



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**

Facultad de Educación y Humanidades  
Departamento de Ciencias Sociales  
Escuela de Pedagogía en Historia y Geografía  
Chillán



**LA DICTADURA MILITAR DE 1973  
EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA  
DE CHILE**

**Tesis para optar al Título de Profesor de Educación Media  
en Historia y Geografía**

**Autores:**

Roberto Carlos Neira Higuera  
Ronald Enrique Carter Urra

**Profesora Guía:**

Dra. Andrea Minte Münzenmayer





**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**

Facultad de Educación y Humanidades  
Departamento de Ciencias Sociales  
Escuela de Pedagogía en Historia y Geografía  
Chillán



**Tesis para optar al Título de Profesor de Educación Media  
en Historia y Geografía**

**Autores:**

Roberto Carlos Neira Higuera  
Ronald Enrique Carter Urra

**Profesora Guía:**

Dra. Andrea Minte Münzenmayer

---

**Chillán, 2012**

*Dedicado especialmente a la memoria de mis abuelos  
Rosa Aguayo y José Zapata y a mi familia.*

*Roberto Carlos Neira Higuera*

*Dedicado con especial cariño a mi familia y amigos.*

*Ronald Enrique Carter Urra*



## Agradecimientos

*Nuestros sinceros, íntegros, afectuosos y especiales agradecimientos a nuestras familias por el esfuerzo, la entrega y apoyo incondicional en este largo proceso de formación académica y profesional.*

*Agradecemos de manera especial a nuestra profesora guía de tesis Doctora Andrea Minte Münzenmayer por su inconmensurable paciencia, experiencia y conocimientos desplegados a lo largo de esta investigación.*

*De la misma forma, agradecemos los aportes de Don Cristian Orellana Fonseca por las sugerencias entregadas para mejorar la investigación.*

*Por último, agradecer también la colaboración de nuestros amigos el Señor John Durán y la Srta. María Paz Sepúlveda en el diseño estético de esta tesis.*

*A todos ellos muchas gracias*

*Los autores.*

## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>6</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>9</b>
<b>Capítulo I: Problematización</b> .....	<b>11</b>
1.1. Antecedentes del problema.....	12
1.2. Formulación y justificación del problema.....	28
1.3. Hipótesis de trabajo.....	28
1.4. Objetivos de la investigación.....	29
1.4.1. Objetivo General.....	29
1.4.2. Objetivos Específicos.....	29
<b>Capítulo II: Marco teórico referencial</b> .....	<b>30</b>
<b>Capítulo III: Marco metodológico</b> .....	<b>79</b>
3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación.....	80
3.2. Informantes.....	80
3.3. Instrumentos de producción de datos.....	81
3.4. Análisis de los datos.....	82
<b>Capítulo IV: Resultados de la Investigación</b> .....	<b>84</b>
4.1. Categorías de Conceptualización.....	86
4.1.1. Categorías de Conceptualización del “Hecho o hito Histórico” del 11 de Septiembre de 1973.....	87
4.1.1.1. Primera Categoría: Golpe de Estado.....	87
4.1.1.2. Segunda Categoría: Quiebre Democrático.....	90
4.1.1.3. Tercera Categoría: Golpe Militar.....	92
4.1.1.4. Cuarta Categoría: Pronunciamiento Militar.....	94
4.1.1.5. Quinta Categoría: Intervención Militar.....	96

4.1.2. Categorías de Conceptualización del “Sistema de Gobierno” en Chile entre 1973-1990 .....	101
4.1.2.1. Primera Categoría: Gobierno Militar.....	101
4.1.2.2. Segunda Categoría: Régimen Militar .....	101
4.1.2.3. Tercera Categoría: Dictadura.....	102
4.2. Enfoques Historiográficos .....	105
4.3. Ideología Dominante .....	109
4.4. Currículum Oculto y Silencios en la Historia .....	118
4.5. Fuentes Históricas y Bibliografía.....	121
4.6. Imágenes.....	124
<b>Capítulo V: Análisis y discusión de los resultados.....</b>	<b>132</b>
5.1. Primer Hallazgo.....	133
5.2. Segundo Hallazgo.....	140
5.3. Tercer Hallazgo.....	146
5.4. Cuarto Hallazgo.....	155
<b>Conclusiones.....</b>	<b>168</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>171</b>
<b>Webgrafía.....</b>	<b>182</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>183</b>



## Introducción

En esta investigación se estudió la manera en que se aborda el contenido del Golpe de Estado de 1973 y la Dictadura en Chile entre 1973-1990 en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales.

En la presente investigación se analizaron tres aspectos relacionados con los textos escolares de historia de Chile, contemplando los siguientes elementos: La investigación que existe acerca de los textos escolares, el currículum oculto presente en los textos escolares y su relación en torno a la Dictadura, y por último, la ideología como concepto que influye directamente en la elaboración del marco curricular nacional y en específico en la creación de los textos escolares chilenos de Historia y Ciencias Sociales.

Actualmente, los materiales didácticos más utilizados por los profesores son los textos escolares, los cuales no solamente son portadores de una selección oficial de cultura, sino que también de currículum oculto, que expresado como mensajes implícitos imprimen sellos ideológicos determinados a través del desarrollo de los contenidos de la enseñanza de la historia.

El análisis e interpretación de los textos escolares de los últimos años nos sirve de base para poder comprender todos los cambios que se han generado en torno a la enseñanza de los contenidos dentro del sistema escolar de Chile y en específico de un tema tan controversial y discutido como es el 11 de Septiembre de 1973 en nuestro país.

Para comprender la estructura de este trabajo señalamos que el primer capítulo se titula "Problematización". Aquí se dan a conocer los antecedentes del problema, la formulación y justificación del problema, la hipótesis de trabajo y por último se define el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

En el segundo capítulo el lector encontrará el “Marco teórico referencial”, aquí se conjugan 6 tópicos que entregan el sustento teórico a nuestra investigación, entre ellos están: Textos Escolares, Ideología, Currículum Oculto, Historia Reciente, Memoria Colectiva e Historia traumática. Ellos se interrelacionan para abordar el Golpe de Estado de 1973 y la posterior Dictadura en Chile.

El tercer capítulo corresponde al “Marco metodológico”, allí se explica el tipo de estudio y diseño de la investigación, se dan a conocer los informantes correspondientes a los títulos de los Textos Escolares utilizados y sus respectivos autores, por último se explican los instrumentos de producción de datos y se mostrará un listado de los pasos a seguir para el análisis de ellos.

En el cuarto capítulo mostramos los “Resultados de la Investigación”. Aquí el primer apartado trata sobre la Conceptualización utilizada en los Textos Escolares para referirse a 2 temas específicos. Para ello se presenta el primer grupo de categorías de conceptualización del “Hecho o hito Histórico” del 11 de Septiembre de 1973 y luego le sigue el segundo grupo de categorías de conceptualización del “Sistema de Gobierno” en Chile entre 1973-1990, luego vienen otros apartados para desarrollar temas como: Enfoques Historiográficos, Ideología Dominante, Currículum oculto, Fuentes Históricas y Bibliografía e Imágenes.

Luego en el quinto capítulo, titulado “Análisis y discusión de los resultados”, damos a conocer los 4 hallazgos de esta investigación. Cada hallazgo es presentado por separado y son explicados mediante una discusión entre investigaciones anteriores de otros autores y la nuestra.

Por último, en el desarrollo de las conclusiones se sintetizan las ideas basadas en los hallazgos de esta investigación y se comentan con las últimas apreciaciones que ofrecemos para interpretar el estado actual del tema del Golpe de Estado de 1973 y la Dictadura en los Textos Escolares chilenos.

# **CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN**

## 1.1 Antecedentes del problema:

Para referirnos al problema en Chile de los textos escolares, primero contextualizaremos la educación chilena como parte de políticas históricas a nivel macro en América Latina.

En América Latina se ha podido distinguir un patrón general de alianzas a favor de la educación pública. A pesar de la diversidad de situaciones nacionales hay un patrón general cuyo cambio en el tiempo corresponde a una transformación de carácter regional y no solamente nacional. En la evolución de estas alianzas a favor de la educación se distinguen 4 etapas. (Cassasus, 2003).

La 1° etapa coincide con los movimientos de independencia desarrollados en el siglo XIX, etapa de gestación de una alianza política a favor de la educación pública, la relación entre Estado y Educación fue mediada por la idea de generar una Nación, al tratar de inculcar en la población un sentimiento de pertenencia a un conglomerado nuevo.

La coalición fundacional se constituyó principalmente de la dirigencia política, grupos terratenientes, iglesia católica y ejército, es decir la cúspide de la pirámide social de carácter feudal heredada de los imperios español y portugués.

Aquí el sistema de educación pública fue un acto político cuya finalidad se manifestó en un esfuerzo de integración de los sectores populares a la vida de la sociedad, se esperaba transformar al “súbdito fiel a la corona” española, en un “ciudadano activo”.

La 2° etapa viene con el advenimiento del siglo XX, aquí la alianza crece y fortalece con la aparición de nuevos sectores sociales que entran a participar del sistema político, entre ellos los sectores representativos de una industrialización

emergente, una incipiente clase media, la burocracia estatal y los cuerpos corporativos ligados a ella.

A la función de mantener y fortalecer la nación mediante su diferenciación con los ex – centros coloniales y nuevos vecinos, ahora se requería vincular el quehacer de los sistemas educativos con la idea de progreso.

La introducción de la faceta industrializadora constituyó un fortalecimiento considerable de la alianza a favor de la educación pública, pues asoció a una nueva clase emergente, la que tendría un rol preponderante en la transformación de la sociedad. La alianza se transforma en una alianza política y económica.

La 3° etapa corresponde -cuando a pesar de los profundos conflictos y cambios ocurridos en la sociedad- la alianza mantiene su estabilidad durante la mayor parte del siglo XX. Sin embargo, esta estabilidad se ve afectada por una crisis del compromiso de postguerra y el agotamiento del populismo, hacia fines de los 70. Al debilitarse los compromisos internos, se inicia entonces un período de desmantelamiento de las alianzas.

La percepción optimista de la educación, desarrollada por los formuladores de políticas públicas se desmorona y es reemplazada por una creciente desilusión acerca de lo que se puede esperar de ella. La distancia generada entre las esperanzas y los logros se tradujo en un sentimiento de frustración y decepción generalizadas, que finalmente conduce a una disolución de la otrora poderosa alianza política-económica.

La educación entonces entra en un período de crisis expresada en carencia financiera, irrelevancia económica, desprestigio social y desmoralización de su personal.

La 4° etapa coincide con el comienzo de la década de los 90, donde asistimos a esfuerzos importantes orientados a establecer bases para construir una nueva coalición, y donde existen condiciones políticas que indican la fragilidad de las políticas educativas, que no logran producir o mantener el objetivo central de la integración social.

En Chile, las transformaciones de las últimas dos décadas comparten algunas orientaciones y ejes de política que son comunes a la mayoría de los países y en torno de los cuales se ordenan las medidas de cambio.

A través de reuniones de Ministros de Educación en el marco de los PROMEDLAC IV, V y VI realizados en (Quito, Ecuador, 1991), (Santiago, Chile, 1993) y (Kingston, Jamaica, 1995) respectivamente, surgieron estrategias/programas y recomendaciones en los siguientes ejes de políticas en educación: Gestión – Equidad y Calidad – Perfeccionamiento Docente – Financiamiento.

En base a esto, Chile comenzó a plantear objetivos de políticas educacionales como la Reorganización institucional y descentralización de la gestión, Fortalecimiento de la autonomía de las escuelas (curricular, pedagógica, financiera), Mejorías de Calidad y Equidad: programas focalizados consistentes en provisión de materiales, equipamiento, mejoría de infraestructura, Reformas Curriculares, Ampliación de la Jornada Escolar, Dignificación de la función docente y perfeccionamiento de maestros, Aumento de la inversión en educación.(Gajardo, 1999).

Así después de la Dictadura en Chile de 1973-1990, con la vuelta de la Democracia, vinieron los gobiernos de la Concertación de partidos por la democracia, y comenzaron a implementarse los cambios educacionales propuestos, tal como aparecen en la siguiente tabla basada en información obtenida de: (Elacqua, 2012).

PRESIDENTE / PERÍODO	POLÍTICAS/REFORMAS/ESTRATEGIAS/PROGRAMAS
<p><b>Patricio Aylwin Azócar</b> (1990-1994)</p>	<p><u>Educación Escolar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estatuto docente.</li> <li>-Programas focalizados (P-900)</li> <li>-Aumento de recursos privados en sistema público (Financiamiento compartido).</li> </ul> <p><u>Educación Superior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aumento de gasto fiscal para ampliar la cobertura.</li> </ul>
<p><b>Eduardo Frei Ruiz-Tagle</b> (1994-2000)</p>	<p><u>Educación Escolar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nuevo currículum Básica- Media.</li> <li>-Textos Escolares, Masificación TICs.</li> <li>-Jornada Escolar Completa (JEC).</li> <li>-Más programas focalizados.</li> <li>-Corrección de la subvención (rural, Ed. Especial).</li> </ul> <p><u>Educación Superior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se incrementa el financiamiento estudiantil                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fondo Solidario</li> <li>• Crédito CORFO, etc.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Ricardo Lagos Escobar</b> (2000-2006)</p>	<p><u>Educación Escolar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reforma de la Constitución: extensión de Educación obligatoria a 12 años.</li> <li>-Incentivos para desempeño.</li> <li>-Evaluación Docente Municipal.</li> </ul> <p><u>Educación Superior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Acreditación.</li> <li>-Financiamiento: Crédito con Aval del Estado (CAE).</li> </ul>

<p><b>Michelle Bachelet Jeria</b> <b>(2006-2010)</b></p>	<p>- Promulga Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).</p> <p>-La Ley N°18962 LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) es reemplazada por la Ley N° 20.370 LGE (Ley General de Educación).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca equilibrar principio de libertad de enseñanza y Derecho a una Educación de calidad.</li> <li>• Permite crear Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación por medio de 3 nuevas instituciones: Consejo Nacional de Educación – Agencia de Calidad de la Educación- Superintendencia de Educación.</li> <li>• El Estado garantiza el acceso gratuito y financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (Pre Kinder y Kinder).</li> </ul>
<p><b>Sebastián Piñera Echenique</b> <b>(2010 - ...)</b></p>	<p>-Carrera Docente (atraer a los mejores estudiantes a las carreras de Pedagogías y tener mejores profesores).</p> <p>-Prueba de excelencia al egresar de la carrera.</p> <p>-Plan de retiro voluntario para profesores en edad de jubilar.</p> <p>-Directores elegidos por concurso público.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podrán elegir equipo directivo.</li> <li>• Podrán remover hasta el 5% anual de profesores de su establecimiento.</li> </ul> <p>-Pruebas SIMCE en Inglés, Tecnologías de la Información y Educación Física.</p> <p>-Aumento de horas de Lenguaje y Matemáticas (Redistribución horaria del plan curricular).</p> <p>-Creación de 50 Liceos de excelencia.</p> <p>-Ley que disminuye tasa de interés del CAE (Crédito con Aval del Estado) de un 6% a un 2%.</p>

Varias de las políticas incluidas en estos 5 gobiernos, han sido gestadas con una fuerte base social, específicamente de los actores escolares secundarios y universitarios que a través de “Movimientos”, han sido capaces de demostrar no sólo capacidad de exigir, sino que además de proponer ideas.

Con ello se ha producido un quiebre cultural en la sociedad chilena, con una nueva generación de jóvenes interesados en políticas de base social, y que se han



ido desligando cada vez más de los partidos políticos tradicionales que han caído en descrédito ante la opinión pública chilena.

Ejemplo de esto, ha sido que durante en el año 2006 a comienzos del Gobierno de Michelle Bachelet, se desarrolló la llamada “Revolución Pingüina”, compuesta por escolares secundarios, y cuyas principales demandas eran la derogación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) heredada de la Dictadura de Augusto Pinochet y la exigencia de gratuidad y calidad en la educación.

El segundo caso ocurrió durante el año 2011 bajo el Gobierno de Sebastián Piñera. El movimiento por la educación gratuita y de calidad, fue ahora tomado por los estudiantes de educación superior los cuales no lograron consenso político para la “gratuidad”, pero sí lograron influir en mejoras en el eje de “Gestión”.

Con respecto a las últimas políticas que afectan directamente a los Textos Escolares chilenos, se encuentran los siguientes casos:

En Chile, fue aprobado el año 2009 un Ajuste Curricular que entró en vigencia de manera paulatina a partir del año 2010 comenzando por los cursos de segundo ciclo Básico y 1º Medio.

Para el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el Currículum aumenta en dificultad desde 1º año Básico a 4º año Medio. Esta opción por la progresión continua del aprendizaje explica que se haya replanteado la relación concéntrica entre la enseñanza Básica y la Media, elaborándose una propuesta que ordena los 12 años de escolaridad para el desarrollo de aprendizajes de creciente complejidad.

Considerando lo anterior, se trabajan articuladamente la historia, las ciencias sociales y la geografía, en una secuencia que se puede resumir de la siguiente manera:

De 1° a 4° Básico, se aborda el desarrollo de nociones y habilidades de orientación referidas al tiempo y al espacio; el sentido de pertenencia a la propia cultura, nociones de convivencia social y del trabajo, en conjunto con la descripción del territorio nacional. Esta visión elemental culmina en 5° y 6° Básico, donde se desarrolla una visión panorámica de la historia y la geografía de Chile en América.

Entre 7° y 8° Básico, se abordan los aprendizajes vinculados a la geografía general y una visión de la historia universal hasta el siglo XIX. Luego en 1° Medio, se aborda la historia contemporánea, en 2° Medio el primer siglo de la historia republicana de Chile, para abordar en 3° Medio la historia de Chile en el siglo XX, reconociendo el impacto de los procesos mundiales y americanos en ella y las transformaciones en su espacio geográfico. Finalmente en 4° Medio se refuerza la formación ciudadana y se evalúan los principales desafíos que la globalización presenta a Chile y sus regiones.

El siguiente cuadro presenta los plazos definidos para la entrada en vigencia del ajuste y su articulación con los textos escolares y la evaluación nacional:

	2009	2010	2011	2012	2013
Entrada en vigencia Currículum ajustado y Programas de Estudio		5° a 8° Básico 1° Medio	1° a 4° Básico 2° Medio 21 especialidades TP 3° Medio	3° Medio 21 especialidades TP 4° Medio	4° Medio

Textos escolares	Marcha blanca 5º a 8º Básico	Marcha blanca 1º a 4º Básico	Textos con ajuste vigente de 1º Básico a 2º Medio	Textos con ajuste vigente de 1º Básico a 3º Medio	Textos con ajuste vigente de 1º Básico a 4º Medio
SIMCE	4º y 8º Básico OF y CMO que siguen vigentes con el ajuste	4º Básico y 2º Medio OF y CMO que siguen vigentes con el ajuste	4º y 8º Básico OF y CMO Currículum Ajustado	4º Básico y 2º Medio OF y CMO Currículum Ajustado	4º y 8º Básico Currículum Ajustado
Incorporación nuevos Niveles de Logro	8º Básico Lectura y Matemática		8º Básico Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2º Medio Lectura y Matemática	
PSU					PSU Currículum Ajustado

La relevancia del texto escolar como recurso educativo ha llevado al MINEDUC a desarrollar una política sistemática de ampliación del acceso, que se refleja en cifras. Para el año 2011 el presupuesto fue de 22 mil millones de pesos y con esto se benefició a más de 3.100.000 estudiantes de todo el país, el 85% de estos recursos se destina a la adquisición de textos escolares, 8% a su distribución y 7% a gastos administrativos.

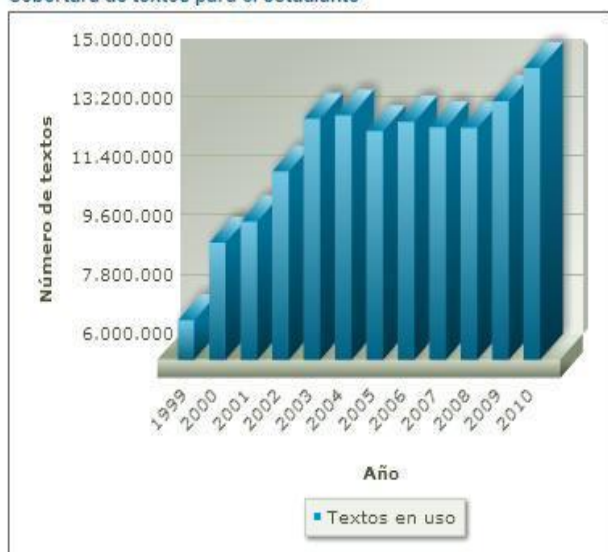
A través de la firma de un Acta de Compromiso, los establecimientos educacionales declaran el deseo de recibir los textos escolares que les entrega el MINEDUC y se comprometen a entregarlos a sus profesores y estudiantes así como a informar a los padres y apoderados al respecto. Este documento debe ser suscrito por el director del establecimiento y el presidente del Centro de padres.

Según las estadísticas del MINEDUC en su portal web, refiriéndose a los Textos Escolares, la cobertura de textos para el estudiante desde 1990 hasta 2010 ha sido la siguiente:

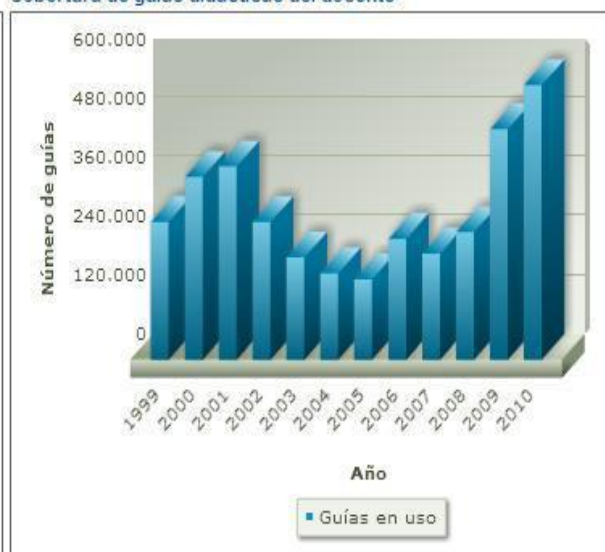
- Se ha incrementado la cobertura pasando de 6 millones de textos en 1990, hasta los 15 millones de textos en 2010.
- En cuanto a la adquisición de textos, en el año 2004 la inversión realizada fue de 8 mil millones 600 mil pesos, con un total de 31 títulos, luego para el año 2010 la inversión ascendió a 19 mil millones de pesos, con un total de 66 títulos.
- De acuerdo a los datos del año 2010, la participación del mercado editorial en las compras públicas fue de: Santillana 43%, Norma 14%, R&B 1%, Mc Graw-Hill 6%, Galileo 3%, Cal y Canto 14%, Mare Nostrum 12%, Zigzag 12%, F y F 2%.

#### ESTADÍSTICAS DE TEXTOS ESCOLARES

Cobertura de textos para el estudiante



Cobertura de guías didácticas del docente



Inversión de Textos



Fuente: [http://portal.textosescolares.cl/website/index1.php?id\\_contenido=411](http://portal.textosescolares.cl/website/index1.php?id_contenido=411)

Para 2013 se entregarán más de 21 millones 500 mil textos gratuitos a 3 millones 200 mil estudiantes de pre-kínder a IV° medio y que pertenezcan a establecimientos municipales y particulares subvencionados del país (más de 10 mil 800 colegios).

Cada estudiante recibirá en promedio casi 7 libros lo que implica un ahorro de aproximadamente \$140.000 pesos por cada hijo para las familias y teniendo en cuenta que en Chile el sueldo mínimo actual de un trabajador es de \$ 193.000 pesos.

Por segundo año consecutivo, el Ministerio de Educación entregará textos de inglés para los alumnos de 1° a 4° básico. En Chile es exigencia impartir inglés desde 5° básico, pero se ha experimentado en forma piloto con textos de inglés para niños de 1° a 4° básico para los establecimientos que lo soliciten. Además del texto escolar, se entregarán afiches, láminas y grabaciones en audio.

Entre las novedades para el 2013 se encuentran antologías para alumnos de media, estos textos serán complementarios para profundizar contenidos del currículum. El año pasado se entregaron 4 títulos y para el 2013 el número se amplió a 14 tipos de libros, los que abordan recopilaciones de textos literarios o informativos y que serán parte de las bibliotecas escolares. Cada colegio recibirá en promedio 450 antologías

Además, para este año se renovaron los textos de básica para que estén alineados a los cambios curriculares aprobados el año pasado y además, por primera vez, los textos de física, química y biología de III<sup>o</sup> y IV<sup>o</sup> medio tienen las materias de ambos niveles en el mismo libro.

Fuente:[http://www.mineduc.cl/contenido\\_int.php?id\\_contenido=22672&id\\_portal=1&id\\_seccion=10](http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=22672&id_portal=1&id_seccion=10)

Pasando a algunas problemáticas educacionales, se destaca como antecedente la polémica que involucró a las Bases Curriculares 2012 de 1<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> Básico en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y de 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> básico para Inglés, las cuales fueron presentadas por el MINEDUC para ser revisadas y aprobadas ante el Consejo Nacional de Educación (CNE). El documento fue aprobado en sesión extraordinaria el 9 de Diciembre de 2011.

La polémica comenzó cuando se hizo público que se había cambiado la terminología para referirse al período de la Historia de Chile entre 1973-1990. Se reemplazó el término “Dictadura Militar” por el de “Régimen Militar” y eso causó suspicacias en la opinión política, académica y del público en general.

Luego de la noticia algunas declaraciones por parte de autoridades involucradas fueron las siguientes:

[Respecto a la modificación, **la consejera del CNED, Elizabeth Lira** dice que “no la encuentro relevante porque creo que es una discusión que no tiene destino... **hay que pensar que el Gobierno está formado en un 50 por ciento por gente que era partidaria de Pinochet**. No me sorprende en lo absoluto que tenga la intencionalidad de mostrar la historia de esa forma, son formas de decir que identifican a quienes promueven esa visión de las cosas. A mí, me parece que eso es perfectamente legítimo”, agrega la directora del Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado. En tanto, **Alejandro Goic, también consejero del CNED** y presidente de la Academia de Medicina del Instituto de Chile admite que “nadie se percató de eso. Ni los expertos ni los consejeros se dieron cuenta cuando se discutió”. Sin embargo, añade que “es un tema sensible. Y me parece que debiese ocuparse el término dictadura. A las dictaduras hay que llamarlas dictaduras y a las democracias, democracias.”] (www.eldinamo.cl, 04/01/2012).

[Al respecto Alejandro Goic dijo "**Alguien trató de meter un gol y lo metió** para congraciarse con no sé quien sin hacer advertencia del cambio. **El Mineduc debió haber advertido la modificación** ya que así hubiéramos podido apelar. Sin embargo, **nosotros tampoco nos dimos cuenta de la propuesta que fue aprobada en la sesión**", precisó el consejero. Asimismo, agregó que "**no fuimos advertidos por el Mineduc de que había un cambio en la redacción de Historia**".] (www.latercera.cl,05/01/2012).

**[Jefa de unidad del Mineduc que promovió la medida, la defiende:**

**Loreto Fontaine y el cambio del concepto dictadura: “Es una invitación a pensar”**

La coordinadora nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc señala que el objetivo de optar por “régimen militar” apunta a mostrar que puede haber diferentes “puntos de vista y experiencias”. Sin embargo, los detractores del trabajo de la unidad que dirige, acusan que el corazón del Ministerio de Educación se ha convertido en un instrumento ideológico. El episodio se transformó en el primer test político de Harald Beyer, quien recibió críticas por apoyar la medida.] (www.elmostrador.cl,05/01/2012).

[Al respecto el Ministro de Educación Harald Beyer afirmó que: “se usa la palabra más general que es régimen militar. Respecto a las expresiones concretas hay que recordar que esto va a un consejo que es transversal, y ese consejo lo aprueba. O sea, no tuvimos reparos en esa dimensión, las expresiones son más generales”. De todas maneras dijo que no tenía inconveniente en hablar de “dictadura”, como los libros lo indicaban hasta ahora. “No tengo problemas. Yo reconozco que fue un gobierno dictatorial, así que no tengo problemas”, afirmó. Finalmente indicó que en la propuesta de bases curriculares visadas

por el CNED "participaron muchos educadores y se cumplieron todas las instancias que existen en este tipo de casos".] (www.elmostrador.cl,04/012012).

[El ministro de Educación, **Harald Beyer** aseguró que: "**esto no cambia los textos, estos pueden seguir siendo los mismos. Los profesores pueden seguir usando la palabra dictadura o la que estimen conveniente**"(...) "**Esto no impone ninguna visión sobre textos escolares y ni clases que deban desarrollarse**". "**Lo único que marca es una invitación al debate**", añadió el secretario de Estado quien precisó que "las bases curriculares antes estaban marcadas por contenidos mínimos y objetivos fundamentales. Ahora están por objetivos de aprendizaje y objetivos temáticos. Estos objetivos temáticos se abren a discusión amplia muy rica y este es el objetivo, desarrollar pensamiento crítico", dijo.] (www.latercera.cl,05/01/2012).

En las siguientes citas se pueden apreciar los cambios en las Bases Curriculares desde el documento de 2009, pasando por el que aprobó el CNED en diciembre de 2011 y que iba a regir desde el 2012, y por último, el documento final y vigente reformulado tras la polémica.

En el texto de las Bases Curriculares de 2009, específicamente el de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el sexto básico, decía lo siguiente:

**"2. Visión panorámica de la historia de Chile republicano:**

*Periodificación de la historia de Chile republicano: la organización de la República, la época liberal, la era del salitre, la democratización en el siglo XX, la dictadura militar y la recuperación de la democracia. Caracterización general de la historia de Chile republicano: desde la concentración de poder político en el Presidente a las reformas liberales; las transformaciones sociales de fines del siglo XIX; la búsqueda del desarrollo y de la justicia social, la consolidación de la clase media y el crecimiento del Estado en el siglo XX; dictadura y democracia a fines del siglo".* (Bases Curriculares Historia, Geografía y Cs. Sociales 6° Educación Básica, 2009)

El texto de Bases Curriculares propuesto por el MINEDUC y aprobado el 9 de diciembre de 2011 por el CNED (Consejo Nacional de Educación) eliminó el



término de “Dictadura” y lo reemplazó por “Régimen Militar” quedando redactado así:

*“EJES TEMÁTICOS. Historia.*

*8. Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia”. (Bases Curriculares 2012 Historia, Geografía y Cs. Sociales 6° Educación Básica, 2012: 31)*

Tras la polémica, el CNED se pronunció a través de un documento leído por la secretaria ejecutiva de la entidad, Daniela Torres, que decía lo siguiente:

*"Este consejo tiene total disposición a revisar con celeridad una eventual propuesta del Ministerio de Educación que reformule la expresión cuestionada, de manera que el currículum nacional de Historia, tanto las bases curriculares como los programas de estudio que las concreten, permita una comprensión global del proceso histórico aludido a esta controversia". Asimismo, añadió que: "el consejo desea aclarar que los textos escolares son elaborados, probados y distribuidos por el Mineduc, no teniendo este consejo atribuciones para pronunciarse sobre su contenido". (www.latercera.cl,05/01/2012)*

El MINEDUC envió al CNED una nueva formulación para resolver la controversia. Luego de la revisión, finalmente la terminología en conflicto de las Bases Curriculares quedó redactada de la siguiente manera:

*“EJES TEMÁTICOS. Historia.*

*8. Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia”. (Bases Curriculares 2012 Historia, Geografía y Cs. Sociales 6° Educación Básica, 2012: 29)*

Como se puede ver en la cita anterior, se incluyeron en las Bases Curriculares las dos terminologías en conflicto, “Dictadura Militar” y “Régimen

Militar” y de esa forma acabar con la discusión. Precisamente estas terminologías junto a otras y sus usos en los Textos Escolares, son parte de esta investigación.

Por último, es importante resaltar la utilización de los textos escolares para integrar argumentos en hechos históricos, darles legitimidad, reificarlos, cosificarlos, objetivarlos, proveerlos de razón instrumental, hacerlos parte de la realidad accesible al conocimiento, y darles calidad de fidedignos, sobre todo si son reconocidos por una autoridad gubernamental que oficializa algún documento. Este ha sido el caso cuando el 2012, el Estado chileno junto a su Staff de abogados ha defendido sus intereses ante el Tribunal Internacional de La Haya, frente a la demanda de Perú, presentando como pruebas a su favor un texto escolar peruano.

La importancia que el Estado chileno le entrega a los textos escolares para legitimar eventos y procesos históricos tanto a nivel nacional como internacional, es exagerada.

A continuación una noticia en la prensa de Perú que aborda el tema en forma detallada:

*[El profesor Augusto Benavides Estrada, autor del libro “Escuela Nueva” presentado por Chile ante la Corte de La Haya, negó que este pueda validar una delimitación de frontera entre peruanos y chilenos pues solo muestra límites referenciales del mar. “Eso no es ningún documento que pueda validar las pretensiones de Chile, es referencial simplemente”, indicó Benavides Estrada, que recibió el grado de Amauta por parte del Estado peruano. En diálogo con Radio Programas, indicó que se trata de un libro hecho para niños del quinto grado de primaria, luego que se agregó en la currícula escolar al mar territorial como una nueva región geográfica del Perú. “Yo mismo elaboré mi material y estábamos a la espera de la delimitación. Fue una iniciativa mía para ayudar a que mis alumnos comprendieran hasta donde abarcaba el mar territorial por el sur”, dijo. CANCELLERÍA PIDIÓ CORRECCIONES. Por otro lado, su hijo y gerente de la editorial de Escuela Nueva, Carlos Benavides, indicó que efectivamente el Ministerio de Relaciones Exteriores autorizó el libro; sin embargo, pidió que se realicen algunas salvedades en la*

década de 1980. **“Relaciones Exteriores, en posteriores ediciones, nos comunica que era mejor poner como referencia una proyección y que en futuras ediciones se tuvo en cuenta esa salvedad; por eso ellos (los abogados de Chile) siempre utilizan una edición muy antigua”, indicó.**] ([www.elcomercio.pe](http://www.elcomercio.pe),07/12/2012).

Sobre lo anterior Oteíza (2006) explica algunas de las dificultades que enfrentan los recursos gráficos y los mapas en los textos escolares:

“[...] es necesario tener mucho cuidado con los problemas limítrofes, lo que trae como resultado el que no puedan incluir visiones de otros países y se deba presentar la historia oficial, claro condicionamiento de orden ideológico que enfrentan en general los textos escolares de historia de la mayoría de los países del mundo”. (Oteíza, 2006:79).

## 1.2 Formulación y justificación del problema:

La justificación de la problemática en cuestión dice relación con la manera en que se aborda el contenido de la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en Chile publicados entre los años 1990 y el 2012.

El problema principal que existe en relación con la forma de abordar el contenido de la Dictadura militar de 1973 en los textos escolares, es que desde el año 1990 o sea desde el retorno a la democracia en nuestro país, ya sea al interior de las altas esferas políticas e intelectuales como dentro de la población en general se ha producido una gran polémica, animadversión e inquietud en torno a ese período de la historia de Chile, porque existen visiones totalmente contrastantes en torno a lo sucedido en aquellos años.

El tema de la dictadura militar aún genera vastas disidencias en el país por lo que se desprende que el construir los textos escolares y posteriormente transmitir este contenido en específico en los establecimientos educacionales de Chile se presenta bastante complejo debido a las controversias que todavía en la actualidad produce en la memoria colectiva de un gran número de chilenos.

La formulación del problema planteado anteriormente se manifiesta de la siguiente manera: ¿Cómo se aborda el contenido de la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en Chile?

## 1.3 Hipótesis de trabajo:

A lo largo de la historia contemporánea reciente de nuestro país si bien la Dictadura Militar de 1973 ya no se encuentra vigente como sistema de gobierno en Chile, está claro que aún existe una gran trascendencia de este acontecimiento, lo cual se evidencia a través de la manera en que se enseña esta parte de nuestra

historia en los establecimientos educacionales y en concreto en la forma que este período se aborda en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales.

La hipótesis de esta investigación es que la Dictadura Militar de 1973 no se aborda con profundidad en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. El tema es tratado con superficialidad y no existe un pluralismo interpretativo de visiones historiográficas debido a que aún es parte de la historia reciente y de la memoria colectiva de Chile.

#### 1.4 Objetivos de la investigación:

##### 1.4.1 Objetivo general:

- Caracterizar la forma de abordar la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en Chile.

##### 1.4.2 Objetivos específicos:

- Identificar la conceptualización utilizada acerca del tema de la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en Chile.
- Identificar la ideología que subyace en el currículum oculto a través de la forma de abordar el tema de la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en Chile.

# **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

A continuación se desarrolla el marco teórico en base a **seis tópicos** necesarios de abordar para el mayor sustento académico de esta investigación. Los tópicos que se desglosan corresponden a **Textos Escolares, Ideología, Currículum Oculto, Historia Reciente, Memoria Colectiva e Historia traumática**. Todos ellos se conjugan para poder abordar el tema central de la Dictadura en Chile entre 1973-1990.

En torno al tópico de los Textos Escolares, Johnsen (1996) clarifica las definiciones entre Texto Escolar, Libro de Texto y Libros Escolares, para ello distingue que el *libro de texto* es:

“un libro producido para el uso de secuencias de enseñanza” (Johnsen, 1996:25)

Es decir son textos elaborados específicamente para ser utilizados en la enseñanza y están ligados a secuencias pedagógicas.

Por otra parte los *libros escolares*, son aquellos que se utilizan en la enseñanza pero no tienen “secuencias pedagógicas”, son generalmente libros de literatura que han sido sugeridos por el Ministerio de Educación y por los docentes, de esa forma sirven como material de apoyo a un contenido que se quiera profundizar.

En Chile se utiliza mucho el concepto de *texto escolar*, el cual vendría a ser una combinación de los dos conceptos anteriores, pero su significado apunta al tipo de libro que tiene secuencias pedagógicas.

Veamos ahora de dónde viene cada concepto; el término libro escolar (schoolbook) aparece por primera vez en inglés en la década de 1750, y más habitualmente en la de 1770. El término libro de texto (textbook) no aparece en inglés hasta la década de 1830. Su predecesor, el text book, es mucho más

antiguo y se refiere al texto, habitualmente latino o griego, utilizado en la enseñanza, (Johnsen, 1996:26).

En Chile, señala Minte (2005), los libros de texto aparecen a comienzos del siglo XX, teniendo un carácter más cercano al texto escolar, que al libro de texto, puesto que si bien tenían una secuencia pedagógica, ésta no era tan rigurosa como los son los actuales textos.

Para Minte (2005), los textos escolares son un medio didáctico masivo utilizado en todas las escuelas de nuestro país. Constituye un muy importante y tal vez la única fuente de información en muchos hogares, por medio de la cual el alumno puede acceder al saber. La información es entregada a través de ilustraciones, contenidos, actividades, etc. Los textos se utilizan en todos los niveles educativos y en distintas realidades socioeconómicas. Su característica fundamental: la combinación de palabra impresa e imágenes que se utiliza en diferentes disciplinas como eje fundamental del proceso educativo.

Entre las características de los textos escolares encontramos: que los textos escolares pueden ser considerados como un canal de conocimiento y de información a los alumnos. También es un saber aceptado como legítimo por una sociedad o una clase dominante, según Bourdieu y Passeron (1995), y también como una construcción ordenada y artificial del saber.

Kuhn (1962) señalaba que los textos escolares contribuyen a crear una falsa imagen acerca del proceso o desarrollo de la ciencia. En los libros de texto está el conocimiento decantado y sin errores. Existe la continuidad en la ciencia (denominada ciencia normal) y la ruptura, que son las grandes revoluciones científicas. Los libros de texto dan cuenta de la primera, es decir, de la continuidad, pero las revoluciones o rupturas pasan desapercibidas en los textos escolares. Los textos darían esa imagen distorsionada del progreso de la ciencia y de la construcción del saber, ya que los contenidos que entregan son ordenados,



lógicos y secuenciales, lo que no se condice con los verdaderos procesos científicos que subyacen en la construcción del conocimiento científico. Es decir, no dan al alumno la visión de la forma en que se ha ido construyendo la ciencia. (Minte, 2005)

De acuerdo a ello Ochoa (1983), dice que los textos son pretextos (no necesariamente consciente) para instalar maneras de mirar la realidad.

“...es necesario señalar que no consideramos que los textos escolares sean el principal agente de transmisión ideológica de los alumnos, ni mucho menos el principal agente educativo. Los libros de texto ofrecen una ventaja práctica que justifica comenzar por ellos a la vez que obliga a llegar luego a las otras fuentes ideológicas. Esta ventaja práctica consiste en que en ellos los contenidos están estandarizados, sistematizados y condensados en la forma más accesible. ” (Ochoa, 1983: 168).

En los textos se transmite una “verdad” que no es tal, al respecto Minte (2005), plantea que lo anterior responde a la consagración de una forma de entender una realidad. Los textos van construyendo realidades que se plasman en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los textos escolares, señala Minte (2005), son verdaderos vehículos que transmiten a las nuevas generaciones una imagen tematizada de un tipo de sociedad y visión de hombre que un grupo de personas o una clase social “concibe, diseña, imprime y distribuye”, todo lo cual se impone a los alumnos. Es, según Bourdieu y Passeron, una verdadera “reproducción cultural” de una clase sobre otra. De esta forma se estaría perpetuando lo que los autores denominan la “violencia simbólica” y la “arbitrariedad cultural”.

Minte (2005) explica que se trata por lo tanto, de una herramienta poderosa que se aplica a la educación y que desde hace décadas constituye casi el principal

sistema de contacto entre el sistema social, educacional y los profesores y alumnos. El texto escolar se transforma-en algunos casos- en el único texto que una persona lee en su vida, el texto debería ser muy objetivo, ya que como única fuente de aprehensión del conocimiento, que de todas maneras viene sesgado, desde su concepción hasta su distribución, se convierte en una peligrosa, falsa e incompleta fuente de información.

La investigación sobre el libro de texto en Chile ha demostrado que el texto de estudio posee un rol decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que en muchas ocasiones define los alcances y extensión de la materia de la clase (Ochoa, 1983, 1990; Ortúzar, 1988; Fontaine y Eyzaguirre, 1997; Leiva y otros, 2000). Se ha demostrado también que los alumnos aprenden más usando textos de estudio que sin ellos, cuando se mantienen constantes sus habilidades y la calidad de sus profesores (Fontaine y Eyzaguirre, 1997:6), ya que:

“Los textos de estudio no sólo transportan el currículum sino también, en gran medida, lo determinan. Esto es especialmente cierto en los casos, como el nuestro-es decir, el caso chileno-, en que el currículum oficial está expresado como objetivos muy amplios y generales. Corresponde entonces a los textos (y también por cierto a los profesores) especificar y decidir por qué medios lograr esos objetivos, qué alcance y volumen tendrán los contenidos y también qué nivel de dificultad se exigirá” (Fontaine y Eyzaguirre, 1997:7).

Oteíza (2006) hace una comparación entre el discurso de las humanidades (específicamente analiza dos tipos de textos históricos) y el discurso científico y llega a la conclusión de que los primeros utilizan principalmente el recurso de la abstracción y los segundos el de la tecnificación del lenguaje para alcanzar un alto grado de registro académico.

Oteíza (2006) dice que el hecho de que el discurso de la historia no sea técnico, no lo hace más fácil de leer. La razón para esto es que puede ser muy

abstracto. Las funciones principales de la metáfora gramatical son que permite organizar la información (destacar lo más relevante de acuerdo a los argumentos del que escribe) y generalizar experiencias individuales discretas. Por otra parte, enfatiza cómo la metáfora gramatical hace desaparecer al autor/escriptor como un intérprete de la historia y sus interpretaciones de ella como hechos. Es decir, el lenguaje nominalizado manipula la agencia y, por lo tanto, hace que las explicaciones sean menos accesibles a una crítica o menos negociables por el lector.

Otro aspecto importante de tener en cuenta es que el discurso histórico representa una amplia gama de géneros (relatos autobiográficos, recuentos, informes, relatos expositivos, explicativos y evaluativos), los cuales utilizan desde el lenguaje común de todos los días hasta un lenguaje con un alto contenido de abstracción. La amplitud de géneros incluidos en el relato de la historia precisan por parte del estudiante nuevas formas de conciencia, es decir, nuevas formas de conocer acerca del pasado. (Oteíza, 2006).

Según Oteíza (2006), los textos históricos presentados a los estudiantes varían muchísimo en sus niveles de nominalizaciones. Habrá, por ejemplo, relatos autobiográficos que estarán contruidos de manera más cercana al lenguaje cotidiano, con una densidad gramatical baja, y en los cuales los procesos y los participantes concretos tendrán una presencia importante. En el otro extremo, los textos que pretenden entregar una exposición evaluativa exigirán otro tipo de destrezas por parte de los estudiantes, en este caso estamos frente a textos con un alto grado de nominalización y abstracción que hacen más difícil su comprensión. Muchos de los procesos describen y definen estados e intenciones más que acciones; como también, mediante la metáfora gramatical no sólo los procesos se transforman en cosas sino que los eventos pueden incluso transformarse en argumentos.

Ajagán y Turra (2009) postulan que un texto escolar no es un texto neutro en cuanto a valores, no está libre de ideologías o visiones de mundo, aún cuando no pocas veces se intenta o se aspira a crear textos que sean neutros. Por el contrario, el análisis de contenido del texto escolar demuestra que éste participa activamente en la creación de identidades sociales.

Señala Mejía (2008) que la ideología causa que un texto escolar pueda calificarse de derechista, centrista o izquierdista, gobiernista o antigobiernista, liberal o conservador, tradicional o de avanzada, pro o anti determinada posición o tendencia, tanto a nivel de todo el libro como en algunos aspectos en particular. La ideología lleva a la discriminación, las ausencias (lo que no conviene mencionar o mostrar), la manipulación y las imposiciones. La ideología tiende a exacerbarse en los regímenes dictatoriales, en gobiernos fuertes o en situaciones extremas, hasta llegar al punto del adoctrinamiento por medio de los textos escolares.

En torno al concepto de ideología es posible decir que a lo largo de los años no se ha podido establecer un consenso entre los diversos estudiosos del tema acerca de cuál es la definición más correcta para enunciar la ideología ya que existen autores que la detallan como un concepto de tipo polisémico puesto que presenta varios sinónimos tales como los que son postulados por Terry Eagleton (2005).

Eagleton (2005) establece algunas proposiciones acerca de la ideología que son de utilidad para comprender la diversidad de ideas que existen acerca del concepto. La ideología se define como un conjunto de ideas característico de un grupo o clase social motivado por intereses sociales que permiten legitimar un poder político dominante generando una amalgama entre discurso y poder. Para Eagleton, la ideología corresponde a lo siguiente:

“La palabra “ideología”, se podría decir, es un texto, enteramente tejido con un material de diferentes filamentos conceptuales; está formado por historias

totalmente divergentes, y probablemente es más importante valorar lo que hay de valioso o lo que puede descartarse en cada uno de estos linajes que combinarlos a la fuerza en una gran teoría global.”(Eagleton, 2005: 19)

Teun Van Dijk (2003) menciona que el primero en acuñar el término ideología fue el filósofo francés Destutt de Tracy en las postrimerías del siglo XVIII quien lo comprendió como la ciencia de las ideas, lo que en específico se refiere al estudio de como pensamos, hablamos y argumentamos.

Al respecto, Mannheim (1966) plantea que para la mayor parte de las personas, el término ideología está en muy estrecha relación con el marxismo, y sus reacciones frente a aquel se encuentran determinadas, en gran parte, por dicha asociación. Por tanto, se hace necesario afirmar que aunque el marxismo ha contribuido a la formulación original del problema, ambas cosas, la palabra y su significación, se remontan en la historia mucho más allá de la aparición del marxismo y que, desde su aparición han surgido nuevos significados de la palabra que han tomado forma independientemente de él.

Para Van Dijk (2003) la definición más correcta para ideología es la que hace alusión a un conjunto de creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros debido a que considera que el concepto de ideas utilizado por Destutt de Tracy es demasiado ambiguo y difuso.

Por otra parte, Lenk (1982) define el concepto de ideología como de doble sentido entendiéndose a la misma vez como arma y concepto porque que se utiliza como recurso político y desde la realidad sociológica. Esto lo explica a través de la siguiente cita:

“El concepto de ideología es doble: arma y concepto, recurso político y realidad sociológica. Como tal, reúne en si tanto la proyección hipostática de términos absolutos, trascendentes, pertenecientes a las esferas religiosa, jurídica, estatal,

moral y filosófica, cuanto la función de cobertura de los intereses de clase “correspondientes”. En la función de cobertura de la ideología se cumple y trasluce la voluntad de poder de sus portadores.” (Lenk, 1982: 229)

Señala Mannheim (1966) que la ideología se caracteriza por tener una concepción valorativa y dinámica. Es valorativa porque presupone ciertos juicios concernientes a la realidad de las ideas y de la estructura de la conciencia y es dinámica porque estos juicios se miden siempre por una realidad que se encuentra en un constante fluir.

Para Cisterna (2004), la ideología se define como aparece a continuación en la siguiente cita:

“En tanto la ideología es entendida como un constructo mediante el cual los hombres entienden lógicamente el mundo, lo estructuran mentalmente y le confieren sentido y coherencia, haciendo posible la existencia construida de una determinada realidad social; su característica más importante resulta ser su historicidad, es decir, su origen y desarrollo dentro de un conjunto determinado de circunstancias donde los intereses de los grupos que gobiernan y manejan el poder se manifiestan hegemónicamente sobre el resto de los otros grupos que componen la sociedad. Así, mediante la ideología se unifica la conciencia de los hombres en determinadas concepciones de mundo y realidad; mediante la hegemonía se confiere una dirección material concreta a dichas concepciones.” (Cisterna, 2004: 50)

Las clases sociales o grupos hegemónicos que detentan el poder tratan de legitimar e imponer su dominio en los diversos escenarios en los que se desenvuelven los seres humanos pertenecientes a la sociedad teniendo de su lado el apoyo imprescindible del estado. Los establecimientos educacionales forman parte del aparato ideológico del estado ya que es aquí en donde se ejerce la función dominante.

Para Rotger (1995) cuando se habla de ideología dominante se refiere a esa forma de entender la realidad, a ese conjunto de ideas, creencias y actitudes que, aceptadas mayoritariamente, constituyen la manera de pensar, de entender la realidad, de ver las cosas que tienen los individuos, las personas, los grupos que integran una clase social, la sociedad en general, y que, en definitiva, condicionan su actuación, su conducta y sus formas de comportarse en un contexto social determinado.

Según Mannheim (1966) el concepto de ideología refleja uno de los descubrimientos que surgió del conflicto político, es decir, que el pensamiento de los grupos dirigentes puede llegar a estar tan profundamente ligado a una situación por sus mismos intereses, que ya no sean capaces de ver ciertos hechos que harían vacilar su sentido del dominio. Existe implícita en la palabra ideología la interpretación de que, en determinadas situaciones, el inconsciente colectivo de algunos grupos oscurece la situación real de la sociedad para sí mismos y para otros y así la estabiliza.

Para Ortiz (2002) el ser humano forma parte de un sistema social que busca que los miembros pertenecientes al mismo se adapten a él, es a través del proceso de socialización que se dan a conocer las normas, valores y costumbres pertenecientes al mismo, es decir, se reproduce la cultura dominante en cualquier sistema social.

La sociedad busca a través de la socialización la transmisión y futura reproducción de los esquemas ya establecidos dentro del grupo social y de los cuales todo individuo debe tener conocimiento para ajustar su comportamiento y asegurar su permanencia en el mismo.

Durkheim (1960) intenta explicar la manera en que las sociedades pueden mantenerse como un todo, sin separarse. En primer lugar, él señala que las sociedades mantienen y reproducen su unidad bajo el sustento de la interrelación

de quienes conforman la sociedad, por lo mismo formamos parte de unidades independientes, pero interconectadas entre sí con el resto de los individuos lo que ayuda a la estabilidad social o también conocido como equilibrio social, para lo cual son fundamentales dos elementos: la educación y la reproducción del sistema social (Ideología, Religión, Cultura, Sistema Económico, entre otros). En segundo lugar, los individuos necesitan realizar consensos que les sean de utilidad para participar y, al unísono, subordinar sus propios intereses personales a los intereses colectivos de la sociedad a la cual pertenecen.

La educación constituye una de las instituciones sociales más relevantes en la sociedad actual en su doble función de agente de la socialización y transmisor del conocimiento. Gilbert (2010) define a la educación como las diversas maneras en que los tipos de conocimientos incluyendo oficios, habilidades, normas y valores culturales, los cuales son transmitidos sistemáticamente a los integrantes de la sociedad. La instrucción escolar, a su vez, se define como la enseñanza estructurada de materias bajo la tutela de personal apropiadamente entrenado (docentes) basado en programas y reglamentos formalmente aprobados y reconocidos por las diferentes autoridades sociales.

Para Durkheim (1960) la función de la escuela es elemental para la sobrevivencia de la sociedad, y por ende, los establecimientos educacionales deben ser meticulosamente controlados a través del Estado para asegurar que los principios básicos que promueven la sobrevivencia del sistema social como un todo sean transmitidos a través de la enseñanza formal. Por otra parte, dentro de la escuela las tareas específicas de la educación moral deben realizarla los docentes quienes, a su vez, son los representantes del Estado en la transmisión del conocimiento formal.

La educación contribuye a la mantención del sistema social y a la conservación de su carácter de nacional (universal e uniforme en todas las escuelas del país) ya que ésta es la encargada de reproducir la ideología y el



modelo imperante en cada sociedad contribuyendo al mantenimiento del sistema social. Relativo a lo anterior, la esencia de la educación obligatoria al interior de la sociedad se encuentra en lo que se expone a continuación:

“El uso de un idioma común, transmisión de ciertos conocimientos básicos a través de mecanismos especiales –currículum- de tipo estándar y homogéneos, junto a la transmisión de ciertas normas, valores y formas de conductas socialmente aprobadas constituyen, entonces, la esencia de la educación obligatoria.” (Gilbert, 2010: 299)

Según Apple (1979) existe una clara correspondencia entre la cultura escolar y la cultura social que la envuelve. Esto permite que la sociedad se reproduzca y se perpetúen sus condiciones de existencia mediante la selección y transformación de ciertos tipos de capital cultural de los que depende una sociedad compleja y desigual como la nuestra. Además, simultáneamente se mantiene la cohesión entre sus clases mediante la difusión de ideologías que sancionan los acuerdos institucionales existentes y conducen también a esta innecesaria estratificación y desigualdad.

La ideología se utiliza por parte de la clase dominante para ejercer control sobre la sociedad a través de diversos medios como por ejemplo en los textos escolares ya que son estas fuentes de transmisión de información pudiendo ser esta de tipo política, religiosa, moral, histórica, entre otras. Asimismo es como se mantiene y reproduce el modelo impuesto por las altas esferas de nuestra sociedad tal y como se plantea en la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1977).

Bourdieu y Passeron (1977) entregan como argumento fundamental el que las sociedades humanas se encuentran separadas de manera jerárquica en clases y que dicha estratificación se mantiene y perpetua a través de lo que denomina

violencia simbólica. En estricto rigor, la teoría de la reproducción cultural pretende explicar los siguientes tópicos:

- La manera en que la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante.
- La razón del por qué únicamente ciertos grupos sociales tienen el privilegio de participar en la definición de cuál es la cultura dominante.
- La definición de los mecanismos de naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres, contenidos y valores posee un alto grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y de esta forma condicionar definitivamente los procesos de socialización, en particular el de las generaciones más jóvenes.

La reproducción cultural se produce mediante la dominación de una clase social por sobre otra a través variados aspectos como son: la hegemonía ideológica, la creación de conciencia y la aprobación espontánea de los participantes de la clase social sometida ayudándose en la figura de control que ejerce el estado. El fundamento de la supremacía es la de reproducir ideológicamente las condiciones para la dominación de clase y el mantenimiento de las relaciones sociales.

Bourdieu y Passeron (1977) con la introducción de los conceptos de arbitrariedad cultural y de violencia simbólica, estudian las formas mediante las cuales las clases sociales dominantes imponen su saber como el único saber obvio, cuando en realidad toda la cultura académica es arbitraria. Con esta manera de proceder, aquéllas se aseguran el objetivo primordial de todo grupo hegemónico, que no es otro que el de ejercer su dominio.

Bourdieu y Passeron (1977) intentan establecer la independencia del sistema educativo, lo cual les permite demostrar su función ideológica y legitimadora. El sistema de enseñanza es un elemento básico de reproducción

socioeconómica, aunque no realice esta función de la forma mecánica, ya que lo que la escuela reproduce no es la división del trabajo sino la cultura legítima, definida anteriormente como arbitrariedad cultural impuesta por quienes detentan el capital cultural (las clases dominantes).

La ideología que se inserta en los textos escolares se encuentra estrechamente unida al concepto de currículum oculto, el cual subyace en la forma de abordar el contenido de la Dictadura Militar de 1973 en Chile.

Con respecto a lo anterior, Ramírez y otros (2005) piensan que la exclusión o silencios en la historia que existen en los textos escolares conectan estrechamente el currículum oculto con la ideología ya que un libro se encuentra vinculado a la ideología no tanto por lo que dice sino que por lo que no dice puesto que es en los silencios en los textos escolares en donde mayormente se aprecia la ideología.

Los textos escolares presentan una marcada carga ideológica que se traduce en la transmisión de patrones culturales que reproducen una particular manera de entender las relaciones entre los hombres y el medio que los rodea reproduciendo estructuras sociales impuestas por la clase dominante.

Señala Giroux (1992) que su principal aportación en su análisis es considerar a la escuela como reproductora de la ideología dominante, consideran al currículum oculto enmarcado dentro de una visión socio-histórica y presenta a su consideración cuatro características determinantes:

- Es un hecho ligado de manera innegable al contexto histórico, puesto que determina las condiciones sociales, políticas, ideológicas y económicas impactantes en el contexto escolar. Las sociedades se encuentran en constante cambio por las condiciones que se generan a partir de las

relaciones establecidas entre los sujetos, y éstos juegan un papel muy importante puesto que aseguran la reproducción del sistema a través del rol que desempeñan en el mismo.

- La ideología se encuentra presente desde el momento de llevar a cabo una selección cultural de contenidos mediante la cual intentan presentar una visión del mundo a través de la construcción social de significados, creencias, normas y valores que rigen la vida de los sujetos, de esta forma, la ideología actúa directamente sobre la conciencia de los sujetos.
- El currículum es la expresión formal de los intereses de una sociedad encabezada por un grupo que detenta el poder por poseer las condiciones materiales más favorables, pero existe también otra forma de expresión de este currículum que no es la formal, sino que más bien aparece oculta y que actúa sobre los sujetos.
- La educación no es un proceso neutro y aséptico, es inevitable y necesario el componente ideológico, moral y político que existe en cualquier empresa educativa que los seres humanos emprenden.

Para Cisterna (2004) el concepto de currículum oculto devela los mecanismos implícitos, tácitos y subyacentes a través de los que la ideología hegemónica se trasmite y reproduce en el sistema escolar logrando que la ideología sea asumida como referente de verdad y, por tanto, de valoración y juicio.

La selección cultural que se encuentra presente en el currículum escolar se encarga de expresar lo que la sociedad clasifica como conocimiento educativo para ser enseñado a los estudiantes en los colegios. Al respecto, Cisterna (2004) plantea que la selección cultural es uno de los aspectos que mayor incidencia presenta en la elaboración de los textos escolares destacando la importancia del aspecto ideológico dentro de la elección de los contenidos que se abordan en los libros de estudio reproduciendo diversos aspectos tales como: la visión del mundo

y la cultura de los grupos sociales dominantes. Cisterna (2004) evidencia mediante la siguiente cita que el currículum oculto en el sistema escolar se encuentra supeditado a decisiones ideológicas:

“Cuando se decide lo que se incorpora, también se decide lo que se omite, por lo que los contenidos de estudio son de una u otra forma la representación de elecciones no solamente científicas, sino también, y de modo muy importante, elecciones de tipo ideológicas” (Cisterna, 2004: 49)

Las decisiones acerca de lo que se incluye son tomadas por las diversas autoridades respectivas encargadas para aquello, quienes se encuentran legitimados por comunidades académicas, las cuales, establecen los criterios de validez que existen al respecto.

Stenhouse (1984) plantea en la siguiente cita las características de la enseñanza escolar, destacando diferentes aspectos acerca de la relevancia de la selección cultural en las escuelas llevada a cabo por diversos agentes tanto internos como externos:

“Convenciones y valores impregnan toda la enseñanza escolar, su estructura y organización. Las disciplinas, las artes, las destrezas y las lenguas implican valores y convenciones. [...] En muchas escuelas, sobre todo del sector privado, se enseñan explícitamente valores y convenciones correspondientes a una determinada clase social, y también están implícitas en muchas otras. Es objeto de discusión si las propias disciplinas se hallan basadas en valores vinculados a clases sociales. Incluso, procedimientos escolares corrientes como el agrupamiento por capacidad, etc., implican valores, al igual, desde luego, que rituales, como las reuniones matutinas y los días dedicados al diálogo. En todos estos casos, el centro educativo refleja valores sustentados por sectores sociales fuera de las escuelas. [...] En la mayoría de los casos, la posesión radica en algún grupo exterior a la escuela que actúa como lugar de referencia y fuente de normas” (Stenhouse, 1984: 39)

Dichos criterios de validez son relevantes para dar a conocer el hecho de que la selección de los contenidos disciplinares y valóricos que se abordan en los textos escolares se filtran mediante dos mecanismos. El primero de éstos, corresponde a la ideología dominante presente tanto en el currículum nacional (Planes y Programas de estudio) como en los instrumentos curriculares que se implementan en los establecimientos educacionales. El segundo elemento de filtración de contenidos es el currículum oculto, el cual, se lleva a cabo a través de la implementación del currículum y más específicamente en la forma en que se abordan los conocimientos al interior de la sala de clases.

Al respecto, para Everett (2008) el currículum oculto (lejos de encubrir intencionalidades de los planificadores que lo construyen) es la manifestación de sus ideologías, preconcepciones y creencias que actúan de modo orientador en la forma como narra, describe o interpreta los contenidos y/o competencias que desarrolla.

Para Ramírez y otros (2005) los recursos didácticos han funcionado como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes; desempeñando un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúa tanto el alumnado como el profesorado. Al respecto, la cita que se presenta a continuación plantea que:

“Los libros de texto vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad.”(Ramírez y otros, 2005: 34)

Para Ramírez y otros (2005) los textos escolares son un espejo de la sociedad que los produce, es decir, un espacio en que se representan los valores,

las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al unísono un correlato de la mentalidad colectiva dominante.

Señalan Bourdieu y Passeron (1977) que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que la imposición de una arbitrariedad cultural es ejercida por un poder arbitrario. Primeramente, porque las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario, en segundo lugar, porque el sistema de enseñanza impone y reproduce la selección arbitraria de determinados significados y conocimientos, inculcados e impuestos de acuerdo con la selección cultural arbitraria que opera objetivamente a través de los textos escolares un determinado grupo o clase social. El sistema de enseñanza, por tanto, lo que hace es imponer una determinada arbitrariedad cultural.

La acción pedagógica, para su ejercicio, exige la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla. En tanto que violencia simbólica que se ejerce mediante un poder de comunicación, sólo puede producir su efecto propio mientras que el poder arbitrario que hace posible la imposición está oculto y la arbitrariedad del contenido inculcado tampoco aparece nunca en su completa verdad (Currículum oculto en la labor docente).

La cultura escolar tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea de: formación en las mismas instituciones educacionales y planes de estudios e instrumentos homogeneizados (libros de texto, material escolar, entre otros). Por otra parte, los agentes del sistema de enseñanza están dotados de una autoridad delegada, de una autoridad escolar, y esta legitimidad de la institución les dispensa de conseguir y de confirmar la autoridad pedagógica.

La escuela asume una autonomía y un protagonismo de una relevancia extraordinaria con respecto a la reproducción social y, especialmente, en todo lo que se refiere a la reproducción de la estructura de clases basada en la dominación ideológica a través de la arbitrariedad cultural.

Ortiz plantea (2002) que la escuela constituye lo que llamamos un aparato ideológico especializado, ya que su función está relacionada con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, lo cual favorece nuestra integración en una sociedad determinada.

El currículum oculto y la ideología se encuentran íntimamente conectados con las dimensiones más relevantes de la educación abarcando además de éstos los planos de índole económicos, culturales y sociales. El sistema educativo y las instituciones escolares son una construcción social e histórica puesto que abarcan aspectos de la sociedad que subyacen a las políticas estatales y gubernamentales, las cuales son un reflejo de la reproductividad social que se instaura en el sistema educacional.

Debido a la estrecha relación que existe entre la escuela y la sociedad, el tema del currículum oculto y la ideología deben ser tratados en su conjunto ya que ambos conceptos se interesan por comprender la forma en que los establecimientos educacionales legitiman, benefician y reproducen la estructura social dominante.

Al respecto, Apple (1979) en el terreno ideológico afirma que la escuela no es un espejo pasivo sino que representa una fuerza activa que sirve para legitimar las ideologías y las formas económicas y sociales que son reproducidas por la clase dominante.

El control del conocimiento que conservan y producen sectores de la sociedad es un factor elemental para mejorar la dominación ideológica de la elite



hacia las clases sociales menos poderosas. Al respecto, tiene vasta importancia el rol que posee la escuela en la selección, conservación y transmisión de las concepciones de competencias, normas ideológicas, valores y el conocimiento de algunos grupos sociales, todo lo cual está incluido en el currículum formal y oculto de las escuelas.

Torres (2005) plantea que los grupos sociales intentan en toda oportunidad ir en pro de la creación y la recreación de un discurso científico e ideológico que legitime la necesidad de su destino como grupo dirigente. Al proponer los modelos educativos intentarán elaborar un marco curricular educacional y prácticas de pedagogía que no alteren estructuralmente el funcionamiento y la reproducción de las actuales estructuras de la sociedad en su conjunto.

Reimer (1973) afirma que las escuelas ocultan un currículum mucho más importante que el que dicen enseñar. El objetivo de este currículum oculto es propagar los mitos sociales, aquellas creencias que distinguen una sociedad de otra y que las mantienen cohesionadas. Existen cuatro mitos que, según este autor, juegan un papel prominente en nuestra sociedad y corresponden a: la igualdad de oportunidades, la libertad, el progreso y la eficacia.

Cisterna (2004) señala que el currículum y los elementos (implícitos y explícitos) que subyacen a éste, se imbrican en torno a un tipo de persona en específico influyendo y favoreciendo la reproducción de la sociedad, proceso llevado a cabo mediante la enseñanza en el aula.

Durkheim (1960) postula que la totalidad de las personas al momento de nacer son seres humanos asociales, esto quiere decir que no poseen lenguaje, costumbres, ideas o habilidades por lo que deben aprender todas estas a lo largo de su vida para así poder sobrevivir en la sociedad. Los individuos deben abandonar sus intereses particulares para transformarse en ciudadanos responsables con el Estado y la sociedad. Este proceso de aprendizaje de los

seres humanos se realiza a través de un compromiso con la internalización de los valores culturales y las normas más relevantes.

La educación moral es la encargada de transformar a las generaciones de niños asociales en adultos responsables en base a las experiencias socializantes incluyendo la internalización de los valores, normas y creencias que la sociedad posea. La función de la socialización en las escuelas es ser una poderosa forma de control social ya que los individuos piensan que las normas que ellos conocen representan las únicas pautas morales o legales de conducta. Estas pautas generan un sistema de autocontrol, promoviendo entre los individuos que adopten dichos principios societarios como si fuesen los suyos propios.

Las escuelas mediante el sistema de educación formal cumplen con la función de comunicar las normas y valores culturales que son socialmente aceptados por los demás individuos. Los educandos reciben información estricta acerca del funcionamiento de las instituciones sociales, interpretaciones históricas de sus sociedades, elementos culturales e ideológicos, entre otras.

La educación formal posee un elemento político e ideológico, el cual, es manejado por las autoridades que ostentan el poder. Esto se evidencia a través del hecho de que la escuela instruye a los estudiantes en base a los principios e ideales que corresponden a sus respectivas sociedades. Esta enseñanza se presenta en los establecimientos educacionales como representante de los máximos ideales de toda la sociedad, aunque en la realidad únicamente representa los intereses de ciertas clases políticas o sociales.

Para Lerena (1976) el encubrimiento ideológico en las escuelas se lleva a cabo mediante dos preceptos esenciales: el primero corresponde al principio de naturaleza humana y de cultura universal, condición para que la cultura particular del grupo, pueblo o clase dominante pueda imponerla como la única verdadera y auténtica y el postulado de que la sociedad es una suma de individuos, con lo cual

las relaciones sociales se vuelven interpersonales, anulándose del pensamiento las distintas plataformas de intereses y las posiciones objetivas entre posiciones sociales, de manera que el poder y las relaciones de dominación son reducidas a un problema de buena voluntad, tanto en el campo económico (empresarios/trabajadores) y en el campo político (dirigentes/dirigidos), como en el campo ideológico (cultura dominante/culturas dominadas).

Para Althusser (1974) la utilización de la violencia y de la ideología no es exclusiva de uno o del otro sino que el aparato del Estado utiliza la represión de manera dominante, aunque necesite de la ideología y viceversa. Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones distintas y especializadas. Los Aparatos Ideológicos del Estado necesitan para su funcionamiento de la represión aunque sea en última instancia, esto permitirá una combinación sutil de ambos en la medida en que se complementen y requieran mutuamente. No hay ninguna clase que pueda detentar de forma duradera el poder del Estado sin ejercer al mismo tiempo la hegemonía sobre los Aparatos Ideológicos del Estado.

Los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan además secundariamente, y en situaciones límite, una represión bastante atenuada y disimulada, es decir simbólica. Así la escuela adiestra con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) a sus estudiantes.

Señala Althusser (1974) que la escuela en el acto de la reproducción por parte de las clases dominantes no se encuentra sola en la ejecución de esta tarea puesto que cuenta con el apoyo de los demás aparatos ideológicos (religión, cultura, entre otros) para completarla e incluso con el Estado. Además, es mediante el aprendizaje de ciertas habilidades incluidas en la inculcación masiva de la clase dominante como tienen lugar mayoritariamente las relaciones que se generan en las escuelas siendo éstas encubiertas y disimuladas por una ideología

universalmente vigente, puesto que es una de las formas esenciales de la clase dominante, una ideología que representa a la escuela como un medio neutral donde profesores respetuosos de la consciencia de los estudiantes que les son encomendados son incitados a aceptar la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos a través del propio ejemplo, de los conocimientos y de sus virtudes.

Baudelot y Establet (1976) propugnan la necesidad de acabar con las ideologías de la escuela lo que supone dejar de someterse a la representación unilateral que nos imponen estas ideologías porque no representan la función ni el funcionamiento reales de la escuela sino que las ocultan:

"Acabar con la ideología de la escuela supone que no se considera su realidad contradictoria como imperfección, supervivencia o reacción, sino como conjunto de contradicciones necesarias que, por ellas mismas, tienen una significación y una función históricas determinadas y que se explican por las condiciones materiales de existencia en el seno de un modo de producción determinado" (Baudelot y Establet, 1976: 19).

A fines de la década de 1960, Philip W. Jackson pedagogo estadounidense tras exponer unos trabajos etnográficos en centros estudiantiles, oficializa el término "Currículo Oculto" dejando al descubierto para la teoría educativa y curricular un conjunto de fenómenos educativos que tienen como principal característica el ser implícitos, los que perviven junto a los procesos abiertos de escolarización.

De esta forma, el currículo oculto es lo que Jackson (1960) describe como un importante hecho del sistema escolar, desarrollado paralela y simultáneamente al currículum oficial o abierto. Siendo su importancia esencial el hecho de que reside en su interpelación a lo más profundo de la vida en la escuela, que representa de este modo, una de las claves para el verdadero entendimiento de

los hechos que allí ocurren, al involucrar aspectos que se relacionan con la selección de los contenidos de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, la asimilación de las normas que rigen una comunidad escolar, las acciones de los maestros y la internalización de la cultura de la sociedad en que se enmarca el centro escolar.

Para Torres (2005) el currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en todas las interacciones que se suceden día a día en las salas de clases y en los centros de enseñanza. Estas adquisiciones nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.

Para Carrillo (2009), el currículum oculto debe ser comprendido como se presenta en la siguiente cita:

“El currículum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas mas acordes con los intereses de la ideología dominante” (Carrillo, 2009: 7)

Según Apple (1986) el currículum oculto corresponde a un conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores. Su percepción pone en evidencia los sentidos ocultos de lo que se muestra en el currículum oficial. Por ello el currículo oculto se revela sobretodo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presenta el mismo currículo formal y la práctica diaria docente que, se supone, lo realiza; al igual que los deseos inconscientes de una persona se revelan ante todo en los actos fallidos cotidianos.

Para Santos Guerra (2012) el currículum oculto corresponde al conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución.

Por otra parte, encontramos la definición que nos entrega Maceira (2005) la cual postula lo siguiente:

“El currículo oculto consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar.”(Maceira, 2005: 195)

El currículum oculto se entiende como aquellos aspectos no explícitos del currículum. Perrenoud (1990) considera al respecto que éste tipo de prácticas no son ningún secreto en realidad puesto que es sabido que en la escuela se aprende a vivir en sociedad, a ser un buen ciudadano, a trabajar seriamente, o sea existe una especie de currículum moral.

El currículum oculto se evidencia a través de las lecciones culturales transversales de índole indirecta que se desarrollan al interior de las instituciones educacionales tales como la forma de relacionarse en el aula y la manera en que se organiza la sala de clases.

Para Rotger (1995) las formas de interacción en la vida escolar pueden servir de mecanismos para comunicar a los estudiantes los significados normativos y disposicionales que establece la entidad educativa. Sin embargo, el propio conocimiento escolar lo que se incluye y excluye, lo importante y lo que no lo es, sirve también para un propósito ideológico, el cual se lleva a cabo mediante la implementación del marco curricular nacional y los instrumentos curriculares.

Señala Lerena (1976) que la función ideológica del sistema educativo consiste en justificar la división social del trabajo en función de lo que serían desigualdades innatas entre los individuos. De esta manera se consigue el consentimiento, la colaboración y la participación de los dominados, que es la condición necesaria para el desarrollo normal y estable de una situación de dominación como ocurre con la que se establece en el sistema educativo.

Los docentes promueven la competencia entre los estudiantes, así de esta forma los alumnos aprenden desde muy jóvenes la importancia de la competitividad en la sociedad, junto a otras normas morales y sociales que le entregan una vasta relevancia a aspectos tales como: la puntualidad, respeto por las autoridades, obedecer las instrucciones y reglamentos de la escuela.

Al conjugarse los textos escolares con la ideología se conforman instrumentos de discurso con un alto grado de intervención en las relaciones sociales. Al emanar la educación bajo los criterios estatales y al estar en el poder cierta clase, elite o sector social, ella influye para contar la historia desde su propia perspectiva.

Como el Golpe de Estado en Chile de Septiembre 1973 y la posterior Dictadura desarrollada entre (1973-1990) son temas prácticamente latentes aún, pertenecen a lo que académicamente se llama "Historia Reciente".

Continuando ahora sobre la teoría de la Historia reciente, encontramos para ella varios aspectos a desarrollar y lograr su comprensión. El primer aspecto al que dedicaremos unos párrafos se refiere a la amplitud de términos con la que se le denomina.

Las oscilaciones de su denominación nos explica Cuesta (1993), van desde – historia del presente, del tiempo presente, reciente, de lo muy contemporáneo, de nuestro tiempo, del mundo actual, próxima e inmediata-, y aunque son conceptos que aluden a realidades similares, admiten matices y diferencias, pero a pesar de sus connotaciones, todos ellos son indicativos de una nueva realidad y expresan una convergencia, ya que todos tratan de recuperar la dimensión de coetaneidad implícita en el concepto de Historia Contemporáneo.

Entre algunas de las grandes definiciones que logran interpretar lo que es Historia del presente, encontramos a Jover (1976), quien explica que es un proceso unitario que engloba pasado, presente y futuro; algo en cuya corriente nos encontramos insertos nosotros mismos y que se nos ofrece como objeto de conocimiento científico, no estrictamente en cuanto pasado, sino exactamente en cuanto proceso, cuyos factores y motivaciones, cuyas leyes y sentido interesa indagar con miras a la racionalización de la acción humana en el tiempo.

Otra interpretación con más detalle viene de Berárida (1985) que la definió, en su campo operacional, por dos limitadores móviles: i) Hacia arriba, la secuencia abarcada por el historiador deberá remontarse hasta el límite de la duración de una vida humana, desplazándose sobre un terreno acotado de antemano por la presencia de testigos vivos, considerándose éste el rastro más visible de una trayectoria general, más compleja y diversa que se mantiene en curso. El *testigo*, resulta tanto ser una presencia real -un portador de recuerdos que, lo quiera él o no, condiciona el trabajo del historiador- como una figura reconstruida. ii) Hacia adelante, la consecuencia que estudia el historiador del *tiempo presente* se halla delimitada por la frontera, delicada de situar, entre el



momento estrictamente presente (la *actualidad*) y el instante pasado. Esta segunda frontera móvil obliga al historiador, continuamente, a redefinir sus objetos de estudio, tanto para valorar lo que merece su atención (o, por el contrario, necesita otras lógicas de investigación: las de los economistas o los politólogos, por ejemplo) como para ir integrando en su campo el pasado inmediato.

Muy cercano a la descripción anterior, Aróstegui (1989) dice que es una manera de denominar a un cierto tracto cronológico de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de mostrarnos procesos de los que puede decirse que están *vigentes*.

En el mismo sentido resulta interesante si la entendemos como “pasado actual”, al respecto Franco y Levín (2007) dicen que trata, en suma, de un pasado “actual” o, más bien, de un pasado en permanente proceso de “actualización” y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro.

Para Cuesta (1993) la historia del presente es un concepto en construcción que expresa la situación de una historia también en construcción, pues al decir de Aróstegui (1989), aquello que ha sido definido como “tiempo presente” no ha acabado de funcionar ni de clasificarse y definirse.

Tusell (1993) dice que es la historia escrita por historiadores que han vivido en el tiempo en que han ocurrido los hechos de que se ocupan, en donde se asoma a los interrogantes de su tiempo, no sin dificultades ni controversias. Suele ser acusada, como veremos más adelante, de no conocer el desenlace final de lo que estudia, de ser subjetiva o de buscar el consumo inmediato. No obstante, la participación en los acontecimientos es enriquecedora, al tiempo que logra que la actualidad quede restituida en sus raíces. Da dimensión histórica a lo que estamos viviendo permitiendo reconstruir la complejidad que está en su origen, de esta manera se descubren los ejes fundamentales que han vertebrado al pasado inmediato que ya desapareció y al presente que existe ahora.

Según Aróstegui (1989), la denominación historia coetánea, propuesta por el mismo, pone de relieve la proximidad al sujeto y su carácter de inacabada. Para él significa, la construcción y, por tanto, la explicación, de la Historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven.

Por otro lado, Lacouture (1988) y Soulet y Guinle (1989) cuando aluden a la *historia inmediata*, se refieren a que está limitada a un período de tiempo corto o a una perspectiva del acontecimiento, que no supera una década.

Respecto a lo anterior, Soto (2004) hace una distinción entre Historia inmediata e Historia del presente, a lo cual dice:

"Hoy tiende a prevalecer una diferencia de denominaciones. *Historia inmediata* se reserva para la historia escrita por el periodismo retrospectivo o de investigación y el nombre de *historia del presente* para la producida por los historiadores". (Ángel Soto, 2004: 115)

Pasemos ahora a referirnos a algunas características de la Historia del presente.

Entre una de las características importantes de la Historia del presente, es su posición en el tiempo histórico, sobre ello, Hernández (1995) plantea que el estudio de la Historia del presente comporta situarse en un trayecto cuyo destino final no se conoce. Esto la distingue de otros períodos, y la diferencia de los demás compartimentos estancos, cuya tradicional división no parece fácil trascender.

Sobre la misma característica Cuesta (1993), dice que los límites cronológicos no son condición suficiente para definirla, ya que carece de limitaciones cronológicas fijas y establecidas. Son mayoría los historiadores que

se inclinan por aceptar unos parámetros móviles para la historia del presente que permitan mantener la coetaneidad de la época -o generación- que la vive, pues cuenta entre sus características la simultaneidad entre historia vivida e historia contada, la identidad entre el sujeto que hace la historia y la traduce en historiografía.

También sobre el tiempo histórico Berárida (1997) dice:

“Los debates acerca de qué eventos y fechas enmarcan la historia reciente carecen de sentido en tanto y en cuanto ésta constituye un campo en constante movimiento, con periodizaciones más o menos elásticas y variables”. (Bédarida, 1997: 31).

Aróstegui (2004) aporta sobre esto señalando que los límites de la historia del presente están ligados a la categoría de lo generacional y a la delimitación de la coetaneidad a partir de la constatación de un cambio significativo de un acontecimiento que marca el inicio de una época y el comienzo de otra.

Cuesta (1993), nos relata el origen del problema del tiempo histórico en lo que a Historia reciente atañe. Dice que es cierto que en toda época, desde Tucídides a los cronistas medievales o modernos, ha existido una atención muy marcada por la historia vivida, pero con la institucionalización de una disciplina histórica con pretensiones de cientificidad a mediados del XIX, lo coetáneo fue expulsado del discurso historiográfico oficial. Sólo en la modernidad, en el momento en que se pretendió dar a la Historia un estatuto científico determinado y preciso, se consideró que el transcurso de un determinado período de tiempo era imprescindible para que el historiador pudiera aplicar su método crítico de forma eficaz.

La superación del positivismo, que había optado en exclusiva por un horizonte de pasado, despejó el camino a la historia de nuestra

contemporaneidad. Se dejó atrás el fetiche del documento escrito y se incorporaron nuevas fuentes y métodos al quehacer historiográfico. Pero la historia del presente no tiene como objetivo añadir una nueva época a la división cronológica convencional de la Historia (la historia-período no es una caracterización imprescindible de lo historiográfico), sino completar la Historia contemporánea con la aproximación a su propia coetaneidad.

La última característica que mencionaremos tiene que ver con el valor que se le otorga a los testimonios de los participantes en los hechos.

Junto al llamado “giro lingüístico”, la redescubierta legitimidad del espacio de lo subjetivo ha tenido una importancia sustancial para la construcción del campo específico de la historia reciente, en cuanto concede un lugar privilegiado a los actores y a la verdad de sus subjetividades. Este redescubrimiento, que Beatriz Sarlo ha dado en llamar “giro subjetivo” (Sarlo, 2005), está profundamente ligado a la valorización del testimonio y de los testigos como fuentes esenciales para la historia reciente.

Con respecto a la teoría de Memoria Colectiva, comenzaremos por desglosar el tema definiendo primero el término “memoria” propiamente tal y visto desde el ámbito de las Ciencias Sociales.

Sobre ello encontramos algunas definiciones de “memoria” como las de Jelin (2001), quien dice que abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y por último hay además huecos y fracturas.

Al respecto Franco y Levín (2007), nos dicen que memoria es un proceso activo de construcción simbólica y elaboración de sentidos sobre el pasado.

Entre quienes ejercen esas memorias, habría dos entes, el primero ejercido en forma individual o personal y el segundo en forma social o colectiva.

Pérez (2010) aporta con algunas características a las cuales se refiere como atributos de las memorias, entre ellos: necesidad, omisión, invención y exageración.

Enfocándonos ahora en lo que aquí llamamos “ente personal o individual”, se encuentran algunas definiciones sobre “memoria individual”. Al respecto, Carretero, Rosa y González (2006), explican que:

“...la memoria es una facultad individual, es una identidad supuesta (ficticia), responsable de los recuerdos y de los olvidos, y capaz, por tanto, de poder imaginar lo ya desaparecido, o de renunciar a hacerlo. Estrictamente, lo único que existe es el recuerdo, sea porque en el pasado algunos acontecimientos no llegaron a codificarse (no fueron considerados entonces como significativos), o porque fueron activamente inhibidos, o porque no cuadran con los propósitos o el argumento desde los cuales se enuncian los recuerdos que ahora se evocan. (Carretero, Rosa y González, 2006: 43).

Sobre los recuerdos, debemos mencionar que se basan en restos dejados en el pasado, los encontramos en textos, en el paisaje o en nuestro sistema nervioso y además tienen una forma en el habla. Como señala White (1971), esa forma tiene ella misma contenido; incluye una explicación, una hipótesis de mundo, una ideología. Por lo tanto, no hay neutralidad en el relato, porque se pliega a las necesidades del presente evocado, su función es preparar par el futuro inmediato. El recuerdo es generado para servir al presente inmediato. Los actos del recuerdo son también, al mismo tiempo, actos emocionales, del afecto, del pensamiento, y están al servicio de las necesidades de acción inmediata.

Continuando con los aportes hacia lo que es “memoria individual”, Carretero, Rosa y González (2006), dicen:

“...la memoria como una función individual que sirve para almacenar experiencia, para recuperarla o para ignorarla; además de servir para mantener *la idea del mí mismo* como el polo alrededor del cual se articula esa experiencia. Mi memoria no es sólo lo que me permite recordar lo que ha pasado a mi alrededor, lo que me ha pasado a mí lo que yo he hecho; sino que, además, me permite imaginarme a *mí mismo* como un identidad que se conserva a través de todos los cambios. Es, por lo tanto imprescindible para la constitución y el mantenimiento de mi identidad. Por eso mis recuerdos son siempre interesados: lo que resulta discordante para la imagen de mí mismo desaparece, se olvida, se inhibe. Mis actos del recuerdo son, al mismo tiempo, actos de identificación. Yo me identifico con una historia personal, que tiene una cierta forma literaria (trágica, romántica, dramática, irónica, etc.), además de inculcar elementos socio-culturales varios: discursos, símbolos, etc. Mi identidad personal es, al mismo tiempo, identidad social, y ambas se basan en el recuerdo, pero también hay otras que repudio, que ignoro, que me gustaría que no hubieran existido. Hay partes de mi pasado que atesoro, pero también hay otras cosas que repudio, que ignoro, que me gustaría que no hubieran existido. Hay partes de mi pasado que no me son útiles para argumentar la idea que yo tengo de mi futuro y que, por tanto, descarto de mi argumento.” (Carretero, Rosa y González, 2006: 44).

La memoria es una dimensión que atañe tanto a lo privado, es decir, a procesos y modalidades estrictamente individuales y subjetivas de vinculación con el pasado (y por ende con el presente y el futuro) como a la dimensión pública, colectiva e intersubjetiva. Más aún, la noción de memoria nos permite trazar un puente, una articulación entre lo íntimo y lo colectivo, ya que invariablemente los relatos y sentidos contruidos colectivamente influyen en las memorias individuales o, como diría Hugo Vezzetti, cumplen una “función preformativa” de los recuerdos de los sujetos (Vezzetti, 1998: 5).

Explicuemos entonces ahora la memoria desde la mirada del “ente social o colectivo”, y que da origen al término de “memoria colectiva”.

Si ya entendemos que “la memoria” es una facultad individual, hay que extender también la explicación sobre que los colectivos también recuerdan. Y lo hacen por medio de prácticas o procedimientos del recuerdo, Carretero, Rosa y González, (2006). Así entonces los colectivos:

- 1.- le atribuyen un valor simbólico a elementos del paisaje,
- 2.- crean artefactos para el recuerdo (monumentos, memoriales),
- 3.- establecen rituales para el recuerdo o crean narraciones que dan cuenta de acontecimientos significativos del pasado.
- 4.- comparten mitos, arte y relatos compartidos.

La razón de ser de estas prácticas o procedimientos, es que sirven para sintonizar a los miembros del grupo, hacerlos recordar lo mismo, generar sentimientos y actitudes similares, que la forma de actuar sea coordinada, que compartan la misma moral. En fin, como dicen Carretero, Rosa y González, (2006), que pasen de ser un conjunto de individuos a constituir una comunidad, de ser un conjunto de *yoes* a ser un *nosotros* y que logren distinguirse de los *otros*.

Entre algunos autores que definen memoria colectiva se encuentran Ricoeur, 1999 que indica lo siguiente:

“[...] la memoria colectiva sólo consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas (Ricoeur, 1999: 19).

Manzi (2006), señala que la noción de memoria colectiva combina dos condiciones: La primera es “la naturaleza social” de muchos eventos que se mantienen activos en la memoria de una gran cantidad de integrantes de una

sociedad y la segunda condición, es “el carácter social” de las influencias que inciden en su interpretación y evocación.

Sobre “el carácter social” tenemos como antecedentes las ideas de Bartlett (1932), quien propuso que la memoria es esencialmente constructiva (y no meramente reproductiva), por tanto las memorias no son estables, sino que son recreaciones del pasado. Esas recreaciones tienen una dimensión colectiva que al recordar hechos de la vida cotidiana hace intensificar los factores sociales y cuya forma del recuerdo es determinado por: “Las instituciones sociales” y por “las características culturales de los grupos”.

Entre quienes estudiaron el carácter social de la memoria, encontramos a Halbwachs ([1925] 1992,1998) quien propuso por primera vez la noción de “memoria colectiva”, y se refería a la memoria de los miembros de un grupo que reconstruyen el pasado a partir de sus intereses y marcos de referencia presentes.

Por eso hay que comprender la memoria como una actividad social, donde más importante que el contenido, son los procesos de intercambio social de los recuerdos, que son producidos mediante la comunicación interpersonal y que influyen de manera fundamental en la construcción y conservación de las memorias (Páez, Basabe y González, 1998).

De esa forma el recuerdo de un suceso es compartido por los miembros de un grupo, que modifica su representación del pasado en función de las tareas y necesidades presentes, cumpliendo ese recuerdo, entre otras cosas, funciones de cohesión grupal (Jedlowski, 2000) y preservación de la identidad (Ramos, 1989).

Pérez (2010), dice además, que el proceso de construcción de cada memoria siempre es una elaboración política. Esto es, las memorias de los diferentes colectivos sociales se refieren siempre al modo en que se justifica o explica ese colectivo que necesita la memoria para argumentar su presente y para defender un determinado futuro.



Teniendo ya algunas definiciones sobre “memoria colectiva”, podemos ahora discutir algunas características que conlleva este término. Una de ellas es la pluralidad de memorias que provocan divergencias.

Al respecto, la naturaleza social y grupal del recuerdo tiene como consecuencia que los sucesos evocados frecuentemente no confluyen en una sola memoria, sino en una pluralidad de ellas, muchas veces contrapuestas.

Si se buscaran otras interpretaciones sobre la memoria colectiva habría que estudiar si Halbwachs deja o no espacio para individualidades en el campo de la memoria colectiva, por ello cabe pensar si en realidad se puede hablar de “memoria colectiva” o se trata de mitos y creencias colectivas, donde la memoria no tiene lugar.

Para Halbwachs es muy importante lo colectivo, y eso significa que:

“...sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos [...]”. (Halbwachs, 1992: 172).

Esto implica la presencia de lo social, aun en los momentos más «individuales». «Nunca estamos solos» -uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares-. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales (Ricoeur, 1999). Como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo. Y lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro es material para el olvido.

Este aspecto permite tomar las memorias colectivas no sólo como datos dados, sino también centrar la atención sobre los procesos de su construcción. Esto implica dar lugar a distintos actores sociales (inclusive a los marginados y excluidos) y a las disputas y negociaciones de sentidos del pasado en escenarios diversos (Pollak, 1989). Deja abierta la posibilidad a la investigación empírica de la existencia o no de memorias dominantes, hegemónicas, únicas u oficiales.

Una segunda característica de la memoria colectiva, es la identidad grupal que involucra la memoria. Apoyando esta idea sobre identidad y memoria, Gillis (1994), nos habla de que ellas son útiles a una causa, son los medios, o en otras palabras, serían herramientas al servicio del pensamiento:

“Las identidades y las memorias no son cosas *sobre* las que pensamos, sino cosas *con* las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias”. (Gillis, 1994: 5).

Siguiendo la idea de identidad grupal que estaría funcionando como parámetro, esta implica al mismo tiempo resaltar algunos rasgos de identificación grupal con algunos y de diferenciación con “*otros*” para definir los límites de la identidad, se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias. Algunos de estos hitos se tornan, para el sujeto individual o colectivo, en elementos “*invariantes*” o fijos, alrededor de los cuales se organizan las memorias. Pollak (1992) señala tres tipos de elementos que pueden cumplir esta función: acontecimientos, personas o personajes, y lugares. Pueden estar ligados a experiencias vividas por la persona o transmitidas por otros. Pueden estar empíricamente fundados en hechos concretos, o ser proyecciones o idealizaciones a partir de otros eventos. Lo importante es que permiten mantener un mínimo de coherencia y continuidad, necesarios para el mantenimiento del sentimiento de identidad:

Una tercera característica clave de la memoria colectiva es el carácter conflictivo de las identidades sociales, y ello debido a los propósitos de estas. El carácter usualmente conflictivo de las memorias sociales es fácilmente comprensible si se considera que en ellas se manifiestan muchos de los procesos estudiados en relación con las identidades sociales. Si los grupos producen representaciones de la realidad en función de las necesidades asociadas a su identidad, tal como lo plantea la teoría de la identidad social Tajfel y Turner (1986), es lógico suponer que la memoria que se genera y activa en cada grupo esté, al menos parcialmente, al servicio de tales propósitos.

Es importante notar como la memoria colectiva busca lograr la identidad del grupo por medio de las representaciones del pasado que se construyen a modo de asegurar una identidad social positiva. Para esto, no sólo adquieren sentido aquellos acontecimientos que son recordados por determinados grupos, sino también aquellos que son olvidados, pues muchas veces se negarán hechos que afectan negativamente la identidad endogrupal ( De Rosa y Mormino, 2000).

Siguiendo la idea del conflicto de interés, se produce con frecuencia que los procesos asociados a la identidad social conllevan tanto un sesgo intergrupales positivo (la tendencia a favorecer al propio grupo), como el prejuicio y la discriminación hacia miembros de exogrupos. Dichos fenómenos se exacerbaban en presencia de algún conflicto de intereses entre los grupos, produciéndose una rigidización de las fronteras grupales y una polarización intergrupales (Doise, 1986).

Hay algunos autores que explican la escalada de estos conflictos intergrupales y sus consecuencias. Por ejemplo se señala que cuando los conflictos son graves y sostenidos en el tiempo, se genera una emocionalidad en las partes, lo que determina una intensa percepción de amenaza, el incremento de la desconfianza y la intolerancia intergrupales (Kraner, 1998; Sullivan, Marcus, Feldman y Piereson, 1981). Si la escalada de esos conflictos supera ciertos límites, lo que viene es aún peor. En casos extremos, cuando se produce violencia

intergrupala aguda, es frecuente observar ciclos y escaladas de victimización y venganza (Staub, 2001), que perpetúan la violencia.

La memoria colectiva es un componente central de los procesos intergrupales descritos. En situaciones de conflicto y violencia, el recuerdo y el olvido usualmente expresan, mantienen y en ocasiones agudizan el conflicto (Staub y Bar-Tal, 2003). Podemos hablar entonces de una interrelación entre “conflicto y violencia” por un lado y de “recuerdo y olvido” por el otro.

La constitución, la institucionalización, el reconocimiento y la fortaleza de las memorias y de las identidades se mantienen recíprocamente. Existen tanto para las personas como para los grupos y las sociedades, períodos “calmos” y períodos de “crisis”. En los períodos calmos, cuando las memorias y las identidades están constituidas, instituidas y amarradas, los cuestionamientos producidos no provocan urgencias de reordenar o de reestructurar. La memoria y la identidad pueden trabajar por sí solas, y sobre sí mismas, en una labor de mantenimiento de la coherencia y la unidad. Los períodos de crisis internas de un grupo o de amenazas externas generalmente implican reinterpretar la memoria y cuestionar la propia identidad. Estos períodos son precedidos, acompañados o sucedidos por crisis del sentimiento de identidad colectiva y de la memoria (Pollak, 1992). Son los momentos en que puede haber una vuelta reflexiva sobre el pasado, reinterpretaciones y revisionismos, que siempre implican también cuestionar y redefinir la propia identidad grupal.

Otra característica que atañe a la memoria colectiva tiene que ver con los olvidos, al respecto Ricoeur (1999) hace una caracterización acerca de los olvidos, y explica que hay un primer tipo de olvido profundo, que se puede denominar “definitivo”, que responde a la borradura de hechos y procesos del pasado, producidos en el propio devenir histórico. La contradicción es que si esta supresión total es exitosa, su mismo éxito impide su comprobación. Por eso es muy corriente que pasados que parecían olvidados “definitivamente” reaparecen y

cobran nueva vigencia a partir de cambios en los marcos culturales y sociales que impulsan a revisar y dar nuevo sentido a huellas y restos, a los que no se les había dado ningún significado durante décadas o siglos.

Las borraduras y olvidos pueden también ser producto de una voluntad o política de olvido y silencio por parte de actores que elaboran estrategias para ocultar y destruir pruebas y rastros, impidiendo así recuperaciones de memorias en el futuro –como la frase de Himmler en el juicio de Nuremberg, cuando declaró que la «solución final» fue una «página gloriosa de nuestra historia, que no ha sido jamás escrita, y que jamás lo será»-. En casos así, hay un acto político voluntario de destrucción de pruebas y huellas, con el fin de promover olvidos selectivos a partir de la eliminación de pruebas documentales. Sin embargo, los recuerdos y memorias de protagonistas y testigos no pueden ser manipulados de la misma manera (excepto a través de su exterminio físico). En este sentido, toda política de conservación y de memoria, al seleccionar huellas para preservar, conservar o conmemorar, tiene implícita una voluntad de olvido. Esto incluye, por supuesto, a los propios historiadores e investigadores que eligen qué contar, qué representar o qué escribir en un relato. (Ricoeur, 1999).

Nos referiremos ahora a la contracara del olvido, que sería el silencio. Existen silencios impuestos por temor a la represión en regímenes dictatoriales de diverso tipo. Los silencios durante la España franquista, la Unión Soviética stalinista o las dictaduras latinoamericanas se quebraron con el cambio de régimen. En estos casos, sobreviven recuerdos dolorosos que «esperan el momento propicio para ser expresados» (Pollak, 1989). También hay voluntad de silencio, de no contar o transmitir, de guardar las huellas encerradas en espacios inaccesibles, para cuidar a los otros, como expresión del deseo de no herir ni transmitir sufrimientos.

Hemos desarrollado otro aspecto de la Memoria colectiva y trata sobre la relación de esta con la Historia. Entre los puntos que aquí se discuten, están tanto sus diferencias, pero también sus interdependencias.

Sobre las diferencias, Carretero, Rosa y González (2006), explican que mientras, el recuerdo es práctico, la historia es contemplativa, aunque los resultados de esa contemplación (nunca neutral) puedan tener correlatos prácticos cuando se incorporan como instrumentos para el pensamiento y la acción.

Carretero, Rosa y González (2006), al hablar de Memoria colectiva, nos señalan los límites de la memoria y de dónde entonces partiría la Historia.

“Cuando una comunidad lleva tiempo viviendo junta, ha desarrollado ya sus formas de simbolización, de emoción, de recuerdo compartido, de celebración de la identidad propia. En las comunidades llamadas primarias, en etnias constituidas desde hace mucho tiempo, esta identidad es ya fuerte, ha desarrollado sus sistemas de cohesión. No necesita de aparatos externos para hacer más fuerte su identidad, su cohesión interna.

Pero, ¿qué sucede cuando esa comunidad se hace más grande, cuando se funde con otras, cuando cambian los modos de gestión de sus recursos, de sus conflictos, cuando aparecen nuevas formas de autoridad? Entonces, hay que generar nuevos artefactos para la constitución del nosotros, la legitimación del poder, la gestión del conflicto y la eliminación de la posibilidad de la disidencia. Nace así la historia, y, luego, la enseñanza de la historia. Algo que ha hecho posible la existencia de las comunidades imaginadas sobre las que se sostienen los Estados nacionales.” (Carretero, Rosa y González, 2006: 46).

En la misma idea de lograr hacer más nítida los límites y diferencias entre memoria e historia, Pérez (2010) dice:

“...hablemos de memorias en plural. Porque ninguna sociedad tiene una memoria única ni unívoca, por más que alguna trate de ser dominante. Y hablemos también

de historia en singular. Porque se trata de un saber que trata de constituirse científicamente como la experiencia crítica para el conocimiento de las experiencias humanas en el pasado.”(Pérez, 2010; 23)

En todo caso, dice Pérez, que las memorias como realidades sociales, y la historia como saber que pretende la verdad comparten una misma materia: el pasado.

Sobre los objetivos de cada una de ellas explica que:

“...la historia es un saber que, si se pretende científico, tiene que desmontar y develar mitos y mixtificaciones, por más que estos afecten a los anclajes de una u otra memoria social. Además, la historia como ciencia social, ofrece el conocimiento crítico de las experiencias y procesos sociales, y también la enseñanza de que toda realidad humana es cambiante. Por su parte, las memorias, al reconstruir el pasado no tienen por qué ajustarse a criterios de verdad crítica, ya que se elaboran desde experiencias políticas del presente y no pretenden de ningún modo el análisis de todos y cada uno de los aspectos de la realidad, sino la fidelidad de una determinada parte del pasado. (Pérez, 2010; 24)

Un aspecto importante señalado por Pérez (2010), es que las memorias no son acumulativas, como es lo propio de todo saber, sino que son siempre selectivas y, en cierta medida, también son excluyentes. Por eso se encapsulan sobre sí mismas y tienen una dimensión excluyente nada desdeñable en la mayoría de los casos, pues se trata de un conjunto de tradiciones, creencias, rituales y mitos que sustentan la identidad de un grupo de un determinado grupo social. Por tanto sería un capital social intangible que sólo existe a nivel simbólico representativa de un grupo, puede ser adjetivada como memoria colectiva, pero sin olvidar que los actos de memoria siempre son actos individuales.

“Las memorias en plural son parte de la historia en singular, esto es, son los referentes que se amalgaman en toda sociedad. Por eso las memorias colectivas

se convierten en materia histórica y, por tanto, son objeto de estudio para la historia. A la inversa la historia como ciencia social que es, también ha cumplido y cumple una función, la de construir y administrar memoria a cada sociedad, a cada grupo, a cada cultura. Aunque sean dos modos de conocimiento con funciones distintas, tanto la historia como la memoria, convergen en los juegos de poder y en las subsiguientes instituciones que organizan la reconstrucción del pasado". (Pérez, 2010: 25).

Pérez (2010), plantea la tesis de que la memoria es un hecho social anterior y más universal que la historia y que, por tanto, no solo estamos condicionados por el pasado, sino por el modo en que pensamos ese pasado, cómo lo vivimos y rehacemos para explicar el presente. No hay organización política, ideológica, cultural y hasta deportiva que no programe su futuro con razones ancladas en el modo en que recuerda su pasado, aunque sea para no repetirlo.

Sigamos viendo lo que dicen otros autores sobre la relación de memoria colectiva e Historia. Entre algunas ideas sobre ello está la de "oposición binaria" como lo explica LaCapra (1998), quien dice que se puede reconocer dos modalidades antitéticas y ciertamente maniqueas de comprender la relación entre la historia y la memoria (considerada, esta última, en su dimensión epistémica): de una parte, están quienes plantean que existe entre ambas una oposición binaria; de otra, quienes suponen que, en definitiva, historia y memoria son la misma cosa. En el primer caso, se opone un saber historiográfico capturado por los preceptos positivistas de verdad y objetividad a una memoria fetichizada y acrítica. En el segundo, se entiende que la memoria es la esencia de la historia y, por lo tanto, se da por supuesta una historia ficcionalizada y mitificada (LaCapra, 1998).

Hay otro autor como Ricoeur (2000) que señala una interpelación mutua entre memoria e Historia y deja atrás las diferencias rígidas.



Es posible (y deseable) superar estas posturas simplistas a partir del reconocimiento de que historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes que, sin embargo, guardan una estrecha relación de interpelación mutua: mientras que la historia se sostiene sobre una pretensión de veracidad, la memoria lo hace sobre una pretensión de fidelidad (Ricoeur, 2000).

Apoyando a Ricoeur, LaCapra (1998) aporta con la idea de mutua interrelación:

“En esta lógica de mutua interrelación, la memoria tiene una función crucial con respecto a la historia, en tanto y en cuanto permite negociar en el terreno de la ética y de la política aquello que debiera ser preservado y transmitido por la historia”. (LaCapra, 1998: 20).

Ya que en la cita anterior se mencionó el terreno de la ética, Tafalla (1999) señala al respecto sobre el “deber ético,” y dice que la noción de memoria alude a la capacidad y, sobre todo, al deber ético de extraer de la masa informe de los muertos las individualidades y las historias sustraídas para restituir, por más imposible que resulte esa tarea, las identidades abolidas y ocultadas por los regímenes de exterminio industrializado.

También sobre la relación de Memoria e Historia, Traverso (2005), señala directamente a que la historiografía se sirve de la memoria, esto porque si la singularidad y trascendencia de la memoria para cada persona que ha vivido una experiencia es inobjetable, el fin de la historiografía no es dar cuenta de esa trascendencia sino pensar, enmarcar, “normalizar” en una cierta lógica lo que para cada individuo es excepcional e intransferible (Traverso, 2005). En ese sentido, la historiografía debe “servirse” de la memoria sin necesariamente rendirse ante ella, debe guardar el respeto por esa singularidad intransferible de la experiencia vivida, pero no puede, sin embargo, entregarse a ella completamente.

Entre otros temas relevantes de la memoria colectiva se encuentra la utilidad de la memoria para reconstruir datos del pasado sin fuentes a los cuales es imposible acceder a partir de otro tipo de fuentes (Jelin, 2002), por otro lado como dice Portelli (1991), el testimonio permite acceso a subjetividades y experiencias. La importancia del testimonio oral no reside tanto en su “adherencia al hecho” como en su alejamiento del mismo, cuando afloran la imaginación, el simbolismo y el deseo. En este caso, las fuentes orales, basadas en las memorias individuales, permiten no tanto, o no sólo la reconstrucción de hechos del pasado, sino también, mucho más significativamente, el acceso a subjetividades y experiencias que, de otro modo, serían inaccesibles para el investigador (Portelli, 1991).

Para terminar con el desglose del tópico de memoria colectiva, es necesario tener en claro la idea de “Memoria monolítica y reificada” v/s “Memorias sociales en conflicto”. Al respecto Franco y Levín, (2007), tomando como base los trabajos de Halbwachs, han visto el enorme campo de análisis sobre las sociedades contemporáneas y sus formas de procesamiento del pasado, especialmente evidente en los países del Cono Sur latinoamericano, donde las memorias de las recientes dictaduras militares se han transformado en importantes objeto de investigación. La enorme productividad teórica y empírica de este campo ha permitido un desplazamiento desde los primeros enfoques esencializantes sobre *la* memoria colectiva –que la construían como una entidad monolítica y reificada– hacia nuevas perspectivas que parten de la necesidad de estructurar analíticamente el campo de las memorias sociales como campo de luchas por “la” memoria y, por tanto, *un campo en conflicto.*” (Franco y Levín, 2007)

Luego de este recorrido teórico de las diversas temáticas, expondremos el último tópico que trata sobre la noción de “Historia Traumática”. Incluirlo en esta investigación es necesario porque coincide con el desarrollo de la historia de

Chile a partir del Golpe de Estado de 1973 y porque lo acontecido allí afecta directamente las percepciones de la memoria colectiva.

Según Ortega (2011) el concepto de trauma se ha beneficiado del incremento-aparente o real- de violencias límites durante el siglo XX. La sensación generalizada es que la historia de este siglo combina de manera grosera los avances tecnológicos más sofisticados con la continua y sistemática voluntad de matar, torturar y destruir.

Al respecto, el historiador británico Erick Hobsbawm (1998) tituló el último volumen de su trilogía *La era de los extremos*, (*The Ages of extremes A History of the world, 1914-1991*) de 1994 según el título original, pero en español apareció en 1998 con el título “Historia del siglo XX 1914 -1991”. Allí Hobsbawm empieza señalando que vivimos en la era de los eventos traumáticos.

Ahora, si vinculamos el pasado reciente con la historia traumática, al respecto, Franco y Levín (2007) explican la existencia de diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa. Estos criterios de lo que es el pasado cercano están atravesados por otro componente no menos relevante: el fuerte predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva.

Existe el concepto de “traumatización extrema” y que es aplicable a la Dictadura en Chile entre 1973-1990. En un trabajo bastante elocuente Piper

(2005) explica que en Chile, la noción de traumatización extrema, es un concepto que ha marcado el trabajo en Derechos Humanos y que fue tomado de las ideas de ILAS (Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos) constituyéndose en el punto de partida del modelo, siendo incluso asumido por la Comisión de Verdad y Reconciliación y utilizado como base para sus propuestas de reparación social.

En dicha noción es fundamental el carácter histórico del trauma, lo que implica por un lado, considerar la dimensión temporal de la experiencia productora del trauma, es decir, la duración que tendría el fenómeno mismo de la experiencia traumatizante que debe distinguirse de la duración de los efectos del trauma y la especificidad que esto acarrea en sus efectos, es decir, experiencias traumáticas provenientes de la represión política, provocada por el Estado.

Keilson (1992) destaca la especificidad de un trauma de origen socio político, así como la importancia de formular una teoría que de cuenta de lo propio de traumatizaciones ocasionadas desde el ente político “Estado” y llevado a cabo por razones ideológicas. Se refiere a situaciones de amenaza general, que trascienden el límite de lo privado e individual y también de lo que la gente ha percibido previamente como el destino; que no corresponden a situaciones de desastre natural o enfermedades individuales, ni a una acumulación de ellas, sino que son específicas a la traumatización proveniente de la esfera política. Por lo tanto es importante considerar la relación directa con el ambiente en su rol de persecutor, para poder así entender los efectos traumáticos acumulativos extremos que estas producen.

Becker, Castillo y Díaz (1991) toman la propuesta de Keilson y caracterizan cada una de las secuencias traumáticas en su analogía con el proceso chileno identificando los principales agentes traumáticos en cada etapa:

-Primera secuencia traumática: Comienza con el golpe militar y culmina en el momento en que ocurre la situación represiva específica. Como situación traumatizante esta secuencia se caracteriza por el clima de inseguridad generalizada producto de la masificación de la amenaza política a través de los bandos militares, los allanamientos, las detenciones y ejecuciones masivas. Esto generó mucha tensión, angustia, inestabilidad, sumándose a la pérdida de confianza en las capacidades de discriminar la realidad ya que anteriormente se había vivido en una sociedad que otorgaba certezas y seguridades.

-Segunda secuencia traumática: Se inicia en el momento que una situación represiva específica afecta a un sujeto o a un familiar y se cierra con el proceso de término del régimen militar. Se caracteriza por la experiencia directa del terror por uno o varios miembros de una familia y por la dedicación prioritaria de los otros miembros a las actividades de búsqueda y denuncia, quedando las funciones familiares cotidianas supeditadas a las anteriores.

-Tercera secuencia traumática: comienza al terminar la dictadura no siendo claro cuando finalizará, y su carácter traumático depende de las características que adquiera el proceso de reparación social. La esperanza de recibir una promesa de reparación social que no se cumple puede llegar a ser más traumática que la experiencia más aterradora. En esta fase las víctimas directas siguen esperando que su realidad pueda dejar de ser marginal, que pueda convertirse en la verdad oficial, compartida responsablemente con la sociedad. Si lo anterior no ocurre, las víctimas de la represión pasan desde la categoría enemigos, que tuvieron durante la dictadura, a la categoría de víctimas enfermas en los tiempos posteriores. Dentro de esta última categoría se podría esperar una acogida privatizadora de sus problemas y una nueva marginalidad, como si fueran portadores de una enfermedad contagiosa (Becker, Castillo y Diaz, 1991).

Bruno Bettelheim (1981), se planteó el problema del trauma y sus efectos a partir de su experiencia como sobreviviente de los campos de concentración nazi.

Al igual que Keilson, insiste en que la traumatización como producto de un desastre conscientemente producido por seres humanos con otros seres humanos ocurre de manera específica.

El trauma señalado sería provocado por una situación límite, concepto elaborado y usado por Bettelheim para referirse a una situación en la cual de pronto nos vemos lanzados a una serie de condiciones donde nuestros mecanismos de adaptación ya no sirven e incluso algunos de ellos incluso pueden poner en riesgo la vida (Bettelheim, 1981). Este tipo de situación es la que se vive en un campo de concentración y según el autor, bastaría para desintegrar la personalidad de un individuo. Las personas estamos en un sistema de creencias culturales en las cuales confiamos, y funcionamos con ciertas defensas psicológicas que sirven en ese contexto. Cuando dicho contexto cambia y de pronto nos vemos perseguidos, apresados y amenazados de muerte por gente que es parte de nuestra misma cultura, nos damos cuenta que la confianza que habíamos depositado en el hombre y la sociedad, y sobre la cual basábamos nuestra personalidad, era falsa. Ya no se sabe en qué se puede cambiar y en qué no, nada otorga la sensación de protección, a lo que se suma, dice Bettelheim, el darse cuenta de que la estructura de la personalidad deja de dar protección contra al miedo del abandono. Cuando todo esto ocurre, los resultados son catastróficos, se desmoronan repentinamente todas las defensas contra la angustia de muerte, y se ve desintegrada la personalidad. A la situación que provoca este resultado se le llama *situación límite*.

El evento traumático es reprimido o negado, y sólo se registra tardíamente, después de pasado algún tiempo, con manifestaciones de diversos síntomas. Nuevamente, en este caso con referencia a procesos individuales e intersubjetivos, nos encontramos con evidencias de que la temporalidad de los fenómenos sociales no es lineal o cronológica, sino que presenta grietas, rupturas, en un re-vivir que no se opaca o diluye con el simple paso del tiempo (Caruth, 1995).

# **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### 3.1 Tipo de estudio y diseño de la investigación:

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo. La metodología utilizada es cualitativa. El tipo de estudio es descriptivo y el diseño empleado es el hermenéutico ya que se analizaron e interpretaron los contenidos acerca de la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales publicados entre los años 1990 y el 2012.

### 3.2 Informantes:

Los informantes de nuestro estudio lo conformaron once textos escolares de Historia de Chile de diversas editoriales tales como: Mare Nostrum, Santillana, Zig-zag, Universitaria, Salesiana y Arrayán publicados entre el año 1990 y el 2012. A continuación se presenta una tabla de síntesis con los textos escolares que se analizaron:

<b>Texto escolar</b>	<b>Autores</b>	<b>Editorial</b>	<b>Año</b>
<b>Conociendo mi tierra y mi gente II: IV año de Educación Media</b>	Raúl Cheix Montenegro y Jorge Gutiérrez Muñoz.	Salesiana	1991
<b>Historia y Geografía Básico 8º</b>	Nancy Duchens Soto y Bernardita Schmidt Valdivia.	Santillana	1994
<b>Historia y Geografía Básico 8º</b>	Andrea Krebs, Veronica Matte y Nelly Musalem.	Universitaria	2000
<b>Historia y Ciencias Sociales 2º Medio</b>	Paz Luzzi Vásquez, Rodrigo Montero Morales y Silvia Rosas Rosas.	Arrayán	2001



<b>Historia y Ciencias Sociales 2º Medio</b>	Pedro Milos Hurtado, Liliam Almeyda Hidalgo y Pablo Whipple Morán.	Mare Nostrum	2004
<b>Historia y Ciencias Sociales 2º Medio</b>	Dina Cembrano Perasso y Luz Eliana Cisternas Lara.	Zig-zag	2005
<b>Historia y Ciencias Sociales 2º Medio</b>	Pedro Milos Hurtado, Liliam Almeyda Hidalgo y Pablo Whipple Morán.	Mare Nostrum	2007
<b>Historia y Ciencias Sociales 2º Medio</b>	Marina Donoso Rivas, Lucía Valencia Castañeda, Daniel Palma y Rolando Álvarez	Santillana	2007
<b>Historia y Ciencias Sociales 2º Medio</b>	Pedro Milos Hurtado, Liliam Almeyda Hidalgo y Pablo Whipple Morán.	Mare Nostrum	2009
<b>Historia y Ciencias Sociales 2º Medio</b>	Javiera Muller Blanco, Magdalena Valdés Díaz y María Soledad Caracci Cheyre.	Santillana	2009
<b>Historia y Ciencias Sociales III Medio</b>	Gonzalo Álvarez Bravo, Macarena Barahona Jonas, Ignacio Latorre Marín y Cristian Núñez Núñez.	Zig-zag	2012

### 3.3 Instrumentos de producción de datos:

Se utilizó una pauta de análisis de textos escolares para detectar las características que posee cada uno de los once textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. La pauta de análisis es la que se presenta a continuación:

Pauta de Análisis de Textos Escolares	
Aspectos a analizar	Indicadores
1) Conceptualización utilizada en los textos escolares	1.1 Conceptualización del “Hecho o hito Histórico” del 11 de Septiembre de 1973.
	1.2 Conceptualización del “Sistema de Gobierno” en Chile entre 1973-1990.
2) Análisis del contenido	2.1 Enfoques Historiográficos
	2.2 Ideología Dominante
	2.3 Currículum Oculto y silencios en la historia
	2.4 Fuentes Históricas y Bibliografía
	2.5 Imágenes

### 3.4 Análisis de los datos:

El análisis de los datos se realizó sobre la base del análisis hermenéutico de los contenidos de la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares, a través de una pauta de análisis de textos escolares en donde existen dos aspectos a analizar, los cuales son relativos a: La conceptualización utilizada en los textos escolares y el análisis del contenido.

Los pasos que se siguieron para el análisis de los datos corresponden a los que se presentan a continuación en la siguiente lista:

- Leer los textos escolares
- Analizar el tema de la Dictadura Militar de 1973 mediante el uso de la pauta de análisis de textos escolares
- Distinguir los conceptos utilizados
- Identificar las ideas principales que aparecen en los textos escolares
- Establecer las diferentes categorías
- Describir cada una de las categorías
- Identificar citas alusivas a las categorías
- Comentar las citas de cada categoría

# **CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En el siguiente capítulo se desarrollan los aspectos propuestos en la Pauta de Análisis de Textos Escolares.

El primer aspecto a analizar en esta investigación se enfoca en la conceptualización utilizada en once textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Se presenta para ello dos grupos de categorías, cada grupo está enfocado en un tema, el primero se basa en el “Hecho o hito Histórico” del Golpe de Estado de 1973 en Chile, y el segundo se refiere al “Sistema de Gobierno” desarrollado en nuestro país desde 1973 a 1990.

El segundo aspecto analizado trata sobre los Enfoques Historiográficos presentes en los textos escolares de los estudiantes, entre los tres principales enfoques en Chile están: el de derecha o conservadora, el centro o liberal progresista y el de izquierda. El análisis de esta parte del capítulo se basa en determinar cuál enfoque historiográfico predomina en los textos escolares estudiados.

Al seguir avanzando en la investigación se llega al tercer aspecto en análisis que se refiere a la Ideología Dominante presente en los textos escolares. Se desarrolla aquí dos formas de inculcar la ideología dominante, la primera en forma explícita y la segunda de manera implícita, cada una de las cuales es explicada a través de ejemplos.

El cuarto aspecto a analizar trata acerca del Currículum Oculto y Silencios en la Historia, el desarrollo de este aspecto se enfoca en identificar los temas recurrentes y por otro lado los que se omiten en los textos escolares.

Un quinto elemento a desarrollar en nuestra investigación se sustenta en las Fuentes Históricas, allí se aborda la bibliografía de referencia y las fuentes que ocupan cada uno de los once textos de estudio.

Para terminar el capítulo se analiza un sexto aspecto en base a las imágenes más utilizadas y representativas que están presentes en los textos

escolares tomando en consideración la finalidad con la cual son utilizadas las fotografías en los libros de texto (currículum oculto).

#### 4.1 Categorías de Conceptualización

En esta parte del capítulo se analizan los principales conceptos o terminologías presentes en los Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales. Con motivo de encontrar los principales conceptos se utilizó una tabla de frecuencia sobre la conceptualización utilizada en ellos, así se logró obtener una muestra representativa y que calificaban como categorías para esta investigación.

Las categorías de conceptualización en estudio se separaron en dos grupos para poder desarrollar temas diferentes pero los cuales tienen un correlato en la Historia de Chile.

El primer grupo de categorías en estudio se enfocan en un tema que llamamos el “Hecho o hito histórico” y que corresponde al Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973 en Chile.

Las principales categorías encontradas refiriéndose al “Hecho o hito histórico” son:

1. Golpe de Estado
2. Quiebre Democrático
3. Golpe Militar
4. Pronunciamiento Militar
5. Intervención Militar

El segundo grupo de categorías estudiados se refieren a otro tema, al que llamamos el “Sistema de Gobierno” desarrollado en Chile desde 1973 hasta el año 1990. Acá las principales categorías encontradas refiriéndose al “Sistema de gobierno” son:

1. Gobierno Militar
2. Régimen Militar
3. Dictadura

#### 4.1.1 Categorías de conceptualización del “Hecho o hito Histórico” del 11 de Septiembre de 1973.

##### 4.1.1.1 Primera Categoría: Golpe de Estado.

Un Golpe de Estado es una toma del poder político de forma violenta e ilegal, efectuada por parte de un sector gubernamental ya sea civil, militar o ambos grupos en conjunto, excluyendo la participación directa del pueblo para desplazar a la autoridad legal vigente.

La siguiente cita extraída de un Texto escolar para el estudiante de la editorial Zig-Zag año 2012 de 3° Medio, nos muestra la forma en que usan el concepto de Golpe de Estado:

“Los acontecimientos ocurridos presentan, a lo menos, una doble controversia. Las causas exactas de la muerte de Allende y la connotación de la acción militar. Frente a su muerte, en el mes de julio de 2011, expertos forenses de diversas nacionalidades, contratados por la justicia chilena, determinaron tras un largo peritaje, que la causa de muerte del ex presidente fue un suicidio. Por otro lado, todavía no hay un consenso historiográfico pleno si se llevó a cabo un **Golpe de Estado** o un Pronunciamiento Militar. El primer término hace alusión, en líneas

generales, a la intervención de la institucionalidad democrática por parte de los militares; el segundo término involucra un sustento de legitimidad para la acción llevada a cabo el 11 de septiembre de 1973.” (Ed. Zigzag, 2012: 349)

Llama la atención en este relato el planteamiento de que - *aún no hay un consenso historiográfico pleno sobre los términos utilizados por las corrientes historiográficas*- .Por un lado estaría aportando a plantear la idea de que existe más de una interpretación para un mismo hecho, utilizando términos diferentes, en este caso el de “Golpe de Estado” y el de “Pronunciamiento Militar”, pero por otro lado este relato no hace el trabajo de ligar esa terminología a alguna corriente historiográfica para aclarar la intencionalidad de su adhesión a ella. Para suplir esto, el texto propone una actividad de debate titulada *¿Golpe o pronunciamiento Militar?*, donde se pide 1° Revisar las diversas interpretaciones del 11 de septiembre de los historiadores en una página web <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76955> , 2° se les pide realizar un resumen de las entrevistas de cada uno de ellos, 3° colocar en una tabla los historiadores y adherirlo a una tesis, ya sea la de “Golpe de Estado” o la de “Pronunciamiento Militar” y 4° Hace la pregunta de : ¿Cuál es tu opinión al respecto? Desarrolla tu idea y fundamenta.

Una segunda cita que ejemplifica el uso del concepto de Golpe de Estado, se encuentra en un Texto del estudiante de la editorial Santillana 2009 para 2° Medio:

“La ejecución de un **golpe de Estado** que irrumpió un gobierno democrático significó que las Fuerzas Armadas desde un inicio buscaran fundamentos que respaldaran su accionar. Y lo hicieron justificándose a través de una serie de bandos. En el histórico Bando número 5, la Junta señaló que la Unidad Popular se había puesto fuera de la legalidad, razón por la cual se había convertido en un gobierno ilegítimo. Los uniformados argumentaron que se habían quebrantado los derechos fundamentales”, la libertad de expresión, de enseñanza, el derecho a



huelga, a petición y a la propiedad. Además, se señalaba que Allende había fomentado la lucha de clases, con lo que quebrantó la unidad nacional, valor fundamental de la nación.

Otro de los fundamentos que utilizaron las Fuerzas Armadas fue la existencia de un supuesto Plan Z, estrategia que consistía en el asesinato de los distintos altos mandos castrenses para realizar un autogolpe de Estado, con el fin de instaurar una dictadura marxista y totalitaria en Chile. El conocimiento y difusión a la población de este plan fue una manera de justificar el accionar de las Fuerzas Armadas; sin embargo, estudios posteriores indican que este plan nunca existió, pero en su momento fue una estrategia para consolidar el discurso de la Junta Militar, es decir que su accionar era en defensa de la democracia y que respondía a la petición de la mayoría de los chilenos, cansados del régimen “marxista” de Allende” (Ed. Santillana, 2009: 306)

La cita anterior usa el término de Golpe de Estado que en esencia se refiere a una toma del poder en forma violenta e ilegal, pero al explicar el hecho histórico del 11 de septiembre de 1973, integra ahí argumentos que confunden el discurso, pudiendo hacer creer al alumno de que ese acto ilegal puede llegar a ser no legal, pero sí legítimo. Lo anterior sucedería si no se diferencian y definen las terminologías de lo que es “legal” e “ilegal” las cuales se refieren a lo que está dentro o no del derecho o lo jurídico, en contraposición de lo “legítimo” y lo “ilegítimo” que implican una presencia o ausencia de carga moral para sustentar validez a un acto o a alguien.

Tal es el caso de este párrafo del texto escolar que se ha citado, el cual en su discurso alude a frases como “...Significó que las Fuerzas Armadas desde un inicio buscasen fundamentos que respaldaran su accionar. Y lo hicieron justificándose a través de una serie de bandos...”, al ocupar palabras como “fundamentos” y “justificándose” operan en el relato como avalando y validando el acto. Distinto sería si explicaran sin tapujos, que el Golpe de estado es violento e ilegal, que irrumpió un gobierno democrático que era legal, pero como los militares estaban alejados de la legalidad tuvieron que justificarse con “discursos

inmediatos”, como el Bando N° 5 para “DESLEGITIMAR” el gobierno existente a través de la explicación de los casos de quebrantamiento de los derechos fundamentales y culpando al presidente Allende de fomentar la lucha de clases que quebraba la unidad nacional. Lograda esa primera etapa de “deslegitimar el gobierno”, vendría la segunda etapa a través de discursos posteriores para “LEGITIMAR” su acción, es decir el Golpe de estado, y allí cabe la estrategia de la difusión entre la población del supuesto “Plan Z” que resultó ser una farsa.

#### 4.1.1.2 Segunda Categoría: Quiebre Democrático.

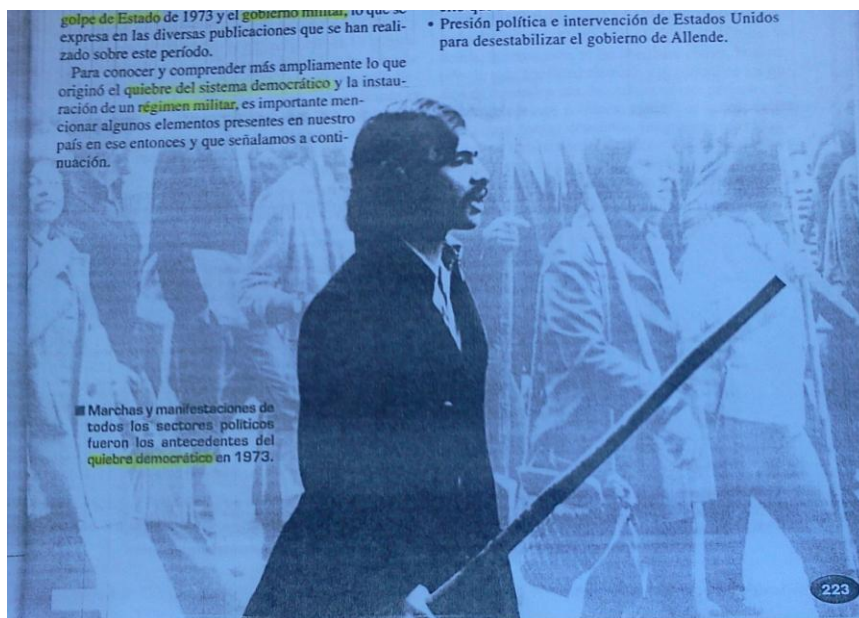
Entendemos quiebre democrático como la ruptura de la estructura política democrática debido a una larga acumulación de antecedentes negativos de diversa índole, generándose una crisis insostenible que concluye con la interrupción del sistema político legal.

Este término es bastante utilizado como se puede ver en la siguiente cita de un texto del estudiante del año 2009 para 2° Medio de la editorial Mare Nostrum:

“Casi 50 años después de la promulgación de la Constitución de 1925 y habiendo asistido entre 1932 y 1970 a la elección democrática de ocho gobiernos sucesivos, el marco institucional que los cobijara terminó destruido. En esos cuarenta años, gobiernos democráticos de distintas orientaciones ideológicas y políticas realizaron obras que significaron un creciente desarrollo económico y social para el país. La crisis de 1973 es, tal vez, el hecho político más importante y dramático para la sociedad chilena desde su constitución como república independiente en 1810. El **quiebre de la democracia** de 1973 constituye un proceso clave para la comprensión de todo el período en el cual se inserta (1920-2000). La búsqueda de antecedentes, el análisis de sus múltiples causas, la reflexión y discusión sobre ellas y sus consecuencias, nos darán claves esenciales para la comprensión del período en su conjunto.” (Ed. Mare Nostrum, 2009: 252)

Como también en la siguiente cita que aparece acompañando a una imagen del texto escolar de la editorial Zig-Zag del año 2005 para 2° Medio:

“Marchas y manifestaciones de todos los sectores políticos fueron los antecedentes del **quiebre democrático** en 1973.” (Ed. Zig-Zag, 2005: 223)



(Ed. Zig-Zag, 2005: 223)

Ambas citas evidencian que se usa el término “Quiebre democrático” como sinónimo del “hecho o hito histórico” al cual también se refieren los textos como “golpe de estado”, “golpe militar”, “pronunciamiento militar”, “intervención militar”. Analizando los textos escolares nos damos cuenta que al trabajar en los relatos con el término “quiebre democrático” se ligan inmediatamente antecedentes, es decir las múltiples causas que permiten dar mayor claridad y comprensión al evento final que detonará el quiebre democrático.

Cabe destacar que ambos textos escolares traen en sus relatos los antecedentes del quiebre democrático, pero es el texto de la editorial Mare Nostrum de 2009, la que mejor los desarrolla dividiéndolos en antecedentes previos y antecedentes posteriores a la crisis de 1970.

#### 4.1.1.3 Tercera Categoría: Golpe Militar.

Un Golpe Militar se refiere a un tipo de golpe de estado realizado por fuerzas militares (castrenses) de alto rango de forma violenta y antidemocrática, derrocando a la autoridad electa por el pueblo.

La primera cita pertenece a un texto del estudiante del año 2001 de la editorial Arrayán para 2° Medio, la cual ocupa el término de Golpe Militar:

“Múltiples son las causas mediatas e inmediatas que llevaron a la profunda crisis que el país vivió entre los años 1970 y 1973 y que tuvieron como desenlace dramático y drástico el **golpe militar** del 11 de septiembre de 1973. Es indudable que ellas son de todo orden-políticas, económicas y sociales-, y que se desarrollaron paulatinamente en el tiempo desde el interior, pero también desde el exterior del país, hasta el momento en que la Unidad Popular, voluntariosamente, quiso producir el cambio radical encontrándose con una sociedad y un mundo político que no estaba dispuesto ni preparado para él...”(Ed. Arrayán, 2001: 320)

Lo anterior nos muestra que hay elementos en el relato que aluden en forma leve a las múltiples causas que llevan a la crisis, entre ellas mediatas e inmediatas y que harán participar a los militares en el desenlace del golpe militar, estas múltiples causas también son enfatizadas en el texto escolar Mare Nostrum de 2009.

La segunda cita pertenece también al texto del estudiante del año 2001 de la editorial Arrayán para 2° Medio:

“Producido el **golpe militar**, las Fuerzas Armadas y de Orden asumieron todo el poder del Estado, a excepción del Poder Judicial, el cual sin embargo, perdió su independencia, actuando en forma obsecuente e incondicional a la Junta...” (Ed. Arrayán, 2001:321)

Que se hable aquí de golpe militar, demuestra la clara aceptación de que el “hecho o hito histórico” fue un tipo de golpe de estado pero realizado en forma sustancial por fuerzas castrenses, sobre todo cuando el párrafo dice “...*Producido el **golpe militar**, las Fuerzas Armadas y de Orden asumieron todo el poder del Estado, a excepción del Poder Judicial...*”.

La tercera cita que se expone corresponde a un texto del estudiante del año 2012 de la editorial Zig- Zag para 3° Medio:

“Como una forma de someter por completo a la población chilena al nuevo mandato, y considerando que para los militares el país se hallaba en estado de lucha o guerra civil, la Junta de gobierno clausuró las garantías constitucionales de la población, estableciendo el Estado de Sitio. Junto con aquello, se estableció el toque de queda y se dieron órdenes de perseguir y detener a los afiliados y simpatizantes de las corrientes izquierdistas partidistas y extraparlamentarias. Para lograrlo, se dictó el Bando N°5 en el que se exponían las razones del pronunciamiento o **golpe militar**, aduciendo que el gobierno de la Unidad popular había llevado al estado de caos en que se encontraba el país...” (Ed. Zig-Zag, 2012: 350)

En la cita anterior, la frase que dice; “...*y considerando que para los militares el país se hallaba en estado de lucha o guerra civil, la Junta de gobierno clausuró las garantías constitucionales de la población, estableciendo el Estado de Sitio...*” muestra exactamente el pensamiento y la lógica militar de entonces, la del “enemigo interno” al cual había que doblegar en un país polarizado dentro del contexto mundial de guerra fría.

Resulta interesante notar que en la frase que dice; “...*se dictó el Bando N°5 en el que se exponían las razones del pronunciamiento o **golpe militar**...*” el texto continúa mostrando dos términos diferentes para referirse al lo que llamamos en

esta investigación el “Hecho o hito histórico”, utilizando entonces “Pronunciamiento militar” y “golpe militar”.

También este texto escolar trata el tema en forma muy parecida al texto citado más atrás del año 2009 de la editorial Santillana, aludiendo al documento llamado “Bando N° 5” que la Junta Militar utilizó para DESLEGITIMAR al gobierno legal del presidente Salvador Allende, pero omite el segundo discurso totalmente falso y que fue utilizado posteriormente para LEGITIMAR el golpe de estado, nos referimos al “Plan Z”.

Con respecto esta categoría lo más destacado es que se utiliza y se explicita el término de “Golpe Militar” para enfocar la responsabilidad a los militares, pero omite el factor civil que también se involucró, al contrario si se quisiese tomar esta responsabilidad se hablaría de “Golpe de estado cívico-militar” pero esto no ocurre en los textos escolares.

#### 4.1.1.4 Cuarta Categoría: Pronunciamiento Militar.

Se entiende como un alzamiento militar en contra del gobierno, promovido por un jefe del ejército que sirviéndose de las fuerzas a su mando tiene como propósito cambiar revolucionariamente la estructura del Estado, para derribar el gobierno legítimamente constituido, con o sin ánimo de sucederle en el poder. El pronunciamiento militar implicaría además un grado de legitimidad moral emanada de la sociedad civil.

Esta categoría nos parece muy relevante y polémica como concepto o terminología para referirse al “hecho histórico” del 11 de septiembre de 1973, por ello presentamos la siguiente cita de un texto del estudiante de la editorial Santillana, del año 2007 para 2° Medio:

“El historiador Gonzalo Vial ha articulado una explicación que tiene una doble dimensión. La primera, que visualiza el golpe de 1973 como producto de una crisis de largo arrastre del régimen democrático chileno y una segunda, relacionada con el efecto pernicioso del régimen de la Unidad Popular, el que habría coronado y llevado a su máxima expresión los males que arrastraba el régimen político del país [...] Finalmente, todos estos males se profundizaron en los “Mil días” de la Unidad Popular, cuyo régimen y sus partidarios alentaron la violencia, conduciendo al país a una crisis desquiciadora. Las divisiones de la civilidad amenazaron con reproducirse al interior de 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 o fue un cuartelazo o un golpe militar cualquiera, sino constituyó un **Pronunciamiento Militar** frente a la crisis que amenazaba el alma de la chilenidad.” (Ed. Santillana, 2007: 334)

La cita anterior se enmarca dentro de un debate histórico sobre el 11 de septiembre de 1973 que se realiza en el texto escolar, presentando diversas visiones de autores, entre ellos: Gonzalo Vial Correa, Manuel A. Garretón, Tomás Moulian, Gabriel Salazar y Alfredo Jocelyn-Holt.

La primera visión que se presenta en el texto escolar y a la cual corresponde la cita anterior, es la postura de derecha o conservadora del historiador Gonzalo Vial Correa, quien era abiertamente antimarxista. Su explicación del “hecho o hito histórico” tiende a 2 dimensiones, la primera coincide un poco con la idea anterior estudiada que habla de “quiebre democrático”, que alude a una crisis de largo arrastre del sistema democrático chileno, la segunda dimensión tiende a explicar la causa final del proceso de crisis, en este caso Gonzalo Vial la atribuye al efecto pernicioso del régimen de la Unidad Popular y que estaba dividiendo a la población civil y cuya división podía reproducirse en las Fuerzas Armadas,- Imaginamos que para Gonzalo Vial esa posible división dentro de las Fuerza Armadas entorpecería la realización del Golpe de Estado que tanto avaló y por ello tanto defiende bajo el término de “Pronunciamiento Militar”.

Con respecto a la terminología ocupada por Gonzalo Vial, pensamos que es un eufemismo de su parte al utilizar el término de “Pronunciamiento Militar” y así no llamar por su verdadero nombre a lo que sucedió. Más aún, si ese acto fue ilegal, necesitó ser avalado con una carga moral que lo transformase en “legítimo” y esa supuesta legitimidad Vial la explica en la frase que dice; “...*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*”.

El mismo término lo encontramos en un texto del estudiante más antiguo del año 1991 de la editorial Salesiana para 4° Medio:

“Desde allí y hasta el 11 de septiembre de 1973, el gobierno continuó con su política que lo llevó a colocarse al margen de la constitución y de las leyes. En vista de eso, el **pronunciamiento militar** se fundamentó en la inconstitucionalidad en que había incurrido el gobierno del Presidente Allende.” (Ed. Salesiana, 1991: 156).

Se recurre aquí nuevamente al mismo término de “pronunciamiento militar” y se utiliza como fundamento para legitimar el “hecho o hito histórico”. Para ello se pone énfasis en la inconstitucionalidad del gobierno del Presidente Allende argumentada por la Junta Militar en el documento llamado “Bando N° 5”.

#### 4.1.1.5 Quinta Categoría: Intervención Militar.

Se entiende como una intervención llevada a cabo por los militares en forma arbitraria y sin el respaldo de la sociedad civil con el objetivo de desempeñar las funciones que según los castrenses, la autoridad legal gubernamental no está cumpliendo.



Para ejemplificar este término, presentamos la cita que a continuación se reproduce de un texto escolar del año 2007 de la editorial Santillana para 2° Medio:

“Por medio de una serie de bandos, la recién constituida Junta Militar de Gobierno, conformada por los comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas y el general Director de Carabineros, dieron a conocer las razones que habían motivado la **intervención militar**. En el histórico Bando número 5, la Junta señaló que la Unidad Popular se había puesto fuera de la legalidad, razón por la cual se había convertido en un gobierno ilegítimo. Los uniformados argumentaron que se habían “quebrantado los derechos fundamentales”: libertad de expresión, de enseñanza, el derecho a huelga, a petición, y a propiedad. Asimismo, al fomentar la lucha de clases entre los chilenos, el gobierno de Allende quebró la unidad nacional, valor fundamental de la nación...” (Ed. Santillana, 2007: 314)

También se ocupa el término en un párrafo de un texto escolar del año 2007 de la editorial Mare Nostrum para 2° Medio:

“La violencia inicial de la **intervención militar**, expresada dramáticamente en Santiago en el bombardeo de La Moneda, en el suicidio del presidente Allende, en allanamientos a fábricas y poblaciones y en miles de personas detenidas por sus vinculaciones con el depuesto gobierno, daría paso luego a una política sistemática de represión a los grupos disidentes. Así, en los años posteriores, los organismos de seguridad del régimen militar incurrieron en graves violaciones a los derechos humanos.” (Ed. Mare Nostrum, 2007: 231)

Al ocupar el término “intervención militar” se debe distinguir que en estricto rigor es arbitraria y sin respaldo de la sociedad civil y que al contrario, al hablar de “pronunciamiento militar” necesariamente esta implica un grado de legitimidad moral que emanaría de la sociedad civil.

En la última cita del texto escolar de 2007 de la editorial Mare Nostrum, se pone énfasis en la violencia inmediata y directamente proporcional de una “intervención militar” en relación a la violencia posterior y que aumentó en el “sistema de gobierno de corte militar”.

Los siguientes conceptos encontrados en los textos escolares refiriéndose al “Hecho o hito Histórico” y que no alcanzaron a calificar como categorías de estudio en esta investigación sumaron en general un total de 9 menciones y aparecen agrupados en la categoría “Otros”:

- Movimiento Militar
- Alzamiento Militar
- Cuartelazo
- Salida extra-institucional a la crisis
- Quiebre Político



Fuente: Elaboración propia.

En general, como se aprecia en el gráfico anterior, entre los 11 textos escolares de Historia y Ciencias Sociales que se analizaron, la conceptualización más utilizada en ellos para referirse al “Hecho o hito Histórico” corresponde a “Golpe de Estado” con un 26% de menciones y a “Quiebre democrático” también con un 26% de menciones, le sigue el concepto de “Golpe Militar” con un 19%, luego son utilizados en menor proporción “Pronunciamiento Militar” con un 11% y por último “Intervención Militar” con un 9%.

Cada una de estas categorías involucra un significado que va ligado a un contexto dentro del discurso. No se podrían interpretar las categorías de conceptualización que se estudiaron, sin poner atención a todos los demás argumentos incluidos en la narración de los párrafos en los textos escolares, cada término utilizado adquiere validez y recibe apoyo mediante la articulación de ideas que fueron producidas para generar una tentativa de objetividad inapelable entre los estudiantes que leen.

Interpretando cada categoría encontramos que la de “Golpe de Estado” esta bien posicionada entre los textos escolares de esta investigación, ella alude en forma precisa al hito o hecho histórico del 11 de Septiembre de 1973, no se ocupa como eufemismo como en otras categorías, y al hablar de golpe de estado sugiere también interpretar la amplitud de involucrados en ella, no así por ejemplo la categoría de “Golpe Militar” que solo especifica la autoría militar de los hechos, pero que quita responsabilidad al sector civil que también apoyó.

La segunda categoría relevante aquí, es la de “Quiebre Democrático”, que también es muy ocupada. Si mientras “Golpe de Estado” se enfocaba en dar sentido al “hecho o hito histórico”, quiebre democrático por otro lado enfatiza en la idea de “proceso histórico”, y va acompañada en cada párrafo de los textos escolares con la narración de antecedentes y causas que llevan finalmente al hito del golpe de estado de 1973. Al ocupar esta categoría coincide también con la

argumentación de varios historiadores que aluden a la crisis de la institucionalidad que se venía arrastrando.

La categoría “Quiebre democrático” nos parece novedosa y adecuada para la enseñanza de la interpretación histórica siempre y cuando sea acompañada y no deje de lado el concepto de “Golpe de Estado”, porque ambos términos se complementan e interpretan mejor ese período de nuestra historia.

Con respecto a la categoría de “Pronunciamiento Militar”, esta es utilizada en forma menos recurrente, pero cada vez que aparece se le intenta avalar a través de un halo de legitimidad argumentada en la adhesión de la población civil y así colmar de carga moral a la Junta Militar en las acciones del 11 de Septiembre de 1973. Esta justificación transformaría entonces esa toma del poder ilegal en legítima.

De acuerdo con lo anterior, “Pronunciamiento Militar” obtiene el significado de “deliberación política”, por lo tanto que los militares se pronuncien sería dar una opinión o incluso resolver un problema a través de una acción que obtiene legitimidad si ella coincide con la opinión pública.

Por último, la categoría de “Intervención Militar” implica en estricto rigor ilegitimidad y por ende arbitrariedad en su actuar, pero muchas veces en la narración de los textos escolares, es igualada con la categoría de “Pronunciamiento Militar”.

#### 4.1.2 Categorías de conceptualización del “Sistema de Gobierno” en Chile entre 1973-1990.

##### 4.1.2.1 Primera Categoría: Gobierno Militar.

Un Gobierno Militar es un tipo de gobierno en el cual el Estado es controlado por militares o ramas de las fuerzas armadas. Por lo general los gobiernos militares llegan al poder de formas excepcionales, ya sea en reacción a una crisis de un gobierno tomándolo en sitio, como por un golpe de Estado por diversos motivos a no ser que se trate de sociedades militaristas.

Presentamos la siguiente cita de un texto escolar de la editorial Universitaria del año 2000 para 8° Básico, y así corroborar la presencia de este término:

“Los objetivos que se persiguieron en el **gobierno militar** fueron sanear la economía nacional y echar las bases para una democracia sana en el futuro.” (Ed. Universitaria, 2000: 235)

El término “Gobierno Militar” es utilizado en forma muy similar al de Gobierno civil, dándole importancia en las funciones que cumplió tanto en temas de economía y política. Hay una especie de normalidad en el trato hacia el sistema de gobierno como algo no mal visto, sino como un gobierno de excepción.

##### 4.1.2.2 Segunda Categoría: Régimen Militar

En estricto rigor es un gobierno de facto en desmedro de los gobiernos civiles, donde se suspende el régimen vigente y se prohíbe la actividad de sus instituciones y grupos. Hay una preponderancia del personal militar sobre el civil en la esfera de la autoridad y donde el ejecutivo está en manos de un oficial de alta graduación que puede estar o no en servicio activo.

Aquí un ejemplo en un texto escolar del año 2000 de la editorial Universitaria para 8° Básico:

“En el aspecto político el **régimen militar** pretendió crear una nueva constitucionalidad mediante la Constitución de 1980, rescatando valores de corte tradicionalista y nacionalista, así como acabar con la sobre-ideologización. De este modo se buscaba crear una democracia sólida y protegida.”

(Ed. Universitaria, 2000: 237)

En forma muy similar el término “Régimen Militar” es usado de la misma forma que el de “Gobierno Militar”, se le contextualiza principalmente en funciones administrativas de índole política y económica, basadas en la reorganización nacional que se propuso la Junta Militar de 1973.

#### 4.1.2.3 Tercera Categoría: Dictadura.

Se entiende por Dictadura a un tipo de gobierno en donde la autoridad ha sido impuesta violando la legislación anteriormente vigente.

Y es utilizado en un texto escolar del 2009 de la editorial Mare Nostrum para 2° Medio, de la siguiente manera:

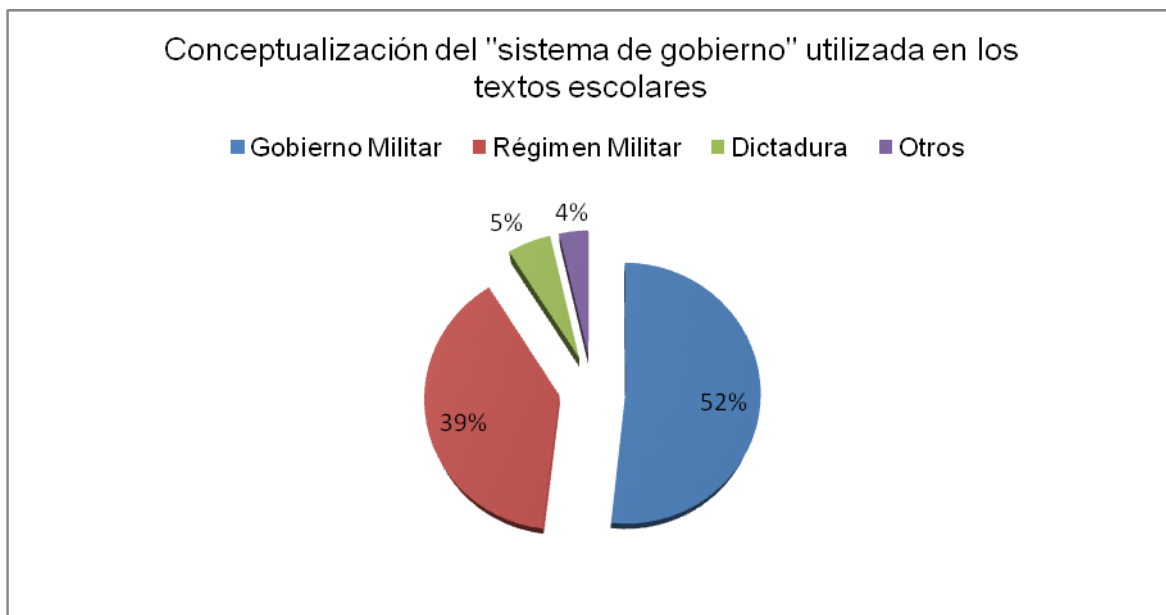
“Si por transición se entiende el paso de la **dictadura** a la democracia, es evidente que el país se mantenía entonces y se mantiene todavía encerrado en los marcos que trazó e impuso el régimen fascista. En efecto, siguen en pie, con modificaciones insustanciales, la constitución que Pinochet hizo aprobar en el amañado plebiscito de 1980, la ley sobre partidos políticos y la ley de Seguridad. En este andamiaje jurídico se insertan la inamovilidad de los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y del General Director de Carabineros y la llamada institución de los Senadores designados. También sigue vigente la política económica neoliberal que implantó la **dictadura**.” (Ed. Mare Nostrum, 2009: 270)

Aquí al contrario de las categorías de “sistema de gobierno” anteriores, se pone énfasis en adjudicar al concepto de “Dictadura” una carga antidemocrática y represiva, características negativas para un sistema de gobierno casi naturalizado en las categorías de “Gobierno Militar” y “Régimen Militar” que ya se ejemplificaron.

Es interesante en la narración de la cita anterior cuando dice; *“Si por transición se entiende el paso de la dictadura a la democracia, es evidente que el país se mantenía entonces y se mantiene todavía encerrado en los marcos que trazó e impuso el régimen fascista...”*. Aquí hace la comparación histórica con los regímenes fascistas de la primera mitad del siglo XX, cosa que nos parece acorde y contextualizado para exponer cómo funcionan los vicios de una dictadura.

Destacamos que los siguientes conceptos encontrados en los textos escolares refiriéndose al “sistema de gobierno” no alcanzaron a calificar como categorías de estudio en esta investigación y sumaron en general un total de 7 menciones y aparecen agrupados en la categoría “Otros”:

- Reconstrucción Nacional
- Interrupción Democrática
- Ruptura Democrática
- Gobierno Autoritario
- Régimen Autoritario



Fuente: Elaboración propia.

En general, en el gráfico anterior se puede ver que entre los 11 textos escolares de Historia y Ciencias Sociales que se analizaron la conceptualización más utilizada en ellos para referirse al "Sistema de gobierno" corresponde a "Gobierno Militar" con un 52% de menciones, le sigue "Régimen Militar" con un 39% de menciones, y en menor proporción el concepto de "Dictadura" con un 5%.

Es relevante encontrar en este análisis que el concepto de "Dictadura" es el menos utilizado en el desarrollo de la narración de este período de la Historia de Chile, a pesar de ser una terminología bastante acorde y precisa a lo que ocurrió.

De lo anterior podemos interpretar que en los textos escolares se estaría utilizando con frecuencia los conceptos de "Gobierno Militar" y "Régimen Militar" para suavizar el sistema de gobierno que claramente cuenta con elementos y características de una Dictadura. El afán de presentar a los estudiantes términos como "Gobierno" o "Régimen" sería para desmantelar históricamente el término de "Dictadura", y neutralizar las acciones o el peso inmoral que recae en él. Por medio del discurso se le intenta igualar a cualquier otro tipo de gobierno, con la



diferencia de que este habría sido ejercido principalmente con un componente Militar, por ello se utiliza el término “Militar” para acompañar a los de “Gobierno” y “Régimen”.

Hay en forma clara una intencionalidad de enseñar a través de la lectura y por medio de la conceptualización, de que existió un gobierno no civil, pero si militar. Se busca omitir el carácter represivo por medio de conceptos más suaves y mostrar que la gran diferencia de ese período de nuestra historia sería que los cargos gubernamentales y de todas las instituciones públicas estaban en mayor proporción en manos militares y no civiles como era comúnmente.

Por otra parte, el desconocer o quitar importancia al término “Dictadura” no concuerda con los hechos históricos, porque gran parte de la literatura histórica de nuestro país reconoce que el poder que tomó la Junta Militar compuesta por los altos mandos de las Fuerzas Armadas y de Orden, fue posteriormente acaparada por Augusto Pinochet, general en Jefe del ejército, pasando el poder de la Junta Militar a un régimen personal y dictatorial, con las claras evidencias de arbitrariedad que ello involucró.

#### 4.2 Enfoques Historiográficos

La historiografía chilena en la actualidad la podemos dividir en tres corrientes distintas. Cabe destacar, que las tres son muy diferentes una de otra por lo que se desprenden enfoques o visiones diversas que se evidencian en la manera de pensar la historia dependiendo del origen o clases sociales desde la cual se enfoque ésta.

Actualmente, los tres enfoques historiográficos que podemos encontrar en Chile son los siguientes: derecha o conservadora, centro o liberal progresista e izquierda. Algunas características de la historiografía de derecha es que ésta se

presenta como bastante conservadora y en contra del progresismo, aboga siempre por el orden y es antirrevolucionaria.

La tendencia conservadora se encuentra vastamente incluida en los textos escolares de Historia de Chile puesto que en éstos los procesos históricos son tratados de una forma lineal enfatizando en los aspectos anteriormente enunciados. En esta corriente destacan historiadores tales como: Gonzalo Vial Correa, Ricardo Krebs, Bernardino Bravo Lira, Javier González Echeñique y Horacio Aránguiz. Dichos autores forman parte medular de la bibliografía de los textos escolares que hemos analizado por lo que se desprende que la tendencia de derecha presenta una parte importante dentro de la enseñanza de la historia en nuestro país.

El enfoque historiográfico de izquierda cuenta con representantes tales como: Hernán Ramírez Necochea, Luis Vitale, Gabriel Salazar, Tomás Moulián y Manuel Antonio Garretón. Este enfoque historiográfico entrega una visión totalmente contraria a la tendencia conservadora ya que la historia es comprendida desde las clases populares, esto quiere decir que se analiza la sociedad y la política desde una mirada más social. Estos historiadores de corte izquierdista en sus textos abordan temas que son totalmente omitidos por la tendencia conservadora preocupándose por abordar temas tales como: problemas sociales y económicos que aquejan a las clases populares de nuestro país.

No obstante lo anterior, las temáticas abordadas por los historiadores de la tendencia de izquierda son escasamente tratados en los textos escolares de Historia de Chile por lo que se puede concluir que existe una marcada predilección hacia otras posturas ideológicas mas ligadas a los enfoques conservadores y de centro, esto lo evidenciamos mediante las editoriales y libros que hemos analizado en nuestra investigación.

La última tendencia historiográfica que existe en nuestro país en la actualidad es la de centro, la idea central que postula la liberal progresista es que no existe un elemento o causa que por si sola sea determinante en algún proceso histórico sino que por el contrario, todos los acontecimientos poseen varias causas que influyen en éstos, destacando los aspectos políticos. Los representantes más característicos de esta tendencia son: Carlos Bascuñán, Rafael Sagredo, Cristián Gazmuri y Sergio Villalobos.

Los textos escolares de las editoriales Salesiana, Santillana y Universitaria que abarcan desde el año 1990 hasta el 2000 no presentan, en estricto rigor, un enfoque historiográfico definido ya que no se menciona en éstos visiones de historiadores de ninguna de las tres tendencias acerca del tema de la Dictadura Militar en nuestro país.

Aunque, esto no significa que no exista una tendencia historiográfica puesto que analizando la forma en que se narra el tema en los textos escolares se puede concluir que hay una predilección por el enfoque historiográfico conservador ya que el énfasis de la temática se centra en los aspectos políticos y militares omitiendo el ámbito social y la importancia del pueblo frente a los acontecimientos que acaecieron en Chile durante la época de la Dictadura.

Los textos escolares de Historia de Chile de la editorial Mare Nostrum analizados presentan un enfoque histórico marcadamente liberal progresista ya que el énfasis se encuentra en la narración y descripción de los acontecimientos y en la exposición de las múltiples causas que provocaron la situación de la dictadura militar de 1973 en nuestro país. Además, la temática del régimen militar es evidentemente un tema político que traspasa las barreras de la objetividad por lo que se intenta encontrar en la actualidad un equilibrio entre las diferentes visiones que existen acerca del tema. Los historiadores más relevantes que aparecen en estos textos escolares son: Sergio Villalobos y Cristián Gazmuri.

Si bien, en otros de los textos escolares (Santillana, Zig-zag y Arrayán) se menciona a diversos historiadores de los restantes enfoques (liberal progresista y de izquierda), esto se realiza solamente a modo de referencia ya que predomina de todas formas el enfoque conservador. Además, dichos textos escolares presentan una mirada bastante acotada acerca de la Dictadura puesto que intentan mediante diversos eufemismos esconder los acontecimientos que ocurrieron en ese período de la historia de nuestro país. Los historiadores presentes en los textos escolares de las editoriales Santillana, Zig-zag y Arrayán corresponden a: Gonzalo Vial y Carlos Hunneus.

En conclusión, los textos escolares de historia de Chile presentan un enfoque historiográfico de derecha ya que la Dictadura es abordada como un tema estrictamente conservador destacando los aspectos militares, políticos y privados de la sociedad por sobre el ámbito cultural, económico y social.

Las razones que pueden explicar por qué los textos escolares de Historia de Chile de nuestro país contienen el enfoque conservador es porque no existe aún una apertura total en la forma de abordar el contenido de la Dictadura de 1973 debido a que aún persiste, en el ámbito académico y en la sociedad en general una especie de disidencia en torno al acontecimiento existiendo hasta hoy una polarización en torno a la citada Dictadura.

Debido a lo anterior, las distintas editoriales que producen los textos escolares en nuestro país, optan por seguir una visión conservadora del período, prefiriendo narrar los acontecimientos de la manera más correcta posible. Esto se evidencia porque la mayoría de los temas abarcados tratan en su mayoría de las características positivas del período, sobre todo en los ámbitos político y económico, en contraste que en algunos Textos Escolares analizados se omiten directamente y en otras se mencionan vagamente las peores consecuencias que produjo en Chile la Dictadura de 1973.

### 4.3 Ideología Dominante

A través de de la lectura en forma general y un análisis detenido de los once Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales pertenecientes al período de vuelta de la democracia hasta el año 2012, se aprecia que se encuentra latente y activa la ideología dominante a través de 2 formas, la primera e forma explícita y la segunda en forma implícita.

Dentro de la forma explícita, se visualizó a través de 6 puntos, entre ellos:

- 1- En los títulos y subtítulos.
- 2- En la narración de los temas.
- 3- A través de las imágenes.
- 4- A través de las Fuentes históricas impresas en las páginas del texto escolar.
- 5- A través de las actividades impresas en el texto escolar.
- 6- Por medio de las lecturas sugeridas.

Y dentro de la forma implícita, se visualizó a través de 2 puntos, entre ellos:

- 1- Por medio del relato favorable a temas que merecen neutralidad.
- 2- A través de la neutralidad para tratar hechos detestables para una sociedad democrática.

A continuación se presentan los resultados de este apartado sobre la Ideología Dominante, detallando cada uno de los puntos mencionados anteriormente con sus respectivos ejemplos.

**La primera forma en que se verifica la presencia de la ideología dominante es explícita y se visualiza en 6 puntos:**

1. En cada tópico o tema a tratar, a través de los títulos y subtítulos ya sean en los encabezados de las páginas o para los sub-temas que se van desglosando de otro tema de mayor jerarquía.

Un ejemplo de esto lo encontramos en el texto escolar de la Editorial Zig-Zag del año 2005 para 2° Medio. Los contenidos son desarrollados con los siguientes títulos y subtítulos:

**“El quiebre de la democracia y la instauración del régimen militar.**

-Antecedentes del quiebre democrático.

**El gobierno de Augusto Pinochet (1974-1990).**

-La Constitución d 1980.

-La propuesta económica.

-Los derechos humanos.

-La crisis del régimen militar.” (Ed. Zig-Zag, 2005: 223-227)

En la cita anterior se recurre a lo que llamamos usos eufemísticos, empleando terminología diferente a la que académicamente le corresponde para denominar ciertos temas de la historia. Entre estos encontramos los de “régimen militar”. También es importante notar el título destacado *“El gobierno de Augusto Pinochet (1974-1990)”*, y que en estricto rigor fue una “Dictadura” pero se cambia ese término por otro para atenuar la carga negativa a la que se pueda asociar.

2. En una visualización más extensa por medio de la narración de los temas en los párrafos, donde se describen y comentan los hechos históricos a través del discurso.

Por ejemplo lo que sucede en la narración hecha por los autores en el siguiente texto escolar Zig-Zag del año 2012 para 3° Medio:

“Para lograrlo, se dictó el Bando N°5 en el que se exponían las razones del pronunciamiento o Golpe militar, aduciendo que el gobierno de la Unidad Popular había llevado al estado de caos en que se encontraba el país. Específicamente, se planteaba cómo el gobierno de Allende había operado al margen de la legalidad, quebrantando los derechos fundamentales de los chilenos al dejar de respetar lo

establecido en la Constitución y lo resuelto por el derecho”. (Ed. Zig-Zag, 2012: 350)

De la cita anterior y en general en todos los textos escolares estudiados se analizaron las diferencias en la estructura y constitución de sus párrafos. De acuerdo a eso hay 3 tipos de párrafos en los textos escolares:

- Párrafos constituidos por relato y comentarios personales de los autores del texto escolar.
- Párrafos constituidos por relatos y comentarios en base a interpretaciones de autores ya sean historiadores u otros profesionales de las Ciencias Sociales y también en base a parafraseo de los protagonistas de los hechos históricos en estudio.
- Párrafos constituidos completamente por fuentes, documentos, y citas textuales de autores ya sean de historiadores u otros profesionales de las Ciencias Sociales y de protagonistas de los hechos históricos en estudio.

Las diferencias entre la configuración de los párrafos va a incidir en la interpretación de los contenidos que de ella tome el estudiante al momento de leer. Es diferente una lectura basada en comentarios e interpretaciones personales de un autor de un texto escolar, a la lectura de un párrafo pulcro basado en “fuentes” o “citas textuales”. Un párrafo de pulcritud intermedia sería entonces uno que conjugue “fuentes” y “citas textuales” con interpretaciones del autor del texto escolar. Por lo tanto queda en un extremo -llamémoslo “ideal”- un párrafo meramente con fuentes y citas, mientras que en el otro extremo está uno que lo denominamos “viciado” constituido por el relato e interpretación personal del autor del texto escolar. Aquí en esta última sería donde más se traspasaría la ideología dominante.

3. En cada imagen que apoya el tema tratado en el texto escolar, toda fotografía tiene intencionalidad y de su selección también dependerá el significado que los alumnos le den al contenido que estudian.

Es el caso del texto escolar de la Editorial Salesiana del año 1991 para 4° Medio. Allí aparece una imagen con título en la parte superior de ella diciendo “*La violencia callejera*”.



(Ed. Salesiana, 1991: 155)

4. La utilización de fuentes históricas impresas en el texto escolar, ya estén completas o no. Cabe destacar que encontramos fuentes o documentos históricos que fueron nombradas pero no impresas dentro de la unidad, dejando un vacío importante para formar una mejor percepción de los temas.

Entre los textos escolares que presentan fuentes completas esta por ejemplo el texto escolar de la Editorial Mare Nostrum de 2009 para 2° Medio. Aquí citamos un fragmento del documento histórico conocido como “Bando N° 5” y que es una ampliación del Decreto Ley N° 1 que depuso al gobierno de la Unidad Popular e intentó dar justificación al golpe de estado:



**“Bando N°5 de la Junta Militar de Gobierno, Santiago, 11 de septiembre de 1973.** *Teniendo presente: 1. Que el Gobierno de Allende ha incurrido en grave ilegitimidad demostrada al quebrantar los derechos fundamentales de libertad de expresión, libertad de enseñanza, derecho de huelga, derecho de petición, derecho de propiedad, y derecho en general, a una digna y segura subsistencia. (...) 14. En consecuencia, la legitimidad de estas normas se colige su obligatoriedad para la ciudadanía, las que deberán ser acatadas y cumplidas por todo el país y especialmente por las autoridades.*

Firmado, Junta de Gobierno de las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile”.  
(Ed. Mare Nostrum, 2009: 259)

La presencia de las fuentes históricas en los textos escolares es un aporte importante para la construcción del aprendizaje de los alumnos porque permiten ser trabajados de forma autónoma, eliminando los vicios de interpretación que le pueda entregar el autor de un texto escolar.

El problema radica cuando el autor y/o la editorial del texto presentan intencionalmente fuentes históricas que señalen solo una visión de la realidad o una visión con mayor cantidad de fuentes por sobre las demás.

**5.** Las actividades impresas en el texto escolar que apoyan los relatos y las imágenes en la unidad de estudio.

Como en la siguiente actividad sugerida por el texto escolar de la Editorial Mare Nostrum del año 2009 para 2° Medio.

El texto escolar propone realizar una entrevista a personas que en la época hayan tenido alrededor de 15 años y que en la actualidad tengan alrededor de 45 años. Las preguntas serán a partir de temas de interés pre-definidos por los mismos alumnos y siguiendo la pauta que a continuación se presenta:

### **Pauta de entrevista**

- Primera parte: ¿Quién era usted y qué hacía en 1973?  
Además de tener datos sobre la identidad del entrevistado o entrevistada, se trata de captar aquellos elementos de su vida cotidiana en tanto joven, a partir de los temas de interés definidos por ustedes.
- Segunda parte: ¿Cómo vivió usted el once de septiembre de 1973?  
Se trata de recoger el testimonio y el recuerdo de un joven o una joven común y corriente sobre lo sucedido en ese día emblemático (qué hizo, dónde estaba, qué vio, qué sintió...).
- Tercera parte: ¿Qué consecuencias tuvieron esos acontecimientos en su vida personal y /o familiar?  
La idea es poder captar hasta qué punto los sucesos de 1973 marcaron la vida de los chilenos y cómo esas huellas pueden estar influyendo en la visión que tienen de ellos.
- Cuarta parte: ¿Cuál es su opinión sobre los acontecimientos de septiembre de 1973?  
Finalmente, se trata de conocer la opinión, la interpretación o la oposición del entrevistado o entrevistada frente a esos acontecimientos y a los temas de interés definidos por ustedes, desde un punto de vista más “racional” y menos “vivencial” que en las preguntas anteriores.

(Ed. Mare Nostrum, 2009: 251)

Las actividades proporcionan una guía para acceder a más conocimiento, pero también buscan llevar al alumno hacia un punto en específico. Tienen un trayecto prefijado por el cual el estudiante tendrá que pasar y conocer. Por eso tanto las metodologías de trabajo como los conocimientos que adquirirá son experiencias delimitadas por el texto escolar y por quienes estén detrás de su elaboración.

6. Las lecturas seleccionadas que son sugeridas para ampliar la información de forma independiente por el alumno o en forma grupal, pero que no

se encuentran impresas de forma completa o siquiera en fragmentos de ellas, sino que son solamente mencionadas o citadas con una página web.

Algunos ejemplos de esta presencia de ideología dominante por medio de lecturas sugeridas por el texto escolar se encuentran en el texto de la Editorial Zig- Zag del año 2012 para 3° Medio, que dice:

Consulta y revisa los informes estatales sobre crímenes ocurridos durante el gobierno militar: Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig, 1991); y el informe de la Comisión Nacional sobre Prisión y Tortura (Informe Valech, 2004). El informe Rettig lo encuentras en [http://ddhh.gov.cl/ddhh\\_rettig.html](http://ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html)  
Información sobre la Comisión Valech la puedes obtener en <http://www.comisionvalech.gov.cl/frmPrisionPolitica.html>

(Ed. Zig-Zag, 2012: 352)

Un segundo ejemplo lo encontramos en el texto escolar de la editorial Mare Nostrum del año 2009 para 2° Medio que dice:

*“El informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación es conocido como el Informe Rettig. Los invitamos divididos en grupos a reflexionar y analizar distintos pasajes. [...] Entre algunos de los pasajes que pueden ser analizados, figuran:*

- Algunas formas de violación de los derechos humanos, Primera parte, Capítulo II, punto B-2.*
- Las Fuerzas Armadas y de Orden y el grupo DINA, Segunda parte, Capítulo I punto B-2.*
- Marco político tras la disolución de la DINA, Segunda parte, Capítulo I, punto B-5.*
- Creación de la DINA, Segunda parte, Capítulo II, punto B-2.*
- Actuación de los Tribunales de Justicia ante las graves violaciones a los derechos humanos ocurridas entre el 11 de Septiembre de 1973 y el 11 de Marzo de 1990, Segunda parte, Capítulo IV, puntos A y B.”*

(Ed. Mare Nostrum, 2009: 261)

Acá lo que se destaca de las citas, es que siendo los DD.HH. un tema tan importante para la construcción del respeto hacia el individuo y para la construcción de los valores democráticos en la civilización contemporánea de Occidente, no sea incluido ni siquiera un extracto, por ejemplo, de “Los crímenes de la Dictadura de Augusto Pinochet” del citado Informe Rettig, pudiendo haber sido este tema, un catalizador de sensibilidad para acceder fielmente a lo ocurrido en aquella época y así lograr en el alumno las actitudes de respeto y valoración hacia la vida del ser humano, como también hacerlo responsable de la vida en sociedad democrática como futuro ciudadano.

La mención de estos informes (Rettig y Valech) no sería bastante, ni siquiera incluir solamente los enlaces web para acceder a ellas. Así como es importante la selección de imágenes para incluirlas en los textos escolares, también lo debiese ser para la inclusión de relatos claves de las épocas, en cuanto a temas de relevancia. De no ser así, se le niega arbitrariamente al estudiante la única posibilidad de llegar a conocer los hechos de la historia de Chile en su texto escolar.

Otro factor importante sería que al carecer el alumno de siquiera un relato de los Informes Rettig y Valech en su texto escolar, se le hace perder la oportunidad de conocerlos dentro del contexto escolar en el que se encuentra, porque fuera de él probablemente no vuelva a interesarse en ellos.

Todo esto demuestra como la ideología dominante limita el saber de ciertos temas, los visualiza parcialmente, los menciona pero no hace el esfuerzo por profundizarlos, ni menos darles la importancia clave.

**La segunda forma en que se verifica la ideología dominante es implícita y se visualiza en 2 puntos:**

1. El relato en forma favorable a temas que merecen neutralidad para que los alumnos discriminen en forma autónoma.

Un ejemplo de esto lo tomamos del texto escolar de la Editorial Salesiana del año 1991 para 4° Medio, en ella dice lo siguiente:

“El principio del fin sobrevino con las declaraciones de la Corte Suprema y Cámara de Diputados, en las cuales se hizo público el quebrantamiento institucional que vivía el país. Desde allí y hasta el 11 de septiembre de 1973, el gobierno continuó con su política que lo llevó a colocarse al margen de la Constitución y de las leyes. En vista de eso, el Pronunciamiento Militar se fundamentó en la inconstitucionalidad en que habría incurrido el gobierno del presidente allende. La Junta de gobierno que tomó el control político del país se trazó como tarea el dar a la nación un nuevo marco institucional, el que ha encontrado en la Constitución de 1980 su definición más acabada”. (Ed. Salesiana, 1991: 156).

Se constata en la cita anterior que los autores avalan el “hito o hecho histórico” del 11 de septiembre de 1973. No ocupan autores para citar, sino que el relato es elaborado directamente por los autores del texto escolar. El argumento que ocupan para validar el hecho es el siguiente “...*el gobierno continuó con su política que lo llevó a colocarse al margen de la Constitución y de las leyes*”. Y luego continúa el relato ocupando directa y únicamente el término “*Pronunciamiento Militar*” para referirse al Golpe de Estado el cual explican: “...*se fundamentó en la inconstitucionalidad en que habría incurrido el gobierno del presidente allende*”.

2. La neutralidad para tratar hechos que a todas luces son detestables para la construcción de una sociedad con valores democráticos.

En este punto los “hechos históricos” más importantes que denotan conflicto es su tratamiento serían:

- La toma en forma violenta e ilegal del poder político. (con un Golpe de Estado)
- La violación de los DD.HH. (en Dictadura)

En general los Textos Escolares estudiados tratan estos 2 temas sin mayor análisis ni crítica, al contrario, se abordan con relatos más bien descriptivos y con un tono de neutralidad cómplice.

Terminamos así con el desglose del apartado de la Ideología Dominante en los Textos Escolares.

#### 4.2 Currículum Oculto y Silencios en la Historia

El currículum oculto y los silencios en la historia se encuentran íntimamente conectados puesto que ambos pretenden omitir ciertos aspectos o características de un período histórico en particular, en este caso se intenta eliminar algunos sucesos que ocurrieron durante la Dictadura de 1973.

Los textos escolares de Historia de Chile que presentan una mayor omisión de temas acerca del contenido de la Dictadura de 1973 son los que comenzaron su circulación en la época inmediatamente posterior a la vuelta de la democracia, entre ellos: Editorial Salesiana año 1991, Editorial Santillana año 1994 y Editorial Universitaria año 2000.

Lo anterior se produce porque la Dictadura es un acontecimiento presente aún en la memoria colectiva de los chilenos y además forma parte de la historia reciente de nuestro país siendo un tema que genera vasta reticencia en la población. Por todo esto, los textos escolares preferían eliminar ciertos temas que podían causar polémicas, ya que la herida del golpe de estado y la dictadura aún se encontraba abierta en ese entonces y hasta ahora.

Uno de los temas más controversiales y paradójicos acerca de la Dictadura en Chile es el de los Derechos Humanos, el cual, si bien se aborda en algunos textos escolares no se le entrega la importancia que posee, por ejemplo, en la editorial Mare Nostrum aparece una pequeña actividad complementaria acerca del Informe Rettig en donde los estudiantes deben evaluar las disposiciones que estableció, pero sin ahondar mayormente en el contenido de los Derechos Humanos y los detenidos desaparecidos.

Otro punto considerado como silencio en la historia, realizado por las editoriales en los textos escolares de Historia de Chile es el hecho de que la crisis del gobierno de la Unidad Popular y el quiebre de la Democracia sea explicado a modo de relato, o sea, de una manera descriptiva omitiendo la presencia de fuentes y de visiones historiográficas que muestren una mirada holística o general del proceso en estudio. Existen únicamente dos editoriales que abordan este punto y corresponden a la editorial Santillana (2007 y 2009) y Arrayán (2001). La exclusión de diferentes visiones historiográficas en los textos escolares acerca del golpe de estado en Chile, es evidencia de que en nuestro país todavía existe resquemor a tratar el tema con total apertura y objetividad dejando de lado toda falta de pluralismo.

El tema de la represión durante la Dictadura es otro de los aspectos que no es muy frecuente en los textos escolares de Historia de Chile. La mayoría de las editoriales intenta esconder este hecho, ya que no es digno de reconocimiento el que en Chile se hayan producido diversos hechos tales como: persecuciones internacionales, exilio político, torturas, interceptación de correspondencia, prohibición de realizar reuniones con grupos numerosos de personas, estado de sitio y policías secretas encargadas de vigilar y controlar a la población. Debido a lo anterior, es que el tema de la represión de esa época en nuestro país es abordado con bastante distancia y recelo en los textos escolares. Esto demuestra que aún existe en las editoriales la idea de esconder algunos acontecimientos que ocurrieron en esos años.

El descontento popular y las protestas que hubo en contra de la Dictadura entre los años 1983 y 1986, es otro de los acontecimientos que prácticamente no se consideran en la mayor parte de los textos escolares de Historia de Chile. Lo anterior sucede porque se pretende omitir la crisis vivida en ese período con la finalidad de no evidenciar que Chile estaba pasando por una agitación política, económica y social que iba en contra de la estabilidad que se propugnaba y se adjudicaba a la figura de Augusto Pinochet en el poder.

Se destacan en este mismo sentido, las marchas estudiantiles de la década de los ochenta realizadas por los universitarios, quienes se manifestaron en contra del dictador demostrando su descontento en las calles de todo Chile. Además, en esta época se generaron variados movimientos culturales y sociales principalmente de izquierda en contra de la Dictadura, evidenciando su descontento por ejemplo a través de la música nacional, destacando agrupaciones como “Los Prisioneros”, “Sol y Lluvia”, “Congreso”, “Quilapayún”, entre otras.

El texto escolar de la editorial Salesiana del año 1991 tiene una evidente presencia de currículum oculto al excluir variados temas de la Dictadura de 1973 sin tomarlos en consideración y sin siquiera presentar bibliografía anexa para conocer acerca de lo que no se incluyó en el texto. El libro únicamente abordó el tema del pronunciamiento militar y la constitución de 1980 decretada durante el gobierno militar.

La editorial Zig-zag que posee una marcada tendencia conservadora presenta el tema de la Dictadura de forma bastante difusa y acotada puesto que obvia gran parte de los aspectos controversiales que acaecieron entonces en nuestro país, omitiendo vasta información relevante de la época.

En síntesis, todos los textos escolares que analizamos presentan currículum oculto y silencios en la historia ya que cada uno de éstos omiten distintos temas acerca de la Dictadura Militar de 1973 que no se abordan debido a



diversas razones tales como: Políticas educacionales de gobierno, enfoque historiográfico de la editorial y de los autores del texto escolar, evidenciando de esa forma la ideología dominante.

#### 4.5 Fuentes Históricas y Bibliografía

La bibliografía y fuentes históricas existentes en los textos escolares de Historia de Chile acerca del tema de la Dictadura Militar de 1973 son relevantes, con esta información podemos conocer el nivel de importancia con el que se aborda el tema anteriormente mencionado en nuestro país. A continuación, se expone una síntesis acerca de las fuentes históricas que se presentan en cada uno de los textos escolares analizados.

El texto escolar “Conociendo mi tierra y mi gente 4° Medio” de la editorial Salesiana del año 1991 si bien aborda el tema, lo trata de manera acotada y no hace referencia a acontecimientos de gran relevancia del período tales como: los Derechos Humanos, el descontento popular y las protestas durante la Dictadura, el plebiscito del año 1988 y la recuperación de la democracia. Además el libro no presenta bibliografía anexa de consulta para los estudiantes.

El texto escolar “Historia y Geografía 8° Básico” de la editorial Santillana del año 1994 no aborda el tema del golpe de estado en Chile ni tampoco considera la Dictadura. Además, el libro no presenta bibliografía anexa ni páginas de internet para consulta, por lo que existe una omisión total del tema en cuestión.

El texto escolar “Historia y Geografía 8° Básico” de la editorial Universitaria del año 2000 aborda el tema de forma descriptiva y completa dando a conocer los hechos que sucedieron en el período que se está estudiando aunque no presenta las fuentes. El libro no presenta bibliografía anexa ni páginas web para la consulta de los alumnos.

El texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2° Medio” de la editorial Arrayán del año 2001, aborda el tema del golpe de estado y de la Dictadura con la existencia de diversas fuentes históricas de consulta, como por ejemplo: Informe Rettig, Ricardo Krebs y Edgardo Boeninger. Presenta además, una amplia bibliografía de consulta.

El texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2° Medio” de la editorial Mare Nostrum del año 2004 aborda la totalidad del tema en cuestión de forma completa y con una cantidad de actividades que ayudan a complementar el conocimiento acerca del acontecimiento del 11 de septiembre de 1973 en Chile. El libro posee siete textos de bibliografía anexa, además de análisis de documentos sobre la base de fuentes históricas con actividades de aprendizaje.

El texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2° Medio” de la editorial Zigzag del año 2005 trata el tema de forma completa pero bastante resumida sin ahondar demasiado en la materia, aunque se debe destacar que en compensación frente a la ligereza en la manera de abordar el contenido en el libro existe una bibliografía de referencia amplia.

El texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2° Medio” de la editorial Mare Nostrum del año 2007 aborda el tema de forma completa con actividades que apoyan el conocimiento de los estudiantes y presenta cinco libros de bibliografía anexa para los alumnos, aparece por ejemplo un fragmento del último discurso de Salvador Allende.

El texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2° Medio” de la editorial Santillana del año 2007 aborda el tema de forma completa y, a la vez, presenta una cierta apertura al “pluralismo” en el sentido de que ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer las diferentes visiones historiográficas que existen acerca del 11 de Septiembre de 1973 en Chile. Los historiadores que son citados en el debate histórico del 11 de Septiembre son: Gonzalo Vial, Manuel Garretón y

Tomas Moulián, Gabriel Salazar, Alfredo Jocelyn-Holt y Sofía Correa. El libro contiene doce textos y diez páginas de internet los que forman parte de la bibliografía anexa de consulta para los alumnos.

El texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2° Medio” de la editorial Mare Nostrum del año 2009 expone el tema de forma muy completa describiendo a cabalidad los acontecimientos que ocurrieron durante ese período de nuestra historia, además de la existencia de actividades que contribuyen al desarrollo cognitivo de los estudiantes a través de investigaciones históricas en relación a la historia reciente. El libro tiene como bibliografía anexa para los estudiantes una totalidad de cinco textos de consulta.

El texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 2° Medio” de la editorial Santillana del año 2009 aborda la temática a cabalidad, puesto que además de narrar y describir los acontecimientos, los contrasta con diversos historiadores (Gabriel Salazar, Gonzalo Vial y Sofía Correa) con la finalidad de presentar el tema de la forma más objetiva posible. La bibliografía anexa que presenta el libro posee nueve textos y doce sitios web de consulta para los alumnos.

El texto escolar “Historia y Ciencias Sociales 3° Medio” de la editorial Zigzag del año 2012 presenta el tema en una narración bastante completa con variadas actividades, existe un apartado que se denomina “sugerencias web”, allí se insta a los estudiantes a que indaguen más acerca del tema. El libro tiene nueve libros y diez páginas web que conforman la bibliografía anexa referencial de consulta para los educandos.

En síntesis, las fuentes históricas que aparecen en los textos escolares de Historia de Chile poseen un común denominador que los convierte en similares. La bibliografía anexa presente es reiterativa, repitiéndose la mayoría de las fuentes históricas a las que se hace alusión en los libros analizados, siendo los autores más utilizados Sergio Villalobos, Gonzalo Vial, Cristian Gazmuri y Mariana Aylwin.

Una última apreciación, los textos escolares que abordan el tema de forma más escueta son aquellos que presentan una mayor cantidad de bibliografía anexa, tal es el caso de las editoriales Arrayán y Zig-zag. Por otra parte, los libros que entregan una información más detallada acerca del período, poseen una mínima cantidad de bibliografía referencial (Editorial Mare Nostrum y Santillana).

#### 4.6 Imágenes

La iconografía es muy relevante en lo que respecta a lo que se desea evidenciar en los textos escolares a través de lo que aparece en las imágenes alusivas al tema de la Dictadura Militar de 1973 en Chile. El análisis de las imágenes abre la posibilidad de comprender los diferentes puntos de vista que existen en las diversas editoriales acerca de un mismo acontecimiento. A continuación, se presentan las fotografías más representativas que existen en torno a la temática en cuestión.

La imagen que con más frecuencia aparece en la totalidad de los textos escolares de Historia de Chile que analizamos es la del bombardeo al Palacio de la Moneda en el año 1973, cuando se produjo el



golpe de estado por parte de las Fuerzas Armadas y de Carabineros en contra del gobierno de Allende generándose una etapa de interrupción democrática desde ese período hasta el año 1990 cuando se produce la vuelta a la democracia con la elección del Presidente Patricio Aylwin Azócar.

La imagen del bombardeo al Palacio de la Moneda en 1973 presenta en los textos escolares de Historia de Chile de enseñanza Media un total de diez

apariciones, siendo el libro de segundo medio de la editorial Mare Nostrum del año 2009 el que presenta más veces la fotografía con un total de tres apariciones.

La fotografía del bombardeo al Palacio de la Moneda se presenta reiteradamente en los textos escolares debido a que con esta imagen se pretende evidenciar el nivel catastrófico al que llegó el país en ese período a causa del gobierno de Salvador Allende, el cual se presenta como culpable absoluto de que se produjera en Chile un golpe de estado.

La imagen se expone con la finalidad de justificar el accionar de la Fuerzas Armadas frente al golpe de estado. Ella describe que los acontecimientos que ocurrieron el 11 de Septiembre de 1973 hacían insostenible la situación, por lo que era imperativo que el gobierno fuese intervenido por parte de las fuerzas militares y de orden público.

La imagen denota un evidente currículum oculto debido a que la intencionalidad que posee la fotografía es mostrar la decadente situación del país arguyendo únicamente al aspecto político del período, omitiendo una serie de otros aspectos que fueron los causantes de dicha situación generando en los estudiantes una visión sesgada sobre el golpe de estado en Chile.

La imagen que se presenta a continuación muestra la Junta Militar de gobierno que se instauró en el poder tras el golpe de estado de 1973. La Junta de Gobierno la conformaron: Augusto Pinochet Ugarte (Comandante en Jefe del Ejército), José Toribio Merino (Comandante en Jefe de la Armada), Gustavo Leigh Guzmán (Comandante en jefe de la Fuerza Aérea) y César Mendoza Durán (General Director de Carabineros).



La fotografía de la Junta Militar de Gobierno aparece en ocho de los once textos de Historia de Chile que analizamos, lo cual nos deja en evidencia que la imagen presenta una gran importancia en la manera de abordar el contenido de la Dictadura Militar de 1973 debido a que la conformación de dicha Junta es considerada como uno de los hitos más emblemáticos del período.

La imagen de la Junta Militar de Gobierno presente en los textos escolares pretende mostrar la sucesión en el poder que se produjo inmediatamente tras el golpe de estado de 1973 en nuestro país, legitimando la figura política de sus cuatro integrantes como agentes de poder en Chile. Esto significa que estos personajes son vistos en los textos escolares como generadores de un nuevo sistema que se legitimó teniendo como antecedente la crisis previa del gobierno de Allende.

Existe en esta fotografía un evidente currículum oculto que se traspasa a los estudiantes a través de la imposición de esta imagen como representativa del gobierno dejando en claro que tras el golpe de estado se instauró inmediatamente en Chile un gobierno militar y no una dictadura.

Establecida dicha diferenciación como verdadera se demuestra que mediante la utilización de las imágenes escogidas en los textos escolares se busca traspasar los conocimientos del 11 de septiembre de 1973 a los estudiantes de forma ideologizada y enfocada hacia el aspecto político del tema obviando todos los demás aspectos del período enseñando la historia de manera parcelada y poco clara.

En esta fotografía se muestran las colas que las personas realizaban para la compra de alimentos debido a la escasez que existía durante el período de



gobierno del Presidente Salvador Allende. Cabe destacar, que en esta época la economía nacional se encontraba bastante deprimida a causa de la elevada inflación, la cual alcanzaba aproximadamente el 300%.

Respecto al currículum oculto, en esta imagen se demuestra su existencia al analizar la fotografía de las colas para los alimentos, ello porque no se explica ni se menciona el contexto en el cual sucedió dicho acontecimiento, omitiendo aspectos relevantes, como por ejemplo: el intervencionismo estadounidense mediante la negación de préstamos por parte del Banco Mundial al gobierno de Allende, la incitación por parte de la derecha chilena a sus adherentes a manifestarse en contra del presidente Allende, el paro de los camioneros y el acaparamiento de los alimentos por parte de los grandes empresarios.

La imagen se presenta en los textos escolares seis veces y su importancia radica en que se pretende mostrar que el período de gobierno de la Unidad Popular se encontraba al borde del caos por lo que se hacía estrictamente necesaria una intervención militar al gobierno del Presidente Allende para restablecer el orden y terminar con este período catastrófico de la historia de nuestro país.

Lo anterior se presenta a modo de justificación ideológica, puesto que es evidente que en los textos escolares se muestra el golpe de estado como un acontecimiento justificado en las condiciones en que se encontraba por entonces el país. Por lo mismo se muestra en los textos escolares que la situación previa al golpe militar era insostenible y la única salida para resolver dicha situación era mediante una intervención militar.

Esta imagen aparece seis veces en los textos escolares de Historia de Chile. En el cuadro se representa la escena del famoso “Cacerolazo” o “marcha de las ollas vacías”,



este acontecimiento se produjo debido a la mala situación social y económica que

vivía el país en el gobierno de Allende, incrementada por las presiones norteamericanas y miembros de la clase alta chilena. Este tipo de protesta se realizaba por parte de la oligarquía nacional con la finalidad de desestabilizar el gobierno de la Unidad Popular, el cual, le imponía diversas restricciones a los empresarios.

La fotografía muestra una versión bastante parcializada de la realidad chilena de esos años, ya que únicamente aparece la imagen del cacerolazo pero no hace mención al contexto en que éste se produjo. Si al contrario el texto escolar hubiera contextualizado debía tomar en consideración que estas marchas fueron realizadas por mujeres de clase alta e impulsadas por la elite de derecha, quienes pretendían a toda costa desestabilizar el gobierno del presidente Allende.

El currículum oculto existente en esta fotografía se encuentra latente porque con el hecho de mostrar una parte de la historia de ese período se omite bastante información relevante para comprender el significado de dichos acontecimientos. Además, se pretende inculcar en los estudiantes la percepción de que en esa época había un caos en todos los aspectos (político, social y cultural) motivando el golpe de estado.

La imagen que aparece a continuación se muestra en los textos escolares seis veces y la relevancia que presenta la fotografía es que da a conocer la situación inmediata que ocurrió en nuestro país tras el golpe de estado del once de septiembre de



1973, en donde las Fuerzas Armadas y de orden público tomaron el control de Chile de forma violenta bombardeando el Palacio de la Moneda (Sede de Gobierno).



Esta fotografía pretende por parte de los textos escolares, en lo que respecta al currículum oculto, evidenciar que existe un cambio abrupto en el sistema democrático que estaba presente hasta ese entonces en nuestro país. La clase dominante mediante la imposición ideológica lo que procura es inculcar en los estudiantes el sentido de que el golpe de estado se justifica en los antecedentes previos a éste, o sea, en el gobierno del presidente Salvador Allende.

Esta imagen demuestra que la salida de las fuerzas militares y del orden público a las calles se avala por la insostenible situación previa, traspasando dicho conocimiento a los alumnos con la finalidad de imponer como axioma, que el golpe de estado fue válido, lo que se plasma vastamente en la fotografía aludida.

El siguiente retrato muestra la figura del Presidente de Chile (1970-1973) Salvador Allende Gossens. En los textos escolares de Historia de Chile de enseñanza media esta imagen aparece cinco veces. Esta ilustración tiene la finalidad de caracterizar el gobierno de la Unidad Popular, el cual, impuso el socialismo en nuestro país.



La fotografía del presidente Salvador Allende denota un personalismo de su figura en lo que respecta al gobierno de la Unidad Popular y se pretende con la aparición de su imagen en los textos escolares identificar su persona con el desastroso gobierno que llevó a Chile a la insostenible situación del quebrantamiento de la democracia por la vía del golpe de estado.

Respecto al currículum oculto presente en este retrato es evidente que se intenta entregarle una total culpabilidad al presidente Allende acerca de la situación que produjo el golpe de estado en nuestro país, personalizando el gobierno de la Unidad Popular en el Presidente de la República aduciendo que

debido a la mala función ejercida por la mayor autoridad del país se puso término a la democracia en Chile desprendiéndose la finalidad de la clase elitista, la cual, pretende que los estudiantes asimilen que el gobierno militar se encuentra legitimado por la crisis previa y que el régimen de Pinochet salvó al país, omitiendo toda buena acción ejercida por Salvador Allende.

La relevancia del análisis de las imágenes es la presencia del currículum oculto visual en los textos escolares, es que se presenta como funcional a la transmisión del conocimiento y la legitimación de valores a los estudiantes.

Mediante la exposición de imágenes en los textos escolares lo que se pretende es manipular y guiar la atención de los estudiantes hacia ciertos acontecimientos o personajes importantes del período omitiendo otros que forman parte de los hechos que se intenta ocultar (cultura, sociedad, entre otros).

La función principal de las imágenes en los textos escolares es entregar una mirada tendenciosa y acotada de la realidad a los alumnos ya que únicamente se les muestra, a través de las fotografías, una sola versión de los hechos escondiendo a través del currículum oculto visual una gran cantidad de acontecimientos relevantes del período pero que no son considerados importantes para la imposición ideológica llevada a cabo por las clases dominantes.

Las imágenes representan una de las herramientas más eficaces para la reproducción cultural de la ideología dominante al moldear la atención de los estudiantes a través del currículum oculto visual hacia los conocimientos, valores y actitudes que se quieren obtener de los estudiantes.

En conclusión, el análisis de nuestra investigación nos evidencia mediante: la conceptualización, la ideología dominante, las imágenes, las fuentes históricas, el enfoque historiográfico y los silencios en la historia que los textos escolares son un elemento de vasta relevancia para comprender la manera de abordar los

contenidos de la Dictadura Militar de 1973 en Chile, porque a través de éstos, los estudiantes asimilan los conocimientos de dicho período de nuestra historia formándose su concepción sobre lo que aconteció durante esa época en nuestro país, la cual se encuentra sesgada y parcializada por la elite dominante en su intento de reproducir para su propia utilidad el sistema existente.

Mediante el análisis particular de cada una de las categorías estudiadas se evidencian diversas características que son de utilidad para comprender la importancia de la investigación de los contenidos que se abordan en los textos escolares.

De esta forma, la ideología dominante corresponde a la elite conservadora, la cual, a través de mensajes explícitos y tácitos impone su pensamiento a los estudiantes. El enfoque historiográfico que predomina en los textos escolares es el de derecha o conservador debido a que el contenido se aborda desde una mirada política y militarizada, lo cual es característico de dicha tendencia pero también porque pone énfasis en los éxitos económicos de ese período. La presencia y utilización de ciertas imágenes, fuentes históricas y bibliografía de referencia forman parte de lo que se denomina como silencios en la historia, los que se presentan en los textos con la finalidad de omitir otros aspectos y acontecimientos que se desarrollaron en Chile durante la Dictadura.

Finalmente, la conjunción de todos los aspectos analizados en este capítulo nos permite determinar que los textos escolares de Historia de Chile presentan un marcado aspecto ideológico y una vasta ausencia de pluralismo en la manera de abordar los contenidos de la Dictadura Militar de 1973.

# **CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En el presente capítulo se establecen los hallazgos de esta investigación, definiendo los principales aspectos que se desprendieron de nuestro análisis y discutiendo los resultados en base a diversos autores que tratan acerca de la temática en cuestión. Los principales hallazgos son las siguientes:

- Primero: Presencia de eufemismos en la conceptualización utilizada en los textos escolares.
- Segundo: Presencia de la ideología dominante de derecha en el abordaje de los contenidos de la Dictadura Militar de 1973, reproduciendo las principales características de la elite dominante.
- Tercero: Predominancia del enfoque historiográfico conservador o de derecha en los textos escolares de Historia de Chile.
- Cuarto: Y finalmente la presencia de currículum oculto en la forma de abordar la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares a través de diversos elementos, tales como: las imágenes, los silencios en la historia, las fuentes históricas y la bibliografía de referencia.

### 5.1 Primer Hallazgo.

Con respecto al primer hallazgo, sobre la presencia de eufemismos en la conceptualización utilizada en los textos escolares, se destaca la siguiente terminología.

Para referirse al “hecho o hito histórico” del 11 de Septiembre de 1973, los autores de los textos escolares recurren a usos eufemísticos como, “Pronunciamiento Militar” y también con algún grado de intención eufemística el término de “Golpe Militar”, este último será el más solapado de todos y lo detallaremos en este apartado.

Por otro lado, para referirse al “sistema de gobierno” en Chile desde el 11 de Septiembre de 1973 hasta 1990, los autores de los libros recurren a usos eufemísticos como “Régimen Militar” y “Gobierno Militar”.

Sobre esta problemática de los conceptos utilizados en la historia Rodríguez (2012) manifiesta su antipatía por la práctica histórica que, conscientemente, busca la confusión y la indefinición terminológica, contribuyendo así a diluir términos y a alimentar eufemismos que confunden y resquebrajan posiciones muy poco claras.

Algunos autores que se refieren a los eufemismos como Armenta (2009), destacan que los cambios experimentados por la sociedad actual suponen una nueva forma de concebir la realidad y eso se evidencia y tiene reflejo en las leyes educativas.

Rodríguez y Camacho (2000), señalan que esos cambios se originaron en el ámbito tecno-científico, y se manifestaron en forma clara en el lenguaje pues, al mismo tiempo que actúan como una suerte de depósito para los cambios, se constituyen en la razón explicativa de todos ellos.

Al producirse la revolución tecno-lingüística, Poerksen (1988), propone para explicarla, una nueva clase de palabras a las que en un primer momento llamó “palabras ameba” (*Amoeba Words*), para denominarlas posteriormente *Plastic Words*. -Aquí los términos ameba y plástica Poerksen los utiliza para establecer la semejanza de que son palabras que se caracterizan porque cambian la forma-. Su idea fundamental se basaba en que el conjunto de estos términos configuraba un léxico internacional que actuaba casi como una imposición dictatorial en las demás lenguas. De ser esto cierto, se demuestra la ideología encubierta que se transmite a través de estos términos.

Lo anterior apoya lo que se relató en esta investigación en el apartado de los antecedentes del problema del capítulo número 1, cuando el Ministro de Educación Harald Beyer respaldó los cambios de las Bases Curriculares para 1° a 6° año básico, en específico las referentes a Historia y Ciencias Sociales, argumentando que el reemplazo del término de “Dictadura Militar” por el de “Régimen Militar”, había sido porque este último era mucho “más general” para referirse a ese período de la Historia de Chile.

Pero lamentablemente para el Ministro de Educación como lo explica Bellolio (2012):

“Hasta hace algunos años, “régimen militar” parecía una solución de compromiso a medio camino entre gobierno militar y dictadura [...] Pero hoy lo que sucede es que la ciudadanía no quiere fórmulas “generales” cuando las específicas están disponibles y grafican mejor el estado de ánimo colectivo. La emotividad social quiere condenas ejemplares mientras la expresión “régimen militar” parece atenuar esa condena”. (Bellolio, 2012: 8)

Hay que destacar también que sobre la terminología utilizada en los textos escolares, lo más importante aquí no es como lo llamen los implicados, cosa demasiado subjetiva, sino que lo realmente importante es saber llamar algo por su efectiva definición académica y de rigor.

Al respecto, algunos autores nos explican el significado de la configuración de las palabras en la sociedad. Siguiendo a Poerksen (1988), el lenguaje adquiere propiedades de una actividad modular en la que las piezas tienen un valor por su posición, de manera que para este autor, “hablar es construir”. Por ello elige la metáfora del juego “Lego” para expresar esta teoría. Sin embargo, ya Trier (1931), concebía los términos de una lengua como piezas de un rompecabezas que abarcan todo el campo de lo real, implicando cada uno de ellos una concepción del mundo.

Posteriormente Matoré (1950) reformulará esta idea al considerar que una sociedad puede ser explicada a través de su léxico. El trabajo de Poerksen señala el origen científico de las PW (palabras plásticas), sin embargo, como indican Galán Rodríguez y Martín Camacho (2000):

[...] su *uso*, el modo en que se emplean está más cercano a las soluciones tecnológicas o ingenieriles dado su carácter polivalente y multiuso, [...]. Esta abstracción ingenieril es precisamente la que propicia otra cualidad definitoria de nuestra época: la estandarización. [...] las PW actuarían como atractores, como verdaderos agujeros negros que terminan absorbiendo el significado de las demás palabras; [...]. (Rodríguez y Camacho, 2000: 145).

Al rechazar la sociedad el reemplazo del término de “Dictadura Militar” por el de “Régimen Militar” se identifica que este último término ha adquirido la calidad de eufemismo. Esto es definido y caracterizado entonces por algunos autores desde una perspectiva pragmática, donde se toma en cuenta específicamente la dimensión social y comunicativa del fenómeno. Queda constatado así que el eufemismo es fundamentalmente un hecho social.

Siguiendo esa línea, Kany (1960) se referirá al eufemismo como la forma por la cual un asunto desagradable, ofensivo o que inspira miedo es designado con un término indirecto o más suave. Vendryes (1967) dirá que el eufemismo no es más que una forma fina y educada de lo que se llama la interdicción de vocabulario.

Por su parte Lázaro Carreter (1987), definirá el eufemismo como un proceso muy frecuente que conduce a evitar la palabra con que se designa algo molesto, sustituyéndola por otra expresión más agradable, o la de Dubois (1979) quien dirá que:



“se denomina eufemismo a toda manera atenuada o suavizada de expresar ciertos hechos o ciertas ideas, cuya crudeza puede herir”. (Dubois, 1979: 262).

Hay otras definiciones de eufemismo que resaltan el aspecto encubridor y que se usa como disfraz para enmascarar la realidad. Así lo desarrolla por ejemplo Lewandoski (1982), explicando que es una denominación velada de tipo atenuante o encubridor, Wardhaugh (1986) lo considera como el resultado de adecuar ciertos ámbitos de la vida a fin de hacerlos más presentables.

Lo mismo ocurre con la definición de Seco (2002), quien dice que el eufemismo:

“[...] consiste, sencillamente, en evitar el nombre de una determinada realidad, cuando ese nombre no nos parece oportuno pronunciarlo, utilizando, para designarla, el nombre de otra realidad que por alguna razón consideramos preferible”. (Seco, 2002: 8).

Se destaca aquí la posibilidad que ofrece la sustitución eufemística de utilizar un término más suave que atenúe o mitigue el efecto producido por un término más directo o rudo, como es el caso del término “Dictadura” que contiene una carga simbólica negativa frente a los intereses de un grupo social, por ello es suplido y desplazado por términos como “Régimen Militar” y “Gobierno Militar” y así encubrir, disfrazar, atenuar o incluso tergiversar un período de nuestra historia.

Senabre (1971), hace una distinción entre eufemismo (fenómeno lingüístico mediante el cual se esquivan algunas palabras o se sustituyen por otras) y sustituto eufemístico (el término que se utiliza en vez de otro).

Casas Gómez (1986) destaca la naturaleza, no ya social o lingüística del eufemismo, sino pragmática o discursiva. Apoyando esa idea, Allan y Burridge (1991) profundizan en la naturaleza discursiva y contextual del eufemismo como

muestra de lenguaje en comunicación que produce un determinado efecto en el receptor.

El eufemismo en su origen, es un procedimiento o recurso que reconoce “las potencialidades mágicas y peligrosas de las palabras” Asher y Simpson (1994) y que permite referirse a la realidad sobre la que se desea decir algo, pero sin nombrarla directamente. Estos autores se refieren al eufemismo como “un término a medio camino entre el discurso transparente y la prohibición total. Es la zona del idioma que, rodeada por el decoro, ofrece una seguridad”. Aquí calza justamente el efecto que se intenta dar en los textos escolares cuando se integra el término “Régimen Militar”.

Como explica Armenta (2009) el eufemismo actúa como una referencia a una acción evasiva sobre los hechos directos. Viene a ser el elemento lingüístico que proporciona cierta seguridad frente a lo inquietante de la realidad interdicha que se pretende evitar y actúa a modo de tranquilizante tanto en la conciencia del emisor como en la del receptor. En este caso, como emisores están por un lado los autores del libro, la editorial y el Mineduc y como receptores por otro lado se encuentran directamente los alumnos chilenos y sus familias, es decir el grueso de la sociedad chilena.

Armenta (2009) señala que la perspectiva pragmática del eufemismo es un fenómeno discursivo, en el que se actualizan los factores sociales y lingüísticos que constituyen el fenómeno dentro de un determinado contexto y situación pragmática. Se extrae de este análisis que en Chile, en el ámbito educativo, ya se está haciendo notar esta lucha de discursos con fines pragmáticos y su medio ha sido por larga data a través de los textos escolares, en este caso, de Historia y Ciencias Sociales.

Sobre la conceptualización utilizada en los textos escolares Mario Carretero señala que:

“La enseñanza de la historia reciente en Chile ha sido influenciada por la visión oficial de la democracia, y hace hincapié en la necesidad de la reconciliación nacional, por ello en relación con la situación política previa al golpe de Estado de Pinochet del 11 de Septiembre de 1973, se elaboró un relato que remitía a los dos bandos en pugna que habían optado por la lucha armada, en los libros de texto que distribuye el Ministerio de Educación no se menciona la palabra “golpe”, ni “dictadura”. En Chile todavía no hay acuerdo respecto a cómo denominar el golpe militar que derrocó al gobierno de Salvador Allende, ni de cómo recordarlo en los textos escolares”. (Carretero, 2007: 186).

Sobre el término “Pronunciamiento Militar” encontramos en esta investigación que es usado para proveer de legitimidad al acto ilegal e ilegítimo del Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973. Los adherentes a ese hecho le entregan un valor simbólico favorable y por ello hacen suya la supuesta deliberación política en que incurrieron los militares y que llevó a imponer un régimen de facto en Chile.

Por último, postulamos que el término “Golpe Militar” ha pasado desapercibido y ha sido tomado comúnmente como fiel, riguroso e incluso acusativo en su función de definir el “hecho o hito histórico” del 11 de septiembre de 1973. Al contrario, pensamos que no demuestra claramente lo ocurrido, sino que intenta encubrir una verdad que no ha sido transparentada, aclarada y difundida hasta hoy. En estricto rigor, un “Golpe de Estado” puede ser efectuado por un sector militar, civil o combinado, por lo tanto existe el “Golpe de Estado Militar”, el “Golpe de estado civil” y el “Golpe de estado cívico-militar”. Este último sería el que aconteció en Chile, debido a que no solamente en el sector militar estaban las ideas golpistas, sino que también en parte de la clase civil política y la clase civil empresarial que apoyaron a los militares en los hechos.

Del mismo modo, cuando no se ocupa el término “Dictadura” se recurre a “Régimen militar” y así atenuar ese período, pero por otro lado también logra culpar al sector militar y lavar las manos de los civiles al menos en los aspectos más duros de la Dictadura.

Recordemos que Augusto Pinochet luego de perfilarse como líder entre la Junta Militar hizo depurar en forma progresiva a los militares puestos en los cargos gubernamentales para ir cambiándolos por civiles fieles a su persona. Esto implica entonces reconocer que se trató en suma de una “Dictadura cívico-militar”. Entre estos civiles cómplices encontramos por ejemplo a los constitucionalistas de ese período liderados por civiles y juristas como Jaime Guzmán quienes luego de realizar un ordenamiento jurídico a su medida (La Constitución de 1980) y bajo la tutela de la Dictadura, querían asegurar los mecanismos de control y participación política en una futura “democracia protegida”.

En general, los usos eufemísticos se encuentran ampliamente difundidos en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales.

## 5.2 Segundo Hallazgo:

El segundo hallazgo constata la presencia de la ideología dominante de derecha al abordar la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, reproduciendo así las principales características e intereses de esa elite.

En los textos escolares hay un marcado componente ideológico del cómo enseñar, hay aún un afán memorístico. Las editoriales se encargan meramente de un trabajo más didáctico que epistemológico. Por lo tanto se busca que los alumnos aprendan lo más fácil y rápido posible pero sin profundizar los contenidos. Para esto los textos se enfocan principalmente en la estructura y

organización, el diseño gráfico, el contenido y la metodología. Al respecto en su investigación, Soaje-de Elías (2012) corrobora esto al concluir que:

“se debe atender a indicadores específicos que se relacionan sobre todo con la profundidad, extensión y equidad de los contenidos, los cuales deben ser revisados con el fin de ofrecer textos más interesantes y no resúmenes comprimidos que dificultan la lectura y comprensión por parte de los estudiantes [...] la extensión de los distintos apartados debería ser equilibrada, respetando el peso que los contenidos tienen en los planes curriculares del Ministerio.[...] con respecto a la metodología, se hace necesario reconsiderar la presentación de las actividades y fundamentalmente a la finalidad de las mismas, lo cual redundaría necesariamente en una elevación de su nivel de calidad. [...] En la estructura y organización es necesaria una simplificación de estos que apunte a facilitar el trabajo del alumno [...] evitar un excesivo recargamiento visual [...] es importante readecuarlos transformando su formato, su contenido y su metodología [...] el texto ideal no debían ser elaborados sólo por expertos en la disciplina sino también por profesores que tuvieran la experiencia real en la sala de clase y que supieran enseñar [...] es decir, debería ser un tipo libro- manual acompañado con material de apoyo, que contenga información relevante, vigente, optimista y concordante con los intereses juveniles...”. (Soaje-de Elías, 2012: 37-38).

Sobre el mismo punto explica Maestro (2002), los textos escolares son el resumen de la ciencia conocida, queriendo informar pero comprimiendo en forma exagerada en los pequeños manuales, que mantienen en forma implícita la ideología y los valores que los habían producido. Allí se esconde la idea de la ciencia como acumulación lineal y en progreso creciente de saberes ciertos, obtenidos por la comunidad científica considerada como un grupo homogéneo, sin fisuras, todo lo cual confiere a ese conocimiento la calidad de único verdadero y objetivo en un grado universal.

“Esa concepción despoja al científico de todo su poder creativo en la construcción de dicho conocimiento, sometiéndolo a la calidad de archivero del mismo. [...] El manual, como resumen de esos conocimientos, es evidente que les ofrecía también visiones del mundo y de la ciencia, y objetivos educativos concretos, implícitos en aquellos “resúmenes” aparentemente neutrales. [...] La escuela pública, de la mano del estado liberal, planteó pues un tipo de educación reproductora que invitaba al alumno a una actitud dócil y pasiva, ausente de una formación crítica o creativa. El libro de texto, que se convirtió en su herramienta clave, fue siempre concebido para ser aprendido de memoria”. (Maestro, 2002:4-5).

“[...] comenzaba el reinado de un instrumento omnipresente en la práctica docente y mantenedor de una concepción obsoleta del currículum, reinado que se alargaría, incluso, cuando los conocimientos y los valores que lo habían producido, dejaron de tener credibilidad, y aún después de que la comunidad científica desestimara aquellas teorías y sus prácticas. Su estructura, sencilla, conocida, habitual, presente en todas las asignaturas [...] facilita una evaluación supuestamente objetiva del aprendizaje, según se ajuste o no a sus contenidos. Esa misma estructura ha sido mantenida por autores que perpetuaron los modelos en sucesivas ediciones y reediciones. [...] manteniendo, a pesar de los cambios en sus contenidos, la estructura inicial. (Maestro, 2002: 11- 12).

Maestro (2002) también explica que:

“La metodología a su vez, junto con los procedimientos y las técnicas que la sirven, no está fuera del texto, sino que se incluye en él de forma explícita al convertirse en un contenido más”. (Maestro, 2002: 21).

Lo anterior corrobora lo desarrollado en el apartado de la Ideología Dominante en el capítulo IV de esta investigación, donde se desglosó 6 puntos que presentan cómo subyace en el texto escolar la ideología de la elite, específicamente a través de los puntos 5 y 6 sobre las actividades impresas en los textos y con las lecturas sugeridas respectivamente.

Otro punto a destacar en esta investigación ha sido el proceso de reificación o cosificación de los contenidos entregados a través de los textos escolares. Luego de la pugna por el poder político y estando en los puestos de influencia a nivel estatal, los detentores de las decisiones vacían sus valores e intereses de clase, a la sociedad completa a través de los medios educativos que disponen, siendo los textos escolares un importante instrumento para ese objetivo.

Sobre los textos escolares y la teoría utilizada para analizar y constatar la transmisión de los valores en la sociedad a través de los contenidos, Ochoa (1983) explica que:

“-La sociedad es una fábrica de representaciones de la realidad (o, si se quiere, de significados).

-Estas representaciones de la realidad son plasmadas en un contexto social y -por ende- son compartidas socialmente.

-El que haya representaciones de la realidad que prevalecen sobre otras se explica por la existencia de circuitos de poder dentro de la sociedad.

-Así consideradas, las representaciones de la realidad se constituyen en elementos ideológicos.

-Estas representaciones de la realidad son recogidas por la educación y presentadas como valores.

-En los textos escolares -y a partir de los valores que se procura infundir en los educandos- es posible examinar cuál es el modelo de sociedad que ellos postulan”. (Ochoa, 1983: 18).

Siguiendo esa línea, Moulian (1997) agrega:

“En la medida que la historia se desliga de una noción de producción cae en el evolucionismo o en el mecanicismo. La idea misma de producción contiene la alusión de la actividad de sujetos sobre estructuras que son, a su vez, productos; cristalizaciones de poderes, saberes que las instituyen o instalan en un proceso previo de producción social”. (Moulian, 1997:369).

Maestro (2002) pone énfasis en el contraste de lo que sabe la comunidad científica frente a lo que piensa la memoria colectiva de la sociedad:

“Hay que recordar que lo que está más o menos claro, o al menos planteado seriamente por las diversas comunidades científicas, no lo está tanto en las prácticas docentes e incluso en la memoria colectiva. El libro de texto, en su forma convencional, sigue siendo un ícono esencial de esa memoria y esa práctica”. (Maestro, 2002: 18).

Por último, con respecto a las relaciones de poder, la configuración de la ideología dominante y la reproducción social y cultural a través de los textos escolares que hemos estudiado, nos señala Murillo (2012) que las relaciones entre profesores y estudiantes pueden constituir un medio efectivo de transmisión ideológica, donde una parte asume el poder que le confiere su estatus, mientras que la otra se coloca en una situación de sumisión.

Enguita (1986) plantea que la dominación ideológica y las relaciones del capital cultural, más que ser algo que nos hemos impuesto desde arriba, es algo que imponemos cada día en nuestro vivir cotidiano, siguiendo simplemente nuestras necesidades y nuestros deseos lógicos, mientras vamos por ahí ganándonos la vida, hallando distracciones y medios de subsistencia.

Agrega Enguita (1986) que existen grupos industriales y conservadores que están en desacuerdo con el saber impartido actualmente en las escuelas, precisamente porque existen elementos progresistas en los programas de estudio y en los textos escolares que están en contra de sus ideales.

Para Baudelot y Establet (1975) el concepto de ideología aplicado a la educación corresponde a una inculcación explícita de los conocimientos entregados en la escuela por parte de la clase dominante con la finalidad de imponer una verdad absoluta a los estudiantes.



También sobre la escuela y la transmisión de una cultura seleccionada Ochoa (1987) señala:

“A través de los mecanismos, la escuela entrega un código cultural, inyecta una gramática que ordena el modo de pensar y las visiones de la realidad [...] La selección de significados transmitidos a los alumnos inculca también habilidades, actitudes y valores. Es decir, timonea la percepción a partir de lo que inculca”. (Ochoa, 1987: 18).

Al respecto, Enguita (1986) postula que las decisiones tomadas sobre qué textos deben ser publicados, es decir, sobre qué se considera como contenido legítimo de las disciplinas concretas que los estudiantes van a recibir como saber oficial son decididas por la elite dominante quienes se encargan de filtrar todo aquello que vaya en contra de la reproducción cultural que dicho estrato desea perpetuar en la sociedad. En el campo editorial de los textos escolares existe la censura y el control ideológico por parte de la clase dominante por esto, los textos escolares deben ser revisados y aprobados por agencias o comités estatales, seleccionándose de entre ellos un número limitado, cuyo uso se impone a las escuelas a través del ministerio de Educación.

Señalan Bowles y Gintis (1985) que el sistema educativo conforma un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad que prevalece. El sistema educativo tiene vida propia, pero la experiencia laboral y la naturaleza de la estructura de clases son la base en que se forman los valores educativos, se valora la justicia social, se delinea el dominio de lo posible en la conciencia de las personas y finalmente se transforman las relaciones sociales que se generan en el entorno educacional.

Para Bowles y Gintis (1985) el proceso de reproducción se refiere a los mecanismos explícitos e implícitos constituidos en las diferentes instituciones sociales, culturales y estatales para mantener y ampliar los patrones dominantes de poder y privilegio de la sociedad.

Bowles y Gintis (1985) postulan que la educación funciona principalmente mediante las relaciones institucionales a las que se somete a los estudiantes. Por lo tanto, la instrucción escolar fomenta y recompensa el desarrollo de ciertas habilidades y la manifestación de necesidades, que frustra y castiga otras. La instrucción escolar ha contribuido a la reproducción de las relaciones sociales a través de la correspondencia entre escuela y estructura de clase.

Bowles y Gintis (1985) plantean que el sistema educativo es uno de entre varios mecanismos de reproducción a través de los cuales las elites dominantes intentan alcanzar su objetivo, al proporcionar habilidades, legitimar desigualdades en las posiciones económicas y facilitar tipos de interrelación social de los individuos.

Bourdieu (1988) define las estrategias de reproducción como el conjunto de prácticas por medio de las cuales los individuos, las familias y las instituciones educativas tienden, de forma consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio y a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase, constituyen un sistema que, al ser producto de un mismo principio unificador y generador, funciona y se transforma como tal.

Cerramos así el segundo hallazgo de esta investigación.

### 5.3 Tercer Hallazgo:

Para comprender la predominancia de un estilo o enfoque historiográfico en los textos escolares de Historia de Chile, es preciso conocer la idea de lo que representa la historia. En este sentido, Grez y Salazar (1999) plantean que:

“La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No

reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad.” (Grez y Salazar, 1999: 19)

Teniendo en cuenta lo anterior, señala Romero (2008) que en los libros de historia se registra ampliamente la influencia de la “historia oficial” (menos homogénea de lo que esta denominación sugiere), y luego de la Nueva Escuela Histórica, que fue la expresión de los avances disciplinares en las primeras décadas del siglo XX. Ambas tradiciones fueron recogidas por la Academia Nacional de la Historia. Esta mención no tendría nada de singular, si no fuera por el vigoroso desarrollo, desde la década de 1920, de una corriente historiográfica que militantemente se contrapone con la “historia oficial”. El “revisiónismo histórico”, sin renovar demasiado el enfoque disciplinar, invierte los criterios valorativos y reivindica aquellos personajes y procesos denostados por la versión oficial. Esta versión tuvo un amplio desarrollo en la opinión pública, llegó a configurar una suerte de sentido común arraigado en la sociedad, y probablemente influyó en buena parte de los docentes, pero su impacto en los libros de texto ha sido menor.

En este mismo sentido, señala Casanova (2002) que durante el siglo XX la ciencia histórica supo de transformaciones importantes en cuanto a los sujetos que estudiaba, los temas y sus prácticas. El surgimiento de la Nueva Historia significó una revolución en la forma de hacer, entender y analizar la función de la Historia. La Nueva Historia nació como una respuesta a la Historia tradicional que se enfoca en la política, al servicio de los poderes legitimados, que rechazaba la teoría y que tenía a la narrativa como hilo conductor.

Para Villalón y Zamorano (2008) el enfoque historiográfico que predomina en los textos escolares de Historia de Chile es conservador o de derecha puesto que ambos plantean que en nuestro país los propósitos de la enseñanza no se

relacionan con los de la Nueva Historia, los cuales son expuestos por Burke (2003) en la presente cita:

“En primer lugar, la historia va más allá de la política y los grandes personajes por eso se basa en el principio de que “Todo tiene una historia”. En segundo lugar, ve la disciplina más allá de una narración de acontecimientos y centra su atención en el análisis de estructuras; además tiene entre sus propósitos hacer la historia de los sin nombres de la gente corriente; propone que las fuentes de la historia van más allá de las escritas y los documentos oficiales, por eso se plantea una renovación de las fuentes destacándose entre estas las imágenes y las orales; por último, la Nueva Historia se caracteriza por sostener que un acontecimiento o un proceso histórico tiene una multiplicidad de explicaciones, además no tiene temor en agregar que la objetividad es una quimera.” (Burke, 2003: 13-19)

En conclusión, para Villalón y Zamorano (2008) la incorporación de la Nueva Historia en la enseñanza de la Historia en Chile contribuiría a un mejor logro de los propósitos propuesto por el currículo. Por ejemplo, los estudiantes podrían entender la Historia como un saber cercano y vinculado a la realidad, lo que les permitiría comprender conceptos y desarrollar habilidades aplicables en sus vidas, para la aprehensión de su contexto social y del mundo contemporáneo. Los historiadores, como representantes de la Nueva Historia, están llamados a incorporar en su trabajo propuestas que puedan ser desarrolladas a nivel de la escuela y que puedan ser tomadas por las editoriales para ser plasmadas en los textos escolares.

Los Estudios Sociales y Educativos la Chimba (2008) plantean que el Estado desarrolla acciones y genera un marco que puede compatibilizar o rivalizar con la implementación del método historiográfico crítico plasmado en un texto escolar. Si bien en Chile, no existen textos oficiales de estudio, en el entendido de que su elaboración no es directa por agentes del Ministerio de Educación u otros a su cargo, sino que es a partir de ofertas construidas desde el mundo editorial

privado, estas ofertas pasan por un estricto análisis de su ajuste al currículum y, en ocasiones, a los planes y programas que este Ministerio ha generado como una de las alternativas de concreción del marco curricular.

Respecto a la tendencia historiográfica conservadora predominante en los textos escolares de Historia de Chile, señala Mejía (2008) que los libros de texto contienen una marcada tendencia política ya sea por nacionalismo o patriotismo, puesto que se vinculan a partidos políticos o a facciones de estos, incluyen determinados contenidos, eliminan otros, introducen distorsiones o verdades a medias y manipulan la información. Los textos escolares al estar influenciados por dicha tendencia histórica presentan un marcado currículum oculto que se evidencia mediante la reproducción que se establece en nuestro país por parte de la elite dominante.

De esta forma, Rodríguez (2012) plantea que se debe procurar mantener la historiografía y la investigación al margen de los conflictos coyunturales, imponiéndose los criterios científicos a la hora de analizar el pasado. Éstos siempre habrán de estar por encima de intereses más bastardos. La historiografía no tiene por qué responder a las expectativas del poder, en cuya naturaleza siempre va a solicitar algún tipo de historia legitimadora.

Además, según Mejía (2008) los textos escolares de Historia son forzados por una camisa de fuerza política ya que son eco de otros libros, sin ninguna interpretación, idea o anécdota fresca, y ni siquiera con un buen argumento que despierte entusiasmo en sus lectores. Como libros escritos por historiadores, los textos escolares de Historia deberían tener un punto de vista, pero no tener todos los mismos.

Para Carretero, Rosas y González (2006) la historia tensiona a la sociedad en sus opciones, visiones y cohesión por esto es imposible generar y educar en los textos escolares una historia neutra y, con mayor o menor conciencia de ello,

diversos grupos de interés se disputan el campo de la enseñanza, dado que es allí donde se juega gran parte de la reproducción histórica y la construcción de la memoria colectiva. Las editoriales que trabajan en el campo de la educación no están al margen de esta tensión, sino que, muy por el contrario, participan activamente en esta “negociación de intereses” sobre el pasado histórico, ya que están estrechamente vinculados a grupos económicos y políticos.

Postula Born (2010) que la memoria científica, es decir la memoria de los historiadores, no es independiente ya que por un lado, se encuentra parcial y a veces completamente influida por una memoria dominante, a menudo de origen político o ideológico. Por otra parte, entra en competencia con otras formas de representación del pasado y sólo puede analizarse como parte integrante de un sistema de representaciones. Así, los textos no operan únicamente como meros difusores de un pasado sino que constituyen dispositivos pedagógicos que encierran miradas sobre ese pasado.

Referente a las características historiográficas de los textos escolares de Chile, Dobaño y Rodríguez (2008) plantean que los libros de historia están hegemonizados por una propuesta historiográfica y pedagógica que podría denominarse como tradicional puesto que en ellos predomina el relato histórico basado en una sucesión cronológica de acontecimientos en general político-militares, con abundancia de anécdotas y centrado en personajes-héroes, además los libros carecen de lógica explicativa o interpretativa y de visiones diferentes sobre un mismo tema. Los textos ofrecen una narración fragmentaria de acontecimientos que presenta a la historia como un conjunto de hechos desconectados, formato poco útil para despertar un espíritu analítico o el pensamiento crítico.

Algunas características de la historiografía de derecha es que ésta se presenta de forma conservadora y en contra del progresismo, abogando siempre

por el orden y siendo antirrevolucionaria. Al respecto Minte (2005) señala lo siguiente:

“Entre sus conceptos centrales, tanto de persona como de sociedad, enfatiza en los líderes, destaca lo militar, el orden, la propiedad privada, el respeto y obediencia a los símbolos patrios. No aborda temas económicos ni culturales ni sociales, los menciona someramente, si lo hace, no obstante su interés principal está centrado en los aspectos políticos-militares y en el énfasis en personajes destacados, generalmente líderes. Además se puede agregar que abordan la historia en forma lineal o cronológica, modelo en que están “reproducidos”, tanto la forma de enseñar como de aprender la Historia.” (Minte, 2005:136)

Según Gazmuri (2008) la historiografía conservadora, cuyas figuras consulares serían Francisco Encina y Alberto Edwards, y cuyo principal divulgador habría sido el mismo Frías Valenzuela, resaltaba, como contraste, “la obra de los gobiernos conservadores y aristocráticos del siglo XIX, época de grandes adelantos materiales, éxitos internacionales, progresos culturales e intelectuales y expansión nacional en general. Se trataría de una historia de las clases gobernantes, eminentemente gubernativa basada en la acción de personajes y héroes.

Al respecto, señalan Sagredo y Serrano (1996) que Gonzalo Vial es un actor protagónico en las interpretaciones más conservadoras y tradicionalistas de la historia de Chile, apelando a la visión de la decadencia nacional en el siglo XX – cuya máxima expresión sería el gobierno de Salvador Allende– y valorando la acción de los gobiernos conservadores y autoritarios del siglo XIX surgiendo, nuevamente, la figura de Diego Portales como el paradigma a seguir por los hombres del nuevo régimen. En lo medular, Vial pone énfasis en “la acción de los militares a lo largo de nuestra historia”, satisfaciendo así “las orientaciones de los nuevos programas educacionales entre cuyos objetivos se encuentra el de

presentar a las fuerzas armadas como una de las instituciones fundamentales de la nación.

También señala Gazmuri (2008) que tanto Villalobos como Vial desempeñaron cargos en el Ministerio de Educación y estuvieron involucrados en definiciones curriculares de carácter nacional (Villalobos en la reforma de 1965 y Vial en los cambios curriculares de principios de la década de 1980), tras lo cual fueron contratados por distintas casas editoriales para la producción de los textos escolares respectivos.

Los textos escolares presentan una visión compacta de la realidad. Las diferencias no son algo que se considere al momento de la construcción de la memoria histórica oficial; existe un discurso dominante. Señala Garrido (2008) que las visiones nacionalistas aún se encuentran presentes en los textos escolares. No podemos desconocer que las visiones de los años ochenta y noventa no tienen la misma fuerza que aquellas posteriores al año 2000, pero tampoco podemos decir que han desaparecido. Muchas de ellas han sido suavizadas con aspectos mucho más aceptables, pero a la larga, aún cuando no son tan explícitas y frontales, probablemente sus efectos siguen siendo los mismos.

Plantea Torres (2005) que las instituciones educacionales a través de los instrumentos curriculares (textos escolares) son una construcción social e histórica, sin embargo la presión de los grupos e ideologías más conservadoras intenta hacernos partícipes de la idea de la inevitabilidad, perennialismo y ahistoricismo en todo aquello que juega a favor de sus necesidades e intereses. De lo anterior se desprende que la elite dominante pretende moldear el conocimiento presente en los textos escolares principalmente mediante la imposición de un conocimiento historiográfico conservador que sea reflejo de sus objetivos.



Según Romero (2008) la historia tradicional que predomina en los textos escolares se ocupa esencialmente de los acontecimientos de la vida política, pero reservaba un espacio para inventariar los hechos ocurridos en otros campos que se consideran dignos de ser recordados.

Para Lira (2004) los textos escolares de Historia de Chile en tanto transmisores de una visión de la historia conservadora y nacionalista, apelando a la valoración de orden y de la autoridad, lo que se plasma en el peso y recurrencia de aquellos tópicos que representaban al poder constituido y a los responsables de garantizar al orden social los que superaban por mucho a aquellos términos que apuntaban al contra balance de los poderes públicos y las libertades ciudadanas.

Contrario a lo expresado por autores como: Lira, Dobaño y Rodríguez, Gazmuri, entre otros. Según los Estudios Sociales y Educativos la Chimba (2008) los textos escolares rescatan la diversidad de sujetos históricos más allá de los hombres que han realizado grandes hazañas, incorporando con ello la perspectiva de género, la etnohistoria, los sujetos que en las últimas décadas no eran socialmente visibles y que han pasado a protagonizar las investigaciones de la historia social, la historia de la gente corriente. La nueva historia social incorporó el estudio de sujetos históricos hasta entonces ignorados en la historiografía local, como el peonaje urbano y rural, el artesanado santiaguino y porteño, el movimiento popular urbano, la etnohistoria, o los trabajadores pampinos. Todo esto en muchas ocasiones con influencias importantes provenientes de otras disciplinas sociales, como la sociología o la antropología. Todos estos historiadores han sido ampliamente consultados en la elaboración de nuestros textos de Historia de Chile.

Rebatiendo lo que plantean los Estudios Sociales y Educativos la Chimba, para Valle (2008) es lamentable que no se incorpore la contrastación de historiadores en los textos escolares puesto que no existe el espacio para la

apertura de diferentes enfoques historiográficos debido a la predominancia de una tendencia (conservadora) que omite a las demás.

Por su parte, para Enguita (1986) la elección de un determinado contenido y de las formas concretas de enfocar los conocimientos que aparecen en los textos escolares en las escuelas posee estricta relación tanto con las relaciones de dominación existente como con las luchas por cambiar dichas relaciones. Por ende, forma y contenido se han visto influidos por la sociedad en general y por la tendencia historiográfica que predomina en los textos escolares (conservadora), ya que a través de éstos se traspasan los conocimientos.

Callai (2008) postula tajantemente que no existe una postura historiográfica definida en los textos escolares puesto que existe un vasto abismo entre la escuela y el saber histórico. Plantea que existe un alejamiento entre el saber historiográfico y la práctica escolar, el cual, se genera, primeramente, de la especificidad de la escuela en cuanto lugar de transmisión y conservación del patrimonio cultural de una determinada sociedad. Complementariamente contribuyen para ese alejamiento las condiciones materiales y de trabajo enfrentadas por los docentes, además de las características del material de apoyo disponible en la escuela.

Para Callai (2008) La escuela y la historia escolar se debaten, todavía, con el imperativo de informar, de transmitir a los jóvenes todo un legado sancionado por la sociedad. Éste es una especie de “historia oficial”, que necesita ser enseñada a las nuevas generaciones. En estas condiciones persevera la preocupación con contenidos que los estudiantes deban necesariamente conocer.

En síntesis, acerca del enfoque historiográfico predominante en los textos escolares de Historia de Chile se concluye que los diversos autores consultados concuerdan en que la historiografía cumple un importante rol en la educación mediante los diversos instrumentos curriculares que existen para la educación de

los alumnos. Además, coinciden en que el Estado es el encargado de imponer su postura ideológica de dominación en la elaboración y transmisión del conocimiento entregado a los estudiantes por medio de los textos escolares.

#### 5.4 Cuarto Hallazgo:

Para comenzar, referente a la presencia de currículum oculto en la forma de abordar la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares, los Estudios Sociales y Educativos la Chimba (2008) plantean que las problemáticas del currículum oculto se definen en base a aquello que se quiere relevar en el texto escolar, tomando en consideración las orientaciones del Marco Curricular, el contexto editorial en que se enmarca la producción del texto y la visión histórica de quienes tienen a cargo la autoría del texto, entre otros elementos. En el caso de un texto escolar que pretenda orientarse bajo un modelo historiográfico crítico, se le impone a éste un gran desafío, dado que para enseñar a reconstruir y decodificar la Historia, se debe estar consciente de cómo uno mismo la va elaborando, los sesgos que imponen sus visiones, experiencias y su capacidad de tolerancia para generar un discurso estructurado.

Por su parte, piensa Born (2010) que no puede establecerse una relación directa entre la postura asumida por las autoridades estatales y las representaciones que circulan en los textos escolares. Así, puede sostenerse que en el campo de producción de textos escolares de Historia, las narrativas se moldean en un clima social que se modifica continuamente (en un proceso de continuidades y rupturas), que no es homogéneo, ya que está atravesado por múltiples discursos, y donde las diversas instancias estatales no constituyen la única ni la más determinante instancia de definición de lo que aparece o no en los textos escolares (currículum oculto).

Al respecto, para Lassig (2008) el conocimiento siempre ha dependido de lo que una sociedad pre estructura y transmite a través de sus medios de

comunicación. Desde la aparición del sistema escolar moderno, los textos han tenido la función de medios privilegiados en este sentido. Para el Estado, son los instrumentos ideales de educación nacional porque son los medios que gozan de una cobertura más o menos total en su distribución y están disponibles para casi todos durante una fase formativa de la vida. Los textos escolares son un tipo específico de medios masivos, uno que está influenciado, definido y certificado por el Estado y además por quienes participan en la elaboración del libro de texto.

Por su parte, para Bravo (2008) la producción y edición de un texto escolar, o sea, leer y (re)significar el pasado y el presente desde la aceptación de lo que algunos investigadores de las ciencias sociales denominan pluri-interpretación es, sin duda, un desafío para los autores y para las editoriales encargadas de producir y editar los textos escolares que servirán de apoyo a la docencia. Si bien en nuestro contexto, al igual que en la mayoría de los sistemas escolares, las temáticas y las finalidades de la enseñanza de la historia están predefinidas en un marco regulatorio, la decisión de cómo concretar lo que este marco señala que deben aprender los niños y jóvenes de nuestro país implica tomar decisiones sobre los contenidos, los procedimientos, las actividades y los recursos. La tensión se centra entonces en la definición o reconocimiento del discurso didáctico, no siempre, explicitado, sobre el cual se elabora la propuesta conceptual y procedimental del texto escolar.

Señala Milos (2008) que los textos escolares, como instrumentos curriculares, se constituyen en un apoyo fundamental para la implementación de los planes y programas de estudio, favoreciendo la comprensión mutua, tanto al interior de una sociedad, como entre los grupos que la componen. Es importante reconocer, sin embargo, que los textos escolares, como herramientas de apoyo, tienen también límites derivados justamente de esta ubicación intermediaria, y que, en algunos casos, les resta autonomía.

En relación a la dominación ejercida por la elite, señala Torres (2005) que los grupos sociales conservadores y tecnocráticos intentan favorecer la creación y recreación de un discurso científico e ideológico que justifique y legitime la necesidad de su destino como grupo dirigente. Por lo mismo, al momento de establecer los contenidos que aparecen en los libros de texto se denota el currículum oculto y los silencios en la historia al omitir ciertos aspectos que puedan alterar el mantenimiento actual de la estructura social.

Todos los contenidos que entregan los textos escolares (implícitos y explícitos) se encuentran regulados y condicionados por la dominación de clase, la cual, se lleva a cabo mediante la hegemonía ideológica. Para Gramsci (1981) la dominación de una clase sobre otra se produce más eficazmente cuando se lleva a cabo a través de la hegemonía ideológica, mediante la creación de esta conciencia y de un consentimiento espontáneo en los miembros de la clase social sometida, sirviéndose para ello del apoyo que le brinda su control del Estado, reproduciendo en el plano ideológico la perpetuación de las relaciones de producción y distribución de los libros de texto en base a los contenidos que éste entrega.

Según Lassig (2008) la relevancia de los textos escolares como instrumentos de influencia política y control social es evidente. El panorama, sin embargo, no estaría completo si atribuyéramos todo el poder para definir los textos al Estado. Al menos para sociedades democráticas abiertas, los textos y currículos son también un producto de discursos académicos, políticos y sociales. Hasta cierto punto, el conocimiento de los textos es un conocimiento socialmente dividido que se construye a través de largos, complejos y multilaterales procesos de negociación entre varios grupos. Tiende a ser una materia de “conocimiento doctrinario”; un conocimiento que ha sido seleccionado, filtrado, evaluado y codificado didácticamente por una gama de entidades muy diversas y por lo tanto permite llegar a conclusiones sobre las ideas y valores políticos y culturales definitivos de su tiempo y orden social. Los textos reflejan no solo el conocimiento

académico, sino también el que se transmite a través de distintos medios; lo hacen directamente en el sentido de absorber información e indirectamente al proveer un marco interpretativo. Son por lo tanto espejos del espíritu de la época. Reflejan ideas que debieran incorporarse a la memoria cultural de la nación; demuestran cuáles visiones y percepciones de la realidad son sustancialmente indiscutibles, y qué normas culturales y conceptos de orden social y político son aceptados por una mayoría suficiente como para transmitirlos a la siguiente generación.

Los textos escolares de Historia de Chile pretenden entregar una verdad única e incuestionable de la realidad con la finalidad de reproducir la cultura dominante a través de los mecanismos del currículum oculto. Al respecto, Martínez (2002) plantea que:

“La traducción pedagógica muy común en los textos para la enseñanza es el tratamiento no conflictivo del contenido científico. Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad.” (Martínez, 2002: 25)

Señala Cussianovich (2009) que es importante para comprender el tema del currículum oculto en los textos escolares, el rol que la escuela posee ya que ésta cumple insoslayablemente la función de reproducción de la sociedad, constituyendo el currículum oculto uno de los factores de mayor impacto y fuerza en esta tarea, la cual posee un carácter de tipo emancipatorio pero también un rol enajenante dentro de la sociedad.

Por su parte, para Mora (2010) la escuela como institución cumple una función social muy relevante para la legitimación del orden establecido, no solo en lo que se refiere a lo político, económico o social; puesto que en la vida cotidiana de la instituciones educativas aprendemos códigos, lenguajes, formas de

comportamiento, prácticas, valores y criterios selectivos que validan o excluyen significados y conocimientos a través de los textos escolares y lo que éstos contienen: párrafos, imágenes, conceptos, bibliografía, entre otros.

Al respecto, resulta interesante la visión de Ortiz (2002) quien piensa que todos los conocimientos que son transmitidos a través del currículum oculto influyen en el actuar de los sujetos, y permanecen a lo largo de su historia personal, pues los mensajes que se reciben a través de las acciones y/o palabras influyen de manera decisiva en nuestro ser. Sobre este punto Eagleton (2005) afirma que cada uno de los mensajes que se reciben a través de las palabras, acciones o actitudes que constituyen el currículum oculto tiene un impacto en el desarrollo de los individuos y que una vez interiorizados regulan sus acciones. Se refiere principalmente a las dinámicas y procesos que se originan en el aula, la comunicación establecida entre el profesor-alumno, y los valores, es decir, posee un carácter más ideológico. Su principal característica es el modo en que son transmitidos los contenidos.

Además, Ortiz (2002) postula que a través de la educación escolarizada se transmiten todos aquellos conocimientos explícitos en un programa aunados a aquellos que se encuentran implícitos en las acciones o mensajes verbales pertenecientes a una sociedad y que resultan indispensables para pertenecer a ésta, pero además asegura que se tenga una trascendencia de la cultura predominante en un lugar y momento histórico determinado por medio del proceso de enseñanza, es en este punto donde el currículum adquiere sentido, puesto que sustenta dicho proceso de enseñanza.

Para Ajagán y Turra (2009) tanto el sistema escolar en su conjunto, como el texto escolar en particular, selecciona de la totalidad de los productos culturales creados en una sociedad concreta, es decir, de la tradición algunos de ellos y excluyen otros.

Por otra parte, señala Enguita (1986) que los textos representan el producto que más identifica a la cultura escolar, siendo éstos la expresión más acabada del modo de vida culto que reconocen y privilegian las sociedades desarrolladas. Además, destaca el importante rol que cumplen los textos escolares en el currículum oculto y sobre el control que ejerce el Estado en las instituciones escolares. Por ejemplo, debido a la imposición ideológica, los editores suelen mostrarse reacios a tomar decisiones acerca de controversias políticas especialmente en las áreas curriculares más conflictivas.

Respecto a la presencia de currículum oculto en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, señala Arenas (1995) que los textos escolares, además de su contenido explícito, con la didáctica propia de cada materia, transmiten parte de una cultura. Describen un tipo de realidad social, unas formas de organizarse, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida. Estos modelos culturales subyacen en todos los textos y van conformando de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado socialmente establecida. Estos modelos culturales y, en concreto, los modelos de comportamiento masculino y femenino, a fuerza de repetirse, se solidifican, se fijan y se convierten en normas.

Según Devis, Fuentes y Sparkes (2005) el currículum oculto es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas. Los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades a futuro reproduciéndose la ideología dominante, la cual, subyace en la forma de abordar los contenidos en los establecimientos educacionales.

Para Ortiz (2002) el currículum oculto se encuentra presente dentro de los procesos que se desencadenan al interior del aula, pero que no son visibles, es decir, no tienen lugar dentro de un programa o plan. Representa a aquellos



conocimientos que una sociedad determinada ha construido a lo largo de su historia y los transmite por medio de acciones debidamente legitimadas como también, a través de prácticas cotidianas y que de cierto modo pasan desapercibidas, pero que impactan en los aprendizajes.

Al contrario que para Ortiz, Cisterna (2002) piensa que el currículum oculto se materializa a través del currículum formal por medio de la selección de contenidos que responden a una ideología en un momento y lugar determinado y que se contemplan o plasman en un programa o plan de estudios, y en los mensajes implícitos que se encuentran en el diseño de materiales educativos empleados de manera cotidiana al interior de las aulas.

Señala Carrillo (2009) que el libro de texto supone un reflejo de determinadas concepciones políticas e ideológicas y se convierte en un poderoso instrumento de descualificación profesional. El libro de texto representa una imposición autoritaria de lo que es válido y lo que no, lo cual queda demostrado en el hecho de que exista una legislación que obliga a pasar por un registro a todos los textos escolares del sistema educativo nacional. En un Estado donde se decretan oficialmente los contenidos curriculares y las destrezas necesarias para un comportamiento adecuado, existiendo la imposición de determinados conceptos, conocimientos, concepciones y destrezas de la realidad dejando otras al margen.

Al contrario de lo que plantea Carrillo, para Murillo (2012) el currículum oculto en los textos escolares no tiene su origen en la normativa que existe en el sistema educativo, sino que es el resultado de prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, acaban siendo las más efectivas en la adquisición de: conocimientos, actitudes y valores.

Al respecto de lo que plantea Carrillo, para Pascual y otros (2006) si bien los libros de texto son sólo una parte de lo que se aprende en las escuelas éstos

entregan una muestra evidente sobre qué categorías y esquemas mentales se ve el mundo, se forma la opinión y se actúa en él, dentro del cual socializan las diferentes generaciones. Aunque los libros de texto son sólo una fuente entre otras fuentes de formación de categorías mentales, son sin embargo representativos de lo que la sociedad considera un conocimiento más serio y objetivo.

Apoyando la visión de Pascual, señalan Ajagán y Turra (2009) que el texto escolar no es usado en un vacío existencial, cultural; evidentemente está profundamente influido por tradiciones y concepciones pedagógicas y didácticas sobre qué debe enseñarse acerca de ciertas materias, cómo debe enseñarse y qué no debe ser enseñado. El libro escolar tiene una clara función: reproducir datos de la realidad lo más fielmente posible, reproducir fundamentalmente conocimientos ya creados en el contexto de la investigación, de la ciencia, seleccionándolos, filtrándolos. Una característica principal del texto escolar es que tiende a simplificar y a filtrar los contenidos.

Por su parte, para Ortiz (2002) el currículum oculto en los textos escolares es generado en el mismo proceso educativo, que encuentra diversas formas para materializarse tales como a través de un currículum explícito inmerso y estructurado bajo una ideología.

La forma oculta del currículum está inserta en un modelo educativo que a través del tiempo, los valores, las ideologías y las concepciones dominantes de hombre, cultura y sociedad han obedecido a determinados modelos establecidos por el aparato hegemónico.

En este mismo sentido, señala Lassig (2008) que el conocimiento de los textos es siempre altamente selectivo. Cualquier persona que escriba textos debe seleccionar y omitir, condensar, estructurar, reducir y generalizar, además de corroborar información. Los textos específicamente transportan información autorizada. Las reservas de conocimiento e interpretaciones que se puede

encontrar en los textos son vistas como particularmente objetivas, precisas y relevantes. Los currículos y textos de esta manera parecen hasta cierto punto lucir un “timbre” oficial que promete “la verdad”.

En concordancia con Lassig, Ajagán y Turra (2009) postulan que la participación de los textos en la selección de lo que será considerado como “material escolar”, la delimitación de lo que debe entenderse como conocimiento escolar legítimo, ocupa un lugar fundamental en la transmisión de la cultura dominante. Esta transmisión tiene lugar en un proceso dinámico y contradictorio, caracterizado por la selección. Esto sucede por cuanto la escuela elige y selecciona ciertos contenidos, ciertos mensajes, algunos productos culturales y algunos contenidos educativos como los importantes, como los adecuados, los correctos y los legítimos.

Señala Everett (2008) que en cuanto selección de cultura, el esfuerzo analítico para poner en evidencia el currículum oculto debe centrarse no solamente en el análisis de contenidos, sino también en el análisis de las imágenes presentadas, por ejemplo, en los textos escolares, en el análisis del discurso utilizado de la relación pedagógica, a fin de ver en él posibles sesgos.

Al respecto, postula Torres (2005) que los textos escolares, en base a la teoría de la reproducción cultural, funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes discriminando acerca de la información que se desea evidenciar como útil y fidedigna. Los libros de texto vienen a ser los encargados de intentar conseguir la uniformidad en el sistema educativo y a la vez contribuyendo a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes. De esta forma, se devela lo que quieren decir los textos escolares y aquello que omiten con la finalidad de adoctrinar disimuladamente emitiendo estereotipos y distorsiones de la realidad que se pretende emular.

Para Romero (2008) el libro escolar se compone de actividades, recuadros, textos complementarios, infografías, redes conceptuales y abundantes ilustraciones, de modo que el texto central va perdiendo entidad. Confluyen aquí ideas sobre el proceso de construcción del conocimiento, la capacidad de lectura atribuida a los alumnos y la importancia de romper el discurso único mediante la pluralidad de voces que vayan más allá del currículum oculto.

Según Born (2010) los textos escolares constituyen un espacio privilegiado ya que sellan los sentidos simbólicos e imaginarios colectivos de los estudiantes mediante los silencios y las omisiones ocultando las ideas y valoraciones que forman parte de la realidad histórica del país.

Además, para Eagleton (1978) mediante distorsiones, anécdotas y el silencio se pretende desproblematizar o negar situaciones conflictivas ya que es en los significativos silencios del texto, en sus vacíos y ausencias, donde la presencia de la ideología puede sentirse de forma más positiva.

Señala Rodríguez (2012) que todos los períodos históricos trasladan su preocupación ideológica a los libros de texto. Por lo tanto, el libro escolar es un fiel reflejo de los valores y creencias generadas en el momento histórico en que vive una determinada sociedad. El libro de texto representa una referencia ideológica fundamental pero necesitamos otros aportes para establecer el perfil definitivo, entre ellos el autor, la editorial o las instituciones educacionales a cargo.

Señala Pagés (2008) que el objeto “libro de texto” o “manual” no es más que eso, un objeto. Cargado de ideología, de contenidos, de imágenes, de actividades y de potencialidades educativas.

Para Oteíza (2006) la construcción de la historia, tanto en la disciplina como en el discurso pedagógico, constituye una actividad política en la que es imposible evitar la parcialidad respecto de las experiencias narradas. Además señala que los

silencios en la producción y construcción discursiva de la historia son también un recurso ideológico que permite dar prominencia o sepultar en el olvido a determinados actores sociales y/o eventos en el discurso.

Según Carlino (2005) los textos escolares tienden a ser expositivos y las polémicas que existieron durante la producción de conocimientos se omiten, dándole a estos textos un marcado tono monológico, al callar voces alternativas a la oficial; asimismo, se silencian los métodos con los cuáles se han producido los conceptos. El conocimiento adquiere así un carácter de absoluto y definitivo, y no pocas veces aparece como ahistórico y anónimo.

Para Monclús (1988) la aspiración del texto escolar a reproducir la realidad, no nos puede conducir a tomarlo acríticamente como una autoridad, como una voz y una visión definitiva de la realidad. Tras aquellos intentos de dar cuenta de la realidad, por fieles que las descripciones intenten ser, hay en ellas siempre un momento de interpretación y omisión, en cuanto tal, un momento de subjetividad que bien puede y debe ser problematizado.

Según Cussianovich (2009) el lenguaje es más lo que oculta que lo que revela puesto que en todo discurso existe un pensamiento o ideología subyacente (oculto) que se reconoce como la manera en que se lleva a cabo el traspaso de los conocimientos, destrezas y habilidades a los estudiantes a través de la imposición de la materia que aparece en los textos escolares.

Al respecto, señala Aamotsbakken (2008) que los textos de historia son escritos y publicados de una manera intertextual, es decir, los libros están estructurados como los textos de historia previos y hasta cierto punto contienen narrativas similares, conclusiones y discusiones que se encuentran en textos más antiguos. Los textos de historia más o menos heredan patrones estructurales y narrativos de literatura previa. Sin embargo, al elegir un foco determinado se excluye otro.

Por su parte, para Olivares (2008) el texto, la hipertextualidad, las estrategias argumentativas y la iconografía aparecen como elementos que configuran el texto escolar en su totalidad y reflejan las orientaciones del momento. El contenido no es neutro.

Señala Escolano (1997) que el libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto que en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideología que caracterizan la mentalidad dominante, es decir, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por currículum oculto, y también del explícito. Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad.

Referente a la iconografía, para Rodríguez (2012) las imágenes de los textos escolares constituyen, asimismo, uno de los campos de mayor interés a la hora de analizar los textos. La inclusión de las imágenes en los manuales nunca es arbitraria ya que siempre depende de criterios pedagógicos y científicos, pero, además, hay que recordar que, desde el punto de vista político e ideológico, nunca es neutra. Su función es más determinante cuanto mayor es el grado de intervención del Estado en la transmisión de valores, lo que quiere decir que, en los regímenes dictatoriales, las imágenes de los libros son uno de los medios privilegiados de propaganda del ideario del régimen.

Finalmente, según Cisterna (2004) existen operaciones de currículum oculto en la presentación e interpretación del relato histórico en los textos escolares que circulan en el sistema educativo nacional en la actualidad.

Todos los autores citados en la presente discusión concuerdan en que el currículum oculto en los textos de Historia de Chile se presenta de forma voluntaria y premeditada con antelación por parte de las instituciones estatales del

país. Existe la certeza de que se pretende ocultar ciertos aspectos de la Dictadura Militar de 1973 que no desean que los aprendan los alumnos.

Para terminar, se concluye mediante la exposición del pensamiento de los diversos autores analizados que la presencia de currículum oculto en la forma de abordar la Dictadura Militar de 1973 en los textos escolares se encuentra evidentemente influenciada por el Estado a través de diversas instancias mediante las cuales se impone la ideología dominante y se reproduce culturalmente la sociedad que se pretende mantener. Además, el currículum oculto se evidencia de diversas formas en los textos escolares, tales como: imágenes, actividades didácticas, narraciones, omisiones, cronologías, entre otros.

### Conclusiones:

Luego del proceso de esta investigación que ha proporcionado a los autores un gran aporte intelectual en cuanto a teorías y metodologías de trabajo, hemos logrado sintetizar de cada lectura, reflexión, comentario y análisis de los resultados, las siguientes conclusiones que esperamos sean útiles para la comunidad educativa.

En Chile, en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales editados desde 1990 hasta el 2012, se ha recurrido al uso de eufemismos para encubrir ciertas terminologías que socaban la interpretación de la clase dominante chilena, especialmente la relativa a la Historia reciente de Chile. Los temas en específicos que se han evidenciado son los referentes a la conceptualización del “hecho o hito histórico” del 11 de septiembre de 1973 y del concepto adjudicado al “sistema de gobierno” que imperó primero bajo la Junta Militar y luego degeneró en la Dictadura de Augusto Pinochet entre el período de 1973 y 1990.

La terminología que fue refutada por esta investigación corresponde a “Pronunciamiento Militar”, “Golpe Militar”, “Gobierno Militar” y “Régimen Militar”. El grado de encubrimiento de cada una de ellas cumple una función dentro de las relaciones de poder en lo social. Los textos escolares sirven para llevar a cabo ese encubrimiento de la realidad a través de la narración de los contenidos que son delimitados por el Ministerio de Educación, esta institución sería el instrumento legal para vaciar el contenido ideológico que un sector social desea inculcar al resto de la sociedad.

El carácter conflictivo de las terminologías antes mencionadas y cuestionadas, se debe a que intentan interpretar un período de la historia de Chile que pertenece a la historia reciente, pero que además involucra un fuerte grado de sensibilidad por ser a la vez una historia traumática.



Al ser traumática, esa historia se enfrenta y se visualiza a través de la memoria colectiva, que no es unificada, sino que por el contrario como se ha venido explicando en el marco teórico de esta investigación confluyen varias memorias, cada una perteneciente a grupos diferentes, con vivencias contrapuestas, con intereses en juego y por ello sensibles a disputas sobre la verdad. Por ello, la Dictadura de Augusto Pinochet es un período histórico que divide a los chilenos en posiciones de al menos tres tipos como: apoyo, rechazo e indiferencia o neutralidad.

Actualmente lo que está en discusión no es un asunto de precisión conceptual sino más bien, un reconocimiento al poder simbólico de las palabras, porque parte de la memoria colectiva sabe y vivió personalmente las características abusivas de la Dictadura, por lo tanto no es capaz de trazar la realidad con la elite dominante para consensuar términos y atenuar el pasado en pos de una supuesta reconciliación y unidad nacional -como lo llama la autoridad gubernamental-, menos aún cuando los canales jurídicos jamás enjuiciaron a la principal cabeza de ese período.

La terminología utilizada en los textos escolares bajo el contexto discursivo aún denota un fuerte predominio de esa clase dominante que a través del Mineduc, los autores y los editores sintetizan los contenidos de la forma más compacta posible y cuyo objetivo es que los alumnos la aprendan en forma memorística. Pensemos que si ya los contenidos han sido primero definidos por el Mineduc, luego recortados y compactados por los autores de los textos escolares y las editoriales, es bastante predecible y probable que no sean luego profundizados en el aula, ni menos en otras instancias fuera del contexto escolar.

Por otro lado, en esta investigación queda en evidencia que el enfoque historiográfico predominante en los textos escolares es el conservador o de derecha. Es notable verificar como pese a que durante este último período de Chile bajo gobiernos democráticos de la Concertación de Partidos por la

Democracia, aún persiste la preponderancia interpretativa del enfoque conservador. Esto debe ser, porque los dos primeros gobiernos de transición a la democracia eran liderados por el partido de la Democracia Cristiana, el mismo que como clase política civil apoyó y justificó también el Golpe de Estado de 1973. Por ello pese tener el poder y la influencia en el Ministerio de Educación, no cambió tampoco los enfoques conservadores de los autores y las editoriales ligadas al empresariado.

Por último, el currículum oculto en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales se presenta cuando no se aborda en profundidad el tema de la Dictadura de 1973, por otro lado la selección de ciertas imágenes, actividades, narraciones, omisiones históricas, cronologías y resúmenes configuran lo que la elite conservadora, tanto política y académica, quiere inculcar a las nuevas generaciones.

## Bibliografía

- Aamotsbakken, B. (2008). *“Imágenes de Groenlandeses y Sami en textos de historia de Noruega” en seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales; Mineduc; Chile.*
- Ajagán, L y Turra, O. (2009). *El texto escolar: hacia una didáctica crítica; Revista REXE. Estudios y Experiencias en Educación n° 16; Chile.*
- Althusser, L. (1974). *Escritos; Editorial Laia; España.*
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo; Editorial Akal; España.*
- Arenas, G. (1995). *La construcción del género en la escuela infantil; Tesis Doctoral; España.*
- Armenta, L. (2009). *La interdicción lingüística: Estrategias del lenguaje políticamente correcto en textos legales educativos selección de leyes educativas (1986-2006); Universidad de Extremadura. Facultad de Filosofía y Letras; Cáceres.*
- Aróstegui, J. (1989). *Enseñar Historia: nuevas propuestas; Madrid: Laia.*
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente; Madrid; Alianza.*
- Asher, R. y Simpson, J. (eds.) (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics; Oxford; Elsevier.*
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia; Editorial Siglo XXI; México.*
- Barlett, F. (1932). *“Los factores sociales en el recuerdo” en Carretero M. Rosa, A. y González, F. (2006). Enseñanza de la historia y Memoria colectiva; Paidós Ibérica.*
- Becker, D., Castillo M. y Díaz, M. (1991). *Trauma y reparación después de la Dictadura en Chile. Consideraciones Clínicas y Sociales. Ponencia presentada al V Simposio Cultura y Situación en América Latina; Hamburgo, Alemania.*
- Bédarida, F. (1985). *"Le temps au présent"; Espaces Temps; 29.*

- Bédarida, F. (1997). "L'histoire du temps présent", en *Sciences Humaines*, n°18, septembre/octubre.
- Bellolio (2012). "El día que el Mineduc sacó la palabra "dictadura" de las bases curriculares"; *Archivo Chile*; pág.8 [www.archivochile.com](http://www.archivochile.com).
- Bettelheim, B. (1981). *Sobrevivir: El Holocausto una generación después*; Editorial Crítica; Barcelona.
- Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires, 1976-2009*; Tesis; Argentina.
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*; España.
- Bourdieu, P y Passeron, J C; (1977-1995). *La reproducción*; Editorial Laia; España.
- Bourdieu, P. (1988). "Las estrategias de conversión". En *la distinción. Crítica y bases sociales del juicio*; Editorial Taurus; España.
- Bowles, S y Gintis, H. (1985). "Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo" en *la instrucción escolar en la América capitalista*; Editorial Siglo XXI; España.
- Bravo, L. (2008). "Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia" en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile.
- Callai, J. (2008). "El difícil diálogo entre los textos escolares de Historia y los avances de la historiografía" en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización*; Ed. fondo de cultura económica; Argentina.
- Caruth, C. (1995). *Trauma: Explorations in memory*. (C. Caruth, Ed.) Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Carreter, F. (1987). *Viejo Lenguaje ¿Nuevas ideas?*, en ALVAR, M. (coord.) *El lenguaje político*; Madrid; Fundación Friedrich Ebert; pp. 33-49.
- Carretero, M; Rosas, A y González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*; Editorial Paidós; Argentina.

- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global*; Editorial Paidós; Buenos Aires; Pág. 186 - Cuadro 1. "Comparación de dos versiones contrapuestas sobre el golpe de estado del general Pinochet en Chile".
- Carrillo, B; (2009). *Importancia del Currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*; Revista *Innovación y experiencias educativas* n° 14; España.
- Casanova, J. (2002). *La historia social y los historiadores: ¿Cenicienta o princesa?*; España.
- Casas, M. (1986). *La Interdicción Lingüística: Mecanismos del eufemismo y del disfemismo*; Cádiz; Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*; Lom Ediciones, Santiago; Chile.
- Cisterna, F. (2002). *El Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo*; Revista *REXE. Estudios y Experiencias en Educación*. n° 1; Chile.
- Cisterna, F. (2004). *La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena*; Revista *Reflexiones Pedagógicas* n° 23; Chile.
- Cuesta, J. (1993). *Historia del presente*; Madrid; Eudema.
- Cussianovich, A. (2009). *¿Cuán oculto es el currículum "oculto"?*; Revista *Pensamiento Pedagógico*; Perú.
- De Rosa, A. y Mormino, C. (2000). "Memoria Social, identidad nacional y representaciones sociales: ¿Son constructos convergentes? Un estudio sobre la Unión Europea y sus Estados miembros con una mirada hacia el pasado" en Carretero M. Rosa, A. y González, F. (2006). *Enseñanza de la historia y Memoria colectiva*; Paidos Ibérica.
- Devís, J, Fuentes, J y Sparkes, A. (2005). *¿Qué permanece oculto del currículum Oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física*; Revista *Iberoamericana de Educación* n ° 39; España.

- *Dobaño, P y Rodríguez, M. (2008). "Los contenidos de los libros de texto escolares de historia y ciencias sociales 1983-2006" en seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales; MINEDUC; Chile.*
- *Doise, W. (1986). "Las relaciones entre grupos", en S. Moscovici (ed.); Psicología Social Tomo II; Barcelona; Paidós.*
- *Dubois, J. (1979). Diccionario de lingüística; Madrid; Alianza.*
- *Eagleton, T. (2005). Ideología una introducción; Editorial Paidós; España.*
- *Eagleton, T. (1978). Literatura y crítica marxista; Editorial Zero-ZYX; España*
- *Elacqua, G. (2012). Breve Historia de las reformas educacionales en Chile (1813-presente) Cobertura, Condiciones, Calidad y Equidad; Instituto de Políticas Públicas; Universidad Diego Portales; Santiago; Chile.*
- *Enguita, M. (1986). "Economía política de la publicación de libros de texto" en marxismo y sociología de la educación; Editorial Akal; España.*
- *Enguita, M. (1999). Sociología de la Educación; Editorial Ariel; España.*
- *Escolano, A. (1997). "El libro escolar: perspectivas históricas", en el libro de texto: materiales didácticos. Actas del 5º congreso; España.*
- *Estudios Sociales y Educacionales la Chimba. (2008). "Método historiográfico crítico: una estrategia de aprendizaje en el aula desde el texto escolar" en seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales; MINEDUC; Chile.*
- *Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1997). El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares; Centro de Estudios Públicos (CEP); Santiago.*
- *Everett, A. (2008) Educación en derechos humanos: El currículo escolar y sus dimensiones latentes; Revista Quehacer Educativo; Uruguay.*
- *Franco, M., Levín. F. (2007). Historia Reciente: Perspectivas y Desafíos para un Campo en Construcción; Volumen 65 de Espacios del Saber; Paidós.*
- *Gajardo, M. (1999). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década; PREAL- CINDE.*

- Garrido, C. (2008). "Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)" en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile.
- Gazmuri, R. (2008). "Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX" en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile;
- Gilbert, J. 2010 *Introducción a la Sociología*; Editorial Lom: Chile.
- Gillis, J. (1994). *Commemorations: The Politics of National Identity*; Princeton; Princeton University Press.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*; Editorial Siglo XXI; México.
- Gramsci, A. (1981). *Cartas desde la cárcel*; Editorial Era; México.
- Grez, S y Salazar, G. (1999). *Manifiesto de historiadores*; Editorial Lom; Chile.
- Halbwachs, M.([1925]1992). *On Collective Memory*; Chicago; The University of Chicago Press.
- Halbwachs, M. (1998). "Memoria colectiva y memoria histórica"; *Revista Sociedad*, 12; pp. 191-201.
- Hernández, E. (1995). *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*; Madrid; Ed. Síntesis; 280.
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del siglo XX 1914 -1991*; Crítica; Grialbo Mondadori S.A.; Buenos Aires.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*; Editorial Morata; España.
- Jedlowski, P. (2000). "La sociología y la memoria colectiva" en Carretero M. Rosa, A. y González, F. (2006). *Enseñanza de la historia y Memoria colectiva*; Paidós Ibérica.
- Jelin, E. (2001). "¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?"; en: Elizabeth Jelin; *Los trabajos de la memoria*; Siglo XXI; España.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*; Madrid; Siglo XXI.

- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*; Barcelona; Ediciones Pomares- Corredor.
- Jover, M; (1976). "Corrientes historiográficas de la España contemporánea", en *Once ensayos sobre la historia*; Madrid; Rioduero.
- Kany, Ch. E. (1960). *American-Spanish Euphemisms*, Berkeley-Los Angeles; University of California Press.
- Keilson, H. (1992). *Sequential Traumatization in Children. English Edition*; Jerusalem: The Magnes Press; *The Hebrew university* (1979).
- Kramer, R, (1998). "Paranoid cognition in social systems: thinking and acting in the shadow of the doubt"; *Personality and Social Psychology Review*, 2; pp.251-272.
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*; Fondo de Cultura Económica; México.
- LaCapra, D. (1998). *History and Memory: In the Shadow of the Holocaust, en History and Memory after Auschwitz*; Cornell University Press.
- Lacouture, J. (1988). "La historia inmediata"; en Le Goff, J.; Chartier, R.; Revel, J. (dir.); *La nueva historia*; Bilbao; Ed. Mensajero.
- Lassig, S. (2008). *¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e "historias comunes" en seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile.
- Leiva, D. y otros (2000). *El texto escolar. Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*; Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica (1982) de Chile; Ministerio de Educación; CIDE; Santiago.
- Lenk, K. (1974). *El concepto de ideología*; Editorial Amorrortu; Argentina.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, Ideología .y Clases Sociales en España*; Editorial Ariel; España.
- Lewandowski, T. (1982). *Diccionario de lingüística*; Madrid; Cátedra. [Trad. de M<sup>a</sup> Luz García-Denche y Enrique Bernárdez].



- Lira, R. (2004). *Enseñanza de la historia en educación media: entre la tradición y la tarea; Memoria para optar al grado de Magíster Artium en Historia; Chile.*
- Lolas, F. (1996). *Apología del texto de estudio, literatura terciaria de la ciencia; Editorial Universitaria; Chile.*
- Maceira, L. (2005). *Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela; Revista la Ventana nº 21; México.*
- Maestro, P. (2002). *Libros Escolares y Currículum: Del reinado de los libros de texto; Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela; ISSN 1316-9505 Enero-Diciembre. Nº 7. 25-52.*
- Mannheim, K. (1966). *Ideología y Utopía: Introducción a la Sociología del Conocimiento; Editorial Aguilar; España.*
- Manzi, J. (2006). *La Memoria Colectiva del Golpe de Estado en Chile; en Carretero, M; Rosas, A y González, M; Enseñanza de la historia y memoria colectiva; Editorial Paidós; Argentina.*
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar; Editorial Morata; España.*
- Matoré, G. (1950). *La Méthode en Lexicologie; París; Marcel Didier.*
- Mejía, W. (2008). “¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de historia y ciencias sociales?” en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales; MINEDUC; Chile.*
- Milos, P. (2008). “Conferencia de cierre: Consideraciones finales” en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales; MINEDUC; Chile.*
- Minte, A. (2005). *Autoritarismo y Pluralismo: visión crítica de la enseñanza de la historia de Chile; Editorial Escaparate; Chile.*
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción. Nuevos planteamientos en Educación de adultos; Editorial Anthropos; España.*
- Mora, A. (2010). *Violencia y desigualdad de género en el aula del contrato sexual al contrato escolar; Revista Decisio; México.*

- Moulían, T. (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*; Santiago; Arcis y Lom.
- Ochoa, J. (1983). *La sociedad vista desde los textos escolares*; CIDE; Chile.
- Ochoa, J. (1987). *Escuela y Significados Dominantes*; CIDE; Santiago Chile.
- Ochoa, J. (1990). *Textos Escolares un saber recortado*; CIDE; Chile.
- Olivares, P. (2008). “El texto escolar como fuente para la historia de la educación: una retrospectiva en el contenido de los textos escolares de historia de Chile para la enseñanza básica” en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile.
- Ortega, F. (2011). *Trauma, cultura e historia: reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio*; Bogotá; Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas; Centro de Estudios Sociales CES.
- Ortiz, F. (2002). *Currículum Oculto y género*; Tesina; México.
- Ortúzar, A. (1988). *La Autoridad vista por los Niños y Niñas*; CIDE; Santiago.
- Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia: Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*; Editorial Frasis; Chile.
- Páez, D., Basabe, N. y González, J. (1988). “Memoria Colectiva y traumas políticos: Investigación transcultural de los procesos sociales de recuerdo de sucesos traumáticos”; en D. Páez y otros (eds.); *Memorias de procesos culturales y políticos*; Bilbao, Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Pagés, J. (2008). “Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas” en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile.
- Pascual, M y otros. (2006). *Estudio del Currículum antiecológico de los libros de texto*; Editorial Ecologistas en acción; España;
- Pérez, J. y Manzano E. (2010). *Memoria Histórica*; Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC; Madrid.

- Perrenoud, P. (1990). *“El currículum real y el trabajo escolar” en la construcción del éxito y del fracaso escolar*; Editorial Morata; España.
- Piper, I. (2005). *Obstinaciones de la memoria: La dictadura militar chilena en las tramas del recuerdo*; Tesis Doctoral dirigida por Lupicinio Iñiguez Rueda; Departamento de Psicología Social; Universidad autónoma de Barcelona.
- Poerksen, U. (1988). *Plastikwörter. Die Sprache einer internationaler Diktatur*, Klett-Cotta. [En su versión inglesa *Plastic Words. The Tyranny of a Modular Language*; The Pennsylvania State University; 1995].
- Pollak, M. (1992). *Memoria, olvido y silencio en Revista de Estudios Históricos N°3*, del Centro de Pesquisas y Documentación Histórica de la Fundación Getulio Vargas.
- Portelli, A. (1991). *“Lo que hace diferente a la historia oral”*, en Dora Schwarzstein (comp.), *La historia oral*; Buenos Aires; CEAL.
- Ramírez, T y otros. (2005). *La Cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela*; *Revista de Pedagogía*, vol. XXVI, n° 75; Venezuela.
- Ramos, R. (1989). *“Maurice Halbwachs y la memoria colectiva”*, *Revista de Occidente*, 100, pp.63-81.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*; Editorial Seix y Banal; España.
- Ricoeur, Paul. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid; Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife.
- Ricoeur, Paul; (2000). *La memoria, la historia y el olvido*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología General*; Editorial Herder; España.
- Rodríguez, G. y Camacho, M. (2000). *Intervención en la mesa redonda sobre “El lenguaje políticamente correcto”*, Seminario: *La corrección lingüística: lenguajes específicos y jergales*; Salamanca; Fundación Duques de Soria, 3-5.

- *Rodríguez, J. (2012). Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO; Tesis Doctoral; España.*
- *Romero, L. (2008). "Ideología y narrativa histórica en la enseñanza del Estado-Nación: un estudio de caso en Colombia y Chile" en seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales; MINEDUC; Chile.*
- *Romero, L. (2008). "La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX" en seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales; MINEDUC; Chile.*
- *Rotger, J. (1995). Ideología y Educación; Revista signos, teoría y práctica de la educación; España.*
- *Sagredo, R. y Serrano, S. (1996). "Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares" en Boletín de Historia y Geografía n° 12 Universidad Católica Blas Cañas; Chile.*
- *Sarlo, B. (2005). Tiempo pasado; Buenos Aires; Siglo XXI.*
- *Seco, M. (2002). "La manipulación de las palabras", Boletín del Instituto de Estudios Giennenses, n° 180, pp. 7-18.*
- *Senabre, R. (1971). "El eufemismo como fenómeno lingüístico", Boletín de la Real Academia Española, LI, CXCII (enero-abril), pp. 175-189.*
- *Soaje-de Elías, R. (2012). Estudio de los textos de Historia y de Ciencias Sociales chilenos entre 2000 y 2010; Educ. Educ. Vol. 15, No. 1, 23-41.*
- *Soulet, F.; Guinle, L. (1989). Précis d'Histoire Inmediate. Le monde depuis la fin des années 60; París; Armand Colin.*
- *Soto, A. (2004). Historia del Presente: Estado de la cuestión y conceptualización; HAOL (Historia actual online); N°3; 101-106.*
- *Staub, I. (2001). "Genocide and mass killing: their roots and prevention", en D. Christie, R. Wagner y D. Winter (eds.), Peace, Conflict and Violence, Upper Saddle River; Nueva Jersey; Prentice Hall.*
- *Staub, E; y Bar Tal, D. (2003). "Genocides, mass killing and intractable conflict: roots, evolution, prevention, and reconciliation", en D. Sears, L.*

- Huddy, y R. Jervis (eds.), *oxford Handbook of Political psychology*; Nueva York; Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*; Editorial Morata; España.
  - Sullivan, J.Marcus,G; Feldman, S. y Piereson, J.(1981). "The sources of political tolerance: a multivariate analysis", *The American Political Science Review*, 75, pp.92-106.
  - Tajfel, H. y Turner, J. (1986). "The social identity theory of intergroup behavior", en Carretero M. Rosa, A. y González, F. (2006). *Enseñanza de la historia y Memoria colectiva*; Paidós Ibérica.
  - Torres, J. (2005). *El currículum oculto*; Editorial Morata; España.
  - Trier, J. (1931). *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*, Heidelberg, Carl Winters, I, *passim*.
  - Traverso, E. (2005). *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*; París; La Fabrique éditions.
  - Tusell, J. (1993). "Historia y tiempo presente", en Thomas, H., *La historia de hoy*; Madrid; Historia 16- Cuadernos del Mundo Actual; (1993), 19.
  - Valle, A. (2008). "El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico" en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile.
  - Van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso*; Editorial Ariel; España.
  - Vendryes, J. (1967). *El lenguaje. Introducción lingüística a la historia*, México; UTEHA.
  - Vezzetti, H. (1998). "Activismos de la memoria: el escrache"; *Punto de Vista*, n° 62.
  - Villalón, G y Zamorano, A. (2008). "La Nueva Historia y su aplicación a los textos escolares" en *seminario internacional textos escolares de historia y ciencias sociales*; MINEDUC; Chile.
  - Wardaugh, R. (1986). *An Introduction to Sociolinguistics*; Oxford; Blackwell.
  - White, H. (1971). *Metahistory*; Baltimore; Johns Hopkins University Press.

### Webgrafía

- *Santos Guerra* en: <http://www.inetcordoba.org> consultada el miércoles 05 de Septiembre de 2012 a las 17:00 horas.
- *Paulino* *Murillo* en: [http://www.uhu.es/36102/trabajos\\_alumnos/pt2\\_07\\_08/biblioteca/murillo\\_curri\\_oculto.PDF](http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/murillo_curri_oculto.PDF) consultada el jueves 11 de Octubre de 2012 a las 11:30 horas.
- [http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/biblioteca/Libro\\_HISTORIA\\_web.pdf](http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/biblioteca/Libro_HISTORIA_web.pdf) consultada el martes 18 de Diciembre de 2012 a las 10:00 horas.

ANEXOS





Roberto Neira - Ronald Carter



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**



Escuela México, Chillán años 90

**LA DICTADURA MILITAR DE 1973  
EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA  
DE CHILE**