

DERECHOS HUMANOS Y PASADO RECIENTE EN LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES Y EN LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES

Emilia Gambardella

emi.gambardella@gmail.com

Emilia Gambardella es Licenciada en Historia de la Universidad de Chile. En la actualidad se encuentra cursando su tercer y último semestre de Pedagogía Media con mención en Historia en la misma casa de estudios. Sus principales líneas de investigación se relacionan con el estudio de América Latina en el siglo XX, memoria, dictadura y educación chilena.

Resumen

En un período en que el consenso y la reconciliación nacional eran las claves de la política chilena, con una transición que eliminó el conflicto de su agenda por la necesidad de mantener una frágil democracia, surge la reforma curricular de la década de 1990 en Chile. En el análisis del marco curricular se ven reflejadas las tensiones de la transición, la autocensura, los miedos y la búsqueda de reconciliación nacional. De esta manera, aunque se potencia el pensamiento crítico y el desarrollo de autonomía en los estudiantes,

proponiendo actividades que sean funcionales a estos objetivos, se evitan y se es cuidadoso con las temáticas que resulten conflictivas.

Palabras claves: Currículum escolar, objetivos fundamentales transversales, historia, geografía y ciencias sociales, memoria, Derechos Humanos.

Introducción

Durante todo el año 2011, e incluso antes, en 2006, el movimiento estudiantil chileno puso en la agenda pública –pero sobre todo, en la conciencia individual y colectiva– el debate por la educación que queremos y la educación que recibimos. Esta problemática nos remite inmediatamente al análisis del sistema educacional, cuya estructura es herencia de la profunda transformación neoliberal que realizó la dictadura durante la década de los ochenta. Es precisamente a esta estructura a la que se refiere el grueso de la demanda estudiantil de los últimos años.

La dictadura constituyó un proceso de profunda transformación social, económica, política y cultural de la sociedad chilena, en el marco de la cual la educación se configuró como un área central y estratégica. El último día de gobierno, 10 de marzo de 1990, el régimen militar aprobó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que

estableció el camino que debía seguir el sistema educativo chileno durante la siguiente década.

De esta manera, las reformas que se realizan durante la década de los noventa en los gobiernos de la Concertación mantienen la base de esta estructura de mercado. Las reformas de la transición se enfocaron en dos conceptos clave: el mejoramiento de la calidad y el aumento de la equidad. Para ello, además de una serie de programas integrales y focalizados, se construyó un nuevo marco curricular. Sin embargo, estas reformas se implementaron bajo los lineamientos que establecía la LOCE, por lo que significaron a la vez continuidades y rupturas con el régimen anterior. Así, de la misma forma que diversos aspectos del desarrollo de la vida social durante la transición, el sistema educativo se transforma en un “mezcla” de elementos heredados de la dictadura e innovaciones en relación con el contexto de la sociedad de la información.

El concepto de sociedad de la información fue acuñado por Norbet Wiener, creador de la cibernética, en referencia a la etapa posterior a la industrial del siglo XIX y XX, para él la base de esta nueva sociedad sería la circulación de la información como una nueva *materia prima*. En este sentido la información y el conocimiento tendrían un lugar de suma importancia en las relaciones sociales y económicas. Esto debido a la implementación de una serie de

tecnologías en las comunicaciones a nivel global que impactan en las relaciones humanas y logran la transmisión inmediata de enormes cantidades de información de diversa índole a nivel mundial. Se profundiza de esta manera el concepto de globalización. Estas nuevas realidades tienen gran influencia en la educación ya que la forma en que profesores y estudiantes se relacionan con el conocimiento se modifica profundamente.

Un mundo de cambios acelerados, donde la información circula descentradamente a través de las diversas redes. Esta situación significa un nuevo desafío para los maestros, en el sentido de preparar a sus alumnos para convivir con la incertidumbre que genera el “bombardeo” de información y la rápida transformación. En palabras de María Loreto Nervi, “Asistimos a una especie de ‘desorden’ cultural que se caracteriza por la multiculturalidad, el pluridiscursio, el flujo liviano de la información por las redes, además de la superposición de saberes y de la oposición de conocimientos encontrados y de un mismo valor veritativo”¹.

Así este nuevo escenario que significaba la transición a la democracia y la sociedad de la información y el conocimiento, significaron nuevas necesidades y demandas para el sistema educativo, lo

¹ María Loreto Nervi, *Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*, Santiago, Editorial Universitaria, 2004, 20.

cual, sumado a los mandatos de la Ley Orgánica, tuvo como resultado las políticas educativas de los noventa. Estas reformas se implementaron en diversos niveles y ámbitos de la educación; sin embargo, a lo largo de este artículo nos referiremos principalmente a los cambios curriculares –quizás la transformación más relevante–, específicamente a las temáticas de pasado reciente y derechos humanos en los objetivos transversales y en el área de historia, geografía y ciencias sociales.

Este trabajo surge en la búsqueda constante de dar respuesta a la pregunta que nos plantea Leonora Reyes: ¿cómo enseñar historia (en general), y las convulsionadas últimas tres décadas (en particular) a las nuevas generaciones de chilenos en un contexto de reconstrucción democrática y de *pacto* por la reconciliación nacional²? Así, este trabajo tiene como objetivo analizar las formas en que se plantea la educación en derechos humanos y el pasado reciente en el sector de historia, geografía y ciencias sociales y en los objetivos fundamentales transversales, considerando el contexto específico de la estructura del sistema heredado de la dictadura, el proceso de transición chilena y los planteamientos de la reforma curricular de la década de 1990. Sabemos que no se agota aquí la investigación sobre la forma de abordar el pasado reciente y los derechos humanos, sin

² Leonora Reyes, “Política de memoria y educación formal: Un estudio sobre el marco curricular, los programas y los textos de historia y ciencias sociales (Chile, 1990-2000)”, *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago, Universidad ARCIS, n° 1, 2003, 72.

embargo, nos dará una primera aproximación, una mirada de “las intenciones” políticas, lo cual resulta especialmente relevante en el actual contexto de modificaciones curriculares y movilizaciones sociales en torno a la educación.

Debemos entender el currículum en su complejidad, y por lo tanto abordarlo considerando el contexto en el que surge, como “un subsistema educativo complejo, global, dinámico y flexible en el que se articulan componentes, interactúan personas y grupos sociales y se suceden procesos con el objetivo de diseñar, producir y evaluar aprendizajes en la búsqueda de una educación integral y de calidad”³. El currículum no es únicamente una descripción de contenidos y objetivos que deben desarrollarse a lo largo de la edad escolar, sino que es también la expresión del proyecto cultural hegemónico y de su socialización a través de prácticas educativas formales. En este sentido, el currículum es en sí mismo una construcción cultural, pero al mismo tiempo busca construir cultura de acuerdo a los intereses dominantes; así, deja fuera comunidades culturales que no son hegemónicas.

En consecuencia, el currículum se configura como el instrumento concreto que la escuela utiliza para dar cuenta de un determinado sistema social, ya que es en él donde se especifica la selección de los

³ Ministerio de Educación. *Currículum. Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, actualización 2009, en www.mineduc.cl (mayo, 2011).

contenidos que se “transmitirán”. Se realiza entonces una selección de los “trozos de cultura” que se socializarán a través de la escuela, y aquí radica la importancia del análisis de la forma en que se aborda la disputa que significa el pasado reciente. El currículum es, también, un campo de disputa política e ideológica.

En este sentido, la reforma curricular debe ser entendida dentro de su contexto, en lo que significó la transición a la democracia en Chile. Una vez los militares fuera del gobierno, pero no de la esfera política ni del poder, el proceso de transición se desarrolló en el marco de un “pacto” que se ha traducido en una serie de tensiones y problemáticas no resueltas, ya que la agenda política está limitada estructuralmente por la naturaleza del pacto político para evitar los conflictos.

Dentro de tal contexto, con un pasado reciente que ha transformado nuestra institucionalidad, y una democracia que aún mantiene problemas estructurales en cuanto a la democratización y a la justicia, la institucionalidad política tiene que hacer algo con las memorias de este pasado. Hay muchos duelos no resueltos en nuestra sociedad, lo cual se transforma en una lucha por los sentidos de este pasado: una lucha de memoria.

El tratamiento del pasado puede y debe ser asumido como una acción-proceso político. En el escenario de la transición a la democracia

diversos actores defienden posiciones distintas, entrando en una lucha por las versiones legítimas de un pasado que justifica el presente y el futuro; se observan distintos proyectos y estrategias para construir, hegemonizar y visibilizar una versión del pasado en el espacio público. Debido a las características de nuestro pasado reciente, surge inmediatamente la compleja cuestión referida a la sistemática violación a los derechos humanos por parte de organismos estatales. Así, con la transición a la democracia, la promoción y la educación en derechos humanos –como una cultura– se vuelven fundamentales. Esta forma de educación es vista como una política de reparación simbólica. El Informe Rettig establece ya la necesidad de una cultura de derechos humanos y releva aquí el rol de la educación, pero es el Informe Valech el que establece de manera explícita que el sistema educacional debe promover los derechos humanos. Esto último entra en contradicción y tensión con la estructura del sistema escolar y de las escuelas, herencia del pasado dictatorial.

Las reformas de la década de 1990 se juegan en una lógica de continuidades y rupturas; sin embargo, el nuevo currículum no puede dejar de considerar los últimos treinta años del desarrollo del país. De esta manera, el pasado reciente y con ello los derechos humanos deben incorporarse a la nueva propuesta curricular. A lo largo de este artículo analizaremos la forma en que estas dos problemáticas comienzan a incorporarse al proceso de reforma curricular. Y es

que “los 17 años de dictadura militar vividos en nuestro país, con las violaciones a los derechos humanos producidas por el régimen militar, han dejado profundas heridas en el sentir y actuar de los chilenos”⁴. Huellas que llegan también a las escuelas –en procesos complejos– y cuya llegada analizaremos esta vez en su aspecto “discursivo”.

Los objetivos transversales y la educación en derechos humanos

Uno de los aspectos más importantes de la reforma curricular se relaciona con la inclusión de los llamados objetivos fundamentales transversales (OFT), tomados de la experiencia de reforma española, pero modificados en sus planteamientos. Mientras que los españoles los plantearon como temas transversales, la reforma chilena los planteó como objetivos, abarcando tanto contenidos como habilidades y valores. Estos objetivos y las temáticas a que se refieren deben desarrollarse de manera integrada en todos los sectores del aprendizaje.

Los objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y

⁴ Isabel Piper, “Memorias del pasado para el futuro”, en Mario Garcés y Myriam Olguin (Eds.), *Memorias para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, Santiago. LOM ediciones. 2000, 91.

deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media⁵.

Las temáticas abordadas por estos objetivos, en el caso de nuestro país, son cinco: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética (se vincula a los derechos humanos), la persona y su entorno (se relaciona con la valoración de la democracia y la ciudadanía) y tecnologías de información y comunicación. Se evidencia con esto el cambio en el concepto de educación, que se comprende como un proceso integral que no se traduce únicamente en contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Los OFT tienen especial preocupación por los aprendizajes del currículum para la vida, formación integral de los estudiantes en ámbitos del saber, del ser y del saber hacer. Pretende que los estudiantes se abran a problemas sociales, éticos, económicos, tecnológicos y culturales actuales de la sociedad nacional e internacional. Apuntan a mejorar la calidad de la educación y se refieren a una nueva forma de ver la realidad y las relaciones sociales. Buscan la formación de personas autónomas, capaces de comprometerse con su propio desarrollo y el de su sociedad⁶.

5 Ministerio de Educación. *Currículum. Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, actualización 2009, en www.mineduc.cl (mayo, 2011).

6 Ministerio de Educación. *Derechos Humanos. CURRÍCULUM Y TEMAS SOCIALES. Cómo trabajar los Derechos Humanos a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los planes y programas del MINEDUC*, en www.mineduc.cl (octubre, 2011).

En este sentido, el pasado reciente es problematizado desde el planteamiento del currículum por medio de los OFT, que incluyen la educación en derechos humanos, para el “nunca más”, y sobre todo hacia valorar y respetar la diversidad y dignidad humana. Se enfatiza también el reconocimiento del diálogo como medio para solucionar los problemas, marcando el rechazo a las formas no democráticas de lo acontecido el 11 de septiembre de 1973.

Los derechos humanos han sido planteados como un referente y una plataforma moral. Valores como la dignidad humana, la tolerancia, la libertad, la justicia, la solidaridad, la aceptación del otro como un legítimo otro, el pluralismo y la diversidad son parte integral de los derechos humanos. La doctrina moral de los derechos humanos identifica los “mínimos morales”, una “ética de los mínimos” sobre los cuales podemos sostener una visión y una convivencia humana⁷.

Así, este referente “mínimo” de convivencia social debe ser incorporado en la educación. La Comisión para la “modernización de la educación” formada en 1992 –enfaticando la importancia del desarrollo en libertad del educando, como sujeto de derechos y respetando a los demás– señaló que la educación debía promover esos espacios, con el fin de humanizar en función de un conjunto de valores.

⁷ Abraham Magendzo, *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes hoy*, Santiago. LOM ediciones. 2006, 25.

[La comisión] estimó como principio ético fundante de la educación chilena el imperativo de “abrir a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derecho” [...] el individualismo extremo, que podría resultar de un ejercicio ilimitado de libertad personal, es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza y se abre a las exigencias del bien común⁸.

Así, la educación que se plantea desde esta comisión busca reforzar los lazos solidarios, respetando siempre la dignidad de todos los seres humanos. La educación en derechos humanos es, entonces, parte constitutiva del marco curricular, y se encuentra evidenciada principalmente en los OFT, los cuales, sin embargo, están presentes en diversos sectores del aprendizaje a lo largo de los distintos niveles educativos. El sentido último de la educación en derechos humanos es ser el factor central de la democratización y modernización, el objetivo es la formación de un sujeto de derecho. La educación en derechos humanos se convierte en un vigilante del recuerdo para el “nunca más”, porque la historia de la violación de los derechos humanos está muy cerca de nosotros. Se trata de un ámbito que está presente en diversos planteamientos de los OFT⁹:

⁸ *Op. Cit.*, 14.

⁹ “Objetivos Fundamentales Transversales” en Ministerio de Educación. Currículum. *Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, actualización 2009, en www.mineduc.cl (mayo, 2011).

- Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos a los otros” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 1). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, étnica, religión o situación económica.
- Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser.
- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respecto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.
- Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, étnica, religión o situación económica.
- Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.

- Apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.

De esta manera, tal como lo plantea María Isabel Toledo, en estos objetivos se ve reflejada “la concepción de sujeto democrático que quería impulsar la concertación, por eso hay un listado increíble de objetivos transversales que generalmente están orientados a la formación del sujeto, a toda la dimensión derechos humanos, al vínculo con la comunidad, una formación ética que es bastante importante”¹⁰. Se releva así la importancia del diálogo como método para resolver conflictos, al igual que la participación responsable para con la sociedad y el medio ambiente, así como también el respeto de las diferencias y los derechos humanos, principios todos a la base del sujeto de la transición chilena a democracia; se enfatiza la educación como un proceso integral, valorando y respetando las diversidades, las dignidades humanas, lo que debe ser situado en el contexto del proceso de transición, donde se están construyendo las nuevas referencias de la convivencia social, respetando los valores de la nueva democracia.

¹⁰ Entrevista realizada a María Isabel Toledo, 15 de noviembre de 2011.

El sector de historia, geografía y ciencias sociales

Para la construcción del nuevo currículum se desarrolló un diagnóstico de la educación en ese momento. En el caso de historia, geografía y ciencias sociales, las principales conclusiones fueron, según la sistematización de Renato Gazmuri¹¹: la asignatura estaba centrada en los conocimientos particulares, apelando a la memorización, débil conceptualización y bajo desarrollo de pensamiento crítico; los contenidos se presentaban desvinculados de los intereses y realidades de los estudiantes, lo que derivaba en aprendizajes de corta duración; existía una baja integración entre las distintas disciplinas del sector y con los demás sectores curriculares.

A partir de esta realidad propia del sector, y considerando las orientaciones generales de la reforma, se realizan diversas innovaciones en el área, tendientes tanto a acercar los aprendizajes a la realidad de los estudiantes como a entregar herramientas para un análisis crítico de la misma. La experiencia de los estudiantes y su formación como ciudadanos se pone en el centro. Al mismo tiempo, se refuerza la integración entre las distintas disciplinas que componen el sector (historia, geografía, economía, ciencias sociales), fomentando un enfoque integrador para una comprensión global,

¹¹ Renato Gazmuri, *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Santiago, Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, 2009.

también en relación con los OFT, formando una red de aprendizajes significativos.

Las actividades debieran estar articuladas en una red, graduadas entre sí con una lógica de articulación de contenidos en función de los aprendizajes que se espera lograr [...] El desafío mayor consiste en integrar las habilidades, y tener una visión global que permita visualizar cómo se integran los objetivos transversales [...] Los contenidos se relacionan entre sí, y a su vez con las habilidades y con los objetivos transversales¹².

Para formar esta red de actividades en función de los aprendizajes esperados, se realizan transformaciones como alterar el orden cronológico clásico, integrar los conceptos políticos y económicos desde el primer año de Enseñanza Media (incluso en la básica) y analizar diversas interpretaciones historiográficas de ciertos hitos. Se considera de esta manera la escuela y las actividades como un espacio para que los estudiantes comprendan y analicen críticamente el mundo en el que viven, y de esta manera el sector se vuelve más significativo y cercano a los estudiantes y adquiere sentido en la sociedad de la información que nos rodea.

El desafío es hacer de ésta un área relevante para la vida del estudiante y, en este sentido, cobró mucha fuerza la intención de proveerla de una visión de la sociedad, donde

12 Jacqueline Gysling, "Entrevista", en María Loreto Nervi, *Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*, Santiago, Editorial Universitaria, 2004, 72.

más que enseñares historia, geografía o ciencias sociales, lo importante era ofrecerles una visión estructurada de la realidad social¹³.

Se enfatiza la importancia de la construcción histórica de la realidad, sin embargo, la mirada es multidimensional, ya que la realidad también lo es. Se busca desarrollar en los estudiantes una visión, interpretación, y comprensión de la sociedad.

En este enfoque no puede excluirse la formación ciudadana, de valores, “de hecho, está en el corazón del currículo formar para la democracia, para la solidaridad, para el respeto de los derechos humanos”¹⁴. Y es que los diecisiete años de experiencia previa demostraban la importancia de educar en derechos humanos y ciudadanía, educar para no repetir, valorando así la dignidad humana en el sentido de actuar crítica y responsablemente en la sociedad, desarrollando un sentido cívico y respetando la legitimidad de las distintas visiones. Ello se encuentra en concordancia con el sujeto democrático que aparecía en los transversales. De esta manera, como plantea Jacqueline Gysin, quien fue la coordinadora del sector de historia, geografía y ciencias sociales durante el período de la reforma curricular,

Dado que nuestra sociedad ha vivido una dictadura militar y que tiene actualmente problemas de tanta desigualdad

¹³ *Op. Cit.*, 64.

¹⁴ *Op. Cit.*, 67.

social, pensamos que el currículum tenía que apostar por una propuesta más integrativa, pues las diferencias tan grandes en las condiciones de vida y las diferencias ideológicas tan fuertes constituyeron verdaderas fisuras sociales¹⁵.

Con esto, el currículum del sector buscaba hacerse cargo de los problemas estructurales del sistema educacional del país, acercar las ciencias sociales a las realidades cotidianas y cambiar la concepción de la disciplina histórica hacia una visión actual de la historia como una interpretación, donde no existe “la verdad”, sino múltiples visiones y verdades. Tal como plantea Gysling, este giro tiene un fundamento pedagógico en el sentido de acercar los contenidos a los estudiantes, pero también disciplinario, “entregar una visión actualizada de la historia y de la forma en que se construye la historia”¹⁶.

De esta forma, tal como plantea Gazmuri, se concibe el conocimiento como una construcción realizada por los sujetos en sus contextos, lo que resulta fundamental para la construcción de una sociedad democrática: “Se buscó, por lo tanto, que los estudiantes desarrollaran capacidades analíticas que les permitieran confrontar interpretaciones historiográficas referidas a procesos y acontecimientos de la historia nacional y mundial, y que, en base a dichas interpretaciones, fueran capaces de formarse una visión sobre los sentidos de la historia y

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Op. cit.*, 70.

del mundo contemporáneo”¹⁷. Nuevamente se enfatiza el respeto por todas las opiniones e interpretaciones, valorando la diversidad y el pluralismo, tanto como la dignidad humana.

En este contexto, se incluye el estudio de la historia reciente, con lo cual se busca y fomenta que los estudiantes acepten la pluralidad de visiones, que comprendan la importancia del diálogo y de los mecanismos democráticos, así como la necesidad de respetar de forma irrestricta los derechos humanos. La disciplina historiográfica ha incorporado a su problematización y análisis del tiempo presente, es decir, el tiempo en que se vive y se escribe la historia confluyen, de ahí que al actualizar el currículum del sector se incorporen las problemáticas propias del campo historiográfico.

Por historia del presente –reciente, del tiempo presente o próximo, conceptos todos ellos válidos– entendemos la posibilidad de análisis histórico de una realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores¹⁸.

Es entonces una historia caracterizada por la dinamicidad, los procesos abiertos, una historia en construcción. En este sentido, la historia del tiempo presente tiene como objetivo cuestionar

¹⁷ Gazmuri, *Op. Cit.*, 3.

¹⁸ Josefina Cuesta, *Historia del presente*, Madrid, Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense S.A.), 1993, 11.

constantemente el presente con los elementos de análisis de sucesos pasados. La historia del tiempo presente es un campo relativamente nuevo al interior de la disciplina historiográfica, y su inclusión en la escuela es consistente con la actualización curricular de acuerdo a las discusiones de cada disciplina. El estudio de la historia reciente, o del tiempo presente, estimula la función crítica del pensamiento, puede desarrollar en los estudiantes cierta capacidad de autonomía y discernimiento que les permitan interpretar el enorme volumen de noticias diversas y confusas que circulan.

Pero, como nos cuenta Jacqueline Gysling, la incorporación de la historia reciente no fue fácil, principalmente debido a la autocensura que se imponían las personas en el gobierno, manteniendo el miedo heredado de la dictadura y la política de consensos. En un comienzo la reforma de básica no la incorporó, únicamente cuando la discusión se realiza para el currículum de media esto es reconsiderado.

Inicialmente no se había incorporado, para hablar así de la resistencia que había, o sea del temor y de la autocensura que se imponían las autoridades de la concertación. El currículum de básica cerró en el año 96 y en el currículum de básica llega la historia hasta el 60, van a estudiar la historia hasta el 60. Pusieron una unidad, como fuera de la historia, sobre derechos humanos, entonces en relación a la convención universal de derechos humanos y eso, pero no hay como un relato histórico del quiebre democrático en Chile, no de la dictadura [...] Todo como así de refilón

y más en relación con el artículo 19 de la Constitución, así como mezclado derechos humanos con derechos de las personas garantizados constitucionalmente”¹⁹.

El tratamiento de los derechos humanos es realizado desde fuera de nuestro país, sin vincularlos con nuestra historia reciente. Sin embargo, con la discusión acerca del currículum de media esto se modifica (tal como lo plantea Gysling) en función de valorar la democracia, y la educación media no podía dejar de lado esta problemática.

Cuando se hace la reforma en media ahí era como imposible que no estuviera, o el equipo que lo tenía a cargo consideró inconcebible que no estuviera. Pero igual la referencia que hay en el marco curricular es como historia hasta el presente, o sea, bueno también el currículum son tantas cosas que tampoco vas a cada detalle, pero tampoco se detalla porque como la idea [es] que pase esto y que sea aprobado, porque el currículum lo hace el ministerio pero lo aprueba el Consejo Nacional de Educación²⁰.

La incorporación de estas temáticas se debe entonces a la voluntad del equipo que elaboró el currículum de la reforma –el equipo del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales–, pero siempre con una cuota de autocensura que se relaciona con el contexto que estaban viviendo, y también del cual venían “saliendo” y pretendían enseñar a las futuras generaciones. Un escenario marcado por las

¹⁹ Entrevista realizada a Jacqueline Gysling, 3 de noviembre de 2011.

²⁰ *Ibidem*.

concesiones y los pactos políticos, caracterizado por desarrollarse en el marco político legal de la constitución de 1980, con una economía capitalista de mercado en expansión, la continuidad de Pinochet en la escena política (como comandante en jefe y senador vitalicio) y distribución bipolar estable de las fuerzas políticas²¹. La apuesta es que se vayan, poco a poco, abriendo las posibilidades, evitando el conflicto. De esta manera, el gobierno de Aylwin establece sus tareas prioritarias de acuerdo a un “cálculo de factibilidad”, consolidar la democracia, modificar la economía para generar un vínculo entre crecimiento y equidad social y juzgar las violaciones a los derechos humanos²².

Así, el tratamiento de la historia reciente estuvo marcado por la autocensura de profesores y reformadores, ya que la transición quería evitar a toda costa el conflicto, y el tema podía abrir el debate con las fuerzas armadas, expresando al interior de las salas de clases el quiebre social que significa la dictadura; era el tiempo de la reconciliación, como plantea Beatriz Areyuno,

La clase de historia evita representar el conflicto histórico y social. Más que buscar el posicionamiento de los estudiantes frente a temas que envuelven una discusión ético-política,

21 Norbet Lechner y Pedro Güel “Construcción social de las memorias en la transición chilena”, *Taller del Social Science Research Council: Memorias colectivas de la represión en el Cono Sur 1º*, 1998, Montevideo, Uruguay, 6.

22 *Ibidem*.

se espera que éstos “*respeten las ideas divergentes*” y empaticen con las ideas contrarias e incluso que “*suspendan el juicio*” en ausencia de información o conocimiento suficiente²³.

En este sentido, la reforma establece la importancia de la formación ciudadana durante todo el ciclo escolar, poniendo énfasis en conocimientos, habilidades y actitudes, como: democracia y derechos humanos; identidad nacional y relaciones internacionales; cohesión social y diversidad; economía política; educación ambiental; manejo de información pública; expresión y debate; relaciones con el otro y manejo de situaciones nuevas; pensamiento crítico y juicio moral; organización y participación; formulación y resolución de problemas; responsabilidad personal y social; visión del otro; integración social y convivencia pacífica y democrática²⁴. El sector tiene un rol importante en la promoción de estos aprendizajes.

Luego de algunos años de aplicación, el currículum de la reforma está experimentando un ajuste, debido a los resultados de las evaluaciones que se han realizado acerca de la implementación. Esta transformación corresponde a un ajuste y no a un cambio curricular, debido a que mantiene los enfoques sobre los cuales se planteó el

23 Beatriz Areyuna, “Construcción del Pasado, Identidad y Memoria en las Narrativas Escolares. Una mirada de la enseñanza de la Historia Reciente en la post Dictadura chilena”, PRAXIS, *Revista de Psicología y Ciencias Humanas*, UDP. 2009, 8.

24 Gazmuri, *Op. Cit.*, 5.

marco curricular nacional, cambiando solamente la organización de los objetivos y contenidos.

Se constató la dificultad de apropiación del nuevo currículum por parte de los profesores, a pesar de la legitimidad con la que cuenta este enfoque curricular. Sin embargo las investigaciones pesquisan, según los datos de Gazmuri, que a pesar de tratar y evaluar la mayoría de los contenidos señalados en el currículum, muchas veces estos no corresponden a los cursos en los cuales son tratados. Al mismo tiempo, a pesar de que los docentes comparten las perspectivas constructivistas del currículum, cuando evalúan los contenidos no priorizan el desarrollo de pensamiento crítico, sino la memorización. Además de estos datos referidos a los docentes, las conclusiones de la Comisión Formación Ciudadana, convocada por el Ministerio de Educación en 2004, fueron considerados en la elaboración del ajuste. Esta comisión, aunque respaldó el diseño curricular, hizo algunas apreciaciones como: reforzar la noción de comunidad nacional a través de la enseñanza de la historia, reforzar la promoción de los derechos humanos a la luz de la historia reciente, inculcar la responsabilidad ciudadana como virtud moral y política, reforzar elementos de alfabetización política, educar sobre los riesgos para la democracia, incorporar el tratamiento de conductas antisociales y criminales y reforzar la presencia de alfabetización económica²⁵.

25 Ministerio de Educación (2004), "Informe Comisión Formación Ciudadana", en Gazmuri, *Op. Cit.*, 10.

Justamente las demandas de esta comisión tienen que ver la incorporación explícita de los derechos humanos y la valoración de la democracia, lo que, como hemos visto, se realizó.

También el Colegio de Profesores realizó sus sugerencias al currículum: robustecer los contenidos referidos a la historia cultural, social, local y nacional; favorecer la valoración y el cuidado del medio ambiente; priorizar los contenidos relacionados con la formación ciudadana; superar la visión “asignaturista” y los saberes segregados y profundizar el enfoque interdisciplinario²⁶.

Se realizó, igualmente, una encuesta en línea para los profesores, la que arrojó las siguientes propuestas: separar los objetivos y contenidos relacionados con las ciencias naturales y las ciencias sociales en el primer ciclo de enseñanza básica; mejorar la coherencia curricular entre los ciclos escolares, revisar la pertinencia de determinados objetivos y contenidos de acuerdo con el desarrollo cognitivo y los intereses de los estudiantes en determinadas edades; y reducir la extensión de objetivos y contenidos en algunos años²⁷.

El cambio legal de ocho a doce años obligatorios de escolaridad también significó una fuente para la modificación del diseño

26 Colegio de Profesores (2005), “Conclusiones finales. Primer Congreso Pedagógico Curricular”, en *Ibidem*.

27 Gazmuri, *Op. Cit.*, 11.

curricular, ya que permitía una mejor distribución de los contenidos, sin repetir tanto en la enseñanza media. En el mismo sentido los mapas de progreso elaborados para el sector de historia, geografía y ciencias sociales demostraron algunas rupturas en las progresiones de los aprendizajes, de las cuales el ajuste se hizo cargo.

Vemos que muchas de las sugerencias y lecturas del marco curricular apuntan a profundizar y enfatizar en los contenidos de democracia y derechos humanos, incluso el hecho de convocar a una comisión de formación ciudadana es ya significativo para los propósitos del ajuste. En el caso específico de los contenidos mínimos y objetivos referidos al pasado reciente y los derechos humanos en el sector de historia, se le da explícitamente un mayor énfasis. El siglo XX chileno es desarrollado durante todo el curso de tercero medio, a diferencia del currículum de 2005 que lo incorporaba en una última unidad de segundo medio, año en el cual se trataba toda la historia de Chile. Cuarto medio es dedicado íntegramente a la formación ciudadana y a evaluar los desafíos de la globalización para Chile.

En tercero medio, los objetivos que específicamente se refieren al pasado reciente dice: “Problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como

forma de convivencia cívica”²⁸ y “Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes”²⁹, este último busca generar un vínculo con las memorias y con sus historias e intereses personales. Los contenidos mínimos obligatorios hablan del “régimen militar” y del “proceso de recuperación de la democracia”. De esta manera, a través del estudio de la dictadura se enfatiza el valor que tiene la democracia y se acercan los contenidos a los estudiantes mediante la recuperación de testimonios, ambas líneas que hemos visto reiteradas a lo largo del currículum.

Los contenidos que se refieren al régimen militar se enfocan en la “confrontación de visiones políticas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973”³⁰, relevando así la diversidad de interpretaciones de un hecho histórico y entregando herramientas para el análisis propio. Luego se plantea una “caracterización de los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile: la violencia política; la supresión del Estado de Derecho; la violación sistemática de los Derechos Humanos; la transformación neoliberal de Chile (la transformación del rol del Estado y la nueva política económica); la creación de una nueva institucionalidad

28 Ministerio de Educación. “Tercero Medio” en *Curriculum. Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, actualización 2009, en www.mineduc.cl (mayo, 2011)

29 *Ibidem*.

30 *Ibidem*.

política bajo la Constitución de 1980; las relaciones con los países vecinos y con la comunidad internacional”³¹, los énfasis de este proceso están puestos en los derechos humanos, en la democracia y en el sistema político y económico heredado de la dictadura, lo cual está nuevamente en concordancia con los principios en los que se basa la reforma, la formación de ciudadanos democráticos y sujetos críticos y autónomos. Los contenidos se refieren también, específicamente a la “valoración de la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia” y a “contextualizar el proceso político chileno en el marco de las dictaduras y la recuperación de la democracia en el Cono Sur”³². De esta manera, además de la promoción del “nunca más”, se establece un vínculo con el proceso continental que se está llevando a cabo, integrando así elementos de análisis a la red de aprendizajes.

Las temáticas que se relevan en relación a la dictadura militar son consistentes con los fundamentos de la reforma curricular, sin embargo, son consistentes también con la política de los consensos de la transición. Los contenidos, al igual que los objetivos, evitan los temas más conflictivos respecto de la dictadura militar (por ejemplo, los relacionados con la resistencia y los proyectos políticos) en función de mantener la política de reconciliación y no profundizar un quiebre que duele a nuestra sociedad.

³¹ *Ibidem.*

³² *Ibidem.*

En referido al proceso de transición a la democracia que estamos viviendo, los contenidos plantean una “descripción de los procesos que ponen fin al régimen militar: el itinerario de la transición; la formación de bloques políticos; el plebiscito del año 1988; la negociación de las reformas constitucionales y la elección presidencial de 1989”³³. Se enfatiza con esto el “logro” de la recuperación de la democracia, pero sin problematizar sus falencias. Luego, se propone la “caracterización de las principales transformaciones políticas, sociales y económicas desde 1990 a la fecha: ampliación de las libertades públicas; reformas a la Constitución de 1980; el consenso en torno a los Derechos Humanos y la redefinición del rol de las fuerzas armadas; consolidación de la economía de mercado; disminución de la pobreza con incremento en la brecha de distribución del ingreso; la emergencia de las demandas indígenas; inserción de Chile en un mundo globalizado”³⁴. El foco está puesto en el desarrollo económico alcanzado y en los avances logrados por nuestro país. Finalmente, el currículum propone una “evaluación de las transformaciones culturales de la sociedad chilena a comienzos del siglo XXI”³⁵, con lo cual se problematiza en torno a los cambios socioculturales que heredamos del pasado reciente dictatorial.

33 *Ibidem*.

34 *Ibidem*.

35 *Ibidem*.

Todo lo anterior se diferencia profundamente de lo planteado en el marco de 2005, previo al ajuste, donde sólo se enuncia, dentro de la cuarta unidad de segundo medio, “Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad”³⁶. Se evidencia así un mayor tratamiento y una preocupación creciente por las temáticas referidas al pasado reciente. Sin embargo, no hay claridad acerca de lo que ocurrirá, ya que el currículum está pronto a modificarse nuevamente, puesto que la LGE establece un cambio curricular que está en proceso de construcción.

Reflexiones finales

El estudio del pasado reciente termina por incluirse en el currículum, a pesar de que en un inicio pudo ser cuestionado, en pos de actualizar y hacer relevante para los estudiantes lo planteado en el currículum. Desde aquí se intenta entregar a los estudiantes una visión amplia “mostrando todas las interpretaciones”, pero enfatizando únicamente *qué es* lo que ocurre, siendo esa la forma de instalar la problemática de los derechos humanos. Nos parece que hace falta un cuestionamiento respecto del *por qué* ocurre la dictadura y qué consecuencias tiene en nuestra sociedad, pues se trata de temáticas que, socialmente, no han sido puestas de relieve, por lo que con dificultad entrarán a las salas de clases. La transición chilena tiene muchos temores y

³⁶ *Ibidem*.

muchos silencios, los cuales se expresan en las aulas a través de las memorias de profesores y estudiantes.

Existen ciertas limitaciones para estas temáticas, como son el énfasis en la educación instrumental impuesto desde el modelo neoliberal, en la cual se la pone al servicio de la competitividad internacional y no al de la formación ciudadana, lo que entra en conflicto con los planteamientos de la reforma. Esto es lo que ocurre cuando se implementan los cambios sobre modelos heredados y no cuestionados. También se evidencian ciertas carencias estructurales para llevar a cabo una educación en derechos humanos y con vocación de análisis del pasado reciente. Dichas carencias tienen que ver con la realidad específica de las escuelas, donde los énfasis están puestos en los rendimientos académicos, ya que, en la lógica de incentivos por rendimiento, estos otorgan mayor prestigio y mayores ganancias a los establecimientos.

En el mismo sentido de los rendimientos, la reforma, y su estructura heredada de la dictadura, han puesto un énfasis en el rendimiento en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, lo que ha atentado contra la educación integral que se propone, y específicamente contra la formación en el sector de historia y ciencias sociales, como área fundamental en la formación de ciudadanos críticos. Nos parece que no ha existido, como decisión política, la valoración de este sector en

su potencial para la formación de sujetos críticos.

El sector de historia, geografía y ciencias sociales ha sido profundamente transformado con la reforma curricular, adoptando algunas de las ideas y problemáticas actuales de la historiografía y acercando el conocimiento histórico a los estudiantes en el sentido de conformar herramientas para el análisis de su realidad. Sin embargo, en el desarrollo de sus contenidos ha primado la lógica de evitar los conflictos, lo que no resulta funcional a la generación de pensamiento crítico ni juicio analítico. De esta manera, como expresa Leonora Reyes;

La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales diseñada desde el Ministerio de Educación se ha convertido [...] más en una instrucción histórica y cívica que determina una manera de ver y participar de la sociedad, presentando una historia que más bien tiende a ocultar los conflictos haciendo aparecer una sociedad pre-determinada, sin posibilidad de cambio, sugiriendo una realidad independiente al quehacer humano³⁷.

La dictadura marcó profundamente nuestra sociedad, su memoria se convierte en un campo de disputa político, de lucha por los sentidos de este pasado, una lucha que no tiene cabida en el currículum escolar, pero que sin embargo está presente en las escuelas, en profesores, en estudiantes, en las comunidades. Lo anterior se relaciona con lo que plantea María Isabel Toledo: nuestra sociedad

³⁷ Reyes, *Op. Cit.*, 111.

experimentó un trauma social, y al igual que los traumas personales, debe “elaborarse”, hablarse, para sanarse. Es necesario entonces que el gobierno se haga cargo de estas temáticas para que éstas puedan llegar a las escuelas, sino nos cubrimos de silencio y de misterio.

En Chile hubo un trauma, un trauma social, pero qué pasó que hay un silencio, hay una memoria que no ha habido un trabajo de memoria para que la gente pueda repararse, para que haya una reparación efectiva social, real, el tema tiene que hablarse, como no se ha hablado la situación se va agravando más porque es más difícil hablar. Entonces en la medida en que la sociedad no repare públicamente, no reivindique la imagen de la gente en la escuela no va a pasar nada, si eso no se intenciona desde las mismas autoridades, en la escuela no va a pasar, si eso no se motiva, si no se capacita a los profes, le van a hacer el quite porque yo tampoco estoy dispuesto a hablar de una cosa que me es dolorosa³⁸.

La capacitación de los profesores es fundamental, ya que el currículum es flexible y permite diferentes opciones. Sin embargo, los profesores, al igual que la tónica pública, parecen eludir las temáticas conflictivas, evitan también la tensión, pero evitan al mismo tiempo temas que son difíciles para ellos, dolorosos. El pasado reciente es por esto una problemática compleja, porque involucra sentimientos y emociones múltiples, los cuales deben considerarse a la hora de plantear las actividades correspondientes.

38 Entrevista realizada a María Isabel Toledo, 15 de noviembre de 2011.

Para estas actividades, según el estudio de Magendzo y Toledo, “los estudiantes demandan para el trabajo de la subunidad: mayor calidad académica, metodologías participativas y espacios para expresar sus propias ideas”³⁹. Esto último resulta fundamental, dado que se relaciona con la formación de sujetos críticos y ciudadanos que tiene como trasfondo el currículum, la libertad de expresión y de opinión está en la base.

Hoy el debate sobre el sistema educacional chileno tiene diversas aristas y actores. En primer lugar, debemos mencionar las masivas movilizaciones de los últimos años y principalmente de este 2011; la claridad de los planteamientos de estudiantes y profesores dan cuenta de un análisis profundo de la realidad educativa de nuestro país. Las temáticas abordadas a lo largo de este trabajo, creemos, han tenido relevancia a la hora de elaborar estos análisis. Así, en 2006, luego de la llamada “revolución pingüina” se modificó la ley de amarre de la dictadura LOCE, cambiándola por una nueva ley democrática de educación: la Ley General de Educación. En esta ley se establece un nuevo cambio curricular; el marco curricular nacional ajustado en 2009 se reemplaza por las bases curriculares, las cuales están en proceso de elaboración. Veremos cómo se enfocan, entendiendo también que son otros y no los mismos del marco curricular, quienes las están pensando.

39 María Isabel Toledo y Abraham Magendzo, “La enseñanza de la sub unidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia” en Segundo Año de Enseñanza Media desde la perspectiva de los estudiantes”, PRAXIS, *Revista de Psicología y Ciencias Humanas*, UDP, 2009, 19.

Bibliografía

a) *Corpus documental*

Entrevista realizada a María Isabel Toledo, 15 de noviembre de 2011, Universidad Diego Portales, Santiago.

Entrevista realizada a Jacqueline Gysling, 3 de noviembre de 2011, Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, Universidad de Chile, Santiago.

b) *Libros y artículos*

Areyuna, Beatriz, “Construcción del Pasado, Identidad y Memoria en las Narrativas Escolares. Una mirada de la enseñanza de la Historia Reciente en la post Dictadura chilena”, en *PRAXIS, Revista de Psicología y Ciencias Humanas*, Santiago, UDP, 2009.

Azua, Enrique, “Educación en Derechos Humanos en el currículum escolar chileno”, en Fundación Heinrich BöllStiftung, *Pedagogía de la Memoria. Desafíos para la educación en Derechos Humanos*, Santiago, Cono Sur ediciones, 2010.

Cuesta, Josefina, *Historia del presente*, Madrid, Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense S.A.), 1993.

Garcés, Mario y Olguin, Myriam (eds.), *Memorias para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, Santiago, LOM ediciones, 2000.

Gazmuri, Renato, *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Santiago, Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, 2009.

Lechner, Norbet y Güell, Pedro, *Construcción social de las memorias en la transición chilena*, Santiago, 1998.

Magendzo, Abraham, *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes hoy*, Santiago, LOM ediciones. 2006.

Ministerio de Educación. *Currículum. Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, actualización 2009, Santiago, 2009, en: www.mineduc.cl

Ministerio de Educación, *Historia y Ciencias Sociales. Programa de estudios segundo año medio, Formación General Educación Media*, Santiago, 2004, en www.mineduc.cl

Nervi, María Loreto, *Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular. 1996-2002*, Santiago, Editorial Universitaria, 2004.

Reyes, Leonora, “Política de memoria y educación formal: Un estudio sobre el marco curricular, los programas y los textos de historia y ciencias sociales (Chile, 1990-2000)”, *Revista de Historia y Ciencias Sociales N°1*, Universidad ARCIS, Santiago, 2003.

Toledo, María Isabel, Magendzo, Abraham y Gazmuri, Renato, “La enseñanza de la historia del presente que da cuenta de violaciones a los derechos humanos en Educación Secundaria, según los profesores”, en Fundación Heinrich BöllStiftung, *Pedagogía de la Memoria. Desafíos para la educación en Derechos Humanos*, Santiago, Cono Sur ediciones, 2010.

Toledo, María Isabel y Magendzo, Abraham, “La enseñanza de la sub unidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia en Segundo Año de Enseñanza Media desde la perspectiva de los estudiantes”, *PRAXIS, Revista de Psicología y Ciencias Humanas*, Santiago, UDP, 2009.