

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA



**Análisis de la presencia de la Historia Reciente
en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias
Sociales. Un estudio del ajuste curricular 2009 y
bases curriculares 2013**

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación

Profesor Guía:
Mg Mario Valdés Vera

Tesista:
Denisse Gutiérrez Zúñiga

Concepción, Octubre 2016



DEDICATORIA

A mi abuelito, gracias por todos los momentos compartidos y tus enseñanzas. Gracias por creer en mí y entregarme tu cariño. Siempre estarás en mi corazón. No es un adiós, es un hasta pronto.



AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por estar junto a mí en los buenos y malos momentos, por ayudarme cuando lo necesité y entregarme todo su cariño.

A mi profesor guía Mario Valdés, por enseñarme y sumergirme en el mundo de la docencia.

A mis amigas, por los momentos compartidos y tantas anécdotas.

A mi profesora Inés Vidal, la cual me hizo descubrir mi amor por la historia en el liceo y me encaminó a esta hermosa carrera.

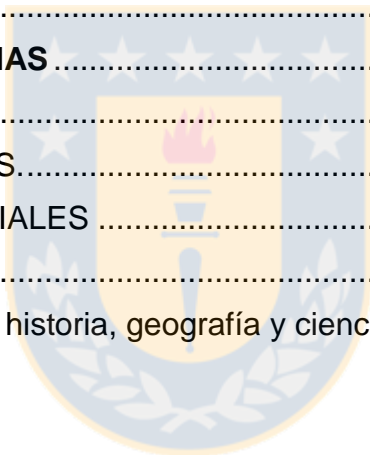
A quienes estuvieron junto a mí a lo largo de mi vida universitaria.



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 8 |
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| CAPÍTULO I. ANTECEDENTES | 12 |
| 1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 12 |
| 1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 15 |
| 1.3 OBJETIVOS | 15 |
| 1.3.1 OBJETIVO GENERAL | 15 |
| 1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 15 |
| 1.4 RELEVANCIA INVESTIGACIÓN | 16 |
| CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO | 18 |
| 2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN..... | 18 |
| 2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS..... | 20 |
| 2.3 ESTRATEGIAS DE RECOGIDA O PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN. ... | 21 |
| 2.3.1 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN: | 21 |
| 2.3.2 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES DEL MINISTERIO: | 22 |
| CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL | 24 |
| 3.1 HISTORIA RECIENTE | 24 |
| 3.1. 1 MEMORIA..... | 29 |
| 3.2 CURRÍCULUM. | 34 |
| 3.3 DIDÁCTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. | 37 |
| 3.3.1 PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA | 39 |
| CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE BÚSQUEDA | 42 |
| 4.1 CONTEXTUALIZACIÓN: AJUSTE CURRICULAR 2009 Y BASES CURRICULARES 2013..... | 42 |
| 4.2 LA PRESENCIA E IMPORTANCIA DEL CONTENIDO DE LA HISTORIA RECIENTE..... | 43 |
| 4.2.1. BASES CURRICULARES:..... | 43 |
| 4.3.1. BASES CURRICULARES: 5° a 8° Básico | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3.2. BASES CURRICULARES: 1° a 4° Medio | 50 |
| 4.4. BASES CURRICULARS 2013 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 55 | |
| 4.4.1 Antecedentes: Ajustes y Marco Curricular Educativo en los Gobiernos de la Concertación..... | 55 |
| 4.4.2 LAS BASES CURRICULARES 2013..... | 58 |
| CAPÍTULO V. Análisis de Resultados | 60 |
| 5.1 LA HISTORIA RECIENTE Y SU ENSEÑABILIDAD..... | 60 |
| 5.1.1 Categorías de la Historia Reciente dentro del currículum educativo. | 60 |
| a. Memoria y Olvido. | 61 |
| b. Terrorismo de Estado..... | 64 |
| c. Violación de Derechos Humanos. | 66 |
| CAPITULO VI: REFLEXIONES FINALES | 69 |
| 5.1 CONCLUSIONES | 69 |
| CAPITULO VI. REFERENCIAS | 72 |
| 6.1 BIBLIOGRAFÍA | 72 |
| 6.2 DOCUMENTOS WEBS..... | 75 |
| 6.3 DOCUMENTOS OFICIALES | 77 |
| ANEXO..... | 78 |
| Programa segundo medio historia, geografía y ciencias sociales..... | 78 |



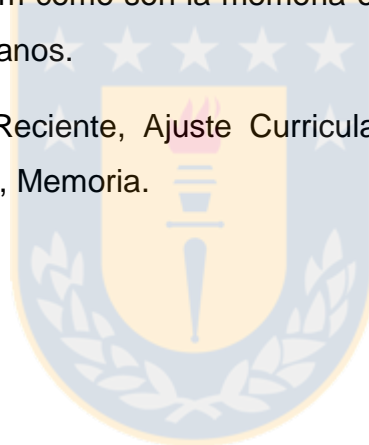
***“Recordar es fácil para el que tiene memoria.
Olvidar es difícil para el que tiene corazón”***
Gabriel García Márquez



RESUMEN

El presente trabajo se centra en la presencia de la Historia Reciente en el currículum educacional chileno de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, específicamente, en el ajuste curricular del 2009 y las Bases Curriculares del año 2013. Se intenta constatar la importancia de la Historia Reciente, como también describir su papel dentro del contenido curricular, a través de las categorías de memoria y olvido. Con un tipo de investigación cualitativa, este trabajo se centrará en el análisis de contenido de los documentos antes presentados y los programas de estudio de la asignatura de 5º básico a 4º medio. Finalmente, los resultados de estos análisis, darán pie al estudio de las categorías de la Historia reciente dentro de currículum como son la memoria-olvido, terrorismo de estado y violación de Derechos Humanos.

Palabras claves: Historia Reciente, Ajuste Curricular 2009, Bases Curriculares 2013, Currículum, Didáctica, Memoria.





INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en la presencia de la Historia Reciente en el currículum educacional de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, específicamente, en el ajuste curricular del 2009 y las Bases Curriculares del año 2013.

Al estudiar la Historia Reciente en el currículum, se pretende romper la oscuridad de procesos traumáticos de la historia. Se quiere dar a conocer un pasado reciente que repercute en la actualidad, pero que en la educación chilena se enseña y estudia según los mandatos que el gobierno quiera imponer en la población.

Siguiendo esa lógica, se plantean las preguntas: ¿Se encuentra presente la Historia Reciente en el currículum educacional chileno? ¿Cuál es la importancia de la Historia Reciente como contenido curricular?

La importancia de la presencia de la Historia Reciente es lograr que los estudiantes logren una mejor comprensión del presente, siendo necesario que se familiaricen con el pasado de su sociedad y comprendan como este se relaciona con su vida diaria, su identidad y su entorno.

En el capítulo I, se desarrolla los antecedentes de la investigación, dando paso a la problemática investigativa. Centrada en pesquisar la relevancia otorgada a la Historia Reciente y sus temáticas. Luego de ello, se procede a formular la pregunta investigativa y los objetivos de esta, con el fin de plantear la relevancia de la investigación.

El capítulo II, esbozará el marco metodológico. Desglosándose en el tipo de investigación empleada, su búsqueda, diseño y análisis.

En el capítulo III, abarca el marco teórico-conceptual, donde se desenvolverá la delimitación teórica y conceptual de la investigación. Desarrollando de forma más amplia el campo de estudio llamado Historia Reciente. Luego, se procederá a tratar los conceptos que se desprenden de este campo (Derechos Humanos, Memoria-Olvido), como también los cuales se sustenta la investigación (Currículum y Didáctica).

El capítulo IV, se planteará los resultados de búsqueda en los distintos

documentos oficiales entregados por el Ministerio de Educación, como ajuste curricular del año 2009 y las bases del 2013. Además, los Programas de Estudio de 5° Básico a 4° Medio, ubicando la presencia de la Historia Reciente y sus categorías dentro del currículum, esto a través de tablas comparativas y desarrollo teórico.

En el capítulo V, se presentarán los análisis de resultados, obviamente centrados en el ajuste curricular 2009 y las bases curriculares del 2013, en los cuales se quiere apreciar la presencia o ausencia de la Historia Reciente en los Programas de estudio de 5 básico a 4 medio. En él, se desarrollarán las categorías de la Historia Reciente ya planteadas en el marco teórico-conceptual.

En el VI capítulo, se expresarán las reflexiones finales de la investigación, retomando el análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones de las categorías estudiadas.



CAPÍTULO I. ANTECEDENTES

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema investigativo de este trabajo, se centrará en dos cuestionamientos: ¿Se encuentra presente la Historia Reciente en el currículum educacional chileno? ¿Cuál es la importancia de la Historia Reciente como contenido curricular?

En sí, la problemática se enmarca en la presencia de la Historia Reciente en el currículum educacional y la importancia de esta.

Al detectar la presencia de la Historia Reciente en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias sociales, es necesario demostrar su importancia dentro del currículum.

Como se plantean en los objetivos de la asignatura en el marco curricular, se busca que el estudiante se familiarice con la herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena. Para ello, resulta de vital importancia estudiar el pasado con el fin de reconocer aquellos elementos que sustentan este sentido de pertenencia y comprender la identidad nacional dinámica que va adquiriendo nuevas formas de acuerdo a las transformaciones sociales y culturales.

La importancia de la presencia de la Historia Reciente es lograr que los estudiantes logren una mejor comprensión del presente, siendo necesario que se familiaricen con el pasado de su sociedad y comprendan como este se relaciona con su vida diaria, su identidad y su entorno.

Según lo propuesto por Mario Carretero (2010), la importancia de la Historia Reciente radica en la lectura que hace del presente desde los sucesos acontecidos hace no más de treinta o cuarenta años atrás, donde parte importante de las fuentes de análisis corresponden a relatos, experiencias y testimonios de quienes vivieron, de manera directa o indirecta, aquellos episodios.

Durante el último tiempo, la Historia Reciente se ha convertido en un campo de gran relevancia, especialmente, luego de las experiencias dictatoriales de América Latina. Además, experiencias dictatoriales han generado una apelación a

las memorias de la represión y muerte dadas las características nunca antes vistas de los sistemas totalitarios que se apoderaron del poder en el período 1970 – 1999. Según las autoras M. Franco y F. Levín (2007), la Historia Reciente en los países del Cono Sur en general, tiene dificultades particulares para su investigación como para su enseñanza. Su carácter polémico y político hace que su ingreso a la escuela implique problemas delicados, pero justamente por el tipo de valores que involucra su enseñanza, es urgente e imprescindible.

La importancia de la Historia Reciente en el currículum educacional reside en que ayuda a profundizar el conocimiento y reflexión acerca del ser humano, sobre todo en las violaciones de los Derechos Humanos que trabaja la corriente. Además, ayuda a que el estudiante reflexione sobre su entorno y la sociedad en la cual está inserto.

La Historia Reciente se caracteriza por la convivencia del pasado con el presente: por lo que ayuda a entrelazar el pasado con el presente, en el cual los actores y protagonistas del pasado estudiado, puedan dar su testimonio de lo vivido. Por lo que trabajará con problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente cotidiano como sociedad.

Las autoras Marina Franco y Florencia Levín(2007)¹, manifiestan que se evidencian problemas para configurar la continuidad histórica común. Nos encontramos experimentado una crisis del Estado-nación y una debilidad de representación como un nosotros, asociada a los procesos de globalización y a la experiencia dictatorial de 1973 – 1990. Podemos ver una incapacidad de conversar “de las vivencias políticas como un relato social desde la década de los 60 a los 80, período de los gobiernos de Eduardo Frei, Salvador Allende y Augusto Pinochet.

Que la Historia Reciente esté presente en el currículum, ayudará a reflexionar a los estudiantes sobre su entorno y su presente, y como el pasado que es para mucho aún doloroso, ayudó a configurar su realidad.

Hasta hace pocos años, la temática de Historia Reciente ni entraba a la

¹ Franco, M. & Levín, F. (2007). *La Historia Reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas*. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas.
Obtenido de <http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>

escuela, o figuraba en el currículum y nunca se veía como contenido de enseñanza, hoy, en cierta medida, la escuela se va abriendo al tema y por eso mismo es el momento de construir con cuidado y a conciencia los valores que sostienen los contenidos transmitidos. Y esa construcción se debe, ante todo, legitimar a la escuela en su función de transmisora de ciertos valores éticos vinculados a la democracia. Esto último, implica que la institución escolar sobre esta temática, “debe construir cierta autoridad legítima por sobre las memorias múltiples de alumnos, padres y docentes –que, como vimos, tendrán relatos distintos del pasado. La construcción de esa legitimidad es función de las políticas educativas (Rubio, 2013, p.375)

La autora Graciela Rubio (2013) explica que al trabajar con estudiantes de educación media, desde la experiencia docente, el tratamiento de los DDHH y el episodio del golpe militar siguen siendo un desafío, un reto que se debe enfrentar. Como también, el vacío epistemológico de la Historia, el cerco político de las políticas de la memoria impuestas; los silenciamientos, los miedos y recelos que emergen cada vez que se designan los conceptos de golpe militar, dictadura, violación de DDHH o se cuestiona el éxito económico (p. 373).

La Historia Reciente, su presencia en el currículum, permitirá que se reflexione sobre el pasado que aún está latente, que aún hoy repercute y afecta a la sociedad. Siendo de vital importancia para que las personas edifiquen su futuro, ya que todos somos protagonistas de la permanente construcción de nuestra realidad social.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

-¿Cuál es la presencia de la Historia Reciente en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el ajuste curricular 2009 y sus Bases Curriculares 2013?

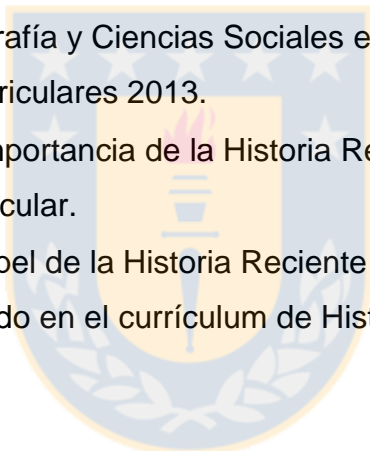
1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Evaluar la presencia de la Historia Reciente en el currículum educacional de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Detectar la presencia de la Historia Reciente en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el ajuste curricular 2009 y sus Bases Curriculares 2013.
- Constatar la importancia de la Historia Reciente de Chile como contenido curricular.
- Describir el papel de la Historia Reciente y las categorías de memoria y olvido en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.



1.4 RELEVANCIA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación será estudiar la presencia de la Historia reciente en el currículum educacional de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La Historia Reciente tiene como objeto de estudio situaciones traumáticas que una determinada sociedad ha sufrido, ya sea violencia política, terrorismo de Estado, guerras y genocidios. Como un campo en construcción, la Historia Reciente se ha incluido poco a poco en este último tiempo, especialmente, luego de finalizada la Dictadura Militar (1973 – 1990). De esta manera, la pedagogía y el currículum, han incluido la Historia Reciente, adaptándose a medida que ha pasado el tiempo.

Esto último, revela la importancia de la elaboración en conjunto del currículum por parte de los diferentes actores y participantes del campo educativo (docentes, estudiantes, apoderados, directores, entre otros), y no por parte de un sector ideológico en particular. Permitiendo que las distintas unidades y temas sean abordados de diferentes perspectivas, entregando una visión más amplia de los diferentes campos de estudio.

Para la Historia Reciente, existe una demanda importante de respuestas sobre el tema en la sociedad, siendo aún más delicada debido a la carga política del pasado en cuestión.

La relevancia de esta investigación reside en poder analizar la presencia de la Historia Reciente en el currículum nacional, revelando como el trabajo con estudiantes con esta disciplina, sigue siendo un desafío. La autora G. Rubio (2013), plantea que se debe enfrentar un “vacío epistemológico de la Historia, el cerco político de las políticas de la memoria impuestas; los silenciamientos, los miedos y recelos que emergen cada vez que se designan los conceptos de golpe militar, dictadura, violación de DDHH o se cuestiona el éxito económico” (p.373).

La Historia Reciente se caracteriza por la convivencia del pasado con el presente: “la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de dar su testimonio de lo vivido, la existencia de una memoria social sobre el tiempo transcurrido, la contemporaneidad entre la experiencia del historiados y el pasado

del cual se ocupa [...] se trata de problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente cotidiano como sociedad”. (Rubio Soto, 2013, p. 373). Se estudian sucesos históricos que hayan transcurrido en el pasado reciente, pero que necesariamente permanezcan con vida la mayoría de sus actores.

La autora plantea también que en la actualidad nos encontramos experimentado una “crisis del Estado-nación y una debilidad de representación como un nosotros, asociada a los procesos de globalización y a la experiencia dictatorial de 1973 – 1989” (Rubio Soto, 2013, p. 11). Como también se puede apreciar una incapacidad para conversar sobre de las vivencias políticas como un relato social, especialmente desde la década de los 60 a los 80. Dificultando el estudio y enseñanza de la Historia Reciente en la actualidad.

En suma, constatar la presencia de la Historia Reciente en el currículum educacional chileno de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales, permite apreciar cómo se intenta insertar en el aula de clases las diferentes temáticas que trabaja esta corriente y cómo repercutirá en las futuras generaciones, pensando que los objetivos de la asignatura es crear personas críticas y con la capacidad de conversar sobre su pasado reciente.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la pregunta formulada y a los objetivos propuestos, esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, ya que está orientada a “la comprensión de los significados que tienen para los seres humanos los eventos sociales, los fenómenos culturales, los hechos físicos, etc., en el contexto en que tales hechos se producen” (Araneda Valdés, 2008, p. 23). Esto, debido a que se busca obtener información que “refleje el contenido y significado” de la Historia Reciente dentro del Marco Curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En una investigación cualitativa se busca “descifrar mensajes en los datos, partiendo de la base de una inexistencia de estrategia única o procedimiento general válido para todo tipo de análogos cualitativo, sustentándose en una propuesta, [...] desde la reducción de datos hacia la obtención de datos y conclusiones”². En sí, este trabajo se centrará en el análisis de contenido de los textos curriculares, principalmente, el Ajuste curricular del 2009 y Bases Curriculares 2013. Además, se analizarán los Programas de Estudio de 5° Básico a 4° Medio.

La investigación cualitativa se conoce como “investigación participativa o de la acción en América Latina; durante la década de 1970 se le concibe como una reacción contra la experimentación psicológica y correlacional, en los Estados Unidos, generándose una “guerra de paradigmas” en la que la investigación cualitativa se presenta como una alternativa al positivismo imperante en la investigación educativa” (Araneda Valdés, 2008, p. 22).

El autor Hernández Sampier (2014), establece que los estudios cualitativos “pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. [Frecuentemente], estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de

² García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación educativa*. Madrid: UNED. Versión Digital.

manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (p. 7).

El alcance final de los estudios cualitativos muchas veces consiste en comprender un fenómeno complejo. El acento no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo. Los planteamientos cualitativos “son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes” (Hernández Sampieri, 2014, p. 374).

En educación, los modelos cualitativos “son aquellos estudios que desarrollan objetivos de comprensión de diversos fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad [...], por tanto, la investigación puede dirigirse a la comprensión, transformación, cambio y tomas de decisión”³.

El proceso que se lleva a cabo al analizar datos cualitativos “es sistemático y ordenado, [...] considerándose intelectualmente artesanal y de carácter interactivo pues se exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso”⁴.

Actualmente, “existen diferentes procedimientos analíticos en investigación cualitativa, pero no todos se orientan a la generación de teoría. Si esta constituye la finalidad del investigador, es preciso compararlos, a fin de develar cuál de ellos otorga mayor credibilidad a la teoría construida”.⁵

En educación, “la investigación cualitativa [...] regularmente estudia la calidad de actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en

³ Sandín. M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill. Versión Digital.

⁴ Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación Cualitativa En Educación: Hacia La Generación De Teoría A Través Del Proceso Analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), PP. 119-133. Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&tlng=es..)

⁵ Ídem.

determinadas situaciones o problemas pretendiendo lograr descripciones exhaustivas con grandes detalles de la realidad”.⁶

Las Bases Curriculares presentadas el 2012 de 1° a 6° Básico y las de 7° Básico a 2° Medio el 2013, vinieron a cambiar totalmente lo realizado por los gobiernos de la Concertación desde la vuelta a la democracia en el currículum educacional.

La principal fuente de producción y análisis de información será las Bases Curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Se analizará y comparará el Ajuste Curricular realizado el año 2009 y las Bases Curriculares del año 2013.

2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.

Reconociendo que esta investigación es de un carácter eminentemente cualitativo, el análisis de contenido del Currículum nacional en lo referente a la “Historia Reciente”.

Se utilizarán los siguientes textos para el análisis de su contenido:

-MINEDUC (2009 a). *Ajuste Curricular. Principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país.*

-MINEDUC (2009 b). *Los Objetivos Fundamentales Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica y Media”.*

- MINEDUC (2009 c). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

⁶ Hernández Castilla, R., & Opazo Carvajal, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación: Curso Metodología de la Investigación Avanzada*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf

-MINEDUC (2012). *Las Bases Curriculares de la enseñanza Básica del año 2012 para Historia y Geografía*.

-MINEDUC (2013). Bases Curriculares: 7° básico a 2° medio.

-MINEDUC. Programas de Estudio 5° Básico a 4° Medio.

2.3 ESTRATEGIAS DE RECOGIDA O PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN.

2.3.1 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN:

Para esta investigación, la búsqueda de información se llevará a cabo a través de dos formas:

- Técnica de lectura y documentación
- Análisis de contenido

Se suele llamar *análisis de contenido* “al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, [...] tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”⁷. Por lo tanto, el *análisis de contenido* está basado en la lectura textual o visual como instrumento recolector de información, lectura que debe ser “sistemática, objetiva, replicable y válida”⁸. Lo que distingue de otras técnicas al *análisis de contenido*, es que trabaja con una técnica combinada intrínsecamente, proviniendo de ahí “su complejidad, la observación y producción de datos, y la interpretación o análisis de datos”⁹

Como técnica de interpretación de textos, el análisis de contenido utiliza materiales con un denominar común, el cual es la capacidad de albergar un contenido que leído e interpretado de forma adecuada nos abre las puertas al

⁷ Piñuel Raigada, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf

⁸ Andréu Abela, J. (s.f.). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.

Fundación Centro Estudios Andaluces. Universidad de Granada. Obtenido de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

⁹ Ídem.

conocimiento fenómenos y aspectos de la vida social.

Al referirse a los estudios cualitativos, el autor Ruiz Olabuénaga (2007) expone tres técnicas de recolección de datos que destacan sobre las demás: la observación, la entrevista en profundidad y la lectura de texto. Pero en esta investigación, sólo se utiliza la última técnica de las tres mencionadas.

Como plantea Ruiz Olabuénaga (2007), analizar los datos es como tratar de leer “un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y, además, escrito no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta moderada.

El autor también explica que, al analizar datos en una investigación cualitativa, se lleva a cabo básicamente a través de una descripción ampliada, cuyas características son: es interpretativa, interpreta el flujo del discurso social y que esa interpretación consiste en tratar de rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.

En conclusión, en la actualidad se puede considerar el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con el análisis de contenido no es el tipo o estilo de texto lo que se pretende analizar, sino que son las ideas que se expresan en él, intentando cuantificarse el significado de las palabras, temas o frases del texto.

2.3.2 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES DEL MINISTERIO:

Como ya se mencionó anteriormente, los documentos oficiales a utilizar serán los entregados por el Ministerio de Educación. Siendo estos los que entregan los principales aspectos del Currículum nacional, desde el Ajuste 2009 hasta las Bases Curriculares del 2013.

Esto se realizó mediante un análisis de contenido comparativo: se establecieron cuadros, donde se diferenciaban el diferente planteamiento de los documentos. Se establecieron comparaciones por nivel, contenido, entre las Bases Curriculares propuestas, los diferentes Programas de estudio, sus ajustes y

desajustes de a asignatura, en relación a la Historia Reciente.

Es importante destacar también, las categorías de análisis que se desprenden de la Historia Reciente, las cuales fueron analizadas y observadas dentro del currículum educacional.



CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

Un elemento central al momento de dar respuesta a los objetivos propuestos, ha sido la delimitación teórica y conceptual del tema de esta investigación. Para ello, se analizará en una primera instancia la concepción y las delimitaciones de la Historia Reciente. De esta última, se desprenderán los conceptos de memoria. Posteriormente, se analizarán los conceptos de currículum y didáctica, ligados directamente a la Historia y sus prácticas.

3.1 HISTORIA RECIENTE

Durante los últimos años, se ha podido observar el nacimiento de un nuevo campo de estudio llamado “Historia Reciente”. Pese a que siempre hubo historiadores que se ocuparon de “describir y analizar procesos históricos de su tiempo, lo novedoso está en que solo en los últimos años se constituye un campo de estudios con problemáticas propias” (Franco M. &, 2007, p. 16). Podríamos considerarlo un paso en el proceso de fragmentación/especialización del conocimiento científico que se desarrolla desde mediados del siglo XIX.

Como plantean *Franco & Levín* (2007), en el ámbito historiográfico, se ha manifestado un acrecentado interés por el pasado cercano en el renovado auge de un campo de investigaciones que, con diversas denominaciones (*historia muy contemporánea, historia del presente, historia de nuestros tiempos, historia inmediata, historia vivida, historia reciente, historia actual*), se propone hacer ese pasado cercano un objeto de estudio legítimo para el historiador. Así mismo, la gran diversidad de denominaciones demuestra la existencia de algunas dificultades e indeterminaciones a la hora de establecer cuál es la especificidad de este campo de estudio. Así, surgen las interrogantes como, ¿Cuál es el pasado cercano? ¿Qué período de tiempo abarca? ¿Cómo se define ese período? ¿Qué tipo de vinculación diferencial tiene este pasado con nuestro presente, en relación con otros pasados “más lejanos”?

Para responder estas interrogantes, el camino nos llevaría a tomar la cronología como criterio para establecer la especificidad de la historia reciente. Pero esto nos conduciría a una problemática, para empezar, a diferencia de otros “pasados más remotos sobre los cuales se han construido y sedimentado, no sin dificultades y disputas, fechas de inicio y cierre, no existen acuerdos entre los historiadores a la hora de establecer una cronología propia para la historia reciente (ni a nivel mundial ni a nivel de las historias nacionales)”.¹⁰

Resolviendo el problema del establecer fronteras cronológicas precisas, “nos enfrentaríamos al hecho de que al cabo de un cierto tiempo (cincuenta o cien años, por ejemplo), ese pasado hoy considerado “cercano” dejaría de ser tal. En consecuencia, el objeto de la historia reciente tendría una existencia relativamente corta en cuanto tal”.¹¹

La corriente conocida como “Historia Reciente o del Tiempo Presente, [es una] línea de investigación histórica que surge en 1978 en París con la creación del *Institut d’histoire du temps présent* a raíz de la fuerte tendencia de los historiadores por reconstruir y estudiar los grandes acontecimientos traumáticos que marcaron el Siglo XX desde la Segunda Guerra Mundial en adelante”¹².

Considerada como “un campo en construcción” y “epistemológicamente inestable”, toma un lugar central en su delimitación la cercanía temporal. “La cercanía, establecida por el uso de criterios simplemente cronológicos o, más complejamente, la cercanía que se expresa en la coeternidad entre pasado y presente, por la supervivencia de quienes protagonizan la historia, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado o la contemporaneidad entre el historiador y su objeto de investigación” (López, Figueroa, & Rajland, 2012, p.7).

¹⁰ Franco, M. & Levín, F. (2007). *La Historia Reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas*. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas.

Obtenido de

<http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>

¹¹ Franco, Marina y Florencia Levín (2007 b). “El pasado cercano en clave historiográfica” en Franco, Marina y Florencia Levín (Comps) (2007). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

¹² Armijo, R., & Retamal, A. (2012). *Dispositivos de Aprendizaje y Museo: Una experiencia situada de apoyo a la enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Recuperada la democracia en 1990 en Chile, “los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia desarrollaron una política transicional” (Rubio Soto, 2013, p. 9), la cual, intentó que se abrieran “políticas de equidad como un modo de responder a las demandas sociales que la desigualdad del neoliberalismo generó, a la vez que responder a las demandas de justicia y restitución de la ciudadanía quebrantada de los familiares de detenidos desaparecidos y las víctimas de represión” (pp. 9-10). Fue a partir de aquí, que la memoria fue emergiendo “como un campo de disputa por salir de los recuerdos personales para abrirse a un lugar en el contexto de la discusión pública” (p. 10). Desde 1990 hasta la actualidad, se ha presentado una disputa en diferentes contextos, variado según las propias acciones políticas llevadas a cabo por los distintos gobiernos de transición.

En cierto modo, toda historia es en algún sentido presente, no solo por los alineamientos políticos que conlleva, sino, por la modificación de ambas partes que se produce en la relación objeto de conocimiento, sujeto que conoce.

Otro elemento fundamental que se utiliza en el campo de la Historia Reciente para su delimitación, es que atraviesa por “procesos sociales traumáticos” (genocidios, terrorismo de Estado, guerras) las cuales interpelan a las sociedades. Por esto, cabe preguntarse por la correspondencia entre un nombre (Historia Reciente) el cual involucra el “análisis de toda una época, de un periodo histórico, de una totalidad y cierta reducción de su objeto a un aspecto que en el caso de nuestras sociedades latinoamericanas son las experiencias traumáticas” (López, Figueroa, & Rajland, 2012, p. 14) de violencia política, genocidios y terrorismo de Estado que se desarrollaron sobre todo durante las finales tres décadas del siglo XX.

Graciela Rubio (2013), nombra a la “Historia Reciente” como “Pasado Reciente”. La autora plantea que la investigación del “pasado reciente”, se ha ido construyendo como un campo específico de la historiografía. Plantea que al finalizar “la Segunda Guerra Mundial y ante la necesidad de conceptualizar las experiencias de sufrimiento y exterminio vividas, el recuerdo se fue perfilando como un objeto y fuente de conocimiento que daría paso a la historia oral y su propósito de recuperar

las experiencias de sectores sociales silenciados. En los años 80, la historia nacional, tradicionalmente concebida desde los archivos, se abre hacia una historia confrontada con la memoria ante la necesidad de reflexionar sobre la Historia-Memoria de las sociedades que experimentaron cambios en su constitución del Estado-nación” (p. 335-336).

En la actualidad, diversas prácticas sociales y culturales, así como un número creciente de disciplinas y campos de investigación, “hacen del pasado cercano su objeto e incluso a veces su excusa y medio de legitimación” ¹³. Por eso, a la hora de establecer cuál es su especificidad, muchos historiadores concuerdan en que ésta se sustenta, más bien, en un régimen de historicidad particular basado en 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.

Las autoras Franco & Levín (2007), plantean que otro elemento que sin duda interviene en el establecimiento de lo que es considerado “pasado cercano” es la apreciación de los propios actores vivos, quienes reconocen como “historia reciente” a determinados procesos enmarcados en un lapso temporal que no siempre guardan una relación de contigüidad progresiva con el presente, pero que en definitiva para esos autores adquieren algún sentido en relación con el tiempo actual y eso es lo que justifica el vínculo establecido.

Al comparar la Historia Reciente con “otras historias”, es posible encontrar una diferencia en el carácter inacabado de la primera, abierto, el cual adquiere una dimensión mucho mayor y amplificadas. En sí, “esta diferencia de escala con otros temas y aspectos de la historia dan a la historia reciente un carácter intrínsecamente *político* y *polémico*. Las verdades de unos suelen ser negadas y confrontadas por las verdades de otros. Y de allí se derivan importantes dificultades para su

¹³ Franco, M. & Levín, F. (2007). *La Historia Reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas*. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas.
Obtenido de <http://www.rieht.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>

enseñanza” (Rubio Soto, 2013, p.335).

“La historia y los historiadores pueden ayudar en la tarea de recordar, de recordar eventos, actores y experiencias olvidados, [...] como a recordar sin ciertos “errores” que a veces contiene la memoria social”¹⁴. Por su parte, la memoria ayuda a la historia a definir lo que una sociedad quiere y necesita conservar de su pasado por razones éticas y políticas y para poder recomponer sus lazos sociales y seguir unida.

Para la historia reciente, en “nuestras sociedades no hay una *historia oficial*, un canon prearmado sobre el pasado, que oriente qué y cómo debe ser enseñado y transmitido en las escuelas”¹⁵. Es posible establecer un relato cerrado y concluyente, nuestro pasado está lleno de heridas abiertas, de memorias en conflicto y muy cargado políticamente hasta el día de hoy

La memoria, “como práctica colectiva de rememoración, intervención política y construcción de una narrativa impulsada por diversas agrupaciones e instituciones surgidas tanto de la sociedad civil como del Estado” (Franco & Levín, 2007)¹⁶, parecen tener el papel principal en este vuelco hacia el pasado reciente. Así también, “la tematización de aspectos de ese pasado en el cine (ficción y documental) y la literatura, la aparición de un sinnúmero de estudios periodísticos, la construcción de museos y memoriales, los encendidos debates públicos y sus repercusiones en las columnas de los diarios, así como el auge de los testimonios en primera persona de los protagonistas de ese pasado, dan cuenta de su creciente preponderancia en el espacio público”.¹⁷

Concluyendo con lo planteado por las autoras, la especificidad de la Historia Reciente no se definiría exclusivamente por las reglas o consideraciones temporales, epistemológicas o metodológicas, sino que se definiría a partir de

¹⁴ Franco, M. & Levín, F. (2007). *La Historia Reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas*. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas. Obtenido de <http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>

¹⁵ Ídem.

¹⁶ Franco, M. & Levín, F. (2007). *La Historia Reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas*. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas. Obtenido de <http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>

¹⁷ Ídem.

cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente. Como ellas plantean, tal vez haya que aceptar que la historia reciente, como disciplina, posee este núcleo de indeterminación como rasgo propio y constitutivo.

3.1. 1 MEMORIA.

Cuando se hace mención a la memoria, generalmente se habla de la “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”. (Campos, Garretón, Zerán, & Garretón, 2004, p.43). Desde la Historia Reciente, la autora Susana Sacavino (2014)¹⁸, enuncia que la memoria se plantea como un proceso subjetivo que se moviliza a partir de las experiencias materiales, simbólicas y afectivas, que construye un sentido de pertenencia y de autoafirmación individual y colectiva en la sociedad. El pasado adquiere sentido a medida que se evoca desde el presente con miras hacia el futuro, y con un determinado fin.

Se puede decir que la memoria es conocimiento, pero conocimiento orientado a intervenir el presente, de actuar, de hacer frente a los problemas cotidianos de la existencia.

Sacavino (2014)¹⁹, explica que los elementos importantes para la memoria, son las experiencias y vivencias propias o de otras personas y grupos que se interrelacionan para ser recordadas. Además, se apoya en las expectativas con relación a la construcción del futuro. Por lo que es importante percibir de qué

¹⁸ Sacavino, S. (2014). *Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia*. Río de Janeiro: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/fofolios/n41/n41a05.pdf>

¹⁹ Ídem.

manera el pasado puede iluminar ese camino, así como las experiencias del pasado pueden (en el presente) contribuir de una manera dinámica y creativa para la transformación social fin.

Paul Ricoeur y la Memoria.

En su obra “Historia y Memoria”, Ricoeur plantea que “la memoria, definida por la presencia de algo del pasado en la mente y por la búsqueda de dicha presencia, puede ser atribuida, por principio a todas las personas gramaticales: yo, ella o él, nosotros, ellos, etcétera”²⁰

Ricoeur identifica dos etapas en esta búsqueda de la veracidad de la memoria: el testimonio y el documento. En primer lugar, nos referiremos a la etapa del testimonio. El testimonio tiene una gran relevancia en la vida social en general, ya que está presente en una importante cantidad de ámbitos: en los tribunales, en la historia, pero principalmente en el ámbito de la vida cotidiana, presente como una suerte de conversación. El autor pone como ejemplo que al preguntarle a una persona quién es, es probable que ésta nos responda mediante una historia, su historia (personal y familiar), algo que nos inspire confianza. En ese contexto, cobra importancia la frase “yo estuve allí”, la cual viene a ser el eje fundamental en la búsqueda de la veracidad de la memoria.

El autor plantea que en la actualidad se tiende a apelar al deber de la memoria, teniendo como intención alterar el “trabajo crítico de la historia”, llevando a que se corra el riesgo de cerrar una memoria dada de una comunidad histórica por su desgracia singular, provocando que se mantenga en el papel de víctima, desarraigándola del sentido de justicia y equidad.

²⁰ Ricoeur, P. (2007). *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*. Obtenido de http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php. P. 7.

Memoria individual y Memoria Colectiva.

Al referirse a la memoria y su forma de desarrollarse, se puede decir que “la semilla de la rememoración [...] necesita un terreno colectivo para germinar [...] el hombre desnudo no existe, ya que no hay individuo que no lleve el peso de su propia memoria sin que esté mezclada con la de la sociedad a la que pertenece” (Candau, 2002, pp.66-67).

Con este planteamiento podemos decir que la sociedad produce percepciones que “por analogías, uniones entre lugares, ideas, personas, etc., provocan recuerdos que pueden ser compartidos por varios individuos”. Como expone el autor Naranjo (2006), la memoria individual tendrá siempre una “dimensión colectiva”, “la significación de los hechos memorizados por las personas siempre se realiza en función de su cultura, o de los marcos sociales existentes”

Según lo planteado por Ruiz Torrez, “la memoria individual y colectiva no se pueden separar drásticamente de los discursos y usos discursivos sobre los pasados desarrollados en un presente. La memoria y el recordarse constituyen a partir de imágenes y huellas; por ello su narrativa no puede ser un reflejo exacto del pasado” (Rubio Soto, 2013, p. 37).

Memoria e Historia.

La historia no puede existir sin memorización y el historiador trabaja con datos vinculados a la memoria, pero la memoria no es exactamente historia. Las dos son representaciones del pasado y podemos pensar que el pasado es un país extranjero, lo que significa que observamos nuestro pasado de manera similar a como observamos algunos países extranjeros. Ellos hacen cosas diferentes allí, reconocemos a otros, nos emocionamos, los pensamos como diferentes y distanciados de nosotros.

El autor J. Candau (2002), plantea que la historia tiene muchas características de la memoria. La memoria puede convertirse en un objeto histórico y la historia puede convertirse en un objeto de memoria. La historia es igualmente

interpretación y también simplificadora, selectiva y olvidadiza de algunos hechos. Los historiadores realizan un trabajo de producción y construcción de la memoria social, pero no son los únicos que construyen esa memoria social. La historia también es parcial y la memoria también es reveladora de sentido histórico, por lo tanto, la memoria es fundamental para la historia (p.68).

Como plantea Graciela Rubio (2013), la memoria y la historia, “en su capacidad productora de recuerdo sobre los hechos y experiencias del pasado reciente, pueden redefinirse desde una aproximación moral para la comprensión del pasado. Dicho movimiento rememorativo puede asumir tres perspectivas: la introducción de la relación entre memoria e historia desde la fenomenología del recuerdo de la justicia para la configuración del relato; la consideración del pasado reciente como un texto que origina una historia efectual que responsabiliza en el presente a quienes la conocen y la imaginación moral como orientación crítica de la narrativa histórica de la experiencia del pasado reciente de nuestro país” (p.410).

La autora expone las dos primeras perspectivas. Plantea que la memoria es temporalidad; como acto de búsqueda y rememoración, trae lo ausente en la distancia al presente (anamnesis). Es temporalidad de lo ausente, de imágenes, lugares y de experiencias de otros. Para recordar/rememorar, el que recuerda debe situarse y adentrarse en la memoria de otros, cruzando los espacios y experiencias compartidas (Rubio Soto, 2013, p.410).

Memoria y Olvido

Marc Augé (1998) postula que la memoria y el olvido guardan –de cierto modo- la misma relación que la vida y la muerte, es decir, entre ambos conceptos existe una relación de interdependencia, y que no es posible pensar en la memoria sin tomar en consideración el olvido.

De acuerdo al autor, el olvido puede ser definido como la pérdida del recuerdo; esta definición puede resultar en cierto modo evidente, pero Augé (1998) agrega que, en realidad, lo que olvidamos no es la cosa en sí (los acontecimientos), sino el recuerdo. “La memoria de las víctimas, la memoria de los crímenes, la

memoria de las luchas y contextos dentro de los cuales se produjeron tantas injusticias y tantos sufrimientos es una interpelación permanente a nuestra sociedad” (Campos, Garretón, Zerán, & Garretón, 2004, p. 44).

Como destaca Ruiz Torres, “desde la emergencia de la crítica desde la memoria hacia las políticas de olvido desarrolladas en la experiencia española contemporánea se ha producido una imbricación entre memoria y discurso político de la memoria. [...] el trayecto español se habría caracterizado por las elaboraciones de: una ‘negación de memoria’ (1936-1977), unas políticas de olvido (1977-1981), y la suspensión de la memoria (1982-1996)”. De acuerdo al trayecto español de reconciliación, “reconciliación es aprendido socialmente como olvido, como necesidad de estabilidad política presente, hecho que se reproduce en nuestro país [Chile]” (Rubio Soto, 2013, pp. 340-341)

Según Graciela Rubio (2013), la memoria que propone el Marco Curricular es una memoria caritativa con el sufrimiento, no una memoria ciudadana y política. El perdón promueve una memoria ahistórica y ajena a la ciudadanía: analizan los efectos personales y sociales involucrados en la transgresión a los DD.HH. en el gobierno militar (p.355).

El currículum se sigue ajustando a intereses del presente, en particular los de la Concertación, que procura establecer una continuidad histórica en su obra relevando como puntos centrales la estructura económica, la lucha por los Derechos Humanos y las políticas de crecimiento y equidad (p. 364).

3.2 CURRÍCULUM.

La concepción de *currículum* presenta diversas definiciones y significancias según los distintos procesos sociales, culturales y políticos en los que se ha visto desarrollado en el transcurso de la historia. A través del tiempo, este concepto se ha ido modificando y adaptándose hasta la noción que poseemos de él en el presente.

Al referirnos al *currículum*, se puede decir que “es un concepto de uso relativamente reciente entre nosotros con la acepción que tiene en otros contextos culturales y pedagógicos en los que cuenta con una mayor tradición. En nuestro lenguaje común no es normal su uso. Ni el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ni el de María Moliner lo recogen en su acepción pedagógica” (Gimeno Sacristán, 2013, p.13). La sociedad en general, utiliza el concepto currículum haciendo referencia al “*currículum vitae*”, ignorando el concepto en relación al ámbito educativo.

J. Gimeno Sacristán (2013) plantea que, al definir *currículum*, “estamos describiendo la concertación de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional”. Así mismo, el autor enuncia que el *currículum* no posee una función idéntica en la enseñanza obligatoria y en una especialidad universitaria o una modalidad de enseñanza profesional, reflejándose en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, enunciando como distintas la función social de cada nivel la realidad social y pedagógica alrededor de los cuales se han generado históricamente.

Consecuentemente, el currículum es el resultado de decisiones que obedecen a diversos factores: culturales, económicos, políticos y pedagógicos.

El *análisis del currículum*, es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos concretos y reales. Fundamentalmente, el valor de la escuela se manifiesta por lo que realiza al desarrollar un determinado currículum, “independiente de cualquier retórica y declaración grandilocuente de finalidades. [...] el *currículum* es un elemento nuclear

de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de institución” (Gimeno Sacristán, 2013, p.19)

3.2.1 El análisis y el estudio del currículum

La importancia del *análisis del currículum* reside tanto en sus *contenidos* como en sus *formas*, siendo la base para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades.

En la pedagogía moderna, el discurso dominante “ha resaltado las funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano, apoyándose en el auge del estatus de la infancia en la sociedad moderna, que no solo es consecuencia del desarrollo de la ciencia de la psicología” (Gimeno Sacristán, 2013, p.20)

A su vez, el estudio del currículum sirve como centro de aglomeración e interrelación de otros muchos conceptos y teorías pedagógicas, ya que no existen muchas temáticas o problemas educativos que no tengan relación con este.

No existe enseñanza ni proceso de enseñanza-aprendizaje sin contenidos cultura, adoptando estos una determinada forma en el currículum. Por lo tanto, toda propuesta o modelo de educación tiene y debe tratar el referente curricular, ya que todo modelo educativo es una opción cultural determinada.

Respecto al docente, su importancia reside en ser un punto de referencia en el que se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad práctica, entre los modelos ideales de la escuela y la escuela posible, entre los fines que asignados que se pretenden aplicar a las instituciones escolares y las realidades efectivas. El docente no selecciona las condiciones en la que realiza su trabajo, y muchas veces tampoco puede elegir como desarrollarlo.

Si el currículum es una práctica que se desarrolla a través de múltiples procesos y en la que se entrelazan diversos subsistemas o practicas diferentes, en la actividad pedagógica relacionada con el currículum, los docentes serían el primer elemento en la concertación de ese proceso.

En Chile, el término currículum ha sido implementado de forma común en el

sistema educacional desde el último tercio del siglo XIX, “cuando las autoridades educacionales de la época, siguiendo modelos de Alemania, implantaron un plan de estudios concéntrico”²¹. La definición del Ministerio de Educación plantea el concepto como “el conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos (asignaturas ayer, sectores o áreas curriculares hoy)”²².

Los autores Armijo & Retamal, (2012)²³, plantean que el currículum, históricamente fue la prescripción obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudios, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajos asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un programa de estudios, los objetivos de aprendizajes, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar.



²¹ Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. Santiago: CEPPE-Facultad de Educación, PUC. Obtenido de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>

²² Ídem.

²³ Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. Santiago: CEPPE-Facultad de Educación, PUC. Obtenido de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>

3.3 DIDÁCTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Es necesario entender conceptualmente el término didáctica, estableciendo las premisas en las cuales se funda como disciplina. Ciertamente, “todo el proceso de enseñanza es fruto de la movilización y transformación de diversos conocimientos, los cuales apuntan a la construcción de un objetivo de aprendizaje en un contexto determinado”²⁴. Así mismo, Chevallard (1988)²⁵ plantea que: Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacer lo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica.

Respecto a la didáctica, la autora M. C. Davini (1997)²⁶ plantea que, su “inclusión [...] como disciplina en el campo de la educación corresponde a la tradición europea, básicamente central y mediterránea, y se extiende al contexto latinoamericano. En los países anglosajones no se aprecia esta incorporación – dado que en gran medida la consideran una aplicación de la psicología de la educación-, y es innegable la influencia académico política que estos países ejercen respecto de la producción en la materia”.

Como plantea María Cristina Davini (1997), en estos últimos años, la definición disciplinaria de la didáctica y sus especializaciones ha planteado nuevos problemas. “Por un lado, los especialistas en distintas disciplinas, -que forman parte de los programas escolares- se han preocupado por reconceptualizar la(s) didáctica(s) alrededor de los contenidos de la enseñanza. Se definen las didácticas especiales como campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con

²⁴ Armijo, R., & Retamal, A. (2012). *Dispositivos de Aprendizaje y Museo: Una experiencia situada de apoyo a la enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

²⁵ Chevallard, Y. (1998). *La transposición Didáctica: Del saber Sabio al Saber enseñando*. AIQUE. Obtenido de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/informacion_adicional/9

²⁶ Davini, M. C. (1997). Conflictos en la Evolución de la Didáctica: La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

un marco de didáctica general cuya existencia se cuestiona, desde la óptica de que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados.”

Siguiendo con los planteamientos de Davini, la autora manifiesta que uno de los principales puntos en la definición epistemológica de la didáctica reside en la cuestión de la base normativa. Es sabido que la disciplina surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de la concepción poco conflictiva hasta ingenua de la sociedad y el del sujeto.

Según manifiesta J. Pagés (2004), la Didáctica de la Historia (también aplicables a la geografía, economía o las Ciencias Sociales):

“Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿Qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprender a enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en el cómo conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico”(Gutián Ayneto, 2008)²⁷

El autor *A. Santisteban*, al referirse a la didáctica de las ciencias sociales, plantea que ha sufrido y sufre contradicciones, y debate en cada caso su naturaleza científica relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje de o social. Las conclusiones de esta situación podrían ser que la didáctica de las ciencias sociales debe centrar su actividad de formación del profesorado en tres campos: a) la construcción del conocimiento en la formación; b) la formación desde la complejidad y la transdisciplinariedad; c) las relaciones entre la investigación y la formación.

El encaje de la didáctica de las ciencias sociales en el marco de la formación

²⁷ Gutián Ayneto, C. (2008). La didáctica de las ciencias sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria. En R. M. Ávila, A. Cruz, & M. C. Díez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado: La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén.

dependerá, en buena parte, de la propia construcción del área como disciplina científica y de las aportaciones de su investigación a la práctica educativa.

3.3.1 PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

Al hablar de Pedagogía de la Memoria, es necesario resaltar que “enseñar la memoria significa hablar del pasado, del presente y del futuro, la defensa de los valores de la paz y de la democracia nos pide establecer una relación más nítida entre el pasado y nuestro futuro”²⁸.

Como plantea Luis Alegría (2011), la Pedagogía de la Memoria es una propuesta educativa que utiliza la memoria, particularmente de hechos traumáticos, para la enseñanza y la promoción de la paz y de los Derechos Humanos. Es aquí donde el autor introduce dos propuestas haciendo una analogía, estas son la educación y el patrimonio. Por un lado, el autor habla sobre la educación patrimonial, que la plantea como “una propuesta donde el enfoque está centrado en el desarrollo de lo valórico, por tanto, el fin es que los sujetos aprecien y resguarden su patrimonio o el de la comunidad”²⁹.

El mismo autor, también plantea que los enfoques anteriores se pueden identificar dentro de la Pedagogía de la Memoria. Esta pedagogía se “centra en el desarrollo de valores y por tanto, con un fuerte componente sustentado en la emotividad, así como otro, centrado en los aspectos conceptuales y procedimentales del aprendizaje”³⁰. Plantea la necesidad de avanzar en el segundo enfoque, donde hay que “desarrollar una propuesta educativa a través de la memoria, también como una posibilidad de construcción de conocimiento socialmente relevante para la comprensión de la realidad. Señala que desde la perspectiva del aprendizaje existe la necesidad de construir conocimiento a partir

²⁸ Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (2011). *Pedagogía de la memoria: Historia, memoria y derechos humanos en el cono sur*. Santiago: Mutante Editores, p.145.

²⁹ *Ibidem*, p.146..

³⁰ *Ídem*.

de la memoria de los sujetos”³¹.

Según G. Rubio (2013), una pedagogía de la memoria asume que la conciencia histórica no se construye desde una moral normativa, sino desde la comprensión de la experiencia histórica, del daño y del dolor, y es precisamente el presente en el cual se sitúa dicha práctica el que va otorgando las pautas para abrir la palabra del recuerdo de los hechos históricos, los de violación de derechos humanos entre chilenos, las experiencias de sufrimiento y sus efectos. (Rubio Soto, 2013, p. 416)

Lo anterior, es lo que Ricoeur ha señalado como aquello que “no está en o antes del texto, sino delante del texto. [...] es una pedagogía doblemente atenta y responsable, pues abre palabra que en el cuerdo moviliza una estética huella del dolor, para construir una memoria de la comprensión” (Rubio Soto, 2013, p. 416). Así mismo, como plantea G. Rubio (2013), la pedagogía de la memoria redefine la relación clásica entre historia y política como: memoria y política. Esta es redefinida fenomenológica y moralmente. La memoria deja de ser una acción interpretativa permanente de las de las experiencias, fuente para una actitud crítica, que promueva el desmontaje y la genealogía del pasado construido, para abrir paso a una nueva acción.

Como plantea Susana Sacavino (2014), es de vital importancia el papel de los educadores a la hora de trabajar el pasado reciente en la escuela, ya que, además de poseer un conocimiento específico sobre el tema, ellos también son sujetos de derechos, por lo que tienen el desafío de estimular los cuestionamientos, de tal manera, que la pedagogía de la memoria adquiera vínculos significativos con el pasado y que permita imaginar y construir futuros más justos.

Debido a lo anterior, durante los últimos años, en varios países de América Latina las políticas públicas modificaron “los currículos por medio de nuevas legislaciones que pasaron a exigir la incorporación de contenidos y el estudio del pasado reciente –especialmente en aquellos países donde se vivieron experiencias duras y sangrientas de dictadura militar– con el fin de promover la educación para

³¹ Ibídem, pp. 146-147.

el nunca más”³². Como es el caso de Chile, en el cual se implementaron diferentes medidas para rescatar la memoria, como así la difusión y enseñanza de los Derechos Humanos.

La autora S. Sacavino (2014), manifiesta que, en la última década, varios países latinoamericanos han desarrollado diferentes formas y espacios que ayudan a profundizar en la memoria, como, por ejemplo: museos, lugares de la memoria, recordación de fechas, películas, canciones y diferentes manifestaciones culturales que visibilizan y colaboran con el trabajo pedagógico.

En la memoria y la educación en Derechos Humanos, es importante irradiar una transformación desde el “*nunca más*”, para que no vuelvan a repetirse las violaciones a los derechos humanos y terrorismo de Estado. Por lo que educar para el “*nunca más*” contribuye también a la construcción, afirmación y al empoderamiento de las identidades de los diferentes grupos y movimientos sociales, especialmente de los discriminados y subalternizados. Fortaleciéndolos como actores sociales y sujetos de derechos, ayudando a visibilizar y reconocer la contribución de sus luchas para la construcción de la democracia y de la justicia social, cultura, economía y política.

Actualmente, es posible afirmar que educar para el “*nunca más*” continúa siendo una dimensión importante en nuestra concepción de la educación en derechos humanos para profundizar y mejorar la calidad de las democracias establecidas. Por ende, el “*nunca más*” que plantea S. Sacavino, se refiere a nunca más genocidios, esclavitud, discriminaciones, exclusiones, subalternizaciones, invisibilizaciones, exterminios. Convirtiéndose en una categoría fuerte dentro de la educación en derechos humanos para la construcción de una cultura democrática.

³² Sacavino, S. (2014). Pedagogía de la memoria y educación para el “*nunca más*” para la construcción de la democracia. Río de Janeiro: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf>

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE BÚSQUEDA

4.1 CONTEXTUALIZACIÓN: AJUSTE CURRICULAR 2009 Y BASES CURRICULARES 2013³³.

Por indicaciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), fue en el año 1993 donde se constituye la primera comisión para la reforma del currículum nacional.

La comisión termina con su trabajo promulgando el Decreto Supremo n°40 en 1996, donde se incluía los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica, siendo este documento una base para las próximas reformas a realizar.

Fue en 1998 cuando se aprobó la reforma curricular para la Enseñanza Media (Decreto Supremo n° 220), pudiendo encontrar en ella la formación diferenciada y la modalidad técnico profesional. Siendo este el primer currículum que se consultó públicamente con la comunidad educativa.

Los marcos curriculares de 1996 y 1998, fueron actualizados y corregidos en variadas ocasiones, siendo las más importantes la actualización del año 2002 para la enseñanza básica y en el 2005 con la actualización de la enseñanza media.

Hacia el año 2007, el Ministerio de Educación inició con el diseño de un ajuste curricular, el cual traería enormes cambios en el currículum de la reforma. Se ajustaron las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y, además, 21 especialidades de la modalidad técnico profesional. En agosto del año 2009, se promulga el decreto del ajuste curricular. Siendo en septiembre de ese año, promulgada la Ley General de Educación, la cual derogó la estructura curricular de esta última reforma.

Respecto a la Ley General de Educación, podemos decir que los tres principales cambios que realizó en el Currículum nacional fueron: la modificación de

³³ (2013). *Nuevas Bases Curriculares 2013*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago.

los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, estableciendo ahora un currículum prescrito mediante los llamados Objetivos de Aprendizaje; modificó los ciclos escolares, estableciendo una educación básica de 6 años y una educación media de 6 años (4 años de formación común y 2 años de formación diferenciada); de forma obligatoria, se estableció que el currículum nacional cubriera como máximo un 70% del tiempo escolar.

En el año 2012, las Bases Curriculares de 1° a 6° básico, para todas las asignaturas, fueron elaboradas y aprobadas. Se elaboraron de forma simultánea programas de estudio.

Ya en el año 2013, se presentaron las nuevas Bases Curriculares oficialmente de 7° básico a 2° medio, sumándose a las de 1° a 6° básico presentadas el año anterior.

Dentro del currículum educacional chileno, la principal presencia de la Historia Reciente la podemos localizar en 6° básico y 2° medio, justamente, los planes de estudio que sufrieron un mayor cambio curricular.

4.2 LA PRESENCIA E IMPORTANCIA DEL CONTENIDO DE LA HISTORIA RECIENTE.

4.2.1. BASES CURRICULARES:

Principalmente se analizarán los ajustes curriculares del año 2009 y las Bases curriculares presentadas el 2013, estableciendo una comparación entre los documentos referente a los contenidos de Historia Reciente en el currículum, los cuales se enseñaban y se enseñan en la asignatura. Para esto, se utilizarán los siguientes documentos:

- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009).
- Bases Curriculares (2012). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Básica.
- Bases Curriculares (2013). 7° básico a 2° medio.

El principal énfasis de este estudio y análisis de documentos, estará centrado en los principales cambios realizados en el currículum desde el 2009 al 2013, destacando la presencia e importancia de la Historia Reciente.

Por esto mismo, se realizará un análisis comparativo para revelar los cambios que ha sufrido el currículum educacional chileno respecto a la temática de la Historia Reciente.

4.3.1. BASES CURRICULARES: 5° A 8° BÁSICO

Como ya se mencionó anteriormente, las Bases Curriculares del año 2009 hasta el 2013, fueron modificadas notoriamente. Los principales cambios que podemos destacar son la modificación de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), a los Objetivos de Aprendizaje (OA), que están divididos en conocimientos, habilidades y actitudes.

El autor Rocha Monsalve (2010), plantea que la actualización curricular que se realizó el año 2009, “se declara explícitamente el propósito formativo de la enseñanza de la Historia es transformarse en un espacio relevante para la vida de las y los estudiantes, al estar orientada éticamente hacia la valoración de la democracia y los derechos humanos”.

A finales del 2011, respecto al reajuste del Programa de Estudio de sexto año básico, podemos destacar la alta repercusión que este tuvo, sobre todo por la modificación del concepto de Dictadura por el de Régimen Militar. A inicios del 2012, fueron “aprobadas las nuevas bases curriculares de 1° a 6° año básico para los sectores de Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Ciencias Naturales; Inglés y, por supuesto, Historia, Geografía y Ciencias Sociales” (Rocha Monsalve, 2010).

Respecto a la Historia Reciente dentro de las bases curriculares y programas de estudio de estos cursos, se destaca precisamente 6° año básico, donde se hace especial referencia a esta materia.

Analizando las variaciones en el Contenido del sector de Historia, Geografía

y Ciencias Sociales a nivel general, puedo decir que el curso de sexto año básico fue quien tuvo las mayores modificaciones en sus bases curriculares. A pesar que en las tablas de contenido no se plantea de una forma notoria, la diferencia está en cómo se trabajan las temáticas de Derechos Humanos y el concepto de dictadura.

En 5° y 6° básico es donde podemos encontrar los principales contenidos de Historia Reciente en el currículum de educación básica.

A continuación, se presentarán unas tablas comparativas con los ajustes y bases curriculares del 2009 y 2013 respectivamente:



TABLA 1 Y 2. Cuadro OF/CMO y OA/ET sobre Historia Reciente en la enseñanza básica plan reformado y ajustado 2009/2013

TABLA 1: OF/ CMO ENSEÑANZA BÁSICA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR 2009³⁴

| HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES | | |
|--|--|--|
| Nivel | OF | CMO |
| 5° | Ninguno | Ninguno |
| 6° | <p>1. Valorar la importancia del conocimiento de la historia de Chile para la comprensión del presente.</p> <p>2. Conocer los rasgos fundamentales de los distintos períodos de Chile Republicano para desarrollar una visión panorámica de su historia.</p> <p>3. Valorar la democracia como una forma de organización política basada en el respeto a la Constitución, la soberanía popular, la participación y el respeto a los Derechos Humanos.</p> | <p>1. Visión Panorámica de la Historia de Chile Republicano.</p> <p>2. Organización política</p> |
| 7° | Ninguno | Ninguno |
| 8° | Ninguno | Ninguno |

³⁴ Fuente: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009).

TABLA 2: OA/ET ENSEÑANZA BÁSICA BASES 2012³⁵/2013³⁶

| HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES | | |
|--|---|---|
| Nivel | OA | Organizadores Temáticos |
| 5° | Ninguno | 1. Los Derechos Humanos y las actitudes cívicas. |
| 6° | <p>1. Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p> <p>2. Proponer y fundamentar distintas formas en que la sociedad puede proteger a las personas de situaciones en las que no se respetan sus derechos.</p> <p>3. 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.</p> | <p>1. La organización política de Chile y los principios básicos establecidos por la Constitución</p> <p>2. Historia de Chile (características políticas, sociales y económicas), desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX.</p> |
| 7° | Ninguno | Ninguno |
| 8° | Ninguno | Ninguno |

³⁵ Fuente: Bases Curriculares (2012). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Básica.

³⁶ Fuente: Bases Curriculares (2013). 7° básico a 2° medio.

Los países que han vivido experiencias traumáticas y sufrido violación de los Derechos Humanos, han tenido diferentes formas de abordar su pasado reciente. En muchos casos, se ha aplicado la política de “borrón y cuenta nueva”, siendo la principal característica el olvido. En el caso de Chile, ha habido un gran debate en lo que se refiere a Dictadura militar y la violación de los Derechos Humanos, pese a ello, podemos ver que hay una carencia de “política de activación” referente a esta temática.

“En relación al período del quiebre y recuperación de la democracia, se procura que las y los estudiantes utilicen testimonios y relatos que les permitan contrastar versiones sobre las causas del golpe de Estado de 1973, que identifiquen las principales transformaciones políticas y económicas ocurridas en dictadura, generando empatía con el drama involucrado en las violaciones de los derechos humanos. En ese sentido, se aspira a que valoren el proceso de recuperación de la democracia, y el resguardo y respeto de los derechos humanos”. (*Programa de Estudio Sexto Año Básico*. Propuesta MINEDUC. Diciembre de 2009).

“En cuanto al período que va de la década del 70 a la actualidad interesa que contrasten versiones sobre las causas del golpe de Estado de 1973, que identifiquen las principales transformaciones políticas y económicas ocurridas en el gobierno militar, que evalúen en base a fuentes y datos reales el proceso y que finalmente describan el proceso de recuperación de la democracia” (*Programa de Estudio Sexto Año Básico*. Propuesta MINEDUC. Diciembre de 2010. Aprobada en junio del 2011).

Como se puede apreciar, las diferencias entre los planteamientos de los Programas de Estudio son notorias, especialmente en lo que respecta a la temática de violaciones de Derechos Humanos y Dictadura Militar.

Las Bases Curriculares del año 2013, cambiaron notoriamente las actualizaciones presentadas dos años antes. Ya cambiados anteriormente los OF por los OA, teníamos ahora unos organizadores temáticos claramente diferentes a los del año 2011. Los Objetivos de Aprendizajes ahora estaban divididos en

habilidades, conocimientos (ejes) y actitudes.

Las Bases del 2013, volvieron a trabajar la temática de violación de Derechos Humanos y Dictadura Militar, enfrentándose directamente con los ajustes realizados por el mismo gobierno el 2011.

Como también lo manifiesta Graciela Rubio (2013), los temas trabajados para sexto año Básico, no varían sustancialmente en comparación con la educación Media. Así, los Derechos Humano en sexto básico son tratados como normas de sociabilidad, tales como el respeto a la diversidad y la toma de conciencia sobre la identidad nacional. A su vez, las violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura son abordadas desde una perspectiva puramente conceptual, tanto en los Contenidos Mínimos Obligatorios como en el Programa de Estudio, puesto que no se recomienda el estudio de los medios usados por los servicios de inteligencia para tortura, ejecutar y hacer desaparecer a personas vinculadas a la oposición al Régimen Militar.



4.3.2. BASES CURRICULARES: 1° A 4° MEDIO

Como ya se mencionó anteriormente, las bases curriculares de 7° básico a 2° medio se cambiaron el año 2013.

Respecto al Ajuste Curricular del año 2009, observaremos en la tabla de contenidos que viene a continuación, que la presencia de la Historia Reciente la podemos encontrar en 1° y 3° Medio. En cambio, en las nuevas Bases Curriculares del 2013, podemos ver que la mayoría de los contenidos de Historia Reciente están en 2° y 3° Medio.

Por los cambios de OF por OA, podemos creer que las Bases del 2013 poseen más contenidos sobre Historia Reciente pero no es así. Lo que podemos decir es que dentro de los OA se incluyeron los CMO y se agregaron variados objetivos que se pueden repetir en las unidades.

Al igual que en 6° Básico, las modificaciones sobre Historia Reciente están en agregar más contenidos teóricos. En el caso de los Derechos Humanos, se trabajan como normas de sociabilidad, para que los alumnos respeten la diversidad e identidad nacional. Y las violaciones de Derechos Humanos, son abordadas de forma conceptual y no tratadas debidamente.

Por lo tanto, podemos decir que los contenidos de la Historia Reciente presente en el currículum, son trabajados de manera conceptual y no aplicados a nuestro presente histórico.

TABLA 3 Y 4. Cuadro OF/CMO y OA/ET sobre Historia Reciente en la enseñanza básica plan reformado y ajustado 2009/2013

TABLA 3: OF/ CMO ENSEÑANZA MEDIA ACTUALIZACIÓN 2009³⁷

| HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES | | |
|--|--|---|
| Nivel | OF | CMO |
| 1° | <p>1. Comprender que las Guerras Mundiales tuvieron características distintivas sin precedente dada su escala planetaria, la movilización de la población civil, el número de víctimas, la tecnología utilizada y los efectos en el reordenamiento político internacional.</p> <p>2. Caracterizar la Guerra Fría como un período en el que se enfrentan, en distintas esferas y escenarios, dos grandes bloques de poder y en el que se producen profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.</p> <p>3. Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.</p> | <p>1. La Primera Guerra Mundial y el mundo de entreguerras.</p> <p>2. La Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden político internacional.</p> <p>3. El mundo en la segunda mitad del siglo XX.</p> |
| 2° | Ninguno | Ninguno |
| 3° | <p>1. Comprender que en el siglo XX la historia de Chile se caracteriza por la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social.</p> <p>2. Comprender que en la primera mitad del siglo XX la sociedad chilena experimenta una profunda crisis social que desemboca en el retorno al presidencialismo y en creciente protagonismo del Estado en el desarrollo económico y social.</p> <p>3. Reconocer las transformaciones estructurales de mediados de siglo como manifestación de un proceso de democratización amplia de la sociedad chilena.</p> <p>4. Problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el</p> | <p>1. Chile en el mundo de entreguerras.</p> <p>2. Chile a mediados de siglo.</p> <p>3. Las transformaciones Estructurales.</p> <p>4. El régimen militar.</p> <p>5. El proceso de recuperación de la democracia</p> |

³⁷ Fuente: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009).

| | | |
|-----------|---|---|
| | <p>respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica.</p> <p>5. Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes.</p> | |
| <p>4°</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar el Estado de Derecho como el marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos, regula el poder de los gobernantes y organiza la convivencia política y social. 2. Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana. 3. Asumirse como miembros de una sociedad en la cual todos somos responsables de su bienestar. 4. Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia. 5. Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad. 6. Sensibilizarse respecto a los problemas que afectan a la sociedad nacional y comprometerse en la búsqueda de soluciones. 7. Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la situación del empleo en Chile. 8. Reconocer los mecanismos legales e instituciones que resguardan los derechos laborales en Chile. 9. Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable. 10. Indagar problemas de la sociedad contemporánea, considerando las escalas global, nacional, regional y local y la diversidad de visiones sobre éstos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. El Estado de Derecho en Chile. 2. El ejercicio de la ciudadanía 3. Responsabilidades Ciudadanas 4. Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado. 5. El mercado del trabajo y la legislación laboral. 6. Habilidades de indagación, análisis e interpretación. |

TABLA4: OA/ET ENSEÑANZA MEDIA BASES 2013³⁸

| HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES | | |
|--|--|---|
| Nivel | OA | Organizadores Temáticos |
| 1° | Ninguno | Ninguno |
| 2° | (Ver anexo) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX. 2. De un mundo bipolar a un mundo globalizado: la Guerra Fría 3. Chile en el contexto de la Guerra Fría: transformaciones estructurales, polarización política y social y quiebre de la democracia 4. Dictadura militar, transición política y consenso en torno a la democracia en el Chile actual. 5. Formación ciudadana: Los Derechos Humanos y el Estado de 6. Derecho como fundamentos de nuestra vida en sociedad |
| 3° | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender que en el siglo XX la historia de Chile se caracteriza por la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social. 2. Comprender que en la primera mitad del siglo XX la sociedad chilena experimenta una profunda crisis social que desemboca en el retorno al presidencialismo y en creciente protagonismo del Estado en el desarrollo económico y social. 3. Reconocer las transformaciones estructurales de mediados de siglo como manifestación de un proceso de democratización amplia de la sociedad chilena. 4. 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. 5. Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Chile en el mundo de entreguerras. 2. Chile a mediados de siglo. 3. Las transformaciones Estructurales. 4. El régimen militar. 5. El proceso de recuperación de la democracia |

³⁸ Fuente: Bases Curriculares (2013). 7° básico a 2° medio.

| | | |
|-----------|---|---|
| <p>4°</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar el Estado de Derecho como el marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos, regula el poder de los gobernantes y organiza la convivencia política y social. 2. Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana. 3. Asumirse como miembros de una sociedad en la cual todos somos responsables de su bienestar. 4. Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia. 5. Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad. 6. Sensibilizarse respecto a los problemas que afectan a la sociedad nacional y comprometerse en la búsqueda de soluciones. 7. Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la situación del empleo en Chile. 8. Reconocer los mecanismos legales e instituciones que resguardan los derechos laborales en Chile. 9. Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable. 10. Indagar problemas de la sociedad contemporánea, considerando las escalas global, nacional, regional y local y la diversidad de visiones sobre éstos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. El Estado de Derecho en Chile. 2. El ejercicio de la ciudadanía 3. Responsabilidades Ciudadanas 4. Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado. 5. El mercado del trabajo y la legislación laboral. 6. Habilidades de indagación, análisis e interpretación. |
|-----------|---|---|

4.4. BASES CURRICULARES 2013 DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES:

4.4.1 ANTECEDENTES: AJUSTES Y MARCO CURRICULAR EDUCACIONAL EN LOS GOBIERNOS DE LA CONCERTACIÓN.

En las últimas dos décadas, el currículum educacional chileno se enmarcó en la denominada reforma curricular de los '90, "la cual se situó en un proceso más amplio de reforma educativa ya que, además de la reforma del currículum, contemplaba los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, el plan de la jornada escolar completa para todos los establecimientos educacionales y programas de perfeccionamiento docente"³⁹.

La reforma curricular que se realizó en la década de los '90, llevó a cabo diversos cambios y ajustes a los documentos curriculares del país. Estaban sujetos al "propósito de otorgar mayor consistencia interna a la propuesta curricular nacional, proponiendo una mayor articulación entre niveles. [...] se evidenció una tendencia a aumentar el nivel de especificidad de las orientaciones y prescripciones curriculares"⁴⁰.

Fue en el año 1999, cuando se realizó el primer ajuste al Marco Curricular de Educación Básica (que había sido definido en 1996), con el fin de hacer más sólida su articulación con la educación media y con el régimen de Jornada Escolar Completa (Decreto 240/1999)⁴¹. Se modificaron así los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de 5° a 8° básico.

En el año 2002, se ajustó el marco temporal de formación científico humanista en 3° y 4° Medio, que se amplió en una hora, queriendo atender a la demanda de más presencia de filosofía en el currículum (Ministerio de Educación, 2008b). Su reedición fue en el 2005.

Desde la recuperación de la democracia en Chile, ha habido un esfuerzo en

³⁹Ezpinoza Aros, O. (Julio de 2014). Cambios recientes al currículum escolar: pproblemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*(18). Obtenido de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf

⁴⁰ Ídem.

⁴¹ Ídem.

educación, aun así, no se ha avanzado casi nada. Esta contradicción podemos explicarla por el hecho de que, el marco institucional ha permanecido invariable. “El estado jurídico y administrativo del sistema educativo solo se vino a modificar por la llamada *Revolución Pingüina* (2006) y, por cómo el gobierno de entonces procesó la situación. Especialmente, por una renovación que no estaba en el programa de gobierno, como era la derogación de la LOCE”⁴², lo cual resultó en lo siguiente:

a) “Creación de la *Ley General de Educación* (LGE), [...] redefine el rol del Estado en educación, sin embargo, persiste siendo concebida la Libertad de Enseñanza como el derecho de elegir establecimientos y de abrir y administrar colegios. Esta acepción fue impuesta desde la perspectiva del liberalismo económico en educación y rompió con la tradición de la Libertad de Enseñanza entendida como pluralismo ideológico. [Reafirmandose] en la LGE el carácter subsidiario del Estado”⁴³.

b) “Creación de una nueva institucionalidad que permite al Estado actuar sobre la calidad del sistema escolar, en función de estándares de aprendizaje, estándares indicativos de desempeño, normas de funcionamiento y rendición de cuentas de los recursos”⁴⁴

Pero como plantea el Colegio de Profesores, en la realidad esto no varió sustantivamente, referente a:

c) “La nueva Ley (LGE) [...] no resuelve los nudos más importantes de la crisis del sistema escolar chileno como son: la redefinición del Estado como garante del Derecho a la Educación, la Desmunicipalización, el Financiamiento y la Carrera Profesional Docente”⁴⁵.

⁴² *Las nuevas bases curriculares y programas de estudios del sistema escolar chileno: una mirada crítica*. (9 de Abril de 2013). Obtenido de Colegio de Profesores:

http://web.colegiodeprofesores.cl/sites/default/files/imagenes/departamentos/educacion/Reformas%20curriculares%20mayo%202013_0.pdf

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Ídem.

⁴⁵ Ídem.

d) “Uno de los aspectos más decisivos, es que atomiza el Mineduc, lo reduce y le quita funciones fundamentales”⁴⁶.

Se pretendía que al derogar la LOCE y reemplazarla por un nuevo marco regulatorio, y que su objetivo fuera “tener un nuevo equilibrio entre el derecho a una educación de calidad para todos y la libertad de enseñanza. Sin embargo, ese supuesto equilibrio continua con una clara hegemonía de la libertad de enseñanza sobre el derecho de una educación de calidad”⁴⁷.

En el año 2008, se comienza a elaborar el Ajuste curricular presentado el 2009, el cual tuvo gran relevancia y amplitud, ya que “uno de sus principales propósitos fue fortalecer la coherencia y consistencia de la propuesta curricular en su conjunto, desde el primer año de Educación Básica a cuarto de Educación Media, teniendo a la vista la existencia de definiciones curriculares nacionales para la Educación Parvularia”.

En sí, uno de los principales propósitos del Ajuste curricular del año 2009 fue la revisión del currículum en su conjunto para “dotarlo de mayor coherencia en su progresión, como consistencia en su forma” (Espinoza Aros, 2014)⁴⁸. El Ajuste fue concebido como parte de una “política de desarrollo curricular” (Ministerio de Educación 2008b); “lo que representa una característica relevante en términos conceptuales, pues se comienza a instalar desde la política pública una visión más dinámica y compleja de los procesos de diseño y desarrollo curricular, en que los cambios al currículum se entienden como procesos cíclicos que se actualizan a la luz de las evidencias de la implementación, de la investigación educativa y de las demandas del contexto, local y global” (Gysling, 2007.p.335) .

Volviendo al año 2006, fue en este período cuando se comenzó a desarrollar el movimiento estudiantil a nivel nacional, que ocupó la “agenda” del gobierno de la época, marcando un hito, “ya que a partir de este conflicto se genera el acuerdo político que derogó la LOCE y posibilitó la elaboración de un nuevo marco legal e

⁴⁶ Ídem.

⁴⁷ Ídem.

⁴⁸ Espinoza Aros, O. (Julio de 2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. Notas para Educación (18). Obtenido de: http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf

institucional para la educación chilena: la Ley General de Educación (2009), que contempla nuevos organismos como la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación; y posteriormente, la Ley de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (2011)⁴⁹.

Como plantea Olga Espinoza, desde el 2010 a la fecha, se ha producido una superposición de dos procesos de origen y naturaleza diferentes: el Ajuste Curricular 2009 y la Reforma Curricular 2012. La complejidad del desarrollo paralelo de dos procesos de cambio curricular se ha visto agudizada por la discrecionalidad con que se implementó el Ajuste curricular 2009.

4.4.2 LAS BASES CURRICULARES 2013.

Terminado el gobierno de Michelle Bachelet, el nuevo gobierno de Sebastián Piñera inicia el 2010 con la elaboración de las Bases de la Educación Básica, siendo aprobadas el 2011. Durante el 2012, se generaron los Planes y Programas de estudio de todas las asignaturas que conforman el nivel. Fue durante ese año donde las Bases comenzaron a implementarse gradualmente y en el 2013, entró en vigencia en todos los cursos y asignaturas.

Respecto a las nuevas Bases Curriculares, podemos decir lo siguiente⁵⁰:

- 1.- Se vuelve hablar de asignaturas en vez de sectores de aprendizajes.
- 2.- Se apunta al desarrollo de habilidades (Matemáticas e Historia) en vez de competencias.
- 3.- Se suspenden los Mapas de Progreso, que en algunos sectores no coinciden con las Bases Curriculares propuestas.

⁴⁹ Ídem.

⁵⁰ *Las nuevas bases curriculares y programas de estudios del sistema escolar chileno: una mirada crítica*. (9 de Abril de 2013). Obtenido de Colegio de Profesores: http://web.colegiodeprofesores.cl/sites/default/files/imagenes/departamentos/educacion/Reformas%20curriculares%20mayo%202013_0.pdf

4.- Las Bases Curriculares muestran una marcada influencia de los lineamientos dados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), cuyos estándares están dados, por ejemplo, por la prueba PISA. Sin embargo, a pesar de los cambios introducidos en el currículum, el país se encuentra bajo el estándar de la OCDE, según el Departamento Pedagógico de FIDE.

5.- Al ámbito personal y social de los Objetivos de Aprendizajes Transversales planteados en la LGE, se agrega el pensamiento relacional.

6.- El punto central de las Nuevas Bases Curriculares es que se simplifica la redacción, se considera la edad de los educandos, se ajustan a objetivos generales y se mantienen cinco ámbitos de estudios.

7.- En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se sigue un modelo de habilidades, enfatiza conceptos de ciudadanía y propugna una visión cronológica de la historia que no considera el juicio crítico de los Mapas de Progreso (un aporte sí se hubiese capacitado a los docentes). Los ejes propuestos son: ubicación temporal y espacial, trabajo de fuentes, análisis e interpretación e investigación. Con esto se pierde la perspectiva del sujeto histórico y desaparece la reflexión crítica.

Para las nuevas Bases Curriculares, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tiene como principal objetivo “aportar [...] al pensamiento crítico, rigor intelectual, perseverancia, exactitud y objetividad [Pero] el problema no es el positivismo que resume el objeto propuesto [...] si no la falta de perspectiva y profundidad de lo que se entiende por aprendizaje histórico” (Rubio, 2013).

El Colegio de Profesores plantea que la propuesta del Ministerio de Educación (Mineduc), reduce la complejidad histórica, espacial y social a un largo listado de contenidos vinculados a habilidades sin contexto alguno. Además, señala que a nivel disciplinario la propuesta es obsoleta. Se vuelve a insistir en una historia de personajes y de fechas con habilidades desconectadas del contenido.

La propuesta del Mineduc plantea objetivos de aprendizajes simplistas, centrados en la memorización de contenidos, en el desarrollo de habilidades poco complejas y en la aplicación de una serie de normas para la sala de clase.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 LA HISTORIA RECIENTE Y SU ENSEÑABILIDAD

Como señala Graciela Rubio (2013), la reflexión en torno a la Historia Reciente, se encuentra contextualizada en el marco del balance de la discusión que se ha desarrollado en Chile, el cual ha estado liderado por un discurso político que se organiza en torno a las categorías de perdón y reconciliación, nacidas en un “marco oligárquico de representación política”, el cual impone el silencio y encripta la memoria colectiva sobre las experiencias y sucesos (p. 335). Podemos hablar de un análisis, el cual se encuentra directamente relacionado con la necesidad de reflexionar sobre “la capacidad de nuestra sociedad de recuperar su experiencia social histórica reciente y configurar su subjetividad desde el recuerdo como sustento de su existencia política”. En relación a esto mismo, política u memoria se unirían para conformar “una visión sobre lo que somos como una posibilidad de proyectarnos a nosotros mismos temporalmente a partir de una pedagogía de la memoria” (p. 336)

¿Cómo enseñar un pasado que todavía sigue vivo? ¿Cómo estudiar un Historia Reciente que permanece viva aun en nuestras memorias?

5.1.1 CATEGORÍAS DE LA HISTORIA RECIENTE DENTRO DEL CURRÍCULUM EDUCACIONAL.

La Historia Reciente, como un campo en construcción, se ha ido moldeando durante el último tiempo. Dentro de la Historia Reciente, podemos encontrar las categorías de “*Memoria – Olvido*”, “*Violación de Derechos Humanos*” y “*Terrorismo de Estado*”.

De las categorías anteriores, la menos tratada dentro del marco curricular es el “*Terrorismo de Estado*”.

a. MEMORIA Y OLVIDO.

La Historia Reciente, utiliza las temáticas Memoria y Olvido en conjunto, ya que, al estudiar experiencias traumáticas de la sociedad del último tiempo, trabaja con la memoria de las víctimas y el deseo de olvido de los victimarios.

La Memoria es la que guarda los recuerdos colectivos e individuales que utiliza la Historia Reciente. Como dice Candau (2002), la memoria puede convertirse en un objeto histórico, como a su vez, la historia puede convertirse en un objeto de memoria. Dos representaciones del pasado que trabajan en conjunto.

La autora Graciela Rubio (2013), manifiesta que, en Chile durante la vuelta de la democracia en 1990, se comenzaron a revelar los poco a poco las violaciones a los Derechos Humanos cometidas durante la Dictadura militar, implementándose en los gobiernos de la Concertación políticas de la memoria. Estas políticas eran acciones realizadas por actores públicos o privados, los cuales tendían a abrir espacios, para conocer, legitimar y valorar las memorias colectivas de una sociedad.

Respecto a la memoria – olvido, los gobiernos de la Concertación han trabajado con una política de reconciliación, donde se han materializados diferentes documentos que intentaban resguardar la memoria de las víctimas de la Dictadura militar. Es el caso del Informe Rettig (1991) y el Informe Valech (2004).

El acto de recordar es individual, pero los recuerdos cobran sentido en la colectividad, ya que los recuerdos son compartidos con otros. La familia, el colegio, la sociedad y otros espacios, otorgan sentido social a los recuerdos y los van llenando de significados. “En el caso de experiencias traumáticas como las dictaduras, la prisión política o la persecución, que involucran a diversos grupos sociales, se van configurando espacios e instancias de recuerdo que son vividos en colectividad. Marchas, museos, manifestaciones o conmemoraciones de diversos tipos cobran sentido y potencian el recuerdo colectivo”⁵¹.

En el caso de Chile, el uso del pasado y la creación de políticas de memoria

⁵¹ Orellana Caperochipi, M. A. (s.f.). Ser joven y resistente. Memoria y acción colectiva en la dictadura chilena. 1973-1990. En *Cuadernos de Trabajo Educativos* (Vol. V). Santiago: Corporación Parque por la Paz villa Grimaldi .
Obtenido de http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2011/07/cuaderno_trabajo_v.pdf

es un terreno donde la hegemonía es mantenida por el Estado. A través de él, se han establecido las políticas de memoria que han moldeado la manera de recordar el pasado tanto de los que vivieron ese “pasado reciente”, “pasado y políticas de memoria [que] ha sido disputada por nuevos agentes convocantes en el último tiempo –memorias de militares, memorias de armas, sitios y lugares de memorias- esta sigue en manos del Estado con gran éxito”⁵². El Estado chileno bajo los gobiernos de la Concertación, a través de la consigna “Nunca más”, realizó un uso del pasado y construyó una memoria emblemática que se impone hasta el día de hoy.

La memoria, se transmite y comunica a través de la producción de códigos comunes o marcos referenciales que evoquen y contengan al pasado, y además, le entregan un soporte a través del cual se proyecta. También se comunica a través de “*artefactos*”. Entendidos como “las producciones materiales realizadas en el pasado y que por lo tanto lo contienen, permitiendo inscribir en el tiempo las experiencias que contienen ese pasado posibilitando la comunicación entre grupos sociales que aún no se pueden conectar”⁵³. Dentro de estas producciones materiales podemos encontrar los museos, monumentos, literatura y cine, las cuales son “representaciones” del pasado, pero “en el grupo social evocan el recuerdo y refuerzan o tensionan la simbolización del pasado que estos realizan a través de la narración de sus memorias”⁵⁴.

Al conocer cómo se trasmite la memoria, cabe preguntar entonces ¿Cómo se transmite el olvido? No existe memoria social que no olvide, al evocarse el pasado no se evocan la infinidad de acontecimientos humanos en el tiempo. La memoria “es un campo de batalla y dentro de él, al convocarse el pasado, se realizan actos de selección”⁵⁵, como decía Bordieau “todo acto de selección constituye un acto de barbarie”, pues quien selecciona necesariamente descarta recuerdos, y en ese acto

⁵² Erices Jeria, D. (s.f.). Las implicancias de la memoria emblemática del Estado chileno en la enseñanza del pasado reciente. En *Cuadernos de Trabajo Educativos* (Vol. V). Santiago: Corporación Parque por la Paz villa Grimaldi. Obtenido de http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2011/07/cuaderno_trabajo_v.pdf

⁵³ Ídem.

⁵⁴ Ídem.

⁵⁵ Ídem.

de descarte de recuerdos, se encuentra la barbarie.

El olvido también se transmite a través de la censura. Al imponerse una sola versión del pasado, “se censura la existencia de otras narraciones y usos de ese mismo pasado. Otras versiones resultan incómodas para los grupos en el poder pues permiten cuestionar su versión la cual significa cuestionar su hegemonía como único actor social convocante del pasado, de ahí que se excluyan”⁵⁶. La versión que se impone sobre las censuradas, tratará de borrar la memoria de las otras en la colectividad, dejarlas en el olvido y que, a través de él, se disuelvan.

Al analizar el currículum educacional, podemos apreciar un avance en la temática de Historia Reciente en el último tiempo. Pese a ello, el avance no es suficiente.

En el Ajuste Curricular del 2009, no se pueden apreciar directamente las categorías de memoria-olvido. Pese a ello, se emplea el término de Dictadura militar y se trabaja con la temática de violación de Derechos Humanos en aquella época.

La memoria que propone el Marco Curricular es una memoria caritativa con el sufrimiento, no una memoria ciudadana y política. El perdón promueve una memoria ahistórica y ajena a la ciudadanía: “Analizan los efectos personales y sociales involucrados en la trasgresión de los DDHH en gobierno militar” (Rubio Soto, 2013, p.355).

Según los planteamientos de Graciela Rubio (2013), en los contextos de transición a la democracia (1990-2004), las políticas de memoria se han situado en tensión, debido a su relación con el pasado reciente y la violación de los Derechos Humanos durante la dictadura militar de Pinochet, como también, el futuro por construir en la acción política. La autora manifiesta que las políticas de memoria se entrecruzan con las políticas de justicia transicional, siendo a través de ellas donde se deben amparar las demandas de las víctimas, volviendo a legitimar la presencia al Estado representativo.

Es posible afirmar que el presente se encuentra amarrado por la institucionalidad heredada de la dictadura y presiona para abrirse a un futuro de transformación democrática. Además, “la política de la memoria es obligada a atarse

⁵⁶ Ídem.

al pasado y busca esquivarlo imaginando futuro; ´dar tiempo al tiempo´, ´mirar a futuro´, se instalan como recursos argumentativos ante el conflicto. [...] Ante la imposibilidad de elaborar un pasado en común compartido, emergen memorias fragmentadas de dolor, de un pasado sin futuro, memorias de nostalgia, testimoniales de la represión, memorias desencantadas del futuro presente, memorias que dan cuenta finalmente de la ausencia de un vínculo social que permita vernos como sociedad con un pasado en común y un futuro por construir” (Rubio Soto, 2013, p.355).

b. TERRORISMO DE ESTADO.

La problemática *terrorismo de Estado* posee una gran relevancia, y como plantea el autor Luis alegría (2012), está relacionada en como “transmitir la experiencia del terrorismo de Estado como una experiencia extrema de negación de la persona humana”. Esta temática es difícil de abordar en Chile, donde la memoria de sufrimiento y tortura sigue latente, “y la cual se teme hablar para no afectar la convivencia difícilmente alcanzada”.

La definición es posible establecer respecto a esta categoría es la siguiente: “El terrorismo de Estado es un régimen de dominación política sustentado en la diseminación del terror en el conjunto social. Se caracteriza por una política represiva criminal de carácter sistemático y masivo implementado por las propias estructuras estatales” (Alegría, 2012). La característica de esta definición, rompe la dicotomía víctima y victimario con la cual se ha manejado en los últimos 30 años, instalando el problema no entre dos sujetos opuestos, sino que en la sociedad misma.

Dentro del currículum educacional, la categoría de “terrorismo de Estado” en la menos se trabaja.

En el Ajuste Curricular del año 2009 y las nuevas Bases del 2013, no se presenta un tratamiento amplio de esta categoría. Se trabajan los sucesos dentro del período de la Dictadura militar, pero no profundiza en su significado e importancia dentro de la Historia Reciente.

Pero, durante el gobierno de Sebastián Piñera, se pudo observar aún más las modificaciones en torno a esta temática. El 2011, se modifica en el marco curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales el concepto de “Dictadura militar” por el de “Régimen militar”. Todo el revuelo que tuvo esta modificación dentro del medio educativo, provocó que en las Bases Curriculares 2013, se presentaran ambos conceptos como semejantes dentro del currículum, quedando en manos del docente la elección entre ambos.

La conceptualización de la Historia Reciente nos da la posibilidad de estudiar procesos o sucesos que nos son contemporáneos, “es una noción abierta, no un tiempo construido a priori, y así desde este presente, realizar la mirada sobre el pasado, que es una mirada que nos sitúa desde el presente, es la posibilidad del estudio y comprensión de procesos políticos, sociales, culturales y económicos contemporáneo proyectados desde un pasado abierto” (Alegría, 2012).

Como establece L. Alegría (2012), a través de la experiencia y formación en Historia, es posible asumir “que, si bien los hechos pueden ser únicos e irrepetibles, son perfectamente comparables, y parte del ejercicio educativo de todos los días y de cada momento, es comparar justamente aquellos sucesos que no son comparables y diferenciar aquellos procesos similares”. Estudiar sucesos hechos diferenciados, ayudan a presentar nuevas perspectivas e ideas, abriendo las puertas a una discusión que ayude a buscar la veracidad de los contrapuestos.

La Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (2011) y su área de Educación, tienen una propuesta, desde el campo de la memoria, la cual “busca discutir con las explicaciones simplistas, neoliberales y neoconservadoras de la dictadura. [...] es lo cotidiano, la experiencia de la mayoría, que, si bien vivió la dictadura, la vivió de una forma sutil y compleja. El testimonio remite muchas veces a experiencias extremas, los sitios de memoria fueron centros de detención secretos”.

La propuesta de la Corporación, es crear un centro de recursos para la enseñanza de la “Dictadura Militar”, teniendo como objetivos los siguientes:

“-Contribuir al estudio y enseñanza, de la cultura autoritaria y terrorismo de Estado en el país a través del análisis de fuentes documentales, visuales y

audiovisuales de la última dictadura militar 1973 -1990.

-Contribuir a la promoción de la Educación en Derechos Humanos a través del análisis y reflexión de fuentes documentales, visuales y audiovisuales de los discursos, dispositivos, representaciones y prácticas de la cultura autoritaria expresada en la última dictadura militar chilena.

-Promover una Pedagogía de la memoria que rescata la resistencia frente a la cultura autoritaria de la última dictadura militar chilena” (Alegría, 2012, s.p).

La comunidad tendrá un rol activo en la promoción de la memoria y su construcción, haciendo frente así a las políticas “oficiales” en enmarcar la memoria de la dictadura sólo en un grupo de personas que sufrieron el terrorismo de Estado.

La política represiva que se llevó a cabo durante la Dictadura Militar (1973-1990), enmarca claramente las características de un “terrorismo de Estado”. En el cual se utiliza el miedo y terror como herramientas de dominación política, teniendo un carácter sistemático y masivo.

La temática “terrorismo de Estado”, viene a romper la dicotomía víctima y victimario que podemos apreciar en temática de violación de Derechos Humanos, no se instala la problemática en dos sujetos opuestos, sino en que en la sociedad en la cual se desarrolla.

c. VIOLACIÓN DE DERECHOS HUMANOS.

Dentro de las categorías de la Historia Reciente, la violación de Derechos Humanos es considerada una de las más relevantes, debido a que hace visible para la historiografía a los objetos de estudio. Además de la óptica de la violación de Derechos Humanos, donde nos muestra los centros de tortura y exterminio, esta categoría expande la experiencia traumática a la sociedad en su conjunto.

A partir de 1990, se daría curso a una política inédita en Chile: “debates y declaraciones en el Congreso, acusaciones constitucionales, desafueros de jueces y parlamentarios, presiones de las ONG de DDHH y las acusaciones de grupos de DDHH internacionales se opondrían a la imposición de la impunidad de facto y el olvido jurídico, proceso que cuestionaría ‘la salida política’, dando paso a un

conjunto de hitos que resistirían el olvido social y jurídico, abriendo permanente la discusión no resulta” (Rubio Soto, 2013, p.376).

Así mismo, al no poder aplicar la política de justicia, “el gobierno de Aylwin se propuso dar a conocer ‘una verdad ‘que tuviera un amplio consenso social y político y que, sustentada en los principios de reconciliación, posibilitara hablar de la *verdad* de la violación a los DDHH, afirmar públicamente que hubo personas detenidas y desaparecida en el país en el gobierno de Pinochet, conocer el paradero de los cuerpos de las víctimas y recomendar una política de reparación, todo en un contexto que no alterara la refundación de las bases del Estado-Nación Republicano” (Rubio Soto, 2013,p.335). Esto dio paso a la creación de un organismo conocido como la *Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*, y que tuvo como su resultado el “*Informe Rettig*”.

En el “*Informe Rettig*” se concluye que un “total de 2279 personas perdieron la vida en ese período, de las cuales 164 se clasifican como víctimas de violencia política y 2115 como violaciones a los derechos humanos”.

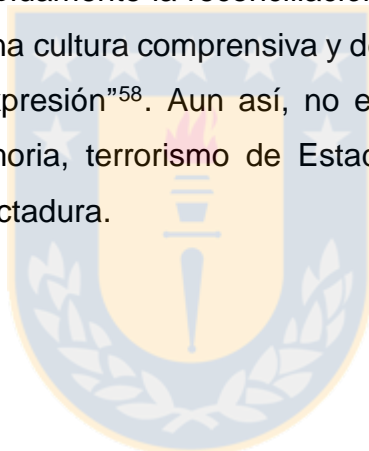
Durante el gobierno de Ricardo Lagos, se elabora la *Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura* presidida por monseñor Sergio Valech, la cual buscaba “esclarecer la identidad de las personas que sufrieron privación de libertad y torturas por razones políticas, por actos de agentes del Estado o personas a su servicio”. Siendo este órgano creado para suplir las carencias del Informe Rettig, el cual omitía las torturas y prisiones durante dictadura. El llamado “*Informe Valech*” fue dado a conocer el 28 de noviembre del 2004.

Dentro del currículum educacional chileno, se puede observar un escaso trabajo con la temática violación de Derechos Humanos, lo que se estudia en su mayoría es la Declaración de los Derechos Humanos y su aplicación. No se trabaja con lugares de detención y tortura durante la Dictadura militar (1973 – 1990), por ejemplo “Londres 38” y “Villa Grimaldi” (entre muchos otros). Tampoco se trabaja con casos representativos de violación de Derechos Humanos, dependiendo exclusivamente del docente su enseñanza.

Respecto a la enseñanza de las violaciones a los Derechos Humanos y, dado que se trata de un pasado muy reciente y con visos traumáticos para algunos, “el

currículum de la historia y ciencias sociales de la enseñanza media aconseja al profesor trabajar las memorias sociales de su comunidad. Lo que en primera instancia es muy interesante y valioso, llama la atención debido a que la enseñanza acerca de la violación sistemática de los Derechos Humanos queda a cargo exclusivamente de las actividades que pueda hacer el profesor en su sala de clases, convocando a distintos testimonios y memorias para reflexionar sobre ello”⁵⁷.

El currículum nacional deberá superar la tesis de “empate”, como es el caso de las Bases Curriculares 2013, donde se intenta igualar las nociones de “*Régimen Militar*” y “*Dictadura*”. Algunos textos intentan hacer contrastes de fuentes históricas e interpretaciones historiográficas sin asumir una postura ideológica aparente acerca del período 1973-1990. Pero existe “un subtexto implícito en varios textos escolares que promueve rápidamente la reconciliación de la sociedad, a través de actividades que fomentan una cultura comprensiva y de valoración del respeto a las distintas ideas y la libre expresión”⁵⁸. Aun así, no existe un trabajo pedagógico dirigido en torno a la memoria, terrorismo de Estado ni el relato de casos de sufrimiento y tortura de la dictadura.



⁵⁷ Rojas, M. T., & Vargas, D. (septiembre de 2013). La enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en Chile: Un diálogo entre historia y memoria. *Cuaderno de Educación*(55). Obtenido de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_55/pdf/articulo55.pdf

⁵⁸ Idem.

CAPITULO VI: REFLEXIONES FINALES

5.1 CONCLUSIONES

Para ir dando cierre a este estudio, es posible afirmar que las disputas por la memoria histórica de la Historia Reciente aún permanecen vivas y desplazándose a través de los discursos instalados en los gobiernos luego de la Dictadura militar.

El currículum, como una de las bases de la educación, presenta variadas carencias y abandonos respecto a las temáticas dentro de la Historia Reciente, perjudicando notoriamente el estudio de este campo historiográfico.

De acuerdo a lo que plantea Graciela Rubio (2013), cabe reflexionar en qué medida el aprendizaje político ha contribuido a un aprendizaje de la sociedad, y como esta ha asumido y ha logrado materializar las memorias vivas existentes en un relato integrado al presente. Por lo que ha cobrado relevancia en relación a las políticas de la memoria desarrolladas en Chile, las cuales adolecen de una conceptualización sustentada en una ciudadanía moderna y responsable e introducen un aprendizaje social del perdón y la reconciliación fundada en categorías sustentadas en la desigualdad (cristianismo hispánico-colonial), las que se evidencian congruentes con el olvido permanente (la amnistía) y el silencio.

Respecto al Estado chileno, se puede señalar que ha promovido la política de la memoria ambigua: suscitando el perdón, la reconciliación y discusiones sobre la verdad histórica, y por otro lado, “no es capaz de transmitir a través del currículum una memoria responsable que integre los DD.HH. como principio de comprensión de la experiencia social del pasado reciente, que evidencie las acciones de violación de derechos, que pueden ser reconocidas y que no se presenten como precepto normativo ajeno a la práctica de los principios de igualdad” (Rubio, 2013,p.355).

La Historia Reciente en el marco curricular chileno, ha sufrido cambios y omisiones, debido a las “heridas sociales” que parecen permanecer y no ser superadas. Se enfrentan una política de perdón-olvido con una de verdad-justicia.

Aquí reside la importancia de las categorías de la Historia Reciente trabajadas en esta investigación. Gracias a ellas, podemos acercarnos a este campo

historiográfico a las personas y la sociedad en su conjunto. Ayudando que haya un análisis y reflexión en torno a nuestro pasado reciente, el cual nos afecta y configura a la sociedad actual.

Respecto a la memoria, es posible afirmar que gracias a ella es posible movilizar las experiencias materiales, simbólicas y afectivas que construyen el sentido de pertenencia del individuo, como también con la sociedad. Pese a ello, esta sociedad en transición, no ha logrado generar los vínculos entre una sociedad civil y una política, dificultando la tarea de una memoria colectiva.

Aun así, durante los últimos gobiernos chilenos han creado instancias para restaurar la memoria y sacar la que ha sido dejada en el olvido. En variados de los lugares de detención, tortura y violación de derechos humanos, se han creado museos y realizado monumentos. Como por ejemplo “Villa Grimaldi”, Londres 38”, Estadio Nacional, Isla Dawson, entre otros. Como también encontramos el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos creado en el primer gobierno de Michelle Bachelet.

Respecto a los objetivos planteados en la investigación, es posible detectar la presencia de la Historia Reciente en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el ajuste curricular del año 2009 y las bases curriculares 2013. Específicamente en sexto año básico y segundo medio, son donde se puede detectar un mayor contenido curricular sobre la temática, revelando un notorio contraste con los otros cursos.

Dentro de los Programas de Estudio, los contenidos de Historia Reciente fueron los primeros en modificarse. Primero en el 2012 se presentaron las Bases curriculares de 1° a 6° Básico, para el 2013 presentarse las de 7° Básico a 4° Medio.

El marco curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales plantea que se busca que los estudiantes se familiaricen con la herencia cultural, desarrollando un sentido de pertenencia a la sociedad chilena. Lamentablemente, los contenidos del pasado reciente son los menos trabajados.

Un ejemplo de lo anterior es el desarrollo de las temáticas de Dictadura Militar (1973 – 1990) y violación de derechos humanos como contenidos curriculares.

Estos contenidos no se presentan desde una perspectiva de Historia Reciente,

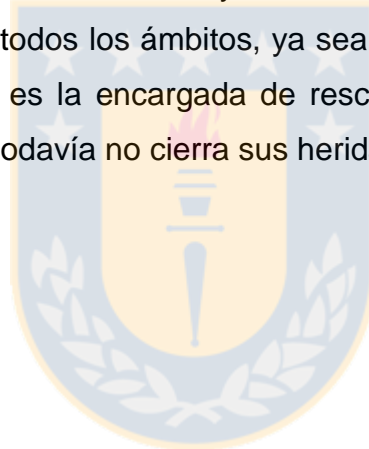
dejan a un lado la memoria, derechos humanos, terrorismo de Estado, limitando a un estudio de hechos y acontecimientos el periodo.

Como ya se mencionó, la Historia Reciente dentro del currículum educacional tiene una preponderancia conceptual y enmarcada en fechas y datos. En vez de ser trabajado como un campo de estudio en conjunto. Estudiar este campo historiográfico con sus propias categorías, que son la memoria, violación de Derechos Humanos y terrorismo de Estado.

Por esto, es de vital importancia que la Historia Reciente se estudie y enseñe, ya que plantea problemáticas del “pasado reciente”, las cuales nos afectan y repercuten en la actualidad.

Desde la Segunda Guerra Mundial hasta las Dictaduras Latinoamericanas, las violaciones a los Derechos Humanos y el Terrorismo de Estado han estado presente, repercutiendo en todos los ámbitos, ya sea social, político y económico.

La Historia Reciente es la encargada de rescatar el pasado que aún nos afecta, y en muchos casos todavía no cierra sus heridas.



CAPITULO VI. REFERENCIAS

6.1 BIBLIOGRAFÍA

Alegría Licuime, L. (2012). Una didáctica posible para la enseñanza del terrorismo de Estado en Chile: fuentes para la enseñanza de la dictadura. En *Pedagogía de la Memoria: Historia, Memoria y Derechos Humanos en el Cono Sur*. Santiago: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Mutante Editores.

Araneda Valdés, A. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía: texto de apoyo a la formación investigativa de estudiantes de pregrado en la formación, desarrollo y evaluación de proyectos*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Armijo, R., & Retamal, A. (2012). *Dispositivos de Aprendizaje y Museo: Una experiencia situada de apoyo a la enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Aspelli, M. C. (s.f.). *La didáctica en la formación docente*. Argentina: Homo Sapiens.

Augé, M. (1998) *Las Formas del Olvido*. Barcelona: Gedisa,

Cacho, F. (2008). Recorrido por la memoria de la dictadura en Chile. Significados de la Comisión y del Informe Valech. Tesis de magister no publicada. Universidad de Salamanca, España.

Campos, S., Garretón, M. A., Zerán, F., & Garretón, C. (2004). *Encuentros con la memoria. Archivos y debates de memoria y futuro*. Santiago: LOM

Candau, J. (2002) *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (2011). *Pedagogía de la memoria: Historia, memoria y derechos humanos en el cono sur*. Santiago: Muntante Editores.

Davini, M. C. (2006). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En A. de Camilloni, M. C. Davini, G.

Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 41-73). Buenos Aires: Paidós.

Franco, M., & Levín, F. (2007). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un pasado en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gutián Ayneto, C. (2008). *La didáctica de las ciencias sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria*. En R. M. Ávila, A. Cruz, & M. C. Díez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado: La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén.

Gysling, J. (2007). *Currículum nacional: desafíos múltiples*. *Pensamiento Educativo*, 40(1).

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (VI ed.). México: McGraw Hill Education.

Jiménez de la Jara, M., & Durán del Fierro, F. (2011). *Un Recorrido por la Historia Reciente de la Educación Superior Chilena 1967 - 2011*. Santiago: Aequalis.

Le Goff, J. (1991) *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.

Lechner, N. (1980). Los Derechos Humanos y el nuevo orden internacional. En *Obras escogidas de Norbert Lechner* (2007) (Vol. II). Santiago: LOM Ediciones.

Lira, E. & Loveman, B. (2000) *Las ardientes cenizas del olvido: vía chilena de reconciliación en el Chile de la transición política 1932-1994*. Santiago: LOM Ediciones.

López, M., Figueroa, C., & Rajland, B. (2010). *Temas y Procesos de la Historia Reciente de América Latina*. Santiago: ARCIS, CLASCO.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Currículum y la Pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM Ediciones.

Naranjo, V. (2006). *Representaciones sociales sobre golpe militar y dictadura*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias sociales, Departamento de antropología. Santiago.

Opazo, M. J. (2010). *Interpretaciones diversas, consensos no logrados. La memoria sobre las violaciones a los DD.HH. en Dictadura (1973-1990). Reflexiones sobre el rol que cumplen el Memorial de Detenidos y Ejecutados Políticos del Cementerio General y el Parque por la Paz de Villa Grimaldi en la promoción de Derechos Humanos en Chile*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Chile, Santiago.

Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.

Rocha Monsalve, V. (2010). Recordar para Enseñar los Derechos Humanos. Discursos docentes en torno a la enseñanza de las Memorias y la Historia Reciente en las aulas de sexto año básico. En *Pedagogía de la Memoria: Historia, Memoria y Derechos Humanos en el Cono Sur*. Santiago: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Mutante Editores.

Rubio Soto, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía: Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Tolosa, R. (2006). *Recepción y aplicación del derecho humanitario en Chile*. Tesis de grado no publicada. Santiago.

Vitale, L. (2009). *Los principales períodos de la historia de América Latina: contribuciones al debate del Bicentenario*. Santiago: LOM Ediciones.

6.2 DOCUMENTOS WEBS.

Andréu Abela, J. (s.f.). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces. Universidad de Granada. Obtenido de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Blegnio Valdés, M. (s.f.). *Manual de Derechos Humanos*. Obtenido de: http://www.fder.edu.uy/material/blengio-mariana_manual-derechos-humanos.pdf

Carretero, M., & Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Madrid: FLACSO. Obtenido de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf

Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós. Obtenido de: [http://www.ehistoria.cl/cursosupa/122didacticacssociales/textos/05%20%E2%80%93%20Mario%20Carretero%20y%20otros%20%E2%80%93%20Ense%C3%B1ar%20historia%20en%20tiempos%20de%20memoria%20\(11-34\).pdf](http://www.ehistoria.cl/cursosupa/122didacticacssociales/textos/05%20%E2%80%93%20Mario%20Carretero%20y%20otros%20%E2%80%93%20Ense%C3%B1ar%20historia%20en%20tiempos%20de%20memoria%20(11-34).pdf)

Chevallard, Y. (1998). *La transposición Didáctica: Del saber Sabio al Saber enseñando*. AIQUE. Obtenido de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/informacion_adicional/9

Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. Santiago: CEPPE-Facultad de Educación, PUC. Obtenido de: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>

Espinoza Aros, O. (Julio de 2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación* (18). Obtenido de: http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf

Fazio, H. (1998). *La historia del tiempo presente: una historia en construcción. Historia Crítica*. Obtenido de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/811/81111329004.pdf>

García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación educativa*. Madrid: UNED. Versión Digital.

Hernández Castilla, R., & Opazo Carvajal, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación: Curso Metodología de la Investigación Avanzada*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf

Las nuevas bases curriculares y programas de estudios del sistema escolar chileno: una mirada crítica. (9 de abril de 2013). Obtenido de Colegio de Profesores: http://web.colegiodeprofesores.cl/sites/default/files/imagenes/departamentos/educacion/Reformas%20curriculares%20mayo%202013_0.pdf

ONU. (2006). *Plan de acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humano, Nueva York y Ginebra. Obtenido de: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

OREALC/UNESCO (2004) *Cuadernos de Ejercicios para la Enseñanza de los Derechos Humanos*. Santiago.

Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137336s.pdf>

Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). *Investigación Cualitativa En Educación: Hacia La Generación De Teoría A Través Del Proceso Analítico*. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133. Obtenido de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&tlng=es..10.4067/S0718-07052006000100007

Piñuel Raigada, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de:

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29->

Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf

Ricoeur, P. (2007). *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado.*

Obtenido de: http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php.

Rojas, M. T., & Vargas, D. (septiembre de 2013). La enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en Chile: Un diálogo entre historia y memoria. *Cuaderno de Educación*(55). Obtenido de:

http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_55/pdf/articulo55.pdf

Sacavino, S. (2014). *Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia.* Río de Janeiro: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf>

Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* Madrid: McGraw Hill. Versión Digital.

6.3 DOCUMENTOS OFICIALES

MINEDUC (2009 a). *Ajuste Curricular. Principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país.*

MINEDUC (2009 b). *Los Objetivos Fundamentales Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica y Media”.*

MINEDUC (2009 c). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*

MINEDUC (2012). *Las Bases Curriculares de la enseñanza Básica del año 2012 para Historia y Geografía.*

MINEDUC (2013). *Bases Curriculares: 7° básico a 2° medio.*

MINEDUC. *Programas de Estudio 5° Básico a 4° Medio.*

ANEXO.

PROGRAMA SEGUNDO MEDIO HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.



1. Tabla: OA/ OT 2° Medio 2013⁵⁹

| HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES | | |
|--|--|---|
| Nivel | OA | Organizadores Temáticos |
| 2° | <p>1. Analizar la Segunda Guerra Mundial considerando la fragilidad del orden mundial de entreguerras, el enfrentamiento ideológico entre los regímenes de Hitler, Stalin y las democracias occidentales, el horror de la población por los genocidios como el exterminio judío, los desplazamientos forzados de personas, los bombardeos y la alta cifra de víctimas civiles, la extensión planetaria del conflicto y el potencial destructivo de la bomba atómica.</p> <p>2. Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.</p> <p>3. Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma, considerando la Revolución Cubana, la influencia de Estados Unidos, los golpes de Estado, las dictaduras militares (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay, entre otros), y la violación de los Derechos Humanos.</p> <p>4. Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del '70, considerando aspectos como la polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la</p> | <p>1. Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX.</p> <p>2. De un mundo bipolar a un mundo globalizado: la Guerra Fría</p> <p>3. Chile en el contexto de la Guerra Fría: transformaciones estructurales, polarización política y social y quiebre de la democracia</p> <p>4. Dictadura militar, transición política y consenso en torno a la democracia en el Chile actual.</p> <p>5. Formación ciudadana: Los Derechos Humanos y el Estado de Derecho como fundamentos de nuestra vida en sociedad.</p> |

⁵⁹ Fuente: Bases Curriculares (2013). 7° básico a 2° medio.

institucionalidad democrática, los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas.

5. Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.

6. Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de Derecho y se violaron sistemáticamente los Derechos Humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.

7. Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980, considerando los artículos transitorios, el quorum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados y el Consejo de Seguridad del Estado, y evaluar cambios y continuidades con el presente.

8. Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de Derechos Humanos y de la comunidad internacional.

9. Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las

tensiones cívico militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los Derechos Humanos mediante diversas políticas de reparación.

10. Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros.

11. Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.

12. Explicar los elementos que constituyen un Estado de Derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los Derechos Humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica; y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto.

13. Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la

| | | |
|--|--|--|
| | <p>responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.</p> <p>14. Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.</p> | |
|--|--|--|



