

LA DICTADURA MILITAR DE 1973 EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA DE CHILE 1990-2012

The 1973 Military Dictatorship in Chilean history school textbooks 1990-2012

Ronald Carter Urra | Dinabec College, San Carlos | ronaldcarteru@gmail.com

RESUMEN: El estudio analiza el tratamiento de la *Dictadura Militar de 1973* en los textos escolares de Historia de Chile publicados entre 1990 y 2012. La investigación subraya la importancia de los textos escolares como herramientas de transmisión de conocimiento y valores, y cómo estos pueden influir en la comprensión de eventos históricos controversiales por parte de las nuevas generaciones. La investigación se centra en la conceptualización al examinar la terminología utilizada para referirse al período 1973-1990. Los términos más frecuentes son "Gobierno Militar" y "Régimen Militar", mientras que "Dictadura" se usa con menor frecuencia. Se identifican tres corrientes principales: conservadora (derecha), liberal progresista (centro) y de izquierda, donde el enfoque conservador predomina en la mayoría de los textos analizados, cuestión que se observa tanto de forma explícita (en títulos, narraciones, imágenes, fuentes históricas, actividades y lecturas sugeridas) como implícita (en el tratamiento favorable o neutral de ciertos temas), así como en las variaciones significativas de las fuentes que existen entre las diferentes editoriales. El estudio concluye que, a pesar de algunos avances hacia una presentación más plural del período, persisten sesgos y omisiones en los textos escolares. Esto plantea desafíos para la enseñanza de la historia reciente en Chile y la formación de una conciencia histórica crítica en los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Textos escolares – Dictadura militar – Ideología – Discurso pedagógico

SUMMARY: The study analyzes the treatment of the 1973 Military Dictatorship in Chilean History textbooks published between 1990 and 2012. The research emphasizes the importance of textbooks as tools for transmitting knowledge and values, and how these can influence the understanding of controversial historical events by new generations. The research focuses on conceptualization by examining the terminology used to refer to the 1973-1990 period. The most frequent terms are "Military Government" and "Military Regime," while "Dictatorship" is used less frequently. Three main currents are identified: conservative (right), liberal progressive (center), and left wing, where the conservative approach predominates in most of the analyzed texts. This is observed both explicitly (in titles, narratives, images, historical sources, activities, and suggested readings) and implicitly (in the favorable or neutral treatment of certain topics), as well as in the significant variations of sources that exist between different publishers. The study concludes that, despite some progress towards a more plural presentation of the period, biases and omissions persist in school textbooks. This poses challenges for teaching recent history in Chile and the formation of a critical historical consciousness in students.

KEY WORDS: School textbooks – Military dictatorship – Ideology – Pedagogical discourse

INTRODUCCIÓN

La relevancia del texto escolar como recurso educativo ha llevado al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) a desarrollar una política sistemática de ampliación del acceso, que se refleja en cifras. Para el año 2011 el presupuesto fue de 22 mil millones de pesos y con esto se benefició a más de 3.100.000 estudiantes de todo el país, el 85% de estos recursos se destina a la adquisición de textos escolares, 8% a su distribución y 7% a gastos administrativos. A través de la firma de un Acta de Compromiso, los establecimientos educacionales declaran el deseo de recibir los textos escolares y se comprometen a entregarlos a sus profesores y estudiantes así como a informar a los padres y apoderados al respecto.

Respecto al contenido de los textos, la propuesta de Bases Curriculares 2012 para 1° a 6° Básico en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales fue presentada por el MINEDUC al Consejo Nacional de Educación (CNE) y aprobada en sesión extraordinaria el 9 de diciembre de 2011. Al hacerse pública en enero de 2012, surgió una fuerte controversia porque la propuesta inicial había reemplazado el término "*Dictadura Militar*" por "*Régimen Militar*" para referirse al período 1973-1990 de la Historia de Chile. Esto causó suspicacias en la opinión política, académica y del público en general. Como resultado de la polémica, el CNE acordó el 26 de enero de 2012 una solución que incorporaba ambos términos: "*régimen o dictadura militar*" (Ministerio de Educación, 2012, p. 217).

Este estudio, por tanto, aborda el contenido de la *Dictadura Militar de 1973* en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile publicados entre los años 1990 y 2012. Se considera el retorno a la democracia en nuestro país como punto de partida por las diferencias que tiene con el periodo anterior, cuestión que levanta visiones encontradas en torno a lo sucedido en aquellos años, con la expresión de disidencias respecto a su abordaje en los textos escolares. Por ello se asume como hipótesis de trabajo que, si bien la *Dictadura Militar de 1973* ya no se encuentra vigente como sistema de gobierno en Chile, está claro que aún existe una gran trascendencia de este acontecimiento y no se aborda con profundidad en los textos escolares.

La incorporación de la historia reciente en el currículum escolar chileno experimentó un prolongado silenciamiento que se extendió desde el período de la dictadura militar hasta las transformaciones curriculares de 1997, momento en que desde el Ministerio de Educación se inició la planificación de una narrativa histórica oficial sobre estos acontecimientos. No obstante, la materialización de esta intención en materiales pedagógicos concretos no se produjo sino hasta el año 2002, cuando se publicaron los primeros textos escolares que abordaban estos contenidos. Antes de esta formalización curricular, numerosos docentes de Historia y Ciencias Sociales ya habían incorporado en sus aulas el estudio del *Golpe de Estado* y el gobierno de la *Unidad Popular*, aunque de manera fragmentada y desde enfoques diversos que dependían de perspectivas personales, grupales o institucionales.

Esta enseñanza informal enfrentaba múltiples obstáculos, tales como restricciones de tiempo en el calendario escolar, iniciativas voluntaristas sin continuidad sistemática, o una neutralidad adoptada por conveniencia que evitaba profundizar en temas controversiales (Rivera & Mondaca, 2013). Esta problemática se enmarca en un desafío más amplio identificado por la investigación educativa: las dificultades que experimentan los establecimientos escolares para configurarse como espacios efectivos de formación ciudadana y educación democrática (Villalón & Toledo, 2023).

DESARROLLO

La educación chilena es parte de políticas históricas a nivel macro en América Latina, donde se ha podido distinguir un patrón general de alianzas a favor de la educación pública. En este sentido, a pesar de la diversidad de situaciones nacionales hay un patrón general cuyo cambio en el tiempo corresponde a una transformación de carácter regional y no solamente nacional. En

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

A través de reuniones de Ministros de Educación en el marco de los PROMEDLAC IV, V y VI realizados en Quito, Ecuador (1991), Santiago, Chile (1993), y Kingston, Jamaica (1995) respectivamente, surgieron estrategias/programas y recomendaciones en los siguientes ejes de políticas en educación: Gestión, Equidad y Calidad, Perfeccionamiento Docente, y Financiamiento. En base a esto, Chile comenzó a plantear objetivos de políticas educacionales como la reorganización institucional y descentralización de la gestión, el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas (curricular, pedagógica, financiera), mejoras de Calidad y Equidad, programas focalizados consistentes en provisión de materiales, equipamiento, mejoría de infraestructura, reformas curriculares, ampliación de la jornada escolar, dignificación de la función docente, perfeccionamiento de maestros y aumento de la inversión en educación (Gajardo, 1999).

“Hemos de ser conscientes que la edición de cada libro de texto está muy pensada y que su diseño y composición responden a un trabajo riguroso y pormenorizado, que no deja nada prácticamente al azar. Por lo que las supuestas “lagunas” u “olvidos” no son inocentes. Cuando se quiere los textos, las imágenes, incluso las leyendas de las mismas se cambian y modifican conforme al interés determinado que persiguen” (Díez, 2011, p. 99).

Así, después de la *Dictadura* en Chile de 1973-1990, con la vuelta de la democracia, vinieron los gobiernos de la *Concertación de Partidos por la Democracia*, y comenzaron a implementarse los cambios educacionales propuestos. Varias de las políticas incluidas en estos gobiernos han sido gestadas con una fuerte base social, específicamente de los actores escolares secundarios y universitarios que, a través de *movimientos*, han sido capaces de demostrar no sólo capacidad de exigir, sino que además de proponer ideas.

Con ello se ha producido un quiebre cultural en la sociedad chilena, con una nueva generación de jóvenes interesados en políticas de base social y que se han ido desligando cada vez más de los partidos políticos tradicionales que han caído en descrédito ante la opinión pública chilena. Durante en el año 2006, a comienzos del Gobierno de Michelle Bachelet, se desarrolló la llamada *Revolución Pingüina*, compuesta por escolares secundarios, y cuyas principales demandas eran la derogación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) heredada de la dictadura de Augusto Pinochet, y la exigencia de gratuidad y calidad en la educación.

El segundo caso ocurrió durante el año 2011, bajo el gobierno de Sebastián Piñera. El movimiento por la educación gratuita y de calidad fue liderado por los estudiantes de educación superior, los cuales no lograron consenso político para la *gratuidad*, pero sí lograron influir en mejoras en el eje de *gestión*. Con respecto a las últimas políticas que afectan directamente a los textos escolares chilenos, se efectuó un ajuste curricular el año 2009 que entró en vigencia de manera paulatina a partir del año 2010 comenzando por los cursos de segundo ciclo Básico y 1º Medio.

Para el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el currículum aumenta en dificultad desde 1º año básico a 4º año medio. Esta opción por la progresión continua del aprendizaje explica que se haya replanteado la relación concéntrica entre la enseñanza Básica y Media, elaborándose una propuesta que ordena los 12 años de escolaridad para el desarrollo de aprendizajes de creciente complejidad. De 1º a 4º básico, se aborda el desarrollo de nociones y habilidades de orientación referidas al tiempo y al espacio; el sentido de pertenencia a la propia cultura, nociones de convivencia social y del trabajo, en conjunto con la descripción del territorio nacional. Esta visión elemental culmina en 5º y 6º básico, donde se desarrolla una visión panorámica de la Historia y la Geografía de Chile en América.

Entre 7º y 8º básico se abordan los aprendizajes vinculados a la Geografía General y una visión de la Historia Universal hasta el siglo XIX; en 1º medio la Historia Contemporánea; en 2º

medio el primer siglo de la historia republicana de Chile; en 3º medio la Historia de Chile en el siglo XX, reconociendo el impacto de los procesos mundiales y americanos en ella y las transformaciones en su espacio geográfico. Finalmente, en 4º medio se refuerza la formación ciudadana y se evalúan los principales desafíos que la globalización presenta en Chile y sus regiones.

Tópicos de análisis

A continuación, se desarrolla una discusión teórica en base a los tópicos *Textos Escolares*, *Ideología* y *Currículum Oculto*, todos ellos conjugados para poder abordar el tema central de la *Dictadura* en Chile entre 1973-1990.

En torno al tópico de los textos escolares, Johnsen (1996) clarifica las definiciones entre *texto escolar*, *libro de texto* y *libros escolares*, para ello distingue que el *libro de texto* es "(...) un libro producido para el uso de secuencias de enseñanza" (Johnsen, 1996, p. 25), es decir son textos elaborados específicamente para ser utilizados en la enseñanza y están ligados a secuencias pedagógicas.

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

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

El término libro escolar (*schoolbook*) aparece por primera vez en inglés en la década de 1750, y más habitualmente en la de 1770. El término libro de texto (*textbook*) no aparece en inglés hasta la década de 1830. Su predecesor, el *text book*, es mucho más antiguo y se refiere al texto, habitualmente latino o griego, utilizado en la enseñanza (Johnsen, 1996, p. 26).

En Chile, señala Minte (2005), los libros de texto aparecen a comienzos del siglo XX, teniendo un carácter más cercano al texto escolar que al libro de texto, puesto que, si bien tenían una secuencia pedagógica, ésta no era tan rigurosa como los son los actuales textos. Los textos escolares son un medio didáctico masivo utilizado en todas las escuelas de nuestro país. Constituye un muy importante y tal vez la única fuente de información en muchos hogares, por medio de la cual el alumno puede acceder al saber.

La información es entregada a través de ilustraciones, contenidos, actividades, etc. Los textos se utilizan en todos los niveles educativos y en distintas realidades socioeconómicas. Su característica fundamental: la combinación de palabra impresa e imágenes que se utiliza en diferentes disciplinas como eje fundamental del proceso educativo.

Entre las características de los textos escolares encontramos que los textos escolares pueden ser considerados como un canal de conocimiento y de información a los alumnos. También es un saber aceptado como legítimo por una sociedad o una clase dominante (Bourdieu & Passeron, 1996), y también como una construcción ordenada y artificial del saber.

Kuhn (1962) señalaba que los textos escolares contribuyen a crear una falsa imagen acerca del proceso o desarrollo de la ciencia. En los libros de texto está el conocimiento decantado y sin errores. Existe la continuidad en la ciencia (denominada ciencia normal) y la ruptura, que son las grandes revoluciones científicas. Los libros de texto dan cuenta de la primera, es decir, de la continuidad, pero las revoluciones o rupturas pasan desapercibidas en los textos escolares. Los textos darían esa imagen distorsionada del progreso de la ciencia y de la construcción del saber, ya que los contenidos que entregan son ordenados, lógicos y secuenciales, lo que no se condice con

los verdaderos procesos científicos que subyacen en la construcción del conocimiento científico (Minte, 2005).

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

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

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

Los textos escolares, señala Minte (2005), son verdaderos vehículos que transmiten a las nuevas generaciones una imagen tematizada de un tipo de sociedad y visión de hombre que un grupo de personas o una clase social *"concibe, diseña, imprime y distribuye"*, todo lo cual se impone a los alumnos. Es, según Bourdieu & Passeron (1996), una verdadera *"reproducción cultural"* de una clase sobre otra. De esta forma se estaría perpetuando lo que los autores denominan la *"violencia simbólica"* y la *"arbitrariedad cultural"*.

Minte (2005) explica que se trata, por lo tanto, de una herramienta poderosa que se aplica a la educación y que desde hace décadas constituye casi el principal sistema de contacto entre el sistema social, educacional y los profesores y alumnos. El texto escolar se transforma –en algunos casos– en el único texto que una persona lee en su vida; el texto debería ser muy objetivo, ya que, como única fuente de aprehensión del conocimiento, que de todas maneras viene sesgado, desde su concepción hasta su distribución se convierte en una peligrosa, falsa e incompleta fuente de información.

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

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

Asimismo,

"(...) se debe tener en cuenta que los libros de texto no son creaciones con contenidos aleatorios propuestos por sus autores, sino que su elaboración tiene una relación con los marcos normativos que rigen, en general, los sistemas educativos. En este sentido, reflejan de una forma u otra, los objetivos educativos de determinados momentos históricos en realidades concretas. Son así, productos materiales que permiten indagar en las construcciones simbólicas y discursivas sobre la educación y, en nuestro caso, las ciencias sociales" (Sáez-Rosenkranz & Prats, 2018, pp. 3-4).

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

El mismo autor dice que el hecho que el discurso de la historia no sea técnico no lo hace más fácil de leer. La razón para esto es que puede ser muy abstracto. Las funciones principales de la metáfora gramatical son que permite organizar la información (destacar lo más relevante de acuerdo a los argumentos del que escribe) y generalizar experiencias individuales discretas. Por otra parte, enfatiza cómo la metáfora gramatical hace desaparecer al autor/escritor como un intérprete de la historia y sus interpretaciones de ella como hechos. Es decir, el lenguaje nominalizado manipula la agencia y, por lo tanto, hace que las explicaciones sean menos accesibles a una crítica o menos negociables por el lector.

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

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

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

Señala Mejía (2009) que la ideología causa que un texto escolar pueda calificarse de derechista, centrista o izquierdista, gobiernista o antigobiernista, liberal o conservador, tradicional o de avanzada, pro o anti determinada posición o tendencia, tanto a nivel de todo el libro como en algunos aspectos en particular. La ideología lleva a la discriminación, las ausencias (lo que no conviene mencionar o mostrar), la manipulación y las imposiciones. La ideología tiende a exacerbarse en los regímenes dictatoriales, en gobiernos fuertes o en situaciones extremas, hasta llegar al punto del adoctrinamiento por medio de los textos escolares.

En torno al concepto de ideología es posible decir que, a lo largo de los años, no se ha podido establecer un consenso entre los diversos estudiosos del tema acerca de cuál es la definición más correcta para enunciar la ideología, ya que existen autores que la detallan como un concepto de tipo polisémico, puesto que presenta varios sinónimos tales como los que son postulados por Terry Eagleton (2005). El mismo autor establece algunas proposiciones acerca de la ideología que son de utilidad para comprender la diversidad de ideas que existen acerca del concepto. La ideología se define como un conjunto de ideas característico de un grupo o clase social motivado por intereses sociales que permiten legitimar un poder político dominante generando una amalgama entre discurso y poder.

“La palabra ‘ideología’, se podría decir, es un texto, enteramente tejido con un material de diferentes filamentos conceptuales; está formado por historias totalmente divergentes, y probablemente es más importante valorar lo que hay de valioso o lo que puede descartarse en cada uno de estos linajes que combinarlos a la fuerza en una gran teoría global” (Eagleton, 2005, p.19).

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

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

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

“El concepto de ideología es doble: arma y concepto, recurso político y realidad sociológica. Como tal, reúne en sí tanto la proyección hipostática de términos absolutos, trascendentes, pertenecientes a las esferas religiosa, jurídica, estatal, moral y filosófica, cuanto la función de cobertura de los intereses de clase ‘correspondientes’. En la función de cobertura de la ideología se cumple y trasluce la voluntad de poder de sus portadores” (Lenk, 1982, p. 229).

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

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

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

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

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

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

Durkheim (2009) intenta explicar la manera en que las sociedades pueden mantenerse como un todo, sin separarse. En primer lugar, él señala que las sociedades mantienen y reproducen su unidad bajo el sustento de la interrelación de quienes conforman la sociedad, por lo mismo formamos parte de unidades independientes, pero interconectadas entre sí con el resto de los individuos, lo que ayuda a la estabilidad social, o también conocida como equilibrio social, para lo cual son fundamentales dos elementos: la educación y la reproducción del sistema social (Ideología, Religión, Cultura, Sistema Económico, entre otros). En segundo lugar, los individuos necesitan realizar consensos que les sean de utilidad para participar y, al unísono, subordinar sus propios intereses personales a los intereses colectivos de la sociedad a la cual pertenecen.

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

Para Durkheim (2009) la función de la escuela es elemental para la sobrevivencia de la sociedad, y por ende, la educación que en ella se imparte debe ser sometida al control del Estado para asegurar que los principios básicos que promueven la sobrevivencia del sistema social como un todo sean transmitidos a través de la enseñanza formal. Por otra parte, dentro de la escuela las tareas específicas de la educación moral deben realizarla los docentes quienes, a su vez, son los representantes del Estado en la transmisión del conocimiento formal.

La educación contribuye a la mantención del sistema social y a la conservación de su carácter de nacional (universal e uniforme en todas las escuelas del país), ya que ésta es la encargada de reproducir la ideología y el modelo imperante en cada sociedad, contribuyendo al mantenimiento del sistema social. Relativo a lo anterior, la esencia de la educación obligatoria al interior de la sociedad se encuentra en lo que se expone a continuación:

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

Según Apple (1986) existe una clara correspondencia entre la cultura escolar y la cultura social que la envuelve. Esto permite que la sociedad se reproduzca y se perpetúen sus condiciones de existencia mediante la selección y transformación de ciertos tipos de capital cultural de los que depende una sociedad compleja y desigual como la nuestra. Además, simultáneamente se mantiene la cohesión entre sus clases mediante la difusión de ideologías que sancionan los acuerdos institucionales existentes y conducen también a esta innecesaria estratificación y desigualdad.

La ideología que se inserta en los textos escolares se encuentra estrechamente unida al concepto de currículum oculto, el cual subyace en la forma de abordar el contenido de la *Dictadura Militar de 1973* en Chile. Ramírez, Gaspar, Figueredo & Perales (2005) piensan que la exclusión o silencios en la historia que existen en los textos escolares conectan estrechamente el currículum oculto con la ideología, ya que un libro se encuentra vinculado a la ideología no tanto por lo que

dice sino que por lo que no dice, puesto que es en los silencios en los textos escolares en donde mayormente se aprecia la ideología.

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

Para Cisterna (2004) el concepto de currículum oculto devela los mecanismos implícitos, tácitos y subyacentes a través de los que la ideología hegemónica se trasmite y reproduce en el sistema escolar, logrando que la ideología sea asumida como referente de verdad y, por tanto, de valoración y juicio. La selección cultural que se encuentra presente en el currículum escolar se encarga de expresar lo que la sociedad clasifica como conocimiento educativo para ser enseñado a los estudiantes en los colegios.

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

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

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

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

Reimer (1974) afirma que las escuelas ocultan un currículum mucho más importante que el que dicen enseñar. El objetivo de este currículum oculto es propagar los mitos sociales, aquellas creencias que distinguen una sociedad de otra y que las mantienen cohesionadas. Existen cuatro mitos que, según este autor, juegan un papel prominente en nuestra sociedad, y corresponden a: la igualdad de oportunidades, la libertad, el progreso y la eficacia.

Por ejemplo,

“el análisis de las actividades de los libros de texto arroja luces respecto a la forma en que se propone, desde la institucionalidad, el trabajo de la Historia en el aula. Allí se devela que existen ciertas tendencias que perduran respecto a las perspectivas de la asignatura a lo largo de la historia republicana. Aquí destacamos la forma en la cual se han planteado los relatos nacionales, que aún están ampliamente presentes en los libros de texto bajo aprendizajes que poco promueven el pensamiento histórico” (Sáez-Rosenkranz, 2017, p. 38).

La educación moral es la encargada de transformar a las generaciones de niños asociales en adultos responsables en base a las experiencias socializantes incluyendo la internalización de los valores, normas y creencias que la sociedad posea. La función de la socialización en las escuelas es ser una poderosa forma de control social ya que los individuos piensan que las normas que ellos conocen representan las únicas pautas morales o legales de conducta. Estas pautas

generan un sistema de autocontrol, promoviendo entre los individuos que adopten dichos principios societarios como si fuesen los suyos propios.

De esta forma, el currículo oculto es lo que Jackson (2001) describe como un importante hecho del sistema escolar, desarrollado paralela y simultáneamente al currículum oficial o abierto, siendo su importancia esencial el hecho de que reside en su interpelación a lo más profundo de la vida en la escuela, que representa de este modo una de las claves para el verdadero entendimiento de los hechos que allí ocurren, al involucrar aspectos que se relacionan con la selección de los contenidos de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, la asimilación de las normas que rigen una comunidad escolar, las acciones de los maestros y la internalización de la cultura de la sociedad en que se enmarca el centro escolar.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio y diseño de la investigación

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

Informantes

Los informantes del estudio lo conformaron once textos escolares de Historia de Chile de diversas editoriales tales como *Mare Nostrum*, *Santillana*, *Zig-Zag*, *Universitaria*, *Salesiana* y *Arrayán* publicados entre los años 1990 y 2012 (Tabla1).

Tabla 1: Textos escolares.

| Texto escolar | Autores | Editorial | Año |
|--|---|---------------|------|
| Conociendo mi tierra y mi gente II: IV año de Educación Media | Raúl Cheix Montenegro y Jorge Gutiérrez Muñoz. | Salesiana | 1991 |
| Historia y Geografía 8º Básico | Nancy Duchens Soto y Bernardita Schmidt Valdivia. | Santillana | 1994 |
| Historia y Geografía 8º Básico | Andrea Krebs, Veronica Matte y Nelly Musalem. | Universitaria | 2000 |
| Historia y Ciencias Sociales 2º Medio | Paz Luzzi Vásquez, Rodrigo Montero Morales y Silvia Rosas Rosas. | Arrayán | 2001 |
| Historia y Ciencias Sociales 2º Medio | Pedro Milos Hurtado, Liliam Almeyda Hidalgo y Pablo Whipple Morán. | Mare Nostrum | 2004 |
| Historia y Ciencias Sociales 2º Medio | Dina Cembrano Perasso y Luz Eliana Cisternas Lara. | Zig-Zag | 2005 |
| Historia y Ciencias Sociales 2º Medio | Pedro Milos Hurtado, Liliam Almeyda Hidalgo y Pablo Whipple Morán. | Mare Nostrum | 2007 |
| Historia y Ciencias Sociales 2º Medio | Marina Donoso Rivas, Lucia Valencia Castañeda, Daniel Palma y Rolando Álvarez | Santillana | 2007 |
| Historia y Ciencias Sociales 2º Medio | Pedro Milos Hurtado, Liliam Almeyda Hidalgo y Pablo Whipple Morán. | Mare Nostrum | 2009 |
| Historia y Ciencias Sociales 2º Medio | Javiera Muller Blanco, Magdalena Valdés Díaz y María Soledad Caracci Cheyre. | Santillana | 2009 |
| Historia y Ciencias Sociales III Medio | Gonzalo Álvarez Bravo, Macarena Barahona Jonas, Ignacio Latorre Marín y Cristian Núñez Núñez. | Zig-Zag | 2012 |

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos de producción de datos

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

Tabla 2: Pauta de análisis de textos escolares.

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

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de los datos

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

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

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

RESULTADOS

Categorías de conceptualización

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

Las categorías de conceptualización en estudio se separaron en dos grupos para poder desarrollar temas diferentes pero los cuales tienen un correlato en la Historia de Chile. Para el presente estudio se ha seleccionado como grupo de categorías denominado *Sistema de Gobierno* desarrollado en Chile desde 1973 hasta el año 1990:

- Gobierno Militar.
- Régimen Militar.
- Dictadura.

Primera Categoría: Gobierno Militar

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

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

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

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

Segunda Categoría: Régimen Militar

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

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

*“En el aspecto político el **régimen militar** pretendió crear una nueva constitucionalidad mediante la Constitución de 1980, rescatando valores de corte tradicionalista y nacionalista, así como acabar con la sobre-ideologización. De este modo se buscaba crear una democracia sólida y protegida”* (Ed. Universitaria, 2000, p. 237).

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

Tercera Categoría: Dictadura

Se entiende por Dictadura a un tipo de gobierno en donde la autoridad ha sido impuesta violando la legislación anteriormente vigente, y es utilizado en un texto escolar del 2009 de la editorial Mare Nostrum para 2° Medio, de la siguiente manera:

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

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

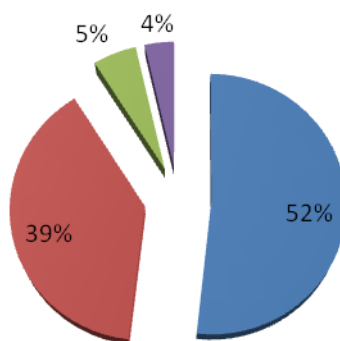
Es interesante en la narración de la cita anterior cuando dice “*Si por transición se entiende el paso de la dictadura a la democracia, es evidente que el país se mantenía entonces y se mantiene todavía encerrado en los marcos que trazó e impuso el régimen fascista (...)*”; aquí hace la comparación histórica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

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

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

Gráfico 1: Conceptualización del sistema de gobierno utilizada en los textos escolares

■ Gobierno Militar ■ Régimen Militar ■ Dictadura ■ Otros



Fuente: Elaboración propia.

En general, en el gráfico 1 se puede ver que, entre los 11 textos escolares de Historia y Ciencias Sociales que se analizaron, la conceptualización más utilizada en ellos para referirse al “Sistema de gobierno” corresponde a “Gobierno Militar” con un 52% de menciones, le sigue “Régimen Militar” con un 39% de menciones, y en menor proporción el concepto de “Dictadura” con un 5%.

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

De lo anterior podemos interpretar que en los textos escolares se estaría utilizando con frecuencia los conceptos de “Gobierno Militar” y “Régimen Militar” para suavizar el sistema de gobierno que claramente cuenta con elementos y características de una Dictadura. El afán de presentar a los estudiantes términos como “Gobierno” o “Régimen” sería para dismantlar históricamente el término de “Dictadura”, y neutralizar las acciones o el peso inhumano que recae en él. Por medio del discurso se le intenta equiparar a una forma de gobierno legítimo, con la diferencia que este habría sido ejercido principalmente con un componente Militar, por ello se utiliza el término “Militar” para acompañar a los de “Gobierno” y “Régimen”.

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

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

Enfoques historiográficos

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

Actualmente, los tres enfoques historiográficos que podemos encontrar en Chile son los siguientes: derecha o conservadora, centro o liberal progresista, e izquierda. Algunas características de la historiografía de derecha es que ésta se presenta como bastante conservadora y en contra del progresismo, aboga siempre por el orden y es antirrevolucionaria.

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

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

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

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

Los textos escolares de las editoriales *Salesiana*, *Santillana* y *Universitaria* que abarcan desde el año 1990 hasta el 2000 no presentan, en estricto rigor, un enfoque historiográfico definido ya que no se menciona en éstos visiones de historiadores de ninguna de las tres tendencias acerca del tema de la Dictadura Militar en nuestro país. Esto, no obstante, no significa que no exista una tendencia historiográfica puesto que, analizando la forma en que se narra el tema en los textos escolares, se puede concluir que hay una predilección por el enfoque historiográfico conservador ya que el énfasis de la temática se centra en los aspectos políticos y militares omitiendo el ámbito social y la importancia del pueblo frente a los acontecimientos que acaecieron en Chile durante la época de la Dictadura.

Los textos escolares de Historia de Chile de la *Editorial Mare Nostrum* analizados presentan un enfoque histórico marcadamente liberal progresista, ya que el énfasis se encuentra en la narración y descripción de los acontecimientos y en la exposición de las múltiples causas que provocaron la *Dictadura Militar de 1973* en nuestro país. Además, la temática del régimen militar es evidentemente un tema político que traspasa las barreras de la objetividad por lo que se intenta

encontrar en la actualidad un equilibrio entre las diferentes visiones que existen acerca del tema. Los historiadores más relevantes que aparecen en estos textos escolares son Sergio Villalobos y Cristián Gazmuri.

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

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

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

Ideología dominante

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

Dentro de la forma explícita se visualizó 6 puntos:

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

Y dentro de la forma implícita se visualizó 2 puntos:

- a. Por medio del relato favorable a temas que merecen neutralidad.
- b. A través de la neutralidad para tratar hechos aborrecibles en una sociedad democrática.

Verificación explícita

1. Texto escolar de la *Editorial Zig-Zag* del año 2005 para 2° Medio. Los contenidos son desarrollados con los siguientes títulos y subtítulos:
 - *El quiebre de la democracia y la instauración del régimen militar.*
 - *Antecedentes del quiebre democrático.*
 - *El gobierno de Augusto Pinochet (1974-1990).*

- *La Constitución de 1980.*
- *La propuesta económica.*
- *Los derechos humanos.*
- *La crisis del régimen militar* (Ed. Zig-Zag, 2005, pp. 223-227).

En la cita expuesta se recurre a lo que llamamos *usos eufemísticos*, empleando terminología diferente a la que académicamente le corresponde para denominar ciertos temas de la historia. Entre estos encontramos los de *"régimen militar"*. También es importante notar el título *"El gobierno de Augusto Pinochet (1974-1990)"*, que en estricto rigor fue una *"Dictadura"*, atenuando la carga negativa a la que se pueda asociar.

2. Texto escolar Editorial Zig-Zag del año 2012 para 3° Medio:

"Para lograrlo, se dictó el Bando N°5 en el que se exponían las razones del pronunciamiento o Golpe militar, aduciendo que el gobierno de la Unidad Popular había llevado al estado de caos en que se encontraba el país. Específicamente, se planteaba cómo el gobierno de Allende había operado al margen de la legalidad, quebrantando los derechos fundamentales de los chilenos al dejar de respetar lo establecido en la Constitución y lo resuelto por el derecho" (Ed. Zig-Zag, 2012, p. 350).

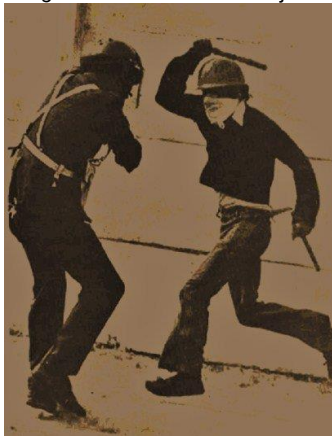
De la cita anterior, y en general en todos los textos escolares estudiados, se analizó las diferencias en la estructura y constitución de sus párrafos. De acuerdo a eso hay 3 tipos de párrafos en los textos escolares:

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

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

3. El texto escolar de la *Editorial Salesiana* del año 1991 para 4° Medio. Allí aparece una imagen (figura 1) con título "La violencia callejera" en la parte superior de ella.

Figura 1: "La violencia callejera"



Fuente: Ed. Salesiana, 1991, p.155

4. El texto escolar de la *Editorial Mare Nostrum* de 2009 para 2° Medio. Aquí citamos un fragmento del documento histórico conocido como "Bando N° 5", que es una ampliación del Decreto Ley N° 1 que depuso al gobierno de la Unidad Popular e intentó dar justificación al golpe de Estado:

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

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

La presencia de las fuentes históricas en los textos escolares es un aporte importante para la construcción del aprendizaje de los alumnos porque permiten ser trabajados de forma autónoma, eliminando los vicios de interpretación que le pueda entregar el autor de un texto escolar. El problema radica cuando el autor y/o la editorial del texto presentan intencionalmente fuentes históricas que señalen solo una visión de la realidad o una visión con mayor cantidad de fuentes por sobre las demás.

5. En la actividad sugerida por el texto escolar de la *Editorial Mare Nostrum* del año 2009 para 2° Medio.

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

Pauta de entrevista

Primera parte: ¿Quién era usted y qué hacía en 1973?

Además de tener datos sobre la identidad del entrevistado o entrevistada, se trata de captar aquellos elementos de su vida cotidiana en tanto joven, a partir de los temas de interés definidos por ustedes.

Segunda parte: ¿Cómo vivió usted el once de septiembre de 1973?

Se trata de recoger el testimonio y el recuerdo de un joven o una joven común y corriente sobre lo sucedido en ese día emblemático (qué hizo, dónde estaba, qué vio, qué sintió...).

Tercera parte: ¿Qué consecuencias tuvieron esos acontecimientos en su vida personal y/o familiar?

La idea es poder captar hasta qué punto los sucesos de 1973 marcaron la vida de los chilenos y cómo esas huellas pueden estar influyendo en la visión que tienen de ellos.

Cuarta parte: ¿Cuál es su opinión sobre los acontecimientos de septiembre de 1973?

Finalmente, se trata de conocer la opinión, la interpretación o la oposición del entrevistado o entrevistada frente a esos acontecimientos y a los temas de interés definidos por ustedes, desde un punto de vista más "racional" y menos "vivencial" que en las preguntas anteriores.

Fuente: Ed. Mare Nostrum, 2009, p.251.

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

6. El texto escolar se encuentran en el texto de la *Editorial Zig-Zag* del año 2012 para 3° Medio, que dice:

Consulta y revisa los informes estatales sobre crímenes ocurridos durante el gobierno militar: Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig, 1991); y el informe de la Comisión Nacional sobre Prisión y Tortura (Informe Valech, 2004). El informe Rettig lo encuentras en http://ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html

Información sobre la Comisión Valech la puedes obtener en <http://www.comisionvalech.gov.cl/frmPrisionPolitica.html>

Fuente. Ed. Zig-Zag, 2012, p.352.

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

Verificación implícita

- a. El texto escolar de la *Editorial Salesiana* del año 1991 para 4° Medio dice lo siguiente:

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

Se constata en la cita anterior que los autores avalan el "hito o hecho histórico" del 11 de septiembre de 1973. No ocupan autores para citar, sino que el relato es elaborado directamente por los autores del texto escolar. El argumento que ocupan para validar el hecho es el siguiente "(...) el gobierno continuó con su política que lo llevó a colocarse al margen de la Constitución y de las

leyes". Y luego continúa el relato ocupando directa y únicamente el término "*Pronunciamiento Militar*" para referirse al *Golpe de Estado* el cual explican "(...) se fundamentó en la inconstitucionalidad en que habría incurrido el gobierno del presidente Allende".

- b. La neutralidad para tratar hechos que a todas luces son aborrecibles para la construcción de una sociedad con valores democráticos. En este punto los "*hechos históricos*" más importantes que denotan conflicto es su tratamiento serían:
 - La toma en forma violenta e ilegal del poder político (con un golpe de Estado).
 - La violación de los DD.HH. (en Dictadura).

En general los *textos escolares* estudiados tratan estos dos temas sin mayor análisis ni crítica. Al contrario, se abordan con relatos más bien descriptivos y con un tono de neutralidad cómplice.

Fuentes históricas y bibliografía

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

El texto escolar para 4° Medio de la *Editorial Salesiana* del año 1991, si bien aborda el tema, lo trata de manera acotada y no hace referencia a acontecimientos de gran relevancia del período tales como los atropellos a los derechos humanos, el descontento popular y las protestas durante la *Dictadura*, el plebiscito del año 1988 y la recuperación de la democracia. Además, el libro no presenta bibliografía anexa de consulta para los estudiantes.

El texto escolar para 8° Básico de la *Editorial Santillana* del año 1994 no aborda el tema del *golpe de Estado* en Chile ni tampoco considera la *Dictadura*. Además, el libro no presenta bibliografía anexa para consulta, por lo que existe una omisión total del tema en cuestión.

El texto escolar para 8° Básico de la *Editorial Universitaria* del año 2000 aborda el tema de forma descriptiva y completa dando a conocer los hechos que sucedieron en el período que se está estudiando, aunque no presenta las fuentes. El libro no presenta bibliografía anexa para la consulta de los alumnos.

El texto escolar para 2° Medio de la *Editorial Arrayán* del año 2001 aborda el tema del *golpe de Estado* y de la *Dictadura* con la existencia de diversas fuentes históricas de consulta, como por ejemplo el Informe Rettig, Ricardo Krebs y Edgardo Boeninger. Presenta, además, una amplia bibliografía de consulta.

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

El texto escolar para 2° Medio de la *Editorial Zig-Zag* del año 2005 trata el tema de forma completa pero bastante resumida sin ahondar demasiado en la materia, aunque se debe destacar que, en compensación frente a la ligereza en la manera de abordar el contenido en el libro, existe una bibliografía de referencia amplia.

El texto escolar para 2° Medio de la *Editorial Mare Nostrum* del año 2007 aborda el tema de forma completa con actividades que apoyan el conocimiento de los estudiantes y presenta cinco

libros de bibliografía anexa para los alumnos. Aparece, por ejemplo, un fragmento del último discurso de Salvador Allende.

El texto escolar para 2° Medio de la *Editorial Santillana* del año 2007 aborda el tema de forma completa y, a la vez, presenta una cierta apertura al “pluralismo” en el sentido que ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer las diferentes visiones historiográficas que existen acerca del 11 de Septiembre de 1973 en Chile. Los historiadores que son citados en el debate histórico son Gonzalo Vial, Manuel Garretón, Tomas Moulián, Gabriel Salazar, Alfredo Jocelyn-Holt y Sofía Correa. El libro contiene doce textos y diez páginas de internet que forman parte de la bibliografía anexa de consulta para los alumnos.

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES

La presente investigación confirma la hipótesis central que orientó este estudio: la *Dictadura Militar* de 1973, acontecimiento que constituye un parteaguas en la historia política, social y cultural de Chile, ha recibido un tratamiento pedagógico que oscila entre la superficialidad descriptiva, la ambigüedad semántica deliberada y, en casos extremos, la omisión significativa en los textos escolares producidos durante el período democrático comprendido entre 1990 y 2012. Esta paradoja —que un régimen formalmente clausurado continúe ejerciendo influencia sobre su propia representación histórica en los dispositivos pedagógicos oficiales— revela la persistencia de una hegemonía narrativa que trasciende la temporalidad del régimen autoritario para instalarse en las estructuras de producción del conocimiento histórico escolar.

El análisis demuestra que la elección terminológica entre “*Dictadura Militar*”, “*Régimen Militar*” o “*Gobierno Militar*” representa el campo de batalla donde se dirimen concepciones

antagónicas sobre la naturaleza misma del período, sus legitimidades e ilegitimidades y, consecuentemente, sobre qué memoria histórica debe transmitirse a las generaciones que no vivenciaron directamente estos acontecimientos. La predominancia de eufemismos neutralizadores en los textos analizados no es accidental ni ingenua: responde a una estrategia discursiva que, al suavizar la denominación de los hechos históricos, diluye simultáneamente su carga ética y política, dificultando que los estudiantes desarrollen juicios históricos fundamentados sobre la naturaleza antidemocrática y violenta del período.

El análisis de contenido revela que la mayoría de los textos escolares examinados construyen narrativas que operan simultáneamente en dos registros discursivos complementarios: uno explícito, observable en la selección de títulos que evitan términos como "*dictadura*" o "*golpe de Estado*", en las imágenes que privilegian representaciones institucionales por sobre testimonios de víctimas, y en las actividades de aprendizaje que raramente invitan a la reflexión crítica sobre las violaciones sistemáticas a los derechos humanos; y otro implícito, que se manifiesta en silencios elocuentes, omisiones estratégicas y en un tono de aparente neutralidad que, al abstenerse de emitir juicios éticos sobre hechos como la tortura, las desapariciones forzadas o las ejecuciones extrajudiciales, termina naturalizando lo que debería ser considerado moralmente inadmisible. Esta neutralidad cómplice resulta particularmente perniciosa desde una perspectiva pedagógica, pues transmite a los estudiantes el mensaje implícito de que existe una equivalencia ética entre víctimas y victimarios, entre quienes defendieron la democracia y quienes la destruyeron, entre la legalidad constitucional y su violenta ruptura. La ausencia casi absoluta de referencias al *Informe Rettig* — documento oficial de verdad histórica sobre las violaciones a derechos humanos— en los textos analizados constituye una omisión que trasciende lo pedagógico para convertirse en una falta ética: privar a los estudiantes del conocimiento documentado sobre los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura equivale a perpetuar la impunidad simbólica y a obstaculizar la formación de una conciencia histórica basada en la verdad, la justicia y la memoria.

La configuración ideológica de los textos escolares evidencia la coexistencia de tres matrices interpretativas principales sobre el período 1973-1990: una conservadora, que tiende a justificar o minimizar el golpe de Estado mediante la construcción de una narrativa de "*caos económico*" y "*crisis institucional*" durante el gobierno de la *Unidad Popular*, presentando la intervención militar como inevitable o incluso necesaria; una liberal-progresista, que reconoce la naturaleza dictatorial del régimen pero enfatiza la "*modernización económica*" y las "*transformaciones estructurales*" como legados positivos, estableciendo así una falsa compensación entre desarrollo económico neoliberal y costos democráticos y humanitarios; y una tercera perspectiva crítica de izquierda, minoritaria en los textos analizados, que problematiza tanto el golpe como las políticas implementadas durante la dictadura, enfatizando las violaciones a derechos humanos, la desarticulación del tejido social y la imposición de un modelo económico excluyente.

Esta distribución no equilibrada de perspectivas historiográficas —con claro predominio de las dos primeras— revela que el pluralismo declarado en los objetivos curriculares oficiales no se traduce efectivamente en los materiales pedagógicos concretos que llegan a las aulas, limitando las posibilidades de que los estudiantes accedan a interpretaciones diversas y desarrollen autonomía intelectual para construir sus propios juicios históricos. La reiteración de ciertos autores conservadores (Sergio Villalobos, Gonzalo Vial, Cristian Gazmuri) como fuentes historiográficas predominantes en las bibliografías de consulta, junto con la escasa presencia de historiadores críticos o de testimonios de víctimas y organizaciones de derechos humanos, consolida una hegemonía interpretativa que reproduce en el ámbito pedagógico las asimetrías de poder que caracterizan el debate público sobre el período.

La problemática identificada trasciende la dimensión meramente historiográfica para instalarse en el núcleo mismo de la formación ciudadana democrática que el sistema educativo declara promover. Los textos escolares no son artefactos pedagógicos neutros que simplemente "*transmiten información histórica*"; son, por el contrario, dispositivos políticos y culturales que

participan activamente en la construcción de identidades colectivas, en la legitimación de órdenes sociales y en la formación de disposiciones éticas y políticas que los estudiantes interiorizarán como parte de su *habitus* ciudadano. Cuando estos textos presentan el golpe de Estado como "*pronunciamiento militar*", cuando omiten o minimizan las violaciones sistemáticas a derechos humanos, cuando invisibilizan la resistencia social y la movilización popular, cuando establecen falsas equivalencias morales entre democracia y dictadura, no solo están ofreciendo una versión histórica parcial o sesgada: están formando ciudadanos incapaces de reconocer y rechazar el autoritarismo, ciudadanos para quienes la democracia no constituye un valor absoluto sino una opción contingente y negociable, ciudadanos desprovistos de las herramientas intelectuales y éticas necesarias para ejercer el pensamiento crítico frente a discursos que naturalizan la violencia política. Esta deficiencia formativa tiene consecuencias que exceden largamente el ámbito escolar: compromete la calidad de la democracia chilena al producir generaciones de ciudadanos con débil conciencia histórica, limitada capacidad de análisis político y escaso compromiso con los derechos humanos como fundamento irrenunciable de la convivencia democrática.

El análisis diacrónico del corpus de textos escolares entre 1990 y 2012 revela una evolución contradictoria: si bien se observan algunos avances —particularmente en textos de la Editorial Santillana de finales de la década de 2000, que incorporan múltiples perspectivas historiográficas y proponen actividades de análisis más complejas— estos progresos coexisten con retrocesos significativos y con la persistencia de problemas estructurales que no han sido superados. La controversia suscitada en 2012 por el intento de eliminar el término "*dictadura*" de las Bases Curriculares demuestra que las tensiones sobre la representación del período no constituyen disputas residuales del pasado, sino conflictos activos que continúan manifestándose en cada coyuntura de reforma curricular. Esta recurrencia sugiere que el problema no radica únicamente en las decisiones editoriales de empresas privadas o en las orientaciones ideológicas de autores individuales, sino en la ausencia de una política pública consistente y vinculante que establezca estándares mínimos exigibles para el tratamiento de períodos de violencia política y violaciones sistemáticas a derechos humanos en materiales pedagógicos. La paradoja que hemos identificado —según la cual los textos con tratamiento más superficial del período tienden a ofrecer mayor cantidad de bibliografía complementaria, mientras que aquellos con narrativas más detalladas presentan menos fuentes— revela una estrategia editorial ambivalente: la abundancia bibliográfica funciona como mecanismo compensatorio que traslada al estudiante y al docente la responsabilidad de profundizar en aquello que el texto evita desarrollar, eximiendo así a la editorial de compromisos interpretativos más definidos y potencialmente controversiales.

Las implicaciones de estos hallazgos para el diseño de políticas educativas son múltiples y complejas. En primer término, resulta imperativo establecer criterios explícitos, rigurosos y vinculantes para la producción y evaluación de textos escolares que aborden períodos de quiebre democrático y violaciones masivas a derechos humanos, criterios que no se limiten a recomendaciones genéricas sobre "*pluralismo*" u "*objetividad*", sino que especifiquen contenidos mínimos irrenunciables: uso de terminología históricamente precisa que no eufemice la naturaleza de los hechos, inclusión obligatoria de documentación oficial sobre violaciones a derechos humanos (informes de verdad, sentencias judiciales, testimonios de víctimas), representación equilibrada de perspectivas historiográficas diversas, y desarrollo de actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento histórico crítico y no meramente la memorización de datos. En segundo lugar, es necesario fortalecer los mecanismos institucionales de evaluación y aprobación de textos escolares, incorporando a actores que tradicionalmente han quedado excluidos de estos procesos: organizaciones de derechos humanos, agrupaciones de familiares de víctimas, historiadores especializados en memoria histórica, y representantes del campo de la didáctica de la historia. En tercer lugar, resulta indispensable desarrollar programas específicos de formación docente sobre enseñanza de historia reciente y educación en derechos humanos, reconociendo que el texto escolar, por más riguroso que sea, constituye solo uno de los elementos del proceso pedagógico, cuya efectividad depende crucialmente de las mediaciones que realice el docente en el aula. Finalmente, es necesario promover la producción de materiales pedagógicos

complementarios —testimonios, documentales, guías didácticas, sitios de memoria— que enriquezcan y problematicen las narrativas textuales, ofreciendo a estudiantes y docentes recursos diversos para abordar la complejidad del período desde múltiples lenguajes y soportes.

Este estudio, si bien ha permitido identificar patrones problemáticos significativos en el tratamiento de la *Dictadura Militar* de 1973 en los textos escolares chilenos del período democrático inicial, abre simultáneamente múltiples líneas de investigación que requieren ser exploradas para profundizar la comprensión del fenómeno. Entre estas destacan: el análisis comparativo con el tratamiento de dictaduras militares en textos escolares de otros países del Cono Sur, que permitiría identificar si los problemas detectados son específicamente chilenos o responden a dinámicas regionales más amplias; estudios de recepción que indaguen cómo interpretan efectivamente los estudiantes las narrativas presentadas en los textos y cómo estas influyen en la construcción de sus identidades políticas y sus disposiciones ciudadanas; investigaciones sobre las prácticas pedagógicas efectivas de los docentes, que posiblemente complementan, cuestionan o incluso contradicen los contenidos textuales mediante sus mediaciones en el aula; análisis de textos escolares posteriores a 2012, que permitirían evaluar si la controversia de ese año generó transformaciones significativas o si, por el contrario, consolidó las tendencias previamente identificadas; y estudios sobre el proceso de producción editorial de textos escolares, que dilucidan cómo se toman concretamente las decisiones sobre qué incluir u omitir, qué presiones —ideológicas, comerciales, políticas— operan sobre las editoriales, y qué márgenes de autonomía poseen autores y equipos editoriales frente a estas presiones. Solo mediante esta agenda ampliada de investigación será posible comprender cabalmente los mecanismos mediante los cuales el pasado reciente se transforma en conocimiento escolar y, consecuentemente, intervenir efectivamente en la mejora de estos procesos.

La forma en que una sociedad enseña su historia reciente a las nuevas generaciones constituye un indicador fundamental no solo de su madurez democrática, sino también de su capacidad para procesar críticamente el pasado, asumir responsabilidades colectivas y construir futuros basados en la justicia, la verdad y la memoria. Los hallazgos de este estudio demuestran que, transcurridas más de dos décadas desde el retorno formal a la democracia, Chile enfrenta todavía dificultades significativas para transmitir pedagógicamente su pasado dictatorial de manera que contribuya efectivamente a la formación de ciudadanos democráticos, críticos y comprometidos con los derechos humanos. Estas dificultades no son meramente técnicas o didácticas: son profundamente políticas y expresan la persistencia de conflictos no resueltos sobre el significado del período 1973-1990, sobre las responsabilidades de diversos actores sociales en el quiebre democrático y en la resistencia a la dictadura, y sobre qué memoria colectiva debe orientar el proyecto de sociedad que Chile construye en el presente. Mientras estos conflictos no se aborden explícitamente en el debate público y se traduzcan en políticas educativas consistentes, los textos escolares continuarán reproduciendo las ambigüedades, los silencios y los sesgos que este estudio ha documentado, comprometiendo así la calidad de la educación histórica y, con ella, la formación de las futuras generaciones de ciudadanos chilenos.

Referencias

- Ajagán, L. & Turra, O. (2009). El texto escolar: hacia una didáctica crítica. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 8(16), 87-99. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/149>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Cisterna, F. (2004). La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena. *Docencia*, 9(23), 48-59. <https://studylib.es/doc/7512542/la-ense%C3%B1anza>

- Díez, E. (2011). Análisis de los textos escolares de historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (16), 87-118. <https://doi.org/10.19053/01227238.1584>
- Durkheim, É. (2009). *Educación y sociología*. Popular.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología: Una introducción*. Paidós.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (1997). *El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares*. Centro de Estudios Públicos. <https://www.cepchile.cl/investigacion/el-futuro-en-riesgo-nuestros-textos-escolares/>
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL-CINDE. https://opecch.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- Gilbert, J. (2010). *Introducción a la Sociología*. LOM.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata;
- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Pomares-Corredor.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Leiva, D. & Cardemil, C. (2000). *El texto escolar. Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Pontificia Universidad Católica de Chile - Ministerio de Educación - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Lenk, K. (1982). *El concepto de ideología*. Amorrortu.
- Mannheim, K. (1966). *Ideología y Utopía: Introducción a la Sociología del Conocimiento*. Aguilar.
- Mejía Botero, W. (2009). ¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de historia y ciencias sociales? En *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales* (pp. 487-527). Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Bases curriculares para la educación básica*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/632>
- Minte, A. (2005). *Autoritarismo y Pluralismo: visión crítica de la enseñanza de la historia de Chile*. Escaparte.
- Ochoa, J. (1983). *La sociedad vista desde los textos escolares*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Ochoa, J. (1990). *Textos escolares: un saber recortado*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Ortiz Rueda, F. G. (2002). *Currículum oculto y género* [Tesina, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/20028.pdf>
- Ortúzar, A. (1988). *La autoridad vista por los niños y niñas*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia: Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Frasis.

- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V. & Perales, M. (2005). La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 26(75). <http://hdl.handle.net/10872/3201>
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral.
- Rivera, P. & Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 393-401. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2634>
- Rotger, J. (1995). Ideología y Educación. *Revista Signos, teoría y práctica de la educación*, 6(15), 4-27.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La enseñanza de la Historia en los libros de texto de educación básica en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, (16) 27-40. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334515>
- Sáez-Rosenkranz, I. & Prats, J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (4), 2-8. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.2-8>
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Turra, O., Minte, A. & Lagos, M. (2019). El texto escolar de historia: Categorías excluidas y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno. *Praxis educativa*, 23(2), 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2634>
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Ariel.
- Villalón, G. & Toledo, M. I. (2023). Democracia, conflicto y currículum a 50 años del Golpe de Estado cívico-militar: Desafíos para la construcción de la democracia desde las escuelas chilenas. *Sophia Austral*, 29, 16. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232916>