



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

**ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EN HISTORIA Y CIENCIAS
SOCIALES**

**CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
CURRICULARES SOBRE EDUCACIÓN CIUDADANA EN CHILE (1973-1990)**

Estudiantes: Ahumada, Paulo

Toro, Gustavo

Profesor Guía: Zurita, Felipe

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.

Tesis para optar al título de Profesor En Historia y Ciencias Sociales.

Santiago, 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Área de Colecciones e Investigación del Museo de la Memoria y los Derechos humanos por apoyo a la iniciativa, a la investigación y al pensamiento crítico que representa este trabajo. Cuyo fin transformador parte por comprender, recordar y esclarecer los episodios más duros de nuestra historia como pueblo.

Agradecemos al equipo académico de la Escuela de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, por apoyar nuestra formación académica de la manera más cercana, comprometida y profesional.

Paulo Ahumada Acevedo

Agradezco a mis padres Rubén Ahumada e Irma Acevedo, sin ellos absolutamente nada de lo conseguido hasta hora hubiese sido posible, a Alejandra Ahumada y Thomas Rodríguez, mi hermana y sobrino por su amor y cariño eterno, también a mi pareja Andrea Sepúlveda compañera de mis días y del porvenir, a la familia Loyola Sepúlveda por su cariño y secreta ayuda. Por último, a los amigos y amigas que siempre están, a mi compañero tesista y a la música incansable curandera del universo.

Dedico este trabajo a la memoria de Felipe Santander con quién no podremos celebrar como lo habíamos acordado, más, nos deja una hormiga de oro en el corazón a quienes lo conocimos.

“... Quién cree que todas las frutas maduran al mismo tiempo que las frutillas nada sabe acerca de las uvas.”

PARACELSO.

Gustavo Toro

Partiendo por mis padres, Erica González y Angel Jara, doy gracias por el esfuerzo, dedicación y paciencia depositada en mí. Es por los sacrificios de mi madre y valores inculcados por parte de mi padre que parto mi dedicatoria a este trabajo. Trabajo que refleja y conmemora la historia vivida por ellos mismos. La persecución, la tortura, la represión y la resistencia de una familia que tomo con orgullo como fuente de motivación para la realización de esta investigación. Sin ellos, esta etapa, ni el cierre de ella, serían jamás posibles.

Para los que estuvieron acompañándome en este proceso, y que ya no están para mostrarles mi gratitud personalmente. Ojalá la vida nos encuentre en el mismo lugar para contar la anécdota.

Y para mi compañero de tesis, cerramos el proceso poniendo aguante y dedicación. Éxito en la etapa que viene.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	13
4. OBJETIVOS.....	15
5. HIPÓTESIS.....	16
6. REFERENCIAS TEÓRICAS.....	17
7. METODOLOGÍA.....	35
7.1 PARADIGMA.....	35
7.2 DESCRIPCIÓN DE LAS FUENTES.....	40
7.3 ESTRUCTURA DE LOS CAPÍTULOS.....	46
CAPÍTULO II. 1965-1973, REFORMAS PROGRESISTAS AL CURRÍCULUM, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y CONCIENCIA HISTÓRICA.....	48
1. INICIO DE LA REFORMA: LA ESCUELA NUEVA Y LA INFLUENCIA SOCIAL CRISTIANA.....	54
2. UNIDAD POPULAR: REPLANTEAMIENTO ESTRUCTURAL DE LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA.....	64
3. SÍNTESIS Y RESULTADOS.....	68
CAPÍTULO III. 1973-1980, EL QUIEBRE DEL CURRÍCULUM.....	72
1. LA POLÍTICA EDUCACIONAL DE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR.....	76
2. SÍNTESIS Y RESULTADOS.....	83
CAPÍTULO IV. 1981-1990, LOS EFECTOS DEL MODELO CURRICULAR DE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR.....	85
1. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES.....	104
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	106
ANEXOS.....	112
BIBLIOGRAFÍA.....	129

CAPITULO I: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN:

Recientemente, para ser más precisos durante el primer semestre del año 2016, todos los establecimientos educativos reconocidos por el Estado chileno a lo largo del país, han sido convocados a pensar, construir y diseñar un Plan de Formación Ciudadana, el que junto con complementar e integrar los objetivos del Currículum Nacional, debiesen estar fuertemente vinculados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) tanto en los jardines infantiles, escuelas, liceos y colegios de Chile. Entendiendo estas dos instancias, que sin duda deben ser congruentes con los objetivos de la Ley General de Educación (LGE) y del Currículum Nacional, es que se ha integrado a estas Políticas Públicas, una nueva normativa¹ dispuesta a promover el diseño de acciones, actividades y planificaciones que implementen el desarrollo de una “educación ciudadana” en los diversos espacios formativos que ofrece el sistema escolar en Chile.

El proceso de sociabilización de la ley 20.911 tiene como objetivo la identificación e implementación de un plan de desarrollo para la elaboración de un programa en Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales, sin embargo, esta implementación no está exento de errores, miedos y dificultades que se logran constatar en la actualidad. Estos problemas se perfilan como desafíos, ejemplo; lograr una participación efectiva de la ciudadanía en la política, la descentralización de la organización del mundo civil, pero sobre todo, el surgimiento de una lógica de movilización social distinta.

Indudablemente es posible plantear una serie de cuestionamientos y preguntas que intentaremos argüir en el transcurso de estas líneas, desde la perspectiva del esfuerzo estatal por formar la ciudadanía en el espacio escolar, entendiendo sus motivaciones y el rol de la educación cívica en sus primeras etapas formativas dentro del Currículum Nacional chileno.

¹ Ley 20.911. 2 de abril (2016). Crea plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.

Existen periodos clave de nuestra historia vivida, tal como el de 1973-1990, el cual adquiere centralidad en nuestro trabajo. Este periodo dentro de la historia reciente de la educación en Chile es considerado de relevancia para comprender y focalizar las políticas educativas actuales hacia un mejor resultado en cuanto se refiere a educación cívica y formación ciudadana. Entender su urgencia y el contexto en que nuevamente emerge esta demanda, sin duda pareciera hoy una necesidad sustancial para inferir la relevancia y contribución que tiene el tema de la formación ciudadana para nuestra realidad social.

Considerando lo anterior, nuestro tema de investigación apunta en términos generales a la historia de la construcción disciplinar del currículum chileno, enmarcado dentro del foco de la Historia de la Educación. Específicamente, nuestro objeto de estudio corresponde al análisis de la configuración histórica de las políticas educativas curriculares sobre formación ciudadana dentro de las asignaturas de Historia y Geografía, como también de Educación Cívica durante la Dictadura Cívico-Militar.

Consideramos también que, la relevancia de esta investigación implica desarrollar un trabajo de investigación historiográfica desde una mirada en perspectiva crítica, que sustente el valor puesto en una sociedad que intenta reconstruir y abrazar una democracia a la cual se aspira.

Una de nuestras principales interrogantes al momento de construir nuestro proyecto de tesis, fue entender cuáles fueron las principales transformaciones de las políticas educativas curriculares para la educación ciudadana en Chile entre los años 1973 y 1990. Si estamos de acuerdo que la formación ciudadana es entendida como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene el propósito de preparar sujetos, al menos, para participar en la esfera pública y social, y que ha sido imprescindible en el sistema educativo chileno desde los orígenes de la República hasta nuestros días, entendemos entonces que esto es tributario de la realidad social que circunscribe a las y los estudiantes y que ha variado constantemente según el lugar y la época. Por tanto, en la actualidad, la formación ciudadana tiene el objetivo de preparar sujetos conforme a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI donde la multiculturalidad, la globalización, la practicas estratégicas de la descentralización del poder, la relación con el medio ambiente, el manejo social de la ciencia, el manejo de la

tecnología y la democracia moderna, han demandado el desarrollo de ciertas competencias. Tales demandas han sido canalizadas por el sistema educativo chileno a través del currículum, donde se han creado estrategias para alcanzar objetivos de aprendizaje propicios para el ejercicio ciudadano, desde esta perspectiva Durkheim sostiene lo siguiente:

Cuando se estudia históricamente la manera cómo se formaron y se desarrollaron los sistemas de educación, nos damos cuenta de que dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si los separamos de todas estas cosas queda incomprendible (Durkheim, 1975, p. 12).

Ahora bien, durante el período de la Dictadura Cívico-Militar, se pueden reconocer tres hitos respecto a la política curricular que son relevantes. El primer hito se remonta a 1973 donde, inmediatamente después del Golpe de Estado, se redefinió el Currículum Nacional en la línea de una erradicación de las materias contrarias a la ideología de los golpistas, construyendo un currículum que se limitó casi únicamente a la formación científica, volviéndose más academicista (Cox, 2005). Un segundo hito se produjo en la primera parte de la década de los ochenta, cuando se aprobaron decretos con el objetivo de descentralizar y flexibilizar la regulación estatal del currículum.² En efecto, entre 1980 y 1983 se introdujeron criterios que aceptaban explícitamente la noción de aprendizajes diferenciados según las características específicas de los grupos-curso, y en el caso de la educación técnico-profesional, se eliminaron los programas oficiales solicitando a los profesores de cada escuela que sean ellos quienes definan los programas de estudio de acuerdo a su interpretación sobre las demandas del mercado laboral apuntando sin dudas a una mercantilización de la educación. El tercer hito fue la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)³ que enmarcó la acción futura de la enseñanza escolar en materias curriculares. Esta ley demandó la creación de un marco de objetivos

² Véase en Gobierno de Chile. DFL N° 13.063, *Municipalización de la enseñanza Decreto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

³ Véase en la ley; Ministerio de Educación Pública (10 de marzo, 1990) *Coordinado y Sistematizado de la Ley Orgánica Constitucional De Enseñanza* N° 18.962. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Disponible en <http://bcn.cl/1p80> Consultado el 18 de septiembre 2017.

fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que orientaron los programas y planes de estudio que debían ser impartidos en los establecimientos del país (Magendzo, 2001).

Desde esta trayectoria histórica podemos visualizar algunos elementos, aunque lo que nos interesa, es poder constatar cuáles contenidos fueron suprimidos, cuáles fueron transformados o sustituidos por otros y qué es lo que articuló y empujó dichas transformaciones curriculares en materia de formación o educación ciudadana, para por fin poder entender los objetivos subrepticios que se persiguieron.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA:

En nuestra revisión encontramos una variada cantidad de investigaciones, tanto de carácter historiográfico como de otras disciplinas, así también, como en el área de la pedagogía y el currículum. En el aspecto historiográfico el marco de investigación sobre este periodo es amplio, sin embargo, sobre el tema de educación ciudadana y prescripción curricular la variedad en cuanto a investigación se reduce. Asimismo, existen trabajos que tratan temas tales como Dictadura Cívico-Militar⁴, prescripción curricular, educación ciudadana, de forma separada, pero cuando queremos investigar a partir del conjunto de conceptos y temporalidad señalada en el interés de esta investigación, nos encontramos solo con el trabajo de Bascopé, Cox y Lira (2015).

Sin embargo, la revisión de tesis, textos, libros, compilaciones de artículos académicos como ha sido de la lectura de Bascopé, Cox y Lira. (2015) que apunta a nuestro tema de investigación, aportan a encuadrar esta configuración histórica del currículum en materia de ciudadanía desde distintas fuentes relacionadas con este tema. Ya dentro del marco teórico,

⁴ El concepto Dictadura Cívico-Militar es el que utilizaremos para caracterizar al periodo entre 1973-1990 en nuestra investigación. Esta denominación considera la complicidad de un sector de sociedad civil que colaboró a la construcción de un relato legitimador de la dictadura en Chile, y que ayudó a construir un modelo determinado de sociedad desde los aparatos legales de un Estado controlado por las Fuerzas Armadas y los poderes del orden. En este concepto nos referimos a trabajos relacionados con la implicancia civil en periodos dictatoriales. Véase las investigaciones realizadas por Verónica Basualdo (2015). *Responsabilidad Empresarial en Delitos de lesa humanidad Tomo I y II*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Dentro del periodo de la dictadura en Argentina 1976-1983, la autora hace referencia a la complicidad civil en determinados actos de represión y apoyo al régimen, aportando a la definición del concepto “Cívico-Militar”, el cual aplicaremos en nuestra investigación.

esta revisión nos aportará datos y conceptos relevantes sobre la configuración histórica del currículum en la Dictadura Cívico-Militar entre los años 1973 y 1990.

En una revisión posterior hemos encontrado una serie de tesis realizadas en distintas instituciones de educación superior, entre las que se encuentran trabajos realizados a partir de los conceptos que nosotros abordaremos en conjunto bajo el foco de la historia reciente de la educación en materia de ciudadanía y currículum.

Principalmente hemos pesquisado trabajos académicos que versan sobre temas como memoria, dictadura, educación, historia reciente, ciudadanía, historia del currículum e historia de la educación en Chile. De esta manera creemos que estos trabajos de tesis podrían iluminar nuestro propósito investigativo y colaborar con el foco de estudio que hemos de trabajar, entendido a partir de un esfuerzo por poder cruzar delimitaciones históricas, nomenclaturas conceptuales y hallazgo de fuentes pertinentes que logren dar cuenta de las configuraciones historiográficas presentes en los textos y currículos escolares y que nos hemos propuesto llevar adelante.

Entre las diversas investigaciones consultadas, en materia de legitimación de la Dictadura Cívico-Militar y su relación con las masas populares, se encuentra el artículo de Verónica Valdivia (2010), donde se posiciona la idea de resocialización del pueblo a partir de estrategias de las cuales se distinguen la represión y persecución política resultante de los organismos de inteligencia y militares. Estas estrategias, se caracterizan por el trabajo discursivo para legitimar el orden de la Dictadura Cívico-Militar a partir del anticomunismo, el nacionalismo y la lucha contrainsurgente. Es la formación de un mito fundacional y legitimador del nuevo régimen que apunta a la seguridad nacional y que se materializa en el “Libro blanco del cambio de gobierno en Chile” (1973) creado por la Secretaria General de Gobierno de la Dictadura Cívico-Militar, como también de la “Línea de Acción” emanado por la Junta de Gobierno, fuentes que la autora identifica como fundamentales para este proceso de resocialización (Valdivia, 2010) entre 1973 y 1980, el cual consideramos como antecedente inicial al proceso de operación cultural del régimen, entendiendo de esta manera, la importancia de las masas populares para la estrategia de la Junta de Gobierno como también el aporte de distintos civiles que contribuyeron a la realización de esta operación cultural. Esto último es crucial para establecer una distinción

de acuerdo con la definición del régimen de Augusto Pinochet como uno Cívico-Militar, ya que para nuestra investigación es necesario considerar el aporte de civiles en el área educacional, tales como Gonzalo Vial y René Salamé, entre otros, a la legitimación del golpe militar y su permanencia durante 17 años en temas de ciudadanía, educación y currículum.

Otro trabajo considerable, pero fuera del enfoque historiográfico, es el de Víctor Arrieta (2014) donde se incluye en el título de su trabajo de tesis los conceptos de “Ciudadanía, Dictadura Militar y Educación”. En este trabajo el autor da cuenta de estas mismas estrategias de legitimación del régimen, esta vez con el objetivo de depurar y disciplinar el sistema educativo para tal consolidación cultural que la Dictadura Cívico-Militar buscaba.

Otro de los trabajos consultados y revisados para la elaboración de nuestra investigación es la tesis “La Escuela como engranaje de la Dictadura Historia oficial y rituales escolares en la reconfiguración de la identidad ciudadana 1973 – 1979”, este trabajo presentado como tesis de investigación en agosto del 2011 para obtener el título de Profesor en Historia y Ciencias Sociales en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, abarca principalmente las reorientaciones del modelo de nación y ciudadanía que generó la implantación el modelo neoliberal ejecutado por la Dictadura –Cívico Militar intentando observar como los rituales escolares (Molina, Navarro, Rodríguez, & Seves, 2011), la narrativa histórica y la puesta en valor exacerbado de los símbolos patrios, generó sin dudas la posibilidad de cambiar la mentalidad de los chilenos y chilenas, y promover sanos hábitos cívicos, considerando estos procesos de depuración como adoctrinamiento (Arrieta, 2014).

Sin dudas la instalación de la idea del enemigo interno y todos los elementos que constituían el peligro del marxismo ya estaban absolutamente identificados por la Dictadura Cívico-Militar, entonces sólo se debía proceder a su desarticulación y exterminio. La estrategia involucró procesos de desmantelamiento y por supuesto el proceso de la denominada depuración ideológica, cuya finalidad era eliminar toda huella revolucionaria que quedara como resabio de un proyecto socialista y conciencia de la ciudadanía chilena, esto con el único propósito de preparar el terreno para una posterior reconfiguración del

proyecto de la identidad nacional-ciudadana durante la Dictadura Cívico-Militar de Chile (1973-1990).

La relevancia de la tesis citada, más allá de levantar una nueva narrativa histórica, más allá de comprender los nuevos valores, los nuevos símbolos y ritos que fueron preparando un terreno que diera soporte al proyecto de reconfiguración de la identidad nacional, el cual estuvo a cargo de la Dictadura Cívico-Militar y que es objeto de estudio de dicha tesis, particularmente para nuestra investigación, nos aporta con una mirada específica e indagatoria en cuánto a las prácticas curriculares de la época, no solo en relación a la educación cívica o a la formación ciudadana, sino abarcando las múltiples prácticas curriculares más allá de la disciplina escolar. De esta forma, nosotros hemos podido cuantificar y observar dichas prácticas que de alguna forma se amalgaman y se encaminan a ir contribuyendo una refundación de la idea de lo ciudadano a nivel de la macroestructura.

Logramos encontrar trabajos que apuntan a la historia de la educación en temas de formación ciudadana bajo la historia reciente de Argentina y su propia dictadura. Estas lecturas evidencian el avance intelectual de dicho país en la construcción de conocimientos sobre la historia reciente de la educación y la configuración histórica del currículum en periodos dictatoriales. Existe el trabajo de Emiliano Sacchi (2011) en conjunto con el Museo de la Memoria de Rosario, el cual usa como fuente específica la existencia de manuales de formación cívica donde determina categóricamente que “el proceso de Reorganización Nacional se propuso no solo liquidar la subversión si no también los espíritus” (Sacchi, 2011, p. 179). La investigación sostiene, en el caso trasandino, que “la escuela fue el medio institucional donde los militares propusieron dar la batalla decisiva” (Sacchi, 2011, p. 192). Durante el periodo de la Dictadura Cívico-Militar del General Jorge Rafael Videla, el plan de *Reorganización Nacional* contempló desde un enfoque higienista decimonónico formar un nuevo *Sujeto Político* centrado en la moral cristiana y la virtud castrense. El autor describe y reflexiona sobre este escenario a partir del análisis documental de textos escolares de formación cívica, debelando la relevancia y la viabilidad para trabajar con este tipo de fuentes.

Emiliano Sacchi (2011) en su trabajo da cuenta de los numerosos ejes que dan cuerpo a la operación cultural del periodo de Dictadura Cívico-Militar de Videla. El rol de la familia patriarcal y el Estado vigilante, la escuela, la crisis moral de la juventud y la vida en la ciudad, son ejes recurrentes en los textos escolares de formación cívica, temas que están condicionados por la virtud y la moral emanada desde la disciplina militar y los valores cristianos tradicionales. Estos valores y principios son detallados en los textos escolares con el objetivo de crear un hombre subordinado al orden natural de las cosas (Sacchi, 2011). Este orden natural según las fuentes que el autor encuentra, se ampara en el discurso católico, ordenador de todos los actores sociales o ejes nombrados, donde la familia, la iglesia y la escuela conforman, según las fuentes, una pedagogía formadora de “cuerpo y alma”. Así como en Chile, esta operación cultural es excluyente, define el sujeto político ideal a partir de un antagonico carente de valor, personificado en el sujeto *subversivo* o el “cáncer” de la sociedad, sin utilidad para la misma, excluidos por la matriz moral instalada por los militares y evidenciada en los textos escolares de formación cívica.

En aspectos historiográficos nos encontramos, como señalamos, con una vasta bibliografía sobre el periodo de la Dictadura Cívico-Militar, pero ajustamos el foco a las lecturas que nos arroje una comprensión sobre la acción dictatorial como herramienta de orden, tradicionalmente usada a lo largo de la historia de Chile (Salazar, 2006). El aporte considerable para nuestra investigación está relacionado con las dinámicas del poder del Estado moderno en cuanto a los procesos históricos nacionales que consideran la posibilidad de “orden” a partir de la construcción del Estado Portaliano. Por otro lado, el trabajo de Carlos Huneeus (2000) entrega una reflexión vital para sostener nuestra investigación en términos de conocimiento sobre las estrategias de legitimación de la dictadura militar, principalmente en términos legal-constitucional (Huneeus, 2000).

Adentrándonos ya en materia de políticas públicas curriculares, Cabaluz (2015) tanto como Cox (2005) entregan antecedentes importantes para comprender la lógica curricular en el régimen dictatorial (1973-1990), comprendiendo tres fases importantes sobre la configuración del currículum en el periodo; la represión y autoritarismo, la flexibilidad curricular y currículum centrado en la persona (Cabaluz, 2015, p. 171) y las leyes de amarre y proyecciones curriculares (Cabaluz, 2015, p. 175). Nuestra investigación estará centrada

en la implementación de esta flexibilidad curricular, resultante del periodo de depuración y represión previo, es decir, entre 1973-1980. Esto con el objetivo de debelar y analizar, política e ideológicamente, la implementación de un ideario de ciudadano, en materia de Educación Cívica, emanado de los planes y programas de estudios y expresado en el discurso de los textos y manuales escolares aprobados por el Ministerio de Educación Pública de la época.

María Angélica Oliva (2010) a partir del estudio de las políticas educativas en Chile, esta vez, en un amplio tramo temporal, (1965-2009) arroja otro estudio que posibilita caracterizar el aparato curricular esta vez por “objetivos”:

En consonancia con la teoría del capital humano, la pedagogía por objetivos se sostiene en una concepción eficientista de la sociedad; como cualquier institución social, la educativa, responde a dos funciones en apariencia antinómicas, la reproducción y la transformación (...) La pedagogía por objetivos privilegia la reproducción social, así, la institución educativa es un mecanismo para lograr los productos que la sociedad y, especialmente, el sistema de producción necesita en un momento determinado (Oliva, 2010, p. 319).

La consolidación de este currículum por objetivos, eficientista, tiene principal preponderancia en el tema que nos convoca investigar, estas dinámicas de concebir la prescripción curricular abren una interrogante al momento de preguntarse sobre la educación ciudadana, considerando su expresión escrita en el currículum y en la práctica de aula donde se aplica un análisis comparativo del currículum escrito en el régimen autoritario como en el resultante de las reformas hechas en democracia (Bascopé, Cox, Lira 2015). Los autores especifican las características de esta prescripción curricular siendo un material de apoyo de una utilidad considerable para analizar la educación ciudadana escolar aproximándonos a las fuentes indicadas para el propósito de esta investigación. Bascopé, Cox, Lira (2015) llegan a una conclusión categórica sobre el artefacto curricular en categoría autoritaria o democrática: “Desde ambas categorías, lo que el currículo enfatiza y celebra es la membresía a un orden político; la pertenencia a una historia y unas instituciones, en las que se debe creer y a las que se les debe lealtad, por principio” (Bascopé, Cox, Lira, 2015, p. 277). Esto nos permite dibujar una línea temporal coherente

con nuestras hipótesis, donde la prescripción curricular de la Dictadura Cívico-Militar fomenta la consolidación de un tipo de ciudadano reducido a la ecuación; *participación igual voto*, a la lealtad ante el orden político y sus instituciones, la inculcación de los correctos valores católicos occidentales. La despolitización surge como consecuencia de este entramado de políticas educacionales y de reformas curriculares, documentos escritos, que evidencian la intencionalidad y el posicionamiento de los actores protagonistas del artefacto curricular.

Es necesario mencionar que este trabajo no pretende comprobar los efectos de este currículum escrito en el ejercicio de la docencia en la época que nos convoca a investigar, pues, nos reservaremos a acotar la investigación, en términos metodológicos, solo a fuentes primarias que especificaremos en el marco metodológico.

3. JUSTIFICACIÓN:

Este proyecto cuenta con una justificación sostenida en el valor teórico, a partir de una perspectiva crítica, que nos aproxime al conocimiento de los mecanismos de enseñanza sobre educación ciudadana. Esperamos acercarnos a entender las lógicas de los cambios curriculares desde el enfoque crítico, explorando los vacíos que puedan existir en el estudio de este tema, los resultados de esta investigación tienen como objeto aportar a la discusión teórica sobre el propósito de la educación ciudadana en el currículum chileno. Por ende, esta investigación se sitúa como aporte a la discusión crítica sobre el tema curricular. Tal posicionamiento empuja nuestro trabajo a ser un antecedente para posteriores investigaciones y futuras discusiones sobre el currículum en materia de educación ciudadana.

Como mencionamos en la revisión bibliográfica, con respecto a este tema, no existen numerosas investigaciones que introduzcan el tema de educación ciudadana en el período de la Dictadura Cívico-Militar desde una perspectiva curricular y a la vez empírica, es decir, en términos de Goodson (1991) bajar del currículum escrito al currículum activo.

Una de las pretensiones de nuestro trabajo es instalar un piso que posibilite futuras investigaciones sobre formación ciudadana en Dictadura Cívico-Militar. Bajo este mismo

hilo, se puede incluir, por ejemplo, los efectos del currículum en la experiencia docente, lo que implica la práctica curricular en este periodo y los impactos y efectos del ejercicio de la profesión. Esto implica aportar como referente teórico para la continuidad de una nueva investigación.

En aspectos de viabilidad, esta investigación se justifica por la accesibilidad a las fuentes escritas como políticas públicas, decretos y planes de estudio. Material abundante para concretar el estudio del currículum en la Dictadura Cívico-Militar. En aspectos de fuentes secundarias, podríamos argumentar que la existencia de material bibliográfico en relación con los distintos temas y conceptos que abordaremos están a disponibilidad para sostener el trabajo teórico, como señalamos en la revisión bibliográfica. La viabilidad de construir el currículum activo desde las fuentes primarias es importante para señalar y comprender las tensiones resultantes en las prácticas curriculares vinculadas al ejercicio del poder.

En síntesis, consideramos que esta investigación, servirá de antecedente político, teórico y metodológico para el debate curricular en materia de educación ciudadana. Se espera aportar reflexiones, datos y conclusiones relevantes para ganar terreno político en el marco de la construcción curricular al momento de discutir sobre qué tipo de educación ciudadana se pretende establecer en los planes y programas. Este trabajo considera defender y sustentar un modelo de ciudadanía crítica dentro de esta discusión que trascienda los mecanismos institucionales del deber cívico y que plantee la ciudadanía como un espacio de lucha social para encaminarnos en una verdadera profundización de la democracia. Para esto pretendemos demostrar a partir de nuestro trabajo, que es posible cuestionar, reflexionar y transformar las prioridades públicas y ciudadanas desde el ámbito académico, generando un espacio de discusión importante en materia curricular y promoviendo un modelo de participación democrática radical, convocando a la ciudadanía en todos los procesos de decisión de la sociedad.

4. OBJETIVOS:

Nuestro Objetivo General para esta investigación es el siguiente:

- Conocer y analizar la política educativa curricular sobre Educación Ciudadana construida e implementada durante la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990)

Los Objetivos Específicos de este proyecto de investigación serán los siguientes:

- Identificar los fundamentos teóricos, pedagógicos, políticos e históricos de los cambios curriculares en materia de educación ciudadana impuestos durante la Dictadura Cívico-Militar.
- Identificar grupos de poder que influyeron de forma intelectual y material en la realización de políticas educativas curriculares sobre Educación Ciudadana durante el periodo de la Dictadura Cívico-Militar.
- Señalar elementos de cambios y permanencia del currículum escrito, en materia de educación ciudadana dentro de las disciplinas de Historia y Geografía y Educación Cívica.
- Comparar la idea o concepto de ciudadanía en los textos escolares, junto con las políticas educativas del periodo, creados antes y durante la Dictadura Cívico-Militar.
- Problematizar sobre la elaboración histórica curricular y su articulación en los textos escolares durante la Dictadura Cívico-Militar.

5. HIPOTESIS

Hipótesis N° 1

Previo al periodo de la Dictadura Cívico-Militar el currículum escolar con énfasis en materias de Formación Ciudadana, dentro de la asignatura de Educación Cívica, estuvo en concordancia al proceso histórico que vivía la sociedad chilena de los sesenta, caracterizado por la inclusión y participación de los sectores populares a la vida política del país.

Hipótesis N° 2

Las políticas curriculares sobre Formación Ciudadana impuestas bajo la Dictadura Cívico Militar promovieron un nuevo modelo de ciudadanía a desarrollar en la escuela en el periodo de estudio, de la mano de la implementación del modelo neoliberal y la despolitización causada por el estado constante de represión política y social.

Hipótesis N° 3

Las políticas curriculares sobre Formación Ciudadana impuestas bajo la Dictadura Cívico-Militar contribuyeron a una ruptura sobre la tradición de participación y deber cívico previas a 1973, intentando así consolidar un nuevo paradigma curricular de carácter nacionalista, de tradición Portaliana con elementos y principios neoliberales, en relación con el tema de Formación Ciudadana.

6. REFERENCIAS TEÓRICAS

Nuestro primer acercamiento al tema de formación ciudadana en la Dictadura Cívico-Militar es a través del trabajo de Bascope, Cox y Lira (2015). Acá logramos constatar la presencia y ausencia de conceptos, definiciones, valores, principios y prerrogativas que, a partir del análisis comparativo y cuantitativo de los autores, representan la esencia del Currículum Autoritario⁵ de la Dictadura Cívico-Militar. Uno de los tantos resultados que arroja el trabajo de estos investigadores es detectar lo siguiente; “La ausencia de contenidos referidos a valores y principios democráticos es evidente en el periodo del Currículum Autoritario” (Bascope, Cox, Lira, 2015, pág. 262). Dichos valores y principios que se ausentan o se exacerban, a partir de sus propias definiciones dentro del currículum, caracterizan a este como uno autoritario el cual concibió a “un ciudadano que pertenecía más que participaba, que respetaba y obedecía, más que generaba y cuestionaba” (Bascope, Cox, Lira, 2015, pág. 276).

Teniendo en cuenta dichos antecedentes y referencias conceptuales de nuestra revisión bibliográfica, nuestra investigación y sus resultados se expresarán a partir de un recorrido teórico que comprendan los siguientes conceptos; Hegemonía, Currículum, Ciudadanía y Política Pública. Estos se definirán a partir de los trabajos de distintos autores, con el objetivo de generar diálogo entre estos, relacionar el recorrido teórico/conceptual con el periodo a estudiar en esta investigación y buscar una mayor comprensión desde el paradigma crítico al momento de acercarnos al trabajo de fuentes.

Acerca de los mecanismos sobre la enseñanza de la educación ciudadana es posible reconocer varios elementos, la relevancia social que tiene como eje fundamental para la generación de nuevos actores sociales, así como, la disputa de un terreno político e ideológico formativo que en la teoría de Antonio Gramsci es reconocida como *hegemonía cultural* término desarrollado por el autor para analizar las clases sociales y la *superestructura* (entendida desde Marx como el conjunto de elementos de la vida social dependientes de la base o infraestructura, como por ejemplo lo son las formas jurídicas, políticas, artísticas, filosóficas y religiosas de un momento histórico concreto) (Gramsci,

⁵ El concepto de currículum autoritario se utiliza en el trabajo de Bascope, Cox y Lira (2015), para establecer un contraste comparativo a lo que sería el currículum democrático de los noventa según los autores.

1992). Parafraseando a Gramsci, las normas culturales vigentes de una sociedad son impuestas por la clase dominante, *hegemonía cultural burguesa*, de manera que no deberían percibirse como naturales o inevitables, sino reconocidas como una *construcción social artificial* y como instrumentos de *dominación* de clase. Esta práctica sería indispensable para una liberación política e intelectual de los oprimidos. Esperamos desde esta mirada tensionar y acercarnos a entender las lógicas de los cambios curriculares en una perspectiva de configuración histórica explorando sus contenidos, de entrelineas sus intereses, su funcionalidad, las motivaciones, los actores, las prácticas y las instituciones que promovieron la enseñanza de la educación cívica, en una primera instancia y hoy en una lógica de formar y preparar ciudadanamente a los chilenos desde el aula para la sociedad activa.

Antonio Gramsci es sin duda, entre los teóricos del marxismo, quien más ha insistido sobre el concepto hegemonía es por ello por lo que hemos decidido referenciar teóricamente su concepto acuñado en diversos textos. Creemos que su relevancia teórica aporta a la argumentación y desarrollo conceptual que esta tesis se propone llevar a cabo.

Según Ferrater Mora (1997) el término Hegemónico se utiliza en la tradición pitagórica “para designar un principio supremo, el cuál puede ser un número o la noción de armonía” (Ferrater, 1997, pág. 163). Por otra parte, según el Diccionario de Ciencias Sociales en línea (Eumed.net) el concepto Hegemonía se refiere a

La supremacía o dominio fáctico que un estado ejerce sobre otros. Su origen está en la Grecia clásica, y en su costumbre de constituir ligas entre las ciudades-estado, cada una de las cuales conservaba su autonomía política interna, pero debía someterse a las decisiones de la liga y de la ciudad hegemónica en lo referente a las relaciones internacionales y la dirección de la guerra (Arnoletto, 2007, pág. 40).

Desde una perspectiva Gramsciana, entendemos que el concepto de hegemonía, de conducción, o dirección se vincula originalmente con dos esferas fundamentales; una es la dimensión militar o de las fuerzas armadas y otra es el liderazgo político que se ejercía en

las ciudades a lo largo de la historia. La figura del líder “civil” está ampliamente relacionado con el quehacer político y la acción política de los ciudadanos:

Todo es político, también la filosofía o las filosofías, y la única filosofía es la historia en acto, es decir la vida misma. En este sentido se puede interpretar la tesis del proletariado alemán como heredero de la filosofía clásica alemana, y se puede afirmar que la elaboración teórica y la realización de la hegemonía realizada por Ilich se ha convertido en un gran acontecimiento metafísico. (Gramsci, 1978, pág. 7).

Esta tesis se propone también comprender las premisas teóricas que propone Gramsci, una de estas, es la de la hegemonía del proletariado que representa la transformación, la construcción de una nueva sociedad de una nueva estructura económica, de una nueva organización política y también de una nueva orientación teórica y cultural. Como tal, la hegemonía tiene consecuencias no sólo en el plano material de la economía o en el plano de la política, sino además sobre el plano de la moral, de la educación, de las sociedades, del conocimiento, de la filosofía. Por tanto, la revolución es entendida por Gramsci (1978), y lo repite continuamente como reforma intelectual y moral. También, encontramos conceptos “pariados” que el autor pone en relación, específicamente cuando Gramsci (1978) habla de reforma intelectual y moral retoma una dirección política.

Gramsci (1978) desarrolla la idea de que la realización del aparato hegemónico, es decir, de un aparato de dirección del aparato del Estado, en cuanto crea un nuevo campo ideológico, determina una reforma de la conciencia, nuevos métodos de conocimiento y en consecuencia es un hecho filosófico, pero también histórico y social.

La clara perspectiva en la que se coloca Gramsci es en la relación estructura superestructura e ideología. La estructura determina a la superestructura y de esto surge el estrecho nexo entre política y filosofía. La filosofía que en este caso nosotros queremos observar desde la perspectiva del currículum como política educativa de país reside efectivamente en la política. Momento culminante de la política, es la transformación social, la creación de un nuevo Estado, de un nuevo poder y de una nueva sociedad. Por eso Gramsci (1972) dice

que el aporte máximo de Lenin a la filosofía consiste en la obra de transformación revolucionaria.

Creemos que esta identidad estrecha de política y filosofía hace que el momento culminante del fin de la educación sea la política transformadora, y que la educación sea el motor político en su calidad transformativa.

Nos preguntamos qué entiende el autor cuando habla de hegemonía, Gramsci (1966) piensa en la dictadura del proletariado, habla de principio teórico-práctico, de teorización y realización de la hegemonía y, por lo tanto, de la Revolución.

El proletariado puede convertirse en clase dirigente y dominante en la medida en que consigue crear un sistema de alianzas de clase que le permita movilizar contra el capitalismo y el Estado burgués a la mayoría de la población trabajadora (Gramsci, 1966, p. 13).

La hegemonía es la capacidad de dirección, de conquistar alianzas, la capacidad de proporcionar una base social al Estado proletario. En este sentido se puede decir que la hegemonía se realiza en la sociedad civil mientras que la dictadura del proletariado es la forma estatal que asume dicha hegemonía.

¿Cuáles son las líneas que guían la propuesta teórica de Gramsci frente a los conceptos vinculados a Hegemonía?

Las líneas son varias: la relación entre cultura y pueblo, el proceso de formación del Estado, la historia de los intelectuales y sus relaciones con las masas. Están planteados problemas teóricos, pero es interesante observar cómo estos problemas aparecen siempre íntimamente ligados al análisis del proceso histórico y emergen de él. Aparecen planteados siempre no en abstracto, sino en concreto, con el fin de un objetivo político definido y específico.

Para elaborar esta problemática y entender los entramados de poder hegemónicos que posibilita la realización de un currículum escrito determinado y, por ende, el estudio de este como concepto dentro del marco teórico de la investigación, partimos desde la base de que

“un currículum escolar es un artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos específicos” (Goodson, 1997, p. 17). En este sentido, este artefacto social es necesario entenderlo también, como un artefacto anexado a proyectos políticos, es resultado de decisiones determinadas, probando así que este artefacto “está lejos de ser un factor neutro” (Goodson, 1997, p. 17).

A su vez, entendemos este artefacto como un elemento dinámico que trasciende el papel y se materializa en el aula a partir del uso de instrumentos elaborados conforme la prescripción curricular. Nos referimos a programas de estudios y textos escolares fomentados por la Dictadura Cívico-Militar, que irrumpen transmitiendo idearios determinados dentro del espacio escolar durante el periodo. Por tal, “el currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucional de la escolarización” (Goodson, 1991, p. 10), y una fuente primordial para comprender su aplicación en la producción de textos escolares dentro de una Dictadura Cívico-Militar legitimada y apoyada por un sector de la sociedad civil.

El hecho de tomar esta fuente como articuladora de nuestra investigación significa que también entendemos el currículum, en palabras de Goodson, como un *conflicto social*, bajo la idea de que dicho artículo legal se divide de forma *escrita* y *activa*, entre la teoría y la práctica (Goodson, 1991). “El currículum se construye en una gran variedad de ámbitos y niveles. Sin embargo, es esencial para tal variedad la diferencia entre el currículum escrito y el currículum como actividad en el aula” (Goodson, 1991, p. 11). Esta característica es aceptada dentro de esta investigación, sin embargo, nuestro trabajo estará centrado en el estudio de los idearios sobre el sujeto político y ciudadano, los cuales a través el currículum de la Dictadura Cívico-Militar, se insertan en los textos escolares de Educación Cívica y Historia y Geografía, y se transmiten en la Revista de Educación y en los Programas de Estudios. Esta configuración histórica es vital para el desarrollo de nuestra investigación, significa la posibilidad de caracterizar, analizar y comparar los idearios sobre formación ciudadana y el sujeto político que la Dictadura Cívico-Militar buscó implementar a través de las disposiciones legales.

Goodson (2000) analiza distintos aspectos de la emergencia del currículum caracterizando un esquema epistemológico moderno de la enseñanza. Este esquema vincula a la pedagogía, las evaluaciones y el currículum en una trilogía estructural del sistema escolar homogenizando el proceso de enseñanza a partir del concepto de educación de masas, resultado de la revolución industrial. Dicha estructura de poder no solo dice relación con el control social del sector que posee los medios de producción, sino que también proviene del mundo académico y de las ciencias positivistas. Esta relación hegemónica en la enseñanza estatal construye los mecanismos de diferenciación social conocidos como primaria, secundaria y superior, así como también, el sistema de aula y la prescripción curricular en asignaturas. Todas estas características consolidan al currículum como disciplina que, como bien explicaría el autor “Está aliado a un orden social en el que a los elegidos se les ofrecía la posibilidad de una educación avanzada y al resto un currículum más conservador” (Goodson, 2000, p. 75). Este modelo epistemológico de enseñanza dominante utiliza mecanismos de diferenciación social a partir de un currículum según capacidades. Teniendo en cuenta esta lógica, los estudiantes “menos capaces” tendrán un currículum más conservador, lo que significa que puede ser interesante encontrar, en el contexto de nuestra investigación, planes de estudios, textos escolares durante la Dictadura Cívico Militar que reflejen este sesgo, es decir, que reflejen una operación cultural hegemónica desde la formación ciudadana en la enseñanza básica y media para los colegios municipales.

Para abordar el concepto de ciudadanía, en la medida de establecer un diagnóstico de las prácticas educativas con respecto a este concepto durante la Dictadura Cívico-Militar, consideramos el enfoque de la pedagogía crítica en una perspectiva historiográfica. La idea del currículum como actividad de aula planteada por Goodson (1991) nos permite enlazar la educación ciudadana a la práctica y el ejercicio de esta. Por tal, el choque, en términos académicos, entre el ejercicio ciudadano en un contexto represivo y autoritario es preponderante para la investigación entendiendo que:

La ciudadanía, al igual que la democracia, es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha por encima de las formas de conocimiento, de las

prácticas sociales y de los valores que constituyen los elementos críticos de esa tradición. (...) Una vez que admitamos el concepto de ciudadanía como práctica histórica socialmente constituida, se vuelve tanto más imperativo el reconocer que categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación. (Giroux, 1998, p. 21).

La ciudadanía como concepto es cambiante, la historia y los distintos actores con acceso, legítimo o ilegítimo, al poder hegemónico aspiran a tener la llave jurídica y legal para cambiar la práctica de la ciudadanía y su definición semántica. Es decir, existe una dinámica cambiante del concepto que pretende ser ajustada a las necesidades imperantes por determinada hegemonía, entiéndase en este caso por la Dictadura Cívico-Militar.

Reproducir la educación que se necesita para un contexto, entendiendo a la enseñanza de la ciudadanía “se considere como una práctica histórica inextricablemente vinculada con relaciones de poder y formaciones de significados”, (Giroux, 1998, p. 23) se apela al recurso constitucional para propiciar nuevos significantes al *cómo y qué enseñar* como también al *cómo ser ciudadano* y qué debe hacer *un ciudadano*. Así, la categoría de *ciudadanía* se sitúa en el contexto nacional a partir de una resignificación del término hacia una adaptación para el modelo neoliberal y los valores nacionales⁶. Esto incide en una ruptura con las antiguas prácticas, donde Juan Carlos Gómez Leyton (2008) explicaría que “la crisis de la ciudadanía se expresa, fundamentalmente en el surgimiento de una ciudadanía política fragmentada. Cuya principal característica es su desvinculación de la política y, especialmente, de la política democrática” (página 57). Este autor argumenta que la posibilidad de una ciudadanía neoliberal se expresa en la actualidad con mayor intensidad posterior a la Dictadura Cívico-Militar, pero vale decir que el trabajo represivo, el uso del aparato jurídico-legal como legitimación (Huneus, 2000) y la prescripción

⁶ En el cuerpo de nuestra investigación organizaremos a partir de las fuentes qué relación se produce entre los valores nacionales, emanados de la tradición portaliana y el pensamiento neoliberal, para responder cómo se relacionan estas dos corrientes, a cuál se le dio más énfasis en términos legales y educacionales y en qué momento se pone una por sobre las otras variables de acuerdo con la configuración histórica de la formación ciudadana dentro de la institución escolar.

curricular de la Dictadura Cívico-Militar, al parecer, son elementos condicionantes de la crisis de la ciudadanía que formula Gómez (2008).

A modo de hacer dialogar estos autores, es posible considerar en Giroux (1998) tanto como en Goodson (2003), los cuestionamientos a la visión ahistórica de los distintos conceptos trabajados, “el concepto de democracia no se puede fundamentar en alguna noción ahistórica y trascendente de la verdad o la autoridad” (Giroux, 1998, pág. 54), así como el concepto de ciudadanía, los significados que consolidan las prescripciones curriculares se plantean en un marco de lucha por una educación que propicie la formación de una ciudadanía crítica y transformadora. Goodson (2003), aporta según el método de investigación histórico de la prescripción curricular, un diagnóstico similar al momento de la elaboración del currículum escrito. Analizando las reformas que reconstituyen las asignaturas escolares en Inglaterra y en Gales entre los ochenta y principio de los noventa (Goodson, 2003), el autor señala una práctica de rehabilitación de las asignaturas, en desmedro de las teorías progresistas de los sesenta, “la estrategia de rehabilitación es esencialmente ahistórica pero, de manera paradójica, también un recordatorio de la capacidad de revivir y reproducirse que tienen los vestigios del pasado” (Goodson, 2003, p. 48). Podríamos llegar a pensar que las contrarreformas realizadas en Inglaterra se sincronizan con los cambios estructurales sufridos en Chile durante la Dictadura Cívico-Militar. En el contexto de esta, Existirá un aparataje depurador desde las políticas públicas de la Dictadura Cívico-Militar que invalida y suprime los efectos de los enfoques progresistas del currículum negando históricamente el trabajo previo a la Dictadura Cívico-Militar. A su vez se rememora ciertas tradiciones, ligadas a principios patrióticos y de autoridad. La crítica a la ahistoricidad de ambos autores coincide con que tanto como la ciudadanía, la democracia y la construcción curricular prescrita, son construcciones sociales. Estas construcciones se plantean en una disputa hegemónica donde es nuestro trabajo en esta investigación determinar, caracterizar y analizar esta tensión al momento de estudiar las reformas al currículum dentro de la Dictadura Cívico-Militar. Así también Goodson (2003) en el desarrollo de perspectivas históricas, propone nuevas fuentes de investigación al currículum que nos proporciona una ruta de trabajo para nuestra

investigación y que justifica en términos teóricos, la necesidad de configurar históricamente el currículum y las disciplinas escolares:

La exploración del currículum como construcción social nos permite estudiar, en rigor de verdad, nos exhorta a estudiar, la intersección de la biografía individual y la estructura social. (...) Nuestros métodos, en consecuencia, tienen que abarcar el análisis de las vidas y biografías individuales, así como el de los grupos, estructuras y fuerzas sociales. (Goodson, 2003, p. 53).

A pesar de que esta investigación abarca más los aspectos legales en cuanto a elaboración curricular que dichas biografías individuales, el extenso trabajo relacionado con el análisis de fuentes que abarcan los 17 años de Dictadura Cívico-Militar, servirá como piso para la realización de posteriores investigaciones que profundicen en la historia reciente a partir del método que podría ser la Historia Oral, esto para la comprensión del currículum en profundidad. Por nuestra parte, los estudios de Textos Escolares elaborados por civiles pueden esclarecer en parte esta biografía cómplice que existe en un contexto hegemónico cultural de la época y que contribuyen a desarrollar potencialmente representaciones y lógicas de ser ciudadano dentro del espacio escolar y del aula que no pudieron pasar desapercibidos por docentes y estudiantes de la época.

Continuando con la problemática histórico curricular sobre educación ciudadana y las reformas educativas analizadas por Goodson (2003) en Gran Bretaña, se suma el análisis curricular de Giroux (1998) sobre la reforma educacional norteamericana durante la década de los 80 a partir del informe “A Nation a Risk: The Imperative for Educational Reform”⁷, en la cual el autor, a partir de un párrafo de aquel informe, critica y analiza la lógica discursiva que se implementaría a principios de esa década con estas palabras:

⁷ Reporte elaborado por una comisión impulsada por el gobierno de Ronald Reagan, la cual hace un diagnóstico sobre las deficiencias del sistema escolar estadounidense en términos de desempeño estudiantil desde la década de los sesenta hasta su fecha de publicación en el año 1983. Véase en Goodson (2003).

Dentro de este discurso, con la preocupación que muestra respecto a los esquemas de responsabilidad, de prueba de acreditación y de credencialización, la reforma educativa ha pasado a ser sinónima de hecho de convertir a las escuelas en “recursos de las empresas”, así como en el de definir la vida escolar primordialmente en parámetros que midan la utilidad de dichos recursos, por lo que aportan al crecimiento económico y a la uniformidad escolar. En efecto, el cambio ideológico que se está elaborando mediante el cual el movimiento de reforma de las escuelas apunta hacia una definición tan restringida de la escolaridad, que casi despoja por completo a la educación pública de una visión democrática en la que se preste consideración seria a las políticas de posibilidad y ciudadanía. (Giroux, 1998, p. 38).

Giroux (1998), con estas palabras explica que existe una reelaboración del discurso liberal, que considera deficiente el modelo escolar anterior. Asociado al contexto de Guerra Fría y la lógica tecnocrática, esta reforma deriva en la reformulación de los discursos de patriotismo y o “americanismo” resultante de una ética de Guerra Fría inclinada al militarismo y al estado de alerta, elementos heredados de la industria del entretenimiento y la cultura de masas desde los cincuenta. Así el concepto de ciudadanía se aleja del marco político en el cual es posible la realización de las transformaciones sociales, para reducirse a elementos que tienen que ver con el deber ciudadano y la formación del carácter individual minimizando el poder político civil solo a la participación electoral. El autor más adelante en su obra es categórico:

Dentro de esta perspectiva, la educación cívica ya no fomenta el desarrollo de ciudadanos que posean los atributos sociales y críticos como para mejorar la calidad de la vida pública. En vez de ello, a los maestros se les pide una vez más que alienten en sus alumnos el desarrollo de carácter, que les enseñen un sentido claro del bien y el mal, y que fomenten las habilidades de logro personal, las cuales, a su vez se traducen en las virtudes del trabajo arduo, la autodisciplina, la perseverancia, la industria y el respeto por la familia, el aprendizaje y el país. (Giroux, 1998, p. 40).

Esto no deja de llamar la atención teniendo en cuenta que el contexto nacional en cuanto a reformas educativas es bastante similar en su lógica tecnocrática y neoliberal. Aunque las razones de su aplicación deberían variar a propósito del contexto de represión de la Dictadura Cívico-Militar. Si Goodson (2003) apela a la existencia de una herencia que deja siempre vestigios en cada cambio curricular, en el caso nacional, la reformulación del discurso en los ochentas no da pie al pasado, o al menos, a partir de una depuración sistemática y elaborada, se intenta eliminar cualquier vestigio de participación democrática y ejercicio político ciudadano que se ponía en práctica durante los años sesenta y el Gobierno de la Unidad Popular, restructurándola hacia la educación tradicional moderna conocida de principio de siglo XX.

Para continuar con esta reflexión, Goodson (2000) diseña una teoría del cambio curricular, dentro de la historia de la educación donde, en materia de reformas y movimientos académicos, el autor propone un “modelo de olas de cambio donde a un periodo más abierto, democrático e inclusivo le sigue, con frecuencia, un movimiento contrario, más reaccionario” (Goodson, 2000, p. 178). El autor sustenta este modelo a partir de un análisis bibliográfico de distintas investigaciones de carácter histórico que dan cuenta del cambio en el currículum, denominando a estos cambios dentro del tiempo histórico, como “olas recurrentes de reestructuración”. Así como Kondrakiev dio cuenta de los ciclos económicos de cambio, Goodson (2000) se hace valer de estas investigaciones históricas para identificar tres grandes periodos de cambios curriculares con sus respectivas olas reaccionarias.

Teniendo en cuenta la idea del párrafo anterior, el periodo coyuntural de reformas al currículum dice relación a uno de los tres grandes momentos globales de cambios en la enseñanza. Dentro de la Teoría del Cambio Curricular, planteada por Goodson (2000), dicho periodo de reformas neoliberales se perfila como una fuerza reaccionaria al cambio o transformación curricular derivado de las reformas progresistas entre 1968 y 1972 (Goodson, 2000), en concordancia con el modelo de desarrollo keynesiano. En Chile, la alta participación popular y las reformas impulsadas en 1965 hasta 1973 por los gobiernos de Eduardo Frei y Salvador Allende formarían parte de este movimiento global de cambio

por la inclusión y la masividad en la educación, repensando la tradición de la enseñanza a nivel nacional, evidenciadas en la Reforma Educativa del 65, Decreto N° 27.952 y en el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) presentado por la Unidad Popular. La fuerza reaccionaria de dicho proceso de cambio en la enseñanza se presenta con el quiebre democrático y la violencia política propiciada con el advenimiento de la Dictadura Cívico-Militar y el proceso de contrarreformas sin precedentes, en los más de doscientos años de historia republicana.

Para entender la configuración histórica de este periodo es preciso tener en cuenta que el currículum de la modernidad está parcelado, desde su conservadurismo, en asignaturas que fragmentan el conocimiento de nuestras sociedades, lo cual limita la discusión sobre la enseñanza al marco de tales asignaturas en desmedro de una discusión holística sobre el mismo tema (Goodson, 2000). Esta convención es aceptada a nivel general y termina por ocultar las relaciones de poder hegemónico subyacentes de la estructura educativa ya que, como ya mencionamos, limita la discusión para que no se pueda desafiar el sistema de forma directa. De este mismo modo se encuentra la asignatura de Educación Cívica, la cual, como las demás, posee la cualidad de demostrarnos los intereses hegemónicos y las relaciones de poder que se expresan en la prescripción curricular. En palabras de Goodson (2000):

Debemos comenzar a ver la asignatura escolar y el currículum centrado en la asignatura como un bloque dentro de un mosaico de enseñanza pública que se construyó cuidadosamente a lo largo de cientos de años. Sólo entonces podemos comenzar a comprender el papel de la asignatura escolar dentro de propósitos sociales más amplios: propósitos que a menudo están estrechamente relacionados con los misteriosos mecanismos de fijación y persistencia en la sociedad. La asignatura escolar, por lo tanto, constituye uno entre varios prismas a través de los cuales podríamos vislumbrar el marco estructural que rodea la enseñanza estatal. (Página 184).

Dicho esto, y bajo la misma línea argumental, el cambio en el currículum, experimentada en estos tres grandes momentos de la enseñanza estatal, son intentos progresistas por hacer un cambio al currículum. Así como las fuerzas reaccionarias acabaron con las reformas de cambios de los sesenta y setenta, a la democratización de “la educación pública para educar a todos los niños a fines del siglo XIX le siguió inmediatamente una nueva ola que estableció el currículum basado en asignaturas” (Goodson, 2000, p. 187). Estas formas reaccionarias culminan con una posible crisis actual, crisis que precede a la reestructuración global de la enseñanza bajo el principio del mercado implementado durante los ochentas.

Movilizando las reflexiones de Goodson (2000) a nuestra realidad, las reformas curriculares implementadas en la Dictadura Cívico-Militar son el enclave de este sistema educativo tecnocrático y eficientista que se reestructuró como reacción al proceso de democratización de la enseñanza previo al golpe de Estado. Hoy, la “Próxima Crisis del Currículum” (Goodson, 2000, p. 177) la cual advierte el autor, se puede traducir en el ya conocido llamado a la gratuidad y el cuestionamiento a la lógica de mercado en la educación, puesto en discusión gracias a los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011. Dichos movimientos consiguieron despabilar a la clase política progresista abriendo el camino a la actual reforma educacional.

Para concluir con respecto al concepto de currículum y la teoría del cambio curricular, la idea de que existan fuerzas progresistas y su contraparte reaccionaria o contrarrevolucionaria, están sometidas a la hegemonía, fielmente conservadora y defensora de sus privilegios de clase, en una sociedad de clase como la nuestra. Lo que en suma significaría que cualquier corriente progresista que llegase a materializarse en una reforma o proyecto de reforma política en materia educacional, no necesariamente llegan a buen puerto. La reacción ante estos movimientos de cambios está estrechamente relacionada a la hegemonía política y cultural de las sociedades y los intereses de la clase que mantiene esta supremacía, por lo tanto, una contra reforma reaccionaria significa una relocalización de los agentes de cambios progresista. Lo que Goodson (2000) llama “crisis de posicionalidad” surge a raíz de que “un alto capital moderno ha reconstruido y relocalizado con éxito las relaciones sociales de producción” (Goodson, 2000, p. 183). Este fenómeno limita la

discusión sobre el cambio en la educación al cambio en las asignaturas y más adelante, el cambio en los distintos establecimientos educacionales. Alejando la discusión de la estructura educacional:

Porque si el cambio se limita a estos lugares, entonces el cambio mismo se limita de manera que no pueda desafiar las estructuras básicas de la enseñanza. De ahí que la actividad de cambio funcione de hecho, para preservar el statu quo. Esta es la paradoja del progresismo que actualmente afrontamos. (Goodson, 2000, p. 188).

Por último, para comprender los mecanismos de control hegemónicos y su relación con las instituciones educativas, a partir de sus reformas, es necesario definir en este trabajo el concepto de *Política Pública* como otro eje conceptual importante. El trabajo de Oszlak y O'Donnell (1981), sobre la importancia del estudio de las Políticas Públicas o estatales para la comprensión de los Estados Latinoamericanos, son un precedente teórico y metodológico para comprender de manera lúcida el surgimiento de una Política Pública educativa y su relación con la sociedad civil. Dicho esto, el concepto de política pública según los autores señalados se trabajará y planteará de la siguiente forma:

Si bien es controvertido el sentido y extensión que cabe otorgar al término “política estatal” (o "pública"), en nuestra definición la concebimos como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una, cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión” (Oszlak y O'Donnell, 1981, p. 14).

Para profundizar en esta línea, la política pública atiende una demanda, necesidad, o según lo que estos autores llaman *cuestión* puesta en la agenda política a raíz de un proceso

histórico de formación de dicha *cuestión*, y que resulta en la toma de posiciones de los distintos actores sociales, inclúyase el Estado. Esta cuestión cumple con un “ciclo vital que se extiende desde su problematización social hasta su resolución” (Oszlak y O'Donnell, 1981, p. 12), Ahora bien, esta resolución puede ser, o no ser, sentenciada por un Estado o también, puede este consolidar una política pública alejada del proceso histórico y político de equis *cuestión*, esto último dependiendo de la toma de posición del Estado como un actor dentro de este proceso. Dicho de otra manera, para comprender una política pública es necesario considerar el periodo que se extiende desde el origen y formación de una *cuestión* puesta en la agenda hasta su eventual resolución. En nuestro trabajo entiéndase como cuestión; la necesidad de mejoramiento del sistema educativo moderno, universal, crítico, de la mano de una propuesta de formación ciudadana que propicie la transformación a una sociedad más justa y participativa. Claramente, esta necesidad es interpretada a partir de una toma de posición o decisión emanada de la sociedad civil, toma de posición originada desde los movimientos sociales activamente movilizados durante los años sesenta en Chile, con certeza el verdadero origen incluso escapa del corte temporal de nuestro tema de investigación, pero esto significa comprender el posicionamiento y los lineamientos estratégicos de la Dictadura Cívico-Militar ante dicha cuestión, recurriendo a un sector determinado de la sociedad civil para una resolución abrupta y contradictoria a todo el proceso vivido anteriormente al quiebre democrático.

Por lo tanto, la cuestión no corresponde a un fenómeno estático, importante o urgente, sino que, dependiendo de la toma de posición de los actores y las relaciones de poder o correlación de fuerza surge determinada política pública, tal como se explica en la siguiente cita:

Una política estatal es esa toma de posición que intenta -o, más precisamente, dice intentar- alguna forma de resolución de la cuestión. Por lo general, incluye decisiones de una o más organizaciones estatales, simultáneas o sucesivas a lo largo del tiempo, que constituyen el modo de intervención del Estado frente a la cuestión. De aquí que la toma de posición no tiene por qué ser unívoca, homogénea ni permanente. De hecho, suele ser todo lo contrario y las precisiones

que estamos tratando de introducir aspiran a facilitar el manejo conceptual de las ambigüedades y variaciones involucradas (Oszlak y O'Donnell, 1981, p. 112).

Las características de los Estados Latinoamericanos planteada por los autores últimamente citados, dice relación con un Estado Moderno Autoritario, acumulación de poder desarrollando un “centro nacional”, emergencia de núcleos tecno-burocráticos, la eliminación de formas precapitalistas y la consolidación de sectores burocráticos Civiles-Militares (Oszlak y O'Donnell, 1981). Dichas características nos ayudan a situar nuestro trabajo bajo un modelo de análisis de las reformas educativas a partir de las características de una Dictadura Cívico-Militar, y por lo tanto acercarnos de una forma más acabada a los mecanismos y entramados del poder hegemónico que culturalmente se instalaron desde dichas reformas escolares implementadas, debelando así principios y toma de posición del Estado que se transmiten en la narrativa escolar, principalmente en los textos de estudio.

La política pública, en síntesis, significa un proceso de continuidad y cambio en el devenir histórico que comprende desde la emergencia de una cuestión hasta su resolución y toma de posición del Estado para la realización de dicha política que puede, o no, resolver dicha cuestión. En este ámbito la *Reforma educativa* dentro de la política pública es materia de estudio pertinente dentro de este marco conceptual. Sobre todo, las pertinentes al cambio en el currículum y con estos, las lógicas pedagógicas, valores y principios, discursos o narrativas que se ven modificadas u afectadas dentro de este proceso.

Es inevitable en este sentido relacionar a la reforma con el concepto de *cambio* como una problemática que afecta al desarrollo y posibilidad de la transformación social desde el ámbito curricular. Popkewitz (2000) recurrirá a este concepto al igual que al de *estructura*, dentro del marco del método histórico, al igual que otros autores que hemos señalado, con el objetivo de acercarse a la comprensión y análisis del cambio curricular dentro de las relaciones de saber-poder. Si la política pública se considera como un proceso emanado de una cuestión, y son un conjunto de acciones u omisiones que determinan el quehacer social y político en torno a equis cuestión, Popkewitz (2000) considerará este proceso de reforma o cambio como uno que define las pautas estructurales y normativas, es decir, “los límites cambiantes y los puntos de interacción entre instituciones y sistemas sociales definen las

pautas estructurales” (Popkewitz, 2000, p. 34). Este proceso dialéctico señalado por el autor es clave en su trabajo para identificar “los supuestos de partida y reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana que, sin embargo, configuran la práctica” (Popkewitz, 2000, p. 33). Por otro lado, el marco en el cual se da el cambio, la reforma y las distintas pautas estructurales como resultado de políticas públicas, es la escolarización y profesionalización de la docencia, esta visualización contextual es posible solo si se comprenden dentro de las categorías de espacio y tiempo dadas, considerándose este como un análisis historiográfico dentro del estudio de la historia de la educación. Nuevamente, el enfoque histórico, es necesario para la comprensión de los procesos de cambios o reformas a la estructura de la escolarización, y el currículum, es la principal expresión de una pauta estructural emanada de los sistemas sociales y las instituciones.

La tarea de investigar consiste en comprender qué actores sociales concretos mantienen su posición de dominación y detentan el poder, así como comprender los mecanismos mediante los que puede invertirse la soberanía, como el reemplazo de la elite dirigente por otro grupo distinto, y, sin embargo, socialmente aceptable. (Popkewitz, 2000, p. 34).

Bajo esta tarea consideramos necesario la investigación de las reformas y las pautas estructurales por las cuales la formación ciudadana, o más bien, las asignaturas de Educación Cívica e Historia y Geografía, transitan en el periodo de la Dictadura Cívico-Militar. A su vez determinar, qué valores y principios emanados del sector social dominante y *hegemónico*, se encuentran naturalizados y expresados en los textos de estudios, planes y programas de estudio, con el objetivo de dar con luces que proyecten, a lo menos, las siluetas del sujeto político de la Dictadura Cívico-Militar. Este sujeto ya caracterizado o ligado a la formalidad de los procesos de la democracia representativa, de las efemérides patrias, donde la palabra ciudadano es nominal, y que esa misma característica se manifiesta en la actualidad. Por lo tanto, cabe preguntarse cuáles son los procesos por los cuales un sujeto se constituye como ciudadano en la actualidad y si estos son los mismos de hace treinta cuarenta o cincuenta años ¿Cuáles son los caminos legales y participativos para conseguir transformar los significados de ciudadanía y democracia? ¿Cuál es el verdadero alcance de una reforma educativa en materia de educación

ciudadana? ¿Cuáles son los efectos de las políticas de Estado en el cambio cultural-educacional que se plasman en los textos escolares de formación ciudadana?

Adherimos entonces a la crítica sobre los enfoques positivistas que el autor levanta sobre la gestión, organización y aplicación de las reformas, dado que se limitan al marco del problema como un hecho fuera de las categorías de espacio y tiempo apelando a los criterios de eficiencia y eficacia propios del enfoque tecnocrático. “Restringir exclusivamente la curiosidad al presente y a lo funcional es antiintelectual e, incluso, anticientífico” (Popkewitz, 2000, p. 31). Por ende, consideramos que las soluciones a los debates actuales se encuentran en entender los debates y discursos del pasado, junto con los propios resultados y consecuencias de estos. Dentro de la formación ciudadana, será necesario ser conscientes de los efectos de las políticas de Estado, y del sector social que las impulsan. Para luego comenzar a construir el camino correcto que nos ayude a encontrar los cambios culturales que hagan del ejercicio de la ciudadanía una práctica constante, donde la gestión escolar y el currículum como herramienta, representen las voluntades emanadas de la conciencia ciudadana y participativa de la población.

7. METODOLOGÍA

7.1. PARADIGMA

Para entrar a detallar las delimitaciones y enmarcaciones del ámbito metodológico de este trabajo, es necesario aclarar que la realización de este se da dentro del área de la Historia de la Educación y, para ser más específicos, se acentúa en la Historia del Currículum. Por lo tanto, los procedimientos de esta investigación están orientados hacia un método histórico, es decir, hacia el análisis de fuentes primarias y secundarias que recabamos, proporcionando una centralidad y puesta en valor al trabajo con documentos o al llamado trabajo histórico documental.

El acceso del historiador a las personas, a los acontecimientos y/o a procesos del pasado, transcurre obligatoriamente por el trabajo historiográfico, es decir, por el método de investigación histórica. Cardoso (2000) nos proporciona la ruta metodológica que seguimos durante la investigación y que comienza con el trabajo previo de recopilación de fuentes que nos ayuda a ampliar el conocimiento de los hechos del pasado y el periodo en el cual se ha trabajado. Tal ejercicio es la *Heurística* y consiste en “buscar y reunir las fuentes necesarias a la investigación histórica. Previamente al tratamiento de un tema cualquiera en historia, es preciso saber si hay documentos, cuántos son y dónde están” (Cardoso, 2000, p. 136).

La heurística, como explica el autor, consiste en buscar los materiales y vestigios que nos acerquen al pasado, sin embargo, no es la única finalidad. Este ejercicio no se agota en buscar y encontrar, sino también, se llega a interpretar, levantar hipótesis y sintetizar la información para obtener un resultado por sobre el mero establecimiento de los hechos sobre los cuales las fuentes proveen información directa (Cardoso, 2000). Este debe ser considerado un paso más en la elaboración de la historia, no podemos quedarnos sólo en la búsqueda de fuentes sino en valorarlas y comprenderlas, “no se trata de elaborar un estudio del pasado y apreciarlo según la cantidad de fuentes que se integren en él, pues con una sola se puede realizar un trabajo que revele importantes tesis sobre los hechos históricos” (Bloch, 2003, p. 49).

La cuestión no es simplemente admitir la verosimilitud de un vestigio o hallazgo sino elaborar una correcta comprensión heurística de éste. Ahora la heurística no está separada

de la crítica, ellas dos deberían ser la estructura de la investigación. En la historiografía decimonónica, Cardoso (2000) describirá entonces que los historiadores positivistas destinaban su trabajo a construir conocimiento únicamente desde las fuentes. Cualquier apreciación de los hechos históricos, interpretación o hechos indirectos que el investigador aporte son conocimientos que no están basados en las fuentes o documentos, más bien, estos conocimientos estarán apoyados en los respectivos marcos teóricos y enfoques que representan equis ideología de los investigadores. Por lo tanto, el trabajo posterior a la recopilación de fuentes dentro de la Heurística, la cual consiste en hacer una crítica externa e interna de los documentos pesquisados⁸, es la fase intermedia entre la recopilación de datos y la síntesis; “ahora bien, toda fase previa se destinaba a preparar tal etapa intermedia, aquella en la que surgen condiciones que permiten introducir conocimientos nuevos, resultante de la investigación concreta de que se trate, a través del procesamiento del material investigado (Cardoso, 2000, p. 140). En esta etapa, la etapa del procesamiento de las fuentes, es necesario criticar los documentos de manera de corroborar su autenticidad y veracidad. Dentro de esta última consideramos necesario tener en cuenta:

Las convenciones sociales: los hábitos de pensamiento, las actitudes intelectuales, las maneras de sentir, las ideas socialmente transmitidas y los estereotipos dependen de la psicología colectiva, que cambia según el tiempo, el lugar, el grupo social y la cultura, etc. Las convenciones sociales incluyen igualmente los estilos y modelos juzgados dignos de ser copiados, las modas etc. Sólo es posible interpretar un texto correctamente tomando en cuenta todo ello. (Cardoso, 2000, p. 44)

Si bien, el periodo que nos propusimos a analizar comprende dentro de la categoría de *historia reciente*, es necesario tener en cuenta al momento de abordar las fuentes, como para cualquier lector de este trabajo, las convenciones sociales y las pautas estructurales dominantes hace cincuenta años atrás. En otras palabras, se debe hacer el ejercicio de decodificar enunciados palabras de forma coherente al uso común de la época. A modo de

⁸ Cardoso (2000) define la crítica externa como el estudio de la autenticidad de las fuentes, y la interna como el estudio de la confiabilidad o veracidad de estas. Para los positivistas, esta etapa es la de mayor importancia dentro de la investigación histórica ya que, a través de las fuentes y dicho proceso de investigación, construyen el verdadero conocimiento histórico.

ejemplo, es importante considerar el uso de la palabra “reaccionario”, “ideología marxista”, o la misma palabra “capitalismo” como conceptos comunes del periodo y que aparecen en documentos estratégicos, actas e incluso programas de estudios. Estas palabras se encuentran cargadas de intencionalidad, propio del clima político de los años sesenta, setenta y ochenta y que, por lo tanto, dicen relación con una forma de concebir, dentro de estas convenciones sociales, la política, la educación y sin duda la formación ciudadana.

Para la elaboración de una correcta configuración histórica de las políticas educativas sobre educación ciudadana durante la Dictadura Cívico-Militar, las fuentes a utilizar fueron analizadas, valoradas e interpretadas, de la forma en la cual hemos explicado brevemente en los párrafos anteriores, de tal modo que nos proporcionen la posibilidad de enunciar y comprobar hipótesis que arrojen resultados sobre nuestro problema de investigación. Cualquier esfuerzo o trabajo de investigación histórica tiene una finalidad explicativa, con el objetivo de generalizar y construir modelos de comprensión al problema planteado, bajo este enfoque, el ejercicio heurístico, la crítica histórica o hallazgo y procesamiento de fuentes trasciende hacia la construcción de nuestras hipótesis, ya nombradas en párrafos anteriores que, siguiendo la línea de investigación histórica, tienen una cualidad explicativa de los fenómenos, ya que “ofrecen una solución tentativa al problema científico planteado, hipótesis heurística o de trabajo, y que será sometida a verificación (Cardoso, 2000, p. 152).

Para situarnos en términos metodológicos entendemos que la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y por supuesto la educación ciudadana es necesaria por su contribución a la cultura compartida, necesaria para la sociedad y el reconocimiento del interés general a la reflexión, a la acción social y política. Por lo tanto, para efectos de este trabajo, es nuestro objetivo conocer, analizar e interpretar la política educativa curricular sobre Educación Ciudadana construida e implementada durante la Dictadura Cívico-Militar en Chile, para verificar si nuestras hipótesis condicen con la realidad de las fuentes. Dicho de otra manera, para comprobar y explicar la participación de la Dictadura Cívico-Militar en los cambios curriculares volcados a consolidar nuevas pautas estructurales, convenciones sociales y estructuras intelectuales de pensamiento en torno a la definición de ciudadano, en torno a la definición de formación ciudadana y si efectivamente, existe la intención dentro

del régimen de establecer pedagógicamente estos nuevos patrones a través de las asignatura de Educación Cívica e Historia y Geografía.

La historia del currículum chileno no ha estado exenta de cambios y modificaciones, desde esta perspectiva vamos a abordar metodológicamente nuestra investigación, considerando las prácticas y las configuraciones históricas del currículum chileno, imprescindible será el uso y la apropiación discursiva de la “lógica de la historia”, donde luego podamos agudizar nuestro foco en los contenidos de educación y/o formación ciudadana para desentrañar efectos, causaciones y confirmar o descartar hipótesis.

En este sentido el texto de E. P. Thompson. (1981) “La miseria de la teoría” nos será de gran utilidad, dado que seguiremos sus lineamientos y las propuestas de su lógica y procedimientos para la producción historiográfica o de investigación histórica, principalmente en base a su metodológica que nos permitirá construir un método de investigación basado en los materiales históricos disponibles para nuestro tema de estudio, para contrastar hipótesis y generar discursos de demostración. Es decir, a partir del trabajo de fuentes buscaremos tensionar el marco conceptual que esta investigación se propone construir versus los datos empíricos que podamos pesquisar.

Otra parte de nuestro marco metodológico estará basado en las y los diferentes autores que abordan temas de educación, currículum, formación ciudadana, historia de las políticas educativas y finalidades pedagógicas, cívicas y culturales, entendemos que esta base teórica nos proporcionará relevar la importancia que tiene el quehacer pedagógico, tanto para los procesos de enseñanza como de aprendizaje, como para comprender la lógica con la que se vieron enfrentados profesores y estudiantes, especialmente nos permitirá leer el proyecto político y estatal del Chile de los años ochenta, en relación a la educación, por ende, en relación al proyecto de sociedad que se aspira, a través de este horizonte y plataforma es que nuestro esfuerzo metodológico intentará poner en valor preponderante los temas que aborda nuestra investigación, esencialmente, entendiendo que existe un trabajo bibliográfico y de producción previo de estos temas, mas no un cruce específico en lo que respecta a los intereses y las delimitaciones que se propone esta investigación. Creemos que es fundamental comprender y seguir una propuesta metodológica y correlativa propia de la lógica de la investigación de la historia, sumado al trabajo de revisión bibliográfica como se

mencionaba anteriormente, no obstante, no es lo único que nuestro marco metodológico se propone articular.

Por otra parte, nuestra apuesta metodológica estará dispuesta a la revisión de fuentes como, decretos de leyes, programas y bases curriculares de la época, revistas y otras publicaciones del tipo legal en relación con políticas públicas que tienen que ver con educación en Chile entre los años 1973 y 1990. Creemos que es profundamente necesario el trabajo con este tipo de fuentes dado que nos situará en un marco legal, constitucional, por ende, declarativo, evidenciando puntualmente la intencionalidad y puesta en marcha desde el Estado a la sociedad.

Esta investigación se centra en la Historia de la Educación a partir de la producción bibliográfica secundaria específica al caso chileno teniendo en cuenta el análisis cualitativo e interpretativo de fuentes que intentaremos precisar, pesquisar y articular. Los análisis de las fuentes nos conducirán a redactar resultados que corroboren nuestras hipótesis, o bien nos indiquen otros caminos para comprender las posibles transformaciones del currículum durante el periodo de la Dictadura Cívico-Militar.

Es necesario relevar que la presente investigación adquiere una significativa importancia que de modo fundamental está dada por nuestro objeto de estudio, entendiendo que nuestro trabajo de investigación busca conocer y dar cuenta de las configuraciones históricas del currículum, este constituye nuestro principal foco. Ahora no estamos considerando cualquier currículum, sino el currículum de Formación Ciudadana y no en cualquier periodo de la historia de Chile, sino que en pleno funcionamiento operativo de la Dictadura- Cívico Militar.

7.2 DESCRIPCIÓN DE LAS FUENTES.

A continuación, se señalará de manera organizada las fuentes primarias con las cuales sostendremos esta investigación:

Leyes y decretos: Dentro de estos documentos se encuentran las principales prescripciones curriculares que se enmarcan en las políticas públicas de la Dictadura Cívico-Militar. En ellos podemos encontrar una fuente de análisis desde el aparato del Estado, interpretando las intencionalidades transmitidas en el currículum escrito. De las fuentes recogidas que consideramos importantes en nuestra revisión bibliográfica e investigada a partir de nuestra búsqueda en la Biblioteca Digital del Congreso Nacional se consideran las siguientes:

- Decreto Ley N° 27.952. Modifica Sistema Educacional. Ministerio de Educación Pública. Santiago, Chile, 20 de diciembre de 1965a.
- Decreto Ley N° 27.953. Crease 7° Año de Educación General. Ministerio de Educación Pública. Santiago, Chile, 20 de diciembre de 1965b.
- Decreto Ley N° 13.451. Fija Plan de Estudios y Normas de Funcionamiento Para 7° y 8° Años de Educación Básica- Ministerio de Educación Pública. 16 de enero de 1967.
- Decreto Ley N° 16.617. Fija escala de categorías, grados y sueldos, de los funcionarios que indica. Crea la corporación denominada Servicio de Bienestar del Magisterio y de los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública. Dispone fondos para diversas instituciones. Modifica impuesto. Modifica Leyes y Decretos, con fuerza de Ley que señala. Aprueba disposiciones varias. Otras materias. Santiago, Chile, Ministerio de Hacienda. 31 de enero de 1967.
- Decreto Ley N° 403. Disuelve el Consejo Nacional de Educación y entrega sus funciones y atribuciones al Superintendente de Educación Pública. Contraloría General de la República, Santiago, Chile, 6 de abril de 1974.
- Decreto N° 190. Aprueba plan de estudio de la educación media humanístico-científica de adultos. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 25 de abril de 1975.

- Decreto N° 4002. Fija objetivos, planes y programas de la educación general básica, a partir de 1981. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 25 de enero de 1980.
- Decreto Ley N°3464. Aprueba nueva Constitución Política de Chile y dispone someterla a ratificación por plebiscito. Contraloría General de la República, 11 de agosto de 1980.
- Decreto N°300. Aprueba Planes y Programas para la Educación Media Científico-Humanista, Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 22 de enero de 1982.
- Decreto N°1835. Aprueba normas para la planta física de los establecimientos subvencionados que establecen las exigencias mínimas que deben cumplir según nivel y modalidad de la enseñanza que impartan. Contraloría General de la República, Santiago, Chile, 30 de diciembre de 1986.
- Decreto N° 549. Especifica actividades de colaboración o complementarias para los efectos contemplados en la ley 18602. Contraloría General de la República, Santiago, Chile, 14 de octubre de 1987.
- Decreto N° 225 exento. Fija normas generales nacionales y permanentes sobre calendario escolar. Contraloría General de la República, Santiago, Chile, 6 de noviembre de 1987.
- Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en los Establecimientos Educativos que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 29 de mayo 2015.
- Ley N° 20.911. Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 28 de marzo de 2016.

Estos decretos posibilitaron la creación de otros documentos, aquellos propios de la administración espacial y político administrativo de los establecimientos, más en lo que nos centraremos será en los Programas y Planes de Estudios materializados a partir de estos decretos, que también nos servirán de fuentes para estudiar la configuración histórica de la prescripción curricular en materia de educación ciudadana.

Programas y Planes de Estudio: La búsqueda bibliográfica arrojó la posibilidad de estudiar distintos números de la Revista de Educación del Ministerio de Educación Pública. En estos números se encuentran los *Planes y Programas de Estudio* de Educación Básica y Media, en un rango previo y también a lo largo de la Dictadura Cívico-Militar. Además, es posible desprender distintas declaraciones, estudios y opiniones que aportan a configurar históricamente el debate, las tendencias intelectuales y las pautas estructurales del periodo sobre Educación, Currículum y Ciudadanía:

- MINEDUC. (1968). *Revista de Educación*, N° 5, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1969a). *Revista de Educación*, N° 18, Santiago: Ministerio de Educación
- MINEDUC. (1969b). *Revista de Educación*, N° 22, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1970). *Revista de Educación*, N° 31, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1971a) *Revista de Educación*, N° 32 – 33, Santiago: Ministerio de Educación
- MINEDUC. (1971b) *Revista de Educación*, N° 34, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1971c) *Revista de Educación*, N° 36 – 37 – 38, Santiago: Ministerio de Educación
- MINEDUC. (1972a) *Revista de Educación*, N° 39, Santiago Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1972b) *Revista de Educación*, N° 43 – 44 – 45 – 46, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (1974) *Revista de Educación*, N° 47, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (1975a) *Revista de Educación*, N° 48, Santiago: Ministerio de Educación

- MINEDUC (1975b) *Revista de Educación*, N° 49 – 50 – 51, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (1975c) *Revista de Educación*, N° 52 – 53 – 54, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (1976) *Revista de Educación*, N° 56. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1980a). *Revista de Educación*, 79. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1980b). Decreto 4002/1980. *Revista de Educación*, 79. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (1980c). *Revista de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1981a). *Decreto Exento N° 300* (30 de diciembre de 1981). Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1981b). *Revista de Educación*, N° 82. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1982). *Revista de Educación*, N° 94. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1983). *Revista de Educación*, N° 112. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1984). *Decreto 6/1984 Revista de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1985). *Revista de Educación*, 94 (2ª Ed.). Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (1989). Textos refundidos Decreto 4002 (1980) y Decreto 6 (1984). *Revista de Educación*, 79 (2ª Ed.).

Textos escolares y manuales de estudio: Encontramos en los archivos del Museo de la Educación Gabriela Mistral, como también en los archivos de la Biblioteca Nacional, documentos escolares que dan cuenta de una visión de enseñanza ciudadana de la época. Estos son fundamentales para lograr un acercamiento enriquecedor y más acabado al objeto de estudio para su análisis:

- Carlos Rojas Jaime (1968). Curso de Educación Cívica. Basado en el Programa del Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Editorial del Pacífico S.A.
- Texto Escolar (1969), Ciencias Sociales, Historia-Geografía-Educación Cívica por F.T.D. Para Quinto y Sexto Año Básico. Sexta Edición. Santiago, Chile: F.T.D.
- Ciencias Sociales, Historia-Geografía-Educación Cívica por F.T.D. Para Tercero y Cuarto Año Básico. 1969 Octava Edición. Santiago, Chile: F.T.D.
- Schmidt, Bernardita et. al. (1977) Ciencias Sociales y Naturales, Guía del Profesor 2do Básico. Santiago, Chile: Editorial Santillana.
- Devia, Arturo (1979) Ciencias Sociales 4to Básico, Cuaderno del Alumno. Santiago, Chile: Editorial Santillana
- Fernando Silva Sánchez (1983) Nociones de Educación Cívica. Normas pertinentes de la constitución política de 1980. Viña del Mar, Chile.
- Rodríguez, Silvia. Efemérides y Actos Cívicos. Liceo A N° 5 “Mercedes Marín del Solar” Santiago, Chile: Martínez.
- Krebs, Ricardo (1987) Historia y Geografía 8vo Básico. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Actas, Informes y Documentos Estratégicos: Las fuentes tales como actas, informes y documentos estratégicos del periodo de estudio, serán revisadas con el objetivo de complementar, enriquecer y aportar a nuestro objetivo principal, el cual es conocer, analizar e interpretar las políticas curriculares con respecto a formación ciudadana en las asignaturas de Educación Cívica e Historia y Geografía durante la Dictadura Cívico-Militar. Dichos documentos aportaran a una correcta contextualización y configuración histórica que complemente una investigación que estará centrada en el estudio curricular de dichas políticas.

- Ministerio de Educación Pública. (1973) Sobre actas de las Sesiones del Consejo Nacional de Educación. Santiago, Chile: MINEDUC
- Jorge Tapia Valdés. (1973) Discurso del compañero Ministro de Educación, Jorge Tapia Valdés, Formulado El 30 de enero de 1973, Sobre la Política Educacional del Gobierno de la Unidad Popular. Santiago, Chile: MINEDUC

- Iván Núñez Prieto, Ministerio de Educación Pública. (1973) Informe Sobre Escuela Nacional Unificada. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (1973) El sistema Nacional de Educación Parte 1: Concepción General del Sistema. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (1973) Antecedentes para la fundamentación de la Escuela Nacional Unificada. Santiago, Chile.
- Centro de Documentación de Historia Contemporánea de Chile (1973) La Junta de Gobierno se Dirige a la Juventud. Discurso pronunciado por el General Gustavo Leigh ante dirigentes juveniles, en el edificio Diego Portales. 20 de diciembre de 1973. Universidad Finis Terrae. Santiago, Chile.
- Junta Militar de Gobierno. (1974) Declaración de principios del Gobierno de Chile-Santiago, Chile.
- Gobierno de Chile. (1975) Chile: 11 de septiembre de 1975. Santiago, Chile: Editorial Nacional Gabriel Mistral.
- MINEDUC. (1978) Desarrollo de la Educación Chilena desde 1973. Santiago, Chile.
- Augusto Pinochet Ugarte (1979) Carta de S. E. Al Ministro de Educación. Santiago, Chile.

Los principales esfuerzos metodológicos de esta investigación estarán puestos en contrastar el trabajo de fuentes de distinta naturaleza, considerando que los contenidos escolares tanto así como los decretos de ley que contempla el recorte temporal de nuestra investigación se verán enfrentados al análisis que intenta dar una correlación a lo expuesto, considerando la producción de material escrito en términos legales (decretos) con el trabajo de modelamiento que intenta introducir la Dictadura Cívico-Militar en el currículum escolar.

Intentaremos configurar una trayectoria coherente en el discurso que propone la Dictadura Cívico-Militar en cuánto ha silenciado el modelo de participación popular y ciudadana que venía desplegándose desde principios de los años setenta, bajo el proyecto político-institucional del gobierno de la Unidad Popular, pero que venía gestándose desde la base ciudadana durante los años sesenta, hasta la irrupción de la Dictadura Cívico-Militar. Para

la comprensión de esto el ejercicio metodológico estará constantemente visualizando las dimensiones legales o decretos de ley, la dimensión curricular que expresa más explícitamente el modelo de ciudadano que se quiere componer hasta las herramientas más de índole práctica y operativa en el contexto escuela y estos son los propios textos escolares de la época.

7.3 ESTRUCTURA DE LOS CAPÍTULOS

Resulta necesario para nuestra investigación la elaboración de un itinerario que nos permita comprender la estructura de nuestro trabajo, para ello hemos decidido contemplar en el segundo capítulo *1965 – 1973 reformas progresistas, participación ciudadana, y conciencia histórica*, observando las configuraciones históricas del currículum de aquella época a la luz de Leyes y Decretos, números de Revistas de Educación y textos escolares, así como manuales de estudio señalados en los párrafos anteriores. Para el tercer capítulo *1973 – 1980 Un quiebre en el currículum* y para el cuarto capítulo; *1980 – 1990 Las prácticas curriculares de la Dictadura – Cívico Militar y sus efectos, y Conclusiones Finales*, consideraremos las mismas fuentes en sus respectivos recortes temporales.

Las muestras extraídas del Archivo Nacional, la Biblioteca Nacional y el Museo de la Educación están distribuidas en estas tres priorizaciones cronológicas con el fin de analizar una configuración histórica curricular. Esta configuración pondrá el énfasis en las narrativas centradas en el ideario de ciudadano, junto con caracterizar y analizar los objetivos de las distintas etapas curriculares que a lo largo de los capítulos iremos señalando. En la siguiente página, se añadirá una tabla que especificará que fuentes nos fue útil para la realización de cada capítulo. (ver tabla 1).

Tabla 1:

Fuentes	Capítulo II	Capítulo III	Capítulo IV
Leyes y Decretos	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto Ley N° 27.952. Ministerio de Educación Pública. 20 de diciembre de 1965. - Decreto Ley N° 27.952. Ministerio de Educación Pública. 20 de diciembre de 1965. - Decreto Ley N° 13451. Ministerio de educación pública. 16 de enero de 1967. 	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto Ley N° 403. Santiago, Chile, 6 de abril de 1974. 	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto N°4002. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 25 de enero de 1980. - Decreto Ley N°3464. Contraloría General de la República, 11 de agosto de 1980. - Decreto N°300. Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile, 22 de enero de 1982.
Números de la Revista de Educación. (Ordenada por números)	5, 18, 22, 31, 32 – 33, 34, 36 – 37 – 38, 39. 43 – 44 – 45 – 46.	47, 48, 49 – 50 – 51, 56	79, 80, 82, 94, 112.
Textos Escolares y Manuales de Estudio.	- S/N. Ciencias Sociales, Historia-Geografía-Educación Cívica por F.T.D. Para Quito y Sexto Año Básicos. 1969 Sexta Edición.	- Rodríguez, Silvia (1980). Efemérides y Actos Cívicos. Liceo A N° 5 “Mercedes Marín del Solar” Santiago,	- Fernando Silva Sánchez. (1983). Nociones de Educación Cívica. Normas pertinentes de la constitución política de 1980. Viña del Mar, Chile: Imprenta de la Armada de Chile.

	<p>Santiago, Chile: F.T.D.</p> <p>- Ciencias Sociales, Historia-Geografía-Educación Cívica por F.T.D. Para Tercer y Cuarto Año Básicos. 1969 Sexta Edición. Santiago, Chile: F.T.D.</p> <p>- Carlos Rojas Jaime (1968). Curso de Educación Cívica. Basado en el Programa del Ministerio de Educación. Santiago, Chile.</p>	<p>Chile: Martínez.</p> <p>- Schmidt, Bernardita et. al. (1977) Ciencias Sociales y Naturales, Guía del Profesor 2do Básico. Santiago, Chile: Editorial Santillana.</p> <p>- Devia, Arturo (1979) Ciencias Sociales 4to Básico, Cuaderno del Alumno. Santiago, Chile: Editorial Santillana</p>	<p>- Krebs, Ricardo (1987) Historia y Geografía 8vo Básico. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.</p>
<p>Actas, Informes y Documentos Estratégicos.</p>	<p>- Ministerio de Educación Pública. (1973) Sobre actas de las Sesiones del Consejo Nacional de Educación. Santiago, Chile: MINEDUC</p> <p>- Jorge Tapia Valdés. (1973) Discurso Del compañero Ministro de Educación, Jorge Tapia Valdés, Formulado El 30 de enero de 1973, Sobre la Política Educacional del</p>	<p>- Gobierno de Chile. (1974) Declaración de Principios que el Gobierno Militar da a conocer en marzo 11 de 1974, Santiago, Chile.</p> <p>- Gobierno de Chile. (1975) Objetivo Nacional de Chile.</p>	

	<p>Gobierno de la Unidad Popular. Santiago, Chile: MINEDUC - Iván Núñez Prieto, Ministerio de Educación Pública. (1973) Informe Sobre Escuela Nacional Unificada. Santiago, Chile: MINEDUC.</p>	<p>Santiago, Chile. - Directiva Presidencial de Educación sobre Educación Nacional (1979)</p>	
--	---	--	--

CAPÍTULO II: 1965 - 1973, REFORMAS POGRESISTAS AL CURRÍCULUM, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y CONCIENCIA HISTÓRICA.

Para entrar al detalle de nuestra investigación, en este capítulo se analizarán las propuestas curriculares, programas de estudios, textos y manuales escolares anteriores al proyecto educativo de la Dictadura Cívico-Militar. Con el objetivo de hacer un contraste de las políticas señaladas, se compararán los dos tipos de currículum, el democrático y el autoritario, y se buscará determinar si en aspectos educativos, las reformas de los sesentas representaron una iniciativa progresista, y participativa con una visión determinada de formación ciudadana plasmada legalmente en las asignaturas de Educación Cívica y Ciencias Sociales e Históricas.

El carácter de participación ciudadana en el desarrollo de las políticas de Estado es lo que queremos pesquisar e intentar considerar para comprender el imaginario de lo ciudadano, o el concepto “Democracia pluralista” o de “Hombre Nuevo” que se ratificaba a partir del inicio de las reformas en 1965 y su profundización a nivel estructural en el gobierno de la Unidad Popular, propiciando el empoderamiento ciudadano desde el mundo popular. Ante estos antecedentes cabe preguntarse ¿Las políticas curriculares de la época dicen relación con el contexto social señalado? ¿Dichos movimientos contribuyeron o se materializaron en políticas educativas a favor de un cambio en el currículum en materia de Formación Ciudadana?

Antes de responder estas preguntas es necesario precisar, enumerar y describir, en términos curriculares, los programas y planes de estudios. lo que nos lleva a exponer, de acuerdo con las fuentes, las características más importantes del cambio curricular durante este periodo, que aludan a la formación ciudadana y nociones teóricas sobre democracia:

Planes de Estudio, cambios de denominación:

Durante la reforma de 1965 se modifica la denominación de todas las asignaturas. Las que involucran los contenidos sobre ciudadanía y democracia hasta 1967 eran las asignaturas de Educación Cívica, Educación cívica y Moral e Historia y Geografía. Las nuevas y antiguas denominaciones se expresan en el decreto N° 13451 artículo N° 11, señaladas en el siguiente cuadro:

Tabla 2: Modificación de planes de Estudio.

Denominación Antigua	Denominación Nuevas
Estudios Sociales Historia y Geografía Ciencias Sociales Historia y Geografía económica Educación Cívica Histórica y Geografía Turística Educación Cívica y Moral Geografía Económica.	Ciencias Sociales e Históricas

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto Ley N° 13451. Fija Plan de Estudios y Normas de Funcionamiento Para 7° y 8° Años de Educación Básica- Ministerio de Educación Pública. 16 de enero de 1967.

A partir de esta fuente, se analizará en esta investigación los programas de estudios de la asignatura de “Ciencias Sociales e Históricas” ya que es la materia que abarcará todas las disciplinas de las ciencias sociales, incluyendo Educación Cívica, según el decreto recién citado.

Programas de Estudios que aluden a Formación Ciudadana y nociones de Democracia:

A partir de acá se especificarán todos los momentos curriculares en el cual se aluden directa o indirectamente a los conceptos de ciudadanía y democracia. Hay que enfatizar, sin embargo, en la alusión indirecta a dichos términos, porque el enfoque de los programas está centrado en destinar más tiempos en las actividades, y en cuanto a contenidos estos se pretenden *flexibilizar*, tal como se evidencia en la siguiente cita:

Se entenderá, por lo tanto, que un programa de estudio moderno está muy lejos de reducirse a una forma mas o menos exhaustiva de informaciones sistemáticas. Por el contrario, el énfasis de los nuevos programas para primer año de enseñanza media marca la vivencia de los procesos intelectuales, en la ejercitación en los métodos de indagación, la inclinación en la integración personal y en el

trabajo en grupo, la aplicación de los principios científicos, el hacer artístico creador etc. (Ministerio de Educación, 1968, p. 2).

Sin embargo, el estudio de las fuentes que comprenden este periodo previo a la Dictadura Cívico-Militar, cada vez arrojará muestras que especifiquen sobre contenidos, enfoques historiográficos y lineamientos pedagógicos que aluden de manera directa a la noción de ciudadanía y democracia en los programas de estudios:

Primer año de enseñanza media:

Objetivos generales de las ciencias sociales en la enseñanza media:

1. Comunicar y aplicar los métodos y técnicas más utilizadas por las Ciencias Sociales que permitan una interpretación adecuada de los fenómenos más importantes del mundo social.
2. Conocer algunos fenómenos, conceptos y procesos que determinan la naturaleza de cada una de las Ciencias Sociales.
3. Reflexionar sobre los valores universales de nuestra tradición cultural de modo que el alumno logre definir su propio sistema de valores, que informe su conducta y lo comprometa ante el devenir histórico.
4. Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que lo preparen para una participación eficiente en una sociedad democrática.
5. Comprender los problemas que se presentan en un país en vías de desarrollo y adoptar una actitud favorable para resolverlos. (Ministerio de Educación, 1968, p 58).

Tercero Medio:

Objetivos Generales:

1. Desarrollar íntegramente la personalidad del adolescente, cuyas características sicobiológicas y espirituales crean necesidades específicas

que la Escuela Media debe atender considerando las diferencias individuales, sin dejar el proceso de educación general del nivel básico.

2. Atender a las Exigencias determinadas por la demanda sociales, en la mejor forma posible, profundizando determinados aspectos o áreas de la Educación General Básica. (Ministerio de Educación, 1969, p. 3)

Es solo en los programas de cuarto año en donde detectamos contenidos que aluden a la formación ciudadana de manera directa correspondiente a los contenidos del funcionamiento de las instituciones políticas de Chile:

A. Ciencia Política.

- I. Los Regímenes políticos clásicos
- II. Las nuevas doctrinas y las nuevas formas políticas.
- III. Instituciones políticas de Chile

B. Problemas del Mundo Actual

- I. Problemas de la sociedad actual
- II. El proceso del desarrollo del trabajo en el mundo actual
- III. La población, características y problemas actuales
- IV. Hacia una historia global
- V. La gran ciudad, medio ambiente óptimo y problemático
- VI. El Mundo Rural, contrastes y problemáticas del desarrollo agropecuario. (Ministerio de Educación, 1970, p. 77).

Como se puede ver, el programa de Ciencia Política (punto A de la tabla de contenidos) posee contenidos alusivos a Educación Cívica, en el cual, se especifican distintos sistemas políticos relacionados con la democracia representativa y ciudadanía nominal, donde al docente se le sugieren distintas actividades que esta vez, directamente aluden a la formación ciudadana, contenidos que antes de la reforma, pertenecían a la asignatura de Educación Cívica. Los objetivos de aprendizaje rezan de la siguiente manera.

Objetivos:

- a. Conocer y valorar que un régimen político es el conjunto de las instituciones que, un grupo dado y en circunstancias determinadas, organizan el Estado y ordenan el ejercicio del poder.
- b. Conocer y comprender las bases doctrinales que dieron origen a la democracia liberal.
- c. Conocer y comprender el funcionamiento de dos democracias liberales -Reino Unido y Estados Unidos- si influencia y aportes a la Ciencia Política Contemporánea tales como el parlamentario, el presidencialismo, la división de los poderes públicos, la lucha de partidos, las elecciones libres, el estado federal y la monarquía constitucional. (Ministerio de Educación, 1970, p. 78).

Contenidos:

1. Las bases doctrinales del pensamiento político clásico
 - 1.1 La tradición inglesa a partir de la Carta Magna
 - 1.2 La filosofía política del siglo XVIII
 - 1.3 La declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano
 - 1.4 El pensamiento clásico dio origen a la democracia liberal. (Ministerio de Educación, 1970, p. 78).

Estas muestras nos dan la posibilidad de mirar la configuración histórica de las políticas curriculares sobre formación ciudadana, pre-Dictadura Cívico-Militar, en dos momentos específicos; 1- El inicio de la Reforma educacional y los aportes y miradas hacia la formación ciudadana de la Escuela Nueva y la Influencia Social cristiana y 2- El replanteamiento estructural de la democracia y la ciudadanía plasmado en los documentos estratégicos de la Unidad Popular a partir de su proyecto de reforma educacional la Escuela Nacional Unificada. Estos momentos se especificarán a continuación.

2. INICIO DE LA REFORMA: LA ESCUELA NUEVA Y LA INFLUENCIA SOCIAL CRISTIANA

El puntapié que da el inicio, desde los aparatos legales e institucionales del Estado, a un proceso de reformas de carácter progresista y que, por lo tanto, inicia una etapa de cambio curricular importante y agudo en la historia de la educación en Chile, se materializa a fines

del año 1965 durante el gobierno del demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva. El Decreto 27.952⁹, que modifica el sistema educacional, propone objetivos y lineamientos que evidencian el inicio de una transformación del sistema educativo bajo el contexto en el que la emergencia de numerosas demandas sociales y políticas se tornaron cuestiones prioritarias en la agenda de los que en ese momento administraban y formaban parte de los poderes del Estado de Chile. Desde la génesis de este proceso reformista, los lineamientos y principios de este nuevo sistema educacional plantearán objetivos que tienden a la democratización de la sociedad tal como se decreta en la ley ya nombrada:

Los objetivos de la Educación General Básica serán propender al desarrollo integral de la personalidad del alumno, capacitarlo para una adaptación activa a la sociedad democrática y para promover los cambios inherentes a ella. (Ministerio de Educación Pública, 1965a, p. 1).

Para el Estado, de acá en adelante se comenzarán a promover los cambios necesarios para empoderar e incluir, a los sujetos, que desde siempre estuvieron marginados de derechos, a participar activamente en el desarrollo y profundización de la democracia, vale decir a partir de una lógica reformista, se decreta la elaboración de un sistema educativo que posea estas características. Se entiende desde el comienzo de este proceso legal, a la democracia como un valor que tiene una característica dinámica, la sociedad democrática está sujeta a cambios para profundizarse a sí misma, y en este proceso es necesario un ciudadano capaz de colaborar activamente en los cambios que propicien esa profundización. El desarrollo cultural, social y económico del país son objetivos de Estado durante este periodo, cuyo

⁹ Por medio del Decreto 27.952 se pone en marcha la reforma educacional de 1965 que tiene por objetivo acelerar la ampliación de la cobertura escolar. Es en este preciso momento de la historia de la educación en Chile cuando nace la idea de a corto plazo de configurar una entidad de perfeccionamiento para los docentes chilenos, lo que más tarde pasaría a llamarse Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). El 31 de enero de 1967 se crea a través del Decreto de Ley 16.617 el CPEIP con la finalidad de facilitar e instruir a los docentes en las más recientes prácticas y teorías pedagógicas propias de los sesenta, no exentas de las corrientes progresistas y de avanzada en cuanto a lo curricular que paulatinamente empezaron a esbozarse desde el primer mundo, considerando evidentemente el contexto de guerra fría que sin duda produjo un influjo en buena parte del mundo.

proceso de realización está sujeto a la formación del individuo para el cumplimiento de metas de corte desarrollista, por lo tanto, es urgente para el gobierno a cargo la necesidad de modificar el sistema educacional, considerado como un motor para la modernización.

El mismo día en el cual se promulga la ley que cambia el sistema educacional, se decreta también la Ley N° 27.953 para la creación del “7° año de educación general”, normando planes de estudios que se estructurarán definitivamente, junto con la creación del “8° año de educación general básica”, en el decreto N° 13.451 en enero de 1967. Según Zúñiga (2015) efectivamente la modificación del sistema educacional inauguró un proceso de cambio curricular que distaba de la tradición pedagógica nacional en cuanto se refiere a la enseñanza de la historia desde los inicios del sistema y la creación de la asignatura de Historia a mediados del siglo XIX. El currículum nacional se había caracterizado por prescribir prácticas tradicionales en cuanto se refiere a la enseñanza de la Historia, es decir, el enfoque tradicionalista siempre fue el predilecto de acuerdo con las necesidades y objetivos del Estado-Nación. Es solo hasta la reforma curricular de 1965, que la asignatura de Historia y sus contenidos, entre ellos Educación Cívica, comienza un proceso de transformación hacia un enfoque pedagógico constructivista, centrado en el estudiante e historiográficamente relacionado con “la Nueva Historia”. Las asignaturas que antes de la reforma se parcelaban en su especificidad, en los distintos establecimientos públicos y privados, entiéndase, asignaturas tales como Estudios Sociales, Historia y Geografía, Ciencias sociales, Historia y Geografía Económica, Educación Cívica entre otras, se unificarán en una sola denominación llamada “Ciencias Sociales e Históricas” (Ministerio de Educación Pública; 1967, p. 2).

Dentro de esta asignatura entonces, a nivel nacional, se comenzará a ver la disciplina histórica como un todo complementario e interdisciplinario. Los programas de estudios incluirán dentro de esta asignatura contenidos de educación cívica y ciencias sociales, esto con el propósito de desarrollar habilidades cognitivas de orden superior, es decir la interpretación, el análisis y la evaluación. En términos de objetivos, los programas, visiones y estudios que comenzarán a desarrollarse y difundirse a partir de la Revista de Educación, que adquirirá preponderancia gracias a la reforma desde octubre de 1967, estarán volcados a “Fomentar la conciencia Histórica y la participación ciudadana. Los estudiantes fueron

incentivados a comprender su contexto social, de tal forma que pudieran participar activamente en la sociedad y contribuir en el desarrollo socio-económico del país” (Zuñiga , 2015, p. 129).

La Revista de Educación desde su refundación en lo que se comenzó a llamar “la nueva época” a fines de 1967, se convirtió en el principal medio de difusión de Planes y Programas de Estudios de la nueva reforma al sistema educacional. En ella, además, se transmitirá el enfoque y naturaleza de la reforma apostando a un crecimiento sistemático y progresivo que posibilite la inclusión, democratización y consolide la calidad de la institución escolar del país.

En concordancia con las disposiciones legales, en la Revista de Educación publicada en abril de 1968, evidencia cómo la contingencia nacional y mundial inunda el contenido de la revista. Se abordan las revueltas estudiantiles de mayo del mismo año como un evento histórico de proporciones, haciendo un llamado a la comunidad educativa a investigar el fenómeno:

En esta revista no nos toca desde luego contemplar la crisis estudiantil bajo un enfoque de política partidista. Pero es deber de los educadores, investigar el origen del malestar que originó la revuela. Explicar en el sentido en que comprender es colocarse en el sitio de un estudiante de veinte años, también en el sentido en que comprender permita a un adulto actuar manteniéndose en su propio sitio, que es el del padre y del profesor (MINEDUC, 1968 p. 53).

Por lo general, y en concordancia con las políticas educativas del momento, a pesar del enfoque no partidista de la revista, esta publicación refleja las pautas reformistas del periodo presidencial de Eduardo Frei Montalva y la motivación académica y pedagógica hacia la comprensión del movimiento que se desató en París y el mundo. Si consideramos que toda narrativa tiene un propósito político, sea o no partidista, la lógica o editorial de la revista expresa claramente una inclinación a un enfoque pedagógico progresista para abordar la problemática estudiantil.

Ya en la edición de octubre de la Revista de Educación, las críticas a estas movilizaciones, y también a los procesos reformistas de democratización, se hicieron latentes a partir de la

explicación de la “rebeldía de los estudiantes”. Esta rebeldía ya materializada en Chile en las distintas manifestaciones estudiantiles en la época, son vista ya con cierta cautela por la comunidad pedagógica y académica, la cual expresa en la revista, su opinión sobre dichos temas. La edición de octubre de la Revista de Educación expresa en una de sus publicaciones:

La nueva pedagogía ha desterrado, y con investigada razón, sistemas de dominio sobre el estudiante que en tiempos pasados constituían una verdadera policía ejercida sobre los alumnos. La democratización de la enseñanza ha traído, sin embargo, cierto relajamiento en las relaciones entre el estudiante y el maestro, entre la autoridad educacional, el estudiante y el profesor, entre el adolescente y sus padres militares (MINEDUC, 1968, p. 54).

La democratización de la enseñanza desde la anterior cita había incurrido en una rebeldía que, a partir de mayo de 1968 empoderaba a los estudiantes de París, mientras que en Chile suscitaba el mismo sentir en un marco de reformas que proponen una teoría curricular que a nivel legal pareciera ir en sincronía con los tiempos del cambio social. El lanzamiento del N°5 de la Revista de Educación presenta los planes y programas de estudios para Primer año de Enseñanza Media. El prólogo que presenta dichos planes es redactado por el Subsecretario de Educación y principal colaborador en la confección de la reforma curricular, el Profesor de Estado y Doctor Mario Leyton Soto¹⁰. En este prólogo se ven reflejados los enfoques pedagógicos y características principales de dicho programa. En cuanto a esto, en dicho prólogo se plantearía lo siguiente:

Democratizar la enseñanza implica, básicamente crear igualdad de oportunidades educacionales y no tendría ninguna significación revolucionaria abrir

Mario Leyton, dentro de su formación académica en Estados Unidos, se alimentará directamente de las ideas pedagógicas de Ralph Tyler y Benjamín Bloom. Estas ideas se plasmarán en sus propias publicaciones sobre currículum y pedagogía que serán la base teórica para la elaboración de la reforma de 1965, la cual considera modificaciones curriculares y evaluativas importantes. Desde la concepción integral y pluralista de la educación, traducida en el cambio de denominación en las asignaturas y objetivos de aprendizaje que posibilitan el desarrollo cognitivo de habilidades complejas, hasta la sugerencia de actividades para el docente en los programas de estudio, entre otras ideas, se construyeron desde el pensamiento y la escuela pedagógica de Mario Leyton, además de ser Demócrata Cristiano. (Caiceo, Escudero, 2013)

las puertas de la escuela a todos, si, simultáneamente no se introdujeran los cambios que permitan una alta retención y una superior calidad de la enseñanza. (Ministerio de Educación, 1968, p. 2).

Dicho párrafo expresa por sí solo los lineamientos de profundización a la reforma, entendiéndose esta desde ya como un proceso revolucionario, proponía alcances cuantitativos y cualitativos en el desarrollo de la educación pública, es decir, el alcance u cantidad de sujetos beneficiados del país no basta, además se tiene que tener en cuenta el desarrollo de un Plan y Programa curricular de calidad pedagógica, basado en integrar a estos sujetos dotados de educación a una sociedad activa en términos democráticos. Por lo tanto, será necesario un programa que sea coherente con los objetivos de dicha sociedad, por primera vez, el enfoque general de la educación estará centrado en la construcción de conocimiento en donde el alumno será el protagonista y los programas por su parte, tendrían una característica particular:

El carácter instrumental de los programas cobra real vigencia en la medida en que su diseño se trace con un gran sentido de flexibilidad y funcionalidad, de manera que el desarrollo de las actividades programáticas se adecúe a las capacidades, intereses y necesidad de los alumnos y de la comunidad. (Ministerio de Educación, 1968, p. 2).

Los Planes y Programas se conciben como una guía para el docente, y al docente como un guía para el estudiante. El objetivo es simplificar la información, dado que el énfasis no estará puesto en habilidades cognitivas de primer orden, sino en la interpretación, apreciación, análisis y evaluación; habilidades que el estudiante desarrolla siendo el sujeto protagonista del proceso de aprendizaje. El objetivo ya no es reproducir ni memorizar un cúmulo de conocimientos dados que el alumno tenga que retener. Se sientan bases para entender que los programas curriculares desde ahora no estarán centrados en fomentar una continuidad cultural, también llamada «transmisión de ciudadanía» (como se cita en Zúñiga, 2015), sino más bien, existe la idea de que el conocimiento y los conceptos son dinámicos, la democracia se concibe como algo inherente a cambios, por lo tanto, reconoce las realidades, capacidades e intereses diversos de los sujetos. En este sentido, el pluralismo como concepto se inserta en la nueva narrativa curricular desde los objetivos de la

asignatura de Ciencias Sociales e Históricas y que se reflejan en el ideario de ciudadanía de la época:

3. Reflexionar sobre los valores universales de nuestra tradición cultural de modo que el alumno logre definir su propio sistema de valores, que informe su conducta y lo comprometa ante el devenir histórico.

4. Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que lo preparen para una participación eficiente en una sociedad democrática.

5. Comprender los problemas que se presentan en un país en vías de desarrollo y adoptar una actitud favorable para resolverlos. (Ministerio de Educación, 1968, p 58)

El nuevo pensamiento curricular, se expresará coherentemente en los Planes y Programas de estudios dirigidos a todos los establecimientos ya sean públicos y privados. Las editoriales de textos escolares, junto con los establecimientos educacionales privados tendrán que adecuarse a las nuevas prescripciones, sin embargo, dada la tendencia al cambio y democratización que reflejan los objetivos de la reforma, esta no considera cambiar ni cuestionar la estructura de financiamiento de las instituciones privadas, por lo general, instituciones pertenecientes a congregaciones católicas. Por otro lado, los textos escolares de Ciencias Sociales e Históricas mantendrán su característica de manual de estudio, con la diferencia de que se incorporarán ilustraciones y se simplificarán los contenidos coherentes al propósito didáctico que propone el nuevo currículum. Así el Texto de Ciencias Sociales (1968) de la Editorial F.D.T.¹¹ presentará los contenidos para 3° y 4° preparatoria comenzaron con prólogos explicativos que invitan al estudiante a leer un cómodo e ilustrativo texto de estudio en concordancia con los nuevos planes: “Hemos pretendido preparar un texto sencillo, agradable, ilustrado artísticamente y de acuerdo en todo con las modernas tendencias de la pedagogía del ramo” (Ciencias Sociales 3° y 4° Preparatoria S/N , 1968, p. 3). Sin embargo, los contenidos de este texto en sí contradicen los lineamientos e idearios de ciudadanía que apuestan al cambio social, más bien, apela a una formación cívica tradicional, ligada a pilares fundamentales tales como la familia, la

¹¹ Editorial perteneciente a una congregación Marista.

sociedad, la escuela, el gobierno y la patria, pilares que moralmente constituyen al ser ciudadano:

La libertad es para obrar el bien; si la empleamos para el mal, merecemos castigo. En vez de ser libres nos hacemos esclavos del mal. Entonces poco a poco, nos hacemos viciosos y perdemos nuestra libertad, convirtiéndonos en esclavos de nuestros vicios. Somos verdaderamente libres cuando cumplimos con nuestro deber, aunque los demás no lo cumplan. Entonces somos dueños de nosotros mismos, de nuestra voluntad, de nuestros actos: somos libres (Ciencias Sociales 5° y 6° Preparatoria S/N, 1969, p. 201).

La connotación cristiano moral de los contenidos del texto escolar pesquisado se expresa en este y otros párrafos. La idea del libre albedrío en este texto, estará acompañada de una noción del deber-ser ciudadano adecuado a las pautas dominantes y hegemónicas de comportamiento que contrastaba culturalmente con el sentir revolucionario de la época y de la misma reforma. La asignatura de Educación Cívica es entonces más un manual prescriptivo, expresado en dichos textos escolares, que rige el comportamiento moral del individuo y que no es entendida cualitativamente ni relacionada o dialogada con las Ciencias Sociales.

Esto significaría un indicio para entender el verdadero alcance que el cambio curricular ejerció en la segunda mitad de los sesenta. Evidenciando una brecha entre la política educativa y el contexto social álgido de los sesenta. No deja de llamar la atención que la producción curricular en materia de Educación Cívica, entiéndase producción de textos escolares aprobados por el Ministerio de Educación Pública, dista mucho del sentir popular de aquella década y del sentido de las propias reformas. Contradictoriamente, los textos escolares elaborados para la asignatura de Ciencias Sociales e Históricas enseñaban o impartían un modelo de ciudadano o sujeto político que se acercaría más al orden y al deber, que a la participación y transformación social que se evidenciaba en las calles, o al desarrollo del espíritu más que a otras facultades de carácter terrenal. Por lo tanto, esto nos acerca a comprender cuáles fueron los verdaderos alcances legales del cambio curricular y confirmar si, efectivamente, la voluntad social por una educación democrática logró plasmarse legalmente en la prescripción curricular de la época o solo llegó a gestarse como

proyecto o práctica popular ajena al Estado. Este ejercicio tiene por objeto construir un piso de antecedentes que nos sirva para configurar históricamente los alcances del cambio curricular dentro de la asignatura de Educación Cívica de los años venideros correspondientes a la Dictadura Cívico-Militar.

A pesar de esto, de esta discordancia, los textos escolares analizados de 3°, 4°, 5° y 6° Preparatoria¹² poseen algunas indicaciones relacionadas con la ordenanza curricular; se estructuran para el profesor, de acuerdo con las motivaciones que este deberá utilizar para el comienzo de la clase, la lectura y actividades que el profesor tendrá que recitar; “Sugerimos a los señores profesores inicien su clase con la ambientación y motivación del tema. Vendrán después la lectura del hecho histórico, una breve síntesis que el niño debe recordar, la comprobación de su asimilación y las actividades” (Ciencias Sociales 3° y 4° Preparatoria S/N, 1968, p. 3). A pesar de esas indicaciones curriculares, el texto escolar de preparatoria introduce los contenidos de Educación Cívica a partir de indicaciones y actividades al estudiante con las siguientes características;

Dibuja la fachada de tu escuela con la bandera chilena. Aprende de memoria algunos versos en honor de tu profesor. Lean la oración de la Maestra de nuestra gran poetisa Gabriela Mistral (Ciencias Sociales 3° y 4° preparatoria S/N, 1968, p. 168).

Los manuales escolares presentarán conceptos estáticos entendiéndose a la Educación Cívica como una asignatura que existe para que se tenga en entendido qué es lo que debe o no debe realizar un ciudadano ante la ley. El concepto de ciudadanía es nominativo y el poder político de este se relaciona únicamente con el derecho a sufragio. El texto escolar llamado “Curso de Educación Cívica. Basado en el Programa del Ministerio de Educación” (1968) reproducirá esta idea de ciudadanía:

El concepto involucra una serie de elementos que deben ser comunes en un individuo para que goce de derechos y obligaciones que la Constitución del Estado impone. Entre estos elementos tenemos: un mínimo de edad (21 años); un mínimo

¹² Educación preparatoria es el equivalente de Educación Básica modificado con los nuevos planes de estudio del currículum de 1965.

de cultura (saber leer y escribir) y la obligación de estar inscrito en los registros electorales (Rojas, 1968, p. 50).

El poder político como derecho se le otorga al ciudadano bajo las normas legales de la democracia representativa. La ciudadanía en este aspecto existe en el ejercicio del voto y existe en las instancias en que el Estado moderno legalmente proclame un determinado proceso de elecciones y no de otra forma. Por lo tanto, el poder político de un ciudadano corresponde únicamente al derecho a sufragio¹³. En este aspecto la democracia se valida en la medida de que más sujetos tengan derecho a participar del régimen representativo, por lo tanto, el relato oficial de este texto considera la “evolución del sufragio en nuestro país” como la clave para clasificar a Chile dentro de los sanos estándares de lo que en ese momento se considera democracia y participación ciudadana.

En este caso, los manuales escolares sobre formación cívica apuntan a mantener y consolidar el orden constitucional ya que educación cívica significa conocer los derechos y obligaciones. La asignatura, si la vemos alejada del gran paraguas “Ciencias Sociales e Históricas” se acercaría más a reproducir el conocimiento de las leyes, ya que los efectos de estas, o los cuestionamientos a las instituciones y a la misma condición ciudadana son temas que le compete a otras disciplinas. Esta concepción se ve reflejada en el siguiente enfoque;

Una opinión es que enseñar Historia debería fomentar la continuidad cultural, también llamada «transmisión de ciudadanía» (Marker & Mehlinger, 1992). De acuerdo con esta visión, a los estudiantes se les debería enseñar reglas y normas para que se adapten a la vida en sociedad (Zuñiga , 2015, p. 120).

La doctrina Social Cristiana característica del gobierno de Eduardo Frei Montalva está presente en la reforma curricular. Se plasma en los contenidos de Historia, principalmente en los contenidos que aluden a Ciencias Políticas y Formación Ciudadana. Mario Leyton Soto, colaborador principal, también adherente a las ideas Social Cristianas (Caiceo, 2013),

¹³ El ciudadano que aspira a un cargo político a través de un partido también deberá ceñirse a las prescripciones del sistema electoral, aumentando su propio poder político, ya que, siendo parte de los poderes del Estado, es también parte de una clase política y por ende parte de la clase hegemónica. Esto significa aumentar su capacidad de gobernar, de poder, y que recaer en la capacidad de tomar decisiones que representen o no al pueblo (Esto último en el sistema representativo ni siquiera se puede asegurar)

además de aportar sus conocimientos sobre la “Escuela Nueva”, gracias a su paso por la Universidad de Chicago, ayudará a darle historicidad a esta tendencia política. Se incluirán entonces en los programas de Cuarto Año Medio publicados en el año 1970 en la Revista de Educación¹⁴, contenidos relacionados con el capítulo de “Las doctrinas y Nuevas formas políticas” en donde incluyen el pensamiento Demócrata Cristiano o “Democracia Social” desglosándose en una serie de subtítulos y apartados que explican dicha doctrina. Estos apartados explican las características principales de la doctrina: “Práctica de planificación económica y sociales del Estado, la incorporación de derechos sociales y económicos del hombre y la adhesión al pluralismo democrático. (Ministerio de Educación Pública, 1970, p. 79). El pluralismo democrático enfatiza en la diversidad de grupos y tolerancia a estos, se invita a las clases sociales a participar del nombrado “cambio social” que aspira la democracia cristiana, pero no cuestiona ni adhiere al pensamiento de la lucha de clases. Esta diferencia ideológica se torna evidente y se lleva al contexto curricular una vez que la Unidad Popular llega al poder:

Debido a que los programas de 4° año de enseñanza media se encontraban casi totalmente redactados en la administración anterior, el Ministerio de Educación del Gobierno Popular no alcanzó a revisarlos en detalles. Los cambios o modificaciones que pudieran introducirse – y los hay – en los programas de las diversas asignaturas, serán publicados en las próximas ediciones de la Revista de Educación (Ministerio de Educación Pública, 1970, p. 2).

2. UNIDAD POPULAR: REPLANTEAMIENTO ESTRUCTURAL DE LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA.

La Unidad Popular en cuanto a su idea de ciudadano a través del currículo ha sido una experiencia sin precedentes en cuanto representa un cúmulo de intereses y metas comprometidas, que fueron planteadas dentro de un proyecto socialista, intentando involucrar al pueblo chileno que veía coronado el largo proceso de reivindicaciones populares con la elección de Salvador Allende. En este aspecto la Unidad Popular agudizará los procesos reformativos en la educación pues el sistema escolar se entenderá

¹⁴ Programas de estudios publicados ya en el gobierno de la Unidad Popular, pero redactados en la administración de gobierno anterior.

como un espacio que obedezca a las necesidades populares cuyas demandas serán acogidas por este proyecto político, serán la ruta para establecer un plan curricular construido desde las bases populares. Esto último significaría profundizar el proceso de democratización de la reforma, flexibilizar los programas dentro de un proyecto socialista revolucionario, considerar las necesidades de la comunidad y que esta influya junto con la escuela, ambas recíprocamente, en la democratización de la sociedad. Por tal, el gobierno de la Unidad Popular, a través del comunicado de su Ministro de Educación Mariano Astorga Gutiérrez, entenderá que existe la necesidad de crear un sistema escolar para el *hombre nuevo*, el cual necesitará un entorno educativo determinado y especificado en la siguiente cita:

Determinará “la escuela tipo” para el nuevo hombre que la sociedad que estamos estableciendo requiere y ello implica transformar los actuales esquemas de nuestro sistema educacional, tanto en su estructura como en su administración, y particularmente en los recursos humanos, técnicas, materiales y presupuestarios que determinan y darán una particular caracterización a la nueva educación (Ministerio de Educación Pública, 1971, p. 3).

La Reforma Agraria, la nacionalización del cobre, la toma de industrias y los proyectos en el área educacional. Todos ellos fueron un ejemplo de las transformaciones que se pretendían llevar a cabo durante el Gobierno Popular y que pretendían vincular con un sistema educacional democrático e igualitario (Zuñiga, 2015). El Gobierno de Salvador Allende había propiciado las condiciones para empezar a llevar a cabo medidas y acciones donde los estudiantes y trabajadores, y en general el pueblo chileno, se convirtieran en protagonistas: fue el tiempo de auge de la ciudadanía como cuerpo social y político empoderado. Si el gobierno Demócrata Cristiano inició legalmente un proceso de democratización cuantitativa y cualitativa del sistema educacional, la Unidad Popular pondrá a diagnóstico la estructura de clase la cual rige y afecta de determinada manera al sistema educativo:

Los viejos soñadores de una educación nueva enclavada en el seno de una sociedad injusta, insensible y podrida, han podido despertar de su error, y el vigoroso empuje de las generaciones jóvenes de maestros ha logrado establecer que entre estructura social y sistema educativo hay una relación y una dependencia

insoslayables. La primera determina irremediamente a la segunda y nunca, históricamente, ha sido posible invertir el proceso. Por eso, solo la perspectiva de una sociedad socialista abren un ancho cauce a la construcción de un sistema educativo realmente democrático. (Ministerio de Educación Pública, 1971, p. 5).

Se entiende en este comunicado, redactado por el Subsecretario de Educación, Waldo Suarez, que las contradicciones sucedidas de una estructura social capitalista repercuten en una crisis del sistema educativo, la deserción es el principal problema y la solución es el mejoramiento de la calidad de vida de la clase trabajadora a través de políticas externas al ámbito educativo. El cambio revolucionario de la estructura escolar es el principal objetivo de este gobierno, la discusión trasciende del ámbito pedagógico y curricular, y en vista a esto el discurso toma un carácter general que incluye todas las aristas que forman al ciudadano. Se comprende que una sociedad verdaderamente democrática no puede existir si existe desigualdad que impide el total acceso a la educación, se considera que el poder político es menor, la toma de decisiones disminuye en una sociedad estructurada por clase. La democracia por otro lado no es tal en términos educativos, si no se establece la igualdad en el sistema educativo. Es el plan de gobierno el cual se traducirá a la “Escuela Nacional Unificada” (desde ahora ENU). Considerando:

Que el gobierno está impulsando una autentica democratización, superando los mecanismos formales de la democracia representativa a través de la incorporación de los trabajadores y de las fuerzas sociales organizadas al manejo de la economía y de los servicios sociales, cuyo pleno desarrollo se logrará cuando estos real y efectivamente asuman la conducción de los procesos económicos, sociales y políticos del país (Ministerio de Educación, 1972a, p. 40).

La planificación nacional de la educación es la puesta en marcha de este proceso revolucionario que trasciende a los mecanismos de democracia occidental representativa. Por lo tanto, esta también trasciende al ideario de ciudadano que logramos configurar históricamente en el periodo de Eduardo Frei Montalva. Se planteará un anteproyecto que sienta las bases para la ENU y su esencia estará plasmada en las siguientes líneas:

Que la democracia educacional, además de una fuerte ampliación de las oportunidades culturales y educativas especialmente para los sectores más

postergados, debe aplicar una participación de los grupos sociales e institucionales vinculados al sistema, en la determinación de la política educacional de la nación y que la primera expresión de ello es la existencia del Consejo Nacional de Educación que ha sentado el principio de la democratización. (Ministerio de Educación, 1972a, p. 40).

A partir de esta consideración esencial para la democratización se establecerán consejos nacionales, regionales y locales formados por representantes proveniente de las bases para la construcción y socialización de una planificación escolar coherente con las necesidades de la comunidad en la cual este insertada la escuela. Esto significará un cambio estructural que si bien, no sucede desde el currículum, supone un cambio en el ejercicio ciudadano. Se da la posibilidad de construir una planificación a partir de distintos consejos formados por profesores, directivos que comienzan desde las bases y llegan hasta las cúpulas del gobierno. El anteproyecto es el comienzo de la transición al socialismo, es:

Estrategia que ilumina la nueva política educacional presupone la construcción de una sociedad socialista humanista, basada en el desenvolvimiento de las fuerzas productivas, en la superación de la dependencia económica, tecnológica y cultural, en el establecimiento de nuevas relaciones de propiedad y de una auténtica democracia y justicia social garantizada por el ejercicio efectivo del poder del pueblo. (Ministerio de Educación Pública, 1972b, p. 8).

El Gobierno de Salvador Allende a través de la planificación nacional que plantea una transición al socialismo, consideró el desmantelamiento gradual de las instituciones burguesas y hegemónicas, y con ello, supone el desmantelamiento de las concepciones modernas, capitalistas y burguesas del ser ciudadano. La democracia se sustenta en el sufragio, pero a partir de aquellos planes se intentó crear poder político y ciudadano a partir de la organización de base y la toma de decisiones de nivel nacional en un aspecto local y comunitario. Como expresa uno de los consejeros de la Superintendencia de Educación, en una de las reuniones del Consejo Nacional de Educación en el contexto de la puesta en marcha de la ENU:

No demandaremos sólo la aprobación formal del Consejo Nacional de Educación, con la que estamos seguros de contar por el contenido de la Reforma

Educacional que se pone en práctica; queremos también el previo consenso real, efectivo, la legitimidad proveniente de la aceptación del contenido de la reforma por el país educativo: primeramente, por los profesores; enseguida por los estudiantes, por los padres y apoderados y por la comunidad nacional toda. No creemos en las Reformas impuestas desde arriba, y creemos que ésta, en la medida en que se funda en raíces objetivamente verificables de tipo nacional, puede tener ese consenso, ese grado de consenso que la haga aparecer gestada y aplicada por la base misma (Consejo Nacional de Educación, 1973, p. 3).

Con esta intencionalidad se pretendía entregar un mayor protagonismo a aquellos que históricamente habían sido postergados, y que les había sido negada la participación en las instancias de toma de decisiones respecto de cómo conducir los destinos del país. Durante los mil días del gobierno socialista, las clases populares percibían en esta materia un cambio radical, el pueblo salía a la calle, marchaba, se sentía constructor de un proceso revolucionario inédito, estaban involucrados políticamente en el proyecto de país que se instalaba en Chile.

Sin embargo, con el Golpe de Estado el 11 de septiembre de 1973, la realización de la ENU y la revolución no se concretará. Ni planes ni programas de estudios serán plasmados en la Revista de Educación como para determinar cuál es el concepto de Formación Ciudadana que se podrían plasmar en los textos escolares u otros documentos. A pesar de esto, los vestigios de un proyecto político y educativo el cual proponía una alternativa con base democrática y ciudadana, dan las luces para entender que el proyecto revolucionario era además un movimiento civil legítimo, que representaba a los más postergados del sistema de la sociedad chilena.

3. SINTESIS Y RESULTADOS

A modo de concluir en algunas líneas y en relación con los Decretos de Leyes emanados en casi 10 años de política estatal, podríamos argüir que se trata desde el año 1964, año que resulta electo el presidente Frei Montalva, una clara tendencia a la promoción popular que entiende como uno de los principales esfuerzos que puede propiciar el Estado para los más

desposeídos, la adquisición y la garantía de una escolarización con énfasis en la cobertura y el perfeccionamiento del ejercicio docente. Sin dudas, lo que viene desde el 11 de septiembre de 1973 es una interrupción de este proceso, junto a una reconfiguración que entiende el proyecto educativo de país hasta ese entonces, como un motor posible de generar discrepancias con la intervención que promueve el reciente golpe de Estado y en consecuencia la Dictadura Cívico-Militar que se acaba de instalar.

Siguiendo con los resultados de este capítulo, podemos observar una etapa única en la historia curricular de Chile. El currículum de 1965 se perfila como uno de corte progresista, el cual, por primera vez, se plantean estrategias pedagógicas cercanas al constructivismo, propone sugerencias de actividades y posibilita una etapa de democratización del sistema educacional. En aspectos de las asignaturas de Histórica y lineamientos ligados a la formación ciudadana las reformas a los planes y programas de estudios, decretadas y luego difundidas en la Revista de Educación, se comienzan a abordar desde “el enfoque de la Nueva Historia” (Zuñiga , 2015), se propone una mirada pedagógica que propicie la conciencia histórica, es decir, el desarrollo de competencias que ayuden al estudiante a pensar históricamente. Las habilidades cognitivas de carácter superior son las principales habilidades que el estudiante deberá potenciar desde las actividades que el docente, como guía de estos deberá propiciar.

La Educación Cívica se comprenderá como parte de la asignatura de “Ciencias Sociales e Históricas”, un todo que considera la comprensión de conceptos de las ciencias humanas, el pensamiento crítico el análisis la reflexión y la evaluación como habilidades predominantes a ejercitar. Por lo tanto, abordar los contenidos desde un enfoque memorístico poco contribuyen al desarrollo cognitivo del estudiante y por ende, los manuales de estudio, donde se plantean los contenidos como hechos o anécdotas para memorizar, adquieren una categoría poco relevante en la nueva reforma.

Sin embargo, bajo la mirada pluralista de la reforma, existirán textos escolares aprobados por el Ministerio de Educación Pública y que hemos recabado hasta el momento, que mantienen una mirada más bien clásica sobre la noción de ciudadanía y democracia. Los contenidos son proporcionados para reproducir el sistema, dado la Educación Cívica como asignatura está relacionada con la memorización de las leyes que proveen al ciudadano de

derechos y deberes, no se considera el cuestionar, reflexionar o pensar críticamente la ciudadanía.

En esta primera etapa de la reforma, si bien es cierto no hemos detectado elementos de promoción y participación del mundo popular en la política del país y más bien los elementos clásicos de lo ciudadano en los textos escolares, en contradicción con las políticas curriculares de 1965, la bandera, los símbolos y ritos patrióticos están presentes, pero estos no están exacerbados y más bien están insertos en una mixtura de elementos que podríamos decir le son propios al mundo cristiano o a las lógicas partidistas de la Democracia Cristiana del Chile de la década de los sesenta.

Siguiendo la teoría del Cambio en el Currículum (Goodson, 2000), efectivamente la producción académica sobre los temas en educación tiende a favorecer la resolución de problemas pertinentes a las pautas estructurales que se mantienen desde los inicios de la escolarización o la educación de masas. Las fuerzas reaccionarias en este aspecto comenzarían a tomar forma después de las manifestaciones de mayo del 68 y en Chile, las políticas progresistas que apelaban a una democratización de la escuela comienzan a relocalizarse a las pautas estructurales que merman la posibilidad de un cambio real al currículum. Tal concepción reaccionaria, aquella que entiende al currículum como imposición y herramienta de control encuentra su vocería dentro de la misma Revista de Educación:

Pero lo importante en el caso que comentamos, es decir, en el de la acción política o politizante del estudiante de enseñanza básica y media, es que por lo menos con igual interés que el ideológico, comprenda sus deberes como estudiante. Es decir, cómo él responde al aporte que todos sus ciudadanos hacen para financiar la educación del Estado, cómo él responde al esfuerzo de sus padres: Hasta donde se respeta como estudiante, es decir, como individuo responsable de lo que hace: estudiar para aprender y mejorar su condición y la de quienes lo rodean (MINEDUC, 1968, p 55)

Finalmente, dicha publicación expresa la falta de deber ciudadano por parte de los propios estudiantes manifestantes. El entender que la falta de conciencia de estos adolescentes sobre sus deberes como alumnos, es causa del proceso de democratización y movilización

mundial, entiéndase como la posición política sobre la guerra de Vietnam, la crítica a la dictadura brasileña y la movilización estudiantil de mayo del mismo año significa un retroceso a las ideas que comenzaban a gestarse previamente y que tienen su seno en nuestro país a partir de las reformas de Eduardo Frei Montalva. Los resultados del análisis de las reformas durante el gobierno de la Democracia Cristiana determinan que los alcances se consideran como una aproximación, o más bien, sentaron las bases para elaborar un cambio transformador, pensado en el cambio social, proceso reformador del currículum que se acentuará con el gobierno de la Unidad Popular sobrepasando la discusión curricular y extrapolándola hacia la construcción de una nueva estructura educacional.

En términos estructurales la Unidad Popular intenta construir un nuevo modelo de ciudadanía desde las bases, esta trasciende o supera la democracia representativa, la ciudadanía es entendida en los parámetros de la igualdad y dignidad de las personas que han sido postergadas y que carecen de derechos sociales producto de una estructura social y económica injusta. Se plantea una estrategia de democratización de la educación representada por la ENU, pero está no llega a concretarse debido al Golpe de Estado de 1973, por lo tanto, los planes y programas de estudio no existen para su respectivo análisis en esta investigación.

CAPÍTULO III: 1973 – 1980, EL QUIEBRE EN EL CURRÍCULUM.

En este capítulo analizaremos el quiebre democrático desde las prácticas de la Dictadura Cívico-Militar en términos de depuración ideológica, contexto socio - político y operación cultural ejercida en este proceso de autoritarismo. Dichas prácticas nos ayudarán a estudiar las configuraciones históricas y entender el contexto social y cultural predominante en la escuela durante el periodo, rescatando los principios y mecanismos de control que se materializaron en la elaboración de reformas curriculares desde mediados de los setentas.

En el análisis teórico, la teoría del cambio curricular de Goodson (2000) nos aproximará a las lógicas de control de la estructura estatal en épocas de cambios estructurales provocado por movimientos reformistas y progresistas. Este proceso es clave para entender la configuración histórica curricular moderna. En esta misma línea, si ampliamos la lupa a un contexto mundial, pareciese dar luces de sincronía en cuanto se refiera a cambios curriculares truncados por movimientos conservadores.

Este capítulo se sustentará en los análisis documentales de fuentes primarias referentes a los proyectos educativos planteados desde el Ministerio de Educación, publicados en la Revista de Educación, órgano oficial del Ministerio de Educación Pública de aquellos años. El objetivo es señalar elementos y modificaciones en las políticas curriculares a propósito del análisis que se realiza en el capítulo anterior.

Sin dudas, en materia político y social el accionar de la Dictadura Cívico - Militar se amparó bajo la doctrina de la seguridad nacional, cuyo objetivo era eliminar al enemigo interno, a través de una represión política y de una rigurosa depuración ideológica, ambas ejercidas sobre la ciudadanía, a fin de re-orientar las subjetividades políticas, reencauzándolas a los mandatos de la tradición, dictaminados por un fuerte sentimiento nacionalista que necesariamente debía traducirse en el respeto hacia las autoridades del régimen, expresadas también en los valientes soldados, ahora, guardianes del “alma nacional”. Nuestras intenciones metodológicas y de investigación intentarán dar cuenta de esto, como ya lo hemos mencionado, desde el análisis de Decretos, Leyes, programas curriculares y textos escolares.

Es importante enfatizar en este capítulo, el trabajo y la operación cultural que se hicieron claros y públicos en el discurso y la historiografía escolar que implementó la Junta de Gobierno. Esta se adjudicaba una labor importantísima respecto de la vuelta a la chilenidad y la defensa de los valores de la patria, que según esta se había visto amenazada y afectada sustancialmente por el marxismo. Por lo tanto, en el siguiente capítulo abordaremos las configuraciones históricas que se desarrollaron entre los años 1973 y 1980 e intentaremos generar una visualización ampliada de los procesos sociales, económicos y principalmente políticos que involucran directamente las políticas educativas y que a su vez toman parte en el currículum. Posteriormente se analizarán e interpretarán las fuentes tales como: Decretos de Ley, textos escolares y programas de estudio de la época.

A partir de la alianza entre las fuerzas armadas y los grandes capitales nacionales que se oponen al gobierno del presidente Salvador Allende, la mañana del 11 de septiembre del año 1973 se produce el Golpe de Estado y a partir de ello, se inicia en Chile la aplicación de un proyecto de organización social radicalmente diferente de los que se conocieron en el pasado.

Haciendo uso de la fuerza como su principal recurso para gobernar, el segmento social que asume el control del Estado orienta su acción hacia el establecimiento de un nuevo orden social, tanto en lo económico, en lo político, como en lo ideológico, lo que sin dudas se traducirá en lo curricular, en la escuela y por supuesto en el imaginario de lo ciudadano, que es el tema central de nuestra investigación. Estas dimensiones, sin duda se harán presentes en la política educacional de la Dictadura Cívico- Militar.

En el plano económico, se le impone al país un nuevo sistema o modelo de desarrollo que descarta totalmente como objetivo la industrialización sustitutiva de importaciones y opta por una lógica de acumulación que se traduce en la dinámica del capitalismo internacional. Solo para esbozar el comportamiento económico que asume la dirección del país, este nuevo modelo hace del mercado y del papel que en este le cabe a la propiedad, la instancia predominante y totalmente exclusiva (salvo algunas cuestiones menores orientadas por el principio de subsidiaridad) en la distribución del excedente social. La intervención del Estado como agente económico es depositada al mercado y es sólo compensada por su

intervención represiva como agente político. Consecuentemente con esto, según Molina, Navarro, Rodríguez, Seves (2011) se procede a una especie de "agitado y vertiginoso" proceso de privatización o de traspaso al área privada de gran parte de las empresas que estaban bajo el control estatal.

Cabe destacar que el papel que el nuevo modelo de organización social le transmite al mercado no se queda solamente en la esfera económica. Muy por el contrario, éste se extiende como mecanismo de regulación en el conjunto de la convivencia social, en otros términos o en síntesis, hace de la propiedad privada y de los intereses asociados a ella, los elementos determinantes de dicha convivencia. El mercado se rige por el poder social del dinero y por la selectividad que resulta su posesión, asegurando el predominio y los intereses de los sectores más pudientes del país, esto sin duda, nos permitirá entender más adelante, lo que sucede y los efectos de la municipalización de la educación.

En el terreno político, se persiguió sin dudas destruir las bases del anterior régimen político, que fue de carácter democrático, participativo y de marcada influencia de los partidos políticos. Se trabaja por sustituirlo por un Estado autoritario, excluyente, que en su fase de constitución prescinde de toda forma de representación popular y que en su fase de consolidación institucional sólo alcanza a concebir una ínfima intermediación partidaria restringida al imperativo de preservar el nuevo orden social. El principio de la soberanía popular es subordinado al principio de que las Fuerzas Armadas representan los más altos y verdaderos intereses de la Nación. Estos intereses son levantados como las garantías del mencionado orden social, que preservan la unidad nacional y que impiden el caos y el desorden social que provoca la contrariedad de clases.

Podríamos decir que desde el punto de vista de la reproducción del sistema político, el régimen alude a distintas dinámicas, por un lado, preserva fuertemente el recurso represivo y robustece las atribuciones autoritarias del Estado con el objetivo de obstruir y eliminar las iniciativas que puedan contener una potencialidad significativa de cuestionamiento al orden impuesto por la fuerza. Este representa su dimensión autoritaria, la que le es propia al modelo político y de la cual no se contempla prescindir. Las estrategias para mantener este

modelo en estatus quo, pueden resultar múltiples, pero la escuela y el currículum, los contenidos de Historia, Geografía y/o Educación Cívica son fundamentales.

Se reprimieron sensibilidades e imaginarios que disientían del proyecto autoritario. Ya se sabe: es frecuente que para lograr las transformaciones anheladas, las dictaduras establezcan múltiples mecanismos sobre la actividad artística y cultural de la nación. Por un lado, está el fomento de determinadas ideas, manifestaciones y actividades que generen adhesión y adoctrinamiento de masas, de allí que la instrumentalización involucre desde los contenidos del currículum escolar hasta el control y creación de museos emblemáticos, pasando por sistemas de reconocimiento y valoración de símbolos patrios y exaltación de lo militar (Errazuriz, 2012, pág. 7).

En el plano ideológico se aplican criterios concordantes con aquellos mencionados para la dimensión política. Posteriormente de una primera fase en la que se procede a "limpiar" el escenario social de la presencia de focos de irradiación ideológica que expresan proyectos de organización social diferentes del oficial, se mezclan nuevamente medidas represivas (de carácter coercitivo) y otras que dan cuenta de iniciativas afirmativas. Por un lado, se mantienen severas restricciones a las libertades de expresión y de enseñanza que reducen el espacio ideológico a las exigencias de estabilidad de la Dictadura Cívico - Militar. Por otro lado, se avanza en la construcción de un nuevo sistema de producción y de transmisión ideológica que, por sus normas de funcionamiento y en los espacios donde se echa a andar.

En otras palabras, el énfasis ha sido colocado en la capacidad de estructurar la práctica ideológica más que en la transmisión de valores oficiales. En la medida que se logra consolidar el nuevo sistema de producción ideológica, se estaría en condiciones de permitir una mayor libertad de expresión en los ya "depurados" medios de comunicación y en las universidades. Nuevamente, el criterio de la privatización y de inscripción en la lógica del mercado cumple un papel fundamental como mecanismo de regulación de las prácticas ideológicas. Ello queda de manifiesto en la política educacional (Molina, Navarro, Rodríguez, Seves, 2011).

1. LA POLÍTICA DEL GOBIERNO MILITAR.

El Gobierno Militar logra articular una política educacional al dar a conocer su Gestión Directiva Presidencial sobre Educación Nacional. Sin embargo, desde que ha asumido el poder ha ido entregando algunos importantes elementos a través de los cuales se define su posición en el campo de la educación y que son retomados y ratificados en la posterior Directiva Presidencial sobre Educación Nacional.

En la "Declaración de Principios que el Gobierno Militar" dada a conocer en marzo de 1974, se hace presente la clausura del principio del pluralismo ideológico, al proclamarse que el Estado adscribe a una determinada tradición ideológica, de marcado contenido nacionalista. Es así, como, por ejemplo, se señala que:

El Gobierno de las Fuerzas Armadas y de Orden, con un criterio eminentemente nacionalista, invita a sus compatriotas a vencer la mediocridad y las divisiones internas, haciendo de Chile una gran nación. Para lograrlo ha reclamado y reitera que entiende la unidad nacional como su objetivo máspreciado, y que rechaza toda concepción que suponga y fomente un antagonismo irreductible entre las clases sociales. (Gobierno de Chile, 1974, p. 5).

Sin embargo, el mencionado objetivo de constituir la unidad nacional no es de fácil o rápida consecución. Se interponen la existente mentalidad de los chilenos y sus actuales hábitos cívicos. De allí que se afirme que:

Las Fuerzas Armadas y de Orden no fijan plazo a su gestión de Gobierno, porque la tarea de reconstruir, institucional y materialmente al país, requiere de una acción profunda y prolongada. En definitiva, resulta imperioso cambiar la mentalidad de los chilenos. (Gobierno de Chile, 1974, p. 8).

Por lo tanto:

El Gobierno de las Fuerzas Armadas y de Orden aspira a iniciar una nueva etapa en el destino nacional, abriendo paso a nuevas generaciones de chilenos formados en una escuela de sanos hábitos cívicos. (Gobierno de Chile, 1974, p. 4).

Ello requiere de:

Una educación que fomente una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana. (Gobierno de Chile, 1974, p. 11).

En diciembre de 1975, el Gobierno Militar emite un segundo documento de importancia en cuanto a la definición del régimen. Se trata del llamado "Objetivo Nacional de Chile". Nuevamente no es el pueblo el que es convocado a definir su proyecto histórico, sino el Gobierno Militar quien asume tal responsabilidad. Este nuevo documento es algo más explícito en relación al papel que se le asigna a la educación. En su sección introductoria se reitera que importantes esfuerzos serán orientados a:

Desarrollar en los chilenos un cuerpo de valores morales y espirituales, que constituyen el fundamento del progreso cultural de nuestra sociedad, que estimulen sus capacidades y que acrecienten los rasgos positivos de la idiosincrasia nacional. (Gobierno de Chile, 1975, p. 20).

En la sección dedicada de manera específica a la educación, se afirma que ella:

Deberá profundizar y transmitir el amor a la Patria y a los valores nacionales, el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano, y a los derechos y deberes que de ella se derivan, el aprecio a la familia como célula básica de la sociedad, la adhesión al concepto de la unidad nacional, y la valoración del saber y de la virtud como elementos del progreso del hombre y de la nación. (Gobierno de Chile, 1975, p. 60).

A partir de septiembre de 1973, la Dictadura Cívico - Militar, mediante sucesivas medidas coercitivas y represivas, interviene directamente en el conjunto del sistema educativo. Las medidas represivas que, por su carácter, y por el foco de esta investigación resultan difíciles de abarcar y cuantificar, tienen, sin dudas, efectos transformadores en la orientación general

del sistema educativo chileno, al menos se establece una reorientación y un golpe al currículum, particularmente en lo que atinge al principio de igualdad de oportunidades, pluralismo ideológico y participación responsable de la comunidad en los procesos educativos, lo que venía siendo un importante tejido social de la sociedad chilena de finales de la década de los sesentas.

El Gobierno procede a efectuar en el interior del sistema una depuración del personal docente, de las profesoras y profesores considerados peligrosos; desbarata la organización sindical que el magisterio que había instalado hasta entonces; cambia a las autoridades de los establecimientos educacionales y coloca en esos espacios a las nuevas autoridades, directamente militares o bajo la subordinación de autoridades militares, modifica programas y realiza una limpieza ideológicamente orientada de textos escolares, programas y manuales de estudio.

La Dictadura Cívico-Militar asume la tarea de formar, en las generaciones futuras, al tipo de chilenos con los que el país debiera contar. No son los chilenos quienes definen el Gobierno, sino el Gobierno quien define el tipo de chilenos que deben conformar la nación. Para estos efectos, la educación constituye un instrumento importante.

Los lineamientos centrales de la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar, sin duda, se reservaron la tuición sobre los contenidos de la enseñanza. En rigor, se excluye la posibilidad de que el sistema educacional pueda ofrecer una interpretación sobre la historia, la sociedad y sus perspectivas futuras que contradiga aquella declarada por el Gobierno. En este mismo sentido, se proscribió lo que en un sentido muy amplio podríamos definir como la "politización" de la enseñanza, el objetivo que la Dictadura Cívico-Militar le asigna a la educación es el de formar "buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas", afirmación que sin duda, reconoce una fuerte carga ideológica y que a continuación a partir de diversas fuentes pasaremos a analizar.

A partir del 2 de noviembre del año 1973 el Ministerio de Educación Pública de Chile anunció la medida de suspender todas las actividades docentes en todas las escuelas normalistas del país y posteriormente declarar que estas serán reorganizadas, junto con esto la interrupción de la publicación de la Revista de Educación, órgano oficial del Ministerio

de Educación Pública chilena. Evidentemente la línea editorial de la revista cambió, y por supuesto todo lo que venía sucediendo con el proyecto de reforma al sistema educativo de Chile, la ENU (Escuela Nacional Unificada) proyecto emblemático del gobierno de Salvador Allende y la Unidad Popular desde 1971, se vio abruptamente interrumpido.

La Revista de Educación N° 47 de mayo de 1974 publica los programas transitorios, el llamado “Mensaje del excelentísimo señor presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile”, para todos y todas las profesoras chilenas:

En nuestra convicción de que es imperioso abrir una nueva etapa en la historia nacional, que marque una profunda diferencia con la realidad que estábamos viviendo, apelo a cada uno de los verdaderos educadores chilenos, para que entreguen su esfuerzo y contribuyan para la reconstrucción de la patria (Revista de Educación, 1974, p. 2).

Principalmente hemos advertido que además de los contenidos curriculares, que la Dictadura Cívico-Militar desarrolló y potencializó, existen algunas instrucciones que tienen que ver con el aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico. Este no deja de estar exento de las directrices y orientaciones que persigue la Dictadura Cívica -Militar:

Los elementos de la Historia Nacional incluidos en los programas tienen como objetivo principal, el conocimiento y valoración de los grandes personajes que han ido conformando el acervo histórico de Chile. La enseñanza de la historia debe ser básicamente episódica y biográfica ya que el niño no está en condiciones de comprender un desarrollo histórico cronológico. (Revista de Educación, 1975, p. 23).

Desde las perspectivas de la Dictadura Cívico-Militar una de sus primeras acciones fue la de intervenir todo tipo de órganos del Estado, entre estos, evidentemente el Ministerio de Educación Pública, paralizar sus funciones, suspender sus actividades y sin duda tomarse un tiempo necesario para revisar y suprimir los contenidos que no estuvieran en

consonancia con el nuevo orden social que se pretendía imponer, así se estableció en los siguientes decretos de leyes que pasamos a revisar:

Artículo 1º.- Disuélvese, a contar de la publicación de este decreto ley, el Consejo Nacional de Educación, y pónese término a los mandatos de los representantes ante dicho organismo.

Artículo 2º.- Las funciones y atribuciones que, de acuerdo a las normas legales y reglamentarias vigentes, corresponden a este Consejo, serán de competencia del Superintendente de Educación Pública.

Artículo 3º.- Las disposiciones de este decreto ley se considerarán de carácter especial respecto de toda otra norma jurídica aplicable al Consejo Nacional de Educación, y regirán hasta que se dicte una nueva legislación orgánica para los servicios del Ministerio de Educación Pública. (Gobierno de Chile, 1974, p.2).

Luego de intervenir todas las funciones y Ministerios del gobierno recién derrocado, la Dictadura Cívico-Militar comenzó con un proceso de desmantelación de lo que había, tal como lo hemos mencionado a lo largo de este capítulo, el tejido social, las agrupaciones de vecinos, sindicatos y todo lo que contuviese un elemento de asociatividad o de organización social se vio interrumpido, reprimido y/o censurado.

Lo público, lo civil, lo ciudadano también tuvo un lugar estratégico en la construcción de un nuevo imaginario de lo ciudadano o de la civilidad del país, el 11 de septiembre de 1975 a dos años del Golpe de Estado, se instaló lo que la Dictadura Cívico- Militar llamó “La llama de la Libertad” en el corazón del barrio cívico de Santiago, en el paseo Bulnes, frente a la casa de gobierno, en medio de los edificios militares y junto al sepulcro de Bernardo O’Higgins, se dio inauguración a este símbolo que representaba la nueva patria libre y con este gesto se intenta instalar en lo más profundo de los imaginarios sociales de la ciudadanía chilena un sentimiento patriótico y nacionalista. La instalación a cargo del mundo militar, consideró en su ceremonia a un estudiante, una dueña de casa, un obrero y un campesino, que encendieron parte de esta “Llama de la Libertad” junto con esta actividad se repartió un folleto explicativo y atingente:

Quienes hace dos años recogimos de la ciudadanía esa llama sagrada y encendimos la gran antorcha de la libertad que hoy ilumina a nuestro pueblo. Hemos sentido como imperio de nuestro deber, de nuestra vocación de soldados, la necesidad de renovar física y espiritualmente la patria y nuestro juramento a la libertad de Chile. (Gobierno de Chile, 1975, p. 4).

Las Bases de la Municipalización de la Educación:

Posteriormente, en el ámbito directamente educacional y/o legal con respecto a esta surge con fuerza la política de "descentralización" que más bien responde a una política de traspaso. Esta da un giro sustancial con respecto a los establecimientos educacionales, principalmente pasando a corporaciones privadas que existen dentro de las municipalidades y que están vinculadas directamente a confederaciones de producción y comercio. Por otra parte, el incentivo de la subvención por estudiantes, significó un enorme estímulo al mundo privado que vio en esto una oportunidad de negocio y que se aprecia claramente en el punto 3 de la carta la Directiva Presidencial sobre Educación Nacional emitida por Augusto Pinochet al entonces Ministro de Educación Gonzalo Vial Correa.

La posibilidad que el Estado expanda aún más su labor educacional debe considerarse improbable, atendidas la magnitud alcanzada por aquélla, la escasez de recursos, la urgencia de emplearlos en consolidar la obra ya realizada en este campo, y la existencia de otras necesidades sociales, también prioritarias (Pinochet, 1979, p. 2).

En los planes y programas transitorios que la Dictadura Cívico- Militar se propuso operativizar, desarrolló contenidos que pasamos a comentar con un marcado énfasis en destacar los episodios bélicos de la historia del país, batallas y guerras asumen un espacio importante en los programas de estudio desde la independencia, la Guerra del Pacífico, pasando por la batalla de la Concepción, realzando con fuerza la figura de O'Higgins, el día de la bandera, el día de las Fuerzas Aéreas, el día del Carabinero, los rituales escolares, como el Himno Nacional y la valoración a todo tipo de símbolos patrios no fueron lo único con lo que aportó la empresa de ideologización que llevó a cabo la Dictadura Cívico – Militar, también lo hizo desde las orientaciones dirigidas a los docentes o sugerencias dirigidas hacia el profesor:

El profesor podrá destacar las características sui-generis de la Constitución de 1833. Sus posibilidades ordenadoras, la moral subyacente en su texto. Así, le será fácil explicar las razones de su éxito y de su prolongada vigencia. Podrá asimismo, explicar que el ordenamiento legal realizado por don Diego Portales se refirió al Estado, sus poderes y a la dictación de una Constitución, esto nos lleva a entender que la Constitución es la base de la institucionalidad. (Ministerio de Educación Pública, 1975, p 121).

Generalmente nos encontraremos con este tipo de sugerencias para profesores y profesoras del subsector de Ciencias Sociales o Historia. Los refuerzos identitarios evocan a un Estado Portaliano autoritario, ordenador y estricto. En un plano más práctico, indudablemente también las hay del tipo de sugerencias tipo actividades para actos cívicos y para el ejercicio de la memoria histórica, en forma de efemérides y fechas para memorizar:

Día de la Liberación Nacional 11 de Septiembre.

Día Once.

Carmen Ríos de la Maza

Tú recuerdas Señor, que una mañana
Te pedimos barajaras las calles
de este pueblo estremecido y angustiado.
Te llevamos de la mano hasta las casas
De los pobres: hasta los rostros de los jóvenes drogados.
Te enseñamos las espaldas y los brazos de mujeres agotadas.
Levantamos a tu vista nuestros niños.
Tú no eres sordo Señor ¿estás oyendo?
Son hijos tuyos que gritan y que
Seguirán gritando una oración de súplica constante.
¡Sólo tú! Señor; puedes limpiar la tierra

Sólo tu enviar el pan y el agua pura
Y tanto repetimos nuestros rezos tan fuerte resonaron nuestros cantos
Que preparaste una legión de arcángeles
Montados en corceles de justicia.
¡Cómo no ver el ellos tu presencia!
Entre nubes de múltiples colores
Estremeciste con tu paso fuerte
El cielo, el mar, la tierra y tus soldados.
Cuatro nobles gallardos comandantes
Levantaron con vigor incontenible
Sus cuerpos y sus almas valientes
Con el poder que les dio tan justo brazo
Un día inolvidable de la historia
Los hombres de armas y con ellos los chilenos
Arrasaron el cáncer que corroe
Oh glorioso septiembre el día once
Yo vi tu presencia entre las nubes te escuché en el tronar de los cañones
En el grito incontenible de gargantas.
En la espera, en los días de la queda.

(Rodríguez, Silvia. 1979, p.79)

2. SINTESIS Y RESULTADOS.

Hemos visto en el presente capítulo la intervención de un nuevo orden social que emana de un Golpe de Estado, una nueva forma de gobierno que se instaura con un aparataje ideologizante que opera en diversas áreas y que entendió como tarea urgente en buena parte, desmantelar el sistema de gobierno anterior, borrar toda huella de su existencia, de sus prácticas y discursos, para instalar las nuevas formas de gobierno autoritario que dan paso a la Dictadura Cívico-Militar.

La educación y el currículum sin dudas son elementos fundamentales para la sociabilización de contenidos, para la construcción de imaginarios e identidades nacionales, y la Dictadura Cívico-Militar así lo entendió y dispuso de múltiples acciones para instalar sus lógicas de gobierno que darían paso a un modelo de ser ciudadano dentro de las lógicas de un sistema Neoliberal.

A partir de todas estas prácticas se inicia un proceso de depuración y una operación cultural que provee de las herramientas necesarias y elementales para esta tarea, el nuevo modelo educativo, sus reformas a través de sus leyes de decretos, sus textos escolares y manuales educativos fueron un motor fundamental para dicha operación.

La exaltación de los contenidos patrióticos, como el día de la bandera o el día de las glorias militares y la promoción de la idea de un ciudadano que acata y acepta estas nuevas formas, más que la de un ciudadano que propone y participa es la clave para comprender como operan las configuraciones curriculares entre los años 1973 y 1980. Las dictaduras intervienen, desde la operación cultural, las dimensiones del ámbito artístico, social y cultural pretendiendo generar adhesión y disciplinamiento de las masas. De allí que la operación cultural involucre contenidos curriculares destacando el reconocimiento y valoración de lo militar y genuflexión a los símbolos patrios.

Finalmente a modo de conclusión preliminar para este capítulo podemos decir que la Dictadura Cívico-Militar, desde las políticas educativas o más bien desde la escuela construyó los pilares o cimientos que pondrían en marcha una reforma sin igual, esto implicó la aplicación de doctrinas de “seguridad nacional” a la educación y se ve reflejado en el control de docentes, el disciplinamiento de la cultura escolar y la construcción de un nuevo ciudadano, donde sus libertades y aspiraciones están depositadas dentro de los márgenes que establece la Dictadura Cívico-Militar.

CAPÍTULO IV: 1981-1990, LOS EFECTOS DEL MODELO CURRICULAR DE LA DICTADURA CÍVICO-MILITAR.

En este último capítulo se analizarán los efectos de las nuevas prácticas curriculares durante los ochentas, aplicando una matriz de análisis comparativa de los documentos recopilados. En esa dirección nuestro trabajo pretenderá dilucidar el entramado discursivo plasmado en la narrativa escolar de la época para comprobar si, efectivamente, la Dictadura Cívico-Militar consolidó un nuevo modelo de ciudadanía o un nuevo imaginario de ciudadano plasmado en el currículum y en el texto escolar.

De la mano de la implementación del modelo neoliberal y la despolitización de la sociedad causada por el estado constante de represión política y social, se introdujeron diversos ajustes que fueron modificando la idea de ciudadano que repercute en la escuela, principalmente en el material escolar, entiéndase esto por textos escolares o manuales de estudio, así también como la producción de material oficial desde el Ministerio de Educación y las leyes y decretos que también emanan de él. El objetivo específico en este sentido se focalizará en comprobar de qué manera se plasma en la narrativa de los textos escolares, las ideas y principios ciudadanos de herencia portaliana que la Dictadura Cívico-Militar buscó implementar.

Señalaremos también, cuáles son los principales sujetos colaboradores de la narrativa escolar de la época, determinando cuál es el papel de las Fuerzas Armadas en la elaboración curricular y, por otro lado, cuál es el aporte de un sector determinado de la sociedad civil en esta misma materia. El marco legal e institucionalidad implementada y legitimada en la Dictadura Cívico-Militar, prescriptivo del diseño curricular, se expresará de una forma determinada en la narrativa de textos de estudio. Tales expresiones se analizarán en distintas fuentes.

Por otro lado, como sustento para identificar el ideario cultural y hegemónico del concepto de ciudadanía, junto con los principios educativos del periodo, se estudiarán las fuentes que plasman dichos idearios y hacen públicas dichas ideas a toda la comunidad educativa y pedagógica de la época. Nos referimos a los volúmenes de la Revista de Educación desde el año 1980 y 1989, en el cual se expondrán los Planes y Programas de Estudios emitidos por ley en gran parte del periodo.

Ahora bien, durante la primera mitad de 1980, el Gobierno da a conocer dos importantes nuevas iniciativas en el campo educacional. En primer lugar, introduce una serie de modificaciones en los Planes y Programas para la educación. Reiterando el criterio de que el Estado controlará y fiscalizará los contenidos de la enseñanza, lo que restringe el espacio ideológico permitido, se afirma que dentro de los marcos establecidos se promoverá una mayor flexibilidad programática. Ello significa no sólo que las escuelas tendrán una mayor libertad para incluir o excluir, de acuerdo a los recursos disponibles, determinadas asignaturas consideradas como auxiliares, también las características socio-económicas de sus alumnos, supone que los docentes dispondrán también de mayores grados de libertad para impartir la enseñanza, eso sí, siempre y cuando no se trasgredan las restricciones impuestas. Nuevamente se comprueba la aplicación del doble patrón de liberalismo-autoritario, se permite, pero dentro de lo establecido. Sin dudas, el límite de la libertad está determinado por el acatamiento de las restricciones ideológicas.

El control ideológico que se busca en los Planes y Programas coloca el énfasis no tanto en lo que se enseña y la forma cómo se lo enseña, sino, más bien, en asegurar la exclusión de determinados contenidos. La forma en la que este control se posibilita se traduce en la puesta en marcha de un nuevo currículum nacional que sistemática y estructuralmente ordenará el sistema escolar de acuerdo a Planes y Programas de Estudio con énfasis a contenidos y objetivos que evidentemente apuntan a valorar las concepciones hegemónicas de ciudadanía, como por ejemplo aquellos asociados a la simbología y rituales nacionales, respectivo a la “chilenidad” o “valores chilenos”, como también el ámbito espiritual y la tradición cristiana. La nueva estructura curricular estará destinada a mantener este control ideológico bajo una careta que aparenta cercanía y compromiso con las realidades de los estudiantes utilizando los conceptos de “flexibilidad” y “profesionalidad docente” como eufemismos que encubren el desamparo que sufrirá el sistema educativo de la mano de la *municipalización*, enclave de la Dictadura Cívico-Militar que sobrevive hasta la actualidad. Esto puede constatarse a partir de los nuevos Programas de Estudio publicados en la Revista de Educación que aluden a contenidos sobre Educación Cívica y nociones de democracia. Si uno logra mirar la estructura curricular nacional puesta en marcha en 1981, desde el inicio del ciclo escolar hasta su término, se podrá visualizar tal control ideológico,

por lo cual estructuraremos los contenidos, objetivos generales y específicos de los programas de estudios para sostener este argumento, a continuación.

Programas de Estudio Historia y Geografía y Educación Cívica:

A continuación, se señalarán y analizarán los programas de estudio desde los ciclos de Educación Básica hasta la Educación Media, publicados respectivamente en los números 79 y 94 de la Revista de Educación. Desde estas fuentes seleccionamos, igual que en los capítulos anteriores, Objetivos Generales, Específicos y Contenidos curriculares que aluden a Formación ciudadana e ideas sobre democracia en las asignaturas denominadas como Historia y Geografía y Educación Cívica y Economía¹⁵. A lo largo de los programas se toman los contenidos de Formación Ciudadana en seis momentos a lo largo del currículum escolar, ordenado de forma histórica-cronológica y progresiva, es decir desde lo más simple a lo más complejo, vale decir, en términos de contenidos.

Tabla 3: Programas de Estudio.

Primer subciclo, 1er y 2do año de Educación General Básica / Unidad: Sociedad, Historia y Geografía.	
Objetivo General:	Objetivos Específicos:
5. Identificar los símbolos patrios y reconocer figuras relevantes de la historia patria, efemérides y feriados nacionales.	-Señalar la bandera, el escudo y el himno nacional como símbolos de nuestra nación. -Demostrar actitud de respeto hacia los símbolos patrios. -Identificar nuestra bandera como símbolo patrio y explicar lo que representan sus elementos. -Explicar a un nivel elemental el significado de algunas efemérides nacionales, identificando las figuras más relevantes relacionadas con ellas (5 de abril, 21 de mayo, 18 de septiembre, 12 octubre, etc.) -Expresar el significado de algunas festividades religiosas

¹⁵ Los nuevos Planes fijados el 20 de mayo de 1980 en la Ley N°4002, considera áreas dentro de las cuales se encuentran las asignaturas. En el “Área de Experiencia” del primer ciclo de Enseñanza Básica, se encuentra la asignatura de Sociedad, Geografía e Historia, entre otras, y, en el segundo ciclo, dentro de el área del mismo nombre, perfila la asignatura de “Historia y Geografía. Ambas asignaturas también se analizaron.

	oficiales
--	-----------

Fuente: Elaboración propia a partir de Revista de educación, 1980, p. 79.

Esto último significa que en la medida que se avanza en los niveles, los contenidos se vuelven más extensos y complejos, es más en los ciclos de Educación Básica no existen contenidos por sí solos, estos están implícitos dentro de los objetivos específicos. Paralelamente, las habilidades planteadas en los Objetivos Generales y Específicos no se complejizan más allá de conocer, distinguir, comprender o valorar (Ver tabla 3, 4, 5 y 6). Estas habilidades están destinadas a justificar la visión histórica y tradición *cívica-nacional* de la cultura hegemónica de la Dictadura Cívico-Militar.

Tabla 4: Programas de Estudio.

Segundo Subciclo, 3ro y 4to año de Educación General Básica / Unidad: Sociedad, Historia y geografía	
Objetivos Generales	Objetivos Específicos
8. Desarrollar una actitud de respeto y lealtad por los principios y valores que conforman nuestro patrimonio nacional. (Revista de Educación, 1980, p. 82)	<ul style="list-style-type: none"> -Distinguir los símbolos nacionales -Reconocer la historia de los símbolos nacionales, relacionándolos con sus autores. -Demostrar una actitud de respeto ante los símbolos nacionales. -Identificar los forjadores de la patria y apreciar los valores que inspiraron su acción. -Identificar las grandes fechas, hitos de la historia de Chile. -Explicar el significado de comunidad, patria y héroes. -identificar a las autoridades nacionales y comunales más importantes. (Revista de Educación, 1980, p. 83)
9. Desarrollar actitudes de respeto, responsabilidad y aprecio hacia las normas y	<ul style="list-style-type: none"> -Participar positivamente en actividades grupales -Aceptar las normas de convivencias en el grupo familiar y escolar

<p>leyes que protegen y favorecen la convivencia humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aceptar responsabilidades en el grupo familiar y escolar. -Respetar las ideas de los demás. -Señalar y practicar normas de aseo. -Distinguir y respetar las normas elementales del tránsito. -Desarrollar una actitud de respeto hacia los mayores desvalidos. -Desarrollar una cuidadosa actitud de respeto hacia la naturaleza (animales, plantas, aguas, etc.)
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Revista de Educación, 1980, p. 83

El primer ciclo de Educación Básica (Tabla 3 y 4) se caracteriza por enfatizar actitudes de respeto hacia una tradición cívica, reconocer figuras de autoridad dentro de la sociedad, como la de Carabineros, y dentro de la familia heteronormal, al padre como jefe de familia. Son momentos en el primer periodo escolar que están directamente relacionados con una noción de formación cultural hegemónica que, desde el advenimiento de la Junta Militar y su alianza con el sector civil dominante y burgués de la sociedad chilena, reconoce al sujeto ciudadano dentro de un territorio nacional, dotando a este sujeto de deberes y responsabilidades para con el Estado-Nación más que de sus derechos fundamentales. Los conceptos como democracia o derechos humanos, en esta etapa del currículum escolar, se excluyen considerando importante constituir un ciudadano respetuoso de las estructuras institucionales y devoto de su procedencia nacional que le otorga al ciudadano, arbitrariamente, una identidad cultural cristiano-humanista occidental más la valoración de efemérides importantes dirigida a proteger y proyectar históricamente los valores de la elite hegemónica. Por lo tanto, el ciudadano se apegará responsablemente a las normas y leyes, en una etapa temprana, donde el estudiante aprenderá a respetar a su grupo familiar y escolar (Ver tabla 4), esto como un primer acercamiento hacia la obediencia a la constitución que en niveles superiores se profundizará a partir de las mismas concepciones hegemónicas ya nombradas. Podemos hasta este punto considerar que los objetivos de este programa son esfuerzos dirigidos a excluir contenidos para adoctrinar directamente, sobre todo en este primer ciclo, a los educandos en las concepciones portalianas de ciudadanía, en

la cual, se pondrá valor en las fuerzas armadas y en las constituciones impuestas bajo la violencia de esa institución.

Tabla 5: Planes de Estudio.

Segundo Ciclo de Educación General Básica. Séptimo Año. / Unidad: Historia y Geografía.	
Objetivo General.	Objetivos Específicos.
Conocer y comprender la influencia que tuvieron los ideales de la Revolución francesa en la Organización Republicana de Chile y apreciar el significado que tuvo para la posteridad este periodo de nuestra Historia Patria.	<p>-Reconocer que, en Chile, hasta antes de 1830, se encontraba en una situación de desorganización política y económica, fruto de las guerras de Independencia y de su falta de experiencia política (anarquía).</p> <p>-Reconocer que Chile desde el comienzo de su vida independiente defendió los nuevos ideales surgidos de la Revolución Francesa: Formación de una república, división de poderes del Estado, promulgación de constituciones, abolición de la esclavitud, igualdad ante la ley...</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Revista de Educación, 1980, p. 96.

En los contenidos de Historia propiamente tal, ya no de Educación Cívica, en Séptimo Año de Educación General Básica, se ve reflejado el ideario cultural hegemónico que la Dictadura Cívico-Militar (Ver tabla 3) destacará, en sus nociones de Formación Ciudadana, la influencia liberal que le otorga al Estado-Nación la división de sus poderes y su organización con la constitución portaliana de 1833, caracterizando explícitamente el periodo de ensayos constitucionales como un periodo de “anarquía”. En palabras de Carmen Gloria Zúñiga; “Una de las mayores preocupaciones del enfoque tradicional es la de seleccionar los hechos que pudieran justificar, de manera cívica, las acciones de la cultura política dominante” (Zúñiga, 2015, p.131).

Tabla 6: Planes de Estudio.

Segundo Ciclo de Educación General Básica. 8vo Año / Unidad: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	
Objetivos Generales	Objetivos Específicos
<p>5. Conocer y comprender nociones básicas de cultura cívica para apreciar el valor de la vida armónica en sociedad.</p>	<p>-Reconocer que los hombres se han agrupado desde tiempos muy antiguos en la sociedad llamada Estado con el fin de obtener el bien común.</p> <p>-Caracterizar al Estado como una nación (grupo de hombres, que tienen en común raza, idioma, religión, costumbres y pasado histórico) con el territorio y gobierno propios y reconocer que la nacionalidad es el lazo jurídico que une a un individuo con su nación.</p> <p>-Apreciar la vida en sociedad requiere normas que deben ser respetadas y que su incumplimiento es un delito que es penado por la justicia.</p> <p>-Identificar lo que es una ley, un decreto de ley, una constitución.</p> <p>-Señalar las dos constituciones más importantes que ha tenido Chile (hacer referencia a la nueva constitución que se está preparando).</p> <p>-Identificar los derechos que la constitución reconoce a todas las personas: igualdad (ante la ley, la justicia, ante los cargos y cargas públicos), libertad (personal, de reunión, de asociación, de opinión, de conciencia, de enseñanza, de propiedad), inviolabilidad (del hogar y de la correspondencia) y reconocer la restricción que estas pueden sufrir en caso de emergencia.</p> <p>-Identificar que el poder del Estado está dividido en tres ramas: Ejecutivo, Legislativo y Judicial, y diferenciarlos.</p> <p>-Explicar el papel que han desempeñado las Fuerzas Armadas en el desarrollo cívico de nuestro país a lo largo</p>

	de toda su historia como nación independiente.
6. Demostrar una actitud de comprensión y compromiso con los valores de nuestra nacionalidad.	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los valores que definen nuestra nacionalidad y las personas que han contribuido a formarla (repasar en la Historia de Chile a partir de Pedro de Valdivia) -Apreciar que la defensa de estos valores es deber principal de todo chileno. Destacar la actuación de algunos héroes que han defendido los intereses y el honor de nuestra nación, por ejemplo: Portales, Prat, Bulnes, Carrera Pinto, etc. -Apreciar que el bienestar de todos los chilenos se alcanza con el aporte de cada uno de nosotros al bien común dirigidos por el gobierno. -Reconocer que las divisiones que separan grupos dentro de una nación contribuyen a menoscabar al país entero. -Valorar los aportes de nuestros connacionales a la literatura, poesía, arte, derecho, ciencia, deporte de nuestro país y del mundo.

Fuente: Elaboración propia a través de Revista de Educación, 1980, p. 100.

Durante el Octavo Año de Educación General Básica se profundizarán los contenidos alusivos a la Constitución, tema característico y recurrente del currículum nacional en esta materia (Ver Tabla 6). Se recalca la tradición liberal y occidental católica, junto con la incorporación de héroes y efemérides que justifican el relato hegemónico. Ante esta concepción, las habilidades de aprendizajes y el uso de la taxonomía está convenientemente volcada a reconocer al Estado-Nacional como el mayor ente de autoridad y respeto, el cual proporciona resguardo bajo los valores liberales, por lo tanto, el peor crimen y atentado contra el Estado será dividirlo en grupos que no reconozcan su autoridad, grupos que se verán reflejados en los Movimientos Revolucionarios, en las guerrillas y en los partidos políticos protagonistas durante la Unidad Popular. Estos objetivos curriculares ponen al descubierto la guerra político cultural en la Dictadura Cívico-Militar declarada contra el marxismo, por lo tanto, justificadamente ilegal y reprimida, la narrativa de los textos escolares de la época enfatizará en el error de la doctrina marxista como un factor externo,

“foráneo”, que menoscaba a la unidad del país. (ver tabla 4, punto 10 de los objetivos específicos).

Recién los Planes y Programas de Historia y Geografía comienzan a especificar los contenidos separados de los objetivos específicos (Ver tabla 7 y 8). Progresivamente se incluyen contenidos más extensos conforme avanzan los niveles de escolarización, y se profundiza tímidamente en los objetivos y habilidades cognitivas que el estudiante deberá desarrollar. La flexibilidad curricular es la columna vertebral de estos Programas de Estudios, se pide expresamente a los profesores comprender el contexto social de los estudiantes (Revista de educación, 1982). Sin embargo, la flexibilidad está acordada en términos de ventajas comparativas, es decir la necesidad de educación depende de la zona productiva o de clase social en donde el establecimiento educacional se encuentre.

Tabla 7: Programas de Estudio.

Segundo año de Educación Media/ Unidad: Historia Universal.	
Objetivos Generales:	
<p>-Comprender que las innovaciones de la ciencia y la técnica contemporánea ha generado un gran dinamismo a la sociedad actual, influyendo en cada hombre, quien como integrante de esta realidad debe enfrentar una constante readecuación de su quehacer personal</p> <p>-Comprender la existencia de un “mundo único” como resultado de la creciente interdependencia que imprime a los acontecimientos de la época un significado global.</p> <p>-Conocer las principales corrientes políticas, sociales, económicas y culturales de la época contemporánea.</p>	
Objetivos Específicos	Contenidos
<p>El alumno desarrollará sus capacidades para:</p> <p>-Comprender que, en la formación y estructuración del Estado contemporáneo de Occidente, el liberalismo y el nacionalismo son las fuerzas constitutivas del mundo actual.</p>	<p>-El desarrollo del liberalismo y la realización del Estado Nacional de Occidente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El triunfo del nacionalismo: la unificación política de Alemania o de Italia del siglo XIX. • La proyección de la revolución francesa en el mundo occidental: la

	ideología liberal.
--	--------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de la Revista de Educación, 1980. p. 78.

Por lo tanto, en materia de Formación Ciudadana, será correcto formar sujetos “responsable a los deberes y derechos” (Ver tabla 8) que la Constitución impone y dispone respectivamente. La idea de ciudadano nominal al territorio nacional estará vinculada al plano económico. Si seguimos esta relación entre los conceptos de flexibilidad curricular y ventajas comparativas, se entenderá que no será necesario formar ciudadanos activos, participativos, ni mucho menos críticos y transformadores que subviertan las nuevas estructuras económicas que se están implementando por medio de las políticas de la Dictadura Cívico-Militar durante la década de los ochentas. Será más conveniente entonces que el educando distinga, determine y conozca una variedad de características complejas de la ciudadanía nominal y el “Estado subsidiario”, vinculando la identidad nacional al proceso de globalización capitalista. Los contenidos sobre derecho van en la misma dirección, es decir, se consideran para apoyar el énfasis a la Constitución de 1980, será necesario entonces que en las clases de Educación Cívica se impartan con la carta constitucional, conociendo artículo por artículo la concepción de ciudadanía ya descrita.

Tabla 8: Programas de Estudio.

Tercer año de educación media/ Unidad: Nuestra comunidad nacional e internacional.
Objetivos Generales
<ul style="list-style-type: none"> -Conocer los elementos fundamentales que configuran la cultura y la socialización cívica que lo capaciten para desarrollar una actitud responsable a los deberes y derechos que le corresponden dentro de la comunidad nacional -Comprender los fundamentos filosóficos de la constitución chilena, su institucionalización política y el rol que se la asigna al Estado y al ciudadano en este proceso. -Analizar las diferentes bases sobre las que opera una institucionalidad democrática, optando por alguna de las diversas formas de participación ciudadana, -Conocer los distintos ámbitos en los que operan las relaciones internacionales contemporáneas, destacando los principios directores sobre los que Chile basa si convivencia internacional.

<p>-Desarrollar actitudes de respeto y solidaridad hacia la persona humana y los distintos grupos que conforman la comunidad nacional, buscando obtener un proceso que consolide valores chilenos en un nivel comunal, regional y nacional. (Revista de Educación, 1982, p. 114)</p>	
Objetivos Específicos	Contenidos
<p>El alumno desarrollara sus capacidades para:</p> <p>-Distinguir que en toda convivencia humana la sociedad se rige por pautas normativas que regulan la vida social de la comunidad</p>	<p>-Hombre y sociedad</p> <p>-Características del Hombre: La sociedad humana y el contrato social.</p> <p>-La cultura y a socialización: sistemas normativos que regulan la conducta humana (religión, moral, uso o convencionalismos sociales y derechos). Los roles sociales.</p> <p>-Poder, legitimidad y legalidad.</p>
<p>-Analizar algunos conceptos básicos de la Teoría Política que le permitan identificar las características del ejercicio del poder.</p>	<p>-Nociones de Teoría política. Estado – Nación – Soberanía – Gobierno.</p> <p>-Fines del Estado: el bien común.</p> <p>-Clasificaciones del Estado: unitario y federal.</p> <p>-Regímenes de gobierno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Democrático: Presidencial y Parlamentario. • Autoritario. • Totalitario.
<p>-Determinar los fundamentos del Derecho que explican su importancia para la vida social del hombre.</p>	<p>-El derecho: sus fines y fundamentos.</p> <p>-Clasificación del Derecho: Natural y positivo; Público y Privado; Nacional e Internacional. Derecho Civil, Penal y Constitucional.</p> <p>-Fuentes del Derecho Positivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constitución política del Estado

	<ul style="list-style-type: none"> • Leyes, Decretos, Reglamentos, Ordenanzas, • La jurisprudencia.
-Conocer los principios básicos de la institucionalidad chilena, destacando que provienen de una tradición cristiana occidental.	<p>-Principios inspiradores de la Constitución de 1980.</p> <p>-La tradición cultural cristiano-occidental: la idea democrática; Soberanía; participación (funcional y política): igualdad, libertad y responsabilidad; separación de poderes. Principio de subvariedad.</p>
-Distinguir los principales rasgos de la estructura del Estado de Chile, sustentados en la actual Constitución Política.	<p>-La estructura del Estado de Chile.</p> <p>-Bases institucionales Art. 1° al 7°</p> <p>Nacionalidad y ciudadanía:</p> <p>-Conceptos y fuentes de nacionalidad. Arts. 10° al 12°.</p> <p>-Conceptos de ciudadanía: requisitos, derechos y pérdida. Arts. 15° y 16°.</p> <p>-Derechos y deberes constitucionales:</p> <p>-Derecho de libertad, igualdad e inviolabilidad. Art. 19°</p> <p>-Protección de los derechos de libertad, igualdad e inviolabilidad. Art. 19°.</p> <p>-Protección de los derechos. Arts. 20° y 21°.</p> <p>-Deberes constitucionales Art. 22°.</p> <p>-Estados de excepción constitucional. Arts. 39° al 41°.</p> <p>-Órganos del Estado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presidencia de la República y ministros de Estado. Arts. 24° al 37°. • Congreso Nacional. Arts. 61° al 66°.

	<ul style="list-style-type: none"> • Poder Judicial. Arts. 73° al 80°
-Conocer las disposiciones transitorias de la Constitución orientadas a consolidar la institucionalidad chilena.	-El periodo de transitoriedad y las disposiciones de la constitución (referidas al presidente de la República y al Congreso)
-Comprender el rol de algunos organismos del Estado que colaboran con el ejercicio de la autoridad pública.	<p>-Tribunal Constitucional. Arts. 81° al 83°.</p> <p>-Tribunal Calificador de Elecciones. Arts. 84° al 85°.</p> <p>-Contraloría General de la República. Arts. 87° al 96°.</p> <p>-Consejo de Seguridad Nacional. Arts. 95° al 96°.</p>
-Caracterizar los principales rasgos de las relaciones internacionales, apreciando en la política exterior chilena los principios directores que aspiran a consolidar una convivencia mundial.	<p>-Conceptos que regulan el sistema internacional: Comunidad de Estados independientes, sin autoridad superior y derecho internacional sin sanción.</p> <p>-Las Organizaciones internacionales. Fundamentos y objetivos globales (ONU); Regionales (OEA). Alianza y coaliciones (Tratado Internacional de Asistencia Recíproca).</p> <p>-Fundamentos de la actual política internacional de Chile.</p> <p>-Respeto a los tratados.</p> <p>-Solución pacífica de los conflictos.</p> <p>-Principio de no intervención.</p> <p>-Colaboración internacional.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Revista de Educación, 1982, p. 115.

A lo largo de los Programas se puede detectar una Educación Cívica vinculada a la Historia tradicional, reconocimientos de héroes y efemérides, una historia oficial montada cronológicamente para construir un relato *cívico-portaliano* adhiriendo a esta las nuevas configuraciones políticas y económicas, tales como el principio de subsidiariedad, nuevo elemento constitutivo del Estado-Nación, y el concepto de flexibilidad acorde a las ventajas comparativas. Finalmente, estos Programas de Estudio adoptan elementos didácticos y teóricos curriculares de los programas progresistas de 1965, sin embargo, estos no tienen el efecto pedagógico ni los resultados educacionales que se aspiraba en ese entonces. El objetivo de lograr que los estudiantes reflexionen, analicen y transformen la sociedad entendiendo a la democracia como un concepto dinámico que involucra un compromiso ciudadano de transformación progresiva, desaparece conservándose solo así la idea de centrar la clase en los intereses de los estudiantes contradiciéndose constantemente con la rigidez de los contenidos curriculares que expresa el conservadurismo tradicional de las concepciones sobre ciudadanía.

A partir de los años ochenta en la Revista de Educación, que emana directamente del Ministerio de Educación Pública, se constata una importante presencia de Programas de Estudio, lo que alguna vez con anterioridad y casi esporádicamente aparecía como programas transitorios en la Revista de Educación, hoy se percibe gran cantidad de programas para diferentes áreas; desde programas de Lenguas Extranjeras, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Historia y Geografía, programas de Actividades Extra Escolares y en menor medida programas de Educación Cívica y Economía. La línea editorial de estos números de la Revista de Educación, podríamos decir que desde el número de ejemplar 79, ya comienza a manifestar de forma relevante, y a través de lo que el Ministerio de Educación ha considerado como importante y fundamental para la educación, un cúmulo de contenidos curriculares que se encuentran dirigidos a profesores y directores.

El rol de la familia, la autoridad, el padre como núcleo de la sociedad, es un eje transversal en los contenidos de Educación Cívica de los últimos años de los setentas se proyectan en los Programas de Estudios de Enseñanza General Básica y Media. Identificar las actividades y roles de los miembros del grupo familiar es parte de los que inscribe en los

Programas de Educación Cívica de los años ochenta, dado que los marcos para la educación chilena se circunscriben en lo específicamente humanista y cristiano, dejando afuera cualquier atisbo ideológico ateo-marxista. Tal como lo expresa la carta de Pinochet dirigida a Gonzalo Vial: “Todo el sistema educacional estará guiado por el Humanismo Cristiano, que se expresa en la Declaración de Principios de la Junta de Gobierno de Chile y en los Objetivos Nacionales.” (Pinochet, 1979, p. 1).

Por lo tanto, la presencia de programas extraescolares como el de “formación de hábitos y actitud social del alumno”, da cuenta de una intención curricular que no dista mucho de lo que desde hace unos años se viene configurando como contenidos deseables que apuntan a desarrollar una actitud de respeto a las tradiciones militares y la cultura castrense dentro del espacio educativo de los años ochenta de la Dictadura Cívico-Militar:

Objetivo General:

Identificar símbolos patrios y reconocer figuras relevantes de la historia patria, efemérides y feriados nacionales.

Objetivos Específico:

Demostrar actitud de respeto a los símbolos patrios, identificar la bandera como símbolo nacional y explicar que representan sus elementos y colores.

Demostrar una actitud de comprensión y compromiso con los valores de nuestra nacionalidad, identificando cuáles son las dos constituciones más importantes que ha tenido Chile. (Revista de Educación, 1982, p 19)

El tenor de los contenidos que en estos números de la Revista de Educación se presentan, no dista mucho de lo que ya se venía haciendo desde mediados de los setentas en Chile, por el mismo medio de difusión, pero si esta vez los contenidos están instalados desde una perspectiva ya no como una propuesta ni como contenidos transitorios, en esta ocasión se presentan como planes de estudios acabados, validados, recomendados y estudiados extensamente.

De allí que los programas de Ciencias Sociales y de Educación Cívica comienzan una campaña por validar la Constitución que se está preparando (1980).

Legitimar el papel que han desempeñado las Fuerzas Armadas y de Orden en el desarrollo cívico del país a lo largo de su historia constitucional, empieza a ser un tópico reiterativo y de mucha visibilidad.

Los programas extraescolares son planteados como una flexibilidad dentro del quehacer de la escuela, pero no deja su contenido de estar absolutamente politizado y en buena parte ideologizado:

Área Cívico Social

Está destinada a desarrollar en los niños y jóvenes una actitud de servicio y solidaridad, poniendo énfasis en las relaciones intergrupales, su acción estará concentrada en la colaboración, ayuda y solidaridad, así como en la conmemoración de fechas importantes y en la organización de actos cívicos diversos.

Sugerencias de organización por brigadas:

Brigadas de seguridad

Brigadas de tránsito

Cruz roja

Boys scouts

Brigadas de bienestar (Revista de Educación, 1982, p. 176).

El marcado acento en la conformación de grupos o cuadrillas, dentro de una lógica pseudomilitar instaladas en extraescolares, es sin dudas un remanente del razonamiento castrense que aún tiene permanencia y es funcional para seguir ejercitando un modelo de ciudadano, un ciudadano que es servicial y contribuye a la conmemoración de fechas de batallas, de actos de genuflexión ante los símbolos patrios y gestas militares.

Una figura central surge en este escenario, y es parte de las sugerencias que se realizan desde la Revista de Educación y es la del director, se aconseja que el director o directora del establecimiento, es convocado a presidir, a guiar las ceremonias solemnes que incluyen el himno nacional y el izado de la bandera, la figura del director es conminado a ser un ejemplo para el cuerpo docente del establecimiento tanto como para los alumnos.

El modelo de Educación Cívica de la época va muy de la mano con su principal objetivo que es el de construir una conciencia cívica en los estudiantes, primero desde dentro de la escuela, pero con la posibilidad de trascender los límites de la escuela para ser sociabilizados con la comunidad, entendiendo siempre que subyace un mensaje de derechos limitados, de libertades restringidas.

El objetivo principal es el de generar una conciencia cívica, enraizada en los valores de una cultura cristiana occidental, siendo un ciudadano que valora y aprecia la institucionalidad, comprendiendo la importancia del ejercicio de derechos y deberes y comprenda los límites a los que está sujeto (Revista de Educación, 1980, p. 114).

Los nuevos Planes y Programas de Estudios puestos en marcha desde 1980 tienen sus alcances en los textos y manuales escolares. Efectivamente los contenidos de los programas se expresan fielmente en aquellos textos, dotando a estos de discursos que consolidan, como mayor efecto, valores, doctrinas y pensamientos políticos correctos para la Dictadura Cívico-Militar. Historia y Geografía, es la nueva nomenclatura de la asignatura escolar que trata los contenidos historiográficos y otras ciencias humanas. Los contenidos se desglosan como pequeñas asignaturas que, como remanente del currículum de 1965, se ilustran y sugieren actividades a los alumnos, sin embargo, no existe propiamente tal una estructura curricular en los programas que determine el rol docente en el aula. Zúñiga (2015) señala:

No había instrucciones de cómo lograr estos objetivos dentro del aula, ni sugerencias de actividades docentes o estrategias pedagógicas. Por consiguiente, los profesores debían confiar en sus conocimientos previos y en su creatividad para así poder desarrollar sus propias actividades (página 127).

Probablemente, los docentes al no tener capacitación volvían a las prácticas tradicionales de enseñanza.

En este aspecto, los textos escolares no ayudaban a encontrar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. El texto escolar de 8° Básico de Historia y Geografía, que está fielmente sincronizado con los Programas de Estudio del mismo nivel desglosa los contenidos por separado, como ya habíamos mencionado se desglosará en pequeñas

asignaturas cada una separada sin vinculación entre sí. Estas asignaturas son; Historia Universal, Historia de Chile, Nociones de Educación Cívica y Economía y Geografía (Krebs, 1987). Si comparamos este programa con los emanados de la reforma educacional de 1965, Se pierde la característica interdisciplinaria que poseía la antigua asignatura de “Ciencias Sociales e Históricas”, por ende, el manual y los hechos vuelven a tener preponderancia y protagonismos en los textos escolares:

Según Andrés Bello, nación es una sociedad de hombres que tiene por objeto la conservación de la sociedad y felicidad de los asociados, que se gobierna por las leyes emanadas de ella misma y es dueña de una porción de territorio. La nación determina la nacionalidad que se define como el vínculo jurídico que une a una persona con una nación determinada (Krebs, 1987, p. 94).

Se consideran los valores nacionales definidos y consolidados en la medida de que estos se expresen espacialmente en una porción de territorio, la nación es entonces una entidad territorial que, a su vez, define al sujeto, u hombre como se expresa en la cita, como ciudadano de la nación, este sujeto deberá respetar leyes representándose así el vínculo jurídico entre el Estado y los “hombres”. Esta idea contractual homóloga de este vínculo emana de la tradición liberal ilustrada, de la cual Andrés Bello es parte, y dentro de la asignatura de Educación Cívica, es una lección que se aprende y memoriza en el texto de 8° año básico¹⁶.

Luego se entiende dentro de la historia de Chile que existe un proceso constitucional evolutivo desde 1810 hasta la Constitución de 1980, dando principal énfasis a esta última. Nuevamente los artículos constitucionales se nombran y se desglosan uno por uno con el fin de lograr un aprendizaje memorístico de los contenidos. Es destacable considerar que los contenidos que se refieren a Educación Cívica incluyan un apartado llamado “Rol de las Fuerzas Armadas”. En este apartado se da énfasis a la contribución del Ejército al crecimiento vital del Estado Nación. La anexión de territorios del norte con la Guerra del Pacífico, la anexión de la Isla de Pascua y la pacificación de la Araucanía, nombrando este

¹⁶ Por lo general, las actividades que los estudiantes tienen que realizar señaladas en el texto de Historia y Geografía, principalmente en Educación Cívica, están centradas en identificar la respuesta a una pregunta identificando el enunciado correcto en los párrafos que expresan los contenidos de dicho texto.

último de la siguiente de la siguiente manera; “Otro hecho importante en el afianzamiento de nuestro territorio, lo llevó a cabo el distinguido militar Cornelio Saavedra con la ocupación y pacificación de la Araucanía y su posterior poblamiento” (Krebs, 1987, p 103).

Por último, el Gobierno Militar anuncia su propósito de traspasar la administración de la educación fiscal a los municipios.

Esta iniciativa de descentralización complementa las medidas de privatización incluidas en la Directiva Presidencial sobre Educación Nacional de 1979. Ella contiene el riesgo real de acentuar las desigualdades en la atención escolar de acuerdo con las diferencias de recursos que movilizan las Municipalidades ricas y las pobres, o entre las urbanas y las rurales. Por otro lado, dado el esquema actual de designación vertical de las autoridades municipales, no cabe considerar que de este traspaso puedan resultar condiciones para una mayor participación de las comunidades de base. Por el contrario, es altamente probable que aquello que se refuerce sean los mecanismos de control sobre la enseñanza de contenidos en la medida que la descentralización opera sin dudas en este sentido.

El efecto de la "municipalización" contempla la creación de nuevas áreas de intervención de las empresas privadas en la enseñanza fiscal. En efecto, se anuncia que podrán constituirse iniciativas privadas de apoyo a la gestión educativa de las Municipalidades. Por lo tanto, no sólo se procura la privatización de la educación por la vía de asegurar que las futuras expansiones sean de carácter privado, o mediante el traspaso de algunas responsabilidades educacionales a las empresas, como sucede en el caso de la enseñanza media técnico-profesional, (convenios con empresas) sino que, a través de la descentralización de la propia estatal, se promueve simultáneamente la intervención privada en esta última.

El traspaso de la administración a las más de trescientas Municipalidades, hace que el Ministerio de Educación disponga solo de funciones normativas o supervisoras en el mejor de los casos, pero sin dudas, el foco está puesto en la transformación del sistema de financiamiento que inaugura el modo de la subvención y que colateralmente impacta las relaciones de calidad y gestión educacional de acuerdo a las distintas realidades económicas de las Municipalidades. Esto genera vastos efectos en cuanto a la equidad y calidad de la educación dado que intrínsecamente esta situación genera competencia y en medios de

pobreza la libre elección entre establecimientos de bajos recursos no lleva a mejorar la calidad en la educación.

No solo las ideas que motorizaron la municipalización de la educación fueron la descentralización, sino también algunas intenciones más soterradas, como lo expresa Cristián Cox en el trabajo realizado en conjunto con Gonzalo Vial:

Uno de los fundamentos más implícitos de la descentralización vía municipalización era disminuir o neutralizar completamente el poder del gremio docente, transformar la relación entre la corporación de los profesores - 120 mil profesores-, relacionados antes como funcionarios públicos con el Ministro de Educación, en una relación completamente distinta, en que pasan al sistema privado de relaciones laborales y dependen cada uno de su alcalde. (Vial, 1998, p.187).

Evidentemente esto tuvo una implicancia en cuanto a las relaciones de poder, y las futuras negociaciones que vieron desfavorablemente afectados a miles de profesores. En cuanto a lo curricular y sus nuevas características de flexibilidad versus sus nuevas condiciones laborales vieron mermadas las prácticas pedagógicas y el desempeño de los docentes.

1. SINTESIS Y CONCLUSIONES.

El estudio de las muestras desde la dimensión legal, curricular y producción de textos escolares, apuntan a una teoría curricular y pedagógica que en términos de continuidad y cambio mantiene conceptos y prácticas de la reforma de 1965, como la utilización de taxonomías que propicien el desarrollo de habilidades complejas, o la idea de que el estudiante es el protagonista de la clase y no en el profesor. Estos aspectos continúan, sin embargo, en términos de contenidos, estos se vuelven rígidos, donde las habilidades que el educando debe desarrollar están esquematizadas de manera conveniente al pensamiento político-ideológico de la Dictadura Cívico-Militar. Esto se evidencia principalmente en los Programas y Planes de Estudio, como también en la producción de material escolar.

Los contenidos y taxonomía utilizada en los Programas de Estudio de Historia y Geografía, y Educación Cívica y Economía, son enunciados y redactados convenientemente hacia un relato historiográfico tradicional, potenciando la descripción de hechos y efemérides,

recalcando un relato oficial de carácter *cívico-portaliano*, es decir, un relato histórico basado en la obediencia y apreciación civil a los valores transmitidos por el Estado-Nacional Chileno desde su concepción e Independencia. Estos valores son coincidentes con la tradición humanista-cristiana, liberal y contractualista, heredados por la civilización occidental, donde el énfasis de los objetivos de aprendizaje estará centrado en apreciar aquella subjetividad occidental paralelamente a la comprensión de los enfoques histórico-tradicionales del devenir propio del Estado-Nación, tales como efemérides y actos cívicos que otorgan identidad propia a la comunidad nacional.

A estos valores se le agrega protagonismo al conocimiento de las Constituciones (1833 y 1925) “más importantes”, de nuestro país según los Programas y Planes de Estudio, otorgándole a las Fuerzas Armadas un rol de artífice y colaborador de dichas Constituciones. En la misma línea se destaca la Constitución de 1980, será necesario valorar y respetar la nueva carta constitucional por lo tanto adquiere un protagonismo constante en los Programas Estudio de Educación Cívica pertenecientes a la asignatura de Historia y Geografía. La Educación Cívica que impone la Dictadura Cívico-Militar, a través de la confección de los Programas de Estudios publicados en 1980 y 1982, proponen un relato único donde su base fundamental es la conformación y mantenimiento del Estado-Nación. Las políticas educacionales entonces se generan desde la necesidad del propio gobierno autoritario, para legitimar los idearios hegemónicos que están estipulados en la “Declaración de Principios del Gobierno Militar” (1974) y la carta de Pinochet a Gonzalo Vial “Directiva Presidencial de Educación sobre Educación Nacional (1979).

Las reformas curriculares en el periodo más que aportar pedagógicamente al desarrollo cognitivo y a la profundización de la ciudadanía, se centra en el relato de una historia oficial, por lo tanto, cualquier alternativa o cuestionamiento a esta conformación de valores hegemónicos serán excluidos y en casos como el marxismo como contenido escolar, serán desacreditados.

CAPITULO V: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la presente investigación hemos concluido el estudio de un proceso de configuración histórica del currículum en relación a la Formación Ciudadana en Chile, que logra mirarse en 4 puntos elementales que posibilitan un relato cronológico explicativo y de características cualitativas para entender, desde la historia de la educación un fenómeno de configuración histórica de las políticas educativas curriculares sobre Educación Cívica entre los años 1973 – 1990.

No obstante, como ya se planteó al comienzo de esta investigación, hemos tomado la decisión metodológica de desplazar un poco antes (1965) el recorte temporal antes mencionado, esto por la sencilla razón de que consideramos que el ejercicio de la periodización en el estudio de los procesos históricos siempre es, conflictiva e indivisible de un proceso anterior que lo antecede y que lo dota de sentido y multicausalidades.

Primera conclusión

Hemos concluido en este primer punto que existe una concordancia en cuanto al proceso histórico que vive la sociedad chilena y las teorías curriculares que comienzan a instrumentalizarse en la política pública educacional de Chile, específicamente a partir de 1965 con el presidente Frei Montalva.

La correlación de fuerzas del momento histórico entre un sector contrahegemónico versus la hegemonía imperante de Chile de pasado la primera mitad del siglo XX, tensiona y posibilita que la clase política desde su presidente hasta las políticas públicas logren abrirse al mundo popular, generando cambios y contribuyendo a un proceso político del corte progresista, que sin dudas, responde también a una sincronía histórica, en cuanto, es resonante de procesos de democratización y tendencias curriculares y pedagógicas que se gestan desde Estados Unidos.

Finalmente, para este primer punto concluyente, entendemos este proceso histórico como una etapa única en la historia del currículum en Chile, junto con ello toma gran relevancia el enfoque de la Nueva Historia, que promueve una conciencia histórica, un pensar

históricamente que sin dudas pone en el centro de las Ciencias Sociales una mirada que promueve una formación ciudadana activa y participativa.

La Democracia Cristiana, como partido político protagonista de este momento histórico es de alguna forma un promotor de las ideas progresistas y también del constructivismo. La bandera, los símbolos patrios efectivamente se encuentran presentes en los contenidos curriculares, pero no de manera exacerbados.

Segunda Conclusión

Los primeros años posteriores al golpe militar se trabajó de forma fundamental la instalación de un nuevo orden social y hemos concluido que especialmente se trabajaron conceptos e ideas centrales que se insertan desde lo que mencionamos como operación cultural, desde ahí en los primeros años de Dictadura Cívico - Militar se instala con fuerza una memoria hegemónica del 11 de septiembre, como una fecha gloriosa y de salvación para el pueblo Chileno, se construye potentemente desde la escuela, desde la producción de textos escolares, manuales educativos y por supuesto de las prácticas escolares o los ritos de escuela.

También desde gestos políticos como instalaciones de: placas, monolitos, estatuas y otras construcciones en la esfera pública u obras de gran envergadura como lo fue "la llama de la libertad" se articuló la misma lógica.

En los textos escolares pudimos observar como de forma elocuente se procede a un desmantelamiento y negación del sistema anterior. La educación y el currículum en la Dictadura Cívico - Militar tomaron una línea de deslegitimación de todo lo que se había propuesto anteriormente, pero, curiosamente los contenidos de la Educación Cívica siguieron siendo los mismos tradicionales y conservadores de antaño, esta vez, con un marcado acento en lo patriótico y nacionalista, con la constante intención de una borratura (no del todo) y una nueva inscripción en los contenidos curriculares.

De la mano de la cultura escolar vino el disciplinamiento, el orden y la "seguridad" como elementos centrales y constitutivos de lo ciudadano y lo correcto. Concluimos en que esto

fue uno de los factores fundamentales en la construcción del nuevo imaginario de formación ciudadana, primó el orden y la rectitud como sinónimo de progreso y educación, la obediencia y el poco cuestionamiento como señal de moral del buen ciudadano.

Lo militar, lo ciudadano jugaron un rol especial, dado que se intentó generar artificialmente un gesto de gratitud desde el mundo civil hacia el mundo militar o de las Fuerzas Armadas, desde la intervención de la nueva estrofa en el himno nacional de Chile hasta la instalación de la "Llama de la Libertad".

Tercera Conclusión

El estudio de las muestras desde la dimensión legal, curricular y producción de textos escolares, apuntan a una teoría curricular y pedagógica que en términos de continuidad y cambio mantiene conceptos y prácticas de la reforma de 1965, como la utilización de taxonomías que propicien el desarrollo de habilidades complejas, o la idea de que el estudiante es el protagonista de la clase y no en el profesor. Estos aspectos continúan, sin embargo, en términos de contenidos, estos se vuelven rígidos, donde las habilidades que el educando debe desarrollar están esquematizadas de manera conveniente al pensamiento político-ideológico de la Dictadura Cívico-Militar. Esto se evidencia principalmente en los Programas y Planes de Estudio, como también en la producción de material escolar.

Los contenidos y taxonomía utilizada en los Programas de Estudio de Historia y Geografía, y Educación Cívica y Economía, son enunciados y redactados convenientemente hacia un relato historiográfico tradicional, potenciando la descripción de hechos y efemérides, recalcando un relato oficial de carácter *cívico-portaliano*, es decir, un relato histórico basado en la obediencia y apreciación civil a los valores transmitidos por el Estado-Nacional Chileno desde su concepción e Independencia. Estos valores son coincidentes con la tradición humanista-cristiana, liberal y contractualista, heredados por la civilización occidental, donde el énfasis de los objetivos de aprendizaje estará centrado en apreciar aquella subjetividad occidental paralelamente a la comprensión de los enfoques histórico-tradicionales del devenir propio del Estado-Nación, tales como efemérides y actos cívicos que otorgan identidad propia a la comunidad nacional.

A partir de los resultados de esta investigación se puede apreciar que la operación cultural hegemónica se plasma en el currículum autoritario que consolida una formación ciudadana a partir de actitudes de respeto y habilidad de valoración a los símbolos patrios concretos, como la bandera, el escudo y sujetos de autoridad, como también en símbolos republicanos y liberales de carácter complejo, como la Constitución y la actitud obediente hacia los deberes y derechos que ella transmite, y además, de la nueva configuración política y económica del Estado Neoliberal colocando en el centro el sentimiento de pertenencia a un Estado-Nación justificado en la herencia de Diego Portales.

No existen habilidades complejas como la reflexión o la crítica hacia los elementos que constituyen estos idearios dominantes, dado que la discusión social, política y económica se le fue arrebatada a la ciudadanía y apropiada por los sectores civiles dominantes y colaboradores del régimen militar, por lo tanto se construyó un modelo ciudadano con características tradicionales en un contexto donde la democracia no existe, y se constituyó desde la herramienta curricular hacia la institución escolar.

Cuarta Conclusión

Cuando miramos hacia atrás, cuando miramos desde el siglo XXI, con la perspectiva que nos dan 45 años de historia desde el golpe militar y la instalación de la Dictadura Cívico – Militar en Chile: ¿Qué vemos? Qué conclusiones generales se avizoran de aquel escenario y en relación a lo que hoy entendemos como Formación Ciudadana, que esperamos dilucidar.

Lo primero que se nos viene en mente es una especie de malestar social, derivado del desencanto ciudadano con la Concertación o la Nueva Mayoría, las promesas de cambio y de gobernar con eficiencia planteadas en sus campaña por el candidato de la Alianza de centroderecha, empresario y actual Presidente Sebastián Piñera, y que en ninguno de los dos casos dieron resultados satisfactorios para la sociedad chilena, especialmente la clase más pobre históricamente despreciada y utilizada.

Los límites borrosos entre política y negocios privados, los conflictos de interés y el carácter gerencial del actual gobierno, la ineficacia gubernamental y la incapacidad para

resolver conflictos sociales e incluso la presencia en el gabinete de figuras políticas que alentaron el golpe militar, incrementan el desencanto y la frustración de la ciudadanía. Al mismo tiempo, la continuación del modelo económico y social, así como el clientelismo político y la falta de representatividad y participación, evidenciaban la mimesis entre los proyectos de izquierda y derecha. La frustración social ante el gobierno de Sebastián Piñera finalmente fiel a la ortodoxia económica del mercado desregulado y a la política institucional proveniente del modelo de la Dictadura Cívico – Militar y la visibilización de la “anestesia” que la Concertación había logrado durante veinte años, rompieron los diques de contención implementados, tanto en lo referente a la movilización social como en lo relativo a neutralizar la memoria del pasado dictatorial. Por una parte, la sociedad chilena, ante el desprestigio de la clase política y su incapacidad para resolver problemas sociales, perdió el miedo y salió a las calles para poner en la agenda sus propias prioridades, expresión de ello fueron, sin dudas, el apoyo masivo a las manifestaciones estudiantiles del año 2011, o la movilización en Magallanes en rechazo al alza del precio del gas, etc. y así de pronto resurge con fuerza un concepto: “Formación Ciudadana” desde la educación, pasando evidentemente por las políticas públicas por ende, por el currículum, este concepto que nos remonta a educación cívica o formación civil, las preguntas son muchas y el campo de disputa puede observarse sobre la mesa. Comprender cómo llegó Chile a ser el país que es en la actualidad, supone mirar atrás y hacer un balance de las últimas cuatro décadas en términos de desigualdad económica, democracia y derechos humanos y educación. De esta forma responder a las demandas del retorno de la Formación Ciudadana en las escuelas, conocer las causas y consecuencias del golpe, las responsabilidades de civiles y militares, los atropellos represivos cometidos durante la Dictadura Cívico - Militar implica no sólo realizar una profunda revisión de las últimas cuatro décadas, sino hacer un profundo ejercicio de memoria de un período de la historia nacional que marcó la vida de generaciones de chilenos. A 45 años del golpe militar, y a la luz de desafíos tales como lo es pensar cómo abordaremos desde la educación y las políticas públicas la Formación Ciudadana, la memoria del 11 de septiembre de 1973, fecha que signó el futuro del país en tanto reorganizó la estructura económica, política, social y educativa, se vuelve un imperativo que sacude el adormecimiento que había vivido el país bajo un marco constitucional restringido, un orden socio-económico desigual, una ciudadanía dormida y

una política de la memoria ambigua, desde ahí creemos que este trabajo y/o tesis de investigación es un pequeño aporte por la “batalla por la memoria” que sigue todavía pendiente.

6- ANEXOS

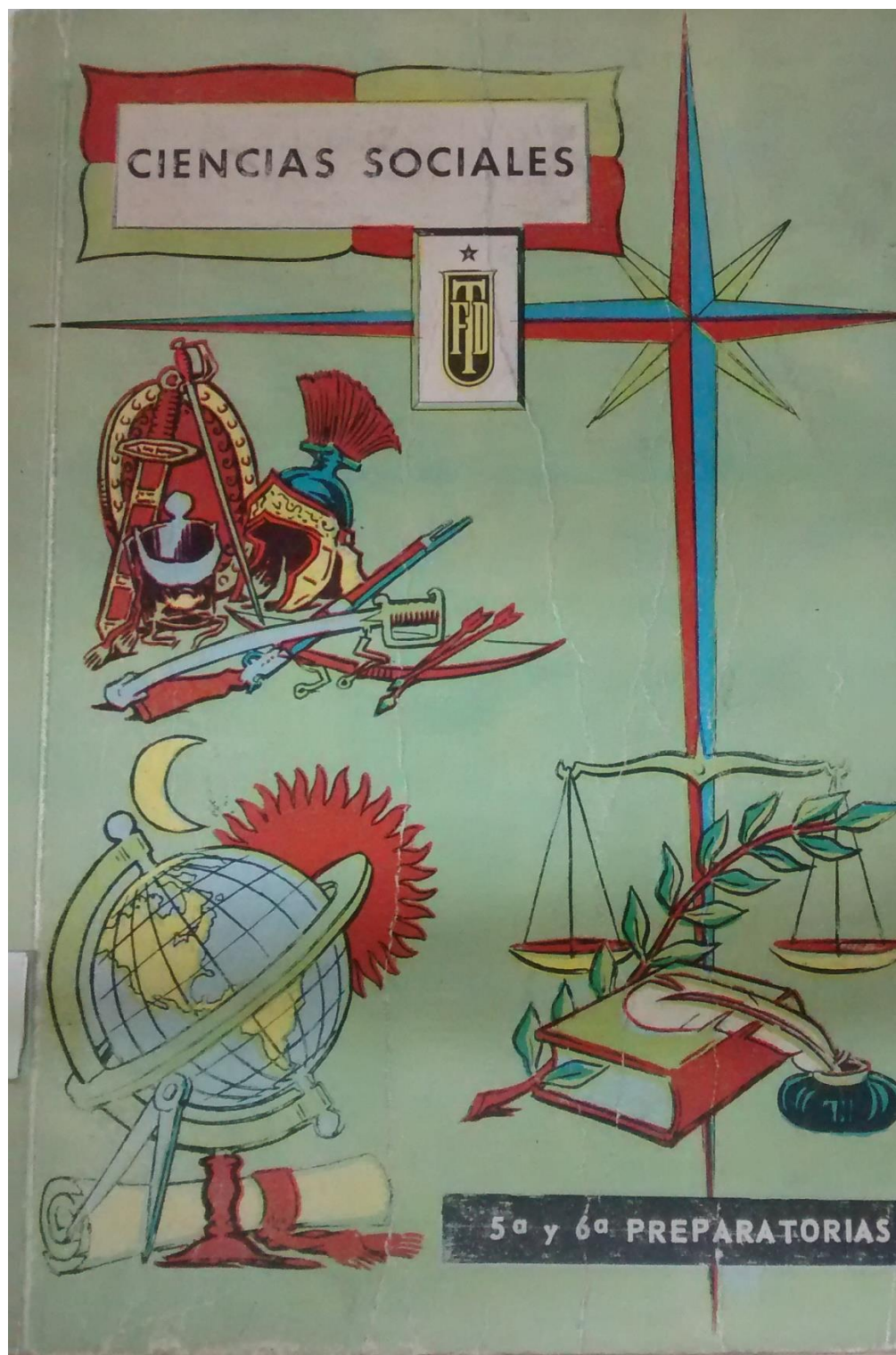


Imagen 1: Fuente extraída del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.

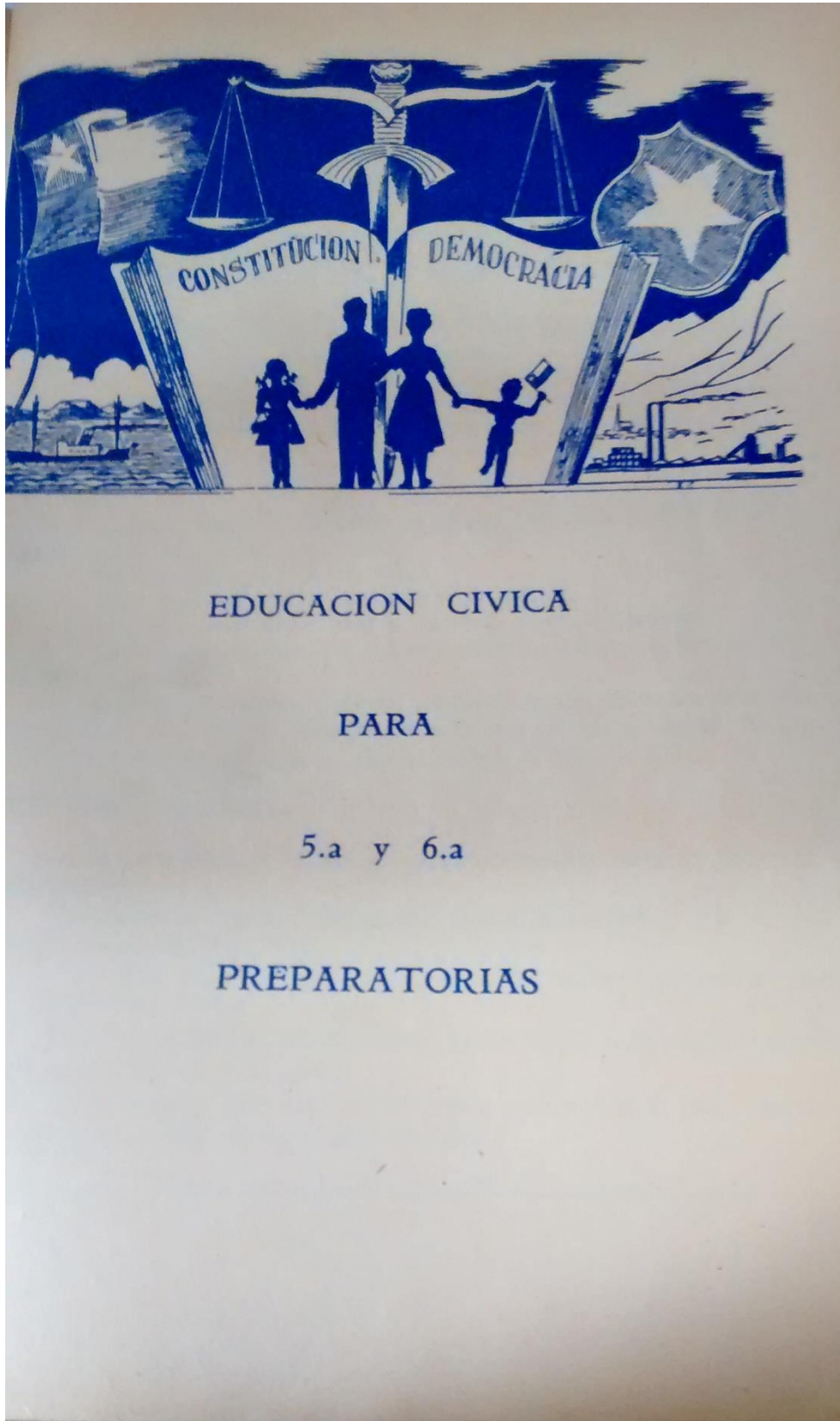


Imagen 2: Fuente extraída del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.



EL HOMBRE Y SUS CUALIDADES SOCIALES

(Lectura comentada)

La Educación Cívica tiene por objeto formar al hombre para su vida social, dándole a conocer sus derechos y obligaciones.

EL HOMBRE.—

Ser, es todo lo que existe; minerales, vegetales, animales, hombres: todos son seres, pero iguales.

Los minerales no tienen vida;

Los vegetales tienen vida, pero no sienten;

Los animales tienen vida y sienten, pero no piensan.

Sólo el ser humano —hombre o mujer— puede pensar, porque tiene inteligencia.

Además del cuerpo material, como el de los animales, tiene un alma espiritual, que lo diferencia totalmente de los animales. Es un ser compuesto de materia y espíritu. Lleva el sello de Dios.

MISION DEL HOMBRE.—

Los minerales, vegetales y animales existen para el provecho del hombre.

El hombre, con su inteligencia, busca la verdad, y con su voluntad tiende hacia el bien.

Una sola verdad y un solo bien puede hacer al hombre completamente feliz: Dios.

Dios es el fin del hombre, pero para llegar a él, debe cumplir con sus deberes en esta vida.

Los derechos son los medios para cumplir con esos deberes. Los derechos y deberes proceden de Dios.

Imagen 3: Fuente extraída del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile

INCLINACIONES DEL HOMBRE.—

Todos los hombres tenemos tendencias e instintos innatos.
Los instintos se reducen a dos: conservación de la vida y transmisión de la vida.

Esas tendencias son buenas, en sí mismas, pero serían malas si nos dejásemos arrastrar por ellas sin sujetarlas a la razón y a la moral.

Cuando esas tendencias son desordenadas ofuscan la razón de la persona, disminuyen su libertad y le arrastran al mal.

El que se deja arrastrar por los vicios va por el camino del fracaso, del crimen y de la deshonra.

Es un elemento perjudicial para la familia y para la sociedad.

INDIVIDUO Y PERSONA.—

En un montón de arena, en una biblioteca, en un rebaño, un grano, un libro, un animal, son individuos.

En la sociedad, un individuo es también una unidad.

Entre todos los seres del mundo, sólo el hombre es persona, porque tiene alma espiritual capaz de comprender, y voluntad capaz de obrar libremente haciendo el bien y evitando el mal.

CUALIDADES Y DEFECTOS.—

Nacemos con cuerpo y alma.

El cuerpo y el alma tienen cualidades y defectos que se heredan de los antepasados.

También tenemos instintos y pasiones, que serán malos, si nos dejamos dominar por ellos. Podemos encauzarlos y dirigirlos hacia el bien.

Nuestro ideal debe ser siempre el bien.

LIBERTAD E INDEPENDENCIA.—

Todos sabemos que el hombre puede elegir entre el bien y el mal; puede hacer una cosa o dejar de hacerla. Es la libertad moral.

Nuestra experiencia nos enseña que somos libres; que podemos ser buenos o malos. Por eso somos responsables de nuestros actos y merecemos premio o castigo.

La libertad es uno de los dones más preciosos de Dios. Nos da la libertad para que logremos nuestra perfección.

La libertad es para obrar el bien; si la empleamos para el mal mereceremos castigo. En vez de ser libres nos hacemos esclavos del mal. Entonces, poco a poco, nos hacemos viciosos y perdemos nuestra libertad, convirtiéndonos en esclavos de nuestros vicios.

Somos verdaderamente libres cuando cumplimos con nuestro deber aunque los demás no lo cumplan.

Entonces somos dueños de nosotros mismos, de nuestra voluntad, de nuestros actos: somos libres.

RESPONDA:

- ¿Para qué sirve la Educación Cívica?
- ¿Son todos los seres iguales?
- ¿Sabe cuál es la misión principal del hombre en este mundo?
- ¿Cuáles son las inclinaciones del hombre?
- ¿Son buenas todas?
- ¿Cuál debe ser el ideal del hombre
- ¿Podemos hacer lo que queremos?
- ¿Debemos hacer todo lo que se nos ocurre o que vemos que lo hacen los demás?
- ¿Cuándo demostramos que somos realmente libres?

Imagen 5: Fuente extraída del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.

EL TRABAJO Y LA CULTURA

(Lectura comentada)

En la vida necesitamos muchas cosas que podemos conseguir por el trabajo.

El trabajo es necesario para el progreso; ennoblece al hombre y es para él un medio de perfección.

El trabajo es un deber y un derecho porque permite sostener y perfeccionar la vida y es una obligación fundamental.



El trabajo puede ser físico o intelectual.

En el trabajo físico predomina la fuerza muscular.

En el trabajo mecánico predomina el empleo de la máquina.

En el trabajo intelectual predominan las fuerzas espirituales.

Cultura significa cultivo. Veamos un ejemplo.

Un campo que no ha sido trabajado está lleno de malezas.

El agricultor lo limpia, lo ara, lo siembra y lo riega.

El campo era inculto; ahora es cultivado.

Lo mismo sucede con el trabajo del hombre. Con su trabajo, esfuerzo y constancia, cultivando sus cualidades espirituales e intelectuales, adquiere la cultura; es un hombre culto.

La cultura se refiere a los bienes espirituales. Se puede ser muy rico en valores materiales y hasta en adelantos científicos y ser muy pobre en valores espirituales, en verdadera cultura.

La cultura abre al hombre un mundo superior, ensancha sus posibilidades, le enriquece con el dominio de sí mismo y hasta con el dominio del mundo material que pone al servicio del espíritu.

Así realiza obras que son el orgullo de la humanidad.

Esa cultura se traduce en ciencias, artes, monumentos, organización social y política que se trasmite de padres a hijos y forma la herencia cultural de los pueblos.

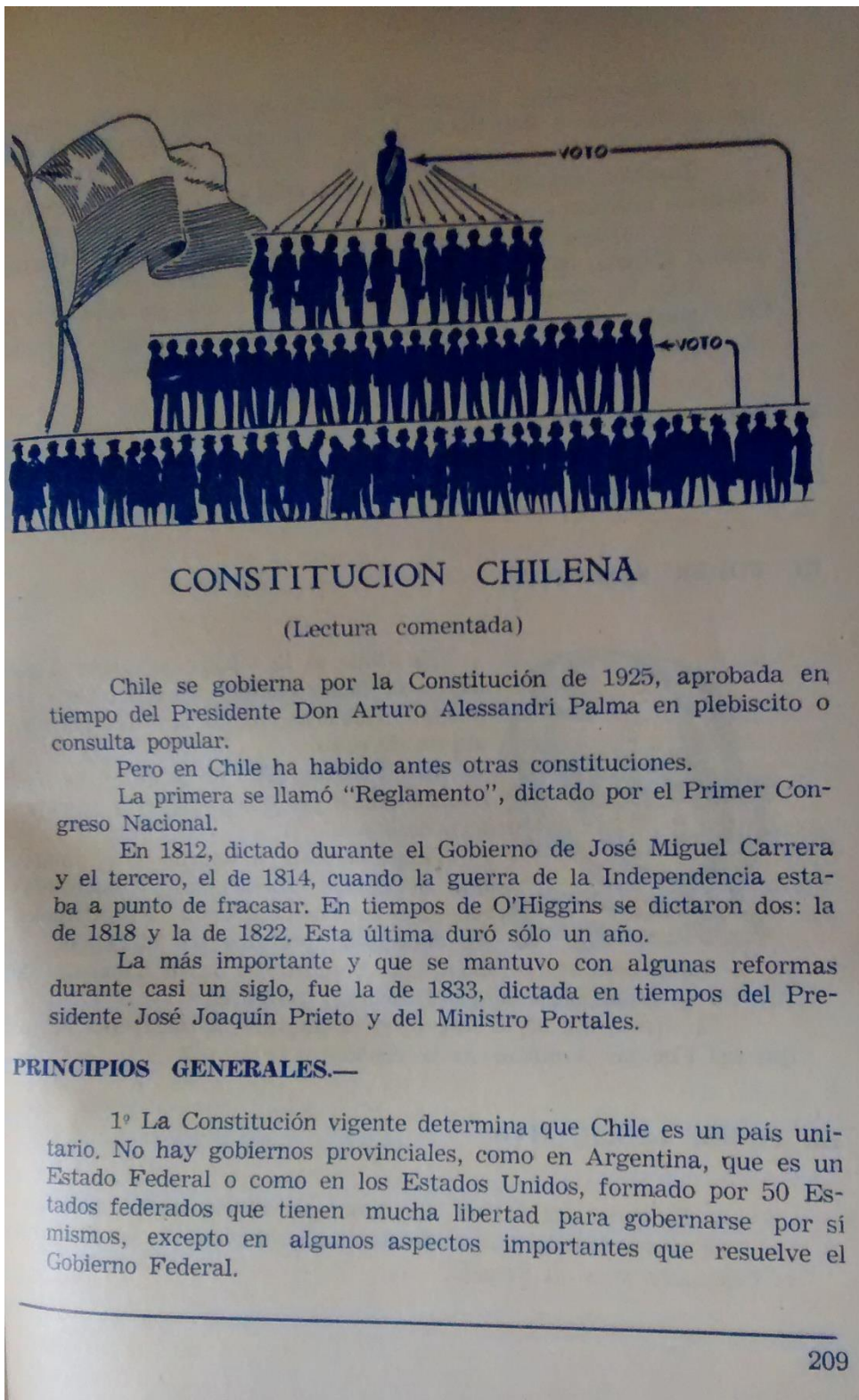


Imagen 7: Fuente extraída del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.

convergencia del proceso cultural y del proceso educativo en la etapa de construcción del socialismo

por H. EDUARDO CASTRO S.

Profesor del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y
Educación de la Universidad de Chile.

Una sumaria consideración sobre las interacciones entre infra y superestructura social arroja indicios suficientes para asegurar que el éxito —y la fuerza expansiva— de la política de cambios estructurales abierta por el gobierno de la Unidad Popular, se encuentra en buena medida subordinado al grado de comprensión, participación y compromiso que el pueblo contraiga con aquella iniciativa.

En otro lugar hemos tenido la oportunidad de referirnos a la necesidad del cambio psicológico como requisito esencial de apertura hacia la nueva política, diciendo que "la compenetración profunda del pueblo con el proceso revolucionario como igualmente la fecundidad que éste revista, las aseguran no solamente el estilo y decisión con que los organismos de gobierno asuman sus responsabilidades político-administrativas, sino que también —y acaso fundamentalmente— la posibilidad que tenga nuestro pueblo de saberse a sí mismo masiva y dinámicamente incorporado a una tarea histórica que reclama parentéricamente de toda su fuerza e inteligencia". Ante este imperativo, el papel determinante parece estar de parte de una educación inspirada básicamente en el propósito de capacitar al individuo para que consolide, ejercite y defienda el poder político que le ofrece la coyuntura histórica del país. No es éste, desde luego, un objetivo con pretensiones de "universalidad" y, por ello mismo, tendrá que escandalizar al pedagogicismo tradicional y a aquellos apologistas del *establishment* tan inclinados a enmascarar en el virtuosismo formal las intenciones políticas subyacentes en cualquier sistema educativo. Pero aun cuando aquel objetivo sea escasamente convencional, constituye sin duda una urgente e ineludible necesidad impuesta por la exigencia de obrar con absoluta lealtad res-

El Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular reconoce que las profundas transformaciones que se emprenderán requieren de un pueblo socialmente consciente y solidario, educado para ejercer y defender su poder político, apto científico y técnicamente para desarrollar la economía de transición al socialismo y abierto masivamente a la creación y poses de las más variadas manifestaciones del arte y del intelecto.

pecto de las postulaciones programáticas de la Unidad Popular. En efecto, cuando se entiende que la nueva sociedad será instrumentalizada por la función política, concebida no en términos de un poder que se despliega verticalmente desde un círculo dirigente preclaro hasta las "multitudes silenciosas" —como en el caso de las experiencias paternalistas y populistas ya editadas en el país— sino que comprendida más exactamente como el poder suficiente conquistado por el pueblo para autogenerar su destino e incluso para imponer su voluntad a quien tiene la misión de conducirlo, no cabe para la educación otra alternativa como no sea la de fortalecer en el individuo una conciencia autorreveladora de que tanto el poder como la voluntad de acción revolucionarios radican exclusivamente en él.

Sin embargo, convenimos en que la vasta y homogénea influencia socializadora que dimana desde cada uno de los resquicios del sistema social que debe abandonarse, torna sumamente hipotética y azarosa la capacidad de la escuela para acometer con relativo éxito una tarea con tales designios.

Para dotar al individuo de una nueva percepción de sí mismo, para enfrentarlo con posibilidades cuyas históricamente negadas, la educación regular podrá, desde luego, hacer bastante, pero nunca tanto como para permitirle desbordar el límite más allá del cual conciencia y voluntad parecen obedecer mejor a la dirección impuesta por la manipulación deliberada a que ha sido sometido, día a día, por la clase dominante.

Hoy, y gracias a la contribución del análisis motivacional en particular, ha quedado al descubierto el hecho de que tanto nuestros procesos mentales como nuestras preferencias y decisiones se canalizan, con entera independencia de nuestra voluntad, de acuerdo a la estimulación intencional de que somos objeto desde el exterior. Esta conclusión ha venido solamente a confirmar los resultados de una serie de estudios que han estado efectuándose desde comienzos del siglo en el dominio del comportamiento humano. Las investigaciones sobre el papel de las glándulas

Imagen 8: Extraída de Revista de educación proporcionada por el Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile.

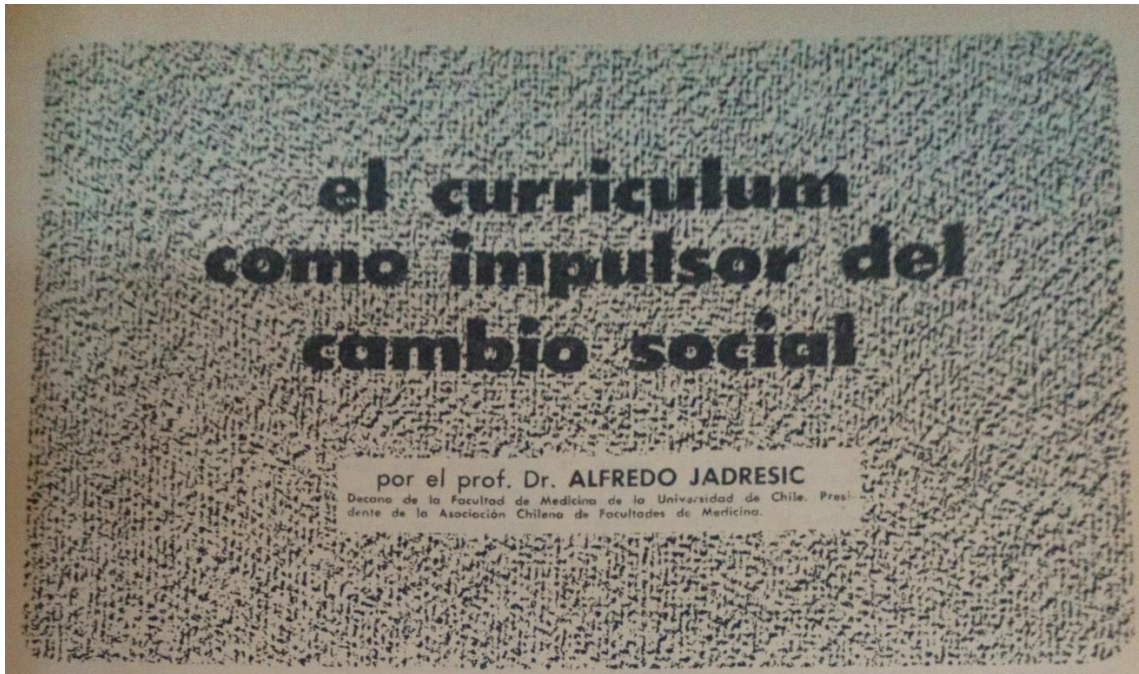


Imagen 9: Título de Artículo Académico de la Revista de Educación. Proporcionado por el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago, Chile.

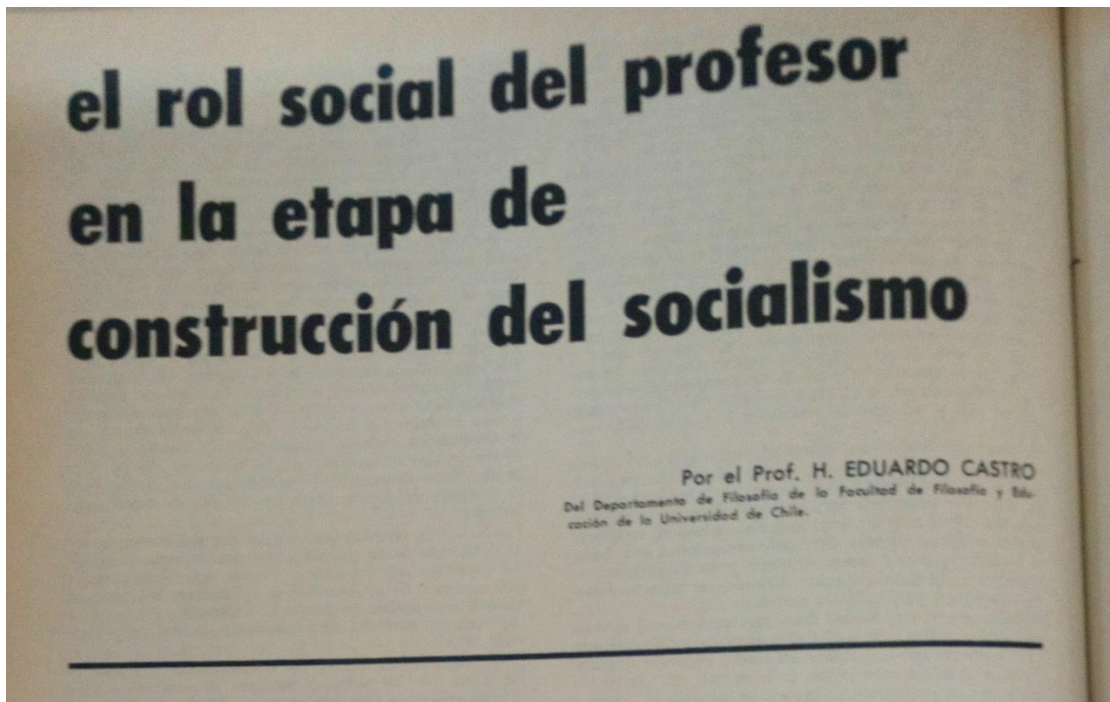


Imagen 10: Título de Artículo Académico de la Revista de Educación. Proporcionado por el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago, Chile.

*MENSAJE DEL EXCELENTÍSIMO SEÑOR PRESIDENTE DE LA JUNTA DE GOBIERNO
A LOS EDUCADORES DE CHILE*

Profunda satisfacción siento al encabezar la publicación del presente ejemplar de la Revista de Educación, y poder llegar por su intermedio con el saludo y la palabra del nuevo Gobierno de la República a los maestros de Chile.

Educación es una tarea que va mucho más allá de una simple transmisión de conocimientos, pues ella despierta todas las potencialidades del espíritu humano, y busca un desarrollo integral de la persona, si cumple la misión de armonizar una sólida formación en los principios morales que fundamentan la convivencia de la nacionalidad, con el respeto a la libertad interior de la conciencia de cada joven o niño que se educa. Comparándola, semeja al sembrador, que conjuga su esfuerzo con las leyes de la naturaleza, guía al árbol que crecerá con vida propia pero neto y sólido para resistir los embates del tiempo.

En cualquier época y país, la función educadora es una de las más trascendentales que se pueda encomendar a un miembro de la sociedad. Ella es depositaria de la confianza del país en su propio futuro. Sin embargo, hoy la educación adquiere en Chile, un sentido especial. Los hombres de armas, a quienes la Providencia colocó en nuestras manos la misión no buscada por nosotros de gobernar a la Patria, comprendemos en toda su magnitud el papel de un auténtico magisterio, porque desde los orígenes de la República, nuestras Fuerzas Armadas y de Orden han constituido escuelas de formación moral y patriótica. Han trabajado siempre junto a hombres jóvenes llenos de capacidades insospechadas, y anhelantes de una superación personal.

El movimiento militar del 11 de Septiembre ha fijado la misión de reconstruir una nación dividida y al borde de su desintegración moral, institucional y económica. Para ello, ha señalado que la unidad militar civil busca el objetivo nacional como el más preciado. Pero no escapa a nuestra consideración la imposibilidad de llevar adelante la tarea de la reconstrucción nacional, si no se cambia profundamente la mentalidad de los chilenos, y especialmente de las nuevas generaciones.

Largos años de demagogia han hecho creer a muchos de nuestros compatriotas que el progreso espiritual, económico y social de un pueblo, depende únicamente de la acción del Estado o de la magia de las ideologías. El trabajo y la superación personal han sido generalmente postergados, llegándose incluso a presentarlos como valores opuestos a la solidaridad social. Con ello la mediocridad se ha apoderado de las actividades nacionales, y el cumplimiento del deber se ha debilitado en beneficio de la comodidad o el capricho de cada cual. El mérito ha sido reemplazado así por la prebenda, y el éxito de alguien en una tarea ha sido mirado con desdén, cuando no con recelo o envidia pequeña.

A esa realidad, se agregó en los últimos años el deseo de alejar a nuestra Patria de los valores esenciales de su tradición cristiana, pretendiendo implantarnos el dominio de una ideología foránea anti-chilena, como es el marxismo-leninismo. A ello obedeció el deseo de uniformar las conciencias hacia derroteros ajenos a nuestro ser nacional, lo cual quedó de manifiesto en el proyecto de la llamada "Escuela Nacional Unificada" propiciado por el régimen depuesto, y que con razón la inmensa mayoría de los chilenos combatió y rechazó.

En nuestra convicción de que es imperioso abrir una nueva etapa en la historia nacional, que marque una profunda diferencia con la realidad que estábamos viviendo, apelo a cada uno de los verdaderos educadores chilenos para que entreguen su esfuerzo generoso a la reconstrucción de la Patria.

Imagen 11: Mensaje del Excelentísimo Señor presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile (parte 1). Extraída de la Revista de educación proporcionada por el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago, Chile.

Junto con reencontrarnos con nuestra más honda raíz nacional, es necesario fomentar en nuestra juventud un profundo amor por Chile, su pasado lleno de grandeza y de hombres ejemplares, su pueblo y su geografía que se confunden en un presente de dificultades y desajustes, y sus virtudes ciudadanas últimamente ocultas, pero que hoy deben renacer y desarrollarse en la misión de servicio y creación que el futuro impone por delante.

En el mundo contemporáneo, es inútil pretender alcanzar la independencia y el desarrollo económico, bases para una simultánea promoción de la justicia social, sin un fuerte incremento del conocimiento científico y técnico. El saber es la llave maestra que abrirá la puerta del futuro. Junto a él, la integridad moral y el trabajo esforzado, podrán dar pleno fruto. Sin avance científico y técnico, no habrá verbalismo que nos permita superar el retraso, la miseria y la injusticia.

El restablecimiento integral del principio de autoridad, tan quebrantado en el último tiempo, debe asentarse sobre el ascendiente moral del que manda. El debe ser el primero en el sacrificio, en el espíritu de justicia y en el cumplimiento del deber. Para comprender la importancia y nobleza de la autoridad, la juventud debe ver en sus maestros testimonios dignos de admiración y respeto. Lo que el verdadero educador consiga en este sentido, es algo que no se borrará jamás de la mente del que lo recibe.

Cada profesor por su vocación es un verdadero modelador, un guía y un maestro, a quien el actual Gobierno le interpreta cabalmente la enorme trascendencia de su misión. Por eso, junto al estímulo moral, se procurará ofrecer un aliciente económico a la función magisterial, acorde con su jerarquía y sacrificio, pero, al igual que los demás chilenos, los educadores deben comprender que afrontamos en el presente año, el más duro de nuestra historia en lo material, y que es el fruto de la desastrosa herencia recibida. No es posible satisfacer hoy todavía las aspiraciones legítimas a un ingreso familiar satisfactorio; pero tengan todos la seguridad que si cada cual pone su cuota en esta etapa de privaciones colectivas, el país saldrá adelante venciendo obstáculos que a muchos parecían insalvables.

Los educadores en su tarea cumplen la parte fundamental de la continuidad de la Patria, de enlazar las generaciones presentes y futuras hacia destinos que la historia une con misterio y fuerza creadora para proyectarlos hacia un futuro lleno de fe y esperanzas.



Imagen 12: Mensaje del Excelentísimo Señor presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile (parte 2). Extraída de la Revista de educación proporcionada por el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago, Chile.



Imagen 13: Portada folleto día de inauguración de la llama de la libertad. Proporcionada por Centro de Documentación PIDEE. Santiago, Chile.



Llega el instante solemne en que un campesino, un trabajador urbano, un estudiante y una dueña de casa encienden las antorchas con el fuego que durante tres años guardó la civilidad en su corazón.

Imagen 14: Folleto día de inauguración de la llama de la libertad (Contenido parte 1). Proporcionada por Centro de Documentación PIDEE. Santiago, Chile.



S. E. el Presidente de la República y los tres restantes miembros de la Honorable Junta de Gobierno encienden la Llama Eterna de la Libertad, recibida de manos del pueblo, en el Altar de la Patria.

Imagen 15: Folleto día de inauguración de la llama de la libertad (Contenido parte 2). Proporcionada por Centro de Documentación PIDEE. Santiago, Chile.

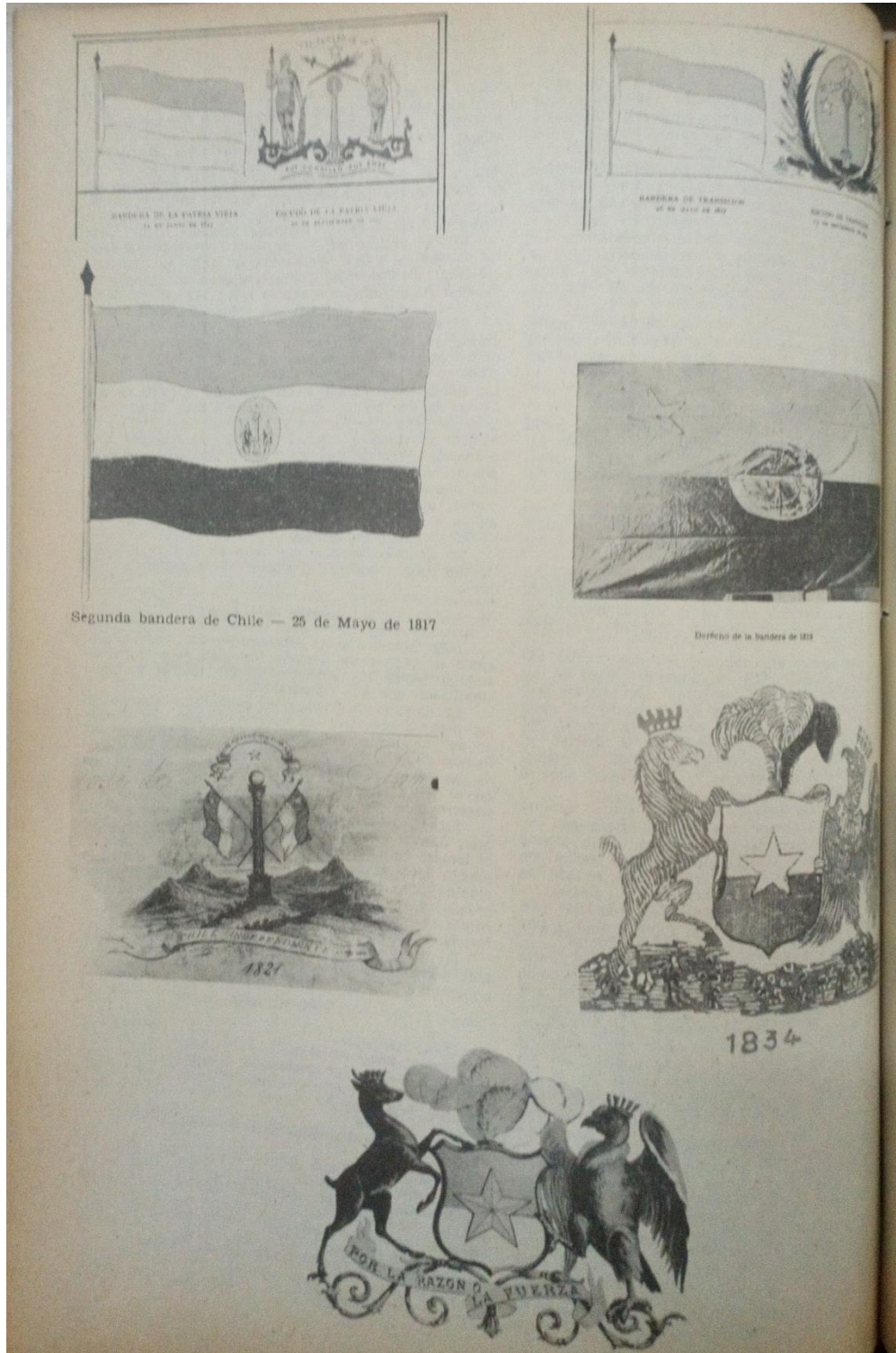


Imagen 16: Material Curricular de la Dictadura Cívico-Militar extraído de la Revista de Educación. Proporcionado por el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago, Chile.



En aquella acepción de currículum donde al alumno le corresponde "aprender" el conocimiento, el laboratorio es fundamental para las ciencias biológicas.

estrechamente a esta forma muy particular que la disciplina ha tenido en su desarrollo. Por ende habrá tantas metodologías de enseñanza como disciplinas específicas consulte el currículum escolar. El rol del maestro será revelar la estructura de la disciplina y su método de desarrollo y transmitírsela a los alumnos. A éste le corresponde "aprender" este conocimiento haciendo uso de las diferentes formas que son inherentes a la disciplina. Si se trata, por ejemplo, de las ciencias biológicas, el laboratorio es fundamental; si se trata de las ciencias sociales, el estudio bibliográfico, la discusión grupal, el análisis de fuentes secundarias, son buenos caminos de aprendizaje.

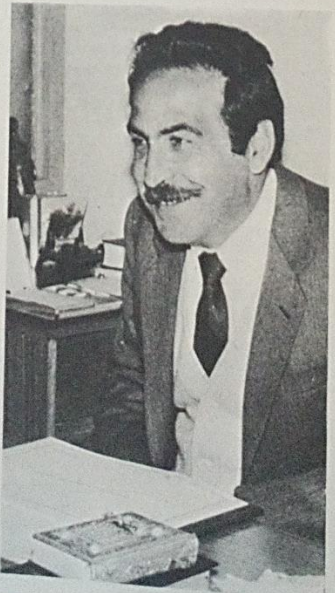
La experiencia humana

Para quienes definirán el currículum como "un conjunto de eventos ya sea intencionales, o bien realizados o en realización que tienen potencial para reconstruir la experiencia humana" (Fraymier, 1964), el significado que adquieren los componentes del currículum es muy distinto al que hemos hecho referencia. En este currículum, es vital considerar como aspecto central los intereses, necesidades, aspiraciones y deseos de los alumnos. Serán éstos los que determinen o influyan en la selección de los

objetivos y contenidos curriculares.

La sala de clases y el medio educativo se organizan en torno a los educandos; se crea un ambiente en el cual se permite el pleno desarrollo personal; la experiencia y la confrontación con los estímulos escolares son preponderantes. Sobre todo en un currículum que se define como desarrollo y de crecimiento del potencial de cada alumno, el aprendizaje es la consecuencia de la interacción con el medio educativo. El alumno explora su ambiente, es activo y creativo, además le otorga significado a su experiencia. Toda relación es analizada críticamente e investigada. El conocimiento es el resultado de este proceso de otorgarle significado a la experiencia. En este sentido el conocimiento es propio e individual; es el producto de la autoexpresión creativa y de la integración que el alumno hace de su propia experiencia. Por consiguiente, el conocimiento es el fruto de la interacción que el alumno establece con el medio educativo.

El currículum, en esta concepción, no se organiza en torno a disciplinas o asignaturas de estudio que van a ser aprendidas por el alumno, sino que es la estructuración del ambiente al que nos hemos referido. Un proyecto de trabajo, una unidad integrada de experiencias, son formas de presentar este ambiente. El rol del profesor es entregar los estímulos; el del alumno es organizar estos estímulos para que tengan significados de aprendizaje. Debemos insistir en esta función: otorgar "significado" a la experiencia de aprendizaje constituye el aspecto dinámico del currículum. No es función del maestro dar estos significados prehechos al alumno. Por



Doctor Abraham Magendzo K., autor de este artículo y destacado colaborador de nuestra revista.

consiguiente, su papel es el de facilitador y no de transmisor de conocimientos, es el que estimula el crecimiento personal y no el que, en forma rígida, predispone el crecimiento uniforme de los alumnos. Seleccionará los materiales educativos; éstos serán múltiples, diversos, variados y concordantes con la etapa de desarrollo de los alumnos. Observará, constantemente, el significado que el alumno le confiere a su experiencia; esta observación será el medio más importante para evaluar a los alumnos.

A manera de síntesis

Hemos entregado dos definiciones distintas de currículum que se diferencian, sustancialmente, en la base conceptual que las determina. Cada definición conlleva y predispone la naturaleza y las características que asumen los componentes curriculares.

Mientras en la primera definición se enfatizan objetivos de conocimiento estructurado en disciplinas de estudio, la segunda se centra en la experiencia y en el crecimiento. En una, la transmisión y la comunicación del acervo cultural es vital; en la segunda, el enfrentamiento de los estímulos del ambiente es preponderante. Se diferencian ambas concepciones, en cuanto al rol que el profesor asume y la función que el alumno cumple con respecto al aprendizaje. La concepción de desarrollo personal requiere, para su realización, un sujeto activo, crítico y reflexivo. En la centrada en las disciplinas de estudio, estos aspectos adquieren un significado y connotaciones diferentes. Otros componentes como son la organización del currículum, los materiales educativos, la naturaleza de la interacción profesor-alumno y de éstos entre sí, el sistema de evaluación, asumirán características y formas de expresión distintas en una u otra concepción.

Podríamos ofrecer otras definiciones, desde aquellas que se desarrollan con concepciones más tecnológicas del currículum hasta las que lo centran en torno a problemas que la sociedad contemporánea enfrenta. Cada definición comprometerá una forma específica de planificar, implementar y evaluar currículum. Adoptar una definición, significa, en último término, asumir una concepción curricular que compromete un quehacer educativo que lo determina.

Bibliografía

- MAGENDZO, A. "Relación entre las concepciones curriculares y la definición de currículum". *Revista de Educación*. Santiago de Chile, abril 1980 No 78, p. 31.
- FRAYMIER, J. *The nature of educational method*. Ohio, C. Mervill, 1964.
- SIEGEL, P. *Hacia una definición del término currículum*. Apuntes mimeografiados, Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación, 1982.

Imagen 17: Artículo de Abraham Magendzo en Revista de Educación durante la Dictadura Cívico-Militar (Extracto 1). Proporcionado por la Biblioteca del MINEDUC. Santiago, Chile.

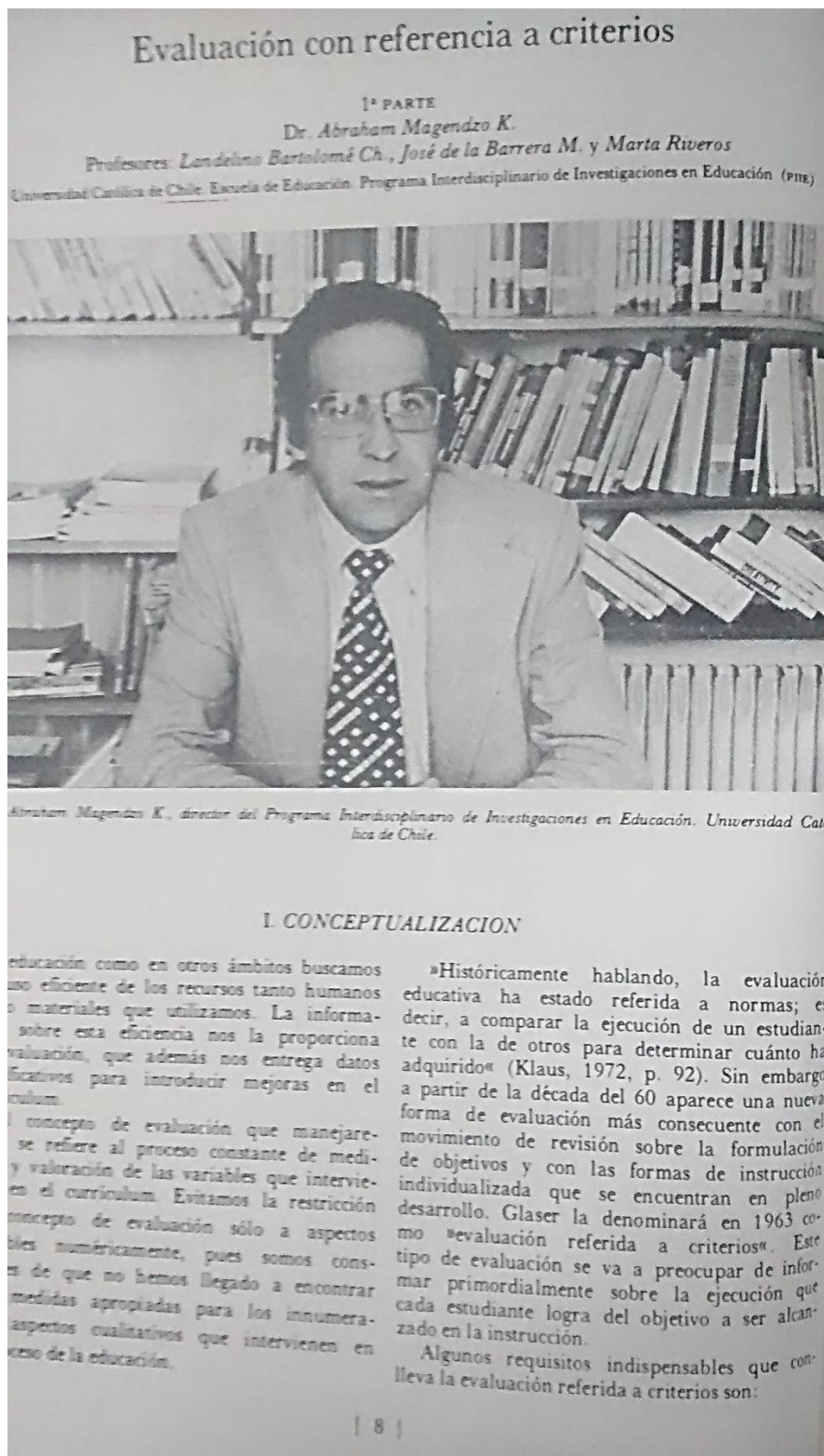


Imagen 18: Artículo de Abraham Magendzo en Revista de Educación durante la Dictadura Cívico-Militar (Extracto 2). Proporcionado por la Biblioteca del MINEDUC. Santiago, Chile.

7- BIBIOGRAFÍA

Referencias Primarias:

1- Legistación:

Chile. Decreto Ley N° 27.952. Modifica Sistema Educacional. Ministerio de Educación Pública. Santiago, 20 de diciembre de 1965a.

Chile. Decreto Ley N° 27953. Crease 7° Año de Educación General. Ministerio de Educación Pública. Santiago. 20 de diciembre de 1965b.

Chile. Decreto Ley N° 13451. Fija Plan de Estudios y Normas de Funcionamiento Para 7° y 8° Años de Educación Básica- Ministerio de Educación Pública. Santiago. 16 de enero de 1967a.

Chile. Decreto Ley N° 16.617. Fija escala de categorías, grados y sueldos, de los funcionarios que indica. Crea la corporación denominada Servicio de Bienestar del Magisterio y de los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública. Dispone fondos para diversas instituciones. Modifica impuesto. Modifica Leyes y Decretos, con fuerza de Ley que señala. Aprueba disposiciones varias. Otras materias. Santiago, Chile, Ministerio de Hacienda. 31 de enero de 1967b.

Chile. Decreto Ley N° 403. Disuelve el Consejo Nacional de Educación y entrega sus funciones y atribuciones al Superintendente de Educación Pública. Contraloría General de la República, Santiago, 6 de abril de 1974.

Chile. Decreto N°190. Aprueba plan de estudio de la educación media humanístico-científica de adultos. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 25 de abril de 1975.

Chile. Decreto N°4002. Fija objetivos, planes y programas de la educación general básica, a partir de 1981. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 25 de enero de 1980.

Chile. Decreto Ley N°3464. Aprueba nueva Constitución Política de Chile y dispone someterla a ratificación por plebiscito. Contraloría General de la República, Santiago, 11 de agosto de 1980.

Chile. Decreto N°300. Aprueba Planes y Programas para la Educación Media Científico-Humanista, Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 de enero de 1982.

Chile. Decreto N°1835. Aprueba normas para la planta física de los establecimientos subvencionados que establecen las exigencias mínimas que deben cumplir según nivel y modalidad de la enseñanza que impartan. Contraloría General de la República, Santiago, 30 de diciembre de 1986.

Chile. Decreto N° 549. Especifica actividades de colaboración o complementarias para los efectos contemplados en la ley 18602. Contraloría General de la República, Santiago, 14 de octubre de 1987.

Chile. Decreto N° 225 exento. Fija normas generales nacionales y permanentes sobre calendario escolar. Contraloría General de la República, Santiago, 6 de noviembre de 1987.

Chile. Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ministerio de Educación 10 de marzo de 1990.

Chile. Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en los Establecimientos Educativos que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 29 de mayo 2015.

Chile. Ley N° 20.911. Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 28 de marzo de 2016.

2- Documentos:

MINEDUC. (1968). *Revista de Educación*, N° 5, Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1969a). *Revista de Educación*, N° 18, Santiago: Ministerio de Educación

MINEDUC. (1969b). *Revista de Educación*, N° 22, Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1970). *Revista de Educación*, N° 31, Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1971a) *Revista de Educación*, N° 32 – 33, Santiago: Ministerio de Educación

MINEDUC. (1971b) *Revista de Educación*, N° 34, Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1971c) *Revista de Educación*, N° 36 – 37 – 38, Santiago: Ministerio de Educación

MINEDUC. (1972a) *Revista de Educación*, N° 39, Santiago Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1972b) *Revista de Educación*, N° 43 – 44 – 45 – 46, Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (1974) *Revista de Educación*, N° 47, Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (1975a) *Revista de Educación*, N° 48, Santiago: Ministerio de Educación

MINEDUC (1975b) *Revista de Educación*, N° 49 – 50 – 51, Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (1975c) *Revista de Educación*, N° 52 – 53 – 54, Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (1976) *Revista de Educación*, N° 56. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1980a). *Revista de Educación*, 79. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1980b). Decreto 4002/1980. *Revista de Educación*, 79. Santiago:
Ministerio de Educación.

MINEDUC (1980c). *Revista de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1981a). *Decreto Exento N° 300* (30 de diciembre de 1981). Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1981b). *Revista de Educación*, N° 82. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1982). *Revista de Educación*, N° 94. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1983). *Revista de Educación*, N° 112. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1984). *Decreto 6/1984 Revista de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1985). *Revista de Educación, 94* (2ª Ed.). Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1989). Textos refundidos Decreto 4002 (1980) y Decreto 6 (1984). *Revista de Educación, 79* (2ª Ed.).

Ministerio de Educación Pública. (1973) Sobre actas de las Sesiones del Consejo Nacional de Educación. Santiago, Chile: MINEDUC

Jorge Tapia Valdés. (1973) Discurso del compañero Ministro de Educación, Jorge Tapia Valdés, Formulado El 30 de enero de 1973, Sobre la Política Educacional del Gobierno de la Unidad Popular. Santiago, Chile: MINEDUC

Iván Núñez Prieto, Ministerio de Educación Pública. (1973) Informe Sobre Escuela Nacional Unificada. Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (1973) El sistema Nacional de Educación Parte 1: Concepción General del Sistema. Santiago, Chile.

MINEDUC. (1973) Antecedentes para la fundamentación de la Escuela Nacional Unificada. Santiago, Chile.

La Junta de Gobierno se Dirige a la Juventud. (1973) Discurso pronunciado por el General Gustavo Leigh ante dirigentes juveniles, en el edificio Diego Portales. Santiago, Chile.

Junta Militar de Gobierno. (1974) Declaración de principios del Gobierno de Chile-Santiago, Chile.

Gobierno de Chile. (1975) Chile: 11 de septiembre de 1975. Santiago, Chile: Editorial Nacional Gabriel Mistral.

MINEDUC. (1978) Desarrollo de la Educación Chilena desde 1973. Santiago, Chile.

Augusto Pinochet Ugarte (1979) Carta de S. E. Al Ministro de Educación. Santiago, Chile.

3- Textos Escolares y Manuales de Estudio:

Carlos Rojas Jaime (1968). Curso de Educación Cívica. Basado en el Programa del Ministerio de Educación. Santiago, Chile: Editorial del Pacífico s.a.

S/A (1969), Ciencias Sociales, Historia-Geografía-Educación Cívica por F.T.D. Para Quinto y Sexto Año Básico. Sexta Edición. Santiago, Chile: F.T.D.

Ciencias Sociales, Historia-Geografía-Educación Cívica por F.T.D. Para Tercero y Cuarto Año Básico. 1969 Octava Edición. Santiago, Chile: F.T.D.

Schmidt, Bernardita et. al. (1977) Ciencias Sociales y Naturales, Guía del Profesor 2do Básico. Santiago, Chile: Editorial Santillana.

Devia, Arturo (1979) Ciencias Sociales 4to Básico, Cuaderno del Alumno. Santiago, Chile: Editorial Santillana

Fernando Silva Sánchez. Nociones de Educación Cívica. Normas pertinentes de la constitución política de 1980. 1983, Viña del Mar, Chile.

Rodríguez, Silvia. Efemérides y Actos Cívicos. Liceo A N° 5 “Mercedes Marín del Solar” Santiago, Chile: Martínez.

Krebs, Ricardo (1987) Historia y Geografía 8vo Básico. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Bibliografía Secundaria:

Arnoletto, E. (2007). *Gosario de Conceptos Políticos Usuales*. Obtenido de Ed. EUMEDNET: <http://www.eumed.net/dices/listado.php?dic=3>

Arrieta, V. (2014). *Ciudadanía, Dictadura Militar y Educación* (Tesis de pregrado). Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Bascopé, Cox, Lira. (2015). Tipos de Ciudadano en los Curículos del Autoritarismo y la Democracia. En C. C. Cox, *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos Experiencias y Resultados* (págs. 245-281). Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

Basualdo, V (2015). *Responsabilidad Empresarial en Delitos de lesa humanidad Tomo I y II*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

- Bloch, M. (2003). *Introducción a la historia*. D.F de México: Fondo Cultura Económica.
- Cabaluz, F. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 54(2), 165-180.
- Caiceo Escudero, J. (2013). Reforma Educacional de 1965 en Chile: Participación de Mario Soto. *VII Congresso Brasileiro de História da Educação*. Cuiabá, Brasil: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Cardoso, C. (2000). *Introducción al Trabajo de la Investigación Histórica. Conocimientos, Métodos e Historia*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península S.A.
- Errazuriz, L. (2012). *El golpe Estético, dictadura militar en Chile 1973 - 1989*. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores Ltda.
- Enciclopedia Virtual (2005). *Eumed.net*. Universidad de Málaga. Málaga, España: Recuperado de <http://www.eumed.net/diccionario/definicion.php?dic=3&def=324>
- Ferrater, J. (1997). *Diccionario de Filosofía abreviado*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Giroux, H. (1998). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. D.F de México: Siglo Veintiuno Editores. S.A.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo Global y la Política de la Esperanza Educada. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 251-263.
- Gómez, L. J. (2008). Política y Ciudadanía en una sociedad neoliberal avanzada, Chile 1990-2007. *Cuadernos de Cendes*, 25(67), 59-83.
- Goodson, I. (1991). La construcción Social del Curriculum. Posibilidades y Ámbitos de Investigación de la Historia del Curriculum. *Revista de educación N° 295*, 7-37.
- Goodson, I. (1997). *Una construcción social del Currículum*. Lisboa, Portugal: EDUCA.

- Goodson, I. (2000). *El Cambio en el Currículum*. Barcelona España: Octaedro.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y Metodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorroutu Ediciones.
- Gramsci, A. (1966). *La cuestión meridional*. Argentina, Buenos Aires: Riuniti.
- Gramsci, A (1972). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y el Estado Moderno*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1978). *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Cultura Popular.
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Madrid, España: Ediciones Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1992). *Antología*. Mexico D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Huneus, C. (2000). *El Régimen de Pinochet*. Santiago, Chile: Sudamericana.
- Magendzo, A. C. (2001). Curriculum escolar del futuro. *Revista perspectiva vol.4 N°2*, 213-232.
- Molina, R, Navarro, D, Rodriguez, J, & Seves, I. (2011). *La Escuela Como Engranaje de la Dictadura: Historia Oficial y Rituales Escolares en la Reconfiguración de la Identidad Ciudadana 1973 – 1979* (Tesis de pregrado). Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 311-328.
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Documento de Trabajo G. E. CLACSO Volumen 4*, 1-28.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid; España: Morata.
- Sacchi, E. (2011). Educando al Sujeto Soberano. Los Manuales de Formación Ciudadana. *Cuadernos del CIESAL*, 175-192.

- Salazar, G. (2006). *Violencia política en las Grandes Alamedas. La violencia en Chile 1947-1987 (una perspectiva histórico popular)*. Santiago, Chile: LOM.
- Thompson, E. P. (1981). *La miseria de la Teoría*. Barcelona, España: Crítica S.A.
- Valdivia, V. (2010). ¡Estamos en Guerra, Señores!. El Régimen Militar de Pinochet y el Pueblo, 1973 1980. *Historia*, 163-201.
- Vial, G. (1998). *Análisis Crítico Del Régimen Militar*. Santiago: Universitaria S.A.
- Zuñiga , C. G. (2015). ¿Cómi se ha Enseñado Historia en Chile? Análisis de programas de estudio para la enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo*, 119-135.