

Desarrollismo, dictaduras y postdictaduras: discurso pedagógico y poder en Chile

60

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión a partir de conceptos desarrollados por Michel Foucault y Basil Berstein. Se analiza el papel del dispositivo de control que se ejerce en la educación chilena por la Junta Militar (Chile, 1973), a través de cuatro mecanismos: disciplina, autoridad, examen y control y estandarización curricular. Se analiza en conjunto el papel de este dispositivo en el marco de la historia de la educación chilena en el período 1950-1995, en especial se destaca el fenómeno denominado "pedagogía del olvido".

Palabras clave: Dispositivo pedagógico, educación en Chile, junta militar, control, humanismo católico.

José Abel Malaver Rodríguez *
Rodrigo Malaver Rodríguez **

* Candidato a Magister de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor en la Universidad Piloto de Colombia. Correo electrónico: jmalaverr@hotmail.com.

** Estudiante de tercer año del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica, Universidad Distrital Francisco José de caldas y Universidad del Valle. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. En la actualidad es Profesor en las universidades Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Libre. Correo electrónico: rodrimal67@yahoo.com.

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2009

Fecha de aprobación: 15 de diciembre de 2009

Development policy, dictatorships, and post-dictatorships: pedagogic speech and power in Chile

Abstract

This paper, that is a result of a reflection, from the points of view of Michel Foucault and Basil Berstein, analyzes how the device of control imposed by The Military Junta to Chilean education, (Chile, 1973), introduces four mayor control mechanisms (discipline, authority, control and examination and curricular standardization). This device is analyzed in the context of the history of Chilean education during the whole period 1950-1995 and, more specifically, in the post-dictatorial period, a period called the "Pedagogy of Oblivion".

Key words: Pedagogy device, Chilean education, the military junta, control, catholic humanism.

Desenvolvismo, ditadura e pós-ditadura: o discurso pedagógico e poder no Chile

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão baseada nos conceitos desenvolvidos por Michel Foucault e Basil Bernstein. Analisamos o papel do dispositivo de controle posto em prática na educação chilena utilizando quatro mecanismos propostos pela junta militar (disciplina, autoridade, controle e análise de currículos e de normalização). Analisa-se o papel deste dispositivo no contexto da história da educação no Chile no período 1950-1995. Sobretudo, destaca o fenômeno conhecido como "pedagogia do esquecimento".

Palavras chave: Dispositivos pedagógicos da educação no Chile, junta militar, controle, humanismo católico.

Introducción

Este artículo busca analizar, en el contexto específico de la educación chilena en el período posterior a 1950, las relaciones entre el discurso pedagógico, sus emergencias y prácticas de control, transformación y reproducción de los discursos y el ejercicio del poder. Como declara Díaz V., las relaciones entre discurso pedagógico y poder “configuran dimensiones simbólicas constitutivas de formas de cultura, de relación social, de experiencia y subjetividad, presentes tanto en el escenario jurídico-político del Estado como las arenas constitutivas de los contextos pedagógicos escolar y local” (1999, p. 40).

En concreto se busca establecer el funcionamiento del dispositivo pedagógico afín a un momento concreto de la historia de la educación chilena, el año 1973, cuando la Junta Militar presidida por Augusto Pinochet emprende la denominada *cruzada ideológica* que busca deponer la ideología desarrollista del período anterior (Frei y Allende). Para tal efecto, la Junta impulsó un *humanismo católico*, política de derecha conservadora apoyado, en lo concerniente al discurso pedagógico, en cuatro ejes: los conceptos de disciplina, la autoridad del maestro como eje del enfoque didáctico, la metodología basada en el examen y el control y la estandarización de los contenidos y la terminología permitidos.

En este estudio de aproximación se presentará, en primer lugar, una brevísima introducción acerca de la pedagogía como dispositivo de transmisión cultural. En un segundo momento se hará una descripción sumaria de la relación entre los diferentes momentos de la historia chilena con los procesos de reforma pedagógica o periodización de la historia de la educación chilena. Finalmente, se observará cómo se reconocen estas relaciones —el funcionamiento del dispositivo— para el caso concreto de la imposición de la Junta Militar, a la luz de dos siguientes documentos en particular: el artículo de Leonora Reyes publicado en el marco del doctorado de Historia de la Universidad de Chile, titulado *Olvidar para construir nación* (Reyes, 2002), y la reseña de Sagredo y Serrano (2007), *Un espejo cambiante*, que describe los enfoques del concepto de historia tal cual aparece este en los textos escolares chilenos en diferentes momentos históricos, incluidas los periodos dictatorial y postdictatorial.

El proceso pedagógico como dispositivo

En oposición a planteamientos teóricos que consideran la pedagogía como una simple intermediación entre los discursos sociales y disciplinares y los sujetos objeto del proceso pedagógico —es decir, entre los saberes y la sociedad y las nuevas generaciones— la consideración de la pedagogía como dispositivo de poder y control parte de la convicción de que la pedagogía se constituye en un proceso cuyo objetivo fundamental radica en *mantener la distribución desigual del saber/poder y legitimar los procesos culturales dominantes* (Díaz, 1999, p. 44). Es este un dispositivo hegemónico y al servicio de la hegemonía que marca las relaciones entre Estado y sociedad civil.

De acuerdo con Foucault, entre las modalidades del dispositivo se encuentra la disciplina, un tipo de poder que se ejerce directamente sobre el cuerpo. En procura de un cuerpo dócil —sujetado, usado, transformado y mejorado— se controla el tiempo, el espacio, el movimiento; es decir, se establecen horarios, celdas, actos, gestos, posturas con

“Entre las modalidades del dispositivo se encuentra la disciplina, un tipo de poder que se ejerce directamente sobre el cuerpo. En procura de un cuerpo dócil —sujetado, usado, transformado y mejorado— se controla el tiempo, el espacio, el movimiento”

los cuales, en suma, se pretende “hacer individuos”.

Toda disciplina busca normalizar e individualizar. En el primer caso introduce un sistema de igualdad aparente; en el segundo, acentúa las diferencias. Ese es, por ejemplo, el papel de los exámenes: tienen como objetivo encauzar o corregir al individuo, pero, ante todo, clasificar, normalizar y excluir.

Un hecho notorio en torno a la disciplina en el ámbito moderno consiste en el paso de formas de poder *visibles* a formas de poder *invisible*. Esto se hace evidente en las formas que asume el dispositivo, el cual se puede orientar hacia las relaciones de poder, las relaciones de comunicación y las capacidades objetivas. Tales relaciones varían entre períodos y circunstancias específicas.

Está claro que en el período post-industrial las relaciones de comunicación regulan la producción de significado, las mismas formas de producción y la identidad de los sujetos. La escuela en tanto bloque de *capacidad, poder y comunicación* regula, mediante lecciones, preguntas, respuestas, órdenes, exhortaciones —signos de obediencia— lo que se establece como cultura legítima. Símbolos como nacionalidad, hermandad, patriotismo, religión y la exaltación de imágenes y valores de consumo —belleza, gusto, hábitat— cumplen una

función estricta: neutralizar los conflictos propios que genera la jerarquización de la sociedad, las desiguales relaciones de poder.

La escuela y sus prácticas –la formación de competencias especializadas, por ejemplo– ratifican la diferenciación de las relaciones de poder. La racionalidad imperante legitima el aprendizaje de habilidades especializadas que privilegian la eficiencia y la actuación y, de paso, la fragmentación del individuo.

Para Basil Bernstein, por otra parte, el discurso pedagógico presenta en esencia un principio de *recontextualización*. Se trata de un discurso que selecciona, redefine, limita, suprime los discursos primarios – aquellos que provienen de las ciencias mismas– con el fin de ejercer un principio de control, regular los textos y su reproducción (Díaz, 1999, p. 55). Actúa a modo de un “regulador simbólico de la conciencia” que crea, sitúa o enfrenta a los sujetos pedagógicos.

Esto ha llevado a reconocer, en el marco de la sociedad post-moderna, una sociedad marcada por el ingente consumo de imágenes, la semiotización del discurso pedagógico. Sometido al principio de fragmentación o a su desanonización la idea de un dispositivo único cede frente a “dispositivos concretos y locales con poderes múltiples y móviles” y ante la dispersión del discurso se genera un afán por recorrer los límites, los márgenes del discurso, lo plural, lo intertextual e interdisciplinario.

Chile: desarrollismo, dictadura y postdictadura

Como afirma Núñez Prieto (1997), la educación chilena de la segunda mitad del siglo XX se puede analizar desde cuatro perspectivas: la expansión del sistema formal; la diversificación de instituciones y programas educativos; los movimientos de modernización en lo curricular y las políticas educativas; y las reformas de gestión.

La expansión del sistema educativo formal

La llamada educación básica entre 1950 y 1967 tenía una duración de apenas 6 años; la reforma de 1965 introdujo que la básica tendría una duración de 8 años, en tanto la media mantendría una duración de 4 a 5 años, de acuerdo con sus modalidades secundaria, técnico-profesional y normal. En ese contexto, se hace evidente que la cobertura del sistema educativo formal chileno ha evolucionado en todos sus niveles: de 26,2% de las personas de 0 a 24 años de edad en 1950, a 49,9% en 1981 y a 54,1% en 1995 (Núñez, 1997). Las cifras señalan que se ha pasado, en la educación pre-básica, de 9.401 niños a 417.882; en la básica, de 831.843 en 1950 a 2.114.205 en 1995; y en la media, de 49.343 a 679.165 en 1995. Si bien entre 1950 y 1964 se crean 819.798 nuevas plazas educativas y entre 1964 y 1974 1.316.985 matrículas adicionales, entre 1990 y 1995 sólo se generaron 36.725 nuevas oportunidades.

Diversificación de instituciones y programas

Entre 1950 y 1990, el sistema educativo chileno se hace más complejo. Ante todo se desarrolla la educación parvularia o prebásica, prácticamente inexistente antes de este período. A partir de 1970 se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Hoy en día este nivel representa más del 10% de efectivos invertidos en educación. La llamada educación especial ha presentado un incremento significativo, de manera particular durante el régimen autoritario. En cuanto hace a la educación básica obligatoria lo más significativo fue su cambio de seis a ocho años a partir de 1967. Aunque la tendencia en la educación primaria ha sido hacia la uniformidad –prueba de ello ha sido la supresión de las llamadas *preparatorias*, de las escuelas *quintas* y de las escuelas *granjas*–, durante el gobierno militar se crearon las “escuelas de concentración de frontera”. En términos generales se ha querido implantar el modelo urbano en las zonas rurales.

Tanto en la educación media como en la educación superior la característica ha sido el aumento de su capacidad como la diversificación de sus ramas, programas y especializaciones. Se eliminaron los liceos y las escuelas vocacionales –que enseñaban oficios artesanales– las escuelas industriales, agrícolas, técnicas, femeninas, comerciales y las normales y se dio paso a las escuelas consolidadas. Estas escuelas, que tendían a una amplia diversificación dentro de una misma institución, se ubicaban en pequeñas ciudades aisladas de regiones mineras, en áreas rurales o en el cinturón periférico de la ciudad de Santiago.

En 1950 había seis universidades, dos estatales y cuatro privadas. En 1960 se fundan dos universidades privadas más con amplios subsidios públicos. Las universidades públicas –Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado– extendieron fuertemente su cobertura ampliando sus sedes, crearon nuevas facultades y carreras de distinta duración. En 1981, la educación superior fue organizada en tres tipos de centros: las universidades, los institutos profesionales de educación superior y los centros de formación técnica. Las primeras, para carreras de alto prestigio y de mayor duración académica; los institutos de entidades docentes con carreras de cuatro o cinco años de duración; los centros, con carreras técnicas cortas, de no más de dos años de duración.

En adelante se crearon nuevos centros de educación superior y centros privados y las sedes regionales de las universidades estatales

se convirtieron en *derivadas*, universidades independientes pero herederas de las dos estatales. La Universidad de Chile pasó a denominarse Universidad de Santiago de Chile, cuyas facultades de educación dieron lugar a la fundación de las Universidades de Ciencias de la Educación. Ya en 1995 el país contaba con un entramado de 68 universidades, 25 de éstas miembros del subsistema financiado por el Estado, 73 institutos profesionales y 123 centros de formación técnica, privados y sin ningún tipo de subsidio estatal.

Modernización curricular y de las prácticas pedagógicas

Sin que haya desaparecido lo que se podría denominar *pedagogía tradicional*, el período 1950-1990 se caracteriza por la imposición de ideas pedagógicas progresistas o modernas y por los intentos de renovar el currículo y las prácticas pedagógicas. En 1949 se incorpora en la educación básica primaria la denominada *pedagogía activa* que buscaba incorporar *contenidos funcionales a los procesos de democratización política y social y al esfuerzo de industrialización orientado al mercado interno*¹. En 1970 se amplían los sistemas de escuelas experimentales que se basaban en la idea de integrar la investigación y el desarrollo a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los liceos experimentales tenían un currículo un poco más flexible, pero con esto no lograba hacer a un lado el carácter enciclopédico de los programas y el papel del aprendizaje memorístico. La reforma de 1965, impulsada por Eduardo Frei y apoyada en las ideas de Benjamín Bloom y Ralph Tyler, intentaba introducir nuevos enfoques de evaluación que incluía una prueba estándar al final del octavo grado de educación básica.

Allende se propuso ampliar la cobertura con miras a la democratización del sistema. En 1973 inició un cambio radical a tono con su tendencia socialista, la denominada Escuela Nacional Unificada, ENU, que introducía la “educación general y politécnica”.

En sus primeros años, el régimen de Pinochet en los aspectos propiamente educacionales, además de repudiar el contenido de la ENU, se dedicó a revisar los programas de la reforma de 1965 para depurarlos de todo aspecto que tuviera un sentido “conflictivo” o “político-partidista”. La Junta de Gobierno adoptó como política educativa el *humanismo cristiano nacionalista* que impuso la disciplina tradicional, la autoridad docente y las reglas del examen visibles en el documento PIIE (1984), *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* del Ministerio de Educación Nacional (como se cita en Prieto, 1997). En este punto ya se reconocen cuatro conceptos que servirán como eje para el análisis del dispositivo pedagógico: el concepto de disciplina; la autoridad del maestro como eje del enfoque didáctico; la metodología basada en el examen y el control; y la estandarización de los contenidos y la terminología permitidos.

A partir de 1977 se introdujo el enfoque de “operacionalización de los objetivos educacionales” y propuestas como el “currículum cognitivo” en la educación preescolar, o la “educación personalizada” en la

educación básica y la preescolar. Los nuevos programas estaban orientados a señalar algunas conductas, pero se dejaban abiertos los contenidos y las metodologías.

Posteriormente, en 1983 se impulsó el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), un sistema de evaluación estandarizada para los cursos cuarto y octavo de la formación básica. Luego se pasó al SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, vigente en la actualidad. Estos exámenes confirmaban dos hechos: la discriminación resultante del sistema evaluativo y formativo y la mala calidad de la educación de los sectores medios y bajos frente a los altos y la superioridad de la educación privada sobre la subvencionada.

Finalmente, en 1990, la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* reforzó el principio de flexibilidad curricular que ya se había planteado en 1981, pero sólo hasta 1996 se aprobó la reforma curricular de la educación básica, la cual señalaba los contenidos mínimos obligatorios y abría la posibilidad de que las instituciones escolares propusieran sus planes y programas. Esta reforma ha privilegiado un enfoque hacia el logro de competencias y estrategias activas y rechazado una pedagogía basada en la transmisión de saberes e información.

Políticas educativas y las reformas de gestión

La reforma constitucional de 1979 reguló expresamente el pluralismo del sistema educativo. De acuerdo con el reconocimiento del *Estado docente* (1973), el gobierno se comprometía a sostener la educación básica primaria y secundaria y garantizaba la libertad de enseñanza. La educación privada se reconocía como “cooperadora” de este proceso. La uniformidad y centralización de los contenidos sólo tenían como excepciones algunas asignaciones especiales en los distritos provinciales. En términos generales el Estado asignaba entre un 12 y un 20% de su presupuesto, sin que esto significara un alto nivel salarial para el cuerpo docente.

1 Cfr. Informe de Chile a la III Reunión Interamericana de Ministros de Educación (1963). Este mismo informe fue el documento presentado por el Gobierno de Chile a la Conferencia Interamericana sobre Educación y Desarrollo Económico y Social para la América Latina, en Santiago de Chile, Marzo de 1962.

En cuanto al desarrollo de políticas educativas en este período se cuentan: la fundación de la Superintendencia de Educación, encargada de adelantar las políticas establecidas por el Consejo Nacional; en 1961 se acogieron las sugerencias de la reunión de Punta del Este en relación con la Alianza para el Progreso, y se inició "Planeamiento integral de la educación", como propuesta de modernización del sistema educativo.

El gobierno de Eduardo Frei (1964-1970) adelantó campañas de ampliación del sistema y cubrimiento, pero avanzó muy poco en lo pedagógico. Salvador Allende (1970-1973) asignó mayor presupuesto a la educación, adelantó la expansión del sistema y propuso una política de igualdades. Intentó, en primer lugar, desconcentrar el sistema burocrático estatal mediante las Coordinaciones Regionales de Educación y de los Consejos Regionales y Locales de Educación.

Al llegar la Junta Militar y durante su establecimiento (1973-1990) se produjo una reforma sin precedentes: con el argumento de *despolitizar* la educación se impuso una práctica "autoritaria y de fuerte control oficial" sobre cada detalle del proceso educativo (PIIE, 1984)². Se emprendió una reestructuración radical: se entregaron las escuelas y las instituciones de educación media profesional a las asociaciones privadas gremiales de industria, comercio y agricultura, el Estado se designó como *subsidiario*, "retuvo la función normativa que le permitía fijar los objetivos y contenidos de la educación", supervisaba el cumplimiento de las regulaciones, ejerció la función financiera y los requisitos de la subvención.

La Constitución Política de 1980 replanteó los preceptos de libertad de enseñanza y el rol del Estado en educación en los términos que se especifican en el capítulo correspondiente. Las universidades fueron intervenidas por el gobierno militar y en cada una de ellas se designó un "rector delegado" quien, a su vez, designó a las restantes autoridades académicas y administrativas y concen-

2 Al respecto véanse, en especial, los capítulos 1, 2 y 17.

"Al llegar la Junta Militar y durante su establecimiento (1973-1990) se produjo una reforma sin precedentes: con el argumento de *despolitizar* la educación se impuso 'una práctica autoritaria y de fuerte control oficial' sobre cada detalle del proceso educativo"

tró en sus manos las funciones normativas y de gobierno de cada casa de estudios, una situación que se mantuvo hasta 1987.

Entre 1990 y 1994, durante la presidencia de Aylwin se reinterpretó el papel del Estado como "activo, responsable y conductor" y se introdujeron algunas reformas en el sistema de subvenciones y de administración docente. Se estableció la intervención directa de los ministerios en el control de calidad, la equidad y la igualdad de oportunidades. En suma, una disminución del poder centralista y una mayor intervención, diversificación y modernización de sistema educativo por parte del sector privado.

El dispositivo en acción

Con miras a analizar una circunstancia específica de la historia de la educación chilena del período 1950-1995, y a partir de algunos de los elementos ya reseñados, se analiza en lo que sigue el denominado "Proyecto Nacional" propuesto por la Junta Militar que asumió el poder mediante el golpe militar del año 1973. En concreto, se hace un análisis en lo concerniente al concepto de historia que se impartía en los textos escolares.

De acuerdo con Leonora Reyes (2002), la primera tarea de la nueva política educativa consistió en deponer la fuerza de los sectores sindicales mediante un discurso pedagógico que hacía responsable del caos estatal al sistema anterior (Frei, Allende). En los nuevos textos escolares las Fuerzas Armadas serían presentadas como *resguardadoras y defensoras de la integridad física y moral del Estado*, de la *identidad histórico cultural* (Decreto ley N°1 11.09, 1973). Después de una vasta "depuración" de los actores educativos vinculados a la Unidad Popular, se impuso una política de control de los actos pedagógicos. Para ello se crearon los Comandos de Institutos Militares (C.I.M.) encargados de los aspectos ideológicos y disciplinarios.

Los Comandos de Institutos Militares representaron una forma concreta e institucionalizada del mecanismo propio del aparato disciplinar –componente del dispositivo pedagógico– con su carácter disciplinar y sus cuatro características: celular, orgánica, genética y combinatoria (Foucault, 1976). Al respecto se ha de recordar que Foucault ubica el carácter celular en los mecanismos que "ubican el cuerpo de los

"En los nuevos textos escolares las Fuerzas Armadas serían presentadas como *resguardadoras y defensoras de la integridad física y moral del Estado*, de la *identidad histórico cultural*"

individuos en un espacio, con unas funciones precisas, dentro de unos rangos” (1976); el orgánico, en la regulación de los horarios, las asignación de acciones y gestos, en la medición del rendimiento; lo genético, en la segmentación del currículo, el reordenamiento de los programas, la secuenciación de actividades, la imposición de ejercicios; finalmente, el carácter combinatorio, en la articulación del discurso al sistema de poder.

Entre las tareas de los C.I.M., desde las directrices autoritarias de la Circular N°41 del 19 de agosto (1974), se contaba vigilar cualquier tipo de “comentarios sobre política contingente; propagación de chistes relativos a la gestión de la Junta o de sus miembros; distorsión de los conceptos y valores patrios; distorsión de las ideas contenidas en los libros de textos de estudio, dándoles interpretaciones antojadizas o parciales [...]” (según cita de PIIE, 1984, p. 482). Además, “visitar el colegio o escuela a cualquier hora; pedir los horarios de clases y controlar su cumplimiento; citar al Director a la Unidad Militar a que pertenece; proponer al C.I.M. suspender a un profesor, auxiliar o administrativo mientras se efectúa una determinada investigación; proponer al C.I.M. suspender a un Director de colegio...; asistir, sin previo aviso, a reuniones del Centro de Padres o reuniones de carácter docente...; controlar imprevisamente... el izamiento de la bandera nacional los días lunes de cada semana...” (PIIE, 1984, p.483).

Si se torna al concepto de dispositivo pedagógico y a la relación entre discurso y poder, se hace evidente, a la luz de las anteriores directrices, que en el marco de la práctica pedagógica chilena, sin que en el régimen chileno se haya puesto totalmente al lado del concepto de control penal y punitivo físico, se impuso una estructura de control social. De acuerdo con lo visto, este tipo de control puede ser asimilado a lo que en palabras de Foucault –*Dichos y escritos*– llamó *panoptismo*: un tipo de poder ejercido sobre los individuos bajo la forma de la vigilancia individual y continua con miras a la corrección de sus comportamientos y a la formación de normas (Castro, 2004). Este plan de control tuvo un nombre preciso: “la cruzada ideológica”. Esta empresa “impuso una drástica modificación de la estructura del sistema y de los contenidos de la enseñanza de acuerdo a una orientación nacionalista, individualista y anti-marxista” (Reyes, 2002, s.p.).

Ya para 1974, los contenidos previos relacionados con el desarrollismo (economía, sociedad, industrialización) habían sido sustituidos por otros de orden simbólico (bandera, escudo, unidad nacional e imagen del Ejército Libertador de Chile). En palabras del propio Pinochet, de acuerdo con los “Planes y Programas de Estudio para la EGB”, “los niños debían ser entrenados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas” (Reyes, 2002). Se observa desde esta perspectiva una de las formas fundamentales del dispositivo: el de la disciplina como mecanismo formador del cuerpo del individuo. Se verifican en estas notas cómo funcionan los cuatro elementos de la disciplina como dispositivo “enderizador” del cuerpo al corregir, en este caso, una ideología a favor de la imposición de otra. El Estado cumple con esas cuatro tareas, además, al eliminar y descalificar saberes; al normalizar los contenidos, los saberes, con el fin de ajustarlos a sus fines; al clasificar los saberes de manera jerárquica; y al imprimir al sistema un carácter central y piramidal mediante las instituciones de control, los C.I.M. y las Concentraciones Escolares Fronterizas.

Los anteriores elementos encuentran un escenario privilegiado en las clases de historia y en los textos escolares de historia. Sagredo y Serrano (2007) anotan cómo el régimen militar “favoreció las interpretaciones más conservadoras y tradicionales de la historia de Chile, reanimando la visión de la decadencia nacional en el siglo XX —cuya máxima expresión sería el gobierno de Salvador Allende— y valorando la acción de los gobiernos conservadores y autoritarios del siglo XIX” (s.p.). Así, se valoró en general el papel de los militares, se exaltaron las guerras del XIX y la acción de las fuerzas armadas como fundamento de la nación. Se impusieron como términos emblemáticos las palabras orden y estabilidad, en tanto se hizo de lado el discurso acerca de la integración americana y se volvió a una historia localista y nacionalista (desde la cual se despertó el interés por los problemas y rencillas fronterizas Chile-Perú-Bolivia).

En la reedición del “Manual de historia de Chile” de Francisco Frías Valenzuela –Manual 491– el golpe militar, como se señala en “La enseñanza de la historia” (1994), fue llamado “intervención militar” y se destacó cómo frente al caos y al deterioro “a los hombres de armas ya no les quedaba otro camino, después de sujetarse mucho tiempo, que intervenir para poner término al caos en que se hallaba sumido el país” (Vázquez y Aizpuru, 1994).

El control de contenidos es afín a la preponderancia del papel de los exámenes. Si, por un lado, el examen combina la mirada jerárquica que vigila con la sanción, se hace evidente que su función fundamental consiste en asociar los conceptos de saber y poder. Mediante los exámenes se impone la normalización, la calificación, la clasificación y la sanción o el castigo –es decir, la exclusión, la deportación, en algunos casos, o el exilio–. Mediante el examen, saber y poder se combinan y fraguan una entidad de control intensiva al servicio del régimen.

“... se ha empezado, en atención del marco de la enseñanza de la historia, un intento por recuperar la voz y las narraciones en conjunto de los sectores hasta entonces denominados derrotados”

El período post-autoritario

Al decir de la mayoría de comentaristas de la educación en Chile (Reyes, 2002), los procesos educativos en el período de transición guardan una clara continuidad con la Dictadura. La incursión en el modelo económico del libre mercado ha generado una educación cuyo objetivo es la producción de mano de obra barata y calificada; es decir, se trata de producir seres humanos como un apéndice de una máquina. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, se ha pasado de formar jóvenes cuyos potenciales se integren a los procesos de industrialización (como se proponía a comienzos de siglo) a considerar la educación “uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación” (Reyes, 2002). Este proceso se da acompañado de una batería discursiva, de un lenguaje que acomoda el cuerpo de los individuos a la estructura de la máquina: modernización, eficiencia, competencias, contextualización, producción, exportación, libre mercado.

En el discurso pedagógico, en el marco de lo que algunos autores han denominado la estrategia del olvido o la *pedagogía del olvido*, se impone una terminología marcada por términos claves

como derechos humanos, dimensión futurista, sociabilidad, respeto a la diversidad, convivencia democrática, que calla toda referencia al “modo en que concretamente fueron torturadas, desaparecidas y muertas las personas bajo la dictadura militar” (Reyes, 2002). Al respecto, Jacqueline Gysling comenta:

(...) no hay la idea todavía de una transformación cultural. Todo el mundo estaba como “pisando huevos”, no había suficiente base para formular una transformación radical. Se preveía que la derecha se iba asustar, pero igual se empieza a trabajar aquí sobre la modificación del currículum. Pasó del 90 al 96 para que esto saliera a la luz. [...] Ahora respecto al tema concreto de introducir el golpe militar, hubo una restricción, casi una auto-censura por parte de las autoridades en ese momento. Se consideró que no “estaban las condiciones” para tirar eso, que eso iba a empantanar todo lo que se estaba haciendo por la reforma “ (Entrevista realizada en el Ministerio de Educación el 26 de mayo de 2000. Jacqueline Gysling era, al momento, coordinadora de la Unidad Currículum y Evaluación, e integrante del equipo de trabajo que confeccionó el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales así como los programas de estudio (Citado por Reyes, 2002).

Julio Pinto (miembro del Colegio de Profesores de Chile) al referirse a los últimos procesos de reforma curricular comenta cómo se han llevado a cabo los principales procesos de reforma curricular y los procesos de evaluación de los contenidos de las asignaturas: “El Ministerio seleccionó de manera ‘discrecional’ los especialistas y académicos que participaron en la elaboración inicial de la propuesta, en lugar de promover un debate desde la propia base social, la que eventualmente culminaría en principios objetivos y comunes” (Informe Final, Octubre de 1997).

En otras palabras, en la entrevista a Gysling y en el comentario de Pinto se observa cómo sigue operando un dispositivo de control: se elige “discrecionalmente” a los protagonistas, se marcan (controla) los temas y el enfoque, se crea un ámbito donde rige una autocensura velada y donde se impone un lenguaje que aparentemente a favor de doctrinas “progresistas” alienta la formación de empleados, técnicos y obreros, es decir, un ejército para el trabajo, escasamente formado para la crítica y la reflexión. Situación ésta denominada como “pedagogía del olvido”. Pero aun cuando la gestión educativa sigue siendo de corte vertical y autoritaria, esto no significa que al lado de este dispositivo no coexista una estrategia de la reconciliación.

Si bien en el período de transición se ha procurado enseñar la historia, por ejemplo, de una manera más conciliadora, ésta no se ha desprendido totalmente de la arremetida conservadora iniciada en la Dictadura. No obstante, se ha empezado, en atención del marco de la enseñanza de la historia, un intento por recuperar la voz y las narraciones en conjunto de los sectores hasta entonces denominados “derrotados” con el fin de “adquirir visiones compartidas, opiniones conjuntas, críticas masivas y acompañamiento suficientes para tomar decisiones grupales, realizar acciones colectivas e inundar la sociedad principal con una marejada de procesos autogestionados” (Salazar, 2001, p.16). En fin, una orientación que podría denominarse como la construcción de una memoria social como alternativa a la pedagogía del olvido.

Bibliografía

- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- DÍAZ V, M. (1999). « *Pedagogía, discurso y poder*» en Díaz y Muñoz, J. (Eds.). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, Colombia: CORPRODIC.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- FRIAS VALENZUELA, F. (1987). *Manual de historia de Chile*. Santiago: Zig-Zag,.
- NÚÑEZ PRIETO, I. (1997). *Evolución de la educación chilena en el período 1950/1995. Participación y Comunidad Educativa*. [en línea], disponible en: http://historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/historia_reciente.doc, recuperado el 10 de mayo de 2007.
- NÚÑEZ PRIETO, I. (2002). *Las jornadas de experimentación pedagógica de educación primaria de 1950*. Ponencia presentada a las VII Jornadas Nacionales de Historia de la Educación Chilena. Chillán, Chile: Universidad de Bío-bío y Sociedad Chilena de Historia de la Educación.
- REYES, L. (2002). «¿*Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario*» en *Cyber Humanitatis*, 23 [en línea] disponible en: http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D3541%2526SID%253D258,00.html, recuperado el 10 de mayo de 2007.
- SAGREDO, R. y SERRANO, S. (2007) Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *AICD. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo* (IACD, siglas en inglés), [en línea], disponible en: <http://www.iacd.oas.org/interamer/Interamerhtml/VazqAizphtml/VazSagSer.htm>, recuperado el 10 de mayo de 2007
- SALAZAR, G. (2001). «*Memoria histórica y capital social*» en Durston, John & Miranda, Francisca (Comps.). *Capital social y políticas públicas en Chile. Investigaciones recientes*. Vol. I. Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC.

- VÁZQUEZ, J. Z. y AIZPURU, P. G. (1994). *La enseñanza de la historia. Biblioteca digital do portal-INTERAMER*. [en línea], disponible en: http://www.educoea.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_29/artc6/procesos.aspx?culture=pt&navid=230, recuperado el 10 de mayo de 2007.

Documentos

- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y NORMAL (1951). *Boletín de las Escuelas Experimentales*. Año XXII. N° 10. Santiago, Chile.
- INFORME FINAL DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (1997). Octubre. Santiago de Chile.
- REPÚBLICA DE CHILE. Circular N°41 del 19 de agosto (1974). Santiago.
- REPÚBLICA DE CHILE. Decreto ley N°1 11.09 (1973). Santiago.
- REPÚBLICA DE CHILE. Ministerio de Educación Nacional. PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*. Vol. 2. PIIE (1° edición). Santiago de Chile.
- REPÚBLICA DE CHILE. Informe de Chile a la III Reunión Interamericana de Ministros de Educación (1963).

