



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Magendzo Kolstrein, Abraham; Toledo Jofré, María Isabel
EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS: CURRICULUM HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DEL
2º AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA. SUBUNIDAD "REGIMEN MILITAR Y TRANSICIÓN A LA
DEMOCRACIA"
Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 1, 2009, pp. 139-154
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS: CURRICULUM HISTORIA
Y CIENCIAS SOCIALES DEL 2º AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA. SUBUNIDAD
“REGIMEN MILITAR Y TRANSICION A LA DEMOCRACIA”**

Human rights education in the curriculum reform: curriculum of history
and social sciences of 2º of middle school in the unit named
“Military regime and transition to democracy”

Abraham Magendzo Kolstrein, María Isabel Toledo Jofré

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Condell 506, Providencia, Santiago.
abrahammagendzo@gmail.com

Resumen

Se hace referencia a la educación en Derechos Humanos que se incluye en el currículum de Historia y ciencias sociales del 2º año de Enseñanza Media, subunidad “Régimen militar y transición a la democracia”. Se hace ver el imperativo ético que impone esta enseñanza, pero también se alude a las críticas y a las inquietudes pedagógicas que la historia reciente enfrenta en el contexto chileno. Con el fin de dar respuestas a preguntas y controversias se proporcionan resultados de una investigación que explora las formas y modalidades de enseñanza y aprendizaje de la subunidad “Régimen Militar y transición a la democracia”. Finalmente, y a manera de cierre, se hacen recomendaciones referidas a la investigación protagónica como modalidad de implementación y perfeccionamiento profesional en la temática de los derechos humanos.

Palabras clave: educación en derechos humanos, currículum, historia reciente.

Abstract

The authors are dealing with human rights education that is been incorporated to the curriculum of History and Social Sciences of the 2º grade of the middle school in the unit named “Military regime and transition to democracy”. The authors declare that the teaching of human rights is an ethical imperative, however they show also the critics and pedagogical difficulties that the teaching of recent history is facing in the Chilean context. With the purpose of answering to the many questions inquietudes and conflicts that the theme is facing, the authors are present the results of a research that have design, is in the process of been finish, that explores the ways of teaching and learning of the unit: Military regime and transition to democracy. Finally the authors are recommending a method to implement and train teachers in human rights: Protagonist research.

Key words: human rights education, curriculum, recent history.

* Este artículo es producido en el marco del proyecto FONDECYT N° 1060550 Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia”, ejecutado bajo la responsabilidad de María Isabel Toledo y Abraham Magendzo.

A MANERA DE INTRODUCCION

En el contexto de la Reforma Curricular chilena –recuperada la democracia– una de las formas utilizadas para la enseñanza de los Derechos Humanos ha sido incorporar en el currículum de sexto básico y segundo año medio capítulos importantes de la historia reciente, en especial los referidos al golpe cívico-militar y la transición a la democracia. Sin embargo, creemos importante, en esta introducción y antes de entrar de lleno a cómo los profesores enseñan y los estudiantes aprenden los Derechos Humanos desde la historia reciente, aclarar algunos conceptos referidos al currículum y a la educación en Derechos Humanos.

Curriculum y poder. El currículum escolar es un espacio en el que están en juego cuotas de poder que tienen diferentes agencias y agentes y, por lo tanto, es un acto político, además de técnico-pedagógico. El diseño curricular compromete, en primer término, el proceso de seleccionar los contenidos curriculares y jerarquizarlos, es decir, tomar decisiones sobre los conceptos, habilidades, actitudes y valores que se incluirán en el currículum y otorgarle una determinada estructura y organización. Decimos que este proceso es un acto político-técnico-pedagógico, ya que están en juego diferentes concepciones de mundo, de hombre, de sociedad y de opción de futuro. El proceso es político porque se da al interior de un contexto social, económico, cultural y educacional, en el que se involucran intereses, tendencias, historias y posiciones ideológicas y pedagógicas, de agencias y agentes diversos que hacen valer sus argumentos y criterios recurriendo a las cuotas de poder simbólico que poseen.

En efecto, la selección del conocimiento curricular y su organización se relaciona directamente con el poder simbólico y también el poder económico que las diversas agencias y agentes poseen. Los académicos y los diseñadores del currículum han argumentado que este poder les es conferido por el solo hecho de que manejan conocimientos validados, objetivos y universales. Sin percatarse que de hecho lo que les confiere este poder es, además de la objetividad y validez del conocimiento del que son poseedores, su posicionamiento en el sistema social al que pertenecen que es, en definitiva, el que le da forma y regula la estructura del poder simbólico que sustentan.

Los que poseen el poder económico se arrojan la prerrogativa de ser poseedores de verdades y conocimientos universales e instrumentales y tener la capacidad de construir escenarios de futuro. Por consiguiente, sus intervenciones están reguladas por los intereses, actitudes y valores y el poder que poseen por su ubicación y jerarquía en el sistema social, cultural y económico.

Curriculum y negociación de saberes. En la actualidad, diseñar currículum significa tener la capacidad de buscar consensos en la pluralidad y las diferencias. Las decisiones curriculares, hoy como nunca antes, son de alta complejidad. Estamos viviendo y transitando hacia un cambio de civilización, en el que la comunicación, la información y el conocimiento se incrementan exponencialmente; el impacto se proyecta también en la economía, en la sociedad y en la cultura en su conjunto, que comienzan a funcionar a un nivel superior de reflexibilidad (Giddens 1990). En esta complejidad, la búsqueda de consensos en el proceso de negociación de saberes es un quehacer difícil, ya que se ponen en juego, como se ha indicado, el poder y el control sobre el conocimiento. En

el presente, interviene una diversidad de actores sociales que estaban con anterioridad marginados del proceso de selección del conocimiento curricular. Participan, además de los especialistas de las disciplinas académicas, especialistas en currículum y profesores, los empresarios, los elaboradores de textos de estudio, trabajadores, padres y madres de familia, apoderados, miembros de la comunidad, miembros de las iglesias, estudiantes, etc. Se suman a estos los agentes y las agencias internacionales –tanto intelectuales y, en especial, las agencias de financiamiento– que desde la perspectiva de un mundo globalizado tienen presencia e injerencia sobre el currículum.

Cada uno de estos actores aporta su mirada muy personal y su posición ideológica interviene, como ya se señaló, con su cuota de poder para hacer prevalecer sus intereses y visiones. Existe, por así decir, una heterogeneidad de percepciones y valores frente a la cultura seleccionada, que entran o bien a dialogar, a consensuar o bien a contraponerse.

En una sociedad democrática la compatibilidad absoluta entre todas las voces que participan en el diseño curricular es un imposible. Por consiguiente, la escucha de voces discrepantes y divergentes es parte del juego democrático de elaborar currículum. La negociación requiere aprender a poner los puntos de vista con honestidad y abiertamente.

Adicionalmente, no debiéramos desconocer la presencia de los ‘poderes fácticos’ en el proceso de diseño y elaboración del currículum. Estos poderes actúan a veces abierta y visiblemente, empleando medios legítimos para hacer notar sus puntos de vista. Sin embargo, en algunas ocasiones, para que sus intereses y posiciones sean aceptados, lo hacen encubiertamente, ejerciendo presión, haciendo exigencias desmedidas, publicitando en los medios de comunicación sus puntos de vista, con el fin de sacar ventajas políticas, electorales o ideológicas.

Implementación del currículum. El proceso de implementación del currículum nacional-oficial, común en los establecimientos educacionales, constituye, por cierto, un gran desafío y una tarea fundamental si se desea que el currículum ‘baje’ al nivel escolar y el nivel de aula.

El ‘currículum oficial-nacional’ se refiere al que el Estado elabora y distribuye en las instituciones educativas a nivel nacional y que es legalmente obligatorio para todo el sistema educacional. El currículum oficial se entiende como un ordenamiento u organización y relación entre los objetivos y contenidos, o sea, los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que los estudiantes logren en los distintos niveles de formación. El currículum oficial establece los límites y controles, posibilidades y opciones del proceso formativo de los estudiantes. En otras palabras, el currículum oficial es la ‘carta de navegación’ o columna vertebral constituida por elementos básicos, cuya selección, organización y relación tienen implicancias en las prácticas docentes.

Algunos especialistas en currículum han denominado al currículum implementado: ‘currículum aplicado’ para diferenciarlo del currículum prescrito a nivel nacional.

Gimeno Sacristán (1998) hace ver que en la transformación procesal del currículum existen seis niveles o fases: (1) el currícululo prescrito, (2) el currículum presentado a los profesores, (3) el currículum moldeado por los profesores, (4) el currículum en acción, (5) el currículum realizado, y (6) el currículum evaluado.

Los estudios llegan a la conclusión de que, si bien muchas reformas curriculares promueven el cambio de ‘arriba hacia abajo’, es fundamental que exista una participa-

ción activa y comprometida por parte de los docentes, comprendiendo que ellos deben aceptar el cambio en sus términos y de acuerdo a como los conciben en la realidad que deben implementarlo.

Cabe hacer notar que las investigaciones han constatado que cuando los cursos de capacitaciones se realizan en sesiones breves, en las que ‘expertos’ presentan a los docentes las ideas básicas del nuevo currículum y estos son participantes-pasivos, la probabilidad de que los cambios propuestos por el nuevo currículum se introduzcan en sus prácticas en el aula es muy baja (Fullan & Pomfret 1977).

Educación en Derechos Humanos y poder. La selección de los contenidos y objetivos curriculares referida a la educación en Derechos Humanos es una plataforma de debate político, social y cultural en la que hay argumentación de ideas, confrontación de posiciones ideológicas, epistemológicas y axiológicas, saberes encontrados y en conflicto.

Se ha señalado que el “...currículum en todo tiempo y lugar ha sido un campo de luchas simbólicas en que las controversias es en torno a qué valores y creencias lograrán la legitimación y el respeto que provee el hecho de ser aceptado en el discurso nacional” (Kliebard 1995: 29).

Autores vinculados a la perspectiva crítica del currículum, como Michael Apple, sostienen que “...el currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. La decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el conocimiento de otros salga a la luz dice algo de extrema importancia acerca de quien tiene poder en la sociedad” (1996: 25).

Sin duda que la educación en Derechos Humanos al dialogar y desear penetrar en el currículum escolar necesita participar del juego del poder. Pero la pregunta que surge es con qué cuota de poder cuenta la educación en Derechos Humanos, quién y cómo se legitima ese poder. No olvidemos que los saberes de la educación en Derechos Humanos tendrán que entrar a competir tiempos y espacios curriculares con otros saberes como el de la ciencia, la tecnología y las matemáticas que tienen altas cuotas de poder simbólico. Basta observar cómo estos campos del saber son evaluados nacional e internacionalmente.

Educación en Derechos Humanos y negociación de saberes. La búsqueda del consenso y de un equilibrio curricular de intereses dispares, de racionales diferentes –en ocasiones contrapuestas– no está desprovista de tensiones y contradicciones.

La educación en Derechos Humanos a veces, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, tiene que hacer sacrificios y asumir riesgos al tener que compatibilizar sus saberes y posiciones con otros saberes y posiciones. La pregunta es cuáles son los límites de sacrificio y riesgo, cuáles son las cuotas de concesiones y consentimientos que debe hacer para que no la ‘echen de la mesa de negociaciones’. Es importante advertir que respecto a Derechos Humanos pareciera un tanto ingenuo pensar que siempre prima un ‘fair play’ académico, técnico y/o pedagógico en la negociación de los saberes. En ocasiones –más usuales de lo que uno piensa– el currículum se convierte en un espacio de uso ideológico, tendiente a sacar ventajas políticas, electorales y, por qué no decirlo,

a veces mezquinas, en el que se pierde la objetividad para dar paso a argumentos sobre-ideologizados y falaces.

Un dilema adicional que tensiona en general al currículum y que tiene un impacto directo sobre el conocimiento de los Derechos Humanos se relaciona con la valoración del conocimiento. La pregunta subyacente es si existe un conocimiento que es más valioso que otro, cuáles son los criterios de jerarquización, quién tiene el poder de hacer tomar esta decisión y jerarquizar los saberes.

Desde la perspectiva de un currículum centrado en las disciplinas de estudio, que es la que ha imperado históricamente y la que sigue prevaleciendo en las reformas curriculares, la tendencia generalizada ha sido estimar que el conocimiento más valioso es aquel elaborado y sistematizado por los académicos, ubicados preferentemente en el ámbito de la producción y recontextualización de la cultura científico-tecnológica-matemática y de los códigos lingüísticos. Los argumentos que se han invocado para sumir esta postura son de diversa naturaleza. En América Latina, históricamente se ha aducido que la causa central de la marginación de la mayor parte de la población es superable en la medida que adquieran los ‘códigos culturales universales’, los ‘códigos culturales dominantes’, los ‘códigos de la cultura hegemónica’ que están plasmados preferentemente en el conocimiento disciplinario y académico. En esta postura, ‘el conocimiento particularista’, los códigos que se generan en los procesos de socialización familiar-comunitaria o los que se vinculan, por ejemplo, con el conocimiento de la cultura indígena, la cultura campesina, la cultura juvenil o la cultura popular, no son conocimientos ‘idóneos’ para la selección curricular (Magendzo 1986). Esta tensión se ha agudizado con los procesos de globalización que han reforzado las posturas del ‘conocimiento universalista’, el ‘conocimiento para la producción y la competitividad internacional’, lo que ha incrementado la desvalorización de las ‘culturas identitarias’. Existe un sentimiento de pérdida, de negación de estas culturas particularistas, con el fin de reforzar la cultura globalizante-universal.

En este ámbito dilemático la educación en Derechos Humanos entra al debate de la discusión, ya que sin negar la universalidad del saber globalizado se coloca también de parte de los saberes particulares porque éstos están estrechamente ligados con el saber de los grupos marginados y excluidos de la sociedad, los que han sido objeto de históricas violaciones a los Derechos Humanos. La educación en Derechos Humanos en esta postura se vincula con la educación ambiental, con la educación en género, con la educación para la paz, con la educación para la ciudadanía, con la educación para la tolerancia y la no discriminación, la educación para la diversidad.

UNA OPCIÓN DE ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA REFORMA CURRICULAR CHILENA

La educación en Derechos Humanos en América Latina y en Chile ha recorrido un camino que, siendo breve, ha sido fructífero, sin que esto signifique que no haya tenido que sortear obstáculos y dificultades (Magendzo 2006). En casi la mayoría de los países los Derechos Humanos se han instalado en el currículum, desarrollado diversas metodologías y elaborado una serie de materiales didácticos.

En el contexto de la Reforma Curricular chilena, una de las alternativas ha sido relacionar estrechamente la enseñanza de los Derechos Humanos con la historia reciente. Es así como,

en el segundo año medio, en el sector de Historia y Ciencias Sociales que se focaliza en Historia de Chile se señala textualmente que es propósito “...que los estudiantes desarrollen una visión global acerca del desenvolvimiento de la historia nacional y comprendan que la realidad actual tiene sus antecedentes en los procesos históricos que los han ido conformando” (MINEDUC 1999: 9). En este contexto, se incluye la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia” que aborda la crisis política que desemboca en el quiebre democrático ocurrido el año 1973 y la transición hacia un orden democrático desde la década de los ochenta. Se postula que “...interesa que los estudiantes analicen la magnitud de los cambios económicos y políticos implementados por el régimen militar; y la existencia de un modelo económico diametralmente diferente al de sustitución de importaciones”. Se acota que, “...dada la cercanía temporal de estos procesos, y el drama humano implicado, es especialmente importante la conducción de los docentes; resulta clave que los jóvenes conozcan lo ocurrido de un modo amplio, identificando las distintas visiones en juego, a la vez que puedan reflexionar sobre ello, en un marco de valoración de la democracia y de respeto a los Derechos Humanos, en estrecha relación con los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular” (MINEDUC 1999: 69-70).

LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS DESDE LA HISTORIA RECIENTE, UN IMPERATIVO ETICO

Aproximar a los estudiantes a los Derechos Humanos desde la enseñanza de la historia reciente y las violaciones de estos derechos no es, por cierto, la única forma posible de abordar la educación en Derechos Humanos. Sin embargo, constituye una manera ética que tiene como intención primordial perpetuar la memoria y contribuir al ‘Nunca Más’.

“Se trata de transmitir a través de la memoria una ética de la atención, una actitud de cuidado con los Otros y Otras, una modalidad para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores en el respeto a la dignidad humana. No es sólo un esfuerzo por no olvidar la historia para no tener que repetirla, como tampoco recordar el sufrimiento pasado de la humanidad con la intención oculta de una venganza. Es, entonces, de una memoria ética...” (Barcena & Mélich 2000: 22).

Así, la educación en Derechos Humanos se convierte en un vigilante del recuerdo para que nunca más se repitan sucesos tan deleznables y terribles como los vividos. Su rol no es ni de control ni de censura, sino que de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los ‘Otros/Otras’ en sus penas y sufrimientos (Magendzo 2004).

La incorporación en el currículum de los Derechos Humanos se establece como un eje fundamental para la formación ciudadana de los jóvenes y permite relacionar el mundo de la escuela con su contexto histórico-político-social y con lo cotidiano de cada estudiante. Por su parte, vincular la educación en Derechos Humanos con la historia reciente permite a los estudiantes comprender cómo los procesos desarrollados a través del tiempo dan forma al presente, facilitan la comprensión de la realidad que les toca vivenciar y entrega una mirada de futuro más esperanzadora.

Por cierto la memoria de lo acontecido, de una u otra manera, hará emerger dolores y penas personales y colectivas que compartimos con otros, en una humanidad que nos

estrecha a Otros y Otras. Evocará recuerdos de violaciones a los derechos fundamentales cometidos en nuestro país, evocaciones de atropellos a la dignidad humana, reminiscencias de abusos a la integridad individual y social, inmunidad no reparadora, pero también recuerdos de las luchas por detener las violaciones, de recuperación de dignidad, de denuncia de ilegalidades y atropellos. La memoria histórica registra todas estas violaciones y también todas estas luchas, por eso, se presenta cargada de sentimientos de tristeza, pero asimismo de esperanzas, de amargura y de ilusiones, de aflicciones, de sueños y utopías.

LOS DERECHOS, UN TEMA CONTROVERTIDO Y POLEMICO

Cabe señalar que el incorporar la educación en Derechos Humanos al currículum oficial, en el contexto de la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia”, no ha estado exenta de tensiones y posiciones encontradas, así como desconfianzas y recelos de diferente naturaleza.

En efecto, no faltaron los que se opusieron tenazmente a que se enseñara la historia reciente y, por sobre todo, la que da cuenta de violaciones a los Derechos Humanos acontecidas en nuestro país. La polémica se abrió en el primer semestre del 2000 con la publicación del primer texto escolar de Estudio y comprensión de la sociedad de 6º básico escrito por T. Benítez y A. Donoso.

Las primeras críticas al tratamiento del golpe de Estado y la violación de los Derechos Humanos durante la dictadura aparecieron en el vespertino *La Segunda* donde el historiador Gonzalo Vial, columnista de ese periódico, junto con reiterar su opinión sobre la reforma en el área de Historia y ciencias sociales –la que ya había hecho pública en su momento a través del mismo medio– se refirió a la decisión ministerial de incluir los decenios de 1970 a 1990 en los siguientes términos:

“Esto es simple y sencillamente imposible (se refiere a la posibilidad de incluir los decenios de 1970 a 1990 en los programas de estudio), en razón de los motivos que siguen:

- La falta de tiempo escolar para la ampliación pretendida. Debe recordarse que, con la última e insensata reforma de programas, en un año –¡un solo año!– de la educación media hay que pasar TODA la Historia de Chile, más elementos de geografía, economía, antropología, la que antes llamábamos educación cívica, etc. Ahora se quieren agregar dos decenios más de esa historia, y no dos cualesquiera, sino los más complejos y difíciles de abordar y entender de nuestro siglo XX.
- La falta de conocimiento histórico sobre el período 1970-1990. El itinerario usual para un período determinado, es: (1) monografías que esclarecen temas específicos del mismo, hasta permitir (2) su historia general, y de ésta pasar a (3) su historia para escolares. Tocante a 1970-1990, nos hallamos apenas en la etapa (1), incompleta... y el ministerio quiere pasar de inmediato a la (3).
- La cercanía excesiva de los hechos. El alejamiento de éstos en el tiempo es un elemento indispensable, tratándose de la historia. Permite acumular antecedentes para comprenderla. Tempera las pasiones. Establece las efectivas consecuencias que antes sólo podían predecirse o intuirse. Nada de ello cabe decir, todavía, del lapso 1970/1990.

La propuesta ministerial no admite arreglo. Mejor olvidarse de ella. En vez de Historia, significaría prédica pasional y política, de un bando o de otro” (Vial 2000).

Las palabras de Gonzalo Vial fueron prontamente recogidas por el editorial del diario *La Segunda*, desplazando el debate de lo eminentemente pedagógico hacia una discusión vinculada a la política contingente. En esta ocasión, el vespertino, al igual que Vial en la ya citada columna, deslizó una crítica hacia las transformaciones en el área de la Historia y la ciencias sociales propiciadas por el Ministerio de Educación, haciendo referencia a la posición que adoptó frente a la reforma la Academia Chilena de Historia y Geografía. De igual forma, el editorial cuestionaba de paso la idoneidad de los docentes para tratar estas materias debido a la fuerte presencia del Partido Comunista dentro del gremio de los profesores.

“Se ha señalado por expertos que faltan las condiciones mínimas para que esa etapa pueda ser estudiada con provecho en la enseñanza básica y media. Ni lo permiten las escasas horas dedicadas a un programa ya recargado, ni hay material científicamente elaborado para ser objetivo escolar, ni ha transcurrido el tiempo suficiente para comprender desapasionadamente aquel período que, como ningún otro, despierta sentimientos encontrados e interpretaciones contradictorias.

No se ve, entonces, que haya una razón valedera para estimular tales confrontaciones reabriendo heridas que aún no cicatrizan. La Academia Chilena de Historia ha reprochado con sólidos argumentos el enfoque actual del estudio de esa disciplina absorbida en la vaguedad de unas Ciencias Sociales donde ha perdido la importancia que merece. Añadir ahora este tema adicional sólo conduce a la inevitable tentación de dar curso a planteamientos que, desde una u otra posición previa, deforman la realidad, o la convierten en armas de contingencia política.

Peca sin duda de ingenuidad la autoridad educacional al confiar en una supuesta neutralidad ideológica de los maestros, garantizada por su rigor profesional. La preponderancia del Partido Comunista en sus organizaciones gremiales muestra a las claras el grado de politización de muchos de ellos” (19 de mayo de 2000).

La columna de Vial y el editorial de *La Segunda* provocaron la reacción de un número importante de historiadores quienes emitieron su opinión sobre el texto en cuestión y sobre la conveniencia y la legitimidad del tratamiento de la historia reciente en los textos escolares, y por extensión, en el aula. A la crítica planteada por el citado periódico y su columnista se sumó la del historiador y profesor de la Universidad Católica Ricardo Couyoumdjian que en una columna de opinión aparecida en *El Mercurio* titulada “La industria del odio” expresó una posición similar a la de Vial respecto a la legitimidad de la historia reciente y su tratamiento escolar:

En términos generales, y no me refiero solamente a los textos escolares, es conveniente dejar transcurrir algún tiempo –solía ser una generación– antes de escribir la historia de un período. No es por la dificultad metodológica de hacerlo, sino por la ventaja de poder mirarlo con cierta perspectiva y dejar que se aquieten las pasiones.

El problema radica en la dificultad de entregar una visión serena respecto a períodos conflictivos, que sea apegada a los hechos y que refleje un cierto consenso de la sociedad sobre los mismos (21 de mayo de 2000).

Además de su visión respecto a esta materia, Couyoumdjian esboza una opinión frente a la intencionalidad que supuestamente existiría detrás de la inclusión de estos

contenidos dentro del marco curricular junto con señalar lo perjudicial que esto sería para la reconciliación nacional.

... es explicable que un gobierno quiera influir sobre la imagen que se forme la juventud respecto del pasado, en especial si ella repercute favorablemente en sus perspectivas electorales futuras. Con todo, estimo que sería muy negativo que la enseñanza de la historia en las escuelas dependiera de la ideología del gobierno de turno.... hoy día se aprecia la existencia de sectores políticos y personas interesados en mantener vivas las tensiones del pasado, una suerte de ‘industria del odio’ en Chile, que boga en un sentido opuesto a la reconciliación nacional impulsada por la iglesia (Armendáriz 2000: E20).

Una posición distinta asumieron los historiadores y profesores de la misma casa de estudios Nicolás Cruz y Cristián Gazmuri. En el caso de Nicolás Cruz, él expresó su opinión a través de una columna aparecida en *El Mercurio*, el mismo día que Couyoumdjian, bajo el subtítulo “Nos dividen los hechos, no la memoria” (Armendáriz 2000: E20). En esta columna, él defendió la legitimidad epistemológica de la historia reciente referenciado a los historiadores clásicos, pero, lo que es más significativo, acusó a quienes criticaban al texto y al Ministerio que, utilizando como excusa la convivencia nacional, buscaban evitar el conocimiento público y masivo del pasado reciente:

Lo primero, es que el conocimiento y estudio de la ‘historia reciente’ tiene un sentido y permite comprender –o intentarlo al menos– cómo los procesos desarrollados en el tiempo han llegado hasta nuestros días.

Cabe destacar, por otra parte, que tampoco se trata de una novedad absoluta, puesto que ya los apreciados historiadores griegos y romanos buscaban ilustrar a su público sobre la historia de sus propios días. Los primeros textos escolares escritos en los países americanos luego de la Independencia tuvieron un marcado sentido republicano.

El motivo que se ha dado es que hay opiniones muy distintas y divididas y se estaría traspasando a los niños y jóvenes estas fuertes discrepancias. En esto estamos en el más completo desacuerdo. Por de pronto, parece ser un mismo argumento que se adapta de acuerdo al objeto puntual que se está discutiendo y que consiste, en definitiva, en evitar el conocimiento del pasado reciente.

Esta sociedad que ha hecho del olvido de su pasado reciente uno de sus discursos políticos favoritos, no puede menos que preocuparse por esta aparición en un área tan sensible como la de la educación (Cruz 2000).

Gazmuri, por su parte, publicó en el diario *La Tercera* una columna de opinión titulada “La verdadera vía de la reconciliación. ¿Es posible estudiar y enseñar con objetividad la historia reciente de Chile?” (31 de mayo de 2000), en la que trata el problema haciendo alusión a la teoría de la historia. A su juicio, el problema de la legitimidad de la historia reciente se zanja en tanto los hechos que se referencian están debidamente probados. En consecuencia, lo que Vial buscaba a través de su columna era una suerte de ‘conspiración de silencio’ tendiente a evitar el conocimiento del pasado. Más aún cuando Vial que había trabajado para el Ministerio de Educación durante la dictadura fue responsable de la divulgación a través de textos escolares de una visión sesgada sobre el golpe militar y las causas que lo motivaron:

Pero el debate, a pesar de ser político, en el fondo, también toca un punto de teoría del conocimiento histórico que resulta interesante: ¿es posible hacer historia sobre el pasado reciente? Es efectivo que hacer historia de sucesos recientes presenta algunos problemas. No se conocen todos los hechos, faltan estudios monográficos sobre aspectos importantes... Pero quizás más grave es ocultar o tratar de ocultar muchos hechos del pasado reciente que están debidamente probados, porque eso es una ‘conspiración de silencio’ que tiende a evitar que el pasado se conozca, lo que es la antítesis de lo que debe hacer un historiador y, en definitiva, se está engañando a las generaciones jóvenes que no vivieron los hechos que se ocultan. Más todavía cuando, en el caso de la historia del gobierno militar al menos, hasta hace poco existía una ‘historia oficial’ sacralizada, la que, tácitamente, se prohibía poner en duda: los uniformados eran los salvadores de Chile del marxismo-leninismo; tenían el mérito del boom económico que Chile ha experimentado en los últimos 15 años; en fin, habían salvado ‘el alma nacional’.

El editorial de un vespertino aparecido el día viernes 19 de mayo dice que la historia de Chile reciente no se debe estudiar porque divide a los chilenos y se debe buscar su unidad. Me pregunto si el editorialista también piensa que no se deben estudiar los desaciertos del gobierno de Salvador Allende. Sospecho que no. Ese mismo diario ha abundado en divulgaciones históricas lapidarias para el gobierno de Allende (Gazmuri 2000).

Si bien las posturas de Cruz y Gazmuri mostraban un claro disenso respecto a la postura de Vial y del editorial de *La Segunda*, así como a la sostenida por Couyoumdjian, la respuesta más tajante en contra de esta posición se expresó en una carta enviada a *El Mercurio* y suscrita por treinta historiadores de distintas casas de estudio titulada “Carta enviada a *El Mercurio* por un grupo de historiadores a propósito de los textos escolares que abordan la historia reciente de Chile”.

En esta carta junto con señalar que el texto en cuestión “... es una equilibrada versión de lo sucedido en Chile contemporáneo, apta para ser entregada en Sexto Básico”, expresan que la intención de Vial y *La Segunda* no es defender la verdad histórica sino un interpretación particular, sostenida y difundida por años por ese medio y por dicho historiador en la cual se sindica al golpe de Estado y la dictadura como instancias salvadoras del país.

Somos de opinión que la actitud que mueve a estos personeros no es defender la verdad histórica, sino la ‘interpretación’ que durante los años del gobierno militar –al que apoyaron– se dio de lo acontecido en el período. Pretenden que éste quede en la memoria de los chilenos sólo como una instancia salvadora del país; imagen que se ha visto muy deteriorada en el presente. Es sabido que la palabra de los historiadores es muy importante en las pugnas políticas, sobre todo si dicha visión profesional se expresa en los textos escolares. La derecha lo tiene muy claro, lo que explica su airada reacción

... rechazamos la impugnación de que es objeto por parte de personeros de derecha, con el objetivo de imponer su visión de lo que fue el pasado inmediato de Chile. A lo que sí tienen derecho éstos es a elaborar un texto escolar con su interpretación de la historia de Chile reciente y presentarla a licitación del Ministerio de Educación o bien, simplemente, editarla privadamente. Pero no a intentar vetar una visión que no les agrada y que se editó y publicó conforme a las reglas de un concurso público (Albucco, Blume, Brito, Cisternas, Cot y otros 2000).

Esta oposición aún está presente en el debate educacional. Es así como recientemente, por ejemplo, los historiadores Gonzalo Vial –quien trabajó en el Ministerio de Educación durante el régimen militar– y Sergio Villalobos han hecho ataques y críticas muy mordaces y agresivas al currículum de Historia y ciencias sociales que se encuentra actualmente en proceso de ajuste. El primero ha señalado que “...un currículo no puede hacer afirmaciones históricas a priori, como verdades de fe. El Estado no tiene tesis historiográficas, es neutro. Dichas afirmaciones sólo aniquilan en el alumno el interés por investigar y el espíritu crítico, y lo inducen a repetir como papagayo lo que el currículo le ‘sopla’, sin entenderlo, pero sabiendo que así estará en lo ‘políticamente correcto’ y le irá bien. ¿Qué utilidad tiene un conformismo así, puramente utilitario? Un currículo debe contener temas, no la opinión de quien los formula, aunque esa opinión sea muy universal. Si el currículo contiene opiniones, dictámenes, se transforma en ‘verdad oficial’, restringe y amenaza disimuladamente la libertad de pensamiento, aminora el espíritu crítico y de investigación del profesor y del alumno, y se convierte en instrumento de dominación ideológica y de esterilidad intelectual..., hoy concertacionista, mañana aliancista, es lo mismo, siempre negación del pensamiento independiente y su libertad” (Vial 2007: D12).

Por su parte, Villalobos sostiene que “...no debe tratarse únicamente el régimen militar que resulta inexplicable en sí mismo y representa una visión ideológica unilateral. Hay que referirse previamente a la acción política y gubernativa de la Unidad Popular que buscaba un cambio revolucionario a través de medidas que violentaban el sistema institucional del país y procuraban terminar con la vida democrática. No hay que olvidar las acciones contra grupos y sectores del país y las medidas económicas que condujeron a una situación desastrosa. El contenido es enteramente inaceptable porque trasluce únicamente un sentido crítico. Los aspectos positivos, como el abandono del estatismo extremo, la política económica exitosa hasta el día de hoy, la modernización del Estado y otros avances son prácticamente ignorados o aparecen entre conceptos negativos. El final del párrafo (‘valoración de la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia, identificando actores relevantes’) tiende a perpetuar las odiosidades políticas y a realzar el papel de agrupaciones y personajes partidarios. Parece propaganda” (Villalobos 2007: D11).

Más aún, existe una serie de cuestionamientos y aprensiones respecto a la enseñanza de la violación de los Derechos Humanos durante el régimen militar. Hay quienes sostienen que la inmediatez de los acontecimientos hace que los profesores, y también los estudiantes en algún grado, estén directa o indirectamente involucrados, generando poca objetividad, temor a entregar relatos sesgados por visiones personales y miedo a las diferencias de opinión que se puedan crear al analizar una situación particular. Se podría suponer que la opción ideológica del profesor define su actitud en relación a la educación en Derechos Humanos, así como que los profesores que han vivenciado violaciones a los Derechos Humanos en sus historias personales tienen aproximaciones emocionales al respecto.

Pedir a los docentes ‘neutralidad’ y ‘objetividad’ frente a lo acontecido es muy complejo y casi imposible. No se debe olvidar que pedagógicamente la enseñanza de los Derechos Humanos exige problematizar la realidad, confrontar ideas, dialogar en la aceptación de opiniones divergentes, establecer relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, esclarecimiento del poder que conllevan las relaciones humanas y confrontación de los conflictos. Por tanto, la educación en Derechos Humanos demanda que los

docentes tomen posición ante lo acontecido, respondan a las preguntas de los estudiantes, dilematican las situaciones analizadas y fomenten la criticidad.

Desde esta perspectiva, dado que el tema está cargado de emociones, se podría suponer que conduce a tensiones y conflictividad al interior del aula, creando divisiones que no ayudan a la reconciliación. Se podría presumir que los estudiantes pertenecientes a familias en las cuales se recuerdan y se sensibiliza respecto a lo acontecido en Chile, estarán más motivados para interiorizarse en torno a los Derechos Humanos que aquellos en que estos temas no son abordados. Además, también harán una defensa férrea a sus posiciones. Es de imaginar que la ideología familiar influye en la actitud del estudiante hacia el aprendizaje de la subunidad así como la ideología del propio alumno.

Otro tema controvertido es la posición que asumen frente a la educación en Derechos Humanos los profesores de establecimientos municipalizados, en especial de aquellas municipalidades cuyos alcaldes han sido proclives al régimen militar. Se podría pensar que evitarán manifestar sus opiniones personales en relación a la violación de los Derechos Humanos, e incluso sortearán de alguna forma la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia”. En este sentido, se podría hipotetizar que existen diferencias significativas entre los estilos de enseñanza que desarrollan los profesores según los diferentes tipos de dependencia institucional.

En definitiva, es atendible creer que ante un tema controversial, donde se articula la historia reciente con las violaciones a los Derechos Humanos, se generen actitudes y emociones, tanto por parte de estudiantes como de los profesores, que intervienen en el proceso pedagógico. Se crean tensiones que sobrepasan los tradicionales encuadres que operan en la sala de clase, se involucran las experiencias de vida, las opciones ideológicas y la cercanía con las violaciones a los Derechos Humanos acontecidas en nuestro país.

RESPONDIENDO A LAS INTERROGANTES, APRENSIONES Y LAS CONTROVERSIAS: RESULTADOS DE UN ESTUDIO

Con el fin de dar respuesta a las inquietudes y aprensiones se realizó durante el 2006 y 2007 un estudio que explora las formas y modalidades de enseñanza y aprendizaje de la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia” (Toledo y Magendzo 2008).

Ahí, resultó relevante observar cómo los docentes sortejan o gestionan el trabajo de esta subunidad, cuál es su peso y lugar en el desarrollo del programa, cuáles son los dispositivos pedagógicos, metodológicos y didácticos que se utilizan, cómo son las evaluaciones que se realizan y cuáles son los conflictos y las tensiones que se generan al interior de la sala de clases. También es importante conocer la percepción que los estudiantes tienen del trabajo de esta subunidad, su actitud hacia su aprendizaje, considerando sus historias familiares, sus opciones ideológicas, sus vinculaciones con las violaciones a los Derechos Humanos y cuáles son los aprendizajes logrados. La emergencia de lo ideológico y lo político en el contexto escolar también genera interrogantes. Nos preguntamos sobre la influencia de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) sobre el trabajo de esta subunidad.

Con este propósito, se aplicó durante el año 2006 una encuesta autoadministrada guiada, con preguntas principalmente cerradas tanto a profesores de Historia y ciencias

sociales de segundo año de Enseñanza Media que se desempeñan en liceos de la Región Metropolitana, como a estudiantes. El total de los colegios que participaron fue de 262 (muestra ponderada), de los cuales 45 (17%) son municipales, 155 (59%) particular subvencionados y 62 (24%) particular pagados. El total de estudiantes es de 2.612 (540 municipales, 1.778 subvencionados y 293 particular pagados). El total de profesores es de 263 (51 municipales, 170 subvencionados y 42 particular pagados).

Los resultados del estudio permitieron abordar algunas de las inquietudes planteadas. Es así como la investigación reveló que:

- El hecho de que la educación en Derechos Humanos esté o no esté incorporada al Proyecto Educacional Institucional no es determinante para que la subunidad se enseñe. Es así como de los establecimientos que consideran la educación en Derechos Humanos en su PEI, sólo el 47% trabajó en el año 2005 la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia”. Mientras que el 53% de los liceos, aun habiendo incluido los Derechos Humanos en el PEI, no abordó la subunidad. Por su parte, un 57% de los colegios que no cuentan con un proyecto educativo que considere la educación en Derechos Humanos, sí trabajaron la subunidad.
- Los docentes señalaron en términos generales que uno de los problemas que enfrentan los establecimientos para desarrollar actividades de Derechos Humanos, en especial referido al período del régimen militar, es la carencia de textos, fuentes históricas, documentales, video u otros recursos audiovisuales y materiales didácticos apropiados, no existiendo diferencias según la dependencia del establecimiento educacional. Los datos revelan que existe escasez de materiales y de fuentes bibliografías, tanto en aquellos establecimientos que asumen el tema de los Derechos Humanos en el PEI como los que no, lo que estaría, sin lugar a dudas, mostrando que la educación en Derechos Humanos tiene obstáculos serios para su adecuada atención pedagógica y didáctica.
- El 30% de los profesores declara que algún familiar ha sido víctima de violaciones a los Derechos Humanos; el 31% señala que algún amigo de su familia fue víctima de esos hechos. El mayor porcentaje se concentra entre los profesores de liceos municipalizados. El 44% de los profesores indica que alguno de sus vecinos o conocidos fue víctima de violaciones a los Derechos Humanos. La mayor frecuencia se encuentra entre los profesores de liceos municipalizados. El 66% de los profesores declara tener una afinidad política, el 34% no la tiene. No existe diferencia significativa por dependencia del establecimiento en que trabaja el profesor.
- Por su parte, en una escala de 1 a 10, en que 1 es la extrema izquierda y 10 la extrema derecha, mayoritariamente los profesores se ubican hacia la izquierda. Existe diferencia significativa entre afinidad política del profesor y enseñanza de los Derechos Humanos. Mientras más de izquierda se define el profesor, declara mayor intención de enseñar los Derechos Humanos. No debemos olvidar al respecto que fueron precisamente los grupos de izquierda los que sufrieron con mayor rigor la violación de los Derechos Humanos durante el régimen de la dictadura.
- Ahora bien, se averiguó si independientemente de la enseñanza de la subunidad los profesores enseñan sobre los Derechos Humanos. Un porcentaje cercano al 80% manifiesta que aborda el tema de los Derechos Humanos. Es interesante y sorprendente que los profesores que declaran que enseñan bastante y mucho los Derechos Humanos (64%) son los que trabajan bajo dependencia municipal.

- Cabe hacer notar que no existe diferencia significativa entre la concepción que sustentan los profesores de la historia (relato objetivo versus interpretación del pasado) y la enseñanza de los Derechos Humanos.
- La conflictividad del tema no parece ser una afirmación muy presente entre los profesores que dictan los cursos. Sólo un 6% está muy de acuerdo que el tema sea de orden conflictivo. Por consiguiente, el argumento de que el golpe militar y los Derechos Humanos sea una temática conflictiva no podría ser un planteamiento al que pueda apelarse para no abordar el tema. Más aún, según lo que afirman los profesores (60%), los apoderados tampoco estarían opuestos a que se enseñe en los establecimientos educacionales.
- Tampoco se está de acuerdo que el tema de la subunidad es un contenido que divide y no ayuda a la reconciliación. Sin embargo, no hay que dejar de lado el dato de que 53% de los estudiantes afirman que al momento que se pasó la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia” se generaron discusiones arduas entre los estudiantes. Entonces, es posible pensar que el tema de la subunidad reproduce las visiones distintas que sobre el golpe militar aún están presentes en la sociedad chilena, pero no así respecto a los Derechos Humanos, en que hay unanimidad de que estos fueron violados de manera inhumana durante la dictadura.
- Existe un pleno acuerdo (92%) por parte de los estudiantes con que el contenido de la subunidad sea abordado en los establecimientos educacionales. Además, la investigación reveló que el 74% de la población de estudiantes declara estar interesado en profundizar sus conocimientos sobre los temas abordados, entre los que se incluyen los Derechos Humanos. Esta declaración no varía según la dependencia del establecimiento educacional al cual ellos asisten.
- Los estudiantes que conciben la historia desde una perspectiva interpretativa tienden a reconocer más el aporte del curso a la educación en Derechos Humanos y el grupo más grande de los estudiantes que no reconocen ningún aporte son los que consideran que la historia es un relato objetivo del pasado.
- La relación entre la incorporación de las dimensiones del tiempo y el aprendizaje de los Derechos Humanos es estadísticamente significativa. Implica que, a medida que se incorpora primero el presente, luego el pasado y el futuro en la concepción de la historia que posee el estudiante, el nivel de aprendizaje vinculado a los Derechos Humanos es mayor. Esta información es de suma relevancia para la planificación de la enseñanza de los Derechos Humanos que realicen los profesores.

A MANERA DE CIERRE

Abordar la educación en Derechos Humanos desde la historia reciente constituye un desafío no sólo metodológico sino que también un reto ético. Los resultados del estudio serán más concluyentes cuando se sistematice la información que arroje el trabajo de observación en terreno que se finalizó en el presente año. Sin embargo, y a manera de síntesis, podemos afirmar que cuando los estudiantes declaran que han trabajado la subunidad reconocen con mayor frecuencia, estadísticamente significativa, que el curso aporta a su formación en Derechos Humanos. Este dato estaría indicando que si sólo el 41% de los estudiantes declara haber trabajado dicho fragmento del currículum, casi un 60%

estarían privándose de esta formación. Por consiguiente, parece sumamente importante, por un lado, apoyar a los profesores para que aborden el tema, dotándolos de tiempo, estímulos, perfeccionamiento y, por sobre todo, de medios y materiales didácticos que les faciliten el quehacer pedagógico de la educación en derechos. El hecho de que los estudiantes estén motivados por el tema, es altamente promisorio y es una ocasión de dar plena satisfacción a este interés.

Una modalidad que se sugiere para la implementación de la subunidad es la de la Investigación Protagónica o Investigación Colectiva de la Práctica Pedagógica. Se trata de un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol llevándole desde una postura de reproductor a constructor de conocimiento y, en este sentido, haciéndolo más profesional. Se sostiene que el docente puede y debe elaborar teoría desde su práctica, es decir, a partir de las formas que tiene para enfrentar los problemas que surgen en el aula atribuye significados y contrasta éstos con la teoría adquirida en su formación profesional. Empleando las técnicas de la investigación protagónica, el colectivo de docentes, en una actitud de pedagogía crítica, indaga en los supuestos que se han manejado para seleccionar y organizar el conocimiento curricular referido a los Derechos Humanos, ahonda en el significado profundo del conocimiento de los Derechos Humanos, comparte conocimientos y objetivos transversales e interdisciplinarios; elabora indicadores de desempeño referidos a las habilidades, actitudes y valores que la educación en Derechos Humanos intenta promover. Los docentes desde la investigación de su práctica se abocan a analizar el origen de la educación en Derechos Humanos, asumen una actitud crítica frente al conocimiento, responden a preguntas relativas a lo que se está estimando como conocimiento valioso en Derechos Humanos; cuáles son los supuestos, concepciones y criterios que se han manejado para seleccionar y organizar el contenido de los Derechos Humanos, cuál es la relación entre la educación en Derechos Humanos y el conocimiento curricular disciplinario y aquél que surge de las necesidades e intereses del estudiante y del contexto sociocultural; de qué manera el docente integra áreas cognitivas, afectivas, sociales y motoras; cómo hace accesible los Derechos Humanos a los y las estudiantes; cómo vincula los Derechos Humanos con la vida y los significados personales de los y las estudiantes; qué ideas de comportamiento moral y de solidaridad están subyacentes, etc.

BIBLIOGRAFIA

- Albucco, J., J. Blume, A. Brito, P. Cisternas, M. J. Cot y otros (2000). Carta enviada a *El Mercurio* por un grupo de historiadores a propósito de los textos escolares que abordan la historia reciente de Chile, 18 de mayo.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press, Columbia University.
- Armendáriz, M. (2000). ¿Qué historia enseñar? *El Mercurio*. Cuerpo E, Artes y Letras, Sección Artes y Letras, p. E20.
- Barcena, F. & J. C. Mélich (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Fullan, M. & A. Pomfret (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research* 47: 335-397.

- Gazmuri, C. (2000). La verdadera vía de la reconciliación. ¿Es posible estudiar y enseñar con objetividad la historia reciente de Chile". *La Tercera*, p. 3.
- Gibbens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum*. New York, Estados Unidos: Routledge.
- La Segunda*, Editorial del 19 de mayo del 2000, p. 3.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago, Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (2004). Alteridad y diversidad: componentes fundantes de la educación en Derechos Humanos. En A. Magendzo (ed.). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. Santiago, Chile: Editorial LOM. pp. 73-91.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- MINEDUC (1999). *Historia y Ciencias Sociales. Programa de estudio Segundo año medio*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Toledo, M. I. & A. Magendzo (2008). Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la subunidad "Régimen militar y transición a la democracia". Informe final Proyecto FONDECYT/UNESCO. Santiago.
- Vial, G. (2007, 21 de octubre). Cuatro historiadores analizan el polémico programa del MINEDUC. Descarnado análisis del ajuste de textos escolares de ciencias sociales. *El Mercurio*: D10-D12.
- Villalobos, S. (2007). Cuatro historiadores analizan el polémico programa del MINEDUC. Descarnado análisis del ajuste de textos escolares de ciencias sociales. *El Mercurio*: D10-D12.