

Historia reciente, memoria colectiva y enseñanza de la historia en la escuela. Pistas y condiciones para enseñar la historia reciente en Chile 1973 – 1990.

Guillermo Castro Palacios¹

Resumen

El artículo se propone reflexionar acerca de los procesos de enseñanza de la historia reciente en el ámbito escolar y la manera en que ciertos elementos influyen e incluso determinan el desempeño de los docentes al dar cumplimiento a esta tarea. Examina la evolución de la historiografía para comprender el concepto de historia reciente y las diferencias con el concepto de memoria colectiva, analizando las implicancias de este concepto en la enseñanza escolar de la historia, así como las prescripciones del curriculum y las representaciones de los docentes acerca de aquello que es necesario y posible enseñar, culminando con la revisión de investigaciones que develan como los docentes podrían enfrentar estas temáticas.

Palabras clave: Historia reciente – memoria colectiva – escuela.

¹Académico Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. correo: guillermo.castro@umce.cl

Abstract

The article intends to reflect on the teaching processes of recent history in the school environment and how certain elements influence and even determine the performance of teachers in fulfilling this task. It examines the evolution of historiography to understand the concept of recent history and the differences with the concept of collective memory, analyzing the implications of this concept in the school education of history, as well as the prescriptions of the curriculum and the representations of teachers about of what is necessary and possible to teach, culminating with the review of research that reveals how teachers could face these issues.

Keywords: Recent history - memory – school

¿ES ‘HISTORIA’ LA HISTORIA RECIENTE? LA POLISEMIA DE UN CONCEPTO Y LA EVOLUCIÓN HISTORIOGRÁFICA.

Una de las noticias más novedosas en el ámbito historiográfico, ha sido el proceso de consolidación de la denominada ‘historia reciente’, como una línea de la disciplina histórica que en la actualidad alcanza plena carta de ciudadanía ante la comunidad de especialistas.

Surgida como tendencia en el marco del fin de la Segunda Guerra Mundial y consolidada en Francia a fines de la década de 1970 (Aróstegui, 2004), su propio origen define algunas de sus características más relevantes. El hecho traumático esencial del siglo XX, motivó una profunda discusión que cuestionó en profundidad las restricciones para estudiar históricamente hechos de reciente data, postura planteada por el enfoque positivista más tradicional y predominante hasta ese momento.

La magnitud de los acontecimientos vividos y las dimensiones del drama, plantearon al conjunto de las sociedades involucradas la urgente necesidad de buscar explicaciones a lo experimentado, a lo vivido. En dicho proceso, la historia emergió como una de varias disciplinas que buscaban respuestas al horror. Para ello, ésta debió vulnerar sus propias restricciones temporales, aquellas que remitían en el tiempo y hacia atrás el carácter propiamente histórico de los estudios sociales. Las respuestas no podían esperar y la vulneración de dicha regla abrió un conjunto de posibilidades no contempladas por los enfoques históricos convencionales.

Es evidente que la historia reciente nace como un concepto para dar nombre a la trasgresión de uno de los principios básicos de los enfoques historiográficos predominantes: los que buscaban LA respuesta, tal vez definitiva y que -para que ello ocurriese-, requerían del inexorable paso del tiempo, estrechamente vinculado a la búsqueda y alcance de la verdad final, factible de ser reproducida de manera infinita y a perpetuidad.

El impacto de la Segunda Guerra Mundial dejó de lado ese tipo de respuestas, especialmente por el significado traumático que tuvo el drama que significó el conflicto. Se volvió preponderante la necesidad de reconstruir lo vivido, testimoniar la experiencia y, a partir de aquello, buscar la necesaria interpretación de lo que había desatado el horror. Como el referido drama mundial no fue unívoco, explotaron con sentido de urgencia las memorias colectivas en su sentido más brutal y evidente. Emergió así una de las principales complejidades de esta corriente historiográfica, aquella que vincula –sin determinar con claridad el tipo de relación que se establece-, a la historia con la memoria colectiva. Parte relevante del debate nos remite a que dicha relación complejiza y hasta vuelve difuso el objeto de estudio de la historia reciente. La versión más dicotómica de este vínculo, ubica a la historia como la disciplina científica que busca la verdad y a la memoria colectiva como una acción que se aleja enormemente de dicho propósito, llena de subjetividad y de carácter fragmentario, parcial, provisorio (Carretero & Castorina, 2012).

Las diferenciaciones que acompañan a la relación entre ambos conceptos, pueden ilustrarse a partir de los propios testimonios de víctimas del Holocausto, quienes abordan esta diferencia. Resalta en ello la importancia del testimonio en la construcción de la memoria colectiva. Así, Primo Levi señala al referirse a la acción de testimoniar que,

[...] nos invitan a contar y hacen preguntas, poniéndonos a veces en apuros: no siempre es fácil responder a determinados porqués, no somos historiadores y filósofos, sino testigos y, por lo demás, nadie ha dicho que la historia de las cosas humanas obedezca a esquemas lógicos rigurosos. Nadie ha dicho que cada cosa sea consecuencia de un solo porqué: las simplificaciones solo son buenas para los libros de texto, y los motivos pueden ser muchos, contradictorios entre sí, o incognoscibles, si no realmente inexistentes. Ningún historiador o epistemólogo ha demostrado todavía que la historia humana sea un proceso predeterminado (Levi, P (2015: 140).

Las palabras de un superviviente de los campos de exterminio, dedicado además a reconstruir ese pasado reciente y traumático, utilizando para ello el testimonio como base fundamental de dicha reconstrucción, deja en claro la diferenciación entre la disciplina histórica y los rasgos más relevantes de la memoria colectiva.

En las antípodas de lo anterior, hay posturas que sitúan a la historia y a la memoria en un mismo nivel de análisis, donde la historia no es ya más la disciplina que intenta una visión unívoca y final de los acontecimientos y que tolera y promueve las diversas interpretaciones frente a los hechos, ni tan siquiera como búsqueda preliminar a la versión final de éstos (Aróstegui, 2004).

A medio camino entre las dos posturas explicitadas, se identifica la relación entre memoria colectiva e historia, definida ésta como de colaboración en la construcción del discurso histórico. Sin duda, en esta visión la disciplina histórica ya no se obsesiona con alcanzar la

verdad definitiva, porque comprende la necesidad de una búsqueda que rompe con los esquemas tradicionales del análisis de fuentes, por ejemplo. En ese panorama, muchos estudios históricos requieren de la memoria colectiva para validar y promover la investigación histórica, suministrando información relevante para ello. Además de lo anterior, las comunidades promueven la reconstrucción de esa memoria traumática que no posee la condición definitiva que antes se convertía en el propósito fundamental de los estudios históricos. Más bien, se reconstruye una determinada versión de manera permanente, modificando dicha memoria colectiva a partir de la influencia del presente en ese pasado reciente, rompiendo con el carácter definitivo de las visiones históricas tradicionales. La memoria colectiva se transforma así en una fuente de información privilegiada para el historiador (Jelin, 2002).

Si bien el debate aún se mantiene, es claro que hay acontecimientos asociados que han ido ratificando esta evolución historiográfica que, en cierta medida, se ha desplazado desde la objetividad final de corte positivista, hacia visiones más exploratorias, vinculadas a fenómenos como el fin de la Guerra Fría y con ello la crisis de la visión historiográfica marxista oficial (Aróstegui, Buchrucker y Saborido, 2001), lo que encauzó un nuevo protagonismo de actores, sujetos e identidades que permanecían más bien subsumidas y que, en el marco de la crisis de determinados paradigmas, adquirieron una mayor relevancia y visibilidad. Ello, sumado a la irrupción del denominado ‘giro lingüístico’ (White, 1992), que ha contribuido a la crisis –tal vez terminal-, del concepto mismo de objetividad, han ayudado a dotar de mayor relevancia a las visiones distintas de un mismo acontecimiento, iniciando la ofensiva final contra uno de los baluartes de la historicidad positivista.

Un elemento que destaca en este desplazamiento paradigmático es la paulatina reconquista de la narratividad asociada a la disciplina histórica, un elemento que es una suerte de retorno al origen de la historia en sentido clásico, una especie de ruptura con los componentes ‘científicos’ que fueron quitándole progresivamente el valor a la narración. En el marco de lo antes descrito, la narrativa parece haber recuperado su relevancia y necesidad. Si esta

característica cobra su mayor sentido, precisamente lo hace en gran medida, en el marco de despliegue de la historia reciente, convertida ésta en un territorio prioritario donde converge la rigurosidad del saber histórico con el propio proceso de recomposición de la memoria colectiva, que ‘narra’ su perspectiva y, en la medida que lo hace, va dejando ver sus énfasis, sus explicitaciones y también sus silencios, que constituyen y son parte integrante del proceso de reconstrucción.

Lo descrito hasta ahora, se centra nuevamente en el concepto de memoria colectiva, que representa un factor de gran relevancia, dadas las posturas sociales ante acontecimientos traumáticos recientes. Es decir, la memoria colectiva de las sociedades y comunidades se activa frente a lo socialmente traumático. Dicha activación, que repercute en los aspectos técnicos, disciplinares y propiamente historiográficos de la historia reciente, tiende a ser en definitiva, un aspecto definido por las decisiones políticas, generadas a su vez por las condiciones y contextos propios de las sociedades afectadas por tales procesos. A partir de esas necesidades, la memoria colectiva se propone la reconstitución, conocimiento y abordaje de los acontecimientos traumáticos que han afectado a esos grupos humanos. De esta manera, la memoria colectiva opera desde el presente, a partir de las condiciones que determinan la forma de abordar dicha revisión. Esto ratifica la idea que la historia reciente ‘rompe’ con el concepto de Pasado claramente predeterminado. A partir de ello, éste se hace difuso, porque las categorías históricas con que se analiza el pasado reciente son contemporáneas y en general, aquellas que predominan en el presente se han originado o son similares –sino las mismas-, que las de aquel pasado traumático que pretende abordar.

La memoria colectiva pone énfasis en las fracturas, debilidades y aspectos probablemente no zanjados de una determinada colectividad. De ahí la relevancia que posee el trabajo a partir de esta categoría y su incorporación en propiedad a la indagación de carácter histórico, en tiempos que pueden ser catalogados como de una mayor incertidumbre (Carretero, 2007). Hoy en día y tras la modernidad clásica que siempre tuvo como paradigma el progreso, las comunidades se acercan al pasado en busca de las certezas que el futuro ya no puede

garantizarles (Carretero y Borrelli, 2008). En dicho marco, la memoria colectiva opera porfiadamente desde un presente sistemático, una suerte de encrucijada nueva, donde lo más nítido y dibujado es el presente, que se moviliza en relación a un pasado y a un futuro igual de difusos. Dicho escenario de incertidumbres, puede influir de manera fundamental en el tipo de interrogantes por medio de las cuales las comunidades abordarán su pasado traumático, pensando más en las consecuencias que ello traerá en el presente que en la veracidad de dicho pasado. Entender lo anterior, permite definir las posibilidades y también los límites de la memoria colectiva como instrumento de reconstrucción histórica. Le otorga a la propia disciplina histórica un contexto diferente y un uso que se diferencia del que ha tenido hasta ahora. Lo anterior, fuertemente marcado por la influencia de los procesos de globalización, que hacen comprender de manera diferente los fenómenos sociales y que – donde hasta ahora existió una barrera o una demarcación diferenciadora-, se puedan reconocer ahora herramientas de integración y de reafirmación de una identidad global, con el conjunto de contradicciones que esta afirmación pueda contener.

EL CURRÍCULO DE HISTORIA, LA ESCUELA Y LOS CAMBIOS APARENTES DE CIERTOS ENFOQUES.

Gran parte de las formulaciones realizadas hasta ahora en el marco de la evolución historiográfica protagonizada por la historia reciente, tienen su correlato o consecuencia en el ámbito de la denominada ‘historia escolar’. Ello, en su doble significación de base científica –heredera de la racionalidad ilustrada-, y del fuerte enfoque nacionalista que emerge poderoso del Romanticismo (Carretero y Castorina, 2012).

El eje que articula el rol de la historia en la escuela, es un propósito específico: se trata de dotar a determinadas sociedades de una nueva identidad o de una identidad que no poseían, propuesta a partir de un conjunto de valores asociados a fenómenos de carácter general, pero

que encuentran en el concepto de ‘identidad nacional’ su punto de partida. La historia escolar se transforma en una herramienta destinada a promover los valores y principios –por ejemplo–, del Estado Nación, algo que opera con particular evidencia y eficacia en las jóvenes repúblicas de América Latina, una vez ratificada su independencia de España (Castro, 2014). Separados definitivamente de la corona española, la identidad americana desechada por los particularismos territoriales que rápidamente entraron en disputa, las élites locales se abocaron a la tarea de constriuir dicha identidad que, debido a su origen, se caracterizó por ser esencialmente exclusivista, realizando una enunciación de sus elementos principales, promoviendo las diferencias con el vecino, aquel que resultaba ser el enemigo potencial del futuro inmediato, el ‘otro’ entendido como el diferente y el diferente entendido como el inferior, el rival a derrotar, el enemigo que amenazaba los rasgos singulares de un grupo determinado (Todorov, 1998).

Si bien la escuela estuvo lejos de masificarse y universalizarse en el siglo XIX, durante ese periodo la disciplina histórica construyó los elementos esenciales de dicha identidad, conteniendo en ella los aspectos comunes que permitirían hablar de los chilenos en propiedad por ejemplo, algo esencial en sociedades que se distinguían (y que aún se siguen distinguiendo) por las profundas y odiosas diferencias sociales y para las cuales el sentido de pertenencia resulta fundamental. A partir de lo anterior, será durante el siglo XX que la escuela operará como la difusora de esta identidad inventada, muy ligada con la propia concepción de la disciplina histórica, predominante en dicho momento histórico: la construcción de una verdad histórica de carácter científico y que, en tanto científica, adoptaba el carácter de indiscutible. Por lo tanto, la historia, más que enseñada debía ser transmitida y la monofonía de ésta determinaba su singularidad. El positivismo establecía así una alianza estable y de mutua conveniencia con las formas organizacionales de un estado en construcción que, sin embargo, vivió en el siglo XX un conjunto de trastornos que amenazaron la hegemonía de dicha visión histórica.

Lo anterior estuvo lejos de ser un proceso exclusivo de Chile o América Latina. En distintas realidades espaciales ello se materializó en el proceso en que sociedades que abandonaban su condición colonial, se incorporaban a esta búsqueda de su identidad a partir de la homogeneidad en sus distintas manifestaciones, de acuerdo siempre con las complejidades étnicas, religiosas y sociales que las caracterizaban. Así como ocurrió en América en el siglo XIX, sucedió con los procesos de descolonización en África y Asia, con posterioridad al fin de la Segunda Guerra Mundial.

Se da así un engarce entre historia reciente e historia escolar, dado que la progresiva influencia de la primera provocan cambios en ciertos desarrollos curriculares asociados. Por ejemplo, en el último tiempo y en función de este verdadero auge de la memoria colectiva muchas sociedades, incluida la chilena, han enfrentado verdaderas ‘batallas culturales’ (Carretero, 2007; Carretero y Castorina, 2012) en torno a las denominaciones que en el plano de la historia escolar, deberían llevar ciertos periodos históricos o cómo enfocar determinados contenidos, lo que ha impactado en las sucesivas transformaciones del curriculum para la enseñanza de la historia, geografía y ciencia sociales.

En esta perspectiva, ha sido significativa para Chile la discusión en torno a la denominación correcta del periodo entre 1973 y 1990. Durante la reforma curricular de los años 1990, llevada a cabo en el marco del proceso de transición a la democracia, se abrió un intenso debate respecto a si dicho periodo debería recibir el nombre de dictadura o régimen militar. La discusión superó el ámbito restringido de los expertos en historia y en curriculum, incorporando a amplios sectores de la sociedad chilena, convirtiéndose así en un ejemplo emblemático de “guerra cultural”. Estas luchas no son más que el reflejo de los aspectos no resueltos de la sociedad donde tales discusiones tienen lugar y este es un caso demostrativo de ello.

En esta misma línea, se enmarca la versión con tintes salomónicos de ese periodo histórico, contenida en diversos textos escolares para educación básica y enseñanza media, donde se destacan las violaciones a los derechos humanos cometidas en el periodo y el significativo avance en materia de transformaciones económicas aparentemente beneficiosas para el país. Con ello, se contraponen dos fenómenos de muy distinta naturaleza, especialmente delicados cuando se trata de generar aprendizajes en sujetos que no vivieron el periodo, instalando así una condición donde la vida y la dignidad humana se equiparan a decisiones macroeconómicas de carácter circunstancial. Bien podría entonces, como consecuencia de todo esto, concluirse que aquello que afectó a una parte minoritaria de la población (las violaciones sistemáticas de los derechos humanos a través de la tortura, la detención ilegal, la ejecución sumaria y la desaparición de personas, concebida todo ello como una política de Estado) resulta justificable y aceptable a cambio de permitir un beneficio que favoreció a gran parte de las personas (mejora de las condiciones materiales de la mayor parte de la población, aumento sustancial del consumo y del endeudamiento, etc.).

Ambos ejemplos avalan lo dicho en relación a lo que ocurre cuando la reconstrucción de la memoria colectiva tiene lugar en un presente determinado. Es inevitable entonces que la discusión en torno a la denominación dictadura – régimen militar, nos retrotraiga a las características de la propia transición chilena, nacida ésta de un pacto entre lo militares y sus partidarios civiles y una parte de la oposición a la dictadura. Es de lo más evidente también que, la falsa equiparidad entre violaciones a los derechos humanos y éxtio económico – progreso material, se relacionen como los elementos más evidentes de continuidad de un modelo marcado por la inequidad, pero que los gobiernos de la concertación no hicieron más que ratificar en sus aspectos esenciales.

Si el curriculum escolar y particularmente los textos escolares, se conciben como instrumentos de la memoria colectiva en acción, lo que se ha descrito son ejemplos paradigmáticos de cómo dicha memoria opera dramáticamente desde el presente. No obstante, dicho comportamiento no es definitivo, ni sus manifestaciones están fatalmente

condenadas a ser o a expresarse de una manera determinada. En lo anterior, la sombra del dictador Pinochet determinó en gran medida el curso de los acontecimientos. No obstante y como se verá más adelante, el paso del tiempo y otras resignificaciones del periodo, arrojan nuevas luces y diferentes miradas al respecto.

Hoy, el curriculum chileno de historia, geografía y ciencias sociales se abre a nuevas resignificaciones, donde la historia reciente ocupa un lugar. A partir de lo anterior, el curriculum ha transitado desde la reproducción de un discurso histórico fuertemente vinculado a la transmisión de una identidad nacional unívoca y uniforme, hacia aspectos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico. Vale decir, el curriculum si ha mutado a una integración de elementos nuevos, intentando superar la perspectiva y función de la historia desplegada y reconocida en gran parte del siglo XX. No obstante, la perspectiva positivista no se ha disipado del todo, especialmente en el marco de las creencias y representaciones más profundas de los docentes. Lo anterior es claramente observable cuando los profesores se ven enfrentados a la coyuntura de abordar las temáticas aludidas y muestran escaso conocimiento de los cambios curriculares introducidos, lo que remite a un estado anterior al cambio curricular, lo que se aprecia en las explicaciones para eludir el abordaje de dicho periodo, esgrimiendo que no existe una ‘versión única’ para ser transmitida (Toledo, Magendzo, Gazmuri & Castro, 2012), lo que estaría develando la predominancia y sobrevivencia de una mirada positivista, centrada en la transmisión de un determinado conocimiento histórico, previamente unificado y transformado éste en una versión oficial y definitiva.

Da la impresión que se trata en este caso, de un aspecto más bien cultural, fuertemente arraigado en los docentes y que se remite al hecho de no acceder críticamente al curriculum escolar, no trabajar con las herramientas curriculares más actualizadas y adherirse y permanecer fieles a sus conocimientos y creencias iniciales acerca del periodo que se enseña y de la historia en general.

LAS PERCEPCIONES DE LA OPINIÓN PÚBLICA Y DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN A LOS ACONTECIMIENTOS TRAUMÁTICOS: EL 11 DE SEPTIEMBRE.

No hay duda que el concepto de ‘hecho traumático’ o de ‘memoria traumática’, se cumple en toda su dimensión y complejidad al abordar el 11 de septiembre de 1973 y el conjunto del periodo que se abre a partir de dicha fecha.

Concebida como una fractura institucional, política, social y cultural que sacudió al conjunto de nuestra sociedad y ante la cual es imposible permanecer indiferente, el ‘once’, como es conocido por los chilenos, efectivamente marca un antes y un después en la historia de este país.

En un estudio realizado a principios de este siglo, se aborda la temática de la memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973, aplicando una encuesta de opinión a más de setecientos ciudadanos de diferentes edades, en el marco de la definición de tres periodos históricos sucesivos: la etapa previa y hasta el 11 de septiembre de 1973, la dictadura militar y la transición a la democracia. El propósito es establecer la relevancia y significados presentes en diferentes generaciones respecto al 11 de septiembre de 1973 y el periodo histórico posterior. Ello, considerando a personas de diferentes tendencias políticas y distinto nivel socioeconómico (Manzi, Helsper, Ruiz, Krause & Kronmüller, 2003).

Sin abordar en específico el estudio aludido y sus características, si es preciso consignar que éste recoge elementos significativos acerca de las creencias de la población en el marco del despliegue de lo que podría denominarse memoria traumática.

Por ejemplo, si bien reconoce una fuerte determinación de las respuestas en relación a la identificación política específica de los entrevistados, lo que define que la manifestación de la memoria colectiva opera desde la diferenciación, el trauma y la confrontación, también demuestra que dicha memoria colectiva no es estática, que está en movimiento, que se entrecruza y se resignifica permanentemente.

En el primer caso, frente a las violaciones de los derechos humanos, se manifiesta la polarización que caracteriza las diferentes posturas al respecto, emergiendo así las memorias colectivas, cuando se trata de dotar a estas de un rol identitario:

[...] la izquierda y la derecha poseen opiniones marcadamente diferentes cuando se trata de explicar el carácter y responsabilidades asociadas a las violaciones a los derechos humanos. El centro, así como los no alineados políticamente se encuentran, en esta materia, en una posición claramente intermedia. La importancia de las diferencias ideológicas en este ámbito confirma el rol de identidad que juega la memoria colectiva. Pocos aspectos repercuten con tanta fuerza, pasión y polaridad en ésta como aquellos en los que se manifiesta el conflicto intergrupal en forma violenta. El recuerdo de la victimización es difícilmente superable, así como las interpretaciones polarizadas en torno a su ocurrencia (Manzi, J et. al. 2003: 201).

El estudio refrenda así, lo dicho acerca de la forma en que opera la memoria colectiva en contextos de trauma social, donde la identidad de los grupos se afianza a partir de la confrontación y la diferencia, que es lo que ocurre con la temática de violaciones a los derechos humanos, constitutiva de una fractura social evidente.

En un matiz de lo anterior, vinculado a los aspectos que se desplazan, se mueven y se reorientan, es posible apreciar que esta muestra establece elementos contra discursivos, basados en lo que en ciertos momentos se ha intentado promover como discurso de consenso, tal vez de carácter intencionado y hasta cierto punto artificial,

[...] la encuesta indagó si en la percepción de la opinión pública las violaciones a los derechos humanos pudieran estar justificadas, considerando el desarrollo económico que vivió el país durante el régimen militar. Para un 81,3% de los encuestados, dicho desarrollo económico de ninguna manera justifica las violaciones a los derechos humanos. Para un 15% hay una justificación parcial, mientras que sólo un 3,7% afirma que el desarrollo económico justifica

completamente las violaciones a los derechos humanos. Es importante agregar que en esta materia las diferencias ideológicas son claramente menores. Estos resultados revelan, por tanto, un importante consenso ético en nuestra sociedad, en torno al valor primordial de los derechos humanos, y a la necesidad de no subordinarlos a otros objetivos sociales (Manzi, J. et. al. 2003: 203).

Con anterioridad se hacía referencia a la tentación de construir ciertas verdades más bien artificiales, a las acciones destinadas a promover la aceptación de un ‘empate’ entre los aspectos negativos y positivos del periodo de la Dictadura Militar, abordados y reproducidos en los textos escolares. Bueno, el dato al que se hace referencia en la cita anterior, da a entender que el discurso que intenta equiparar aspectos de una naturaleza diferente, se pone en evidencia en esta cita. Superando los aspectos de una identificación ideológica sesgada y contrapuesta, aquí se releva un consenso transversal, una convergencia que tal vez no se hubiese producido en un tiempo anterior y que rechaza la homologación mencionada, diferenciando la naturaleza de ambos aspectos y rechazando la ‘teoría del empate’, en relación a lo bueno y lo malo de la dictadura.

El estudio descrito nos ubica en el ámbito más amplio de la opinión pública en torno al 11 de septiembre de 1973, pero es un relevante indicador de cómo las posturas en torno a este acontecimiento traumático de nuestra memoria colectiva se despliegan en nuestra sociedad.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que en él podemos reconocer la forma en que opera la memoria colectiva y de ello se deduce la necesidad de abordar su estudio histórico, permitiendo con ello una evolución intencionada de las distintas posturas colectivas al respecto. En definitiva, el ‘once’ se constituye en un fenómeno paradigmático de las relaciones entre historia reciente y memoria colectiva.

El principal desafío de llevar el estudio de este tipo de acontecimientos a la escuela, es el carácter controvertido y polar que éstos presentan. La controversia es lo que determina su condición, algo que gira como opuesto a lo que se considera como propio y característico de los estudios históricos, tanto en docentes y estudiantes al interior del aula, así como en relación al sentido común de la opinión pública.

En un artículo escrito en el marco de un Proyecto de Investigación FONDECYT, (Toledo, M.I., Magendzo, A., Gazmuri, R. & Castro, G., 2012), se abordan los aspectos didáctico – pedagógicos involucrados en el abordaje de la enseñanza de estos contenidos propios de la historia reciente.

El Proyecto aludido, consideró el trabajo de levantamiento de información en un total de 303 colegios de distinta dependencia, involucrando a 302 profesores y a 3.072 estudiantes de 6° año de enseñanza básica y buscó identificar buenas prácticas y metodologías de enseñanza en el abordamiento de la sub – unidad régimen militar y transición a la democracia. A partir de lo anterior, se pueden identificar ciertos aspectos que orientan el trabajo de estos contenidos en la escuela.

El primero de ellos y que no deja de sorprender, es el abrumador interés que estos contenidos despiertan en los estudiantes. Considerando que la historia en la escuela carga con la dudosa reputación de falta de significatividad para los estudiantes, ello se revierte al plantearle a los estudiantes este tipo de contenidos, ya que “(...) la historia del presente se plantea como un espacio curricular de alta potencialidad formativa dado el interés que los estudiantes muestran frente a ella y la cercanía con sus experiencias de vida” (Toledo, et.al. 2012).

Lo segundo, radica en algo ya abordado en este artículo y dice relación con el rescate de la narración como eje central de la articulación de saberes, especialmente en relación a la enseñanza de la historia. Una narración para reconstruir los hechos y cercana por tanto a la

más tradicional orientación de trabajo en torno al análisis de fuentes y al discurso propiamente historiográfico (testimonios de protagonistas formulados durante los hechos o con posterioridad); una narración en vinculación emocional con los acontecimientos reconstruidos a partir de los testimonios de familiares de estudiantes, lo cual le otorga un alto protagonismo a las emociones, factor escasamente relacionado por lo general con el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Finalmente, un texto reconstruido por los estudiantes, que se centra en plasmar la interpretación de los hechos estudiados, centrándose así en el análisis del contenido.

Un tercer factor aparece asociado a las condiciones pluridimensionales de las narraciones descritas más arriba y apelan a un fuerte rol mediador del docente, en una doble perspectiva: por una parte, alude a la necesidad de mediar en torno a dar garantías a todos quienes vuelcan sus visiones (diversas, opuestas, contradictorias), para que todos sean escuchados por igual y las acciones se lleven a cabo en un ambiente que permita y no niegue la controversia. De otro lado, la mediación emerge como la tarea de contención emocional que requiere desplegar el docente frente a un desborde de las emociones, dado el carácter de vínculo afectivo que se crea en torno a la forma en que se propone reconstruir este pasado reciente y que apela a elementos afectivo – familiares de primer orden.

El principio de permitir ‘que todas las voces hablen’, es parte constitutiva de esta propuesta y requiere garantizar un clima y ambiente propicio para la dinámica planteada. En ese mismo contexto y en relación a la evaluación, se plantea que esta debe ser preferentemente formativa, procesual, en estrecho vínculo con las condiciones que se intentan desarrollar para promover la adquisición de saberes.

A todo lo señalado previamente, se debe agregar la necesidad de un trabajo más protagónico con los saberes previos de los estudiantes, en vínculo directo con el interés que estos contenidos son capaces de generar:

Si el profesor comparte la idea de que la enseñanza de la historia y el desarrollo de la conciencia histórica se relacionan con la comprensión del presente, debe iniciar su trabajo explorando las significaciones previas de los estudiantes, estimular la reflexión, proveer de información y orientar a sus estudiantes para que desarrollen sus propios juicios e interpretaciones (Toledo, M.I. et al, 2012: 92)

Finalmente, es preciso señalar que el creciente interés por proponer metodologías y enfoques didácticos destinados a abordar la enseñanza de la historia reciente en la escuela, refieren a la importancia que tiene que estos contenidos se incorporen en propiedad a los procesos de enseñar y aprender. Así como la escuela fue ayer portadora y transmisora de las incuestionables y sacrales historias nacionales, hoy está llamada a ser la depositaria de la enseñanza controversial. Si ello no ocurre, la memoria social colectiva enfrentará serias dificultades para perseverar. La amenaza de que ello ocurra, que se imponga la desmemoria, es un riesgo que nuestra sociedad no puede correr. Constituiría el preámbulo del horror de una historia traumática que amenaza con volver a repetirse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aróstegui, Buchrucker y Saborido (2001). *El mundo contemporáneo. Historia y problemas*. Buenos Aires: editorial Biblios Crítica.

Aróstegui, J (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.

Carretero, M (2007). “Enseñanza escolar de la historia e identidad nacional: un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes”, en Deher, J.; Figueroa, S.; Navarro, A.; Sautu, R. y Soeffner, H. G. (comps.). *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Buenos Aires: Lumen.

Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Reconstruir la memoria, pensar el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía, N° 362*, 70 – 72.

Carretero, M. y Castorina, J. A. (2012). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Castro, G (2014). La historia nacional cuestionada: interculturalidad para una enseñanza de la historia en clave latinoamericana. *Contextos, N° 3*, 47 – 58.

De Amézola, G. (2002). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. *Revista Quinto Sol, N° 6*, 155 – 170.

Funes, A. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro, en Pagès, J. y Santiesteban, A. (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid Buenos Aires: Alianza.

Levi, P. (2015). *Los hundidos y los salvados*. Buenos Aires: Ariel.

Manzi, J., Helsper, E., Ruiz, S., Krause, M. & Kronmüller, e. (2003). El pasado que nos pesa: la memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973. *Revista de Ciencia Política, vol. XXIII, N° 2*, 177 – 214.

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Arlèa.

Todorov, T. (1998). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid – México D.F: Siglo XXI editores.

Toledo, M. I.; Magendzo, A; Gazmuri, R: Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad “Régimen Militar y transición a la Democracia”. Proyecto FONDECYT núm. 1060550 con la colaboración de UNESCO – Paris, Informe Final, vol. I. Santiago (Chile), 2008.

Toledo, M. I.; Magendzo, A; Gazmuri, R. & Castro, G. (2012). Construyendo narrativas: enseñanza de la historia del presente en la escuela. Un desafío cultural y pedagógico. *Íber didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 72, 88 – 98.

Toledo, M. I y Magendzo, A. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana – Santiago, Chile. *PSIKHE*, VOL, 22 N° 2, 147 – 160.

White, H. (1992). *El contenido de la forma. Discurso narrativo y representación histórica*. Barcelona: Paidós.