

Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales

**NUEVAS DIMENSIONES**

Revista Electrónica de Didáctica de las  
Ciencias Sociales

**NUEVAS  
DIMENSIONES Revista  
Electrónica de  
Didáctica de las  
Ciencias Sociales  
nº4. AÑO 2013**

ISSN 0719-384X



## INDICE

Dictaduras y enseñanza de la historia. ¿Por qué enseñar, qué y cómo enseñar? El ejemplo de la dictadura chilena. Joan Pàges Blanch - Gabriel Villalón Gálvez.....	2
Algunas ideas para la enseñanza de la guerra civil española y la dictadura. Antoni Santisteban Fernández.....	22
Reflexiones en torno al Chile postpinochet: la memoria, el miedo y la didáctica de la historia. David Aceituno Silva.....	42
Reflexiones acerca de la conformación de la identidad y la memoria desde el patrimonio. Yesica Mariana González.....	68
La utilización de los sitios de memoria como una forma de rescatar la memoria de los silenciados y de promover los derechos humanos. Sixtina Pinochet Pinochet.....	80
La enseñanza del golpe de Estado de 1973 y las disputas de la construcción del currículum Lucía Valencia Castañeda.....	100
Las transiciones políticas en Latinoamérica y sus retos: contribuciones posibles de la enseñanza de las ciencias sociales. Cristiano Biazzo Simon y Claudia Prado Fortuna.....	119
¿Cómo interpretan las estudiantes de maestra de educación infantil el término socialización? La Socialización y la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Formación Profesional Inicial. Lorenia Hernández Cervantes.....	157
La percepción y comprensión histórica en el contexto educacional chileno. Una mirada a partir de Marc Ferro y Carretero/Voss. Lucas Pavez Rosales.....	175

## **Dictadura y enseñanza de la historia. ¿Por qué enseñar, qué y cómo enseñar? El ejemplo de la dictadura chilena**

Joan Pagès Blanch

Grupo GREDICS- Universidad Autónoma de Barcelona

[joan.pages@uab.cat](mailto:joan.pages@uab.cat)

Gabriel Villalón Gálvez

Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Barcelona

Becario Chile-CONICYT

[villagal@gmail.com](mailto:villagal@gmail.com)

### **Resumen**

En este artículo planteamos una reflexión sobre el tratamiento de las dictaduras en la enseñanza de la historia. En la primera parte del texto nos referimos al por qué enseñar sobre las dictaduras y qué enseñar sobre ellas. En la segunda parte nos referimos al tratamiento de la dictadura chilena en dos textos de estudio y a las propuestas realizadas por dos sitios de memoria. Analizamos en específico qué se enseña sobre los oprimidos por el régimen, el valor de la democracia y de los derechos humanos.

**Palabras Claves:** Enseñanza de la historia y dictaduras; Oprimidos en la enseñanza de la historia; Educación para la democracia

### **Abstract**

In this paper we propose a reflection on the treatment of dictatorships in the teaching of history. In the first part of the text we refer to why dictatorships and teach about what to teach about them. In the second part we refer to the treatment of the Chilean dictatorship two textbooks and the proposals made by two memory locations. Analyze specifically what is taught on the oppressed by the regime, the value of democracy and human rights.

**Keywords:** Teaching history and dictatorships; Oppressed in teaching history; Education for Democracy

### **¿Por qué enseñar de una dictadura?**

El problema central de la política, del gobierno de la polis, es el poder. Langlois (1983) presentaba el problema del poder en un libro titulado *La política explicada a los niños* con las siguientes palabras:

“Como sería de agradable vivir en un mundo en el que nadie buscara dominar a los otros, en el que cada uno fuera igual a cada uno. Desgraciadamente, este no es el caso.

Tú lo ves en la escuela y en la vida todos los días. No se puede reunir a cinco o seis personas sin que una busque mandar a las otras, busque imponerles su punto de vista. Hay gente que quieren ser jefes. Están contentos dando órdenes y queriendo que los otros los obedezcan. Les gusta que se les admire y que se diga de ellos que son los más grandes, los más bellos, los más fuertes” (p. 17).

El problema del poder afecta directamente al estatus de la ciudadanía. La ciudadanía es, según Heater (2007), una forma de identidad sociopolítica. Este autor considera que han existido a lo largo de la historia cinco formas principales de ciudadanía que vincula con los sistemas feudal, monárquico, tiránico, nacional y ciudadano. La tiranía es una forma de gobierno autoritaria que incluye las dictaduras y cualquier forma de totalitarismo que anule los derechos humanos y las libertades ciudadanas

Para Langlois (1983) hay tres maneras de acceder al poder. A través de las elecciones, de la propaganda y del chantaje y de la fuerza: “se utiliza el ejército y la policía. El que protesta es detenido, golpeado, torturado, fusilado. No hay libertad. La vida humana no tiene ningún valor. Es la dictadura. Desgraciadamente existe en numerosos países y tu seguro que has visto en televisión a estos hombres, mujeres, niños tratados como bestias, estos cadáveres abandonados en medio de la calle” (p. 18).

Y concluye: “Todo tipo de violencia debe ser condenada. Todos los seres humanos, fuertes y débiles, ricos o pobres, grandes o pequeños, tienen el mismo valor. No hay ninguna razón para que los unos se sirvan de su fuerza para dominar a los otros” (p. 19).

En el mundo han triunfado y triunfan formas de gobierno autoritarias, dictatoriales. La palabra dictadura proviene, como es sabido, del latín *dictator*, dictador, la persona que dicta las órdenes, que ejerce un poder absoluto y autoritario. La dictadura concentra en manos de una persona, de un grupo de personas o de un solo partido político todos los poderes del estado (ejecutivo, legislativo y judicial) anulando las reglas básicas del funcionamiento democrático y los derechos humanos. A lo largo de la historia han existido muchos tiranos y muchos dictadores, antes incluso de la moderna democracia emergida de la Revolución Francesa.

¿Por qué hemos de enseñar las dictaduras? Porque las dictaduras representan la negación de la dignidad humana y el exterminio de toda disidencia; porque niegan lo fundamental en la persona: la capacidad de ser libre y de pensar de manera autónoma.

Para Yves Basset (2002) “hoy el autoritarismo y la dictadura no han sido erradicados, a pesar del progreso evidente de las ideas democráticas en el mundo. Y al mismo tiempo emerge un nuevo totalitarismo teocrático, simbolizado por los talibanes (...). Razón de más para que todos defendamos sin debilidades “el régimen democrático”, las libertades públicas y el estado de derecho no olvidando jamás que “Le ventre est encore fécond d’où naquit la bête immonde... (Bertolt Brecht)” (Basset, 2002, p. 335).

Las dictaduras modernas, como la chilena, aprovecharon los grandes cambios y las grandes crisis económicas y sociales para ocupar el poder. Suelen descansar en el carisma del jefe, del dictador y su supuesta capacidad para resolver todos los problemas que acechan a un país en un momento dado.

En una sociedad democrática es imprescindible que la formación política de la ciudadanía no sea un aprendizaje espontáneo y al albur del contexto social donde crecen los niños y los jóvenes o de los medios de comunicación. Es necesaria una formación política democrática intencional que se centre en los derechos y deberes de los niños y de los jóvenes como ciudadanos y les predisponga para querer participar en la organización de la vida social, cultural y política de todos. Es fundamental conseguir que los niños y los jóvenes se adhieran a la democracia frente a aquellas formas de poder que la niegan al negar la soberanía popular

como fuente de la que emana el poder político. Una sociedad democrática fuerte requiere un altísimo nivel de conciencia política de su ciudadanía que actúe como antídoto, como vacuna, frente a los totalitarismos y a las dictaduras.

Las dictaduras contemporáneas han sido alternativas políticas a los regímenes democráticos. La democracia, de manera lenta pero constante, fue implantándose en muchos países del mundo como un sistema de organización política basado en la soberanía nacional, primero, y en la soberanía popular después, es decir en el gobierno del pueblo. En la lucha para conseguir el reconocimiento de la soberanía popular y de un sistema político basado en el pluralismo, la libertad y la igualdad de derechos, aparecieron todo tipo de obstáculos que, a menudo, acabaron con la implantación de una dictadura. Esta situación fue particularmente grave durante el siglo XX.

Para ello es conveniente estudiar las dictaduras, y lo que supusieron, dentro de la organización política contemporánea y, en concreto, como un aspecto de la lucha por la implantación de la democracia. La formación de una conciencia política democrática pasa por conocer los peligros que han acechado y acechan a la democracia. La defensa de la democracia como un medio de convivencia política y social sigue siendo uno de los propósitos fundamentales de la educación para una ciudadanía democrática y uno de los retos que la escuela ha de tener entre sus finalidades.

### **¿Qué contenidos enseñar sobre las dictaduras?**

La política es, ya lo hemos señalado, un problema relacionado con el poder, con la manera de acceder y de mantenerse en él, de justificarlo y de gestionarlo. Por esto una educación política democrática debería desarrollarse a través de contenidos como los siguientes:

- i) El poder político: qué es, cómo se ha accedido y se accede a él, quién lo otorga y cómo;
- ii) La soberanía: tipos de soberanía (nacional, popular), los orígenes de este concepto y su evolución contemporánea,

- iii) La participación popular: cómo se ha ejercido y se ejerce, limitaciones a la soberanía,
- iv) El funcionamiento del poder político, su estructura, la división de poderes y sus características,
- v) La ideología política: las leyes, la Constitución, los partidos políticos y su ideología,
- vi) Las formas autoritarias del poder político: las dictaduras.

Por su parte, estudiar una dictadura supone fundamentalmente conocer, analizar y valorar:

- Cómo y por qué el poder está en manos de un dictador.
- Cómo ocupó el poder y cómo justifica su permanencia en él.
- Qué causas explican que en un momento dado el poder caiga en manos de un dictador.
- Qué consecuencias se derivan para la ciudadanía de vivir bajo un régimen dictatorial.
- Qué derechos y libertades han sido suprimidas.
- Qué supone la negación del pluralismo, y de las libertades de expresión y comunicación.
- Cómo se ha ejercido el poder en una dictadura.
- Qué papel han tenido los ciudadanos y ciudadanas en la vida política y social de una dictadura.

Las dictaduras siempre se han impuesto por la violencia y por la fuerza. Siempre han sido terriblemente crueles, sanguinarias la mayoría de las veces, con los derrotados, con los vencidos, con los que han expulsado del poder. La represión ejercida contra los opositores

de la dictadura ha llegado hasta el exterminio y la desaparición física e intelectual. Los vencidos pronto se han convertido en invisibles, en personas o grupos inexistentes. Durante la dictadura la lucha por la supervivencia se combina con la denuncia del terror. Por esto es importante no olvidar a los represaliados y represaliadas, a las personas perseguidas y hechas desaparecer en la dictadura una vez la dictadura haya sido derrotado democráticamente. Por esto no hay que olvidar. Es necesario recordar y dar a conocer lo que han sido las dictaduras para evitar en el futuro nuevos dictadores y nuevas atrocidades como las que ha conocido la humanidad durante el siglo XX en manos de todo tipo de dictadores. En este trabajo damos a conocer el tratamiento que se da a las personas represaliadas, perseguidas, torturadas o exterminadas (desaparecidas, en el argot) durante la dictadura chilena en algunos materiales curriculares elaborados ex proeso.

Tenemos muchos ejemplos de dictaduras en el mundo a lo largo del siglo XX. Estudiar algunas dictaduras concretas, compararlas entre ellas y compararlas con los regímenes democráticos es un buen ejercicio para aprender a juzgar éticamente los crímenes que las acompañan y para educar en defensa de la vida y de la dignidad humana demasiadas veces pisoteada por todo tipo de dictaduras. Y, en primer lugar, los fascismos.

Así para Berstein (1996) el fascismo italiano y del nazismo alemán tuvieron en común los siguientes aspectos que les acreditan como pertenecientes a la categoría de los fascismos, de dictaduras totalitarias: “Los dos regímenes pretenden organizar un Estado fuerte en torno a una concepción ideológica exclusiva (Estado omnipotente o Estado racista) y rechazan toda estructura de control paralela. Uno y otro defienden la concepción de un sistema que quiere conservar las tradiciones nacionales excluyendo toda revolución igualitaria de tipo comunista. Ambos quieren hacer del partido único el guardián de la ideología fundadora, el instrumento de la creación del Estado. Finalmente, fascismo y nazismo están dispuestos a utilizar la violencia para modelar al hombre según los designios de la ideología organizadora. (...) La historia del período de entreguerras es la de una lucha entre la democracia liberal y los modelos totalitarios, fascista y comunista, para la conquista del mundo” (p. 91).

Este autor concluye su análisis de la evolución de los regímenes políticos en el siglo XX con las siguientes palabras: “(...) la victoria indiscutible de esta última [la democracia liberal]

sobre los regímenes rivales supondría un grave peligro si llegara a hacer cuajar el sentimiento de que ya no existen movimientos de oposición capaces de inspirar temor y circunspección a las fuerzas económicas y a los grupos políticos dominantes. En definitiva, es bueno recordar que el totalitarismo, en sus diferentes variantes, surgió del problema de la integración de las masas en la sociedad y del juego político. No sería arriesgado predecir que la historia política del mundo contemporáneo tiene ante sí un gran provenir” (p. 231)

Sin embargo, el siglo XXI no ha supuesto, lamentablemente, el fin de las dictaduras. Conviene aprender del pasado, de dictaduras como la chilena, y estar atentos al presente pues aún podemos observar síntomas que nos indican que el fin de las dictaduras será un proceso largo. La lucha por el poder seguirá impulsando el ingenio de aquellas personas, o grupos sociales, económicos o religiosos, que se creen predestinadas a ser sus usufructuarias y que, bajo cualquier pretexto, pretenden erigirse en propietarios del poder y justificarlo con cualquier medio. Hace ya unos años el Colectivo ALOCLARO (1977) explicaba la situación que se iniciaba en España con la muerte del dictador Franco y la transición a la democracia recordando en un texto de enorme sencillez las distintas formas de acceder, ocupar y justificar el poder político:

“Históricamente quienes gobiernan han justificado su poder de muchas maneras: por la astucia, por la fuerza, por la magia o “por la gracia de Dios”. En la antigüedad se consideraba que los reyes recibían el poder de Dios; por tanto, desobedecer al rey era pecado (Las monedas de los tiempos de Franco, en España, llevaban una inscripción que decía: “*Francisco Franco, Caudillo de España por la Gracia de Dios*”).

Esta y otras formas de legitimar la autoridad se sucedieron hasta que, a través de la lucha de los pueblos –lucha que aún continúa- se estableció el principio fundamental de la teoría democrática: *la soberanía del pueblo* ha de residir en el pueblo y únicamente es legítima la autoridad que procede de éste.

El poder reside en el pueblo y él lo puede ejercer de dos maneras: directamente, es decir participando toda la comunidad en la solución de los asuntos (a esto se le llama *democracia*

*directa*) o bien eligiendo unas personas para que en su nombre gobiernen (*democracia representativa*)”.

Para evitar la vuelta a pasados tan lamentables como los que se produjeron en las dictaduras del siglo XX hay que recordar. La historia nos enseña no sólo a no olvidar sino a analizar y valorar situaciones como la que llevó a Chile a la dictadura de Pinochet y a una dura represión contra quienes se opusieron a ella.

### **¿Qué se enseña sobre la dictadura, las violaciones a los derechos humanos y la memoria en los textos escolares y en las propuestas de los sitios de memoria?**

La consolidación del modelo democrático chileno y la lejanía “relativa” en el tiempo del golpe de estado comandado por Pinochet, han llevado a una instalación de los temas relacionados con el golpe de estado, la dictadura militar y las violaciones a los derechos humanos en la enseñanza de la historia en Chile. La incorporación de estas temáticas se ha realizado tanto a nivel del currículo institucional, a partir de la incorporación en los contenidos del marco curricular, bases curriculares y programas de estudio según corresponda como a partir del trabajo de organizaciones vinculadas al rescate de la memoria y la denuncia de las violaciones a los derechos humanos sucedidas en Chile durante la dictadura como, por ejemplo, El Parque por la Paz Villa Grimaldi y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. En este apartado comentaremos desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales algunas de estas propuestas, con el objetivo de analizar a) cómo son visibilizados los oprimidos o derrotados y b) qué se enseña y cómo se enseña sobre los oprimidos por la dictadura, los derechos humanos y la democracia en las propuestas de enseñanza.

Para el desarrollo nuestro análisis hemos revisado los siguientes materiales: *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, sexto año básico, texto del estudiante de la editorial Zig-Zag (2012a); *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, tercer año medio, texto del estudiante de la editorial Zig-Zag (2012b); Set didáctico *Construyendo Memorias* del Museo de la Memoria

y los Derechos Humanos (2013); *Educación en Derechos Humanos en un sitio de Memoria del Parque por la Paz Villa Grimaldi* (2010).

**Los textos de estudio**

**a) ¿Cómo son visibilizados los oprimidos o derrotados?**

En los textos de estudio de sexto año de enseñanza básica y tercer año de enseñanza media los temas vinculados a la dictadura de Pinochet aparecen en las siguientes unidades:

Tabla 1. Temas vinculados a la dictadura de Pinochet en los textos de estudio

Texto de estudio sexto año básico	Texto de estudio tercer año medio
<p>Unidad 4: Desarrollo y Democratización</p> <p>Tema 3 Las Grandes Transformaciones: Quiebre y Recuperación de la Democracia</p> <p>El golpe militar de 1973</p> <p>El régimen militar el surgimiento de la oposición al régimen militar.</p>	<p>Unidad 4: El gobierno militar y la apertura comercial</p> <p>Capítulo 1: Los años del poder total</p> <p>Tema 1. El quiebre de la democracia</p> <p>Tema 2. Hacia un nuevo modelo económico</p> <p>Tema 3. Las relaciones internacionales</p> <p>Capítulo 2: Refundación del régimen</p> <p>Tema 1. El proyecto político e institucional del régimen militar</p> <p>Tema 2. El modelo económico y la crisis de 1982</p>

	Capítulo 3: La transición a la democracia  Tema 1. La crisis política del régimen militar  Tema 2. La transición pactada
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El relato que presentan los textos coloca el acento sobre las medidas políticas y económicas de la dictadura. La temática vinculada a la represión y violación de los derechos humanos aparece como un anexo a la cuestión política del período y no se le otorga un rol central. En la propuesta de contenidos de ambos textos también podemos ver que no existe como objetivo principal un planteamiento que coloque a los estudiantes en la reflexión sobre las consecuencias nefastas de un modelo dictatorial y la defensa de la democracia. Al contrario, parece que la pretendida búsqueda de neutralidad en los textos ponga en el mismo nivel a la democracia y a la dictadura como se pone de relieve en una actividad para tercer año medio en la que se hace referencia a las diferencias entre la dictadura y el régimen militar (Zig-Zag, 2012b):

2. ¿Cómo se define el régimen político resultante de la acción de los militares del 11 de septiembre de 1973? Tampoco existe consenso al respecto. A continuación se ofrecen dos conceptualizaciones para caracterizar a este período. Evalúen cuál de las dos siguientes definiciones se ajusta más al período que se inició en 1973.

Concepto Dictadura	Concepto Régimen Militar
<p><i>"Llamaremos pues dictadura a un régimen de excepción que, por circunstancias particulares, se ejerce sin control. Ello implica que el poder de los gobernantes sobre los gobernados no conoce ninguna restricción, o sea que, dicho ahora en términos constitucionales, que las garantías constitucionales se hallan abolidas. Permanecemos así muy cerca de una acepción clásica. Al especificar que la dictadura implica la concentración de todos los poderes en manos de un hombre, de una clase, de un partido, de una institución (ejército, clero, etc.), explicitamos en un sentido más contemporáneo nuestra denición".</i></p> <p>Fuente: Rouquié, A. Dictadores, militares y legitimidad en América Latina, Revista Crítica &amp; Utopía, Nº 5, En: <a href="http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro5/ROUQUIE.pdf">http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro5/ROUQUIE.pdf</a> Consulta: 26 de marzo de 2012.</p>	<p><i>"Técnicamente es lo mismo (usar uno u otro término) porque un régimen militar es una dictadura en donde la Fuerza Armada o el partido militarizado asume el poder político total; vale decir, los tres poderes: legislativo, judicial y ejecutivo, en una sola mano. Se trata de un régimen no democrático.</i></p> <p><i>"El término régimen militar es más completo. Para decir dictadura, yo creo que un alumno chileno debería saber qué tipo de dictaduras ha habido en el mundo. . . Me parece también que la palabra régimen es la más adecuada porque el régimen de Pinochet tuvo una evolución: fue una dictadura absoluta entre 1973 y 1977 y después comenzó a cambiar. A partir del año ochenta, hay una relativa libertad de prensa y una libertad de discusión pública. Por lo tanto, decir dictadura de 17 años no es cierto."</i></p> <p>Joaquín Ferandois, En: <a href="http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2012/01/710639/dictadura-o-regimen-militarconnotados-historiadores-entran-a-la-polemica-por-cambio-en-los-textos-escolares">http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2012/01/710639/dictadura-o-regimen-militarconnotados-historiadores-entran-a-la-polemica-por-cambio-en-los-textos-escolares</a>. Consulta: 26 de marzo de 2012.</p>

Al centrarse la propuesta de ambos textos en las problemáticas desde una perspectiva política tradicional y en las cuestiones económicas, la inclusión en el relato de las personas asesinadas y sometidas a distintos abusos por parte de los organismos de represión de la dictadura o de los grupos de oposición es secundaria.

En el libro de sexto básico se hacen referencias a los oprimidos y a los opositores al régimen en dos momentos. En primer lugar, cuando se refieren a las violaciones de los derechos humanos. En este apartado el libro indica que:

*"Durante el régimen militar se produjeron graves violaciones a los derechos de las personas, tal como lo avalan los datos arrojados por la investigación que realizara "La Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación" en los años 1990–1991 y la "Comisión Nacional sobre prisión política y tortura" en los años 2003 - 2004. Estas violaciones incluyeron detenciones arbitrarias, prisión, desapariciones forzosas, ejecuciones sin juicio previo, exilio, relegaciones, secuestros, intimidación, allanamientos, exoneraciones y vigilancias" (Zig-Zag, 2012a).*

El texto realiza a continuación una descripción cuantitativa, siguiendo lo expuesto en los informes, sobre las personas sometidas a violaciones de sus derechos a través de la tortura,

la ejecución y el exilio entre otras. No se identifica en específico el sector político, ni social de los oprimidos por la dictadura. Además de esta descripción cuantitativa, se agrega una foto de un memorial para dar cuenta de las organizaciones que se formaron para la defensa de los derechos humanos durante la dictadura.

Los oprimidos y opositores a la dictadura aparecen en el texto de sexto año básico también en el sub-tema “Surgimiento de la oposición al régimen militar”. La descripción que hace el texto indica que la crisis económica fue el caldo de cultivo para la manifestación del descontento político y económico de parte de la población con el régimen, lo que dio nacimiento a las primeras protestas en 1983. En un cuadro se destacan las principales protestas y paros. En este cuadro se hace mención que las protestas eran reprimidas por las fuerzas de orden violentamente y que en una de ellas resultó muerto en la población La Victoria el sacerdote Andrés Jarlan (Zig-Zag, 2012a).

En el caso del texto de estudio para tercer año medio la visibilidad de los oprimidos y opositores es mayor en el capítulo de “los años del poder total”. En él se desarrollan los sub-temas: “el quiebre de la democracia” donde se tratan problemas como la persecución de los opositores; el Estadio Nacional como centro de detención; La caravana de la muerte; y la operación Cóndor. En los textos que componen estas temáticas a diferencia del texto de sexto básico, no se opta solamente por un relato cuantitativo, sino que se identifica quienes fueron los grupos específicos que fueron reprimidos por el aparato de seguridad de la dictadura, se identifica a estos organismos y se describe su proceder. Por ejemplo, cuando se hace referencia a uno de los organismos de represión de la Dictadura, la DINA, se identifica contra quienes iban sus acciones:

*“La DINA operó bajo la premisa de objetivos específicos: desarticulado al Partido Socialista por la represión de los primeros meses tras el 11 de septiembre, aunque su objetivo principal pasó a ser el MIR. Se inició desde entonces, y hasta 1975, una de las persecuciones más enconadas que se tenga memoria en Chile, la que se coronó con la muerte del líder del MIR, Miguel Enríquez, en octubre de 1974. Un año más tarde, a fines de 1975, el régimen declaró públicamente que la guerra contra el MIR había terminado, mientras las*

*autoridades se concentraban ahora en la persecución de los militantes y dirigentes del Partido Comunista, la que continuaría hasta 1977". (Zig-Zag, 2012b, p. 196)*

La inclusión más visible de los oprimidos y opositores a la dictadura en el texto de tercer año medio se evidencia en la incorporación en actividades de trabajo con testimonios de detenidos en el Estadio Nacional como se hace en la actividad de la página 197 (Zig-Zag, 2012). En la misma línea de visibilizar a los grupos oprimidos el texto de tercer año medio destaca el tratamiento que se hace al rol de la mujer en la lucha contra la dictadura en el subtema "Movimiento feminista de fines de los ochenta" (Zig-Zag, 2012b, p.236)

**b) ¿Qué se enseña y cómo se enseña sobre los oprimidos por la dictadura, los derechos humanos y la democracia en las propuestas de enseñanza?**

Los textos de sexto año básico y de tercer año medio optan por una enseñanza centrada en el contenido. El discurso que construyen sobre la historia es un relato cronológico, en que las temáticas que dominan son las políticas y económicas (ver: tabla 1). Los textos desarrollan temáticas en las que visibilizan a los oprimidos por la dictadura, los derechos humanos y la democracia.

En el texto de estudio de sexto básico los oprimidos y los opositores a la dictadura aparecen visibilizados solo en el relato sobre la oposición a la dictadura, mientras que el tratamiento de los derechos humanos es escaso y solamente aparece relacionado al tema titulado "las violaciones a los derechos humanos" en que como, indicamos anteriormente, se hace un relato casi de tipo cuantitativo. Por otro lado, no aparece ningún tema específico dedicado a la democracia (Zig-Zag, 2012a).

El texto de sexto año básico opta por un relato cronológico y centrado en los hechos políticos y económicos. El tratamiento de los contenidos se ajusta a un modelo técnico de la enseñanza de la historia (Pagès,1994). Las actividades que se presentan en la unidad manifiestan ciertos matices con respecto al tratamiento de los contenidos. En primer lugar, entre las actividades que se proponen en el texto de sexto año básico encontramos las que se centran en temáticas

como la democracia y los derechos humanos. En segundo lugar, las actividades rescatan la utilización de fuentes orales y la memoria por parte de los estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es la actividad propuesta sobre el impacto de la dictadura en la unidad 4 (Zig-Zag, 2012a, p. 169). La actividad tiene como objetivo que los estudiantes conozcan los efectos políticos y sociales de la dictadura. Para esto se solicita que investiguen sobre la situación de las libertades individuales, de los derechos humanos, de los poderes del Estado y de los partidos políticos. En la segunda parte de la actividad se pide a los estudiantes que desarrollen un informe a partir de la reflexión de preguntas como “¿Por qué se considera que la democracia es el sistema político, que mejor resguarda el respeto a los derechos de las personas?” (Zig-Zag, 2012a, p. 169).

Entre el texto de tercer año medio y el texto de sexto año básico no hay diferencia en cuanto al tratamiento de los contenidos. En ambos se ha elegido una narración centrada en hechos y conceptos asociados a la historia política y económica. En el texto de estudio de tercer año medio tampoco encontramos que el objetivo de la propuesta sea lograr que los estudiantes reflexionen sobre el valor de la democracia y los derechos humanos. Contenidos referidos a estas temáticas se encuentran presentes en la propuesta pero no tienen un papel central (Zig-Zag, 2012b). Las actividades que se proponen en el texto de estudio de tercer año medio incorporan en menor medida el trabajo con fuentes como testimonios orales, aunque se privilegia el uso de fuentes documentales escritas. Las actividades que se presentan en tercer año medio no tienen como objetivo hacer que los estudiantes reflexionen sobre el valor de la democracia. A manera de ejemplo podemos ver la actividad propuesta en relación con la represión posterior al Golpe de Estado (Zig-Zag, 2012b, p.199). La actividad solicita a los estudiantes que elaboren una síntesis histórica de dos carillas en relación a estas tres temáticas:

Elabora una síntesis histórica de a lo menos dos carillas en donde debes considerar los siguientes tópicos: “1. *Violaciones de los Derechos Humanos: casos de detención arbitraria, tortura, ejecuciones sumarias, desaparición forzada, entre otras*; 2. *El terror como mecanismo de control social: “toques de queda”, allanamientos masivos, soplónaje, el rol de los medios de comunicación y la administración de justicia*; 3. *La lucha por la defensa de*

*los Derechos Humanos: convenciones y tratados internacionales de promoción y defensa de los Derechos Humanos*”(Zig-Zag, 2012b).

La actividad sólo considera la elaboración de un relato a manera de síntesis que dé cuenta de estos procesos, pero no agrega que los estudiantes se planteen reflexiones en torno a la importancia del respecto por los derechos humanos y la democracia.

### **Las propuestas desde los sitios de memoria**

#### **a) ¿Cómo son visibilizados los oprimidos o derrotados?**

La propuesta del set didáctico *Construyendo Memorias* del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2013) y el material educativo *Educación en Derechos Humanos en un sitio de Memoria* del Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010) evidencian de manera clara en sus objetivos la necesidad de visibilizar el rol de los oprimidos. La propuesta del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos tiene como objetivo que los estudiantes reconozcan a los actores que fueron sometidos a la violación de sus derechos a través del trabajo en torno a un sitio de memoria. Junto a lo anterior, la propuesta tiene como objetivo que los estudiantes comprendan que las violaciones en contra de los derechos humanos no fueron un proceso alejado de su realidad inmediata. Por esto se pide a los estudiantes que indaguen y rescaten sitios de memoria cercanos a sus escuelas (Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2013).

La propuesta *Educación en Derechos Humanos en un sitio de Memoria* del Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010) en sus tres documentos *Ruta Contexto Histórico y Partidos Políticos de la Izquierda Chilena*; *Ruta Movimiento de Derechos Humanos en Chile*; *Ruta Memoria y Testimonio* tiene el propósito de visibilizar e individualizar a los actores que fueron sometidos a la violación de sus derechos durante la dictadura. Un ejemplo de lo anterior es el primero de estos documentos en donde a los estudiantes se les propone conocer los postulados de los distintos grupos que apoyaron el proyecto de la Unidad Popular. Entre los objetivos se

persigue que los estudiantes sean capaces de individualizar y caracterizar a cada uno de los grupos sociales y políticos (Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2010).

**b) ¿Qué se enseña y cómo se enseña sobre los oprimidos por la dictadura y sobre los derechos humanos y la democracia en las propuestas de enseñanza?**

Las propuestas del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2013) y el Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010) centran sus temáticas en hacer visibles a los oprimidos por la dictadura de Pinochet. La primera propuesta está centrada en el trabajo sobre lugares de memoria y la segunda utiliza un lugar de memoria para individualizar y caracterizar a todos y todas las que fueron sometidos a la violación de sus derechos. Las dos propuestas tienen como objetivo enseñar sobre las violaciones a los derechos humanos a partir del rescate de la memoria de los testimonios de personas que fueron sometidas a torturas en distintos centros de detención clandestina dirigidos por la dictadura.

En relación al cómo se enseña, las dos propuestas destacan el papel del rescate de la memoria del período a través de los testimonios y el rescate de espacios que fueron utilizados como centros de detención. La propuesta del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos busca que los estudiantes rescaten lugares de memoria en su ciudad, con el objetivo de hacerlos participes en la construcción de memorias desde su cotidianeidad. Por medio de esta actividad se pretende que los estudiantes reflexionen sobre su rol como ciudadanos y trabajen para el rescate de la memoria local. Se propone una indagación utilizando fuentes primarias asociadas a testimonios y lugares relacionados con las violaciones a los derechos humanos en la dictadura. La propuesta se desarrolla en tres momentos: el primero consiste en la identificación del lugar de memoria a partir del análisis de fotografías y de la ubicación geográfica del lugar. El segundo es la visita e investigación del lugar en la actualidad y el tercero es el debate entre los estudiantes sobre la relevancia del rescate de estos lugares y el desarrollo de una propuesta sobre qué hacer con el lugar investigado (Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2013).

La propuesta del Parque por la Paz Villa Grimaldi (2010) también propone una enseñanza que rescate la memoria de los oprimidos por parte de los estudiantes a partir de la experiencia de visita a un lugar de memoria como la Villa Grimaldi y el conocimiento de testimonios de

los diversos actores que pasaron por este sitio de memoria. Como podemos ver en el primero de los documentos se propone una actividad de inicio que pretende que los estudiantes distingan los postulados de los partidos políticos del período. Para esto se presenta una actividad donde los estudiantes divididos en grupos analizan un documento con los postulados de cada partido. Luego de discutir el documento al interior del grupo, se socializan las conclusiones con el resto del curso. A continuación la actividad que podemos identificar como actividad de desarrollo tiene como objetivo que los estudiantes comprendan las aspiraciones de cambio y justicia social de los partidos políticos de izquierda. La actividad consiste en el recorrido por los distintos espacios de la Villa: Gradas, Maqueta, Celdas, y Memoriales de los partidos políticos. Finalmente, la actividad de cierre, pretende que los estudiantes relacionen los estatutos y programas de gobierno de los partidos políticos de izquierda y las prácticas represivas a sus militantes después del golpe de Estado, comparando con situaciones del mundo actual. La actividad reúne al curso en los mismos grupos de la actividad de inicio y se entregan a cada grupo un set de documentos y se leen en una lectura socializada que es dirigida por el guía del parque, luego se establece una conversación en torno a los documentos (Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2010).

### **Reflexión final**

El ejemplo de la historia reciente chilena –gobierno de la Unidad Popular, dictadura de Pinochet, recuperación de la democracia- pone de relieve la necesidad de una formación política democrática potente en las escuelas. Es evidente que el ejemplo chileno no es el único. Por desgracia el siglo XX nos suministra muchísimos ejemplos de dictaduras de naturaleza muy variada desde la dictadura española hasta la dictadura de Corea del Norte pasando por infinidad de dictaduras en África, Asia y América. Ciertamente, la evolución de la democracia política y su sometimiento a las leyes del mercado, por un lado, y a los potentes medios de comunicación, por el otro, no facilita que la enseñanza de la educación democrática pueda traducirse en acciones en la vida cotidiana de los ciudadanos y de las

ciudadanas. Sin embargo, es evidente que se necesita una reacción de la ciudadanía para fortalecer la democracia política y social y para poder construir un mundo más justo, más igualitario y más solidario en el que no tengan cabida ni los salvadores de la patria ni las soluciones basadas en la violencia, la represión y la supresión de las libertades.

Von Zuben y Gallo (2005: 125) afirman “En estos tiempos de barbarie institucionalizada que atormenta a la humanidad, pensar en la cuestión de la ciudadanía y en todos los elementos que giran a su alrededor, es tanto o más apremiante que el desafío de la Esfinge: ¡contesta o morirás!

Ciudadanía, democracia, política, valores, derechos humanos, términos gastados, cansados por las vicisitudes semánticas en el transcurrir de la historia, invadidos por una gran inflación de significados, y que, sin embargo, son todavía capaces de contener una nueva idea. Posiblemente una idea que revela más de utopía que de realidad. Ciudadanía es una idea generosa, pero que exige ser construida. Los horizontes están turbios, tanto en el plano de los conceptos como, sobre todo, en el plano concreto del “mundo vivido”, en el campo de las experiencias, actitudes y vivencias. Observamos aturridos escenarios sombríos, y la propia civilización se ve amenazada. Esa situación nos impone una tarea urgente y vital: replantearnos el significado de los conceptos, de los valores, de la política, de la ética, de las relaciones entre las culturas, de las relaciones entre las sociedades y de los individuos entre sí.”

En esta tarea, enseñar sobre las dictaduras, y sus atrocidades, puede ser una excelente manera de intentar evitarlas en el futuro. En el caso de las propuestas para la enseñanza de la dictadura en Chile de los textos de estudio y los materiales educativos de los sitios de memoria encontramos avances en este sentido.

En los textos de estudio que hemos revisado se incluye el tratamiento de la dictadura en la propuesta de contenidos. Sin embargo, la inclusión de los temas relacionados a los oprimidos por la dictadura, las violaciones a los derechos humanos y el valor de la democracia continúa teniendo un rol secundario entre los objetivos del texto. En el caso de los materiales educativos de los sitios de memoria correspondiendo con sus fines existe una clara opción

por la visibilización de la experiencia de los oprimidos y por dar cuenta de las violaciones a los derechos humanos. Al igual que en el caso de los textos de estudio el desarrollo de actividades que promuevan la reflexión sobre el valor de la democracia tienen un papel secundario. Pese a las debilidades indicadas el tratamiento de los temas sobre la dictadura, los oprimidos, las violaciones a los derechos humanos y el valor de la democracia ha ganado visibilidad en las propuestas educativas para la enseñanza de la historia chilenas, lo que nos lleva a esperar y a proponer la necesidad de pensar la enseñanza sobre la dictadura como una oportunidad para fortalecer la educación para la democracia.

### **Bibliografía**

BASSET, Y. (2002) Dictature en Roche, Georges et al. 2002. *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. Paris, ESF éditeur, pp. 333-335

BERSTEIN, S. (1996). *Los regímenes políticos del siglo XX. Para una historia comparada del mundo contemporáneo*. Barcelona. Ariel Historia

COLECTIVO ALOCLARO. (1977) *Las elecciones*. Madrid, Ed. Popular

EDITORIAL ZIG-ZAG. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Sexto año básico, texto del estudiante*, Editorial Zig-Zag

EDITORIAL ZIG-ZAG. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Tercer año Medio, texto del estudiante*, Editorial Zig-Zag

HEATER, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid. Alianza Editorial

LANGLOIS, D. (1983). *La politique expliquée aux enfants*. Paris. Les Lettres Libres

MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DERECHOS HUMANOS (2013) *Set didáctico Construyendo Memorias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. En internet :[http://www.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/09/set-didactico\\_9\\_4\\_13.pdf](http://www.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/09/set-didactico_9_4_13.pdf) consulta octubre 2013.

PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, pp. 38-51

PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI. (2010). *Educación en Derechos Humanos en un sitio de Memoria del Parque por la Paz Villa Grimaldi*. En internet: [http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2011/07/01Contexto\\_hist\\_partidos\\_politicos-video1.pdf](http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2011/07/01Contexto_hist_partidos_politicos-video1.pdf) consulta octubre 2013.

VON ZUBEN, N.A./GALLO, S. (2005): “Escenarios de ruptura y valores compartidos en la conquista de la ciudadanía. Análisis de los parámetros curriculares nacionales”. En Oración, M. (coord.): *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona. Octaedro/OEI, p.125

## **Algunas ideas para la enseñanza de la Guerra Civil española y la dictadura**

Antoni Santisteban Fernández.

Grupo GREDICS.

Universitat Autònoma de Barcelona

[antoni.santistebas@uab.cat](mailto:antoni.santistebas@uab.cat)

### **Resumen**

Nuestro alumnado piensa la Guerra Civil española como algo ajeno, pero este período de conflicto es el más traumático de la historia de la España del siglo XX, que produjo cambios radicales en lo político y social. El desarrollo de la conciencia histórica es el objetivo fundamental de la enseñanza de la historia, comprender el presente a partir del pasado y pensar el futuro. En este sentido el conflicto forma parte de nuestra memoria histórica y es esencial para construir otro presente. Nuestras investigaciones demuestran que el alumnado no utiliza la historia para pensar alternativas a los problemas sociales actuales. Por esta razón proponemos cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, proponemos trabajar a partir de problemas históricos y a partir de fuentes históricas. Proponemos trabajar con evidencias del pasado en el presente, y evidencias del presente en nuestras ideas de posibles futuros.

**Palabras clave:** Guerra Civil española, conciencia histórica, fuentes históricas.

## **Abstract**

Although the Spanish Civil War is the most traumatic and decisive period of the history of Spain in the 20th century, our students perceive this period as something not associated with their own lives. Taking into consideration that the development of historical consciousness, the understanding of the present by thinking the past and the future, is one of the main goals of History Education, the relevance of the construct of conflict within historical consciousness is essential to build an alternative present. Our research evidences that students do not use historical knowledge to propose alternatives to controversial issues. With regards to improve this situation, we propose that teachers to use historical controversies and sources in their classes. Historical sources can be used to analyze current controversies and present sources can also be used to analyze alternative futures.

**Keywords:** Spanish Civil War, historical consciousness, historical sources

## **Introducción**

Es evidente que nuestros alumnos, en un principio, no piensan que la Guerra Civil española fue un conflicto que en la actualidad tenga alguna relación con sus vidas. Su primer contacto con esta parte de la historia de su país puede ser a partir de algún ejercicio escolar, donde se les pida que indaguen sobre su historia familiar, incluyendo alguna entrevista a las personas de más edad. Entonces descubrirán, por ejemplo, que su bisabuelo fue soldado en alguno de los dos bandos o que algún familiar desapareció o fue fusilado. A través de otras personas conocerán los bombardeos o el hambre, el miedo, la huida o el exilio. Pero en la mayoría de ocasiones los jóvenes siguen pensando en la Guerra Civil como algo lejano, que no pertenece a sus vidas, sino a las vidas de sus abuelos o de sus bisabuelos.

En realidad, es posible que su conocimiento sobre la España de 1936-39 y de la postguerra sea parecido al que obtienen de la información que reciben a través de los medios de comunicación, sobre alguno de los conflictos armados actuales en el mundo, muchos de ellos guerras civiles. Frente a estos conflictos tan cotidianos en la televisión o en las noticias por otros medios, pueden ser sensibles a las imágenes o a los acontecimientos del momento, pero no los sienten como suyos. De hecho, los propios medios los sitúan en primera línea para luego olvidarlos, aunque, por supuesto, no hayan acabado y se extiendan en el tiempo, pero ya no son noticia. Algo parecido pasa con la Guerra civil, se estudia o aparece en los medios relacionada con alguna noticia, por ejemplo con las fosas comunes y algún intento de tratamiento judicial, pero se olvida cuando ya no es noticia, porque los propios medios dejan de hablar del tema.

Sin duda la Guerra Civil es el período más traumático de la historia de la España contemporánea del siglo XX, que produjo cambios radicales en su evolución política y social. Esta evidencia pueden comprobarla los propios alumnos cuando las personas mayores recuerdan la guerra, como parte de las fuentes orales al servicio de la memoria histórica. Estos relatos nos muestran los silencios de quien lo vivió en primera persona, los recuerdos sobre el miedo a los bombardeos, la represión durante la guerra y después en la etapa franquista, la violencia y la muerte. Durante muchos años, después de la transición democrática, todavía se daban silencios en los medios de comunicación por miedo a una vuelta atrás, como una especie de acuerdo para obtener las libertades a cambio de un cierto olvido.

Rüsen (2007) ha escrito que la formación de la conciencia histórica debe ayudar a relacionar el pasado con el presente, pero que también es esencial para construir el futuro. Esta debe ser la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia, como también afirma Hobsbawm (1998). Y en el caso del estudio de la Guerra Civil y la dictadura, su conocimiento nos parece esencial para comprender nuestro pasado, nuestro presente y las posibilidades de nuestro porvenir. Nuestros alumnos han nacido en plena democracia y desconocen, en una proporción demasiado grande, aspectos fundamentales de la evolución política. La Guerra

Civil, como tema controvertido, no solamente no debe ser obviada, sino que su estudio es esencial para hacer de la enseñanza de la historia algo vivo e importante.

En una investigación realizada sobre 461 estudiantes españoles de 4º de ESO (último curso de la educación secundaria obligatoria, 16 años), indagamos sobre sus conocimientos de la historia de la democracia en España. Debían señalar si los enunciados que se proponían eran verdaderos o falsos. Entre los resultados destaca el hecho que algo más del 60 % desconoce que el actual período de la historia de España es el más largo que ha vivido en democracia. También cabe señalar que un 50 % no sabe que antes de la Constitución actual había habido otra, antes de la Guerra Civil, que permitía votar a las mujeres. Podemos decir que, en general, los conocimientos de los estudiantes sobre la historia de la democracia en España son pobres (Santisteban y Pagès, 2007, 2009).

La Guerra Civil española supone el final de un régimen democrático, así como el inicio de una dictadura que tratará de evitar cualquier intento de modernización. Por lo tanto, su estudio es el de la evolución de la democracia y la lucha por las libertades políticas en nuestro país, y también en Europa. En este sentido, no cabe duda que en la educación para la ciudadanía es imprescindible la perspectiva histórica (Santisteban, 2006; Pagès, 2008; Pagès y Santisteban, 2008). Y lo es especialmente a partir del estudio de los problemas más latentes, como en el caso de una guerra interna reciente. No podemos comprender nuestro presente, político o social, si no analizamos las causas y las consecuencias de la Guerra Civil. Y no podemos construir nuestro futuro sin superar algunos aspectos traumáticos de la misma. ¿Son capaces nuestros alumnos de relacionar pasado y presente en el caso de la Guerra Civil? ¿Son conscientes que la construcción de un futuro colectivo requiere el conocimiento de este período traumático? ¿Puede el profesorado afrontar estos retos superando sus propios condicionantes personales o profesionales?

Es evidente que si la Guerra Civil acabó en una dictadura que duró 40 años, sus consecuencias se alargaron en el tiempo. Así, una gran parte del profesorado actual de historia de nuestros centros educativos, vivió una parte importante de su experiencia escolar en pleno franquismo y, por lo tanto, el tratamiento de este tema comporta la reflexión personal sobre sus representaciones sobre la guerra y la dictadura, ya que la memoria familiar sobre el conflicto

armado o la influencia del largo período franquista dejan una huella imposible o difícil de borrar. En algunas investigaciones, como la de González Amorena (2008), se demuestra que existen obstáculos personales para enseñar la historia reciente, cuando esta historia ha sido traumática y se ha vivido en primera persona.

No puede extrañarnos que una buena parte del profesorado evite tratar el tema de la Guerra Civil y la dictadura o lo haga de una forma superficial, presentando las temáticas más polémicas sin aportar apenas documentos que pudieran mostrar una u otra tendencia. El libro de texto parece ser utilizado por una buena parte del profesorado como herramienta para no tomar partido en lo traumático, siguiendo sus propuestas de desarrollo del tema como si representara posiciones equilibradas. Si bien los primeros libros de texto después de la dictadura no mostraban un juicio claro al franquismo (Llobet et al, 2010), en la actualidad no es así y se da una imagen bastante completa del golpe militar y de la represión posterior (Valls, 2007). La cuestión es por qué una buena parte del profesorado no actúa en consecuencia en sus clases y por qué no trata estos temas como una cuestión socialmente viva.

### **El uso de fuentes históricas y su interpretación en el estudio de la historia reciente- presente**

El estudio de la historia reciente o, como la ha llamado algún autor, la historia reciente-presente (Jara, 2012), es citada por el profesorado como un objetivo esencial para la formación del pensamiento histórico en el alumnado. Pero la realidad es que los profesores y profesoras de historia tienen problemas o reticencias en el momento de hacer realidad esta enseñanza. Por un lado, les faltan instrumentos y materiales educativos, que en la actualidad todavía son escasos. Por otra parte no han tenido una formación didáctica que ponga en el centro de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales los problemas sociales, temas controvertidos o cuestiones polémicas. Esta preparación requiere, en la formación inicial y continuada, un cambio de paradigma en la forma como se seleccionan los contenidos de enseñanza y en cómo se gestiona la clase de ciencias sociales (Jara y Santisteban, 2010). Es

necesario formar el pensamiento histórico a partir de la interpretación de las fuentes históricas, para la narración histórica, la empatía y el desarrollo de la conciencia histórica (Santisteban, 2010).

Si los jóvenes no reciben una enseñanza a partir de fuentes históricas que reflejen la realidad de la guerra y de la vida cotidiana de las personas que la sufrieron, no es de extrañar que observen la historia reciente sin ningún síntoma de implicación personal ni de sentimiento por la participación democrática. Entonces la historia deja de tener una función social al servicio de la ciudadanía. Si la Guerra Civil es un tema traumático, entonces con más motivo se ha de mostrar a los jóvenes la importancia de su estudio, la necesidad del debate sobre los temas más inquietantes, para superar los tabúes que hasta ahora han impedido una enseñanza sin complejos. Por otro lado, si los jóvenes no son conscientes de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, entonces debemos trabajar para hacerlas evidentes.

En otras investigaciones hemos demostrado que el alumnado no aplica de manera mecánica sus conocimientos sobre el pasado, ni siquiera sobre el pasado reciente, para dar respuesta a problemas actuales o de futuro. Por este motivo, hemos de ayudarles a establecer las conexiones entre el ayer y el hoy, el cambio y la continuidad, las coincidencias de ciertas situaciones, las diferencias del contexto, en definitiva, las posibilidades de la historia para pensar el futuro-presente (González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2009; Pagès y Santisteban, 2008). La historia, como afirma Hobsbawm (1998), no puede separarse del futuro, aunque parezca que lo ignora o que no forma parte de su contenido, no puede evitar pensar y dirigirse hacia el futuro. Ya hace años que Fontana (1982) concebía la historia como un proyecto social, un estudio del pasado que mira el porvenir.

Estudiar la Guerra Civil española o la dictadura posterior significa tratar también las actitudes de vencedores y vencidos, así como sus herencias y el legado que dejaron para el presente, y comprender los componentes del resentimiento. Para Ferro (2009) en la mayoría de conflictos existe un componente de resentimiento, el cual no desaparece con la derrota, sino que se mantiene en los derrotados y también en los vencedores. Los derrotados republicanos sufrirán la derrota y también la humillación cuando, una vez acabada la guerra, huyan a Francia y

sean tratados como delincuentes y encerrados en campos de concentración masificados. Después, es necesario recordar que entre los primeros soldados que llegaron al Hôtel de la Ville de París en 1944 había muchos españoles, que esperaban que la guerra y la democracia se extendiera después a su país y que vieron, otra vez, como sus esperanzas eran derrotadas (Vilar, 1986).

Cuando 68 años después de acabada la guerra, en el 2007, el Congreso de los Diputados español aprueba la Ley de la Memoria Histórica, la satisfacción de los perdedores es parcial, ya que las condenas dictadas por la justicia franquista se declaran ilegítimas, pero no ilegales y no son revisadas por la justicia actual. Por otro lado, los vencedores se opusieron a la ley con todas sus fuerzas, influyendo de forma decisiva en el resultado final. Al mismo tiempo, la iglesia aprovecha para beatificar a 498 sacerdotes asesinados durante la Guerra Civil, como una señal de los vencedores para recordar que su resentimiento sigue vivo. Estudiar la Guerra Civil significa valorar, sin duda, todas las atrocidades de los combatientes y - la que fue la actitud más cruel del franquismo-, la represión sin tregua y que se alargaría en el tiempo de los vencedores.

La represión de la dictadura franquista fue tan cruel que hay quien la ha cualificado de “holocausto” español (Preston, 2011). Existen múltiples críticas para el uso de este tipo de conceptos en otro contexto que no sea el original, pero lo que es cierto es que la dictadura franquista llevó a cabo una represión y una aniquilación planificada de todo aquel que consideró el enemigo, de cualquier signo político, que se hubiera opuesto al golpe militar, incluso familiares o sospechosos de haber defendido la democracia o la República. Para Juliá (1999) se debe huir de cualquier interpretación que no reconozca la responsabilidad de quienes causaron la catástrofe, primero como guerra ilegítima - que se denominó “cruzada” -, y después como represión de la mayor crueldad. Más de dos millones de personas poblaban las cárceles acabada la guerra. Sin atisbo de piedad ni perdón, Franco firmaba penas de muerte cada día. Los fusilamientos eran masivos.

La enseñanza de la Guerra Civil española debe mostrar la visión de los perdedores, de los que sufrieron la represión de la dictadura, de los que se fueron, de los que se quedaron y de

su silencio forzado, de la impotencia de los familiares, de las esperanzas de algunos de volver a restaurar la democracia. Como ha señalado algún autor, la derrota comporta también que una visión de la historia se pierda, lo que nos obliga a reponer unas “narrativas éticas” (Amar, 2010). Después de la guerra la visión de la historia de los vencedores se impuso durante 40 años, difundiendo estereotipos de patriotismo, de militarismo y de sumisión a la religión católica. Como en otras dictaduras su simbología y su discurso se derrumbó con la llegada de la libertad, pero su huella perdura en nuestros días, después de tanto tiempo de una determinada educación.

Uno de los colectivos profesionales más perseguidos fue el de maestros y maestras que, en la mayoría de ocasiones, el único mal que habían cometido había sido enseñar durante la República. Después de la guerra la dictadura cambiará totalmente la enseñanza. Fontana (1999) ha analizado dos manuales de historia, uno escrito en 1933 por un maestro y profesor de historia de la Escuela Normal de Palencia, que fue fusilado en 1936. Otro, obra del Instituto de España publicado en 1939. El primero explica una historia de las personas, sugiere actividades y propone temas que utilizan la historia para aprender sobre la igualdad y la justicia, la solidaridad y la paz. El segundo se centra en la vida de grandes personajes, reyes y héroes, en una historia que se aleja del presente y de la sociedad, y que manipula el pasado para legitimar la autoridad conseguida por medio de la violencia.

Después de la guerra: “La preocupación por la historia explica que el primer libro de texto oficial y obligatorio para todas las escuelas que se preparó fuese el dedicado a esta materia” (Fontana, 1999, 19). Según el mismo autor, se trata que ahora: “cada uno escoja el pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiere ayudar a construir” (24). Así, Fontana nos anima a considerar la historia un instrumento de construcción del futuro, frente a la historia oficial durante 40 años de ocultación de otras versiones del pasado, nos anima a hacer y a enseñar una historia para otro futuro. Nos planteamos así la pregunta de Cruz (2002): “¿Hacia dónde va el pasado?”. El pasado va hacia un futuro determinado, el que decidamos entre todas las personas.

Por las razones expuestas nos hemos de preguntar por qué enseñamos historia, cómo la enseñamos, qué pasado escogemos y qué futuro queremos construir con nuestro alumnado. Tal vez no se trata tanto de nuestras opciones, sino de enseñar a pensar la historia a nuestros jóvenes. En este sentido el uso de las fuentes históricas en las clases de historia son esenciales, para formar el pensamiento histórico y para dar una oportunidad de hacer historia a nuestro alumnado, de cualquier edad. De hecho las fuentes históricas están en nuestras casas, viven con nosotros en nuestras ciudades y forman parte de nuestra vida. Sólo tenemos que usarlas como algo natural. Acercarnos al trabajo del historiador o de cualquier persona que quiere saber de su pasado.

La enseñanza de la historia a partir de fuentes históricas nos ayuda a:

- superar la estructura organizativa de los libros de texto;
- conocer la historia más próxima y establecer relaciones con otras realidades;
- generar un conocimiento histórico como conocimiento discutible;
- que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina;
- poner en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico;
- contemplar aquello que pasó en “estado natural”;
- poner en contacto directo al alumnado con el pasado;
- priorizar el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia;
- diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje;

- favorecer la riqueza de las experiencias, por ejemplo con las fuentes orales, pero también con otras fuentes primarias.

Para Ankersmit (2004), cuando interpretamos fuentes históricas incorporamos nuestra experiencia histórica, algo personal y que está relacionado con nuestras propias vivencias, a través del conocimiento y de elementos afectivos. El trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica. Es fundamental que nuestro alumnado se sienta parte de la historia, en el sentido histórico que une el pasado con el futuro. Por este motivo la historia enseñada debe ser algo vivo y problemático, una forma de pensar lo controvertido y latente, del pasado en el presente.

### **Una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Guerra Civil**

¿Cómo nos enfrentamos al estudio de la Guerra Civil? ¿Cómo forman su pensamiento histórico nuestros alumnos? ¿Cómo indagan en las fuentes históricas? ¿Cómo interpretan a los historiadores y sus contradicciones? ¿Cómo construyen sus representaciones históricas a partir de diferentes tipos de narraciones? ¿Qué opciones son capaces de ofrecer a partir de un problema histórico? Estas son algunas de las preguntas planteadas en una investigación del grupo GREDICS1 sobre la enseñanza de la historia, que pretendía tratar el tema del estudio de la Guerra Civil para conocer cómo el alumnado formaba su pensamiento histórico, en un tema que nos permitía tratar valores democráticos fundamentales, trabajar con métodos interactivos y cooperativos, y plantear narraciones escritas, pero también narraciones con otros medios audiovisuales a partir de programas informáticos, donde el alumnado podía expresarse con otros lenguajes (Santisteban, González y Pagès, 2010).

En la investigación colaboraron 5 profesores y profesoras de historia de 2º de ESO (1 grupo), 3º de ESO (4 grupos) y 4º de ESO (2 grupos), y 2º de Bachillerato (3 grupos), de 4 centros

educativos, con un total de 10 grupos-clase y la participación de 231 alumnos y alumnas. El contexto de la investigación ha sido el aula. Es una investigación contextual e interpretativa, lo cual supone que :

1 Grupo de investigación en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo reconocido por la Generalitat de Catalunya, 2009 SGR 468 / [www.gredics.org](http://www.gredics.org)

- Las dinámicas que se producen en las aulas son reales y, por tanto, extrapolables a situaciones similares, al igual que los resultados que también pueden ser transferibles a contextos cercanos.

- El profesorado -que es miembro del grupo de investigación- actúa con total normalidad, sin pensar en ningún momento que está en una situación excepcional. El profesorado participa en una investigación que observa, analiza e interpreta la práctica tal como es, lo que reduce la presión por la calidad de los resultados.

- La práctica ofrece resultados imprevisibles pero de una gran riqueza. Es difícil prever lo que pasará a clase tanto en relación con las respuestas que ofrece al alumnado a las actividades propuestas como en relación con la propia dinámica de clase. En una dinámica normal de aula no siempre sucede lo que estaba programado, tampoco cuando se realiza una investigación.

El trabajo se concretó en la elaboración de una secuencia didáctica sobre "Las causas del exilio en la Guerra Civil", planteadas al alumnado como un problema al que los alumnos han

de dar una respuesta, a partir de la pregunta: ¿Por qué se fueron? La temática nos permite la reflexión sobre la pluralidad, la convivencia y el conflicto en el pasado, desde la defensa de los valores democráticos. Las sesiones preparadas fueron 6, aunque hubo una primera sesión en la que se hizo el análisis de las ideas del alumnado a partir de una actividad introductoria, que reproducía a pequeña escala el trabajo posterior que se realizó con las fuentes históricas. El resto de las 6 sesiones se distribuyeron de la siguiente manera:

1) Presentación de un video de 12 minutos sobre la II República y la Guerra Civil, realizado por una chica de 4 ° ESO con un programa informático donde se combinaban imágenes, voz, música, etc. Esta presentación es similar a la que ellos deberían hacer a las últimas sesiones para dar respuesta al problema que se les planteó. Con el vídeo de presentación se pretendía contextualizar el exilio.

2) Presentación del problema: ¿Por qué se fueron? Trabajo a partir de diversas categorías de fuentes históricas. El alumnado tenía diferentes carpetas, cada una con varias fuentes históricas sobre una misma temática. Cada una de estas temáticas correspondía a una posible causa del exilio: bombardeos, miedo, compromiso político, familiares implicados, profesión perseguida, etc. La información de las fuentes se debía vaciar en unos cuadros previamente diseñados.

3) Los documentos históricos debían interpretarse en función del problema inicial y dar una primera respuesta desde el trabajo realizado en grupo. Hay que tener en cuenta que alguno de los documentos tenían muy poca utilidad .

4) Análisis e interpretación de 3 textos historiográficos contrapuestos que daban respuesta, de alguna manera, al problema que estaban trabajando los alumnos sobre las causas del exilio.

5) Elaboración de una representación histórica para dar respuesta al problema, aplicando lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores. En un primer momento los alumnos, por grupos, debían escribir un texto que será la base de la narración audiovisual posterior .

6) El trabajo del alumnado se concretó en un vídeo de 5 minutos, con un programa informático, que sería expuesto al resto de compañeros. Para realizar este video cada grupo dispuso de un CD con archivos de fotografías, vídeos, música y canciones de la Guerra Civil o del exilio, entrevistas, biografías, enlaces a páginas web, etc.

Los resultados de esta investigación, obtenidos a partir del análisis de las observaciones de aula y de los diarios de los profesores, nos llevan a afirmar que el alumnado es capaz de extraer información relevante de las fuentes primarias, pero hace falta prepararles para su utilización e interpretación. Algunos alumnos, en un primer momento, consideraron que la actividad era un comentario de texto, por lo que buscaban la respuesta correcta en las fuentes escritas. En cuanto a las fuentes secundarias su análisis presenta una gran dificultad para el alumnado, que busca más las diferencias evidentes que la diversidad en los enfoques ideológicos. Es necesario contextualizar estas fuentes y a sus autores.

El profesorado valoró el trabajo como muy positivo, pero solicitaba más tiempo, en especial para la elaboración del audiovisual o video, que requirió un trabajo adicional importante de los grupos fuera del horario escolar. El alumnado no puso obstáculos para hacer un esfuerzo suplementario. En este sentido, cabe destacar que la organización horaria de los centros educativos es un inconveniente. También la falta de costumbre en la realización de actividades basadas en la resolución de problemas, en la indagación y en la cooperación. En general, el alumnado está acostumbrado a un tipo de actividades algorítmicas y no tanto heurísticas, que requieren otro tipo de habilidades.

La utilización de un instrumento de representación histórica en forma de narración audiovisual favoreció la formación de competencias históricas. Así, si comparamos el primer texto que elaboraron los alumnos (a partir del análisis de las fuentes primarias) y la última narración que hicieron (la que constituyó el guión del video final), se constata que el trabajo de todos los grupos de todas las edades mejora en gran medida. Hay una gran diferencia entre la primera narración y la segunda, ya que la segunda tiene más elementos, más información y es conceptualmente más compleja. Se observa una mejora evidente en la extensión de los

textos. Pero además de esta realidad, debe tenerse en cuenta que en la última explicación histórica del alumnado, la narración se acompaña con imágenes, videos, noticias de diarios, documentos biográficos, canciones y músicas...

En cuanto a la riqueza estricta de la narración, como documento escrito o relato histórico, el primer texto hay una respuesta escueta a una pregunta, pero en el segundo texto se utilizan conceptos más complejos y la estructura narrativa se aproxima mucho más a una argumentación razonada. Veamos un fragmento de un alumno de 15 años: “Principalmente actuaban para remediar sus miedos, para no morir, para no poder expresarse (...). Las causas fueron muy diversas, los fusilamientos, las cárceles, el hambre, los constantes bombardeos, la malísima calidad de vida, hicieron que mucha gente marchase al exilio con la esperanza de vivir una vida mejor, más tranquila...”.

Por último, como conclusiones importantes debe destacarse el desarrollo de las capacidades del alumnado para emitir juicios sobre la dictadura y la democracia. El trabajo de esta investigación fue más allá del simple análisis de una fuentes, se trataba de valorar actitudes, ideologías, posiciones ante el conflicto, comportamientos ante la derrota y el triunfo... También se trataba de juzgar las situaciones, como el golpe militar o la defensa de la democracia. Y de trasladar todo eso al presente, comprender los ecos de la guerra, las dificultades de avanzar en democracia, de evitar actitudes autoritarias, no solamente en la política, sino también en la vida cotidiana. El alumnado tuvo la palabra para interpretar y dar respuesta a un problema histórico planteado, pero también para encontrar similitudes con su presente y con sus futuros.

### **Partir de problemas como los conflictos o las dictaduras del presente pasado o del pasado presente**

No cabe duda que la última finalidad de la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria debe ser la educación para una cultura democrática participativa,. Para conseguirlo la

solución de problemas sociales y la incorporación de la actualidad son aspectos básicos de un currículo basado en competencias. Sobre el tratamiento de los problemas en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia existe una bibliografía diversa. Unos consideran que la enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en el planteamiento de problemas a los estudiantes, desde las diferentes temáticas del currículo, es decir, problematizar los contenidos del currículo. Así, es lo que defienden Sturani (2004) o De Vecchis y Staluppi (2004) desde la geografía o Landi (2006) y Mattozzi (2006) desde la historia. Para Dalongeville (2006) es necesario plantear situaciones problema para la enseñanza de la historia.

Otro tipo de autores van más allá en su planteamiento curricular y defienden que los problemas sociales actuales, que están latentes históricamente o que son relevantes socialmente, son los auténticos contenidos de un currículum de ciencias sociales, es decir, la guerra de la independencia de Argelia para los franceses o la Guerra Civil y la dictadura para los españoles. Pero también serían temas controvertidos en nuestro contexto la crisis económica, la situación de desigualdad de la mujer o los movimientos migratorios en el mundo, como contenidos centrales del currículum de ciencias sociales Algunos autores defienden una línea de cuestiones sociales centrales y temas controvertidos (Evans y Saxe, 1996; Hurst y Ross, 2000). Otros autores argumentan a favor de lo que llaman las cuestiones socialmente vivas, vivas para la ciencia, la sociedad y la enseñanza (Lagardez, 2003; Lagardez y Simonneaux, 2006, Pagès y Santisteban, 2011).

Debemos defender una enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas, no me parece que los nombres sean en este momento determinantes. Lo único importante es que el paradigma de la selección de los contenidos que deben enseñarse en un currículo de ciencias sociales, no deben ser establecidos - solamente - por la ciencia de referencia, ni la historia ni la geografía ni ninguna de las otras ciencias sociales. Creo que en la actualidad, en el mundo de la complejidad y la transdisciplinariedad, los contenidos deben ser seleccionados en función de lo que cada ciencia puede aportar a la solución de los problemas sociales que nos afectan como ciudadanía. Ésta es la auténtica revolución de nuestra era en materia de educación.

En todo caso las dictaduras de nuestro presente pasado o de nuestro pasado presente son uno de nuestros grandes temas latentes, de nuestras cuestiones socialmente vivas o de nuestros temas controvertidos... Son muchos los problemas que pueden plantearse en la actualidad para afrontar sobre otro tipo de historia de la Guerra Civil y de la dictadura, basado en la interpretación, la conciencia histórica, los relatos de los estudiantes y el ejercicio de la empatía: ¿Deben abrirse las fosas comunes que todavía existen? ¿Dónde estaban nuestros familiares y cómo lo vivieron? ¿Existe todavía resentimiento? ¿Quién se siente hoy día vencedor y derrotado? La situación que actualmente se está viviendo en Cataluña con la reclamación de la independencia: ¿qué relación tiene con la Guerra Civil y con la vida durante la dictadura? ¿Cómo conseguimos la democracia? ¿Cómo se vive la dictadura actualmente en otros países? ¿Es posible una vuelta atrás en nuestra democracia? ¿Cómo podemos avanzar para conseguir una sociedad más justa y más solidaria?

#### **Cuatro líneas para no acabar ¿Por qué son necesarias las ucronías?**

Un ejercicio interesante que incluso se han planteado historiadores de prestigio es el de pensar qué hubiera pasado si hubieran cambiado algunos acontecimientos históricos... Por ejemplo, qué hubiera pasado si no hubiera existido el golpe militar del 36 o si hubiera fracasado totalmente (Julián, 1998)... Estos planteamientos son llamados ucronías y tienen seguidores y detractores. Entre los seguidores podemos reconocer historiadores de todos los países, como en la obra de Ferguson (1998), donde encontramos el supuesto anterior sobre la Guerra Civil. Desde mi punto vista estas suposiciones son difíciles de seguir en el paso tiempo, ya que es difícil imaginarse cómo hubiera sido nuestro pasado y cómo sería el presente. Pero no me negará el lector de estas líneas que, como mínimo, es un ejercicio interesante imaginarse que la dictadura nunca existió... En todo caso, las ucronías nos muestran una realidad importante para la enseñanza de la historia, que el pasado pudo ser diferente a como fue y que, de la misma manera, existen varios futuros que podrían ser y que nos toca decidir.

## **Referencias**

AMAR, M. (2010). Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores. Barcelona: Anthropos.

ANKERSMIT, F. R. (2004). Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora. México. Fondo de Cultura Económica.

CRUZ, M. (ed.) (2002). Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.

DALONGEVILLE, A. (2006). Enseigner l'histoire à l'école. Paris: Hachette.

DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004). Didattica della geografia. Idee e programmi. Torino: Utet.

EVANS, R. W.; SAXE, D. W. (eds.) (1996): Handbook on Teaching Social Issues. Washington: National Council for the Social Studies

FERGUSON, N. (dir.) (1998). Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...? Madrid: Taurus.

FERRO, M. (2009). El Resentimiento en la Historia. Madrid: Càtedra.

FONTANA, J. (1982). Història. Análisis del pasado y proyecto social. Barcelona: Crítica.

FONTANA (1999). Enseñar historia con una guerra civil por medio. Barcelona: Crítica.

GONZÁLEZ AMORENA, M.P. (2008). Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZÁLEZ MONFORT, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la

compréhension historique à travers une expérience didactique. Colloque Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes, 8-9 décembre 2008.

HOBBSAWM, E. (1998). Sobre la historia. Barcelona: Crítica.

HURST, D.W.; ROSS, E.W. (eds.) (2000). Democratic Social Education. Social Studies for Social Change. New York. Falmer Press

JARA, M.A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, 11, 15-29.

JARA, M.; SANTISTEBAN, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente Presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 8, 71-105.

JULIÁ (1999). Antecedentes políticos: la primavera de 1936. Malefakis, E. (dir.). La Guerra de España 1936-1939. Madrid: El País, 17-32.

JULIÁ, S. (1998). España sin guerra civil ¿Qué hubiera pasado sin la rebelión militar de julio de 1936? Ferguson, N. (dir.). Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...? Madrid: Taurus, 181-210.

LANDI, L. (2006). Insegnare la storia ai bambini. Roma: Carocci.

LEGARDEZ, A. ; SIMONNEAUX, L. (coord.) (2006): L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Paris: ESF éditeur.

LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. Le cartable de Clio nº 3, 245-253.

LLOBET, C.; GONZÁLEZ MONFORT, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). L'enseignement de la guerre civile espagnole dans l'Espagne démocratique. En Falaize, B.; Koreta, M. (dir.). La guerre d'Espagne: l'écrire et l'enseigner. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 129-165.

MATTOZZI, I. (2006). La mente laboratoriale. Bernardi, A. (a cura di) (2006), Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico, Torino, UTET, 9-17.

PAGÈS, J. (2008). El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia. APEHUN-UNRC. Río Cuarto (Argentina), 17, 18 y 19 setiembre de 2008.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (coord.). Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén (Argentina).

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

PRESTON, P. (2011). El holocausto espanyol. Odio y exterminio en la guerra civil y después. Madrid: Debate

RÜSEN, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In Cajani, L.(ed.). History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.

SANTISTEBAN, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122. APEHUN. Argentina.

SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 14, 34-56.

SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007). Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes. VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural. Salta: Universidad de Salta (Argentina).

SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia).

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ MONFORT, N.; PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Institución «Fernando El Católico» (C.S.I.C.) / Diputación de Zaragoza/ AUPDCS, 115-128.

STURANI, M.L. (2004). *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli*. Torino: Edizione dell'Orso.

VALLS, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6: 61-74.

VILAR (1986). *La guerra civil española*. Barcelona: Crítica.

## **Reflexiones en torno al Chile postpinochet: la memoria, el miedo y la didáctica de la historia**

Dr. David Aceituno Silva<sup>1</sup>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Instituto de Historia. david.aceituno@ucv.cl

### **Resumen**

La Transición chilena ha sido valorada internacionalmente por ser un modelo de cambio pacífico y consensado desde la Dictadura a la Democracia. Esto ha sido reafirmado especialmente por la bibliografía politológica. Sin embargo, el énfasis puesto en los cambios positivos vividos durante la Transición oculta acontecimientos que muestran un Chile con permanencias menos alegres.

En este sentido, la Memoria conformada durante los años 90 fue “cautivada” por los discursos políticos que, con el fin de reconstruir un consenso social, terminó por elegir el olvido por sobre el recuerdo y el acuerdo intra-elitario, por sobre el re-encuentro de la sociedad. Intentaremos en este artículo de-construir y re-construir los discursos acerca de la Transición y dar una mirada diferente al tan “exitoso” periodo. En las siguientes líneas hacemos una pequeña reflexión histórica y didáctica útil para seguir pensando en una ciudadanía sana, activa y consciente del pasado, sin opresiones o falsedades.

**Palabras claves:** Memoria; Transición a la Democracia; Didáctica de la Historia.

---

<sup>1</sup> Profesor del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Su áreas de trabajo son la Historia Reciente de Chile, la Memoria y su Enseñanza. Email: david.aceituno@ucv.cl

## **Abstract**

The Chilean transition has been valued internationally as a model of peaceful change and consensus from Dictatorship to Democracy. This has been reaffirmed by especially the political science literature. However, the emphasis on the positive changes experienced during the Transition hides a series events that show stays Chile full of somber.

In this regard, the report made during the 90s was "captivated" by political rhetoric, in order to rebuild a social consensus eventually choose oblivion over the memory and the agreement intra-elitist, above the re -society meeting. Try in this presentation de-construct and re-construct the discourse about the transition and give a different look so "successful" period. In the following lines a small step forward historical and didactics reflection that serves to further develop a healthy citizenry, active and conscious of the past without oppressions or falsehoods.

**Keywords:** Memory, Transition to Democracy, didactics of history.

## **Introducción**

La Historia de Chile de las últimas cuatro décadas ha estado atravesada por Transformaciones estructurales, conflictos sociales, planteamientos ideológicos contrapuestos y discusiones divergentes entre los intelectuales sobre la historia reciente. Para la mayor parte de los chilenos, este período ha significado un quiebre histórico y un trauma en relación con los valores ciudadanos republicanos, constituidos desde las primeras décadas del siglo XX a través de un creciente movimiento social y una ampliación de la participación política en los procesos electorales.

La historiografía nacional ha abordado el tema tardíamente. Encontró en el concepto de construcción de la memoria colectiva una vía para realizar un análisis histórico de lo contemporáneo. Las investigaciones se han centrado en los testimonios de algunos actores del proceso político, los efectos del régimen militar, los acomodamientos de la elite en la coyuntura, el impacto de las violaciones de los derechos humanos, la transición política pactada, el rol de los militares, el papel de la Iglesia católica y el costo social de las modernizaciones económicas a raíz de la implementación del modelo neoliberal en los ochenta.

La memoria, no es solo el recuerdo de los acontecimientos y las emociones de una experiencia, sino que es también el significado que nosotros asociamos a esa experiencia. La interacción entre las memorias “sueltas”, aquellas que son parte de las vivencias individuales, y la Memoria “emblemática”, que es como “una gran carpa donde hay un show en el que se van incorporando y dando sentido y organizando varias Memorias, articulándolas al sentido mayor”, propone Stern, configuran la Memoria colectiva. (Stern, 2002, pp. 11-33)

La memoria emblemática, por tanto, va definiendo cuales son las memorias sueltas, lo que hay que recordar, dándoles la bienvenida a la carpa y su show, a su vez, que señala cuáles son las cosas que es mejor olvidar o empujar hacia los márgenes.

Para comprender mejor esta construcción de la memoria colectiva, el mismo Steve Stern recurre al concepto de “nudos problemáticos”, que son los que permiten construir el puente entre los recuerdos personales y los colectivos (las memorias sueltas y las colectivas). Estos nudos son multidimensionales, y en un contexto social son capaces de focalizar a los individuos en un aspecto de la realidad (Stern, 2009, pp. 145-177)

Los nudos problemáticos que articulan las memorias en los diversos procesos históricos pueden ser:

*Nudos humanos de la Memoria:* que se refieren a personas o agrupaciones claves que representan el discurso colectivo.

*Nudos temporales de la Memoria:* Corresponden a hecho, fechas y aniversarios que convocan determinadas Memorias emblemáticas de la sociedad. Es como volver a vivir sentimentalmente un determinado fenómeno.

*Nudos materiales de la Memoria:* Son los espacios físicos (y a veces objetos y artefactos) a los que se asocia determinada Memoria emblemática, pueden ser por ejemplo monumentos, memoriales, museos.

Para el caso de la Dictadura, ya se han ido reconstruyendo e identificando una serie de nudos problemáticos para entender la Memoria colectiva del periodo. Todo esto, gracias a la cantidad de material testimonial que existe y que se sigue recogiendo. Actualmente se ha propuesto una serie de Memorias emblemáticas acerca de las cuales se pueden articular los discursos sociales, y en particular el de los docentes, en relación con el golpe de Estado y posterior Dictadura como son: la Memoria de la salvación, de la resistencia, la moral y ética y la del olvido. (Vásquez e Iglesias, 2009, pp. 114-117)

Sin embargo, para el periodo de Transición aún no se ha iniciado un proceso de sistematización de este tipo. Por lo mismo, en este estudio, intentaremos descubrir y analizar los discursos intentando buscar los nudos problemáticos más relevantes (en nuestro caso el del temor), reconociendo, eso sí, que es sólo un pequeño aporte al debate, de un tema que necesitará mucho tiempo más para cerrarse. (Jelin y Guillermo, 2004, pp. 3-4)

Nelly Richard señala acerca de la existencia de los diversos nudos y memorias aún en construcción, para el caso de la Transición chilena, que serían aún un “proceso abierto de reinterpretación del pasado que deshace y rehace sus nudos para que se ensayen de nuevo sucesos y comprensiones [...] (remeciendo) el dato estático del pasado con nuevas significaciones sin clausurar que ponen su recuerdo a trabajar, llevando comienzos y finales a re-escribir nuevas hipótesis y conjeturas para desmontar con ellas el cierre explicativo de las totalidades demasiados seguras de sí mismas.” (Richard, 2001, p. 29).

Desde el punto de vista de la Enseñanza de la Historia, se han hecho interesantes reflexiones acerca de la Memoria y su enseñanza. Los trabajos realizados por Pagés (Pagés, 2008; ) avanzan sobre la relación entre memoria, escuela e historia proponiendo algunas orientaciones teóricas y metodológicas, por ejemplo, con el uso de la historia oral (Pagés y González, 200; Pagés y Santisteban, 1994).

Para el caso Argentino, existen una variedad de trabajos al respecto, que van desde el estudio de la comprensión y enseñanza de la Historia del Tiempo Presente y sus dificultades (De Amézola, et. al. 2009 ; González, 2011; González, 2012; Jara, 2010.) hasta los temas relacionados propiamente con la enseñanza de la Memoria en Argentina y sus dificultades (Jelín y Lorenz, 2004).

Para el caso chileno, además de los contundentes trabajos acerca de memoria y derechos humanos realizados por Magendzo y Toledo (Magendzo, 2004; Toledo, Magendzo y Gazmuri, 2011) recientemente Rubio publicó un libro que aborda el tema de manera bastante completa y compleja, analizando el periodo que va entre 1991 y el año 2004 en torno a las políticas relacionadas con la enseñanza de la memoria en Chile, a su vez, la autora propone un trabajo a partir de la historia reciente que integra las experiencias y las narrativas (Rubio, 2013)

### **Aspectos metodológicos**

El presente artículo se nutre de los resultados de dos investigaciones realizadas entre los años 2008 y 2012. La primera de ellas formó parte de la Cátedras de Integración Andrés Bello desarrollada en la Universidad Católica de Valparaíso el año 2008. En ella los autores trabajaron junto a un equipo de investigadores y estudiantes en etapa de tesis acerca de la Memoria y la Historia reciente en América Latina. (Vasquez e Iglesias: 2009: 335-390) En esta investigación se trabajó en base a talleres con alumnos de distintas carreras de la Universidad y se realizaron entrevistas con profesores de la misma.

De los análisis de estos resultados, se extendió el trabajo al mundo escolar, resultando en una segunda etapa de investigación. Esta vez el objeto de estudio fue la enseñanza de la memoria y la historia reciente entre los alumnos de educación secundaria. (Vásquez e Iglesias, 2009)

Como última etapa, en el contexto de un Proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación de España y de la Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento, se desarrolló en conjunto con España una investigación I+D denominada “Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno” (Investigador Responsable: Isidoro González Gallegos de la Universidad de Valladolid 2010-2012). En este caso, uno de los focos de análisis fueron los docentes que enseñan la Transición chilena en las escuelas. El resultado fue una tesis doctoral denominada “La enseñanza de la transición dictadura - democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2º medio” que se construyó en base a entrevistas con docentes de 4 regiones del país. (Aceituno, 2011, pp.149-171)

De las diversas aristas que surgieron en dichas investigaciones, centradas fundamentalmente en el mundo social y educativo, hemos querido profundizar aún más en uno de los temas más recurrentes en estas investigaciones ahora desde un punto de vista más específico: la memoria y el temor.

### **Visiones críticas del Chile Democrático.**

Durante los primeros años de la Transición se llegó a ver a Chile como un verdadero modelo de Democracia, alcanzada mediante una Transición pactada, grandes consensos entre gobierno y oposición, con un “partido transversal” en el gobierno y un enfoque de “democracia de los acuerdos”. En este sentido, las investigaciones tanto de izquierda como

de derecha, replicaron esta visión realizando análisis bastante positivos respecto del proceso de la Transición. (Tolosa y Lahera, 1993)

Sin embargo esta especie de exitismo presente en los escritos de la primera mitad de la década de los 90, que se sustentaba en el desarrollo económico comienza a diluirse, a la par que se dan acontecimientos muy relevantes para el país. Esta segunda “oleada” de

investigadores coincide con un periodo clave para la Democracia en Chile: la detención de Pinochet en Londres y la llegada de la “crisis asiática”, que llevaría a la caída del PIB, por primera vez en 17 años, a un 1,1% en 1999. A su vez, se da al interior de la Concertación los primeros “roces” entre los miembros de la coalición de partidos. Por otra parte, la sociedad comienza a dar los primeros atisbos de malestar hacia el modelo. En este marco, es que las críticas a la Transición y sus líderes comienzan a surgir con más fuerza.

Álvaro Briones, en su libro *La pata coja y la Transición infinita* (Briones, 1999) hace un crudo análisis de Chile, tanto del modelo económico (añora un capitalismo más amable) como de la dirigencia política de la Concertación. Por primera vez se comienza a hablar del “desencanto” y del surgimiento de una marcada desigualdad.

Por su parte, el sociólogo Felipe Portales, en su libro *Chile: Una Democracia tutelada* (Portales, 1999) centra su crítica en lo que él denomina las políticas concesivas de la Concertación, las cuales, señala, serían culpables de la imposibilidad de avanzar.

Según el autor, habría sido la propia Concertación la que se puso voluntariamente una enorme camisa de fuerza. Por lo tanto, en realidad, en parte importante de la dirigencia concertacionista no había voluntad por cambiar el modelo de desarrollo generado bajo la Dictadura. Para justificar su tesis, el autor menciona (con mucho detalle y rigurosidad) las concesiones hechas por la Concertación en el Congreso o como cedió a las presiones hechas por las Fuerzas Armadas cada vez que se quería avanzar en el esclarecimiento de las violaciones a los Derechos Humanos.

En esta misma línea los politólogos Amparo Menéndez- Carrión y Alfredo Joignant se suman a la crítica acerca de esta Transición, y subrayan el carácter todavía abierto del caso chileno y la necesidad de perfeccionamiento de la Democracia chilena. En su trabajo titulado *La caja de Pandora: el retorno de la Transición chilena* (Menéndez Carrión y Joignant, 1999) reúne a importantes investigadores internacionales como son Laurence Whitehead y Norbert Lechner que dan miradas igualmente críticas de la Transición chilena.

Por su parte, Paul Drake e Iván Jaksic, con sus libros *El difícil camino hacia la Democracia en Chile* y *El modelo chileno: Democracia y desarrollo en los noventa*, (Drake y Jaksic 1993) reúnen a destacados investigadores de las Ciencias Sociales chilenos y norteamericanos tales como Patricio Meller, Dagmar Raczynski y Brian Loveman. Destaca que en el segundo libro, realizan interesantes balances de los logros y fracasos de lo que considera como la peculiar combinación de liberalismo económico y “democracia restringida” propia del Chile de los noventa. A su vez se analizan lo que se podría llamar temas emergentes de la política chilena de los noventa como son la cuestión indígena, el feminismo y el medio ambiente.

Estos escritos sólo han sido la “punta de lanza” de una bibliografía, más escaza y menos popular, pero rica en nuevas miradas sobre el proceso. Estas relecturas son coincidentes con los discursos existentes en diversos ámbitos de la sociedad, donde se ponen de manifiesto, ya no el éxito de la Transición sino más bien, aquellas grietas nunca cerradas.

### **El temor en la Memoria. Discursos en el Chile pos-Pinochet**

Las investigaciones realizadas en los últimos años, en las escuelas y universidades con los actores principales del sistema educativo. Ponen en evidencia que perviven (o reviven a través del relato) visiones mucho más críticas que las que los políticos relatan cuando se evalúa el Chile Pos-Pinochet.

El Chile *postpinochet*, usando la terminología de Manuel Antonio Garretón, es presentado por los investigadores como un Chile contradictorio. Por un lado, para algunos, es un país con un gran crecimiento económico (Bardon, 1985; Fontaine, 1988), democratización social y política, y para otros, un país de una “pésima calidad...una sociedad desgarrada por la ausencia de cohesión social y de un proyecto político cultural.” (Garretón, 2007., p 242) Este Chile, que seguiría atrapado, incapaz de salir del *postpinochetismo* actúa de manera reactiva o correctiva sobre las políticas heredadas de la Dictadura (Maira, 1999). Un hecho claro, la constitución en vigor sigue siendo la de 1980, redactada en plena Dictadura.

En este paradójico contexto, la memoria queda también atrapada en esta dualidad. Por un lado, desde el primer gobierno democrático se realizan gestos públicos en función de la reparación de las víctimas de la Dictadura, tales como comisiones de verdad y reconciliación, informe de tortura, políticas de reparación económica y creación del museo de la memoria. Por otra parte, sin embargo, se forjó una especie de “compulsión del olvido”, como la denomina Tomás Moulián, que fue creando una realidad típica de sociedades que han experimentado situaciones límites. Una especie de pérdida del discurso, una carencia de palabras comunes para narrar lo vivido, lo que reafirma discursivamente los antagonismos de siempre: trauma o victoria. (Moulián, 2002)

Junto a esto se alcanza uno de los más importantes logros de la Transición: el consenso, piedra angular del paradójico proceso chileno. En él se representa la imaginaria armonía alcanzada hacia fines de los 80, dejando atrás los debates, con lo que se “manifiesta discursivamente la decisión del olvido absoluto”. (Moulián 2002, pp. 37-38)

La memoria, no es solo el recuerdo de los acontecimientos y las emociones de una experiencia, sino que es también el significado que nosotros asociamos a esa experiencia. La interacción entre las memorias “sueltas”, aquellas que son parte de las vivencias individuales, y la Memoria “emblemática”, que es como “una gran carpa donde hay un show en el que se van incorporando y dando sentido y organizando varias Memorias, articulándolas al sentido mayor”, propone Stern, configuran la Memoria colectiva (Stern 2009). La Memoria emblemática, por tanto, va definiendo cuales son las Memorias sueltas, lo que hay que

recordar, dándoles la bienvenida a la carpa y su show, a su vez, que señala cuáles son las cosas que es mejor olvidar o empujar hacia los márgenes.

En el estudio realizado por Vázquez e Iglesias, cuando se le pregunta a alumnos de enseñanza secundaria sobre su percepción del proceso de Dictadura y Transición a la Democracia en Chile surgen discursos bastante antagónicos como son: la memoria de la salvación, de la resistencia, la moral y ética y la del olvido (Vásquez e Iglesias 2009). Interesantemente estas memorias coinciden con grupos sociales determinados, es una especie de segregación social (y política) de la memoria.

Así pues la memoria de la salvación, se señala en el estudio de Iglesias y Vásquez, sería la que señala que las acciones de los militares en 1973 serían una especie de rescate de la crisis que se veía en el Gobierno de Allende, es señalada principalmente por los estudiantes de colegios privados de más altos ingresos. A su vez, prevalece entre este grupo la mirada positiva de la Transición, en tanto esta fue la coronación del proceso iniciado en 1980 por Pinochet.

Por su parte, la memoria de la resistencia y del olvido. La primera destacada por la izquierda y que coincide con los grupos sociales más vulnerables, habla de las limitaciones de la Transición y el sufrimiento de la Dictadura, destaca la lucha constante emprendida durante todos los años del Régimen de facto y se es bastante crítico con el resultado final del proceso.

La segunda, la memoria del olvido, es una especie de memoria traumática, ya que si bien reconoce el dolor y sufrimiento vivido en Dictadura, propone que lo mejor es superarlo y seguir adelante. Estas dos memorias, forman parte, más bien de los grupos sociales más vulnerables y por lo tanto, es la memoria predominante. En ambos casos se reconoce que la Transición no es perfecta y que en ella estaba presente el miedo al retroceso. En el primer caso, se reconoce la acción de los grupos que lucharon y sufrieron, en el segundo caso, también, sin embargo, se apunta a superar esa etapa, a “dejarla atrás”.

Como veremos más adelante, esta memoria traumática, aún dolorida, pero que prefiere el olvido como acción está presente también, en algún sentido, en el discurso cultural.

Cómo parte del mismo trabajo, se entrevistó a Profesores, en especial a aquellos con una fuerte participación política y gremial, con el fin de determinar si existen algunas memorias emblemáticas diferenciables. Las reflexiones giraron en torno a las ideas de desarticulación del gremio por parte de la Dictadura, los intentos del control y el desmedro de la profesión docente sufrido durante el periodo. En este estudio, asimismo, se concluye que la formación académica de los docentes no es suficiente para aporta en la enseñanza de la historia reciente y de hecho, es más relevante la experiencia personal a la hora de dictar clases acerca de la Historia Reciente de Chile. Pese a esto, existiría cierto temor al tocar estos temas debido a que podrían abrirse ciertas heridas. (Vásquez e Iglesias 2009, pp. 117-119)

En la investigación de Aceituno, realizada con profesores de Historia de enseñanza secundaria acerca de la Transición, surgen discursos acerca de la memoria que son más

bien antagónicas. Por una parte, un grupo habla de la alegría de la Transición y otro del temor y los límites presentes en ella. (Aceituno, 2011)

Como es sabido, los recuerdos y las emociones están entrelazados inevitablemente. Para el caso que estudiamos, cuando les preguntamos a los profesores acerca de cómo recuerdan la Transición, suelen aparecer referencias ligadas a la emocionalidad, en especial las que asocian determinados acontecimientos (como los momentos electorales, las protestas y manifestaciones culturales) con la esperanza y la alegría.

*“Como del periodo me acuerdo del plebiscito, de las campañas, de eso me acuerdo harto, y como de la sensación de la alegría ya viene, eso recuerdo harto... me acuerdo más de las campañas televisivas, era como esa sensación de algo positivo.”*

MIVAL-(Municipal 1. Valparaíso)-(47:47) -30 años

Los avances propios de la apertura democrática, las protestas, la agitación política y el movimiento cultural, parecen haber marcado a toda una generación de profesores en ambos países. Y aunque las más de las veces los docentes reconocen no haber participado directamente de muchas de estas actividades, sus relatos suelen estar perfectamente imbuidos por estas notas, como una forma de memoria colectiva. En este caso, consideramos que la publicidad y la televisión, en especial entre aquellos docentes que no vivieron la Dictadura, ha tenido un gran efecto en crear “memorias falsas”, en especial en aquellos que usan incluso la misma terminología que los spot publicitarios para referirse desde la memoria a la Transición y le Plebiscito de 1988. (“Chile, la alegría ya viene” era el slogan de la campaña contra Pinochet)

La alegría y la esperanza conviven con otra emoción que es parte de la remembranza del pasado reciente: el temor. Este temor está asociado con las posibilidades (a veces cierta) de retroceso que podían tener las recientes democracias, y queda vinculado a la persistencia de grupos de poder autoritarios y a los, a veces, insatisfactorios procesos de reformas políticas, sociales y económicas llevados a cabo.

En el caso chileno, el temor como memoria colectiva está asociado, por ejemplo, a la libertad de expresión, incluso en los espacios de participación ciudadana que se comenzaban a abrir a partir de Plebiscito de 1988. Este sentir perduró incluso hasta los primeros años de la Democracia.

*Bueno en la Universidad tu sabes qué ambiente había y después llegar a trabajar y con el temor siempre de que no se podía hablar de esto de lo otro, no se podían tocar ciertos temas al comienzo, bueno, y luego cuando ya se abrió esto, que es el poder cambiar esto fue toda la estrategia del sí y del no [sic]. Yo me metí a un partido político si nos llamaban a reuniones escondidas que se yo todo lo que se vio del temor ahí*

S1 LASER (Subvencionado 1. La Serena)- (39:39)- 51 años.

Este discurso acerca del temor al retorno, se va permeando, a su vez, en muchos casos con el discurso del olvido. Este temor, mengua especialmente cuando fallece el dictador, ya que con él se acaba la posibilidad de una posible vuelta al poder. Sin embargo, permanecen hasta el día de hoy las críticas a las limitaciones de la Democracia heredadas de la Dictadura.

Por otra parte, así como Vásquez e Iglesias en su trabajo antes citado reconocían memorias emblemáticas entre los estudiantes, en nuestro estudio, además de lo señalado, reconocimos tres posibles memorias emblemáticas entre los profesores investigados y que son transversales a los diversos grupos etarios: La Memoria de la esperanza, la Memoria del temor y la Memoria de la derrota. Estas tres formas de significar el proceso de Transición, en algunos casos asociados exclusivamente al Plebiscito 1988 pueden, repercutir de manera positiva o negativa en la enseñanza de la Transición. En este sentido, por como permean el discurso creemos que la memoria es más consistente que el conocimiento disciplinar del profesor. Las Memorias como currículum oculto del docente, pueden repercutir también en la elaboración de sus clases, haciendo que éstas se centren en un tópico por sobre otro, por ejemplo, aquellos que vean en el plebiscito el momento central de la Transición que sumado a la emocionalidad que ella conlleva podrían hacer que la enseñanza del proceso gire en torno a dicho acontecimiento.

Queda en claro, sin embargo, que estos temas deben ser mucho más desarrollados y estudiados, ya no sólo desde el punto de vista de la Memoria personal y colectiva, sino de cómo se crean y re-crean, por medio, por ejemplo del efecto que tuvo, y sigue teniendo, la publicidad y la imagen en la construcción de una Memoria emblemática. Nos referimos especialmente al rol que juega la televisión y la poderosa, y por lo visto, perenne campaña del No a Pinochet y el Plebiscito de 1988, que, como pudimos detectar, actúan como nudos problemáticos de la Memoria que canalizan los recuerdos y significados de la Memoria de la Transición.

Con todo, y como se puede comprobar con ambas investigaciones el discurso del temor, está presente tanto en estudiantes como docentes. A su vez, que el olvido, ha ido convirtiéndose cada vez más en la memoria con más presencia.

### **La Cultura en los noventa habla lo que se calla**

La cultura, así como la educación, es un ámbito que reciente sobremanera los discursos acerca de la Dictadura y la Transición. Las manifestaciones culturales actúan como especie de contra-discurso, desde lenguajes diversos como la literatura, el arte y el cine.

Por su parte, Michael Tazzara hace un excelente trabajo sobre la literatura en la Dictadura y la Transición, donde pone en evidencia las memorias traumáticas y pos traumáticas. En ellas se puede ver las distintas formas en que artistas y escritores buscan significar y resignificar el dolor en sus escritos. (Tazzara, 2011)

Por la extensión de este escrito no podemos poner aquí los resultados de las diversas investigaciones sobre cultura, memoria y temor. Así que sólo expondremos un ejemplo: el cine.

El cine, también es historia, como señala Ferro “(...) el film, imagen o no de la realidad, documento o ficción, intriga naturalista o pura fantasía, es historia. ¿El postulado?: que aquello que no ha sucedido (y también, por qué no, lo que sí ha sucedido), las creencias, las intenciones, la imaginación del hombre, son tan historia como la historia.” (Ferro, 1995)

En este sentido, podemos realizar acercamientos socio-históricos a la realidad. Desde un punto de vista metodológico, por tanto, es posible analizar fragmentos de la obra, series, etc. y establecer relaciones. Sorlin siguiendo con las ideas de Ferro, señala que el cine es capaz

de poner ante nosotros objetos y prácticas que ya no existen, cuya huella se pueden encontrar en los textos, pero no siempre logran hacer que los percibamos:

*“Si en vez de detenerse en la ideología, visible al primer vistazo, se examinan los filmes como documentos, se observa en ellos la evolución de las técnicas a lo largo de dos décadas. Se ve sobre todo qué mundo habían construido los mineros, cómo variaban de una nación a otra, la concepción del trabajo, las relaciones con los ingenieros, los lazos de camaradería y las relaciones familiares (...) La reconstrucción que proponen es tal vez bastante fiel, nos restituye, en segundo plano, relatos y un decorado físico y humano que nos abre al conjunto, en lo sucesivo fuera de nuestro alcance, de lo que era una ciudad minera. El cine nos lleva al pasado, sugiere una atmósfera.”* (Sorlin, 2005, p. 10).

En un trabajo reciente, Aceituno expone a través de una selección de cuatro películas, los diversos discursos acerca de la Transición, que surgen a partir del cine bastante tempranamente (principios de los 90): el autoritarismo presente en Democracia; el olvido y el temor; el “arribismo” económico y la marginalidad. (Aceituno, 2013)

Para el caso del autoritarismo, se analizó la película de Silvio Caiozzi “La luna en el espejo” (1990). Esta película que retrata tan bien el control impuesto por la figura paternalista de “don Arnaldo” y el complejo amorío entre “el gordo” y Lucrecia que se ve interrumpido constantemente por la mirada del anciano a través de los espejos de su casa, nace de una fuerte relación establecida entre el cineasta y la literatura.

De manera metafórica, el autor, pone en pantalla a Pinochet. El dictador sigue en pie, lo observa y controla todo, incluso en Democracia. El miedo a su presencia está aún viva en la sociedad de los noventa.

El temor y el miedo que se dejan entrever en esta película, es explicitado de manera más clara en Amnesia (1994) dirigida por el cineasta chileno, Gonzalo Justiniano. Esta película se desarrolla en dos locaciones Valparaíso y el norte chileno. Y cuenta la historia del reencuentro de dos soldados después de varios años. Sin embargo, la reunión también revela

un crudo pasado, por un parte el del ex soldado Ramírez atormentado por un crimen que tuvo que cometer en la profundidad del desierto y que no ha dejado de atormentar su conciencia. Esta película pone en evidencia el dolor sufrido por aquellos que cometieron crímenes, y por primera vez se declara abiertamente en el cine la violencia cometida durante esos años.

La reacción de los protagonistas y el discurso puesto en la boca de los actores por el director, pone en el centro una vez más el trauma del dolor, y la necesidad imperiosa que tiene la sociedad por olvidar:

**Sargento Zúñiga:** ¿Te doy un consejo muchacho? Olvídate del pasado, preocúpate del futuro. Yo puedo presentarte gente que te puede ayudar. A mí me presentaron a una persona que me ayudo a que olvidara todo lo negativo y solo recordara lo positivo. Como una especie de amnesia controlada por ti mismo. Lo que te sirve bien, lo que no te sirve, fuera, fuera. Aquí todos somos amigos, muchacho. Lo importante no es lo vivido Ramírez, sino lo que uno recuerda de lo vivido ¿entiendes? Igual he soñado con volver al desierto, después de todo esa sí que era vida

Como se observa el documento audiovisual, y en especial el cine de ficción, no es un tipo de fuente “tradicional” como son los archivos en papel y, por tanto, su uso en la investigación histórica no ofrece perspectivas “tradicionales.” Sin embargo, es esto lo que la hace más interesante para el trabajo en el aula y el análisis didáctico, en especial en estos temas, compartiendo los postulados de Pierre Sorlin quien considera que las películas permean las preocupaciones y tendencias de una sociedad (Sorlin, 1980)<sup>2</sup>. Al ser así, es posible analizar con un prisma diferente algunos periodos, como el de la Historia Reciente de Chile, que nos parecen a simple vista monolíticos, pudiendo descubrir a través de ellos nuevas interpretaciones.

---

<sup>2</sup> SORLIN, Pierre. *The film in History. Restaging the past.* Oxford: Blackwell. 1980.

En este sentido, el cine como documento para la enseñanza y aprendizaje de la Historia contiene una riqueza temática que no siempre la tienen otras fuentes tradicionales. Para Ferro, por ejemplo, a través del cine y sus imágenes no se debe tener como objetivo principal el que ellas desmientan o contradigan lo que nos dicen las fuentes más tradicionales, sino que se debe aprender a valorarlas por sí mismas, por lo que ellas nos dicen. Tampoco debe valorarse el cine exclusivamente como una obra de arte, aunque en muchos casos lo sea, sino que como un producto que sobrepasa lo estético y lo cinematográfico. En el fondo, el cine, también es historia, como señala “(...) el film, imagen o no de la realidad, documento o ficción, intriga naturalista o pura fantasía, es historia. ¿El postulado?: que aquello que no ha sucedido (y también, por qué no, lo que sí ha sucedido), las creencias, las intenciones, la imaginación del hombre, son tan historia como la historia.” (Ferro, 1995, p. 38)<sup>3</sup>. En este sentido, podemos realizar acercamientos socio-históricos a la realidad.

Desde un punto de vista metodológico, por tanto, es posible analizar fragmentos de la obra, series, etc. y establecer relaciones. Sorlin sigue con las ideas de Ferro y señala que el cine es capaz de poner ante nosotros objetos y prácticas que ya no existen, cuya huella se pueden encontrar en los textos pero no siempre logran hacer que los percibamos:

*“Si en vez de detenerse en la ideología, visible al primer vistazo, se examinan los filmes como documentos, se observa en ellos la evolución de las técnicas a lo largo de dos décadas. Se ve sobre todo qué mundo habían construido los mineros, cómo variaban de una nación a otra, la concepción del trabajo, las relaciones con los ingenieros, los lazos de camaradería y las relaciones familiares (...) La reconstrucción que proponen es tal vez bastante fiel, nos restituye, en segundo plano, relatos y un decorado físico y humano que nos abre al conjunto, en lo sucesivo fuera de nuestro alcance, de lo que era una ciudad minera. El cine nos lleva al pasado, sugiere una atmósfera.” (Sorlin, 2005, p. 10)<sup>4</sup>*

---

<sup>3</sup> FERRO, Marc: Historia contemporánea y cine . Barcelona: Ed. Ariel. 1995. p.38.

<sup>4</sup> SORLIN, Pierre. “El cine, reto para el historiador.”Istor. N° 20, México, 2005, p. 10.

Por su parte Rosenstone agrega argumentos interesantes a la investigación sobre el cine, útiles también para la Didáctica. Su propuesta llama a estudiar el cine como escritura de la historia. En otras palabras, considera que la historia, incluida la escrita, es una reconstrucción, no un reflejo directo, y por tanto, es un producto cultural e ideológico del mundo occidental en un momento de su devenir. El lenguaje escrito, es una posibilidad para reconstruir la historia, pero no la única. Según el autor, el cine es potencialmente más complejo que el lenguaje escrito, porque en las imágenes es posible encontrar distintos tipos de información, incluida la escrita. Por esto, defiende el investigador, no se puede analizar un film bajo las mismas normas con que se analiza un documento escrito y señala “(...) quienes defienden esta postura no han analizado la historia escrita como un modo de pensar, como un proceso, como una forma de utilizar los vestigios del pasado para dotar a éste de un sentido en el presente.” (Rosenstone, 1997, p. 46).<sup>5</sup>

Por lo tanto, ¿Cuáles son los beneficios de este tipo de fuente para la enseñanza de la Historia y en especial para Historia Reciente y la Memoria? En realidad pueden ser diversos, dependiendo de qué habilidades queramos desarrollar. En primer lugar en tanto fuente “contra-histórica” o alternativa (Ylvan y Majeski, 1998. pp. 79-108; Mordhorst, 2008. pp. 5-26).<sup>6</sup> puede aportar visiones diversas (lo que hubiese pasado, o “realidades probables”) acerca de un proceso histórico. Esta visión orientada al trabajo con alumnos desde el método del historiador podría llevarnos dar nuevas miradas de lo que en otro caso puede considerarse una historia “inmóvil” u oficializada.

### **Los temas controversiales y la enseñanza de Historia reciente de Chile: un camino posible.**

Como hemos visto hasta acá, diversas son los vestigios donde aún encontramos “incrustada” la Dictadura y sus temores. Pero también hallamos pequeños “oasis” con fuentes no

---

<sup>5</sup> ROSENSTONE, Robert. El pasado en imágenes, Barcelona, Ariel, 1997, p. 46.

<sup>6</sup> SYLVAN David y MAJESKI, Stephen. “A Methodology for the Study of Historical Counterfactuals”, *International Studies Quarterly* 42,1998. pp. 79-108; MORDHORST, Mads. “From counterfactual history to counternarrative history”, *Management & Organizational History* 3.1, 2008. pp. 5-26.

tradicionales que dan cuenta que aún es posible reflexionar acerca de nuestra Historia Reciente de una manera crítica. Con todo, surge la pregunta acerca de cómo pueden trasladarse dichas reflexiones al aula.

Un interesante acercamiento se ha hecho en Europa en los últimos años, a través de lo que se conoce como estudio de los temas controversiales (Dearden, 1981; Harwood y Hahn, 1990) o “conflictos sociales candentes” para el caso español, “controversial issues” para el caso inglés y “question vives” para el caso francés (López Facal y Santidrián, 2011; Philpott y Clabough, et. al, 2011).

Como vimos, la Memoria en nuestra Historia reciente es un tema que ha involucrado de manera directa a la Historiografía y lo ha puesto en el centro del debate (Grez, 2008). Esto porque si bien la Transición a la democracia implicó un cierre político “formal” en los años noventa, aún se mantienen abiertas las heridas, pues “se vive bajo gobiernos democráticos y en un régimen de libertades, pero bajo un orden institucional impuesto que niega su memoria” (Garreton, 2003, p. 228).

Este tema, que podemos llamar controversial, así como el debate acerca de los Derechos Humanos, los Enclaves Autoritarios, la Constitución del 1980, etc. resultan ser relevantes para el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas, pero hay una carencia de orientaciones claras para su enseñanza.

En muchos, casos el camino natural que se sigue respecto a ellos es evitarlos. Sin embargo, los tópicos que generan un choque de valores son parte de la vida cotidiana de los sujetos, y por lo tanto, la vida escolar no se puede restar tan simplemente a lo que pasa fuera de las aulas, de hecho, las mayoría de las veces, dichos conflictos irrumpen en ellas incluso a pesar de nuestra resistencia como docentes.

El conflicto es intrínseco a la existencia humana, no puede ser no-aludido en la escuela, más bien, cómo lo señalan los investigadores el camino correcto es que hay que enseñarlos,

apuntando a conocer la manera en que se originan y cómo gestionarlos de manera democrática.

En este sentido, lo que nos señalan los especialistas, es que el deber del profesor respecto a estos temas, más que evitarlos es asumir una postura, lo que Kelly (1986) y Simmoneaux (2007) han llamado imparcialidad comprometida donde el profesor manifiesta con claridad sus puntos de vista, no los oculta, pero tampoco trata de imponerlos sino que promueve el análisis de otras opiniones y anima a discrepar de lo que él mismo manifiesta. Esto tiene un efecto positivo a su vez en los estudiantes, ya que llevaría a que estos pasen de una actitud expectante de los contenidos a una postura donde comience a dudar incluso de sus propias convicciones. Obviamente, utilizando datos y hechos contrastables.

Estos principios que pueden dar luces tanto acerca de la enseñanza (rol del docente) como del aprendizaje de la Historia, debería apuntar directamente al centro del problema: desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica acerca de la Historia, independientemente de su contenido (sea este controversial o no). Asimismo lo han planteado investigadores como Barton, Pagés y Benejam cuando hablan de conciencia socializadora y contra socializadoras, desarrollo del pensamiento histórico o el desarrollo de juicios razonados (Barton, 2008; Benejam y Pagés, 2002).

Dicha conciencia crítica, debe estar anclada en el aprendizaje de la Historia de manera tal que al analizar los temas controversiales (y desde mi punto de vista, cualquier otro) los estudiantes aprendan a utilizar argumentos racionales, de manera tal que analicen y derriben sus propios prejuicios, se hagan preguntas, pongan en juicio la bibliografía y entiendan los procesos históricos como problemas. En este sentido el docente debe ser el primero en conocer sus propias creencias, poniéndolas en cuestionamiento constante, haciéndolas evidentes a sus estudiantes y contrastándolas con las diversas visiones de la Historia. Cuando logremos hacer esto, estaremos definitivamente un paso más cerca de entendernos en este nuevo siglo, de comprender la diversidad de opiniones, de (re) construir nuestros relatos y criticar racionalmente los discursos que persiguen instalar una versión de la historia como

“oficial”...en el fondo, seremos capaces de mirar atrás sin miedo, con información y al futuro con esperanza y opinión.

### **Reflexiones finales**

Como hemos podido ver a través de este escrito, el Chile postpinochet, resulta ser menos positivo del que normalmente encontramos en los estudios más “fríos” de la politología. Tanto la Historiografía de los últimos años, como los estudios cualitativos desde diversas disciplinas han puesto en evidencia que existen contra-discursos mucho menos positivos. El temor y el desencanto están presentes tanto en la escuela como en diversas manifestaciones culturales.

A su vez, continúa la necesidad imperiosa por olvidar. Esta manifestación, desde nuestro punto de vista es también un reflejo del trauma no solucionado. Si bien, han existido intentos por sancionar la violencia, estos, al parecer han sido insuficientes para una sociedad que continua entendiendo el proceso de manera antagónica, mientras tanto algunos buscan por todos los medios seguir olvidando.

Los desafíos que tiene frente a esto la enseñanza de la historia en la escuela son, por el contrario, la promoción y desarrollo de una mayor conciencia crítica de nuestra historia reciente por parte de los estudiantes. Sin embargo, para eso, se necesita con urgencia una mejor formación inicial y continua de los profesores, con el fin de que se apropien a cabalidad de los contenidos, integren nuevas formas de enseñar y se atrevan a ser agentes activos del debate dejando atrás creencias equivocadas acerca de la falsa “objetividad” docente. Sólo de esta manera avanzaremos en la formación de ciudadanos activos y participantes de nuestra democracia.

**Referencias bibliográficas**

ACEITUNO, D. (2011) Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educacional*, Chile. Vol. 50, Nº. 2. pp. 149-171.

ACEITUNO, D. (2013) El cine de ficción como lectura crítica de la Historia y su utilización en la enseñanza: el caso de la transición a la democracia en Chile” *Actas del XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Guadalajara, Universidad de Alcalá.

BARDÓN, Á. (et. al). (1985) Una década de cambios económicos: la experiencia chilena: 1973-1983. Santiago de Chile: Alfabetá.

BARTON, K.C. (2008). Research on students’ ideas about history. *Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (eds.). Handbook of Research in Social Education*. New York: Routledge. 239- 257.

BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (2002) Enseñar aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. *orsori*.

BRIONES, Á. (1999) La pata coja y la Transición infinita. Santiago de Chile: Ediciones B.

DE AMÉZOLA, G.; DICROCE, C Y GARRIGA, M. C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío y asociados. La historia enseñada*, 13, 104-131.

DEARDEN, R. F (1981) Controversial issues in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, Nº 13 (1), 1981. pp. 37-44.

DRAKE, P. y JAKSIC, I. (comp.) (1999) El Modelo Chileno. Democracia y Desarrollo en los Noventa”, Santiago de Chile: Editorial LOM.

DRAKE, P. y JAKSIC, I. (ed.). (1993)El difícil camino hacia la Democracia en Chile 1982-1990. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.

FERRO, M. (1995) Historia contemporánea y cine. Barcelona: Ed. Ariel.

FONTAINE, A. (1988) La historia no contada de los economistas y el presidente Pinochet. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.

FOXLEY, A. (1993) La economía política de la Transición. Santiago de Chile: Dolmen.  
GARRETÓN, M.A (2003) Memoria y proyecto de país, en Revista de Ciencia Política, Vol. XXIII, N°2.

GARRETÓN, M.A. (2007) Del Pinochetismo a la sociedad democrática. Globalización y política en el Bicentenario. Santiago de Chile: Debate.

GONZÁLEZ, M. P (2011). La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura. Reseñas de enseñanza de la historia, 9, pp. 205-236.

GONZALEZ, M. P (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. Quinto Sol, vol. 2, no 16. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/article/viewFile/31/504>

GONZÁLEZ, M. P (2012). Saberes y prácticas docentes en historia: usos y lecturas del Nunca Más. Revista Escuela de Historia, vol 10,. Facultad de Humanidades, Universidad de Salta.. pp. 225 -246

GONZÁLEZ, M. P. (2008). Memoria, historia y profesores. Notas sobre el caso argentino. Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 55, 54-62.

GREZ, S. (2008) Historiografía y Memoria en Chile. Algunas consideraciones a partir del Manifiesto de los Historiadores”, en Historia Actual Online, N°16.

HARWOOD, A. & HAHN, Ca (1990) Controversial issues in the classroom Bloomington, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

JARA, M (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

JELIN, E. y GUILLERMO LORENZ, F. (comp.) (2004) Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI Editores.

KELLY, T. (1986) Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. Theory and Research in Social Education, núm. 14, 1986, pp. 113-138

LÓPEZ FACAL, R; MANUEL SANTIDRIÁN, V, (2011) Los conflictos sociales candentes en el Aula, en Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Núm. 69.

MAGENDZO A. (ed.), (2004) De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos, Santiago de Chile: Editorial Lom,

MAIRA, L. (1999) Chile, la Transición interminable. México: editorial Grijalbo.

MENÉNDEZ-CARRIÓN, A; JOIGNANT, A. (ed.) (1999) La caja de Pandora: el retorno de la Transición chilena, Santiago de Chile. Editorial Planeta.

MORD ORST, M. "From counterfactual history to counternarrative history", Management & Organizational History 3.1, 2008. pp. 5-26.

MOULIÁN, T. (2002) Chile actual: Anatomía de un mito. Chile: LOM-ARCIS.

PAGÉS, J. y GONZÁLEZ. P (2009) Historia, memoria i ensenyament de la història, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

PAG S, . (2008): El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. ber. idáctica de las Ciencias Sociales, eografía e Historia, Nº 55, enero, pp. 43-53.

PAGÉS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994): Democràcia i participació. Eumo. Barcelona.

PHILPOTT, S; CLABOUGH, J,,MCCONKEY; L; TURNER, T. (2011) Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question!, The Georgia Social Studies Journal. Spring, Volume1,Number 1, pp. 32-44

PORTALES, F. (1999) Chile: Una Democracia tutelada. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana Chilena.

RICHARD, N. (2001) Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición. Chile: Editorial Cuarto propio.

ROSENSTONE, R. El pasado en imágenes, Barcelona, Ariel, 1997, p. 46. RUBIO, G. (2013). Memoria, política y pedagogía. Chile: Editorial LOM.

SIMONNEAUX, L.: (2007) Argumentation in Socio- Scientific Contexts, en ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE M.P.: Argumen-tation in Science Education. Springer, 2007, pp. 179-199.

SORLIN, P. (2005) El cine, reto para el historiador. Istor. N° 20, México. SORLIN, P. The film in History. Restaging the past. Oxford: Blackwell. 1980.

STERN, S. (2002) De la Memoria suelta a la Memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998)” En: ELIN, Elizabeth (comp.): Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas in-felices. S. XXI editores de España. pp.11-33.

STERN, S. (2009) Recordando el Chile de Pinochet: en vísperas de Londres 1998. Libro uno de la trilogía la caja de la Memoria del Chile de Pinochet. Santiago de Chile: Ediciones UDP.

SYLVAN D. y MA ESKI, S. “A Methodology for the Study of istorical Counterfactuals”, International Studies Quarterly 42,1998. pp. 79-108

TAZZARA, M. (2007) rismas de la memoria: narración trauma en la transición chilena.

Editorial Cuarto Propio,

TOLEDO, M. I., MAGENDZO, A. & GAZMURI, R. (2011). Teaching recent history in countries that have experienced human rights violations: case studies from Chile. Perspectives in Education, 29(2), pp. 19-27.

TOLOZA, C. y LAHERA, E. (comp.) (1998) Chile en los noventa. Santiago de Chile: Dolmen.

VASQUEZ N. y IGLESIAS, R. (2009) La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar, en: PAGÉS y GONZÁLEZ. Historia, memoria i ensenyament de la història, Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 114-117

VÁSQUEZ, N. & IGLESIAS, R. (2008) La Construcción de la memoria colectiva. Los miedos y las esperanza en la construcción de los valores ciudadanos en la historia reciente de América Latina y Chile. Una revisión bibliográfica y una metodología de investigación, en: Cátedras de Integración Andrés Bello, Vol. 4, pp. 335-390.

**Reflexiones acerca de la conformación de la identidad y la memoria desde  
el patrimonio**

Yesica Mariana González

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 97, La Plata

[yesica\\_gonzalez@live.com.ar](mailto:yesica_gonzalez@live.com.ar)

## **Resumen**

Las luchas por la apropiación y la resignificación del pasado se dan a través de los procesos de patrimonialización. Éstos suele ser llevados cabo por distintos grupos dentro de la sociedad, pero finalmente la “activación” queda en manos de aquellos que cuentan con el poder suficiente para hacerlo. Desde esta perspectiva, la construcción de la memoria, y su anclaje a través de referentes tangibles e intangibles, se constituye en un campo de lucha y de poder. El propósito de este artículo es, entonces, repensar los procesos y factores que inciden en la patrimonialización y su anclaje en la memoria.

**Palabras clave:** Identidad; Memoria; Patrimonio.

## **Abstract**

The struggles for the appropriation and redefinition of the past are given through patrimonial processes. They usually carried out by different groups within society, but eventually the "activation" is left to those with enough power to do so. From this perspective, the construction of memory and its anchor through tangible and intangible referents becomes a field of struggle and power. The purpose of this article is rethink the processes and factors that influence the patrimonial and its anchorage in memory.

**Keywords:** Identity; Memory; Heritage.

*“En efecto, Funes no sólo recordaba cada hoja de cada árbol de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado. Resolvió reducir cada una de sus jornadas pretéritas a unos setenta mil recuerdos, que definiría luego por cifras. Lo disuadieron dos consideraciones: la conciencia de que la tarea era interminable, la conciencia de que era inútil. Pensó que en la hora de la muerte no habría acabado aún de clasificar todos los recuerdos de la niñez”.*

Borges, Jorge Luis (1944): Ficciones. Funes el memorioso.

La evocación y el recuerdo son actos humanos que nos ayudan a explicar nuestra vida, tanto a nivel individual como colectivo.

La memoria y el patrimonio son dos construcciones sociales, que designan una serie de contenidos que han experimentado cambios a lo largo del tiempo. El denominador común a estas variaciones, es que siempre las elaboraciones resultantes son producto de las disputas entre las distintas formas de poder vigentes en una sociedad dada, en un momento determinado, como forma de defensa de ciertos intereses muchas veces antagónicos.

De esa lucha por la apropiación, la resignificación y la interpretación del pasado y la memoria, surge la determinación de una serie de criterios que encuadran la selección y “activación” de referentes patrimoniales concretos, funcionales a los valores e ideología del grupo logra imponerse sobre los restantes. La posibilidad de instalar exitosamente estos referentes no garantiza el éxito absoluto de la tarea, puesto que las reinterpretaciones, adhesiones y consensos varían en grado de individuo a individuo.

Según Jöel Candau (2002), “Lo único que los miembros de un grupo o de una sociedad comparten realmente es lo que olvidaron de su pasado en común. Sin dudas, la memoria colectiva es más la suma de los olvidos que la suma de los recuerdos pues, ante todo y esencialmente, éstos son el resultado de una elaboración individual, en tanto que aquéllos tienen en común, precisamente, el haber sido olvidados. Por lo tanto, la sociedad se encuentra menos unida por sus recuerdos que por sus olvidos”. Con esta frase el autor pone de manifiesto dos aspectos inherentes al proceso de construcción de la memoria. Por un lado, la imposibilidad de la memoria total, entendida como la acumulación indiscriminada de información y datos que den cuenta del pasado de forma integral. Por el otro, las disputas que se producen sobre aquel material que ha sido rescatado del olvido, y que nunca podrá ser interpretado de forma unívoca y estática, así como también los acuerdos colectivos tácitos acerca de los olvidos, aquello que no es conveniente recordar. Las diversas elaboraciones que producen la memoria individual y la memoria colectiva se hallan atravesadas no sólo por las tensiones entre memoria, historia e identidad, sino también por un complejo entramado de intereses y poderes en pugna que luchan por sustentar su legitimidad, expresándola mediante

la activación patrimonial, buscando garantizar no sólo el consenso ideológico sobre la sociedad actual, sino también proyectando al futuro un legado seleccionado.

La construcción de la memoria y de referentes patrimoniales son actos de selección. Y esas son las elecciones a las que Ansaldi (2002) se refiere cuando afirma que: “quien controla el pasado, controla quiénes somos, es decir, controla nuestra identidad”. El nudo problemático sobre el que gira el control pasado se forma a través de las interacciones de los conceptos de memoria, patrimonio e identidad.

María Luz Endere (2009) señala que: “El Patrimonio está formado por aquellos bienes tangibles o intangibles que una comunidad, o al menos determinados sectores de ella, eligen proteger como testimonio del pasado y desean transmitir a las generaciones venideras. Por eso suele afirmarse que el patrimonio no es sino una construcción social que se hace desde el presente con una fuerte intencionalidad respecto de lo que se desea preservar”. Esta definición da cuenta de todos los elementos que constituyen el patrimonio: una dimensión simbólica, una dimensión material, y la presencia insoslayable del poder como instancia de control de los medios de reproducción de la cultura, marco de interpretación del patrimonio (Prats, 2004).

Antonio Limón Delgado (1999) cuestiona la clasificación en bienes objetuales (materiales) y bienes inmateriales, dado que argumenta que esta diferenciación no sólo alimenta una perspectiva economicista sobre el patrimonio, sino que resulta inexacta. Esto se fundamenta en que, en el primer caso, se hace referencia a objetos, mientras que en el segundo, se halla el plano de las acciones y las conductas tipificadas que dan sentido al referente material, siendo imposible separarlas. Una vez que se reconoce la posibilidad de que bienes de la esfera inmaterial puedan ser patrimoniales, si bien se lograría acabar con la visión economicista, la expansión del concepto aumenta su indefinición, por lo que resulta aún más complejo determinar qué constituirá patrimonio.

La intencionalidad está puesta tanto en la selección como en la significación posterior que se dé al conjunto de bienes y prácticas “activados”, que finalmente adquieren la condición de patrimonial (Prats, 2009). Con “activación” nos referimos al proceso por el cual, en base a

un “pool” de referentes simbólicos potencialmente patrimoniales, se realice una selección – repertorio patrimonial- y se los active mediante la exposición, y la creación de un discurso que les otorgue sentido. Estas acciones suelen ser atribuidas a la figura del “sujeto colectivo”, entidad anónima que sólo presta adhesión u oposición a la elaboración realizada por personas concretas que representan al poder político, tanto formal (generalmente) como informal. El autor considera que el poder económico rara vez entra en terreno de disputa patrimonial. Al respecto, otros especialistas señalan la presencia cada vez más insistente de la lógica de mercado y de los intereses privados en relación al patrimonio. Néstor García Canclini (1999) advierte que “el patrimonio está atravesado por la acción de tres tipos de agentes: el sector privado, el Estado y los movimientos sociales”. A lo que luego añade:

La acción privada respecto al patrimonio está regida, igual que en otros ámbitos, por las necesidades de acumulación económica y reproducción de la fuerza de trabajo. A menudo, esta tendencia lleva a la explotación indiscriminada del ambiente natural y urbano, la expansión voraz de la especulación inmobiliaria y el transporte privado, en detrimento de los bienes históricos y del interés mayoritario. Pero como no hay un solo tipo de capital, tampoco existe una sola estrategia privada respecto del patrimonio (Canclini, 1999).

Un ejemplo muy bien ilustrado es el que exponen Elena Belli y Ricardo Slavutsky (2005) sobre la Quebrada de Humahuaca y los descendientes de pueblos originarios que allí habitan. El fenómeno de la globalización ha impactado en regiones que antaño no eran consideradas con valor alguno, y que ahora son incluidas en un esquema de negocios vinculados al turismo, en el que la puesta en valor patrimonial de zonas con altos índices de marginalidad y pobreza produce efectos contradictorios para las comunidades locales. También García Canclini (1999) se expresó sobre esta situación, al afirmar que “Las contradicciones entre sus intereses (Sector privado, Estado y movimientos sociales) son más destructivas cuando no existen programas públicos que definan el sentido del patrimonio para toda la sociedad, regulen energicamente el desarrollo económico y establezcan un marco general”.

En este sentido, Prats (2004) explicita claramente cuáles son los criterios que se han utilizado desde el romanticismo para determinar qué puede ser patrimonio y qué no. El primero de ellos es la naturaleza, sujeta a leyes propias que exceden el control del ser humano. El segundo es la historia, el pasado y los hombres que vivieron en él, cuya sombra alcanza el presente, pero no a la inversa, lo que lo vuelve misterioso y hasta épico. El tercero es la inspiración creativa, entendida como el genio excepcional que transgrede las normas de una época de modo visionario. Estos criterios tienen en común el hecho de estar fuera de toda posibilidad de control social, contando con una fuerza extracultural que otorga un carácter prácticamente sacro a los referentes que puedan reunir la mayor cantidad de condiciones, o al menos una de ellas, a los efectos de erigirse con una autoridad absoluta, difícilmente cuestionable.

Inicialmente, y en el contexto del romanticismo, el patrimonio fue puesto al servicio de la construcción de las identidades nacionales, en la fase de creación de los Estados nacionales actuales. Durante este período se entendía al patrimonio como un conjunto de piezas, generalmente dotadas de rareza, que de un modo u otro servían para la identificación de un ser nacional en construcción. El lugar por excelencia para la exhibición del patrimonio era el museo, caracterizado como reservorio de todos aquellos bienes que el Estado debía preservar para las generaciones presentes, y fundamentalmente para las futuras. Un ejemplo paradigmático del patrimonio en esta etapa fueron los monumentos que reforzaban la construcción del relato de la historia nacional, donde son visibles los criterios a los que se refiere Prats. En Argentina, es la época en la que se construyen edificios como el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, dedicado a la historia natural, cuyo edificio fue a su vez reconocido como Monumento Histórico Nacional en 1997.

La selección del patrimonio a preservar no estuvo exenta de conflictos. Distintas posturas en el caso argentino, indigenismo, hispanismo y nacionalismo propusieron la preservación de ciertos aspectos del pasado en detrimento de otros. A pesar del replanteo en torno a este tema que conlleva el tránsito por la era global, y la adopción de posturas crecientemente pluralistas, las pugnas en la selección del patrimonio y de una forma de contar la historia siguen en boga. De hecho, sigue siendo ésta una de las cuestiones más polémicas, dado que a partir de la década del 60 el concepto de patrimonio se ha ampliado progresivamente hasta llegar a

incluir manifestaciones de diverso tipo, que exceden con creces los cánones establecidos en el siglo XIX. Esa diversificación ha complejizado aún más las relaciones entre patrimonio y memoria.

Julio Aróstegui (2004) explica que “Si la memoria y la historia llegan a presentarse como correlativas y secuenciadas es porque ambas son una manifestación de la experiencia humana. La experiencia vivida es la acumulada en la memoria, y la historia es su explicitación permanente y pública”. La memoria ha devenido en uno de los componentes más significativos de la cultura de nuestro tiempo, como preámbulo o como derivación de diversos reclamos por la identidad en tanto reivindicación social.

Como señala Jelin (2001), no puede hablarse de una memoria en singular, sino de la construcción y articulación de memorias, en plural. El proceso de construcción de la memoria es a la vez individual y colectivo. Los significados que podemos atribuir a hechos o procesos de índole personal están fuertemente mediados por la significación social y cultural que somos capaces de atribuirles. El concepto de “cadres” introducido por Maurice Halbwachs es esclarecedor a este respecto, dado que según él, “sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o parte de ellos [...] (1992). Además de ofrecer una explicación coherente acerca de la relación entre individuo y sociedad en el proceso de construcción y resignificación de la memoria individual y colectiva, también pone el foco sobre una parte constitutiva de la memoria: el olvido.

Así, como es posible crear ciertos niveles de consenso acerca de lo que es dable recordar para dar identidad a una sociedad determinada, también existen acuerdos (muchas veces tácitos) acerca de qué es mejor olvidar. Los quiebres en la narrativa histórica en los que se evidencian los olvidos, aparecen muchas veces como silencios, o como simples “huecos” que no pueden ser explicados por palabras (Vinyes, 2009), y por lo tanto, ven limitada su capacidad de transmisión, principio fundamental para la construcción de la memoria.

Partiendo desde el supuesto de que “toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo” (Jelin, 2001) la selección de los bienes y prácticas que serán patrimonializadas está

fuertemente relacionada con las tensiones existentes dentro del proceso de construcción de la memoria colectiva.

La memoria requiere para su reconstrucción la selección de una serie de elementos patrimoniales a los que sea capaz de dar sentido y que a su vez legitimen sus aspiraciones presentes y futuras, respaldando su devenir, y proyectándola al futuro. Es, a su vez, La memoria es la que puede dotar de significado a los exponentes patrimoniales, dado que en ella se articulan los elementos culturales con los que construye su identidad una sociedad. O, al menos, el grupo que la representa.

Como expresa Prats (2004), refiriéndose a la selección de los bienes y prácticas patrimoniales que sustentarán el relato histórico que decida elaborarse: “los repertorios son activados (en principio) por versiones ideológicas de la identidad. La identidad (...) es también una construcción social y un hecho dinámico, aunque con un razonable nivel de fijación y perduración, y que toda formulación de la identidad es únicamente una versión de esa identidad, un contenido otorgado a determinada etiqueta”. La recuperación y reconstrucción del pasado siempre responde a una determinada versión de la identidad, y los usos que se hagan de esa recuperación varían de acuerdo a los intereses que defienda quien detente el poder de activación de esos pasados. Al respecto, señala más adelante “La sociedad puede adherir y/u otorgar (u oponerse y denegar) consensuar una representación, una imagen, un discurso... y siempre en grado y forma variable según los individuos; pero esta representación, esta imagen, este discurso, han sido elaborados por alguien concreto, con nombres y apellidos, y al servicio, más o menos consciente, de ideas, valores e intereses concretos, tan legítimos o tan espúreos como se quiera, pero reales”.

En este sentido, es también destacable la posición planteada por Eric Hobsbawm (2002) “La invención de tradiciones [...] es fundamentalmente un proceso de formalización y de ritualización, caracterizado por la referencia al pasado, aunque sólo sea mediante la imposición de reiteración”, refiriéndose a la capacidad de reproducción del discurso al servicio de la utilización del pasado. Ampliando la relación entre utilización y fines, indica que “Mayor interés reviste desde nuestro punto de vista el empleo de materiales antiguos para la elaboración de tradiciones inventadas de tipo novel para fines noveles”.

Las múltiples memorias que se conjugan a la hora de elaborar una visión del pasado entran en tensión. Como señala Prats, no “activa” el pasado quien quiere, sino quien tiene los medios para hacerlo. Pero depende del nivel de consenso creado en torno a la versión predominante su subsistencia. Al respecto, Montserrat Iniesta (2009) destaca el carácter histórico de la memoria, y las permanentes fluctuaciones en su conformación en el contexto de la globalización, lo que requiere nuevas coordenadas de ubicación para la construcción de lazos entre la memoria y la historia “Precisamos espacios, lenguajes y técnicas de mediación apropiados para poder ubicarnos entre la memoria y la historia, para aprender a hilvanar la información disponible con los vestigios del pasado, y a tejer con todo ello armazones de conocimiento que nos ayuden a pensar, habitar y orientarnos en el presente”.

Las formas en que esos lazos se entretejan estarán siempre mediadas y condicionadas por las tensiones existentes en torno a la lucha por la conformación de las identidades y la preeminencia de un relato acerca del pasado por sobre los demás.

### **Conclusiones**

Las relaciones entre patrimonio y memoria han sido complejas desde los inicios del proceso de creación de los estados nacionales, y esta característica se ha visto exacerbada en el contexto de la globalización.

En un principio, ambos conceptos fueron los pilares fundamentales para la construcción de las identidades nacionales durante el siglo XIX.

A partir de mediados del siglo XX asistimos a una resignificación de la idea misma del Estado – Nación. Los procesos de desterritorialización y el fenómeno de la reterritorialización que vuelve a poner como referencia lo local –“glocal”- en la era posnacional, obligan a repensar la validez y actualidad de estas categorías, a más de una década de iniciado el siglo XXI.

Con la multiplicidad de identidades que puede poseer un individuo contemporáneo, de acuerdo a los grupos a los que se halle adscripto, o aquellos de los que forme parte por su contexto de nacimiento y socialización, se han multiplicado también los reclamos y las reivindicaciones de distintas memorias colectivas y sus respectivas versiones.

Una de las memorias más oprimidas en América Latina ha sido y es la memoria aborígena. Negada, silenciada y olvidada por los poderes políticos y económicos, ha logrado abrirse paso, aunque no sin dificultades todavía pendientes. El reconocimiento en toda su especificidad dista aún mucho de ser pleno, no sólo en cuanto a la preservación de su memoria y el resguardo de su patrimonio, sino fundamentalmente a la garantía de condiciones de vida elementales.

Las memorias de la historia reciente en Argentina también han logrado instalarse en el seno de la discusión de la sociedad, especialmente en la última década por el impulso dado desde el Estado. La construcción del relato sobre los años '70 viene modificándose desde el retorno mismo de la democracia. La tarea no es sencilla, y está llena de intereses encontrados, no sólo entre quienes defienden y reivindican el accionar de los grupos militantes de ese período histórico y quienes lo condenan, sino también dentro de las mismas agrupaciones que han asumido la representación de esa memoria. Un caso ejemplificador es la resignificación de la ex Escuela de Mecánica de la Armada como museo, y la diferenciación en la apropiación y uso del espacio dentro del mismo predio. Como desprendimiento de ello, puede interpretarse la polémica que despertó la realización de un "asado" en el lugar a fines de 2012, y la lectura divergente que cada uno de los sectores que representan esas memorias realizó al respecto.

De la misma época procede el problema de la memoria y su patrimonialización en relación a los ex combatientes de Malvinas (Gillis, 1994)<sup>1</sup>. Se cuenta con un feriado

---

<sup>1</sup> Gillis, John (1994) "Memory and identity, the history of a relationship", en John Gillis (Edit) *Commemorations. The politics of national identity*. Princeton University Press. Traducción de Natalie Abad de Ruhr. En este trabajo el autor comenta cómo en la "fase nacional" de conmemoraciones, en el caso de los Estados Unidos, se rescató la imagen de los caídos en las guerras a través de la creación de cementerios militares, donde ya no se recordaba sólo a quienes detentaban una jerarquía dentro del ejército, sino a todos los que habían formado parte del conflicto. Una muestra de ellos es la proliferación de tumbas de soldados

conmemorativo, pero de algún modo representan un recuerdo problemático, que despierta sentimientos encontrados, particularmente por la deuda social que aún se mantiene con los sobrevivientes.

Multiplicidad de memorias y multiplicidad de luchas por la patrimonialización. Funes, el personaje de Borges, admitió que era inútil conservar la memoria absoluta, la evocación de cada detalle. Es por esta imposibilidad de totalidad, de representación igualitaria en el poder –más allá de los intentos- que aún continúan las pugnas sobre qué es necesario recordar, por qué es necesario y cómo se debe hacerlo.

### **Bibliografía**

ARÓSTEGUI, J. (2004) Retos de la memoria y trabajos de la historia, en pasado y memoria. Revista de historia contemporánea. Universidad de Alicante.

BELLI, E., SLAVITSKY, R. (2005) Patrimonio en el Noroeste argentino. Otras historias.

Instituto Interdisciplinario Tilcara. UBACYT. FFyL. Universidad de Buenos Aires.

CANDAU, J. (2002) Antropología de la memoria. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires.

ENDERE, M. L. (2009) Algunas reflexiones acerca del Patrimonio. En: Patrimonio, Ciencia y Comunidad. Un abordaje preliminar en los Partidos de Azul, Tandil y Olavarría, editado por M. Endere y J. Prado. UNICEN y Municipalidad de Olavarría.

---

desconocidos, que permitían evocar el recuerdo, son recordar a nadie en particular, volviendo la ceremonia más impersonal. Más tarde, el culto a los caídos dio paso a la revalorización de la figura de los veteranos: “Sería alcanzada la promesa de una tierra para los héroes. El hecho de que los soldados que retornaban pudieran realmente encontrar un lugar en el presente redujo considerablemente la presión de recordarlos. Los desfiles reemplazaron los peregrinajes a los cementerios como la típica actividad de día de la conmemoración”.

GARCÍA CANCLINI, N. (1999) “Los usos sociales del patrimonio”, en Aguilar Criado, Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio. Consejería de Cultura, Junta de Andalucía.

GILLIS, J. (1994) “Memory and identity, the history of a relationship”, en John Gillis (Edit) Commemorations. The politics of national identity. Princeton University Press. Traducción de Natalie Abad de Ruhr.

HARTOG, F. (2007) Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo.

Universidad Iberoamericana. México. Capítulo 5: Patrimonio y presente.

HOSBSBAWM, E. “Introducción: la invención de la tradición”. En Hobsbawm E. y Ranger, T (Comp.) La invención de la tradición, Barcelona, Crítica, 2002.

INIESTA, M. (2009) “Patrimonio, Ágora, Ciudadanía. Lugares para renegociar memorias productivas”. En Ricard Vinyes (Ed.) El Estado y la Memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia, Buenos Aires - Barcelona, del Nuevo Extremo, RBA.

JELIN, E. (2001), Los trabajos de la memoria. Siglo XXI editores, España.

LIMÓN DELGADO, A. (1999) “Patrimonio ¿De quién?”, en Aguilar Criado, Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio. Consejería de Cultura, Junta de Andalucía.

PRATS, L. (2004) “El patrimonio como construcción social”. En Antropología y Patrimonio, Ariel, Barcelona.

## **La utilización de los sitios de memoria como una forma de rescatar la memoria de los silenciados y de promover los derechos humanos.**

Sixtina Pinochet Pinochet.

Doctoranda en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, UAB.

[profesorasixtina@gmail.com](mailto:profesorasixtina@gmail.com)

“A nosotros nos toca rescatar y preservar la memoria de nuestros muertos, iniciar un largo proceso de culminación de nuestro duelo y buscar la persecución penal, el enjuiciamiento y el castigo de los responsables de estos crímenes contra la humanidad. La única posibilidad de que el genocidio y el terrorismo de Estado no vuelvan a cometerse en Guatemala, y el cualquier otro país, es preservar sus evidencias y no dejarlos en impunidad”

Rigoberta Menchú, El sueño de una sociedad intercultural, 2002

### **Resumen**

Por medio del siguiente artículo queremos dejar en evidencia la experiencia de trabajar con la Memoria y los Derechos Humanos a partir de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en enseñanza secundaria. Debemos declarar que nuestro interés por abordar estas temáticas surgen del compromiso que sentimos por dar a conocer el testimonio de actores que durante más de 40 años la historia oficial ha tratado de mantener silenciados. Creemos firmemente que la construcción de un futuro en el que estén ausentes las vulneraciones de los derechos de las personas depende de la sociedad en su conjunto. Dentro de la sociedad, la Escuela debe transformarse en el primer espacio de conocimiento, reflexión, denuncia y promoción de los Derechos Humanos. Para que la escuela cumpla con este papel es necesario

que como profesores asumamos la necesidad de abordar el conflicto, y que no nos centremos solamente en trabajar los contenidos desde la mirada del consenso (Apple, 1982). Así mismo, como profesores también debemos reconocer que nuestros estudiantes son sujetos de derechos, y que como tales deben tener un espacio de libertad y opinión al interior del aula.

**Palabras claves:** Memoria; Sitios de Memoria; Enseñanza de la Memoria; Educación en Derechos Humanos.

### **Abstract**

By means of the following article we want to leave behind evidence the experience of working with the Memory and Human Rights on the basis of the lessons of history, geography and social sciences in secondary education. We must declare that our interest in addressing these issues arise from the commitment that we feel by giving witness of actors for more than 40 years, the official history has tried to keep silenced. We firmly believe that the construction of a future in which they are absent the violations of the rights of the people depends on the society as a whole. Within the society, the school must be transformed into the first space of knowledge, reflection, complaint and promotion of human rights. For that the school complies with this role it is necessary that as teachers we need to address the conflict, and that we do not focus only in working the contents from the gaze of the consensus (Apple, 1982). Likewise, as teachers we must also recognize that our students are subjects of rights, and as such must have a space of freedom and opinion to the inside of the classroom.

**Keywords:** Memory; Sites of Memory; Instruction Memory; Human Rights Education.

**¿Es posible reconocer el trabajo con la memoria y los derechos humanos en el currículo chileno de enseñanza media?**

Debido a las presiones propias del sistema educativo en el cual nos encontramos insertos (enseñanza centrada en el contenido de ciertos temas que son medidos a nivel nacional por medio de pruebas estandarizadas, flexibilidad laboral en concordancia con los resultados de las pruebas estandarizadas, incompreensión de los fines de las asignatura que se enseñan, entre otros) es posible que si conversamos con profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre el tiempo que dedican en sus programaciones a trabajar con la Memoria y los Derechos Humanos, nos afirmen que abordan estas temáticas cuándo el currículo les establece un espacio para hacerlo, o cuando en los textos escolares aparece alguna actividad que permite trabajarlos<sup>1</sup>. Esto es lo que genera que finalmente el tema de la Memoria se encuentre ausente en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y que los Derechos Humanos se aborden, de manera general, cuando se hace referencia a la Guerras Mundiales, a la Creación de la ONU y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y en el caso de la Historia de Chile, cuando se revisan los temas relacionados con el Quiebre de la Democracia y las violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura pinochetista<sup>2</sup>.

Los profesores declaran que las Programaciones Curriculares en cierta medida regulan el tratamiento de estas temáticas (Palma, 2013). Es verdad, no lo podemos negar, pero para poder enfrentar esta situación, lo que debemos hacer es interpretar el currículo, para a partir de este mismo justificar el por qué se deben trabajar estos temas.

Al revisar los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza media (MINEDUC, 2011) podemos establecer el siguiente panorama con respecto a la presencia de los Derechos Humanos y la Memoria:

---

<sup>1</sup> Las apreciaciones aquí expuestas forman parte de la idea que me he hecho a partir de compartir esta inquietud con profesores-estudiantes del postítulo en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales (2011/2012). De lo que fue mi experiencia como Jefe del Departamento de Historia y Ciencias Sociales del Colegio Alma Mater de la Granja. Y finalmente de las opiniones recogidas a partir de la investigación doctoral que estoy desarrollando. Para revisar las visiones que existen frente a la incorporación del trabajo con la Memoria en la enseñanza de la historia reciente se puede revisar el trabajo de PAGÉS Y GONZALEZ (2009).

<sup>2</sup> En relación a este último tema, debemos decir que no contamos con datos certeros con respecto a cómo se está trabajando, ni cómo ha sido planteado curricularmente desde el ministerio, puesto que aún no ha sido preparado el Programa de Estudio de Tercero Medio.

- Derechos Humanos: Entre las consideraciones generales que se les dan a los profesores de enseñanza media se establece que ellos deben trabajar en y para la diversidad. Se invita a los profesores a que atendiendo la diversidad de sus alumnos, promuevan *“el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación”* (MINEDUC, 2011). También es posible reconocer entre los propósitos de formación del área que el currículo establece como uno de sus pilares la Formación ciudadana, entendida esta como el compromiso del currículo con *“la valoración de la democracia, y los derechos y deberes de las personas, y contribuye... (a que los estudiantes desarrollen) conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para su desenvolvimiento en una sociedad democrática”* (MINEDUC, 2011, p. 25). Estos dos espacios del currículo ya nos permiten justificar el trabajo con los Derechos Humanos de una manera transversal en la asignatura.
- Memoria: Al igual que en el caso de los Derechos Humanos, una interpretación de lo que establece el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales nos permite situar el trabajo con la Memoria en la asignatura. Entre los propósitos de formación del área se deja en evidencia que el estudio de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales es relevante para la formación de los estudiantes en Chile, ya que es lo que *“les permite construir una imagen del mundo en que viven, situándolos en el tiempo y en el espacio, y les entrega herramientas para entender el entorno social en el que se desenvuelven”* (MINEDUC, 2011, p. 24). Si bien en el objetivo no se hace una alusión directa a la utilización de la Memoria, si como profesores buscamos que nuestros estudiantes entiendan la realidad en la que viven, es necesario el rescate de las visiones del pasado de todos los actores de los distintos procesos sociales, sobre todo de aquellos que se sucedieron en la historia más reciente y que siguen teniendo un impacto en la vida presente.

Como podemos ver, en las orientaciones generales de la programación curricular del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2011) no siempre se habla directamente de Derechos Humanos y Memoria, pero si nosotros, siguiendo la propuesta de Paraskeva (2008), entendemos las políticas curriculares como textos que son codificados, y decodificados,

interpretados y reinterpretados, y por lo tanto, con una pluralidad de significaciones, podremos utilizar los espacios que este abre, tal vez sin querer, para trabajar con estas temáticas.

Con el caso de los contenidos ocurre algo similar. Si pensamos en la Historia de por lo menos la segunda mitad del siglo XX, ésta puede ser abordada desde la Memoria, ya que los actores que la vivenciaron están ahí, en la casa de nuestros estudiantes, en la calle, en todas partes. Los contenidos de las programaciones no nos hablan de la Memoria, pero nosotros como profesores podemos trabajarla, además debemos aprovechar la experiencia que podría significar para los estudiantes el tomar conciencia que sus abuelos o padres formaron parte de los distintos procesos históricos que se vivieron en el siglo XX. Con los Derechos Humanos podemos hacer lo mismo. Lamentablemente la Historia pasada y presente está plagada de situaciones en que los derechos más mínimos de las personas han sido vulnerados, debemos utilizar esos espacios para promover el compromiso y la acción con la defensa de los Derechos Humanos, y además debemos establecer situaciones en el aula y el colegio que permitan vivirlos para que dejen de ser una listado de principios y se transformen en algo vivo.

### **Memoria, derechos humanos e historia escolar**

La escuela es uno de los principales espacios de socialización. En ella se ha plasmado a través del currículo lo que Apple ha denominado como una “Cultura hegemónica” (Apple, 1982), la cual ha sido seleccionada por las clases dominantes para legitimar y mantener su poder. Este deseo de promover y mantener un modelo de sociedad es lo que ha propiciado que ciertos actores sociales y políticos se hayan mantenido al margen de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que enseñamos. Entre los niños, niñas y jóvenes sigue prevaleciendo la idea de que la historia es el relato de la gesta de los grandes actores (próceres de la patria, presidentes, economistas, líderes de opinión), y que las vivencias de la gente común como ellos no forman parte de esta. Aquella visión, que es la que sin lugar a dudas ha

mantenido la historia escolar, es la que provoca que muchos de nuestros niños y jóvenes no se sientan actores de los procesos sociales que se vivencian en el presente, y que no reconozcan que sus acciones tienen un importante potencial para el cambio y la construcciones de una sociedad diferente.

A partir de los contenidos propuestos en el currículo y los énfasis que ponemos en éstos, hemos contribuido al desarrollo de una memoria colectiva. Esta también ha sido consolidada a través de la televisión, el cine, la prensa, los monumentos, rituales conmemorativos, etc. y es la que nos explica por qué hay cosas que son dignas de recordar, mientras es mejor que otras sean mantenidas en el olvido. Al respecto Carretero, Rosa y González (2007) señalan que *“lo que nos importa es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente. El recuerdo está hecho de lo que en cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de memoria, del recuerdo futuro. Por eso la memoria colectiva también está hecha de olvidos; de olvido de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado; de olvido de lo que no resulta memorable, por irrelevante, por doloroso o por incómodo...”* (p. 21)

No todos los grupos recuerdan y olvidan lo mismo, ni tampoco todos ellos recuerdan de la misma manera, ni los recuerdos se mantienen estáticos<sup>3</sup>. El verse bombardeado por una serie de estímulos hace que la Memoria sea algo dinámico y cambiante, un espacio que quiere ser conquistados por aquellos que buscan hacer prevalecer una determinada Memoria. De esta manera, la Memoria se transforma en un espacio de combate entre aquellos sectores que consideran digno de recordar ciertos sucesos y los que promueven su olvido.

Ese combate por hacer prevalecer unas determinadas Memorias y dejar al margen a otras se vivencia en la escuela cotidianamente a través de la enseñanza de la historia escolar. La escuela, como principal espacio de socialización, es el creador de identidades nacionales en un sentido bastante romántico. A pesar de todos los avances en el ámbito científico, la historia

---

<sup>3</sup> Un ejercicio realizado con profesores en el mes de mayo del año 2012 dejó en evidencia que sus memorias personales con respecto a sucesos que se han recreado a través del establecimiento de una determinada memoria colectiva son muy diferentes y tienen que ver con las vivencias de cada uno de ellos. Si bien todos se sienten parte de una memoria colectiva con respecto por ejemplo a la tragedia que significó el terremoto de febrero del 2010, algunos de ellos al recordarlo lo consideraron como una situación que permitió el desarrollo de la solidaridad y la unión.

que se enseña en la escuela, sigue tratando de cimentar la idea de un Estado-Nación poderoso. En muchos momentos se utiliza el conflicto con el otro (otro Estado) para demostrar la hegemonía alcanzada. Esta consolidación de una determinada identidad se nutre a través de celebraciones simbólicas: actos cívicos de los días lunes, celebraciones de determinadas fechas ligadas a la génesis del Estado-Nación, (Carretero y otros, 2006). En este contexto, el hablar sobre las violaciones a los Derechos Humanos ejercidos por el propio Estado durante la historia reciente, e incluso en el presente (por ejemplo cuando se maltrata a los estudiantes que participan de movilizaciones, se usa la violencia para enfrentar el conflicto mapuche, se permite el ingreso de transnacionales que atentan contra la salud y el medio ambiente a través de sus faenas, etc.) significa poner en tela de juicio esa misma legitimidad que se busca mantener a través de la escuela (Carretero, 2007). Al mismo tiempo, los hechos de nuestra historia reciente chocan con la idea del consenso y el acuerdo nacional que se ha querido hacer prevalecer a través de la historia escolar, lo que hace más difícil su inclusión<sup>4</sup>.

La manera de volver a la democracia, democracia pactada o democracia protegida (Moulian, 1994, p.2) también ha influido a la hora de incluir las violaciones a los Derechos Humanos en el currículo. Al igual que en el caso de España tras la muerte de Franco en los 70, en Chile durante toda la década de los 90 se trató de resguardar la democracia recién recuperada a través de una política de “pacificación” (Carretero, 2007). Hablar del conflicto era abrir heridas que ni siquiera habían sido curadas para que pudieran cicatrizar, significaba crear un ambiente de tensión que podía hacer tambalear la estabilidad de la democracia recién recuperada. Por eso, si bien era necesario reconocer la existencia de las violaciones a los Derechos Humanos, debía ser de una manera somera.

Hoy día a cuarenta años del golpe, y a más de 20 años de la recuperación de la democracia es necesario que recuperemos la Memoria olvidada. Si no lo hacemos corremos el “*riesgo*

---

<sup>4</sup> Un ejemplo de ello lo vemos en las temáticas asociadas a las violaciones a los Derechos Humanos. Siendo el mismo Estado chileno el que encabezó la persecución y exterminio de chilenos durante la dictadura militar (1973-1989), resulta más útil ignorar esta temática, y poner mayor énfasis en aquellas que permiten consolidar la idea de un Estado justo y protector. Ello es lo que nos permitiría entender porque las programaciones curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ponen énfasis en la institucionalidad política desarrollada durante el siglo XIX y XX. Se destacan las obras materiales y los avances sociales en políticas estatales para resaltar la idea de un Estado protector. Ver, por ejemplo los programas de Estudio de Historia y Ciencias Sociales de Segundo Medio (MINEDUC, 1999)

*de olvidarnos de las lecciones que pueden aprenderse a través del escrutinio de lo que no nos resulta cómodo de registrar, ni de traer al recuerdo”* (Carretero, Rosa y González, 2007, p. 21). Es tarea de la educación hacerse cargo de rescatar aquellas Memorias que pueden ser poco cómodas o políticamente incorrectas. Tenemos un deber moral con todas aquellas personas que fueron silenciadas, y con todas aquellas Memorias que durante la dictadura fueron negadas de manera institucional.

### **Trabajo con la memoria y didáctica de la historia y las ciencias sociales**

Desde la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se ha reconocido la importancia de incorporar la utilización de la Memoria en la enseñanza de la historia escolar. El recurrir a la Memoria o a las Memorias permite acercar de una manera más real a los niños y jóvenes a los procesos históricos que se enseñan en las aulas de Ciencias Sociales. Esto les ayudaría a tomar conciencia sobre su rol como sujetos históricos, y del potencial que poseen en la construcción del futuro. Al mismo tiempo, el trabajo con la Memoria o las Memorias permite que los estudiantes humanicen a los protagonistas de la historia, que reconozcan que son personas comunes, con problemas y sueños similares a los que ellos poseen. La Memoria facilita el que los estudiantes empaticen con los protagonistas, y que se comprometan, por ejemplo, en la tarea de evitar que situaciones de vulneración de los derechos de las personas se vuelvan a suceder en el presente y el futuro.

Las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la enseñanza de la Memoria a través de la historia escolar han permitido a González y Pagés (2009) determinar que actualmente en las clases de Historia se entrelaza la enseñanza de tipos de Memorias:

1. La Memoria que promueve la formación de identidades: Es la utilización tradicional que se le ha dado a la Memoria a través de la enseñanza de la historia. Este tipo de memoria ha dejado en el olvido todo aquello que pueda cuestionar la institucionalidad

y el modelo de sociedad imperante. Se busca en el pasado elementos que permitan consolidar la idea de que todos pertenecemos a un mismo conglomerado social por el hecho de compartir un mismo espacio territorial.

2. La Memoria que pretende rememorar un pasado traumático: La Memoria es enseñada para recuperar y reconstruir simbólicamente un pasado que ha dejado heridas abiertas en la sociedad. A través de la recuperación de las Memorias se busca cumplir con un imperativo de carácter ético, ya que lo que se persigue recuperar está muy apegado a aquello que en algún momento se quiso negar y obligar a olvidar.

El siglo XX estuvo marcado por la violencia que significó el desarrollo de las Guerras Mundiales y la Guerra Fría, la implementación de Gobiernos Totalitarios en una parte importante del mundo Occidental, y las grandes desigualdades económicas y sociales que se han producido gracias a la lógica capitalista imperante. Este panorama es el que permitió que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se pensara en la necesidad de incorporar el trabajo con la Memoria para rescatar la historia reciente, y darle mayor significancia a fenómenos que si no se trabajan con la sensibilidad y rigurosidad que correspondía, podían pasar desapercibidos por los estudiantes.

Un ejemplo del trabajo con la Memoria traumática lo encontramos en Pagès y Casas (2005), quienes elaboraron una unidad didáctica para rescatar la Memoria de los Republicanos y Republicanas que pasaron por los campos de exterminio Nazi durante la Segunda Guerra Mundial. A través del testimonio de los sobrevivientes, invitan a los estudiantes a imaginar lo que fue la vida de las personas que estuvieron recluidas por su condición política. El ejercicio que se realiza a través de la unidad, permite rescatar y valorar el testimonio de personas que durante muchos años fueron obligadas a callar, y al mismo tiempo conduce a que los estudiantes se comprometan en la defensa de la Democracia y los Derechos Humanos.

En Pagès, Nomen y González (2010) encontramos otro ejemplo del trabajo con la Memoria Traumática. Ellos elaboraron una unidad didáctica titulada “Les Donnes del 36’”, en la que las principales protagonistas son las mujeres que vivieron durante la República, la Guerra

Civil y el Franquismo. A través del trabajo con la Memoria y el testimonio de estas mujeres se persigue: 1) Que los estudiantes reconozcan las transformaciones sociales y culturales que se experimentan en España a partir de la Segunda República, y que son las que permitieron que las mujeres salieran del silencio de los hogares y tomaran un rol de primer orden en el desarrollo político y económico del país. En la unidad se destaca que estas transformaciones son las que les permitieron reemplazar a los hombres en las actividades productivas una vez que estalló la guerra civil, y mientras esta se desarrolló, ponerse a su lado en el campo de batalla como una igual. 2) Que los estudiantes valoren el que las mujeres hayan mantenido su lucha contra el franquismo, tanto desde el interior del país, como desde el exilio.

Es importante en este aspecto que a través de los testimonios de las mujeres protagonistas de la secuencia didáctica se busca demostrar que ellas resistieron al modelo de mujer que la dictadura buscaba imponer. Uno de los objetivos centrales de la unidad es que los niños y jóvenes, a través del trabajo con los testimonios de Les Dones del 36` lleguen a constatar que el rol que hoy asume la mujer en la sociedad es el resultado de las luchas de mujeres durante el siglo XIX y XX para lograr una igualdad de derechos con respecto a los hombres.

3. Una memoria que pretende recuperar las Memorias locales a través de la oralidad: Se persigue que los niños y jóvenes se transformen en protagonistas de la reconstrucción del pasado de su comunidad. Esto es lo que les permite tomar conciencia que ellos también son actores históricos, y que las decisiones y acciones que realizan en el presente tienen una proyección en el futuro.

Una propuesta para trabajar con este tipo de Memoria lo encontramos en Pagès y Teixidor (1987). Ellos elaboraron una secuencia didáctica para rescatar la Historia familiar de los estudiantes de un centro de educación secundaria de Bellaterra, Catalunya. A través de la secuencia se busca saber cómo recordaban los adultos el desarrollo del proceso de industrialización en la ciudad. Los niños y jóvenes fueron una de las piezas claves en la reconstrucción de este fenómeno, debido a que ellos mismos se encargaron de recoger los testimonios entre sus familiares, vecinos, autoridades, etc. Los autores de la secuencia se

propusieron una serie de objetivos, entre los que podemos destacar se encuentran: que los estudiantes logran situarse mentalmente en el pasado; que descubrieran del pasado qué tienen presente a través de los testimonios de su propia familia; que situaran temporalmente los testimonios y las fuentes documentales recogidas a partir de la investigación; que identificar el cambio social que se ha producido a través de las distintas generaciones, y como este cambio se inserta en uno que es más global; descubrir la continuidad y la permanencia de los cambios sociales; interpretar las fuentes orales y el material recolectado y relacionarlo con lo que habían estudiado anteriormente.

La propuesta tiene una importante relevancia histórica, ya que es una temática que se encuentra inserta en los planes de estudio. Lo que hacen los autores es transformar la propuesta curricular, y trabajar el mismo tema a partir de la historia familiar.

### **Una propuesta para rescatar la memoria de la represión a través de la utilización de sitios de memoria**

Pensando en la necesidad de trabajar con la memoria traumática de nuestro país, de rescatar las vivencias de aquellas personas que durante todo el periodo de la dictadura fueron deslegitimados como agentes validos de recuerdo, y de demostrar que a pesar de que el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pareciera dejar atrás el trabajo con la Historia reciente de nuestro país y las vulneraciones a los Derechos Humanos, planeamos en el desarrollo de distintas unidades temáticas el incorporar el tema de los Derechos Humanos y la visita a sitios de memoria.

Debemos declarar que el contar con cierta libertad al interior de los establecimientos educativos en los que se desarrollaron estas experiencias fue lo que nos facilitó el poder adaptar los aprendizajes esperados y los contenidos propuestos en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria.

Pasamos a ejemplificar la experiencia que realizamos como profesores a partir de las actividades desarrolladas con alumnos de segundo medio. Debemos señalar que ellas se enmarcan en las Programaciones curriculares del subsector de Historia y Ciencias Sociales del año 1999 (MINEDUC, 1999) anteriores a las aplicadas a partir del ajuste curricular que entró en vigencia el año 2011. La inexistencia del programa de estudio de tercero medio genera que las actividades que pasaremos a presentar se puedan desarrollar hoy en este nivel:

**Tema:** “El quiebre de la democracia en Chile y las vulneraciones a los Derechos Humanos durante la dictadura militar”

**Tiempo:** 7 clases

**Aprendizajes esperados:** a) Reconocer los efectos negativo que pueden generar los prejuicios y estereotipos sociales. b) Valorar la utilización del dialogo y el respeto para superar las diferencias de opinión c) Valorar la importancia del respeto por los Derechos Humanos. d) Analizar situaciones de vulneración de los Derechos Humanos tanto en el pasado como el presente. e) Rescatar la memoria de quienes han sufrido situaciones de vulneración de sus derechos.

**Planeación del tema:**

Aprendizaje esperado	Contenidos	Actividades
Reconocer los efectos negativos que pueden generar los prejuicios y estereotipos sociales. Valorar la utilización del dialogo y el respeto para superar las diferencias de opinión.	¿Qué son los prejuicios y estereotipos sociales?  El ambiente político-social previo al estallido del golpe militar.	1. Se presenta a los estudiantes imágenes de portadas de diarios y revistas que muestren la efervescencia política y social de inicios de los años 70'. Se les pide que expliquen cómo representa la prensa a los líderes de la Unidad Popular, a los Miembros del MIR, a los Trabajadores y Estudiantes adherentes a la Unidad Popular, a los sectores de Derecha y a los Militares. Luego los estudiantes deben reflexionar y explicar cómo la imagen que representó la prensa pudo haber incidido en la efervescencia social del periodo.  2. Se presentan imágenes de prensa de las movilizaciones estudiantiles de los últimos años en Chile. Se les pide a los estudiantes que reconozcan cómo la prensa representa a los estudiantes y sus demandas. Luego deben reflexionar, discutir con sus compañeros y responder: ¿Cómo influye la imagen
Clases 1-2		que crea la prensa en la opinion pública? ¿Consideran que la prensa se presenta como un medio de comunicación objetivo ante los conflictos sociales que se viven en Chile y el Mundo?  3. Se les pide a los estudiantes que comparen el uso de la prensa en los 70 y en la actualidad y que expliquen si a través de ella se crean estereotipos y prejuicios sobre determinados grupos sociales. Posteriormente, en grupos se les pide que, tomando en cuenta lo que son sus propias experiencias, expliquen porque los prejuicios y estereotipos nos han hecho mal como sociedad en el pasado y en el presente.

<p>Valorar la importancia del respeto por los Derechos Humanos.</p>	<p>El Golpe de Estado: El Estado como agente de represión</p>	<p>1. Pedir previamente a los estudiantes que entrevisten a personas que hoy sean mayores de 50 años sobre cómo recuerdan el Golpe de Estado de 1973 y las violaciones a los Derechos Humanos que se inician luego de este.</p> <p>2. A partir de la información que obtuvieron por medio de las entrevistas, los estudiantes deben explicar que significó para la sociedad chilena el Golpe de Estado en:</p> <p>a.- Aspectos políticos</p> <p>b.- Vida cotidiana</p> <p>c.- La situación de los Derechos Humanos: ¿Qué sentimientos tuvieron las personas entrevistadas al hablar sobre la represión? ¿Qué opinas de que el Estado se haya transformado en un aparato de represión de aquellos sectores que no aceptaron el golpe? ¿Crees que el Estado en la actualidad sigue utilizando la represión para legitimarse? ¿Por qué?</p> <p>3. Pedir a los estudiantes que presenten sus trabajos. A partir de las memorias recogidas, y de las opiniones de los estudiantes frente a ellas, pedirles que expliquen cuáles son las razones que creen que producen la existencia de distintas memorias frente a un mismo hecho.</p>
<p>Rescatar la memoria de quienes han vivido situaciones de vulneración de sus derechos.</p>	<p>La memoria de la represión.</p> <p>Clases 3-4</p>	
<p>Rescatar la memoria de quienes han vivido situaciones de vulneración de sus derechos.</p>	<p>La geografía de la represión: Los centros de tortura durante la dictadura militar, el caso de la Villa Grimaldi, ex cuartel Terranova.</p>	<p>1. Se asiste a una Visita Guiada al Parque Por la Paz Villa Grimaldi. Se reconoce a través de lo que relata el guía, cómo se utilizó el espacio para reprimir a los detenidos.</p>
<p>Analizar situaciones de vulneración de derechos tanto en el pasado como en el presente</p>	<p>Clase 5</p>	<p>2. Se pide a los estudiantes que en grupos de tres seleccionen una de las estaciones. Que observen el espacio elegido y piensen lo que pudo ser para los detenidos vivir o pasar por ese lugar. Luego deben dar a conocer sus impresiones al resto de sus compañeros.</p>

3. Se les pide que reflexionen sobre la existencia de sitios de tortura en el pasado (Sitios de Chile y otros países de América Latina, de Europa, África) y en el presente (cárceles, Guantánamo, zonas ocupadas por guerrillas). A partir de la reflexión:

a.- Explicar cuáles son las causas que permiten su aparición. ¿Qué opinan de ellas?

b.- ¿Por qué la población no hizo ni hace nada para su eliminación?

c.- ¿Qué podemos hacer nosotros para evitar que se sigan vulnerando los derechos de las personas en estos lugares?

d.- ¿Qué están dispuestos a hacer ustedes para promover los Derechos Humanos, y evitar que situaciones de vulneraciones a los derechos de las personas se sucedan?

<p><b>Rescatar la memoria de quienes han vivido situaciones de vulneración de sus derechos.</b></p>	<p>iiiiNunca más en Chile, ni en ninguna otra parte del mundo!!!!</p>	<p>1. Tomando en cuenta las actividades realizadas durante el desarrollo del tema, se pide a los estudiantes que elaboren, utilizando movie maker, un video a través del cual:</p>
<p><b>Analizar situaciones de vulneración de derechos tanto en el pasado como en el</b></p>	<p>Clases 6-7</p>	<p>- Se explique qué son los Derechos Humanos, por qué fueron creados y cuál es su importancia. - Se fundamente por qué podemos afirmar que durante la Dictadura Militar</p>
<p><b>presente</b></p>		<p>los Derechos de las personas fueron vulnerados. - Se recoja el testimonio de quienes fueron objeto de la vulneración de sus derechos. - Se propongan formas de promover y respetar los Derechos Humanos en la actualidad.</p>
		<p>2. Una vez realizado el video, debe ser subido a YouTube y Facebook como una forma de promover el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos.</p>

### **La opinión de los estudiantes con respecto al trabajo con las Memorias, los Derechos Humanos y los Sitios de Memoria**

Si tuviéramos que valorar la experiencia de desarrollar el trabajo con los Derechos Humanos y los Sitios de Memoria, lo primero que tendríamos que reconocer es que aún nos falta mucho por hacer. La experiencia presentada no es más que un pequeño espacio para la promoción de los Derechos Humanos. Pensamos que se deben seguir diseñando temas a través de los cuáles se pueda, de manera transversal, trabajar con los Derechos Humanos. Hoy día contamos con una cantidad importante de sitios de Memoria que han sido rescatados para recordarle a la opinión pública lo que significa la vulneración de los Derechos, debemos utilizarlos.

Creemos que la opinión de los estudiantes es muy importante a la hora de valorar lo que fue la experiencia de rescatar las memorias de la represión a través de la visita al Parque por la Paz Villa Grimaldi, ex cuartel Terranova. Para poder reconocer lo que significó para ellos la experiencia, les preguntamos a casi dos años de haber trabajado con el tema que significó para ellos la visita al Parque, algunas de las respuestas fueron:

*“Es importante tener recuerdo de aquello, para evitar que vuelva a suceder y la lección de esos lugares se basan en mostrar de la manera en que la vida de personas fueron pasadas a llevar de manera brutal. Yo aún no olvido las ratoneras de Villa Grimaldi por ejemplo, cuya denominación ya es despectiva” (Fabián)*

*“Los sitios de la memoria, claramente sirven para que aprendamos de ellos, la peculiaridad de la historia como ciencia, está en que debemos remitirnos al pasado para hacer comprobaciones, esos son nuestros tubos de ensayos, debemos aprender de errores cometidos en el pasado para planificarlos en el presente y proyectarlos en el futuro, estos lugares traen aparejados bastantes consecuencias, como es la toma de conciencia por parte del pueblo y la culturización de este mismo” (Alexandro)*

*“Los sitios de memoria sirven para que nos demos cuenta de aquellos actos que precisamente pasan a llevar la condición de seres humanos, pasando a llevar a su vez los derechos humanos de estos últimos. Estos sitios nos sirven para reflexionar acerca de estos actos inhumanos y sirven justamente también como "memoria" de aquellos que no los vivimos de primera mano” (Camila)*

*“Los sitios como Villa Grimaldi o el Museo de la Memoria, sirven para aprender de que el pueblo no se rige por una dictadura; también para entender que el que está al lado tuyo tiene todo el derecho de pensar, sentir o tener diferente postura política y aun así respetar esa opinión. Además agregar que nadie tiene el derecho de silenciar, matar o torturar a las personas” (Nicole)*

*“Estos sitios históricos nos hacen recordar nuevamente la imprudencia humana frente la poca tolerancia; por lo tanto la permanencia de estos lugares nos hace recordar que debemos ser mejores personas y evitar en futuras generaciones las mismas atrocidades” (Felipe)*

*“Son necesarios cuando el inconsciente colectivo es incapaz de recordar el sufrimiento del pasado permitiendo así que estos sucesos vuelvan a ocurrir en un futuro cercano” (Edgar)*

El que les preguntáramos a los estudiantes hoy sobre su experiencia en los Sitios de Memoria es al mismo tiempo un ejercicio de Memoria. Sin lugar a dudas la emotividad de la experiencia es la que les permite seguir viéndolos hoy como un espacio para la reflexión, el recuerdo, la denuncia, y sobre todo, un espacio para construir una Memoria social que no olvide estos sucesos tan traumáticos, para que de esta manera no se vuelvan a repetir.

## **Conclusiones**

Si vamos a potenciar una educación en Derechos Humanos lo primero que debemos hacer como miembros de la comunidad educativa es promover las transformaciones de las relaciones que se establecen al interior del aula y el colegio. Una cosa es que nos comprometamos con un discurso, y otra muy diferente es actuar en consonancia con este. Actualmente las relaciones sociales que priman al interior del sistema educativo reproducen las desigualdades, principalmente en la relación adulto-niño (a)/joven. Al respecto, Palma (2013) señala que uno de los espacios a través de los cuales se vulneran los derechos de los estudiantes es el Reglamento Escolar. Estos, generalmente, son elaborados unilateralmente por las autoridades educativas. En estos reglamentos se privilegia la existencia de deberes por sobre los derechos, la mayoría de los puntos que se abordan en los reglamentos dice relación con la necesidad de que los niños y jóvenes acaten sin mayor objeción la autoridad, que dejen a un lado sus particularidades individuales, y que se uniformen de una determinada manera. Con respecto a la participación, se promueve un modelo de representativo por medio de la participación en los consejos de curso y los consejos escolares. Si queremos que los Derechos Humanos sean vividos en la escuela, para que se tornen efectivamente como algo significativo para los estudiantes, es necesario modificar este panorama, y transformar efectivamente a la escuela en un espacio de transformación.

Desde la Historia y las Ciencias Sociales es necesario que además de modificar nuestras prácticas sociales al interior del aula y la escuela, potenciemos el trabajo con la historia reciente. El rescatar esas Memorias que han tratado de ser dejadas en el olvido por la versión oficial de la historia escolar es una de las principales tareas que debemos asumir para poder establecer una cultura del respeto y la promoción de los Derechos Humanos.

Además, trabajando con el rescate de las memorias podemos contribuir a que nuestros niños, niñas y jóvenes puedan sentirse parte de la historia.

Los Sitios de Memoria son el espacio ideal para generar que nuestros estudiantes empaticen con las personas que sufrieron las vulneraciones de sus derechos. Esto es muy importante porque puede generar en ellos el deseo de comprometerse desde lo que son sus acciones

cotidianas a respetar los derechos de todas las personas e implicarse en la denuncia y acción en contra de aquellos actos que vulneren los derechos del otro.

El trabajo con los Derechos Humanos es algo que debe ser abordado por toda la unidad educativa. Sólo un compromiso permanente con estos es lo que nos permitirá que sucesos como los acontecidos en nuestra Historia reciente no se vuelvan a repetir.

### **Bibliografía**

APPLE, M. (1982). *Ideología y Currículo*. Madrid. Editorial Akal. APPLE, M. (1982). *Educación y poder*. Madrid. Paidós.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós. Buenos Aires.

CARRETERO, M., BORRELLI M. (2008). *Memorias recientes y pasados en conflicto:*

*¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?.* Cultura y Educación. Nº 20. pp. 201- 215.

CARRETERO, M. R., GONZÁLEZ, M. (2006). *Enseñar Historia en tiempos de Memoria.*

*Enseñanza de la Historia y Memoria colectiva.* Paidós. Buenos Aires. pp. 10-36

GONZÁLEZ, M. P., PAGÈS, J. (2009). “Història, memòria i ensenyament de la història: conceptes, debats i perspectives”, a PAGÈS, Joan/GONZÁLEZ, M. Paula (comp.): *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Servei de Publicacions de la UAB.

PALMA, E. (2013). Derechos Humanos y memoria del pasado reciente: límites y posibilidades de su tratamiento en la escuela chilena. *Revista Docencia*. Nº 50. pp. 56-67.

PARASKEVA, J. (2008). El currículo como práctica de significaciones. Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas. Publicaciones Cooperación Educativa. Sevilla.

MINEDUC, (1999). Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales Formación general, Segundo medio. Santiago.

MINEDUC, (2011). Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Primero medio. Santiago

MINEDUC, (2012). Sugerencia de planificación de acuerdo al texto de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, III Medio. En texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Edición especial para el Ministerio de Educación.

MOULIAN, T. (1994) Limitaciones de la transición a la democracia en Chile. *Proposiciones* nº 25. pp. 25-33

PAGÈS, J, CASAS, M. (2005) *Republicans i republicanes en els camps de concentració nazis*. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.

PAGÈS, J., NOMEM, J., GONZÁLEZ, N. (2010). *Les Donnes del 36`*. Barcelona.

PAGÈS, J., TEIXIDOR, M. (1987): "La història familiar com a recurs per a l'estudi de les conseqüències socials de la industrialització". *Ciències Socials al Cicle Superior*. Jornades d'experiències didàctiques, abril 1986. ICE-UAB.

## **La enseñanza del golpe de Estado de 1973 y las disputas en la construcción del currículum<sup>1</sup>**

Lucía Valencia Castañeda

Doctoranda en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía

Universidad Autónoma de Barcelona

[lucia.valencia@usach.cl](mailto:lucia.valencia@usach.cl)

### **Resumen**

El artículo analiza la enseñanza del golpe de Estado de 1973 en Chile, a través de las disputas que genera la construcción curricular en las tres propuestas que han incluido este acontecimiento histórico, desde la recuperación de la democracia. Describe la forma y contenido de dichas propuestas y cómo influye el contexto social y político en su formulación. Su interés es dar cuenta de las disputas por la memoria en relación a este tema y de los actores sociales que participan en su construcción.

**Palabras claves:** Disputas en la construcción del currículum, enseñanza del Golpe de Estado, disputas por la memoria

### **Abstract**

The article discusses the teaching of the coup d'état (1973) in Chile, through the disputes generated curriculum construction in the three proposals that have included this historic event, since the restoration of democracy. Describe the form and content of the proposals and how it influences the social and political context in its formulation. His interest is to account for memory disputes relating to this issue and the social actors involved in its construction.

**Keywords:** Disputes in the construction of the curriculum, teaching coup d'état, disputes memory

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del trabajo de la autora, El Golpe de Estado de 1973 ¿Qué enseñar y para qué?, pronto a publicarse en el libro, A 40 años del Golpe de Estado en Chile. Continuidades y rupturas en la historia reciente: actores política y educación, editado por la Universidad de Santiago de Chile y compilado por Cristina Moyano Barahona.

## **Introducción**

El golpe de Estado de 1973 fue incluido como materia de enseñanza escolar por primera vez en Chile, en el contexto de la Reforma Educacional que comenzó a implementarse a mediados de la década de 1990. Inmediatamente conocida la decisión de incluir esta temática en la enseñanza de la historia, se inició un debate académico y político que incorporó a Chile en las disputas por la memoria del pasado reciente, tal como ocurría con notoriedad desde la década de 1990 en muchas otras sociedades del mundo, que habían vivido experiencias traumáticas vinculadas a guerras, totalitarismos o dictaduras.

A continuación se analiza la trayectoria seguida por la incorporación y tratamiento del golpe de Estado de 1973 y de la dictadura militar en el currículum escolar, a quince años de su primera formulación y de tres propuestas implementadas en contextos históricos y políticos distintos: 1996-1998; 2009 y 2012-2013.

El análisis se realiza a partir de tres componentes clave del currículum escolar: el Marco o Bases Curriculares, de carácter obligatorio, que indica los contenidos y los objetivos que persigue el sector de aprendizaje y la formación escolar en general. Los Programas de Estudio, que los establecimientos de enseñanza tienen la libertad de elaborar autónomamente, y que proponen una programación temporal para el año escolar organizada en Unidades que contienen sugerencias de Actividades y Ejemplos de Evaluación. Y finalmente los Textos Escolares que el Estado chileno entrega gratuitamente a todos los estudiantes y profesores de los establecimientos municipales y particulares subvencionados del país.

Su finalidad es identificar el contenido y la forma de esas propuestas curriculares, la influencia que ejercen en su formulación el contexto social y político y cuáles son los principales debates que se producen en torno al tema. En otras palabras, tratar de responder qué se enseña del golpe de Estado y de la dictadura, y para qué.

El análisis se centra en las relaciones de diálogo, debate y oposición que se establecen entre los procesos históricos recientes y la memoria, así como entre ambas y la enseñanza escolar de la historia. Interesa especialmente dar cuenta de las disputas por la memoria que se

producen en relación a estos temas del pasado reciente y de los actores sociales que participan en la construcción de esas memorias.

**Marco Curricular 1996-1998, debates y posibilidades de la memoria en una política de consenso.**

En la segunda mitad de la década de 1990, cuando el diseño del Marco Curricular de la Reforma se encontraba en desarrollo, y sus componentes oficiales recién salían a la luz pública, comenzaron a darse en Chile las primeras batallas por la memoria que tendrían repercusión en la enseñanza escolar. Los historiadores lideraron el debate que, iniciado a través de la prensa, se convirtió en publicaciones que desde entonces, y especialmente a través de los textos escolares, han tenido gran relevancia en las perspectivas bajo las cuales comenzó a estudiarse el golpe de Estado y la dictadura militar en las escuelas.

Los acontecimientos clave que precipitaron la discusión fueron la detención de Augusto Pinochet en Londres en octubre de 1998 y su Carta a los chilenos, donde manifiesta la inevitabilidad del golpe de Estado y la publicación de una historia de Chile correspondientes al período 1964-1973, autoría del historiador Gonzalo Vial, Ministro de Educación del gobierno de Pinochet y autor en 1973 del entonces anónimo Libro Blanco del cambio de gobierno en Chile, editado tras el golpe de Estado<sup>2</sup>.

La respuesta a ambas iniciativas fue la redacción del Manifiesto de historiadores<sup>3</sup>, ampliamente difundido por los medios de comunicación. Los once firmantes originales, mayoritariamente vinculados al análisis de la historia social, habían sido opositores a la dictadura militar y varios de ellos con activa militancia política durante el gobierno de la Unidad Popular y con posterioridad al golpe.

Con innumerables firmas de adhesión tanto en Chile como en el extranjero, el texto fue divulgado en formato de pequeño libro en septiembre de 1999, conteniendo además del

---

<sup>2</sup> Secretaría general DE Gobierno, Libro Blanco del cambio de Gobierno en Chile: 11 de septiembre de 1973, Editorial Lord Cocharne, Santiago, 1973.

<sup>3</sup> Sergio Grez y Gabriel Salazar (compiladores), Manifiesto de historiadores, LOM, Santiago, 1999, 122 páginas

Manifiesto, el debate que tuvo lugar en la prensa y otros análisis sobre el tema<sup>4</sup>. Las visiones recogidas en esta publicación fueron reproducidas por textos escolares de importante difusión, al momento de exponer las distintas miradas sobre el golpe de Estado de 1973, tal como indicaba el Marco Curricular de enseñanza media, de 1998<sup>5</sup>.

El eje central de este debate fue cómo explicar históricamente el golpe de Estado de 1973, su contexto, antecedentes y repercusiones. La discusión se centró en cuestiones como el alcance temporal que era pertinente utilizar para llegar a respuestas; en las responsabilidades sociales e institucionales que, en perspectiva de proceso histórico, podían permitir comprender estos acontecimientos; y en cuánto había de cambio y permanencia en su desarrollo.

En este escenario, de profunda y apasionada discusión historiográfica, salió a circulación el primer texto escolar entregado por el Ministerio de Educación, para ser distribuido gratuitamente en la totalidad de las escuelas municipales y particulares subvencionadas de enseñanza básica del país, que incluía como contenido el golpe de Estado de 1973<sup>6</sup>.

Nuevamente la disputa tuvo lugar a través de la prensa escrita, los *diarios La Segunda* y *El Mercurio*, y fue iniciada por Gonzalo Vial, que en su columna del vespertino criticó la pertinencia de incluir como materia de enseñanza escolar los decenios de 1970-1990. Sus argumentos apelaban a tres cuestiones: la falta de tiempo escolar para ver “toda” la historia de Chile en solo un año; la falta de conocimiento histórico sobre el período; y la cercanía excesiva de los hechos, que impediría comprenderlos y temperar pasiones.

En esta fase del debate, el año 2000, cuando además debía comenzar a implementarse el nuevo currículum de historia de Chile en Segundo Medio, la discusión incorporó a la diversidad de interpretaciones respecto a los acontecimientos, la legitimidad de incluir, o no, la historia reciente del país como materia de enseñanza escolar.

---

<sup>4</sup> Mario Garcés, “En torno al pesado trabajo del historiador en el Chile contemporáneo”; Cristian Gazmuri, “Pinochet y su imagen histórica”; Sergio Villalobos, “El dilema de la historia”; Rafael Sagredo, “Chile y su historia”; Fabio Moraga, “Responsabilidades históricas”; Leonardo León, “Los combates por la historia”; Sergio Grez, “Los historiadores. El caso Pinochet y el ejercicio de la ciudadanía”.

<sup>5</sup> Enrique Azúa, Lucía Valencia y Lorella Lopresti, *Ciencias sociales II educación Media*, Santillana, Santiago, 2000, 303 páginas.

<sup>6</sup> Teresa Benítez y Andrea Donoso, *Comprensión de la sociedad. 6º básico*, Santiago, Don Bosco-Edebé, 2000.

La elaboración y puesta en marcha del currículum, a fines de la década de 1990, y con ello de la enseñanza del golpe de Estado de 1973, se da en un contexto de amplia discusión pública donde los historiadores, partidarios y opositores de incorporar este contenido, y con visiones disímiles sobre el contexto y desarrollo de los hechos, adquirieron un rol relevante.

Con todo, como todas las transformaciones iniciadas con la recuperación de la democracia, la reforma curricular de los años '90 en Chile, se desarrolló en un escenario político de transición que privilegió los acuerdos y consensos entre la Concertación de partidos que llega al poder y la Alianza opositora que representaba el continuismo de la dictadura militar. Este contexto ha sido analizado críticamente por autores como Leonora Reyes<sup>7</sup> y Luis Ossandon<sup>8</sup>, especialmente en lo que se relaciona con la relevancia y el tratamiento dado a la historia reciente de Chile y en particular al golpe de Estado de 1973, que en su cautela, se caracterizó fundamentalmente por la autocensura.

El análisis del Marco Curricular de los '90, tanto de enseñanza básica como media, muestra que la inclusión del golpe de Estado como contenido se hace sólo de manera implícita. En Sexto Básico éste forma parte de la *Evolución republicana en Chile y en ella, de los hitos del Estado chileno hasta el presente*<sup>9</sup>. En Segundo Medio es parte del Contenido Mínimo Obligatorio, El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social, y en él, de los *Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años '70 a la actualidad*<sup>10</sup>.

Los Programas de Estudio sugeridos por el Ministerio de Educación son los que explicitan el contenido del golpe de Estado. En Sexto Básico se señala como contenido, Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal; y se

---

<sup>7</sup> Leonora Reyes Jedlicki, "Actores, conflictos y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003", Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (compiladores) Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Madrid, Siglo XXI de España editores, 2004, 65-87.

<sup>8</sup> Luis Ossandon Millavil, "La enseñanza de la Historia en la sociedad del conocimiento", Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (compiladores), Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós Educador, 2006, 323-346.

<sup>9</sup> Ministerio de la Educación de la república de Chile, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, Santiago de Chile, actualización 2002, 135-143.

<sup>10</sup> Ministerio de Educación de la República de Chile, Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Santiago de Chile, 2005, segunda edición, 95 -112.

propone como actividad informarse y reflexionar sobre el golpe de Estado de 1973, recolectando testimonios de adultos cercanos y complementando con bibliografía para elaborar un informe que dé cuenta de distintas interpretaciones<sup>11</sup>.

El Programa de Estudio para Segundo Medio<sup>12</sup> estructura el currículum en cinco unidades, la última de ellas, *El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social, que incluye la subunidad, Régimen militar y transición a la democracia*, la que se organiza a partir de las siguientes sugerencias de actividades:

- 1) Analizan las condiciones históricas que condujeron al golpe de estado de 1973, contrastando diferentes visiones historiográficas.
- 2) Analizan los efectos personales y sociales involucrados en la transgresión a los derechos humanos durante el gobierno militar.
- 3) Caracterizan el proceso de refundación neoliberal del sistema económico nacional y analizan el fin del modelo de crecimiento hacia adentro.
- 4) Investigan y discuten sobre el proceso de transición a la democracia
- 5) Indagan un aspecto de la realidad nacional, para realizar una síntesis sobre Chile actual.

En los noventa, la “historia oficial” del golpe de Estado tuvo como foco principal la interpretación de los hechos desde distintos puntos de vista. En Sexto Básico esto incluyó el testimonio de personas cercanas a los estudiantes y en dicho curso y en Segundo Medio, la diversidad de lecturas historiográficas. En este enfoque tiene una repercusión importante el debate entre historiadores que se dio en el contexto del diseño e implementación del currículum, que con certeza debe haber permitido a muchos profesores en ejercicio actualizar y, en algunos casos, identificar las distintas corrientes de interpretación que caracterizan a

---

<sup>11</sup> Ministerio de Educación de la República de Chile, Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programa de Estudio sexto año Básico, Santiago de Chile, 2004, segunda edición.

<sup>12</sup> Ministerio de Educación República de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación, Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio, Segundo año Medio, Santiago de Chile, 2004, segunda edición.

los productores de este saber en Chile. Como se señalara con anterioridad, algunos textos escolares hacen referencia manifiesta a esta discusión en sus análisis del período<sup>13</sup>, mientras que otros, como el libro publicado para el sector privado en 2002<sup>14</sup>, y ganador de la licitación pública en 2007, aluden explícitamente a los principales nombres que se identificaron con este debate, Gabriel Salazar y Gonzalo Vial.

La construcción del conocimiento histórico y su carácter interpretativo es un eje central del Currículum de Segundo Medio y una de sus principales innovaciones disciplinarias. El Objetivo Fundamental nº 8 señala textualmente que los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de *Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema. El Programa de Estudio recoge este objetivo a través de un Aprendizaje Esperado transversal, que señala que a lo largo del programa el alumno o alumna Confronta posiciones historiográficas y comprende que la historia está construida sobre la base de investigación sistemática e interpretación, y que la diversidad de interpretaciones es legítima y enriquece el conocimiento.*

En cuanto a los contenidos del currículum en relación al golpe de Estado y a la dictadura, los temas son fundamente tres: la violación de los derechos humanos, el modelo económico y la nueva institucionalidad. Otros temas, como los movimientos sociales y las protestas de la década del `80 o la represión cultural, excluidos del currículum, son recogidos por los textos escolares aludidos, en una clara demostración de las posibilidades de lectura que puede dar este u otro contenido cuando se trata de acercarlos a espacios reales de enseñanza.

En la propuesta curricular de los noventa, no hay una perspectiva explícita de la memoria como campo de la enseñanza de la historia, en tanto que implícitamente se puede apreciar una mirada muy inicial de lo que ha sido su desarrollo en el campo de la didáctica, a saber,

---

<sup>13</sup> Azúa, Valencia, Lopresti, op. cit., 282.

<sup>14</sup> Marina Donoso Rivas, Lucía Valencia Castañeda, Daniel Palma Alvarado y Rolando Álvarez Vallejos, Historia y Ciencias Sociales 2º Educación Media, Santillana del Pacífico, Santiago de Chile, 2002, 336 páginas.

como recurso, a través de los testimonios o la historia oral, sin dar orientaciones o fundamentos de su sentido para la comprensión histórica del pasado.

A fines de la década de 1990, los debates en torno al pasado reciente, el golpe de Estado de 1973 y su relación con la enseñanza de la historia, radicaron en la pertinencia y/o legitimidad de incluirlos como materias de enseñanza escolar y en las interpretaciones historiográficas sobre sus antecedentes, características y trascendencia. Los historiadores fueron protagonistas relevantes de esa discusión, proyectándola al currículum como uno de sus ejes articuladores.

La propuesta curricular en torno al 11 de septiembre de 1973, se centró en la diversidad de interpretaciones, y con ellas, en la construcción del conocimiento histórico como objetivo de la enseñanza escolar. El interés en esta etapa de la formulación curricular fue el conocimiento disciplinar y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para la comprensión de la realidad social.

Por otra parte, la implementación del currículum en la década del 2000 enfrentó al profesorado a los desafíos de enseñar procesos históricos que conocían por sus experiencias de vida y que no habían tenido oportunidad de estudiar durante su formación profesional. En ese reto ponían en juego conocimiento y emotividad, la fidelidad a sus recuerdos y la explicación documentada de los procesos históricos. La experiencia ponía en evidencia además, la necesidad urgente de desarrollar investigaciones del pasado reciente del país y abría un amplio campo de posibilidades a la historia del tiempo presente.

**Ajuste Curricular 2009, explicitación de la historia reciente y formación en Derechos Humanos.**

En diciembre de 2009, a diez años del Marco Curricular de la Reforma, se realizó una modificación al currículum, conocida como *Ajuste Curricular*<sup>15</sup>. Los contenidos correspondientes al golpe de Estado de 1973 y a la dictadura, se distribuyen entre la enseñanza básica y media en una primera aproximación en Sexto año Básico, que apunta sólo a una visión general del proceso. Los contenidos: *La dictadura militar y la recuperación de la democracia* y *Dictadura y democracia a fines de siglo*, forman parte de una visión panorámica de Chile republicano y de su historia en el siglo XX. Lo novedoso respecto al currículum de 1996, es que este explicita la dictadura como un tema a enseñar, y que lo relaciona con los Objetivos (sentidos) de *Valorar la democracia como una forma de organización política basada en el respeto a la Constitución, la soberanía popular, la participación y el respeto a los Derechos Humanos; de Comprender que los relatos históricos sobre un mismo tema difieren entre sí e identificar similitudes y diferencias en un mismo relato; y de Emitir opiniones fundadas a partir de la búsqueda y sistematización de información.*

Los cambios más significativos tienen lugar en el currículum de enseñanza media, donde la historia de Chile pasó de estar concentrada en Segundo Medio, a distribuirse entre dicho año y Tercero Medio, dando un fuerte peso, además, a la historia del siglo XX:

El contenido correspondiente al golpe de Estado de 1973 se circunscribe en una unidad temática denominada *El régimen militar*, que señala textualmente:

Confrontación de visiones políticas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973. Caracterización de los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile: la violencia política; la supresión del Estado de Derecho; la violación sistemática de los Derechos Humanos; la transformación neoliberal de Chile (la transformación del rol del Estado y la nueva política económica); la creación de una nueva institucionalidad política bajo la Constitución de 1980; las relaciones con los países vecinos

---

<sup>15</sup> Ministerio de Educación de la República de Chile, Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009, Santiago de Chile.

y con la comunidad internacional. Valoración de la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia.

Contextualización del proceso político chileno en el marco de las dictaduras y la recuperación de la democracia en el Cono Sur.

La perspectiva anterior está en coherencia con la selección de Objetivos Fundamentales, que pueden ser definidos como los sentidos, o los para qué de la enseñanza, que señalan:

- Problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica.
- Caracterizar el impacto de los procesos históricos mundiales y latinoamericanos en Chile.
- Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX.
- Evaluar críticamente distintas interpretaciones historiográficas.
- Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes.

Una de las innovaciones más relevantes del Ajuste Curricular de enseñanza media en relación al Régimen Militar, es la explicitación como contenido mínimo, dentro de las habilidades de indagación, análisis e interpretación, de la *Evaluación crítica de interpretaciones historiográficas diferentes, y especialmente, la Recuperación de la memoria social para indagar sobre los contenidos del nivel.*

En una perspectiva de memoria y de educación en derechos humanos, el nuevo marco de enseñanza, a veinte años de recuperada la democracia, tiene avances significativos. Por primera vez se utiliza el término *recuperación de la memoria social*, que es puesto en la categoría de elemento de análisis para indagar sobre los contenidos del nivel, junto a la

*evaluación crítica de interpretaciones historiográficas diferentes*, lo que abre grandes posibilidades didácticas para la enseñanza del período y para el desarrollo de la conciencia histórica entre los estudiantes.

En lo que respecta a la educación en Derechos Humanos es claro el avance de su tratamiento en términos de extensión y de explicitación en el Marco Curricular, cuestión ausente en la versión de fines de los noventa.

Al igual que en la década de 1990, los contenidos del *Ajuste Curricular* relacionados con el golpe de Estado y la dictadura, fueron rechazados por los historiadores Gonzalo Vial y Sergio Villalobos, esta vez no por la pertinencia de que estos fueran incluidos o no, o por sobre la interpretación que se hacía de ellos, si no que ahora acusando definitivamente al Estado de abandonar su deber de neutralidad y adscribir a tesis historiográficas que se transforman en “verdad oficial”.

El *Ajuste Curricular* de 2009 salió a la luz pública en un escenario muy distinto al de fines de la década de 1990. Evidentemente tuvo a su favor el antecedente del Currículum anterior, y la experiencia ya consolidada de los debates y diferencias producidos diez años atrás. En el año 2009 no tenía cabida la disputa de incorporar o no, el golpe de Estado y la dictadura militar en el currículum escolar. El reclamo respecto a la posición parcial que tomaría el Estado en relación a estos hechos, estuvo muy lejos de dar lugar a un debate académico o político de la notoriedad que tuvo diez años antes, pues se trataba de una cuestión ya zanjada por el amplio consenso que su pertinencia había generado en la sociedad chilena.

La situación anterior se fundaba en avances bien concretos. Por una parte los importantes progresos realizados en la investigación sobre la historia reciente del país, especialmente de los años de la dictadura, que la consolidaban como un área específica del desarrollo de la producción historiográfica. Un ejemplo son algunas de las líneas temáticas desarrolladas en el Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile, desde la década del 2000: Historia Social e Historia y Memoria de Mario Garcés, que investiga sobre movimientos sociales, especialmente de pobladores, durante la Unidad Popular, la Dictadura y el Chile actual; Historia Política Contemporánea, de Cristina Moyano, que estudia la

militancia política de izquierda durante la Dictadura; e Igor Goicovic, que investiga teorías de violencia y estrategias de poder de la izquierda, durante la Unidad Popular y la Dictadura, en el campo de la Historia Social y Política.

En segundo lugar, la experiencia acumulada en las salas de clases, que aún con dificultades, superaba las graves trabas que significaron para los docentes sus primeras experiencias enseñando estos temas. De acuerdo a la investigación realizada por Magendzo y Toledo<sup>16</sup> entre 2006 y 2008, solo el 6% de los profesores consultados consideraba el golpe militar y la violación de los Derechos Humanos como un tema de orden conflictivo en la enseñanza, mientras que el 60% afirmaba que este tampoco era un contenido al que los apoderados se opusieran. Entre las dificultades que manifiestan, sin embargo, se encuentra la carencia de textos, de fuentes históricas, de recursos audiovisuales y de materiales didácticos apropiados<sup>17</sup>.

Por último una serie de medidas que pueden ser consideradas como políticas de la memoria, y que significaron que el Estado suscribiera una serie de compromisos en relación al pasado reciente del país y sus consecuencias para la sociedad actual, y que tiene como efecto, la adscripción a una educación en Derechos Humanos, que debía refrendarse en el Currículum. A lo anterior se suma la creación de una institución, el Instituto Nacional de Derechos Humanos, INDH, que debía velar, entre otros aspectos, por el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

El debate público en torno al *Ajuste Curricular* 2009 en Historia, estuvo lejos de tener la relevancia de la década anterior. Los historiadores que lo criticaron mostraron con preocupación cómo se imponía una “historia oficial” que estaba lejos de representarlos, acusando al Estado de una falta de neutralidad que nunca ha tenido, menos cuando se trata,

---

<sup>16</sup> Magendzo y Toledo, op. cit., 156 y 151.

<sup>17</sup> Cabe mencionar que en los últimos años, en el Departamento de Historia de la USACH, se ha desarrollado una línea de propuestas didácticas a través de los Seminarios de Título, que incorpora la enseñanza de la historia del tiempo presente y de la Memoria, como eje de la formación: María Teresa Bravo, Marcela Dávila, Claudia Espinoza, Ana Francisca Viveros, La salida a terreno en la Región Metropolitana, para el rescate de las memorias sociales en el currículo de Segundo Medio, USACH, 2008; María Elena Abarca, Antonia Ortega, María de los Ángeles Villafaena, Construyendo memorias contra hegemónicas en la sala de clases: Propuesta didáctica para el uso de la perspectiva de la historia del tiempo presente en Tercero Medio, USACH, 2012.

de qué historia enseñar. Los reclamos correspondían a la dimensión social, emotiva e identitaria de la enseñanza escolar de la historia. El currículum, por su parte, persistió en sus intereses racionales, en enseñar la historia como una construcción, en la que hay diversidad de miradas e interpretaciones, y respecto de la cual se puede tener opinión. En la versión 2009, sin embargo, se hace evidente una intención ética y valórica que sólo se insinúa en la versión anterior, el valor de la perspectiva de la memoria en la enseñanza y de una educación en Derechos Humanos.

#### **Bases Curriculares 2012-2013, continuidades y cambios en las orientaciones para la enseñanza de la historia reciente de Chile.**

En diciembre de 2011 el Consejo Nacional de Educación, aprobó la propuesta de *Bases Curriculares*<sup>18</sup> de Primero a Sexto a Básico, correspondiente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en reemplazo del Ajuste Curricular, aprobado dos años antes. El golpe de Estado de 1973 se mantuvo en Sexto año de educación básica, como el Objetivo de Aprendizaje N° 8, en el eje temático de historia:

Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia.

En septiembre de 2012, se aprobaron los programas de estudio, entre ellos el de Sexto año Básico. Actualmente se encuentra en proceso de análisis por parte del Consejo Nacional de Educación, la propuesta de *Bases Curriculares*<sup>19</sup>, que comprende de Séptimo Básico a Segundo Medio, y que ubica el tratamiento del golpe de Estado en Segundo año de enseñanza

---

<sup>18</sup> Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, Bases curriculares 2012. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1°-6° Básico, Santiago de Chile, 2012.

<sup>19</sup> Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, Bases curriculares 2012. Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 7° - II Medio, documento borrador, mayo 2013, 1 – 32.

media. Bajo el título de *Transformaciones estructurales de la sociedad y cambio en el rol del Estado*, se agrupan los Objetivos de Aprendizaje, del eje de historia y formación ciudadana, que dan cuenta del golpe de Estado de 1973:

22. Explicar cómo la existencia de proyectos políticos excluyentes, la falta de diálogo y de acuerdo político, la desvalorización de la institucionalidad democrática, llevaron a una radicalización y polarización de la sociedad y la política a inicios de la década del '70.

23. Analizar el ambiente de crisis previo al golpe de Estado de 1973, considerando aspectos como la ausencia de fidelidad democrática, los conflictos en torno a la aplicación de políticas como la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas.

24. Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia.

25. Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los Derechos Humanos, reconociendo que hubo instituciones que procuraron la defensa de las víctimas, por ejemplo, la Vicaría de la Solidaridad.

26. Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen militar y sus consecuencias sociales, considerando aspectos como el énfasis en el crecimiento económico por sobre la redistribución, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la apertura comercial, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada, y el cambio en las relaciones y derechos laborales.

27. Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980 y reconocer cambios y continuidades con el presente, considerando los artículos transitorios,

el quórum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados, Consejo de Seguridad del Estado<sup>20</sup>.

La modificación curricular 2011-2013 da cuenta de cambios y permanencias en los conflictos, acuerdos y decisiones en relación a la incorporación de la historia reciente en el currículum y con ella del golpe de Estado de 1973. A quince años de su primera versión, la legitimidad de que estos temas sean incluidos ya no se discute, y la sociedad en su conjunto acepta la necesidad de hacerse cargo de un período de la historia que, por razones diversas, muchos quisieron olvidar. La tendencia a lo largo de estos años ha sido que la historia vinculada al golpe de Estado de 1973, tenga una presencia cada vez más importante en el currículum, pasando de enunciados generales e implícitos a formulaciones que dan cuenta del acontecimiento particular, de sus antecedentes, característica y repercusiones.

Las diferencias, y con ellas los debates, dicen relación con los aspectos excluidos e incluidos, con los énfasis temáticos, con las denominaciones y con las perspectivas que subyacen en temas como la interpretación histórica, la memoria, los derechos humanos o la formación ciudadana.

Dos de los debates más importantes en relación al currículum de historia, fueron las disputas en torno a la iniciativa ministerial de disminuir las horas de clases del área, a favor de los sectores de lenguaje y las matemáticas, y la polémica en torno a la denominación dada al período político comprendido entre 1973 y 1990. Lo novedoso, es que este debate incorporó a actores antes ausentes de la discusión, como los estudiantes y profesores de historia y los especialistas en didáctica y en formación del profesorado.

En el primer caso, en enero de 2011, la presión social ejercida por profesores, historiadores, geógrafos, especialistas en didáctica, estudiantes y representantes del mundo político y de las artes, permitieron revertir una iniciativa que en la mayoría de los casos fue leída como la intencionalidad de aminorar el desarrollo de la conciencia crítica de un estudiantado que por entonces, comenzaba a dar muestras de gran protagonismo social<sup>21</sup>. La segunda disputa tiene

---

<sup>20</sup> Ibid, 30-31

<sup>21</sup> Para esta discusión ver el blog <http://historiayreforma.wordpress.com/>

lugar en enero de 2012, y dice relación directa con las Bases Curriculares de 2012 y con el uso del término régimen militar, en lugar de dictadura, para denominar al gobierno ejercido por Augusto Pinochet. La denuncia surge de uno de los integrantes del Consejo Nacional de Educación, Alejandro Goic, quien finalmente renuncia, y culmina con una disposición del Consejo, que basado en el informe de un experto en ciencia política, pide modificar la formulación del Objetivo de Aprendizaje nº8, y acepta la solución del Ministerio de Educación de denominar conjuntamente, régimen o dictadura militar al período referido.

En su informe del año 2011 el Instituto Nacional de Derechos Humanos, muestra su preocupación por los efectos regresivos que caracterizarían a la nueva propuesta curricular de educación básica, “ ... en el tratamiento de los temas de derechos humanos en general, y en particular, en el referido a las violaciones sistemáticas a los derechos humanos en la historia reciente, que afectan negativamente a las medidas de reparación simbólica, dado que se ha vuelto a una formulación genérica que dice relación con el quiebre y la recuperación de la democracia, sin mencionar en ninguno de sus elementos la violencia de Estado<sup>22</sup> ”.

Las *Bases Curriculares* 2012-2013, confirman la tendencia de aumentar la relevancia de la historia reciente en el currículum, y con ella, del golpe de Estado de 1973. Esta permanencia tiene lugar en un contexto de cambio político de las autoridades gubernamentales y ministeriales, que ratifica una necesidad de la sociedad chilena, que no admite retrocesos.

Las disputas que se han producido en su diseño, pusieron en escena a nuevos actores sociales que dejan sentir su influencia en la elaboración del currículum, entre ellos profesores y estudiantes, y cuya presencia, da cuenta de la reactivación de las movilizaciones sociales y de valoración de la participación ciudadana, como mecanismos para hacer valer sus puntos de vista, entre otros aspectos, en las decisiones curriculares.

---

<sup>22</sup> INDH, Informe Anual 2011, op. cit., 264.

## **Conclusiones**

El desarrollo del currículum de Historia y Ciencias Sociales en Chile desde la recuperación de la democracia, ha seguido un camino marcado por las posibilidades y limitaciones del contexto político y por los cambios impulsados desde distintos actores del mundo académico, político y social. En esa senda se desenvuelve la incorporación y tratamiento de la historia reciente y del golpe de Estado de 1973.

La enseñanza del pasado reciente y de la memoria, se han legitimado y consolidado como materias de enseñanza, convirtiéndose en contenidos escolares ineludibles. Como en otras experiencias del mundo occidental, este proceso ha dado lugar a luchas por la memoria y en ese conflicto han pesado las fuerzas que los distintos actores sociales han estado en condición de ejercer.

El aumento del peso curricular de las temáticas estudiadas, exige integrar nuevos criterios de análisis, pues las disputas curriculares se presentan en términos muchos más complejos. Cuando en el ámbito disciplinario, preguntarse por las perspectivas interpretativas que subyacen en las nuevas propuestas, no es un debate nuevo, sí lo es, en cambio, en nuestra realidad educativa, traslucir las perspectivas de la didáctica de la historia y las ciencias sociales que sustentan las mismas.

En ese ejercicio cabe preguntarse, cuál es el lugar que se le da a la memoria en las nuevas propuestas curriculares, qué se está entiendo por pensamiento crítico, cuál es la concepción de ciudadanía que se propicia y el sentido que se da a la formación en Derechos Humanos.

El reto del diseño curricular es abordar el pasado traumático y la violación de los Derechos Humanos en perspectiva de educación en Derechos Humanos. Esto quiere decir, incorporar la necesaria contextualización que requiere comprender estos acontecimientos, problematizar la realidad, confrontar ideas y esclarecer las relaciones de poder que conllevan las relaciones humanas y la confrontación de los conflictos.

Desde la didáctica, la exigencia es propiciar que el profesorado comprenda, que la enseñanza de la historia debe partir por preguntarse para qué se enseña, y que esa respuesta no sólo

permita seleccionar contenidos y organizarlos en una secuencia didáctica, sino fundamentalmente desarrollar entre sus alumnos el pensamiento y la conciencia histórica.

### **Referencias bibliográficas**

AZÚA, E; VALENCIA, L y LOPESTRI, L (2000), Ciencias sociales II educación Media, Santiago, editorial Santillana.

BENITEZ, T y DONOSO, A (2000) Comprensión de la sociedad.6º básico, Santiago, Don Bosco-Edebé.

DONOSO, M; VALENCIA, L; PALMA, D; ALVAREZ, R (2002) Historia y Ciencias Sociales 2º Educación Media, Santiago de Chile, Santillana del Pacífico.

GREZ, S y SALAZAR, G, compiladores (1999) Manifiesto de historiadores, Santiago, LOM editores.

INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, Informe Anua (2011), Derecho a la Verdad, Acceso a la Justicia y Algunas Medidas de reparación Individual. La Reparación Simbólica a través de la Educación, Santiago de Chile.

MAGENDZO, A y TOLEDO, M I (2009) Educación en Derechos Humanos: Currículum de Historia y Ciencias Sociales del Segundo año de Enseñanza Media. Subunidad Régimen Militar y Transición a la Democracia, Estudios Pedagógicos XXXV, Nº 1, pp, 139-154.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE (2002) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, actualización 2002, Santiago de Chile, pp 135-143.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE (2004) Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programa de Estudio sexto año Básico, Santiago de Chile, segunda edición.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE (2004) Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio, Segundo año Medio, Santiago de Chile, segunda edición.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE (2005) Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Santiago de Chile, segunda edición, pp 95 -112

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE (2009) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE (2012) Bases curriculares 2012. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1º-6º Básico, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN (mayo 2013) Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 7º - II Medio, documento borrador, pp 1-32.

OSSANDON, L (2006) “La enseñanza de la Historia en la sociedad del conocimiento”, Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (compiladores), Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós Educador, pp 323-346.

REYES, L (2004) “Actores, conflictos y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003”, Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (compiladores) Educación y memoria. La escuela elabora el pasado, Madrid, Siglo XXI de España editores, pp 65-87.

SECRETARIA GENERAL DE GOBIERNO (1973) Libro Blanco del Cambio de Gobierno en Chile: 11 de septiembre de 1973, Santiago, Editorial Lord Cocharne.

## **Las transiciones políticas en Latinoamérica y sus retos: contribuciones posibles de la enseñanza de las Ciencias Sociales**

Cristiano Biazzo Simon

Profesor Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Historia

Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil

[simon@uel.br](mailto:simon@uel.br)

Claudia Prado Fortuna

Profesora Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Historia

Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil

[claudiafortunauel@gmail.com](mailto:claudiafortunauel@gmail.com)

### **Resumen**

En una reflexión originada de la efeméride de los cuarenta años del derroque de Salvador Allende en Chile, nuestro objetivo es reflexionar acerca de las contribuciones posibles de la enseñanza de las ciencias sociales para los desafíos levantados por las transiciones políticas en las repúblicas latinoamericanas, entendiéndolas con procesos en curso. Tomando por base la transición brasileña identificamos y subrayamos las tareas que tales desafíos suscitan y analizamos la construcción de la democracia brasileña y la permanencia de prácticas autoritarias como procesos históricos análogos, en significativa medida, con esos países, en el contexto de Globalización. Indicamos las reflexiones sobre las efemérides históricas, las memorias, la superación del pasado y la inserción y construcción de una identidad autónoma como los principales desafíos de la enseñanza en la contemporaneidad.

**Palabras clave:** Transiciones políticas latinoamericanas; memoria y enseñanza; educación y emancipación.

## **Abstract**

In a reflection based on the anniversary of 40 years of deposition of Salvador Allende in Chile, we aimed to reflect on the possible contributions of the teaching of social sciences to the challenges posed by political transitions in Latin American republics, understanding them as ongoing processes. Based on the Brazilian transition we identify and emphasize the tasks posed by these challenges and analyze the construction of Brazilian democracy and the persistence of authoritarian practices as analogous historical processes, to a significant extent, with those countries, in the context of Globalization. We indicate the reflections on the historical anniversaries, memories, the overcoming of the past and the integration and construction of an autonomous identity as the main teaching challenges nowadays.

**Keywords:** Latin American political transitions; memory and learning; education and emancipation.

## **Introducción**

En los años de 2013 y 2014 estamos teniendo la oportunidad de reflexionar acerca de varias efemérides relacionadas a las dictaduras militares en América Latina y sus transiciones subsecuentes, especialmente en Chile y Brasil. El golpe militar que desalojó a Allende el 11 de setiembre de 1973 completa cuarenta años. En 2014 la sociedad brasileña también recuerda el golpe de estado que depuso a João Goulart el 31 de marzo de 1964. Sin embargo, y más importante, el día 12 de enero celebraremos los 30 años del primer “*Comício pelas Diretas*”<sup>1</sup> que tuvo lugar por primera vez en la ciudad de Curitiba, capital del estado de Paraná. Ese movimiento por las elecciones directas es sin duda el más importante por la

---

<sup>1</sup> El “Comício pelas Diretas” fue un movimiento civil de reivindicación por elecciones presidenciales directas ocurrido en Brasil entre 1983 y 1984.

densidad de participantes y por su simbolismo entre varios que reivindicaban de alguna manera el fin de la dictadura militar en la sociedad brasileña.

Las fechas observadas anteriormente nos traen una primera reflexión acerca de cuál es el sentido de recordarlas y celebrarlas. En un incitante texto titulado “O Tempo e os Tempos”<sup>2</sup>, Bosi (1992, p.19) indaga sobre el significado de las esas fechas, y responde que son puntas de icebergs, complementando que “el navegador que navega la inmensidad del mar bendice la presencia de esas puntas que surgen, sólidos geométricos, cubos y cilindros de hielo visibles a simple vista y a grandes distancias. Sin esos faros naturales que centellan hasta bajo la luz nocturna de la estrellas, ¿cómo evitar que la nave se despedace chocando con las masas sumergidas que no se ven?

Continuando la reflexión, por analogía, aclara que las fechas son puntos de luz “sin los cuales la densidad acumulada de los eventos por los siglos de los siglos causaría tal negrura que sería imposible ni siquiera vislumbrar en lo opaco de los tiempos las figuras de los personajes y las órbitas dibujadas por sus acciones” (Bosi, 1992, p.19). Indaga además acerca de dónde se origina la fuerza y la resistencia de tales combinaciones numéricas y concluye que provienen de masas ocultas de las cuales son índices, “de la relación inextricable entre el acontecimiento, que fijan con su simplicidad aritmética, y la polifonía del tiempo social, del tiempo cultural, del tiempo corporal, que pulsa bajo la línea de superficie de los eventos”.

Otro aspecto importante de reflexión es el hecho de cómo las dictaduras habitan todavía en nuestro hacer histórico del presente de varias maneras. Dos notas periodísticas del año 2013 nos llevan a dimensionar de forma más clara la importancia de ese fenómeno histórico. El día 22 de mayo, el diario catalán “La Vanguardia” publicó un artículo del columnista y escritor argentino Jorge Lanata, titulado “De Videla al Partido Militar”, en el que reflexiona acerca de la noticia de que, según sus propias palabras, “el pasado viernes murió un símbolo de la dictadura de 1976, quizás el mayor, un integrista católico que se creyó predestinado, un militar argentino que encabezó la masacre de miles de personas”. El día 17 de noviembre, el diario brasileño “*Folha de São Paulo*”, en su cuaderno “Mundo”, publica una noticia titulada

---

<sup>2</sup> “El Tiempo y los Tiempos”

“*Chile vai às urnas com foco na desigualdade*”<sup>3</sup>, que el modelo de crecimiento y el modelo político chilenos están en juego en esa elección, que dos mujeres lideran las encuestas e inclusive que la ex presidente Bachelet es favorita y que especialistas subrayan que la riqueza del país no compensa la falta de movilidad social.

Las reflexiones que dan continuidad a las dos notas denotan cuán significativa es la temática de la dictadura y las posteriores transiciones políticas, en la medida que las mismas, sus protagonistas y sus productos históricos todavía permean el tejido social y funcionan como intermediarios de nuestra relación con la historicidad que vivimos. En dimensión diametralmente convergente, tales reflexiones también nos propician vislumbrar la importancia de incorporar las mismas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

El diario brasileiro, al presentar más detalladamente las candidatas brasileras a la presidencia de Chile, lo hace en un apartado titulado “*Adversárias partilham passado relacionado à ditadura militar*”<sup>4</sup>y, además de otras informaciones derivadas de esas, así las describe: “Las únicas semejanzas entre Michelle Bachelet, 62 y Evelyn Matthei, 60, además de ser mujeres y madres de tres hijos, comienzan y terminan en el hecho de ambas haber sido ministras e hijas de generales de la Fuerza Aérea chilena. El padre de la primera, Alberto Bachelet, fue aliado del ex presidente Salvador Allende, depuesto por el golpe que instalaría Augusto Pinochet en 1973, y por eso preso y torturado, muriendo en prisión. En el caso de la segunda, Fernando Matthei, comandó la Fuerza Aérea e integró la primera junta militar que gobernó al país en régimen de excepción. En esa coyuntura familiar, las dos terminaron siguiendo caminos ideológicos distintos. Bachelet es candidata de la coalición de centro-izquierda Nueva Mayoría, y Matthei de la frente de derecha Alianza” (Mesquita, 2013, p.15).

El texto de Lanata (2013, p.22) nos permite inclusive verificar porqué los sectores más críticos que tratan tales dictaduras latinoamericanas en el medio académico y en la prensa en general, ya no se refieren más a las mismas como “dictaduras militares”, substituyendo la denominación por “dictaduras civiles-militares”, al aclarar, después de caracterizar la

---

<sup>3</sup> “Chile va a las urnas con foco en la desigualdad”.

<sup>4</sup> “Adversarias comparten pasado relacionado con la dictadura militar”

“importancia” de Videla en y para el entendimiento del proceso, que “recordar hoy la última dictadura militar como un plato volador que aterrizó para sojuzgar a millones de argentinos honrados y pluralistas es mentira. Videla fue un asesino, pero un asesino emergente de su época, su cultura y su país. Claro que hubo víctimas y muchas, pero hubo también silencio cómplice, abulia y desinterés. Nadie mata a decenas de miles de personas en un país que no lo consiente por acción u omisión. Aunque no es cierto que “cada país tiene lo que se merece”, es fácil depositar la culpa en el otro y nivelar todas las responsabilidades. En un país de tercer mundo donde un tercio de la población está aún debajo de los niveles de pobreza, hay gente que no tiene lo que se merece, tan sólo tiene lo que le dan, lo que le toca. Y hay después, niveles de responsabilidad.”

Aun teniendo en consideración y estando totalmente de acuerdo con las lúcidas y profundas conclusiones y preocupaciones del crítico periodista argentino, nosotros, brasileños, chilenos y tantos otros hermanos latinoamericanos de otros países que tuvieron sus dictaduras civiles-militares incentivadas, planeadas y financiadas por los Estados Unidos en esa coyuntura, tenemos alguna envidia y nos gustaría ver en los diarios de todo el mundo la noticia de que uno de esos protagonistas responsables por el terror de estado en nuestros países hubiese muerto en prisión y no el desagrado de verlos libremente, a veces opinando sobre la situación política en nuestros países. Además de eso, tal reflexión nos permite y propone la importante indagación sobre los “lugares” de la cultura autoritaria, que permitió la existencia de tales dictaduras que sobreviven en nuestras sociedades en muchos otros “actores” sociales además del Partido Militar argentino, lo que nos hace concluir que todavía es “menos peligroso” en el sentido de influir en las nuevas generaciones cuando habita lugares determinados y declarados como ese, de que en los “otros” en que actúa de manera subliminal.

Observemos entonces cómo Lanata (2013, p.22) concluye su artículo: “Las dictaduras de las mayorías o de las minorías no son tan distintas: ambas necesitan que el otro desaparezca y ambas se sostienen en la convicción de que son los únicos representantes del pueblo, la verdad y la nación. Por eso son personalistas, autoritarias y necesitan inventarse un pasado y un presente; por eso siempre son fundacionales y tienen un único interés: mantenerse en el poder a costa de lo que sea. Videla murió el viernes, pero la cultura autoritaria del Partido

Militar aún sobrevive y atraviesa la historia argentina del siglo XX y el actual. Falta que pase mucha agua bajo el puente hasta que Videla esté definitivamente muerto.”

Nos gustaría subrayar la satisfacción que nos trajo la invitación para la producción de este texto por una revista chilena, con temática para la reflexión acerca de la efeméride de los cuarenta años del golpe en ese país, que tiene la intención de dialogar con colegas profesores que trabajan directamente en las escuela primaria y secundaria y también con los que trabajan en la formación de los mismos. Además de la importancia de dialogar con profesionales y personas en general de un país hermano latinoamericano con un proceso histórico análogo, en significativa medida, con el brasilero y con otros de América Latina, donde tal diálogo es tan restricto como necesario, nos emociona recordar que Chile es el país que dio abrigo a tantos exilados de la dictadura brasilera.

Nos emociona más todavía el hecho de que ese país acogió el gran brasileño, pensador de la cultura y que tanto contribuyó para las reflexiones sobre la educación, Paulo Freire, que tiene mucha influencia en nuestras reflexiones en general y en las aquí tratadas. Fue también en Chile que el gran educador elaboró su mayor obra, aquella que lo tornó mundialmente conocido: a “Pedagogía do Oprimido”<sup>5</sup> en el año 1968 – no por casualidad llamado de “el año que no terminó” por el periodista y escritor brasileño Zuenir Ventura al titular su obra, para caracterizar y subrayar la importancia y la densidad de las pautas que fueron tratadas en ese año en lo tocante a las costumbres y a la política y cuánto ellas están todavía presentes, en el sentido de continuar suscitando reflexiones e iluminándolas en nuestros días.

### **La transición brasileña: un proceso en curso**

El proceso histórico denominado transición brasileña produjo, en sus entrañas, un acalorado y rico debate en el ámbito de las ciencias humanas, cuyas reflexiones posibilitaron diferentes lecturas sobre el mismo. Esa producción privilegió, entre otros, dos campos distintos: el institucional y el de la emergencia de movimientos sociales.

---

<sup>5</sup> “Pedagogía del Oprimido”.

En ese debate, a través del análisis del binomio legitimidad/ilegitimidad de esa transición, lo que se coloca como referente de la discusión es la indagación acerca de la posibilidad de consolidación de la democracia.

En la dirección apuntada por O'Donnell, la dimensión republicana es fundamental para la existencia de las democracias contemporáneas. Esa dimensión es explicitada a partir de la tradición de la república colocada por el autor, “se basa en una cuidadosa distinción entre lo que es público y lo que es privado y social. De ella surge la idea del gobernante como un servicio de la ciudadanía, en cuya representación administra los intereses públicos. Éste, por su parte, es el fundamento del estado de derecho que consagra la distinción entre lo público y lo privado, sujeta las decisiones a sus reglas y sanciona eventuales violaciones de las mismas. El gobernante y el funcionario no están en esta concepción republicana “por sobre la ley”; al contrario, tienen especial obligación de someterse a ella (...) Por eso la ciudadanía presupone un gobierno no sólo democrático sino también republicano. La dimensión republicana es indispensable para la efectiva garantía de los derechos de la democracia política: sin ella, esos derechos pueden existir de hecho, mas estarán constantemente amenazados por un poder no republicano – esto es, por un poder que no se concibe a sí mismo como sujeto a la ley” (O'Donnell; Reis, 1998, P.64-65).

Chauí (1987, p.47) teje importantes consideraciones en cuanto al carácter autoritario de la sociedad brasileña: “El Brasil es una sociedad autoritaria en la medida en que no consigue, hasta los umbrales del siglo XXI, concretizar los principios (viejos de tres siglos) del liberalismo y del republicanismo.

Esta caracterización, que se atiene al proceso de formación de la sociedad brasileña como un todo, enfatiza la permanencia del autoritarismo aun en las coyunturas marcadas por mayor liberalidad o descompresión política. Definiendo el golpe de 1964 como un momento de refuerzo de los rastros de autoritarismo anteriormente existentes, la autora caracterizará el período comprendido entre 1945 y 1964 como marcado por una curiosa memoria histórica que lo caracteriza como democrático olvidándose de varios elementos que lo contradicen y apunta un posible uso inadecuado para esta equivocada memoria histórica: hablar en “redemocratización” a partir de 1975, sin considerar el autoritarismo existente en la sociedad

brasileña aun antes del golpe de 1964. Tal cuestión ciertamente marcará los diferentes posicionamientos delante del proceso de transición democrática aquí analizado. Que quede clara entonces nuestra posición, en concordancia con la autora citada: la transición democrática se presentará como un proceso no agotado, mientras no sean enfrentados los pilares más profundos de sustentación del autoritarismo que caracteriza nuestra sociedad.<sup>6</sup>

Para demarcar el proceso que llamamos de transición brasileña, utilizamos el marco de las elecciones de 1974, como referencia inicial, en función de su carácter de protesta al régimen autoritario inaugurado con el golpe de 1964, traducido en la expresiva votación que recibió el partido de la oposición. A partir de los resultados desfavorables a la continuidad del régimen sin modificaciones, se verifica que los articuladores de éste sienten la necesidad de mantener el control inclusive sobre la reorientación a que se ajusta su proyecto, intentando garantizar con eso su legitimidad.

Si colocamos como marco inicial, para nuestro análisis del período, las elecciones de 1974, trazaremos como momento límite de la definición del carácter de ese proceso el movimiento por las (elecciones) directas y la votación y la derrota de la enmienda Dante de Oliveira – expresión institucional de las reivindicaciones apuntadas.<sup>7</sup> A partir de ahí, se torna evidente que en este momento ocurre una redefinición del proceso, cuando “los nuevos personajes que entran en escena” (Sader, 1988), expresión utilizada para caracterizar a los movimientos sociales que surgieron en el contexto fuera de los espacios tradicionales como los partidos y los sindicatos, se consolidaron como sujetos en el campo de las luchas políticas.

Pasemos ahora al análisis de los elementos más importantes del período en el sentido de hacer emerger aspectos y acontecimientos que nos posibiliten un perfil de ese cuadro.

El movimiento por la amnistía se constituyó en un momento privilegiado en que la sociedad civil se manifiesta reivindicando el Estado de Derecho. Así, la amnistía ocurre a partir de presiones, pero Sader observa que “si en la práctica se liberó la casi totalidad de los presos exiliados y perseguidos (...) se mantuvieron mecanismos de excepción, sea la legislación (la

---

<sup>6</sup> A ese respecto, sugerimos a lectura de: PINHEIRO, P. S. (1991). Autoritarismo e Transição. Revista USP. 9, pp.45-56.

<sup>7</sup> Folha de São Paulo, 26/04/84, p.1, 4-5. Jornal do Brasil, 26/04/84. pp. 1-3.

Ley de Seguridad Nacional, por ejemplo), sea el personal entrenado en esa función (y de ahí la repulsión a toda investigación que toque en los órganos de represión). (SADER, 1982, p.195).

Para Cardoso (1981, p.6): “La ley no es amplia, ni general, ni irrestricta. Ardua batalla perdida por la oposición que intentó ampliarla. (...) Por anticipación, temiendo alguna revancha, son amnistiados también los autores de crímenes ‘conexos’ a los políticos: los torturadores y los asesinos.”

Debemos remarcar que el proyecto de transición contaba todavía con la resistencia de sectores asignados en el ejército y, especialmente, los sectores ligados a la comunidad de seguridad. Como aclara Stepan (1986, p.39) “desde el comienzo de la apertura a finales de 1973 hasta el final del gobierno militar en 1985, los oficiales asociados con la comunidad de seguridad – en la marina, ejército, aeronáutica, policía militar o en el SIN (Servicio Nacional de Informaciones) – previsiblemente eran algunos de los más aferrados partidarios del argumento de que los conflictos sociales provocaban amenazas para la seguridad interna y para el desarrollo nacional y por eso tenían que ser reprimidos. (...) La apertura brasileña – cuyo iniciador, General Geisel, quería un ‘proceso de descompresión lenta, gradual y segura’ – resultó en once años de lucha, conflictos y vaivenes en el interior del Estado, cuyo resultado era siempre incierto”.

Presentaremos, a continuación, dos análisis en relación a la formulación de proyectos políticos de democratización, que subrayamos por ser contemporáneos al proceso. El primer análisis, de Fernando Henrique Cardoso, se caracteriza por privilegiar la vertiente institucional. “El cronograma era claro: primero la amnistía, después la quiebra del MDB<sup>8</sup>, después el vía crucis de la formación de los nuevos partidos y solamente después la ley electoral. La relación entre amnistía y reforma partidaria era directa: los viejos líderes, los del Exterior y los marginalizados en el país, no aceptaron alinearse con los de la ‘resistencia democrática’, los que no se exiliaron ni fueron expulsados de la vida pública. Dicho y hecho. Con algunas excepciones, la trampa funcionó. Y cuando, por ingenuidad, se creía que lo

---

<sup>8</sup> MDB (Movimiento Democrático Brasileño) – único partido de oposición permitido durante la dictadura civil militar que, en consecuencia, unía en su interior una pluralidad de pensamientos y posturas.

‘nuevo’ surgiría con ímpetu, juntando la parte más combativa de la resistencia democrática con los ‘históricos’, se vio que nada de eso ocurriría” (Cardoso, 1981, P.7).

El Segundo análisis de Sader (1982), destaca el papel de los movimientos sociales. “Las huelgas deflagradas a partir de Mayo de 1978 sin duda desempeñaron un papel decisivo en el proceso de unificación de clase, politización de las luchas, creación de un clima de autoconfianza. Pero debemos guardarnos de cualquier triunfalismo. (...) Puesto que la distancia entre insatisfacción social e intervención política independiente va siendo la condición para el éxito del actual proyecto de régimen. La cuestión relevante es la de saber en qué medida las luchas populares configuran un movimiento social autónomo y, en consecuencia, capaz de oponer al proyecto del régimen su propio proyecto alternativo. O aun, en qué medida al menos adhiere a proyectos políticos de oposición”.

Cardoso (1981), al trazar un análisis del gobierno del General João Figueiredo, atribuye al mismo un poder más acá y más allá de la dinámica social. La existencia de un proyecto de los “fiadores del régimen” no debe ser dejada de lado. A pesar de todo, si de un lado el régimen se planea, lo que puede ser verificado a través inclusive de algunas revelaciones de importantes ministros como Portella y Golbery, del otro lado tornarlo elemento privilegiado en la definición de un proceso de esa amplitud puede ser considerado como un reduccionismo de análisis. La reflexión acerca de la posibilidad de manipulación de los gobernantes que administran la estructura autoritaria es necesaria, pero como uno de los elementos a ser considerados en el interior de un espectro mayor.

Sader (1982), asumiendo una postura diferente delante del proceso en análisis, hace mención positiva en su análisis al movimiento de los trabajadores deflagrados a partir de 1978. Lo que queremos subrayar en su análisis es la postura relativizadora expresada especialmente en la advertencia para que nos resguardemos de cualquier triunfalismo. Esa advertencia viene acompañada de la preocupación central de determinar en qué medida un movimiento social autónomo conseguirá “oponer a los proyectos del régimen su propio proyecto alternativo” y, sino, la posibilidad de su adhesión a los proyectos políticos de oposición.

Si de un lado, Cardoso (1981) constata lo previsto por el proyecto de transición del régimen y no explica la falencia de la dictadura, por el otro, Sader se ocupa de la reflexión acerca de las posibilidades de inserción política de nuevos movimientos en el proceso de “redemocratización”. Sader (1982, p.193) lo hace, sin embargo, sin incurrir en la supervaloración de los movimientos sociales, por entender que “el proceso actual de transición política no se resuelve solamente a través de las formulaciones y concepciones de los jefes de régimen. Pero si ya lo llamamos de ‘transición’ es porque efectivamente un modelo se agotó y el propio liderazgo político-militar busca efectuar el pasaje ‘bajo control’. Ese liderazgo no perdió el control, no se vio acorralado en la pared bajo una presión insoportable del pueblo, como pretenden algunos. Ese liderazgo tuvo la lucidez de adelantarse a los acontecimientos. Para no perder el control de una situación cada vez más difícil, el gobierno tuvo que alterar seguidamente sus planes. Pero el hecho de que todavía mantiene la iniciativa política nos obliga a detenernos en el examen específico de su proyecto.

Se hace necesario adicionar otros elementos concernientes a la situación social del país, especialmente la crisis económica que profundiza la incapacidad del Estado en dar respuestas a las demanda del sector del trabajo, sin hablar de los excluidos. La crisis económica que se delinea desde mediados de los años setenta se agrava: “con los problemas surgidos interna y externamente para mantener el crecimiento. A esas dificultades se sumaron la eclosión del problema de la deuda externa y la interrupción de las inversiones extranjeras en el inicio de los años ochenta. El fin del crecimiento profundizó los problemas políticos y colocó los sectores dominantes delante del desafío de arbitrar ganancias entre sí y junto a la sociedad en un contexto de estagnación económica.” (Sader, 1982, p.193).

A pesar de que los elementos de la coyuntura mencionados sean alarmantes, por significar un importante termómetro para la posibilidad de producir una reacción, reivindicativa en toda la sociedad, tal demanda no contiene ninguna posibilidad de transformación en sí misma. Lo que se puede decir es que en varios momentos la sociedad civil se manifestó e hizo acelerar algunos procesos, hizo cambiar el rumbo de otros y se constituyó como dialogadora, lo que significa desafiar un régimen de excepción.

Los textos citados dejan ver que el año 1981 permitió innúmeras indagaciones y posturas acerca del carácter y del sujeto político de la transición. Más que eso, ese debate se inserta en gran medida en el campo de la indagación: ¿cuál es el lugar de la política? Responder a tal cuestión, para nosotros, comienza por substituir tal indagación por ¿“cuáles son los lugares de la política?”.

Si hasta aquí propusimos pluralizar la reflexión acerca de la construcción de la transición, ahora pasaremos a ver las intrincadas relaciones entre el “Paquete de Abril”, la organización de la sociedad civil en torno a la revocación de la Ley de Seguridad Nacional, la campaña de las elecciones directas para presidente de la república y, finalmente, la derrota de la enmienda de Dante de Oliveira. El Paquete de abril de 1977 se constituyó en un marco para la caracterización de la transición brasileña como tutelada. El presidente General Ernesto Geisel, cierra el Congreso Nacional y determina la elección indirecta de un tercio del Senado. En función de eso, en las elecciones de 1978 el Paquete de Abril confirma para qué vino y garantiza la mayoría expresiva en el Senado para el partido gobernante.

Una de las garantías a la sustentación del sucesor de Geisel, el General João Figueiredo, también está contenida en el llamado Paquete de Abril. Las consideraciones sobre ese acto político son elementos privilegiados en el análisis de las posibilidades de manipulación del proceso por parte del régimen.

En ese mismo escenario, la sociedad civil organiza un gran acto en San Pablo, exigiendo la revocación de la Ley de Seguridad Nacional. Conocido como Tribunal Tiradentes, ese acto tuvo como presidente de honra el senador de oposición Teotônio Vilela. Representantes de estudiantes, trabajadores del campo y de la ciudad, entidades civiles y de familiares de presos y desaparecidos políticos aparecen en escena cuestionando la ley, gran pilar de sustentación del régimen, todavía vigente. Debe ser tomado en cuenta para el análisis el carácter público y representativo de ese evento, así como su pionerismo desde el golpe militar de 1964. La Ley de Seguridad Nacional es condenada y su revocación pasa al espacio institucional como tarea de las oposiciones. Es necesario resaltar que este momento es profundamente marcado por diversos movimientos sociales: las huelgas del 78/79, la lucha contra el desempleo y la

carestía y la campaña de reconstrucción de la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE), entre otros.

La campaña por las elecciones directas para presidente de la república aparece en el escenario nacional con el apoyo de los gobernadores de estado de oposición electos en 1982 y en las voces de los movimientos sociales organizados. En esas voces se siente ya la necesidad de un nuevo orden institucional. El movimiento por las elecciones directas lleva primeramente más de cuarenta mil personas a las calles de Curitiba, y más de un millón en San Pablo y en Río de Janeiro. A partir de ahí la campaña alcanza ámbito nacional (en las calles) e institucional (vía oposiciones), consubstanciándose en la enmienda Dante de Oliveira.<sup>9</sup>

En la movilización por las elecciones directas, el régimen intentó hacer oídos sordos delante de las reivindicaciones de participación de la sociedad civil en el proceso. En esa dirección, la derrota de la enmienda Dante de Oliveira el 25 de abril de 1984 hacía emerger lo que ya residía en las letras del Paquete de Abril: la posibilidad de continuidad del régimen como sujeto privilegiado de la transición.

Oliveira (1985, p.8) deja su contribución para la respuesta del asunto en cuestión, señalando que en el Brasil contemporáneo, “el discurso y la práctica global quieren decir dominación por la exclusión y no dominación como campo de lucha. Si tomamos desde el discurso sociológico, que llama de ‘periferia’ lo que en realidad quiere decir ‘excluido’, hasta la emergencia de los movimientos sociales ‘de espaldas para el Estado y lejos del Parlamento’ (como dijo tan bien Tilman Evers), pasando por la preeminencia de nuevas clases medias como una centralidad del Brasil de hoy, hasta las nuevas clases burguesas de los ramos más modernos – cuyo rechazo del Estado de excepción no es sinónimo de aspiración democrática, sino el vislumbrar de la posibilidad de implantación de su proyecto político conservador, se percibe que el tejido social en que se mueve la política es poco propicio para la estabilidad democrática”.

---

<sup>9</sup> Folha de São Paulo, 11/04/1984. p.01, 04-07. Senhor, 18/04/1984, p.28-35 e Folha de São Paulo, 17/04/1984. p.01, 06-11.

Vemos, por lo tanto, qué tan bien Oliveira describe nuestra tradición autoritaria que se traduce, en la práctica, en una postura delante de las instituciones, normas y Estado. Esta actitud se caracteriza por la afirmación de que la verdadera democracia es la que yo quiero, la que mejor va a amalgamarse al proyecto de sociedad propuesto colocado por el segmento social al que pertenezco, con la consiguiente falta de reconocimiento de la legitimidad de cualquier otro.

En el mismo sentido de las preocupaciones de Francisco de Oliveira, Guillermo O'Donnell señala que el mayor desafío de la democratización en Brasil es encontrar las condiciones para las invenciones institucionales en una situación de crisis. El autor admite los riesgos siempre presentes de la vuelta al régimen autoritario y el peligro de la desintegración del Estado que combina omnipotencia e impotencia. Por un lado, la omnipotencia permite legislar y decir cualquier cosa sobre todo sin control de ningún tipo y, por otro lado, se verifica una impotencia para implementar cualquier proyecto. El autor cree también que, manteniéndose la actual situación de fuerzas, la democracia sería extremadamente elitista y, en función de mecenazgo, estaría calcada en un patrón desigual de crecimiento y distribución, y afirma: "(... ) Yo creo que no avanzar en dirección a la democratización y la modernización de las relaciones sociales mencionadas antes pondría al Brasil en espera de la muerte lenta de este proceso. No creo que no pueda haber puntos de equilibrio democrático para la perpetuación del arcaísmo, las desigualdades y las brechas sociales en el Brasil contemporáneo. "(O'Donnell; Reis, 1988, p 85 ).

De acuerdo con los aportes planteados por los dos autores citados, reafirmamos la posibilidad de construir parámetros democráticos a partir de los dos espacios posibles, el institucional y el de los movimientos sociales, entendiendo sus relaciones complejas y, especialmente, el potencial de los movimientos sociales para transformar el marco institucional. Nos gustaría hacer hincapié en que cuando nos referimos a los movimientos sociales, no hablamos sólo del movimiento organizado, sino de la experiencia social de su conformación.

Para muchos, la llamada transición brasileña pudo haber traído la amarga sensación del día siguiente de no haber habido transformaciones en la medida esperada. Sin embargo, a los que están en el debate y hacen uso de las experiencias publicadas y / o vividas en el proceso,

queda el incesante y arduo trabajo de construcción de un avance en lo social, ya que este avance " es el elemento determinante para crear una sociabilidad a partir de la cual se establezcan los términos para la salida de la 'gran crisis' : un cambio significativo en la relación salarial , una inversión de la "privatización" de lo social y en la despolitización de la economía, una redefinición de lo público, y otro gráfico representativo que exprese las articulaciones de intereses de los fondos públicos y que gane en estatuto constitucional superando la vieja representación de intereses de la democracia representativa burguesa, es decir, los propietarios. Lo que podrá resultar en una armadura institucional que establezca reglas democráticas en la competencia por los fondos públicos, eslabón esencial tanto para el financiamiento de la reproducción del capital como para el financiamiento de lo social". (Oliveira, 1985, p.7).

Con base en las tareas enumeradas por Francisco de Oliveira, y teniendo en mira la dimensión republicana colocada por O'Donnell, parece posible superar la característica que Oliveira llamó de "dominación como exclusión" y pasar al campo de la lucha democrática entendida como la posibilidad de oponer proyectos diferenciados de sociedad.

Surge de estas reflexiones la relación que optamos por establecer con estos análisis y discursos con el fin de entenderlos como prácticas conformadoras de posturas. De esa forma, la tarea que se propone este esfuerzo de reflexión es la de sistematizar (con el fin de elucidar) la trayectoria del/delos proceso/s históricos/s aquí referidos y pari passu discutirlo como contribución al debate donde se externalizan nuestros proyectos. Entendemos que éstos se toman como parámetro para nuestras acciones en la vida cotidiana, que se entiende por nosotros como un campo de lucha y la posibilidad de transformación, pues sólo es permanente la revolución que es absorbida por este cotidiano como parte de la tradición/memoria de lo colectivo.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Esta cuestión es extremadamente compleja en la medida en que pone de relieve el gran tema del siglo XVIII – la profunda complicidad entre una nueva idea de historia (que escoge por objeto los cambios), la revolución (paradigma de transformación) y la soberanía (posibilidad de transformación del futuro y de comprensión del pasado). En esta conjunción es que se encuentran las bases de la política moderna: las experiencias del Terror

### **La constitución de la democracia brasileña y la permanencia de prácticas autoritarias en el contexto de Globalización**

Las enormes transformaciones sociales que ocurrieron en las últimas décadas en los países centrales del capitalismo, que afectaron en gran medida el modo de vida de millones de personas en todo el globo terráqueo, provocaron cierto recelo delante de esa nueva experiencia social que estamos viviendo. Esa experiencia denominada globalización se caracteriza por la fragmentación del territorio, por el desguace del Estado de bienestar social y por los procesos de sustitución del humanismo por el consumismo. (Santos, 2001).

En la actualidad vivimos un nuevo brote de transformaciones provocadas por la Revolución de la Microelectrónica, cuya intensidad es de tal magnitud que hace que los momentos anteriores de la trayectoria histórica de la sociedad capitalista sean captados como

---

en la Revolución Francesa y del totalitarismo contemporáneo (soviético, italiano o alemán), evidencian la separación necesaria que tiene que haber entre Estado y Sociedad Civil, pero al mismo tiempo exige un entendimiento de la democracia como régimen político “cuyo gesto inaugural consiste en el reconocimiento de la legitimidad del conflicto en la sociedad (...) se trata de reconocer el mensaje que la democracia lleva: la de una sociedad que acoge el conflicto de clases, la fragmentación de las experiencias del mundo, la heterogeneidad de las culturas y de las costumbres, la coexistencia de normas y valores irreductibles.” (LEFORT, Claude. “Un Homme en Trop”. París, Seuil, p.197. In: *As formas da História*. São Paulo, Brasiliense, 1979, p.11. Así, se comprende entonces, como ya afirmamos en diversos momentos, la democracia como proceso de construcción cotidiana y aquí es fundamental retomar el hilo de las reflexiones de Lefort: “Política de los derechos del hombre, política democrática, dos maneras, pues, de responder a la misma exigencia: explotar los recursos de libertad y de creatividad en los cuales se beberá una experiencia que acoge los frutos de la división; resistir a la tentación de cambiar el presente por el futuro; hacer el esfuerzo inverso para no leer en el presente las líneas de la suerte indicadas con la defensa de los derechos adquiridos y la reivindicación de los nuevos derechos (...) Y quien diga que a tal política le falta audacia, que mire a los soviéticos, a los polacos, los húngaros, los checoslovacos o los chinos levantándose contra el totalitarismo: son ellos que nos enseñan a descifrar el sentido de la práctica política. LEFORT, Claude. *Direitos do homem e política*. Libre, n.7, Payot, 1980. In: *A invenção democrática*. 2 ed. São Paulo, Brasiliense, 1987, p.69. Ver también: RIBEIRO, R. J. *História e Soberania*. I: In: *A última razão dos reis*. São Paulo: Companhia das Letras. p.97-119; e BAKER, K. M. *Soberania*. In: FURET, F.; OZOUF, M. *Dicionário crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p.882-95.

proyecciones en cámara lenta. En el presente, la percepción es que estamos delante de un síncope final y definitivo, un clímax de aceleración precipitada de la temporalidad cuya intensidad extrema relaja nuestro impulso de reaccionar, en función de lo que sentimos frente a un universo aparentemente más imprevisible, que nos deja atónitos por nuestra capacidad de prever y resistir, generando una concordancia pasiva y sin reflexión en relación a las situaciones establecidas (Sevcenko, 2001).

Los reflejos de esa nueva experiencia social pueden percibirse también cuando la soberanía de los Estados se basa en el presupuesto de una obligación política vertical de los ciudadanos delante de los mismos, lo que hace que tanto la seguridad nacional como internacional adquieran precedencia “natural” sobre la democracia interna y entre los Estados (Sousa Santos, 1999). Según el autor, esos postulados organizativos fueron capaces de moldar la sociedad y la subjetividad, crear una epistemología y una psicología y desarrollar un orden de regulación social.

Freire también contribuye para el entendimiento de los cambios sociales que suceden en la sociedad capitalista. El fenómeno de la globalización de la economía ha sido colocado como un momento necesario de la economía mundial del cual no se puede escapar. Además, el discurso vehiculado habla de ética y al mismo tiempo esconde que esa ética es la del mercado y no “la ética universal del ser humano por la cual debemos luchar con coraje si optamos, verdaderamente, por un mundo de personas”. Y eso subraya por considerar que “el sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de su eficacia y de su maldad intrínseca” (Freire, 1996, p.143-144).

Si varios autores está llevando a cabo reflexiones sobre el proceso de globalización y sus efectos en la vida de las personas que fueron abrazadas en esa dinámica transnacionalizada, tenemos también que llevar en consideración, cuando se trata de la sociedad brasileña, algunas especificidades que deben ser destacadas. Un ejemplo contundente es el hecho de que, justamente cuando el mundo pasaba por un proceso de reordenamiento de las relaciones sociales, el Brasil vivenciaba su proceso de transición para la democracia.

Con el fin del régimen militar y las promesas de cambio que lo acompañaron, tuvo destaque la efectivación<sup>11</sup> de los derechos fundamentales, ya que la constitución brasileña de 1988 estableció como imprescindible, por ejemplo, construir una sociedad libre, justa y solidaria, garantizar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza y la marginalidad y reducir las desigualdades sociales y regionales, además de promover el bien de todos, sin prejuicio de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación.

Las prácticas demostraron, sin embargo, los límites de ese proceso de transición política, y tales principios enunciados en la constitución ciudadana no significaron ninguna garantía de su efectivación. En la medida en que se daba el cambio institucional, su proceso dejaba claro también que no suprimía las prácticas autoritarias de los gobiernos militares y, además, dejaba en evidencia las enormes dificultades y resistencias para la concretización de las transformaciones necesarias para garantizar que tales principios pudiesen permear las relaciones sociales. Caldeira (2000) señaló que era como si hubiese una especie de ciudadanía restringida, una democracia disyuntiva, desde que había enormes disparidades para la efectivación de los derechos considerados fundamentales para una vida en democracia.

Gomes (2003) alerta para el hecho de que los desafíos derivados de la construcción de la ciudadanía en el Brasil son potencializados por tratarse de un país de tradición autoritaria arraigada y de discrepancias económicas y sociales expresivas en el que la lógica de la exclusión todavía persiste, a pesar de los significativos avances en esa dirección en la época contemporánea. Sin desmerecer esos avances, que son solamente partes dentro de la complejidad de elementos y parámetros en que una sociedad se construye, estamos refiriéndonos al mayor patrimonio que una nación puede ofrecer: la plena ciudadanía política, económica y social para la amplia mayoría o para la totalidad de la población.

En ese balance sobre la cuestión de la construcción de la ciudadanía en el Brasil republicano, Gomes (2003, p.166-167) concluye que ese proceso se desarrolló y todavía se desarrolla a partir de ritmos diferenciados y asimétricos en relación a la implementación de derechos

---

<sup>11</sup> Nos referimos en el sentido de garantizar y hacer efectivos los derechos fundamentales en la sociedad. Proviene de la palabra en portugués, efetivação

civiles, políticos y sociales. La autora identifica un “progresivo” desarrollo y perfeccionamiento de esos derechos pautado por avances y retrocesos y, más aún, que iniciamos el siglo XXI con enormes desafíos, como el de resguardar los derechos sociales, que “son objetivo de propuestas cuestionables de transformación que demuestran la complejidad de los rumbos del proceso de construcción de ciudadanía en el país”.

En esa dirección, de los argumentos levantados anteriormente, tres historiadores brasileños, al concluir su obra sobre la vida privada en el país, afirmaron que el motivo de organizar una obra conjunta “fue la percepción de que una serie de fenómenos persisten y aparecen reiteradamente a lo largo del tiempo”, tales como la falta de identificación del brasileño con su tierra, la ausencia de integración geográfica y una forma particular de introducir modelos de afuera y hacerlos dialogar con la realidad local – para bien o para mal. Agregan, todavía, la existencia de una sociabilidad que combina con la afirmación de una religiosidad expandida, una falta de identidad que lleva a un patriotismo muchas veces ingenuo, como ejemplo de una historia que se construye como un proceso que reconoce cambios, pero presenta persistencias. (Schwarcz; Souza; Novais, 1998, p. 729).

Con respecto a la globalización, Sousa Santos (2003) critica el hecho de la definición estar siempre vinculada a aspectos económicos, que tuvieron “como consecuencia dramática la transnacionalización de la producción de bienes y servicios y de los mercados financieros”, prefiriendo privilegiar una definición más sensible a las dimensiones políticas, sociales y culturales por entender que no existe una globalización, sino globalizaciones.

Esa nueva experiencia social, conforme el mismo Sousa Santos, propició también la emergencia de una voluntad de desorden y de emancipación, lo que trajo como consecuencia la noción clara de que “el enemigo de las soluciones fundamentales tendrá que ser buscado en múltiples lugares, inclusive en nosotros mismos (y es por eso también) que la crisis de orden social hace más difícil, y no más fácil, pensar el desorden verdaderamente emancipador”. Santos, al hacer referencia a ese proceso, enfatiza que podría ocurrir otra forma de globalización oriunda de los movimientos sociales y de la periferia, en la que un conocimiento que fuese producido en el interior de una crítica a las grandes corporaciones

de los medios cuestionase la lógica de la relación producto-capital- productividad que sirve como cimiento de la ideología neoliberal.

Los varios autores mencionados para el debate evidenciaron los cambios sociales ocurridos con el proceso de globalización y sus efectos en la vida de las personas. Tratándose de la sociedad brasileña, además de esas cuestiones, tenemos que considerar aún, como ya fue señalado, que junto con el reordenamiento de las relaciones sociales en el formato exigido por el mundo globalizado, el Brasil vivenciaba su proceso de transición para la democracia, lo que traía contornos específicos para el mismo, pero todavía permitía alguna posibilidad de resistencia a tales “reordenamientos”.

En ese mismo momento histórico, Chile y otros países de Latinoamérica vivían todavía el auge de sus dictaduras, implantadas casi una década después de la brasileña, lo que les trajo una seria limitación para resistir al discurso y a la implementación de prácticas neoliberales en una coyuntura mundial que tenía como principales protagonistas el actor de Hollywood llegado a la condición de presidente de los EE.UU., Ronald Reagan y la premier de Inglaterra conocida como “dama de hierro”, Margaret Thatcher.

Delante de estas cuestiones, tenemos que considerar todavía, como ya mencionado, que junto con el reordenamiento de las relaciones sociales en el formato exigido por el mundo globalizado, Brasil vivenciaba su proceso de transición para la democracia, lo que todavía permitía alguna posibilidad de resistencia a tales “reordenamientos”, en un proceso diferente de lo que ocurrió en Chile.

### **Posibilidades de la enseñanza de ciencias sociales de contribuir para las tareas de las transiciones democráticas en curso**

Cuando relacionamos las observaciones anteriores sobre la cuestión de la ciudadanía a la preocupación subrayada por los debates en las ciencias humanas en relación a una significativa pérdida de lazos de pertenencia, en gran medida relacionada a la velocidad de

la información y su valorización en detrimento de la reflexión, en un mundo en que todo parece transitorio y fugaz, dimensionamos que la enseñanza de ciencias sociales debe ser direccionada al enfrentamiento del proceso de pérdida por las personas, principalmente de los más jóvenes, de sus referencias con su medio social más próximo y de sus relaciones con el todo.

En función de las cuestiones expuestas, es posible afirmar que la enseñanza de las ciencias sociales en la actualidad pone como desafío construir un conocimiento que propicie una práctica pedagógica capaz de preparar a los alumnos para un “raciocinio histórico independiente”. Así, estaríamos formando ciudadanos preparados para usar sus habilidades, tanto en la identificación de problemas sociales como en sus decisiones personales cotidianas. El proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, puede funcionar como una estrategia para aquellos que quieran resistir a la imposición de otros, de una conciencia histórica foránea y escoger, en su lugar, crear la suya propia, para citar las palabras de Laville (2002).

El autor destaca también que pensar críticamente la “realidad” de su tiempo y participar en la sociedad democrática de acuerdo con sus principios constituye un objetivo bien diferente de la enseñanza de historia vinculada anteriormente al Estado-Nación que, a través de una versión oficial de un pasado histórico compartido, promovía, en el ciudadano, el respeto al orden establecido. O sea, lo que se pone como fundamental hoy es el cambio de una metodología al servicio de la nación para una metodología al servicio de la democracia y de la formación del pensamiento crítico.

En ese sentido, camina de forma contundente en dirección a los objetivos de enseñanza que aquí proponemos, la perspectiva de “Historia Cultural”, que representa la más reciente, o tercera generación de los Annales, porque eligió la cultura como tema fundamental, lo que contribuye, y en mucho, para ensanchar el entendimiento de la Historia y aproximarla a una visión antropológica que privilegia las dimensiones de cómo actúa el hombre en la vida social y las formas con que las aprehende, manifiesta y representa en tanto lecturas de mundo amalgamadas a costumbres, hábitos, ritos, creencias, arte y trabajo, con todos esos elementos interpretados a partir de sus múltiples significados forjados en un lugar social de producción: el proceso histórico en que está insertado. Esta perspectiva contribuye no solamente para el

entendimiento del mundo en que vivimos, sino también para aquél en el que nos gustaría vivir.

Cuando entendemos que la propuesta de la historia cultural comprende la aprehensión de la Cultura a partir de su quehacer cotidiano, en que construye sus representaciones y significados en el tiempo y en el espacio, dimensionamos mejor todavía sus posibilidades de utilización para los involucrados en la enseñanza, especialmente los alumnos. Al convivir y aprender a partir de la reflexión sobre esos procesos en situaciones de aprendizaje, los estudiantes elaboran y reelaboran conocimientos sobre sociedades y tiempos diversos, percibiendo además que con esa actividad, resignifican los mismos. A partir de eso, se coloca la posibilidad de vislumbrar la ampliación del alcance de sus horizontes para pensar sobre los múltiples significados que también construyen y que pueden llegar a construir en sus vidas, en su cotidiano y en dirección a las características del mundo en que les gustaría vivir.

Por la ausencia de percepción de que los hechos no están en el tiempo, sino que son el propio tiempo, nuestros estudiantes no se dan cuenta de la importancia del estudio de la historia y de las ciencias sociales de un modo general. A mediados de la última década del siglo XX, Hobsbawm (1995, p. 3) ya llamaba la atención para la importancia de los historiadores, “cuyo oficio es recordar lo que otros olvidan”; a finales del segundo milenio, esa importancia se amplía como nunca en función de que “casi todos los jóvenes de hoy crecen en una especie de presente continuo, sin cualquier relación orgánica con el pasado público de la época en que viven”.

La dimensión de la denuncia de Hobsbawm remite a la reflexión sobre el objetivo mayor a alcanzar en un proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia y de las ciencias sociales en general: la conciencia histórica, que es la de la construcción de una narrativa que se articula a partir de la relación entre historicidades deferentes o la “constitución del sentido de la experiencia en el tiempo”. (Rüsen, 2001, p. 67). Pero, al final, eso también nos lleva a preguntarnos: ¿qué es formación histórica?

De un modo general, para el pensador alemán Rüsen (2007, p. 95), formación es una categoría didáctica que articula competencias relacionadas al saber, a la práctica y a la

subjetividad, con niveles cognitivos y también, en sentido inverso, articula las formas y los contenidos científicos a las dimensiones de uso práctico. Para el autor, formación científica significa “el conjunto de competencias de interpretación del mundo y de sí propio, que articula el máximo de orientación del actuar con el máximo de autoconocimiento, posibilitando así el máximo de autorrealización o de refuerzo de identidad”.

Por otro lado, y siempre según Rösen (2007, p. 99), formación histórica es la capacidad de identificar procedimientos específicamente científicos que definen el modo como el saber histórico puede ser utilizado, sin perder su científicidad en la práctica. La formación histórica, sostiene el autor, tiene relación íntima con la práctica, la subjetividad y la totalidad. Para Rösen, “Totalidad” es una calidad del uso del saber que corresponde a un determinado direccionamiento de la orientación del actuar. El actuar es orientado cuando los agentes dominan el contexto de sus circunstancias y condiciones. El actuar se realiza entonces en un “horizonte” de interpretaciones, en las cuales los agentes pueden formular los problemas con que lidian en el actuar, abordar las posibilidades de su solución, estimar las posibilidades de éxito y entenderse sobre sus relaciones mutuas.

La recuperación del pasado puede alejar el riesgo del presente continuo, sinónimo de ausencia de crítica y de reflexión. Entretanto, es necesario recordar también que una educación de la sensibilidad histórica nunca es cuestionada de forma aislada y que la comprensión del pasado puede darse de forma más completa a partir de datos obtenidos en el presente. De esta forma, el orden de temas y actividades adoptado en la enseñanza y en la investigación en historia, cuando se modela por aquél seguido por los acontecimientos, puede caracterizarse como un error (Bloch, 2001, p. 66).

El diálogo presente/pasado/presente debe adelantarse a todas las situaciones de aprendizaje, pues el estudio de las sociedades, que parte del tiempo presente y de la investigación de temas que pertenecen a la “realidad” presente, vivida por profesores y alumnos, trae la posibilidad de la recuperación del pasado de manera procesual, en una ampliación gradual de las nociones de tiempo y espacio.

Siman (2003, p. 119) postula que los niños (y su postulado puede ser generalizado para otras fases de la vida, como la juventud y la vida adulta) solamente tomarán conciencia de la historicidad de sus propias vidas y las relacionarán a las de su colectividad, lo que propiciaría el desarrollo de estructuras mentales y de actividad que posibilitaría acoger la complejidad de la temporalidad histórica, si se les provee con las oportunidades para tanto. Para la autora, “pensar históricamente supone la capacidad de identificar y explicar permanencias y rupturas entre el presente/pasado y futuro, la capacidad de relacionar los acontecimientos y la manera en cómo se estructuran en largo y medio plazo en sus ritmos diferenciados de cambio; capacidad de identificar simultaneidad de acontecimientos en el tiempo cronológico; capacidad de relacionar diferentes dimensiones de la vida social en contextos sociales diferentes. Supone identificar, en la propia vida cotidiana, en las relaciones sociales, en las acciones política de la actualidad, la continuidad de elementos del pasado, reforzando el diálogo pasado/presente”.

Para subrayar enfáticamente la importancia de la reflexión sobre el hecho de que el tiempo no es algo vacío o congelado y natural que somete a los hombres, sino lleno de acciones y siempre en movimiento, cabe observar que las categorías “experiencia” y “expectativa” tienen la pretensión de “un grado de generalidad más elevado, difícilmente superable, pero su uso es absolutamente necesario” (Koselleck, 2006, p. 307). Esas categorías históricas son tan importantes como las de espacio y tiempo y, para sustentar la afirmación, Koselleck recurre, entre otros argumentos, al de que todas las categorías que hablan de condiciones de posibilidad histórica pueden ser utilizadas individualmente, pero no son concebibles si no están al mismo tiempo constituidas por experiencia y expectativa, ya que indican condición humana universal, o sea, remiten a un dato antropológico previo sin el cual la Historia no sería posible y ni siquiera imaginada. Para el mismo autor: “las condiciones de posibilidad de la historia real son, al mismo tiempo, las condiciones de su conocimiento. Esperanza y recordación o, más genéricamente, expectativa y experiencia – pues la expectativa abarca más que la esperanza y la experiencia es más profunda que la recordación – son constitutivas, al mismo tiempo, de la historia y de su conocimiento, y ciertamente lo hacen mostrando y produciendo la relación interna entre pasado y futuro, hoy y mañana (Kosellec, 2006, p. 308).

La obra de Paulo Freire va en la misma dirección que esos objetivos por el hecho de concebir la historia humana como posibilidad y futuro, concepción “auténticamente comprometida con la liberación/humanización del mundo sociocultural e históricamente construido”. Su obra, por intermedio de categorías como “inconclusión”, “ser más” y “consciencia” humana sobre su condición de ser en el mundo”, converge para una visión de historia que refuta fatalismos y determinismos y concibe la capacidad y la responsabilidad de la especie humana por los destinos de sí misma y del mundo (Zitkoski, 2010).

Freire (2005, p.31) contribuye también para la formación de ese pensamiento crítico, en la medida que indica su entendimiento sobre “conciencia crítica” aquella “que posibilita insertarse en el proceso histórico como sujeto, evita los fanatismos y se inscribe en la búsqueda de su afirmación”. Además, se caracteriza como un proceso en el que los seres humanos son desafiados por lo dramático de su momento actual, “se proponen a sí mismos como problema. Descubren que poco saben de sí, de su ‘lugar en el cosmos’, y se inquietan por saber más (...) y, al instalarse en el casi, sino trágico descubrimiento, de su poco saber de sí, se hacen problemas a ellos mismos. Indagan. Responden y sus respuestas los llevan a nuevas preguntas”.

En un seminario presentado en Roma sobre la concientización y la alfabetización de los adultos, en 1970, complementa que la concientización es un compromiso histórico y también conciencia crítica: “es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asuman el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo (...) creen y recreen su existencia con el material que la vida les ofrece” Freire, 2001, p. 30).

En relación al pensamiento de Paulo Freire acerca de la consciencia crítica, podemos dimensionar su alcance por la importancia a partir del gran debate en el campo de la enseñanza de historia sobre la conciencia histórica. Una de las corrientes que analiza la cuestión entiende que ésta es el resultado de condiciones del ambiente histórico y cultural y de la preparación intelectual del individuo, tornándolo capaz de concebir la condición histórica de las cosas y actuar conscientemente sobre ellas; así se constituiría en una conquista del intelecto restringida a los beneficiarios de la misma. Otra corriente propone que “la conciencia histórica se constituye mediante la operación genérica y elemental de la vida

práctica, del narrar, con la cual los hombre orientan su actuar y sufrir en el tiempo” (Rüsen, 2001, p. 67). Según Rüsen (2001, p. 57), se trata de la “suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan su experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal forma que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo”.

Las observaciones hechas anteriormente nos instigan a pensar, como profesionales del área, la importancia del proceso educativo y, especialmente, cómo la enseñanza de ciencias sociales tiene un papel relevante, principalmente en sociedades caracterizadas por la precariedad de la vivencia de prácticas democráticas y de ciudadanía. Frente a eso, podemos dimensionar cuánto puede contribuir para tornar complejo, densificar y hacer con que los jóvenes reflexionen sobre su lugar en la sociedad en que viven de forma crítica. Eso posibilitaría la construcción sólida de identidad propia relacionada al grupo social en que están insertados y, de esta manera, contribuiría para imprimir más agilidad y eficacia a las tareas necesarias para hacer avanzar el proceso de implementación de una ciudadanía plena.

En esa perspectiva, no se puede dejar de enfatizar que esta enseñanza no puede y no debe ser instrumentalizada por el Estado para la consecución de una “ciudadanía” que ya estaría “formateada” y definida. Llama la atención el hecho de que el concepto de ciudadanía en muchas reflexiones está pautado por las mismas ambigüedades sobre el mismo concepto en el campo de las ciencias sociales al día de hoy. En algunos momentos es entendido por la vía de la ampliación de derechos, en otros relacionado a la cuestión de la cultura como elogio a la diferencia que es parte de la doctrina del multiculturalismo, lo que equivale a atribuir al Estado el papel de preservar la “libertad concreta” que significaría gestionar el mantenimiento de las diferencias entre los grupos sociales (Magalhães, 2003).

Pagès aclara que, para que los estudiantes den sentido a la perspectiva política enseñada en las lecciones de historia, sería necesario que los mismos relacionasen ese aprendizaje con el presente para que pudiesen comprender en las relaciones y comparaciones entre el pasado y el presente, que el pasado conforma su existencia y, por lo tanto, su futuro como ciudadanos. Así, aniquilar ese vacío existente entre la enseñanza de historia y los conocimientos actuales puede tornar más simple y comprensible el entendimiento de esa perspectiva.

El referido profesor subraya que si nuestro desafío como profesores y profesoras de esos profesores es conseguir que la enseñanza de ciencias sociales contribuya para la conciencia ciudadana, los valores y habilidades mentales necesarios para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ya existió, de lo que estamos haciendo y de lo que harían hombres y mujeres en un contexto cada día más globalizador, en que hará falta saber en cada momento que decisiones que se toman en lugares distante de donde residimos pueden afectarnos con mucha más fuerza que otras que son tomadas al lado de nuestras casas. Y que, en contrapartida, acciones que son tomadas cerca de nuestras casas pueden tener un peso decisivo para frenar situaciones que están sucediendo a enormes distancias de donde vivimos. El autor concluye, inclusive, con que la ciudadanía en que se cree está cada vez menos nacional y menos pautada por fronteras artificiales y que ésta será una ciudadanía mundial (PAGÈS, 2011).

**Las memorias, la superación del pasado, la inserción y la construcción de una identidad autónoma: desafíos para la enseñanza de hoy**

El número y la diversidad de trabajos, para no hablar de complejidad con que los temas de la memoria son tratados en la contemporaneidad, nos hacen reflexionar sobre el porqué del enorme interés y prestigio que ha suscitado el asunto. Sarlo (2006), en su obra titulada “Tiempo Presente. Notas sobre el cambio de una cultura”, al discutir sobre el tiempo y la memoria, se preocupa con el hecho de que el tiempo se tornó fluido a partir de las nuevas tecnologías que afectan la velocidad de las imágenes y que también permiten que nos comuniquemos en tiempo real.

La autora aclara que no se trata solamente de la emergencia de más imágenes, sino de la velocidad con que las mismas se substituyen unas a las otras, se reflejan y se atropellan y, por lo tanto, tornan el tiempo más fluido. Con base en lo expuesto, hace la siguiente aseveración:

“La aceleración que afecta la duración de las imágenes y de las cosas, afecta también la memoria y el recuerdo. Nunca como ahora la memoria fue un tema tan espectacularmente social. Y no se trata sólo de la memoria de crímenes cometidos por las dictaduras, donde el recuerdo social mantiene el deseo de justicia. Se trata también de la recuperación de memorias culturales, la construcción de identidades pérdidas o imaginadas, la narración de versiones y lecturas del pasado. El presente, amenazado por el desgaste de la aceleración, se convierte, mientras transcurre, en materia de la memoria. Entre la aceleración del tiempo y la vocación memorialista hay coincidencias. Precisamente la aceleración produce el vacío de pasado que las operaciones de la memoria intentan compensar. El nuevo milenio se abre sobre esta contradicción entre un tiempo acelerado que impide el transcurrir del presente, y una memoria que busca dar solidez a ese presente fulminante que desaparece comiéndose a sí mismo” (Sarlo, 2006, p. 97-98).

Las conclusiones de Sarlo sobre la amplitud y el alcance del concepto de memoria en la contemporaneidad hacen eco con las indagaciones que nos inquietan. Podemos considerar que este movimiento de valorizar y de construir memorias presupone involucrarse con la colectividad y dialogar con las múltiples y diferentes experiencias vividas, y es dentro de este espacio de creación e interpretación que podemos pensar en nuevas prácticas sociales. En el diálogo con la memoria, es posible hacer salir a la superficie, por la rememoración y por las narrativas, los elementos olvidados de otras historias. Para tanto, el diálogo con la memoria trae como gran desafío el descubrimiento de otras maneras de atribuir sentido a los procesos del pasado que la modernidad hizo hincapié en destruir y así contribuir para el enfrentamiento de los desafíos que surgen en las transiciones políticas.

Con los años de 1970, afirma Hartog (2013 p.148), llegaron también las desilusiones: el fin de las ideas revolucionarias, crisis económicas, desempleo en masa, debilitamiento del Estado de Bienestar Social, las exigencias cada vez mayores de la sociedad de consumo, la valorización de lo efímero, tiempo presente y valorización de lo inmediato. El presente se tornó horizonte, nos dice el autor, un presente vacío. Sin futuro y sin pasado, él produce diariamente el pasado y el futuro de que siempre precisa, día tras día, y valoriza lo inmediato. Al abordar la política de representaciones de la vida cotidiana, Giroux (1998) también destaca los efectos profundos que los medios de comunicación están provocando en la configuración

de lo real y en la construcción de una política de la memoria y del pasado. Denuncia la construcción por los mass-media de una “pedagogía” que excluye los elementos subversivos de la memoria, separando los hechos y acontecimientos de cualquier contexto histórico, social y político con una narrativa que racionaliza las tendencias de la cultura dominante.

Por lo tanto, ¿cómo seremos capaces de lidiar con los acontecimientos traumáticos (las dictaduras y sus prácticas de tortura, desaparecimiento y represión), en la experiencia de Seligmann-Silva (2003 p. 83), como herencias vivas? ¿Cómo estaremos atentos para que los traumas del pasado no sean apropiados y banalizados por los medios? De acuerdo con el autor, “en lugar de una herencia viva, los traumas del pasado son considerados “superados”, ya que han sido debidamente expuestos, se les ha rendido el debido culto en los medios. Sobre todo la televisión posee este poder de concretizar – en el espacio exiguo de la pantalla brillante del televisor, pero también en la mente de los telespectadores – la falsa realización de las utopías que lleva encubierta la culpas, responsabilidades y, de ese modo, la propia savia que podría llevar a un movimiento civil que debería luchar, por ejemplo, por el paradero de los desaparecidos”.

De esa manera, podemos inferir que en un régimen de historicidad marcado por el tiempo presente, se hace necesario estar vigilantes para que los contextos sombríos y autoritarios del pasado reciente de las dictaduras militares no sean olvidados. En este proceso, cabe a la memoria y a la rememoración un papel fundamental. El pasado no puede ser visto como algo pasado de moda y muerto.

No se trata de una rememoración que lleve al lamento, a la melancolía, al odio o a la venganza, sino de una rememoración como fuente de energía para las luchas del presente. Por la rememoración, el pasado permanece abierto, como proclama Lowy (2005 p.158) “delante de la historia de los vencedores, de la celebración del hecho consumado, de las rutas históricas de mano única, de la inevitabilidad de la historia de los que triunfaron, es preciso retomar esa constatación esencial: cada presente abre una multiplicidad de futuros posibles. (...) El futuro puede abrir dossiers históricos “cerrados”, “rehabilitar” víctimas calumniadas, reactualizar esperanzas y aspiraciones vencidas, redescubrir combates olvidados, o

considerados “utópicos”, “anacrónicos” y “en la contramano del progreso”. De esa manera, la abertura del pasado y del futuro está estrechamente asociados”.

En esta tarea, debemos considerar las culturas críticas de la memoria. Para Huyssen (2000 p.35), éstas nacieron durante el recorrido de un largo camino de lucha con énfasis en los derechos humanos, en cuestiones de minorías y de géneros y en la reevaluación de varios pasados nacionales e internacionales y pueden ayudar a escribir la historia de un mundo nuevo y garantizar así un futuro de memoria. El autor destaca que “las culturas de memoria están íntimamente conectadas en muchas partes del mundo a procesos de democratización y lucha por los derechos humanos y a la expansión y fortalecimiento de las esferas públicas de la sociedad civil. Desacelerar en lugar de acelerar, expandir la naturaleza del debate público intentando curar las heridas provocadas por el pasado, alimentar y expandir el espacio habitable en lugar de destruirlo en función de alguna promesa futura – éstas parecen ser necesidades culturales todavía no alcanzadas en un mundo globalizado, y las memorias locales están íntimamente conectadas a esas articulaciones”.

Podemos considerar que el trabajo con la memoria es la posibilidad de situarnos como sujetos de la experiencia. Una experiencia que, al decir de Larrosa (2002 p.27), produce afectos, inscribe marcas, deja vestigios y principalmente promueve transformaciones. Por la memoria, muchos sentidos conectados a la existencia tanto del individuo como de comunidades son elaborados, lo que refuerza en el saber de la experiencia “su calidad existencial con la vida singular y concreta de un existente singular y concreto”. Pero, ¿cómo la enseñanza de ciencias sociales puede resignificar la relación entre experiencia y pasado? ¿Cómo trabajar con las grandes dificultades que pesan hoy sobre las posibilidades de narración y sobre las posibilidades de la experiencia común?

Frente a esas indagaciones, vale la pena comentar la distinción hecha por Gagnebin (2001 p.91) entre conmemoración, como celebración del Estado, vacía y codificada por la historia oficial y rememoración, en el sentido benjaminiano que, en lugar de repetir aquello que se recuerda, se abre a lo olvidado, a las discontinuidades para “decir, con hesitaciones, golpes, de manera incompleta, aquello que todavía no tuvo derecho ni al recuerdo ni a las palabras”. Para encontrar lo que sobró de lo vivido, es necesario, entonces, buscar por las palabras, es

necesario que cuenten otras historias, de ahí la importancia del concepto de narrativa que, de acuerdo con Gagnebin (1993 p.61), nos remite a la estructura de una anti-historia pues, “en lugar de cerrar el pasado en una interpretación definitiva, reafirma la apertura de su sentido, su carácter inacabado” para tejerle la continuación.

Narrar como posibilidad de retomar el pasado para traerlo como experiencia. La narrativa aparece, así, como una alternativa viable de acceso a una dimensión pasada de la experiencia. Las narrativas se constituyen por definición e la tentativa de recuperar, por medio del lenguaje y de la memoria, algo que ya dejó de formar parte de la experiencia presente. Para Walter Benjamin (1985), por ser pasible de ser recontada, la narrativa se torna autónoma en relación al propio narrador y así revela su fuerza. Al narrar una historia, una dimensión del pasado es actualizada, pasando a formar parte de la experiencia de los oyentes y del narrador y, de esa manera, se torna capaz de operar una transformación en el presente.

Es exactamente esta dimensión de las narrativas que las ciencias humanas al trabajar con la temporalidad pasada, deben integrar nuevamente a sus expectativas educacionales para que, por intermedio de las narrativas, el pasado permanezca abierto y las luchas que acontecen en el presente puedan iluminar los proyectos sociales y políticos que no fueron realizados y así promover la reparación (redención) del sufrimiento.

En una obra titulada “Tiempo Pasado: Cultura de la Memoria y Giro Subjetivo. Una Discusión”, Beatriz Sarlo (20074, p.24) considera que fue el testimonio que tornó posible condenar el terrorismo de estado y que la idea de “nunca más” se sustenta en saber a qué nos referimos cuando deseamos que eso no se repita. Que como instrumento jurídico y como modo de reconstrucción del pasado donde otras fuentes fueron destruidas por los responsables, los actos de memoria fueron piezas centrales de la transición democrática y que ninguna condena habría sido posible si tales actos de memoria de testigos y víctimas no hubiesen existido, complementando con una reflexión sobre los conflictos que emergen de la tarea de enfrentarlas. “Como es evidente, el campo de la memoria es un campo de conflictos que tienen lugar entre quienes mantienen el recuerdo de los crímenes de estados y quienes proponen pasar a otra etapa, cerrando el caso más monstruoso de nuestra historia. Pero también es un campo de conflictos entre los que sostenemos que el terrorismo de estado

es un capítulo que debe quedar jurídicamente abierto, y que lo sucedido en la dictadura militar debe ser enseñado, discutido, comenzando por la escuela. Es un campo de conflictos también para quienes sostenemos que el “nunca más” no es un cierre que deja atrás el pasado sino una decisión de evitar las repeticiones, recordándolo.”

Tal debate y preocupación son también compartidos por Adorno a partir de otro contexto histórico, el del holocausto, las marcas que dejó y sus desprendimientos especialmente para Europa y la civilización occidental, que por analogía sirve completamente para los contextos históricos que aquí tratamos. Sus reflexiones en esa dirección parten de la siguiente pregunta: “¿qué significa superar el pasado?”, pregunta que según el propio Adorno tiene que ser clarificada porque parte de una formulación que en los últimos años se convirtió en una frase hecha y altamente sospechosa, y lo hace a partir de una profunda reflexión. “Cuando con ese uso lingüístico se habla de superar el pasado no se apunta a reelaborar y asumir seriamente lo pasado, a romper su hechizo mediante la clara consciencia; sino lo que se busca es trazar una raya final sobre él, llegando incluso a borrarlo, si cabe, del recuerdo mismo. La indicación de que todo ha de ser olvidado y perdonado por parte de quienes padecieron injusticia es hecha por los correligionarios de los que la cometieron. En una controversia científica escribí ocasionalmente: en casa de verdugo no hay que hablar de la soga, porque de lo contrario se suscita resentimiento. Pero el que la tendencia a rechazo, inconsciente y a la vez no tan inconsciente, de la culpa si una de modo tan absurdo a la idea de acabar con lo pasado, ofrece ocasión suficiente para reflexiones referidas a un terreno del que todavía hoy emana tal horror que se vacila y titubea a la hora de llamarlo por su nombre. Se tiene la voluntad de liberarse del pasado: con razón, porque bajo su sombra no es posible vivir, y porque cuando la culpa y la violencia solo pueden ser pagadas con nueva culpa y nueva violencia, el terror no tiene fin; sin razón, porque el pasado del que querría huir aún está sumamente vivo. El nacionalsocialismo sobrevive, y hasta la fecha no sabemos si solamente como mero fantasma de lo que fue tan monstruoso, o porque no llegó a morir, o si la disposición a lo indescriptible siegue latiendo tanto en los hombres como en las circunstancias que los rodean. (Adorno, 1998. p. 15).

La función educativa de tornar el hombre emancipado también es reforzada en otro texto, "*Tabus a respeito do professor*"<sup>12</sup>, donde Adorno nos muestra que la barbarie entendida como prejuicio, represión, tortura, violencia e injusticia social es un estado en que fracasan todos los procesos de formación desarrollados por la escuela. Para el autor, conforme Pucci (1995, p.50), la barbarie "des-educar, de-forma y está profundamente presente en las relaciones dominantes. Es preciso re-educar (...) restablecer condiciones de autonomía, de conciencia y de libertad del individuo, del sujeto, del ambiente social. Y la escuela tiene un papel fundamental en ese proceso. (...) Existe, pues, un potencial pedagógico inestimable en la ilustración. La educación es, antes de más nada, ilustración.

En su diálogo con Becker confirma que la tarea más urgente de toda la educación hoy debe estar direccionada para la superación de la barbarie. Para Adorno (1998, p.105) "el problema que irrumpe ahí es si en la barbarie puede ser cambiado algo decisivo mediante la educación. Al hablar de barbarie estoy pensando en algo muy simple, en el hecho, concretamente, de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización. Y no solo en el sentido de que una abrumadora mayoría no ha conseguido la conformación que corresponde al concepto de civilización, sino en el de que están poseídos por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo o, como suele decirse de modo más culto, por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda esta civilización salte por los aires, algo a lo que por lo demás, ya tiende por sí misma. Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación".

Después de todas estas reflexiones, en un contexto histórico en que los países europeos, delante de la crisis económica asistimos a un aumento y densificación de grupos ultra radicales que buscan culpables en el extranjero, o sea, en el "otro" por lo que está sucediendo en su economía y, no siendo poco común en América Latina el comportamiento delante de dificultades económicas o de gestionar aspectos de la convivencia democrática – todavía tan tenue en la mayoría de nuestros países – muchos sectores elogian las memorias de las

---

<sup>12</sup> "Tabúes relativos a la profesión de enseñar".

dictaduras, lo que deja claro que nos posibilita dimensionar cuánto la barbarie aún reside entre nosotros, ¿podríamos discordar de las últimas afirmaciones de Adorno aquí presentadas?

Concluimos, entonces, que la más importante reflexión que remite a la efemérides de los cuarenta años del derroque de Salvador Allende en Chile es la de que debemos traer nuestras reflexiones del pasado para un inexorable diálogo con el presente para garantizar que las mismas tengan sentido y sean proficuas. Si nos atenemos a la indagación del periodista argentino en forma de metáfora sobre “cuánto tiempo será necesario para que Videla esté totalmente muerto”, no restarán dudas para nosotros profesores, en lo que atiene a que todas las tareas levantadas para las transiciones democráticas son importantes y tendrán que ser perseguidas, especialmente la propuesta hecha por Sarlo de que las dictaduras y sus desmembramientos deben ser recordadas para evitar que se repitan.

#### Referencias bibliográficas

A CRISE (1991). Brasileira e os trabalhadores. Debate Sindical, 5(12).

ADORNO, T. W. (1998). Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969). Madrid: Ediciones Morata.

BENJAMIN, W. (1985). Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

BLOCH, M. L. B. (2001). Apologia da história, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BOSI, A. (1992). O tempo e os tempos. En: NOVAIS, A. (org.) Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras..

CALDEIRA, T. P. R. (2000). Cidades de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. 34.

CARDOSO, F. H. (1981). Os anos Figueiredo. Novos Estudos CEBRAP, (1).

CHAUÍ (1987), Marilena de Souza. Conformismo e resistência. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, p.47.

FREIRE, P. (1996) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2001). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro,.

FREIRE, P. (2005). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GAGNEBIN, J. M.. (2003). “Após Auschwitz”. Editora Unicamp. . In: SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). História, Memória, Literatura. Campinas: Editora Unicamp.

GAGNEBIN, J. M. (1993). Walter Benjamin. São Paulo: Brasiliense. GIROUX, H. (1998) Prazeres Inquietantes. Buenos Aires: Paidós.

GOMES, A. de C. (2003). Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. En: ABREU, M.; SOIHET, R. I (Org.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

HARTOG, F. (2013). Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

HOBBSAWM, E. J. (1995). Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras.

HUYSEN, A. (2000). Seduzidos pela memória. Arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Candido Mendes.

KOSSELLECK, R. (2006). Futuro passado: contribuição à semântica dos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC- Rio.

LANATA, J. (2013). De Vilela al partido militar. La Vanguardia, Barcelona, 22 mayo, p. 22.

LARROSA BONDÍA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, (19).

LAVILLE, C. Além do conhecimento produzido e disseminado. Consciência histórica e educação histórica. En: Encontro Regional da Anpuh, 9., 2002, Belo Horizonte. En Internet: <http://www.fae.ufmg.br/ANPUH>> (Consulta, 1 junho de 2006).

LÖWY, M. (2005). Walter Benjamin: aviso de incêndio. São Paulo: Boitempo.

MAGALHÃES, M. S. (2003). História e cidadania: por que ensinar história hoje? In ABREU, M.; SOIHET, R. (orgs). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavras.

MESQUITA, L. (2013). Adversárias partilham passado relacionado à ditadura militar. Folha de São Paulo, 17 novembro, p. A15.

O'DONNELL, G.; REIS, F. W. (org). (1988). A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice.

OLIVEIRA, Francisco de. (1985). Além da transição, aquém da imaginação... Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n.12, jun.

PAGÉS, J.. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (org). Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU.

PUCCI, B. (1995). Teoria Crítica e Educação. Petrópolis. Vozes .

RÜSEN, J. (2001). Razão histórica: Teoria da história: fundamentos da ciência histórica.

Brasília: UnB.

RÜSEN, J. (2007). História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. UNB.

SADER, E. (1982). Um rumor de botas. Ensaios sobre a militarização do Estado na América Latina. São Paulo: Polis.

SADER, E. (1988). Quando novos personagens entram em cena. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SANTOS, M. (2001). Por uma nova globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Editora Record.

SARLO, B. (2006). Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

SARLO, B. (2007). Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores,

SCHWARCZ, L. M.; SOUZA, L. M.; NOVAIS, F. (1998). Considerações finais. Brasil: o tempo e o modo. En: SCHWARCZ, L. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras.

SELIGMANN-SILVA, M. (2003). Reflexões sobre a Memória, a História e o Esquecimento. In: SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). História, Memória, Literatura. Campinas: Editora Unicamp.

SEVCENKO, N. (2001). A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras.

SIMAN, L. M. de C. (2003). A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: DE ROSSI, V.L. S.; ZAMBONI, E. (org.). Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alinea.

SOUZA SANTOS, B. (1999). Pela mão de Alice: o social e o político na pós – modernidade. 5.ed. São Paulo: Cortez.

SOUSA SANTOS, B. (2003). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. En. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

STEPAN, A. C. (1986). Os militares: da abertura a nova república. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ZITKOSKI, J. J. (2010). Paulo Freire & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

## **¿Cómo interpretan las estudiantes de maestra de educación infantil el término socialización? La Socialización y la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Formación Profesional Inicial<sup>1</sup>**

Lorenia Hernández Cervantes

Dra. en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía

por la Universitat Autònoma de Barcelona

[hernandezlorenia@gmail.com](mailto:hernandezlorenia@gmail.com)

### **Resumen**

El siguiente artículo analiza las representaciones sociales de un grupo de 12 estudiantes de maestra de educación infantil sobre el término socialización y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales. El término socialización es analizado a partir de tres paradigmas: funcionalista, interpretativo y crítico (Zeichner & Gore, 1990) y a partir de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Pagès, 1997, Pagès & Santisteban, 2011). Los resultados muestran que el término socialización es interpretado por las estudiantes a partir del paradigma funcionalista. Su relación con la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil está vinculada con la enseñanza de reglas, normas de convivencia y los festejos patrios.

**Palabras Clave:** Socialización, Educación infantil, Formación inicial de profesores, Enseñanza de las Ciencias sociales

---

<sup>1</sup>Este trabajo forma parte de la tesis doctoral de Lorenia Hernández Cervantes: “La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil”, defendida en la Universitat Autònoma de Barcelona el 9 de julio de 2013 y dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch.

## **Abstract**

This paper examines the social representations of a group of 12 preservice early childhood teacher about socialization term and its relation to social studies education. The socialization term is analyzed from three paradigms: functionalist, interpretive and critical approach (Zeichner & Gore, 1990). The term is also analyzed from the social studies education perspective (Pagès, 1997, Pagès & Santisteban, 2011). The findings show that the socialization term is interpreted by the 12 preservice early childhood teachers from the functionalist approach. The relation that is established with the social studies education in early childhood settings is the teaching of rules, standards of living and patriotic celebrations.

**Key words:** Socialization, Early Childhood Education, Preservice Teacher Education, Social Studies Education

## **Introducción**

Una de las principales finalidades de la educación infantil es la socialización (PEI, 2004). Los niños y las niñas de tres a cinco años de edad en México asisten a la escuela infantil para relacionarse con personas que no forman parte de su entorno familiar. En este contexto, los niños y las niñas han de aprender a relacionarse con personas que tienen gustos, pensamientos, ideas, creencias, personalidades y formas de vivir distintas a las suyas. Las maestras de educación infantil tienen un papel importante en este proceso socialización. Ellas han de enseñar a los niños y las niñas a integrarse a este contexto social.

Una de las funciones más importantes de las maestras en este nivel educativo es enseñar a los niños y a las niñas las herramientas y las habilidades para que aprendan a socializarse. Las maestras de educación infantil han de ser conscientes de los modelos de socialización que están promoviendo cuando ellas se relacionan con los niños y las niñas, cuando ellas se relacionan con otros adultos y cuando enseñan un área de conocimiento, específicamente, cuando enseñan ciencias sociales.

Las maestras de educación infantil también han de ser conscientes que la socialización que se promueve en el centro escolar contribuye a que los adultos, los niños y las niñas se socialicen a partir de formas de pensar y de acciones específicas. Y sobre todo, las maestras de educación infantil han de ser conscientes que los centros escolares promueven ciertas formas de socialización porque una de las finalidades de la escuela es contribuir a la formación de un tipo ciudadano y ciudadana que funcione adecuadamente en una sociedad con valores, ideas, creencias, actitudes y acciones concretas.

La enseñanza de las ciencias sociales tiene como finalidad contribuir a la formación de una ciudadanía participativa para una sociedad democrática, justa y pluralista (Pagès & Santisteban, 2011, Levstik & Barton, 2004). En el caso de la educación infantil, la enseñanza de las ciencias sociales ha de estar orientada a contribuir que los niños y las niñas tengan la oportunidad de vivir experiencias socializadoras en la escuela infantil. Estas experiencias promueven el ejercicio de una ciudadanía en contextos sociales concretos, como por ejemplo, el salón de clases, el patio del recreo y otros lugares donde los niños y las niñas conviven cotidianamente.

La formación profesional inicial ha de preparar a las estudiantes de maestra de educación infantil para que promuevan una socialización que contribuya a la formación de niños y niñas reflexivas que tengan la capacidad de interpretar su medio social. A partir de este supuesto nos preguntamos, ¿cómo es la preparación de las estudiantes de maestra de educación infantil en el área de la didáctica de las ciencias sociales?

El siguiente trabajo de investigación analiza y describe las representaciones sociales de un grupo de 12 estudiantes de maestra de educación infantil sobre el término socialización y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. La investigación tiene como finalidad indagar cómo entienden las estudiantes el proceso de socialización y analizar si ellas son conscientes de que el propósito de estos contenidos es contribuir a la formación de una tipo ciudadanía.

## **Marco teórico**

### **Las representaciones sociales**

Las representaciones sociales se presentan de formas variadas y complejas. Si hemos de definir las son el conjunto de imágenes, concepciones, conocimientos, opiniones, percepciones, creencias, actitudes y acciones. Las representaciones sociales nos permiten interpretar y dar sentido a lo que sucede, a un objeto, a un fenómeno y a los individuos. Todos ellos situados en una realidad concreta de nuestra vida social. De acuerdo con Jodelet “las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, son una forma de *conocimiento social*” (2013, p. 773).

El conocimiento social se construye a partir de nuestras experiencias, de las informaciones, de los conocimientos y de los modelos de pensamiento que recibimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Por lo tanto, este “conocimiento es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. La representación social es sin duda el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real. El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En un sentido más amplio, designa una forma de *pensamiento social*” (Jodelet, 2013, pp. 473-474).

Las representaciones sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil sobre el término socialización están enmarcadas por las aportaciones teóricas de la psicología evolutiva y social. El Plan de Estudios de la licenciatura en educación infantil y el programa de educación infantil en México tienen como base teórica aportaciones de Piaget y Vigotsky.

Los programas de la formación del profesorado inicial y de la educación infantil definen el término socialización a partir de un enfoque psicológico. Por lo que, el término socialización está estrechamente relacionado con la afectividad, y por lo tanto, está ubicado en un área específica en ambos programas. Esta área se le denomina *Desarrollo Personal y Social* (PEI, 2004) y *Socialización y afectividad* (Plan de Estudios, 1999).

## **¿Qué es la socialización?**

El término socialización lo definiré a partir de tres enfoques. El primero de ellos está vinculado con la formación inicial del profesorado y la enseñanza de las ciencias sociales. El segundo enfoque está relacionado con los discursos de los programas de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil y del programa de educación infantil. Y el tercer enfoque está asociado con una perspectiva postestructuralista.

### **1) El termino socialización en la formación inicial de los estudiantes de maestro y la enseñanza de las ciencias sociales**

En esta línea describiremos las aportaciones de Zeichner & Gore (1990) y de Pagès (1997). El estudio de Zeichner & Gore (1990) describe el término socialización a partir de tres paradigmas: 1) el funcionalista, 2) el interpretativo y 3) el crítico. De acuerdo con estos autores, los estudiantes se socializan profesionalmente durante sus cursos en la Universidad y durante su práctica docentes a partir de estos tres paradigmas.

#### **a) El paradigma funcionalista de la socialización.**

El paradigma funcionalista sostiene que la forma en que se concibe el mundo social busca ubicar al ser humano y a sus actividades dentro de un contexto social. El funcionalismo se caracteriza por proveer una serie de explicaciones que sigan manteniendo el “status quo”, el orden social, el consenso, la solidaridad, la necesidad de satisfacción y la actualidad. El paradigma funcionalista se centra en la reproducción de los acuerdos existentes y asume que la socialización produce continuidad. Su orientación consiste en proveer explicaciones que sirvan para regular las cuestiones humanas. Por ello, el funcionalismo siempre presta atención a las tendencias centrales, ignora la complejidad, la contradicción y la acción humana. (Zeichner & Gore, 1990).

#### **b) El paradigma interpretativo de la socialización**

El paradigma interpretativo busca comprender la naturaleza fundamental del mundo social a un nivel subjetivo. Este enfoque busca explicaciones dentro del campo del conocimiento y la subjetividad del individuo dentro del marco de referencia donde el individuo participa, no desde la posición del observador sino desde la acción.

El paradigma funcionalista y el paradigma interpretativo ven de distinta forma el lugar que ocupa el ser humano en el mundo. Pero también existen algunas semejanzas entre estos dos enfoques. Ambos se interesan por dar explicaciones en relación con la sociedad. Estas explicaciones enfatizan la unidad y la cohesión. Ambas formas de entender la socialización están enmarcadas por un proceso mediante el cual el individuo se compromete con una cierta forma de aprender. Esta forma de aprender es el resultado de la adaptación del ser humano a una situación o contexto que es parte de la cultura docente, socio cultural, político y económico. Esta adaptación puede ocurrir de forma activa o pasiva (Zeichner & Gore, 1990).

### **c) El paradigma crítico de la socialización**

El propósito central del enfoque crítico es ser conscientes y tener la habilidad de criticar y cuestionar lo que se ha dado por hecho en relación con la vida cotidiana. No dar por sentado que las clases sociales, el género y las relaciones entre los grupos han sido, son y serán siempre de la misma forma. El enfoque crítico muestra un especial interés por la transformación social. A través de ésta, se busca incrementar la justicia, la equidad, la libertad y la dignidad humana. La realidad es vista como construcción social.

### **El término socialización en la Didáctica de las Ciencias Sociales**

Por su parte, Pagès define el término de socialización a partir de la didáctica de las ciencias sociales. De acuerdo con Pagès (1997) “los seres humanos estamos condicionados por un tiempo, el cual, es a su vez un tiempo histórico. La representación mental del tiempo social condicionado por el tiempo vivido a través de las experiencias a las que nos sometemos como consecuencia de vivir en una sociedad organizada de pautas sociales, como por ejemplo, el valor social de la edad y de las etapas del crecimiento, el tiempo escolar, laboral, vacacional, el calendario festivo y religioso, etc., y el tiempo impuesto por los medios de comunicación, en especial por la televisión. Así como estamos condicionados por el tiempo social, somos agentes constructores de tiempo, sea a través de la socialización y la aceptación acrítica de valores temporales impuestos, sea a través de la contrasocialización, es decir, de la posibilidad de asumir críticamente nuestro rol en la construcción de futuros alternativos” (p. 200).

De acuerdo con Pagès (1997) y Zeichner & Gore (1990), la socialización puede producirse a partir de una aceptación pasiva de una cultura y de unas normas y reglas establecidas en una sociedad (funcionalista) o por la participación como personas para la transformación de aquello que no contribuya a la construcción de una sociedad justa, pluralista y democrática (crítica o contrasocialización).

## **2) El término socialización en los estudios postestructuralistas**

De acuerdo con Grieshaber (2005), la socialización como parte del discurso del desarrollo del niño tiene como objetivo que el adulto sea el responsable de enseñar a los niños y a las niñas cómo se debe actuar de acuerdo a las formas culturales aceptadas dentro de su comunidad. Con lo anterior, Grieshaber menciona que la socialización contribuye a la trasmisión de una cultura a través de generaciones. En este sentido, la cultura significa el conjunto de normas, actitudes, creencias y de roles sociales.

## **3) El término socialización en el curriculum de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil y en el curriculum de la educación infantil**

Por un lado, el programa *Socialización y Afectividad* (2002-2003) del Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Infantil (1999) propone que: “La experiencia de socialización en la educación infantil significa para los pequeños iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos y alumnas, es decir, como quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para los niños” ( p. 153).

Por otro lado, el programa de educación infantil (2004) propone que: “Los procesos de construcción de la identidad, el desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inician en la familia. Investigaciones actuales han demostrado que desde muy temprana edad los niños desarrollan la capacidad para captar las intenciones, los estados emocionales de los otros y para

actuar en consecuencia, es decir, en un marco de intenciones y relaciones sociales. La comprensión y la regulación de las emociones es un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en el desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social” (p. 50).

**¿A partir de qué enfoque se está interpretando y enseñando el término socialización en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil?**

En ambos currícula, es decir, el de la formación profesional inicial y el de la educación infantil, se describe que el proceso de socialización consiste en el aprendizaje de formas de comportamiento y de actitudes que ayudarán a que el niño y la niña se integren a su medio social. El proceso de socialización de acuerdo con lo que proponen ambos currícula tienen como base lo afectivo. Los niños y las niñas han de aprender a socializarse a partir del aprendizaje de normas y reglas de convivencia porque las relaciones que establezcan en la escuela infantil han de estar basadas en la obediencia y en la aceptación.

La relación que existe entre el enfoque funcionalista con el término socialización es de carácter afectivo y social. El enfoque funcionalista describe que la persona es quien ha de adaptarse a un medio. Para ello, se deben aceptar las normas y reglas ya establecidas. Si la persona se adapta adecuadamente, será aceptado por los otros. Si la persona no se adapta será rechazado. La aceptación y el rechazo son términos que se explican desde la parte afectiva porque inciden en el bienestar emocional de la persona, en este caso, del niño y la niña.

El enfoque funcionalista (Zeichner & Gore, 1990, Pagès, 1997) y el enfoque de la teoría del desarrollo del niño (Grieshaber, 2005) nos permiten interpretar que el término socialización que se está enseñando en la formación profesional de las estudiantes está basada en la idea de que la persona han de adaptarse pasivamente para que sea aceptado por los otros. Debido a que ambos programas asocian la socialización con el área de desarrollo afectivo, entendemos porque las estudiantes creen que enseñar a socializar implica que el niño ha de adaptarse para que sea aceptado y no sufra las consecuencias emocionales de ser rechazado.

## **Marco metodológico**

### **La muestra**

Las participantes fueron 12 estudiantes de maestras de educación infantil. Todas las estudiantes cursaban el tercer grado de la licenciatura. Su edad oscila entre los 19 y 21 años de edad. Seis de las participantes son estudiantes de una Escuela Pública y seis son estudiantes de una Escuela Privada. Ambas instituciones están ubicadas en la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

La muestra de las participantes fue elegida por sus profesores de didáctica de las ciencias sociales. Para identificar a las estudiantes se les asignó un seudónimo: *Norma, Elena, Beatriz, Sandra, Rosa, María, Lucía, Laura, Sonia, Noemí, Jimena, Ana.*

### **Lugar y fecha**

El lugar donde se realizó la investigación fue en las instalaciones de cada Institución. El trabajo de campo se realizó entre los meses de septiembre de 2011 y el mes de enero de 2012.

### **Procedimiento para la obtención de la información**

Para obtener la información se estructuraron preguntas semi abiertas. La información se grabó en audio y se complementó con un diario de campo. Se realizó un grupo focal con las participantes de cada institución. Por lo que, la información se obtuvo a través de dos grupos focales de seis participantes cada uno. La duración de la sesión de cada grupo focal fue de 60 a 90 minutos. Y se realizó en un sólo momento.

Las preguntas que se plantearon inicialmente en cada grupo focal fueron las siguientes:

1. ¿Qué es la socialización?
2. ¿Qué relación tiene la socialización con el medio social?
3. ¿Qué relación tiene la socialización con la escuela (maestra de educación infantil)?
4. ¿Qué relación tiene la socialización con la familia?
5. ¿Cómo es la socialización cuando sólo se retoman contenidos vinculados con: los festejos patrios o cívicos, las costumbres y tradiciones y las reglas y normas de convivencia?

Sin embargo, durante el transcurso de la sesión, las preguntas quedaron estructuradas de la siguiente forma:

1. ¿Qué es la socialización?
2. ¿Qué papel tiene la maestra de educación infantil y la escuela en el proceso de socialización?
3. ¿Cómo es la socialización en el contexto familiar y en el contexto social?
4. ¿Cuál es la relación de la socialización con la enseñanza del conocimiento del medio social?

## **Resultados**

### **1. ¿Qué es la socialización?**

Las estudiantes definen el término socialización de dos formas. Por una parte, las participantes mencionan que la socialización es la relación que existe entre las personas. Por otra parte, ellas expresan que la socialización se produce cuando las personas intercambian ideas sobre un tema concreto.

Norma, Lucía, Laura, Sonia, Noemí, Jimena y Ana opinan que la socialización es la interacción que existe entre las personas. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes.

***Norma:** “Bueno pues la socialización la entiendo como la interacción entre las personas. Pero el niño al ser sociable por naturaleza no sólo se establece una socialización verbal sino también corporal en donde entran en contacto la afectividad”.*

***Lucía:** “Es la interacción entre varias personas. [Esta interacción] empieza desde la familia y desde que nacemos. Desde que nacemos ya estamos socializando con el papá, con la mamá, con los hermanos, con los abuelitos. Después entramos a la escuela infantil y ya estamos socializando con nuestros iguales”.*

*Jimena:* “Son las relaciones que tenemos con las demás personas. El punto de partida es la familia. Después son las instituciones y al final el mundo en general”.

Sandra, Rosa y María creen que la socialización sirve para dialogar sobre un tema específico. En los siguientes ejemplos se muestran las opiniones de las estudiantes.

*Sandra:* “Bueno también podría ser [socializar] sobre un tema, llegar a un acuerdo o a una conclusión de un tema”.

*Rosa:* “Pues para dar a conocer algo. Como dijo mi compañera dar a conocer algo sobre un tema o cómo es una uno en un grupo de personas”.

*María:* “Como dicen mis compañeras, la socialización viene siendo la interacción que se establece entre dos personas o sobre algún tema en especial”.

Las estudiantes definen el término socialización como la relación que establecen las personas puede ser afectiva (funcionalista) o cognitiva (interpretativa). Esta relación la podemos interpretar de dos formas. La primera es de carácter afectivo cuando su finalidad es la convivencia. La segunda es de carácter cognitivo cuando se socializan conocimientos de un tema o una asignatura. Los niños y las niñas se socializan para relacionarse. Los adultos, en este caso las estudiantes, se socializan para comprender e intercambiar ideas y opiniones sobre un tema concreto.

## **2. ¿Qué papel tiene la educadora y la escuela en el proceso de socialización?**

Sandra, Norma, Jimena y Lucía opinan que el papel de la educadora y la escuela es enseñar al niño y a la niña las bases para que tenga una buena convivencia en su contexto familiar, escolar y social.

*Sandra:* “Yo creo que debemos fomentar en los niños que sean sociables, que lleguen a cumplir esas normas que se plantean en la sociedad, [por ejemplo] de respeto, de convivencia para que el niño en su casa o en su comunidad pueda tener una buena socialización”.

*Norma: “Pues yo siento que la socialización o el papel de la educadora es fundamental porque les debemos dar la base y sobre todo la seguridad de entrar al contexto en el que pertenece. Como sabemos no es lo mismo socializar o entablar una conversación con un círculo de amigos que en otro tipo de círculo”.*

*Lucía: “Es primero en la familia donde se construyen los primeros pasos para saber socializar. Por ejemplo, cómo relacionarte con las demás personas. En la escuela, la educadora refuerza lo que el niño aprende en casa. También la educadora orienta y dice qué cosas si se deben hacer y qué cosas no. Eso le va a ayudar al niño para relacionarse en su entorno social”.*

De acuerdo con las estudiantes el rol de la educadora y de la escuela en el proceso de socialización consiste en enseñar a los niños y a las niñas las normas de convivencia, los valores y las reglas. Una de las finalidades de la socialización es promover que el niño y la niña convivan con sus compañeros y evitar que se aísle o se sienta rechazado.

### **3. ¿Cómo es la socialización en el contexto familiar y en el contexto social?**

Las estudiantes opinan que existen diferencias entre la socialización que tiene el niño y la niña en su contexto familiar y escolar. Ellas son conscientes que la adaptación a un contexto social varía de acuerdo al tipo socialización que exista. Sandra y Laura opinan que en el contexto familiar la socialización está basada por las relaciones afectivas. En cambio, Laura Ana y Lucía piensan que en el contexto social, que sería la escuela y la sociedad, la socialización está basada por las normas y las reglas establecidas por los adultos. De acuerdo con la concepción que tienen las estudiantes del concepto de socialización, en ambos contextos, el niño se relaciona para ser aceptado.

*Norma: “No es lo mismo la socialización que se establece en una familia. Quizás no sea tan formal como [la que se establece] en el aula”.*

**Sandra:** *“En la familia te sientes más en confianza o te abres más para poderte comunicar con ellos y en un grupo de personas no, porque todos son diferentes, todos quieren sobresalir, entonces tienes que encajar”.*

**Laura:** *“La sociedad va rigiendo reglas. Entonces si no las respetas, es decir, no es que las tengas que cumplir forzosamente pero si no las conoces o si no las incluyes a tu forma de vida no vas a ser aceptado, o sea, te van a ir aislando y rechazando poco a poco. Porque cada quien tiene su forma de relacionarse, de ir conociendo, de desarrollarse pero el entorno social también te va brindando pautas y reglas para que vayas siendo aceptado y vayas creciendo cada vez mejor como persona”.*

**Ana:** *“La socialización es la base de todo. Para el niño es para su crecimiento como persona. En este caso, en la escuela, la maestra también se va a encargar de establecer las reglas. Por ejemplo, en los juegos, los niños tienen reglamentos pero los niños no lo toman como reglamento, ellos juegan y dicen vamos a jugar. Entonces, la maestra tiene que decirles que eso se llama reglamento o decirles cuáles son las reglas y que éstas sirven para regular nuestra conducta dentro de juego”.*

**Lucía:** *“Bueno yo pienso que la sociedad, también la familia, y la escuela te exige ciertas normas o reglas y espera su cumplimiento. Espera que tú lo hagas pero pues eso ya depende de nosotros y de cómo te enseñaron en tu casa y cómo lo reforzaron en la escuela”.*

Las estudiantes coinciden en un punto. De acuerdo con sus opiniones las relaciones que existen en el entorno familiar no se caracterizan por ser tan “formales” o “rígidas” como lo son en el entorno social. Sandra, María, Laura, Ana y Lucía mencionan que en un contexto social, como la escuela, las personas tienen que hacer lo posible para ser aceptadas, mientras que en la familia existe la confianza de no hacer el esfuerzo por ser aceptado.

Las estudiantes son conscientes que cada tipo de contexto social determina las formas de relacionarse. Ellas explican que la socialización es diferente porque en la familia influyen los vínculos afectivos. En cambio, en la escuela, no existen esos vínculos afectivos, por lo que el niño y la niña deben aprender a integrarse utilizando otras herramientas. Esas herramientas están

relacionadas con la aceptación y el cumplimiento de las reglas, las normas de convivencia y de los valores establecidos.

#### **4. ¿Cuál es la relación de la socialización con la enseñanza de las ciencias sociales?**

Las estudiantes opinan que el conocimiento de la cultura y la vida social sí tiene una relación con la socialización porque los niños aprenden las normas, las reglas de convivencia, las costumbres y las tradiciones. Si el niño y la niña no conocen cómo funciona su comunidad, no sabrán cómo socializarse. Los siguientes ejemplos muestran las opiniones de algunas estudiantes.

*Elena: “Porque por ejemplo las normas y las reglas de convivencia, las costumbres y tradiciones. El niño las tiene que aprender porque quizá sean parte de la sociedad donde él vive. Entonces si no sabe, no va a poder ser parte de esa sociedad o no se va a desenvolver bien con ellos porque no va a saber lo que saben los demás”*

*María: “Quizás no vemos tanto cómo trabajamos la socialización. Más bien, vemos a la socialización como una herramienta que la trabajamos siempre. No somos muy conscientes de que estamos trabajando la socialización”.*

*Sonia: “La socialización que se promueve, por ejemplo, con los festejo patrios podría ser como autoritaria porque prácticamente estamos como dando órdenes de que los actos cívicos son de determinada forma. Les dices a los niños que se tienen que parar así porque así lo implementan pues, por ejemplo, las leyes sociales. Entonces, en lugar de dar la libertad, les exigimos que hagan las cosas de tal forma porque así siempre se ha hecho. Entonces, sería un tipo autoritarismo en ese aspecto”*

*Ana: “Fomentar el amor a la patria, de acuerdo con esto, se inserta al niño en la cultura. A partir de la interacción social y del conocimiento de la cultura el niño aprende los valores culturales, las tradiciones y las normas”.*

*Lucía: Yo pienso que la relación que existe entre la socialización y el conocimiento de la cultura y la vida social es por la diversidad de culturas y creencias. Entonces, enseñamos esta diversidad para que los niños conozcan las diferentes culturas, las diferentes formas de pensar de cada niño para que sean aceptados”.*

De acuerdo con lo anterior, se deduce que las representaciones sociales que tienen las estudiantes sobre el término socialización se vincula con lo que propone el enfoque funcionalista. Las concepciones de las estudiantes sobre la enseñanza del medio social y su relación con la socialización están vinculadas con la enseñanza de reglas, comportamientos, valores y actitudes. Por lo tanto, es a través de la enseñanza de la cultura y de las formas de organización socioculturales que las estudiantes promueven que el niño y la niña de la educación infantil aprendan a socializarse funcionalmente en su medio social.

### **Conclusiones**

El término socialización en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil es interpretado a partir de un enfoque funcionalista. La socialización entendida a partir de la idea de adaptación al medio social no contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas y reflexivas. Por el contrario, su finalidad es enseñar al niño y a la niña a aceptar pasivamente lo los adultos han establecido.

Una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil es que el niño y la niña conozcan cómo funciona su mundo social. El contexto escolar, como la escuela infantil, forma parte de su mundo social. En este sentido, la escuela ha de ser interpretada como un espacio que debe servir de laboratorio para que los niños y las niñas ejerzan su ciudadanía (NCSS, 1988).

La escuela infantil, por lo tanto, se convierte en un reflejo de la sociedad porque es el lugar donde los adultos y los niños tienen la oportunidad de relacionarse y de tomar acuerdos para el bien común de todos los que conviven cotidianamente en este espacio. Es importante que dejemos de

pensar que la función de la escuela infantil ha de ser que los niños y las niñas aprendan a relacionarse únicamente con niños de la misma edad. La escuela infantil también es el lugar donde los niños y las niñas han de aprender a relacionarse con el mundo que los adultos han creado y construido para ellos.

Las estudiantes y las maestras de educación infantil han de ser conscientes y han de tener claro que la socialización implica enseñar al niño y a la niña a interpretar las formas de organización socioculturales, políticas y económicas. La enseñanza de las ciencias sociales o del medio social como le denomina el currículum de la formación profesional (1999) ha de estar orientada a enseñar a los niños y a las niñas las habilidades y las herramientas para que interpreten su contexto social. Para ello, es necesario que las ciencias sociales se enseñen a partir de conocimientos propios de una disciplina o a partir de contenidos base.

Es necesario revisar el enfoque mediante el cual se está enseñando el término socialización en el currículum de la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil y en el currículum de la educación infantil. Asimismo, es importante que el término socialización no solamente se le relacione con el área afectiva. La enseñanza de este término no sólo debe tener como base aportaciones de las teorías provenientes del área de la psicología como lo son el desarrollo cognitivo (Piaget) y el constructivismo (Vigotsky).

El término socialización ha de ser analizado e interpretado a partir de disciplinas como la didáctica de las ciencias sociales. Si queremos formar ciudadanos y ciudadanas que tomen decisiones razonadas para que contribuyan a una sociedad democrática, justa y pluralista (Levstik & Barton, 2004, Pagès & Santisteban, 2011), es necesario que revisemos las concepciones que tenemos sobre el término socialización y las formas en que se produce.

Las estudiantes y las maestras de educación infantil han de reflexionar sobre la socialización que están promoviendo cuando sus clases de ciencias sociales sólo se centran en la enseñanza de reglas y normas de convivencia o cuando sólo vinculan la enseñanza del medio social con la enseñanza de festejos patrios y tradicionales. Estas actividades son importantes pero si no existe una reflexión sobre el para qué se están enseñando, es posible que su enseñanza sólo esté promoviendo la formación de niños y niñas obedientes y pasivas.

Un elemento que debe quedar claro es que la enseñanza del medio social significa e implica la enseñanza del mundo de los adultos. Las estudiantes y las maestras de educación infantil han de tener claro y han de ser conscientes que cuando enseñan la cultura y la vida social a los niños y a las niñas están enseñando implícitamente las formas de organización establecidas por los adultos. Ello no significa que los niños y las niñas no puedan y no tengan la capacidad de participar.

La socialización entre niños y adultos ha de producirse sin que exista la opresión o el autoritarismo por parte de los adultos y sin que exista una sobreprotección o una atención desbordada por los intereses de los niños y de las niñas. La finalidad de las ciencias sociales en la educación infantil ha de ser precisamente, contribuir a que los niños y las niñas y los adultos aprendan a convivir y a llegar acuerdos. En otras palabras a que ambos se socialicen críticamente en su entorno familiar y social.

### **Bibliografía**

BENEJAM, P., & PAGÈS, J. (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL Y II. (2001-2002). México, D. F: SEP.

GRIESHABER, S. (2005). *Rethinking Parent and Child Conflict. Changing Images in Early Childhood*. New York and London: RoutledgeFalmer.

JODELET, D. (2013). La representación social: Fenómenos, Conceptos y Teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.

LEVSTIK, L. S., & BARTON, K. C. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

NCSS. (1988). *Social Studies for Early Childhood and Elementary School childre: Preparing the 21st Century*. Recuperado de <http://www.socialstudies.org/positions/elementary>

PLAN DE ESTUDIOS 1999. *Licenciatura en Educación Preescolar*. (3ª ed.). (2002). México, D.F.: SEP.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL. (2004). México, D.F: SEP.

SANTISTEBAN, A., & PAGÈS, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural*. Madrid: Síntesis.

SOCIALIZACIÓN Y AFECTIVIDAD EN EL NIÑO I Y II. (2002) SEP: México, D.F.

ZEICHNER, K. M., & GORE, J. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston, M. Haberman, J. P. Sikula, & A. o. Educators, *Handbook of Reaearch on Teacher Education* (págs. 329-348). New York: Macmillan.

## **La percepción y comprensión histórica en el contexto educacional chileno.**

### **Una mirada a partir de Marc Ferro y Carretero/Voss.**

Lucas Pavez Rosales

estudiante de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

[lucas.pluks@gmail.com](mailto:lucas.pluks@gmail.com)

#### **Resumen**

Por medio de una investigación cualitativa y exploratoria, el escrito tiene como objetivo develar el nivel de occidentalización e identidad propia que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión, racionamiento y alfabetización histórica en jóvenes entre 14-17 años, analizando el contenido del Descubrimiento de América. El currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a nivel de planes y programas, demuestra un proceso de enseñanza-aprendizaje, que devela una educación histórica de carácter eurocéntrica. Deja la responsabilidad a los docentes de generar en sus alumnos una comprensión histórica para un relacionamiento con la alteridad y rescate de su pasado, pero no entrega herramientas para ello. Esta investigación demostró que la comprensión histórica en los jóvenes tiene una tendencia media alta hacia la adopción de la realidad eurocéntrica, a pesar que podría ser aún más tendenciosa a ello dado cómo el sistema de educación presenta la enseñanza.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia - Comprensión Histórica - Percepciones/Creencias/Representaciones de la Historia

**Abstract**

The following investigation pretends to discover the level of westernization and self-identity that have de teaching-learning process, for de historical comprehension, rationing and alphabetization in the students between 14-17 years old. The educative Chilean system, in the level of plans and programs, shows him week as base to an optimum teaching-learning process in the schools, leaving big holes, and presented he as a History education and of our past, very bind to a European looking. It gave to the teachers the responsibility of generate in the students a historical comprehension that take to a knowledge construction that get –in the example of the Discover of America- range and learning the base historical concepts for a good relation with de otherness and the rescue of his past, but it do not gave the tools for it. Nevertheless, in this investigation, we see that the historical comprehension in the students has a middle-high tendency to the adoption of the Eurocentric reality, even though that it could be higher. This level of unspediation, it is binding to an uninstitutionalization social memory, before to what de system presents to teaching.

**Keys Words:** Teaching-Learning – Historical Comprehension – Chilean Context

## **Introducción**

Partiendo de la premisa de Marc Ferro: *“la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños”* (Ferro, 2007, p. 19), y que *“la Historia como conocimiento científico potencia la formación, la cultura y la racionalidad, que es en definitiva el fundamento de sociedades informadas que como tales pueden aspirar a mayores cotas de libertad, justicia y progreso”* (Feliu, 2011, p. 10), este escrito tiene por objetivo develar en el contexto chileno, cómo se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la Historia para la comprensión de nuestra sociedad y sus problemáticas, y por lo tanto las nociones superiores, de carácter incluso valórico, que aprehenden los estudiantes en el proceso. Para tal efecto, se propone una aproximación teórico-práctica a partir de una revisión bibliográfica de M. Carretero y J. Voss, dado que sus investigaciones en el aula y su contexto, permiten entender y comparar nociones sobre la habilidad de los estudiantes para pensar históricamente, la racionalidad que estos desenvuelven a partir de recursos y/o fuentes históricas, y además de dar luces sobre cómo la enseñanza-aprendizaje de la Historia varía según cada contexto, lo cual va moldeando de una u otra forma, la memoria colectiva de una sociedad y el cómo esta se relaciona con sus pares y el otro en el pasado, presente y futuro. Son justamente estos temas tratados por los autores, los que buscamos acotar y contextualizar a la realidad nacional, porque la relevancia de sus estudios permite abrir la interrogante de cómo se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la comprensión histórica en las aulas chilenas.

Verá el lector que la información que entregó la investigación en el aula, fue utilizada, buscando evidenciar el tipo de percepción que adquieren los estudiantes -contrapuesta con la visión de historiadores y los planes y programas que el gobierno establece para el aprendizaje- de lo que aprenden y en qué medida los mapas de progreso reflejan las metas que el sistema se propone.

Para efectos de lo anterior, se utilizará “el Descubrimiento de América” como unidad eje (comparable con lo tratado por Carretero/Voss, 2004; Bain, 2006), ya que por su significancia, este contenido entrega explícitamente una visión de la realidad al alumno en relación con su identidad, la alteridad, su pasado, qué manejo de conceptos históricos, y qué visión adoptan tras el proceso educativo. Así, se propone la siguiente hipótesis: ‘a partir del tema del descubrimiento de América, como contenido de enseñanza en los establecimientos educacionales chilenos, se postula

que detrás de él como proceso histórico, existe una comprensión histórica de carácter occidentalizada, universalista, que denotaría la estructuración de una comprensión histórica sin una identidad ligada al pasado del territorio donde vive'. Poniendo finalmente en discusión la noción del "espejo roto" de Ferro, que hace referencia a la muerte de la historia universal europeizante, la intención es evidenciar si ese espejo se ha roto o no, en el caso chileno.

### **Material y métodos**

El estudio fue una investigación cualitativa de carácter exploratorio –a partir de un muestreo de ocho estudiantes de cuatro establecimientos educacionales (dos de dependencia municipal y dos de subvencionada, dos estudiantes por escuela), de la región de Valparaíso-, que por medio de la recopilación de información en base a un instrumento metodológico –una batería de preguntas a responder en base a extractos de textos historiográficos sobre el tema- fue sistematizada por medio de una rúbrica creada para este fin, y posteriormente triangulada desde lo que emana de los planes y programas del MINEDUC y un soporte teórico. Tal información fue luego edificada en base a cuatro binomios conceptuales de carácter clasificatorio. Dichos cuatro binomios<sup>1</sup>, frutos del análisis en base a los planteamientos de Marc Ferro, son:

- **Historia Militante / Historia Terapéutica:** Según Marc Ferro, se entiende por Historia Militante aquella de carácter institucional que expresa o legitima una política, una ideología o un régimen, y *“ya que reproduce los actos y las decisiones del poder, ya sean de derecho o de mercancía, se deteriora cuando se deteriora y muere la institución que la sostiene”* (Ferro, 2007, p. 535). Un ejemplo de lo anterior, serían los aspectos y variaciones de la Historia en la URSS (Ferro, 2007, p. 253-314). Y por Historia Terapéutica, aquella que glorifica un pasado lejano en relación con un presente precarizado, como por ejemplo la historia enseñada a los africanos, donde *“los libros para niños son empleados para glorificar los grandes imperios del pasado africano, cuyo esplendor se pone en paralelo*

---

<sup>1</sup> I. Historia Militante/Historia Terapéutica; II. Historia Descolonizada/Historia Occidentalizada; III. Historia Universalista/Historia Pluriversalista; IV) Conciencia Identitaria/Conciencia Alienada.

*con la decadencia y el retraso de la Europa feudal, en la misma época: la función terapéutica está expresada claramente” (Ferro, 2007, p. 22).*

- **Historia Occidentalizada / Historia Descolonizada:** Referente a esto, la Historia Occidentalizada se caracteriza por ser una postura enfocada desde una visión teleológica y europeo-céntrica, ya que *“los pueblos no entran a la Historia sino tras su descubrimiento por los europeos”* (Ferro, 2007, p. 24). Es este mismo etnocentrismo el que Ferro intenta impugnar en el libro citado. Por otra parte, Historia Descolonizada se refiere a aquella que busca romper esta concepción occidentalizada para lograr construir una nueva Historia, ya sea de naciones o comunidades, teniendo como objetivo la reconstrucción de lazos identitarios con su pasado.
  
- **Identidad Histórica Impuesta / Identidad Histórica Propia:** El primer concepto hace alusión a una actitud pasiva de parte del sujeto, quien condiciona su proceso identitario por la influencia del legado occidental, privilegiándolo por sobre la herencia latinoamericana. En contraste a la anterior, la Identidad Histórica Propia, hace alusión a una actitud del sujeto en base a una construcción identitaria, de origen educacional formal como de la cotidianidad social, que conjugue tanto el legado español como la herencia de los pueblos originarios, sin privilegiar una por sobre la otra. El contraste de este binomio radica en la construcción de identidades nacionales, variando con los objetivos del Estado en relación a ella.
  
- **Progreso Universalista / Desarrollo Heterogéneo:** Progreso universalista refiere a una noción lineal de la Historia y sostenida en parámetros occidentalizados que caracterizan, en base a ello, al desarrollo cultural y material de las sociedades, obviando sus contextos y procesos particulares. Por otra parte, Desarrollo Heterogéneo refiere al caso contrario, aquella noción que nace principalmente de las diversidades locales, en base a sus diferencias culturales y materiales, para desde allí aproximarse y construir una noción de Historia en su conjunto.

Los binomios anteriormente definidos, son el sistema de clasificación heterodoxa propuesto para una batería de cuatro preguntas<sup>2</sup>; la primera en relación al concepto histórico de Genocidio, que buscará dar luces sobre el primer binomio; la segunda en relación al concepto de Descubrimiento, atendiendo al segundo binomio; la tercera en relación al concepto de Identidad, relevante para el tercer binomio; y la cuarta en relación al concepto de Desarrollo, necesario para clasificar el cuarto binomio. Esto, concluyendo qué tipo de comprensión histórica les es enseñado a los estudiantes en las aulas, considerando que el primer concepto de cada uno de los binomios tiene relación con una Historia fundamentalmente occidentalizada, y el segundo con su contraste.

Finalmente, para poder clasificar los resultados obtenidos de dicho instrumento se dispuso una tabla<sup>3</sup> que permitió clasificar las respuestas, de forma desmenuzada, en sus distintas tendencias por binomio, dispuesta a continuación en los resultados. La revisión de aquello fue fundamentada en la base de los conocimientos adquiridos durante su enseñanza escolar, vinculado a la forma en que se presentan estos temas en los planes y programas.

## **Resultados**

El principal hallazgo de esta investigación fue que la comprensión histórica -ejemplificada en el contenido de la unidad del Descubrimiento de América-, muestra un alto grado de presencia, en racionamiento y/o alfabetización histórica de los estudiantes, con nociones propias de la historia universal; además de un manejo medio de conceptos históricos.

La toma de información de los cuatro binomios, cada uno vinculado explícitamente a un concepto histórico, fue analizada y clasificada de las respuestas de los estudiantes basados en una tabla de criterios dividida en tres ítems (concepto clave, opinión y manejo conceptual), cada uno de los cuales se establecía de uno a cinco, oscilando entre uno u otro lado del binomio, para ver hacia dónde marcaba tendencia su respuesta<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Anexo 1.

<sup>3</sup> Anexo 2.

<sup>4</sup> Anexo 2. Para ver los datos Anexo 3.

De esta manera, en lo referente al binomio H. Militante/H. Terapéutica, cuyo concepto base era Genocidio, el 50% de los estudiantes se acercaron a la Historia militante, es decir, legitimaban estas acciones y rechazaban el concepto de genocidio dado que la baja demográfica indígena se debía a un proceso de lucha como guerra, donde hubo bajas de ambas partes y una noción de enemigos entre españoles e indígenas. Para los estudiantes el genocidio era únicamente asimilable al caso de los judíos en la Alemania nazi. No obstante, tres de los cuatro restantes, sí tendían a empatizar con los indígenas rechazando las matanzas, comprendiendo la asimetría del conflicto, variables más amplias al hecho de ambos ver al otro como enemigo, y viendo que no era una guerra común, pues la población civil indígena fue la más afectada. Esto demuestra un manejo del concepto genocidio medio bajo, además de ver que su comprensión histórica carece en parte de empatía histórica con los pueblos originarios, al verse el tema como una guerra/conflicto.

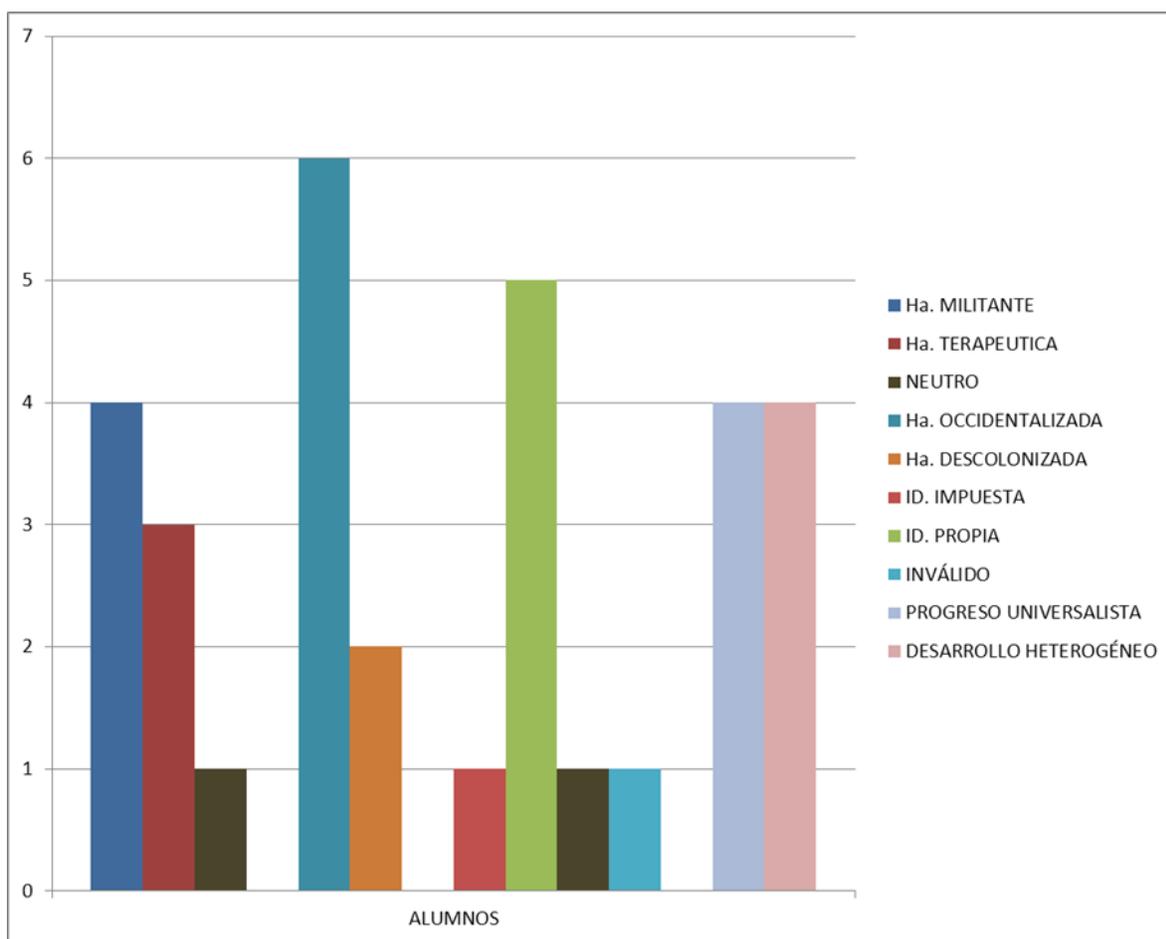
El segundo binomio, H. Occidentalizada/H. Descolonializada, cuyo concepto base era Descubrimiento, es el que refleja más una visión europeizante, puesto que el 75% de los estudiantes reflejaba una comprensión histórica a partir de Europa y las nociones que ésta tuviera sobre América, incluso argumentando las razones por las cuales América sí fue descubierta. Demostrándose una enorme carencia en la comprensión de la alteridad, sosteniéndose que con quien se identificaba la Historia era los europeos. Y develando un bajo nivel de alfabetización histórica sobre el proceso de encuentro entre dos culturas o dos mundos; su comprensión comenzaba únicamente desde el europeo.

El tercer binomio, Id. Impuesta/Id. Propia, cuyo concepto base era Identidad, demostró un porcentaje medio alto (cinco de ocho) de un racionamiento histórico que comprende tanto a los pueblos originarios, como a los españoles, como parte de su pasado mestizo que configuró posteriormente la identidad chilena de la cual él es parte. Manifestándose de buena manera el manejo conceptual sobre la identidad y la relación con el pasado incluso pre-hispánico.

Por último, el cuarto binomio, Progreso Universalista/Desarrollo Heterogéneo, cuyo concepto base era Desarrollo, demostró que las nociones sobre el concepto estaban a la par, no había unanimidad sobre el concepto de desarrollo, por lo cual se tendió medianamente a homologarlo a progreso. Sin embargo lo que llamó la atención fue que en las respuestas los estudiantes hicieran una separación,

considerando a los españoles superiores en tecnología, pero inferiores en cuanto al despliegue cultural-espiritual.

De esta forma, con los resultados arrojados por la investigación, queda de manifiesto que los jóvenes poseen un manejo conceptual medio, pero una comprensión histórica aún ligada a la Historia universal y la visión europea de abordar la historia americana, demostrada en sus respuestas sobre el Descubrimiento y el Genocidio mayoritariamente, sin dejar de llamar la atención la división sobre Desarrollo, entre tecnología y espiritualidad. Ahora bien, respecto a la identidad del estudiante y su relación con el pasado, queda claro que comprenden su herencia bipartita enfocada al mestizaje, del cual no hacen juicio de valor<sup>5</sup>.



<sup>5</sup> Revisar Anexo 3.

### **Triangulación resultados-curriculo-soportes teóricos**

Reiteramos la pregunta inicial, ¿cómo se desarrolla la percepción y la comprensión histórica en las salas de clase chilenas? En base a los resultados de la investigación exploratoria expuesta, es posible sostener que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en Chile, se encuentra efectivamente marcado por una noción occidentalizada y universalista del encuentro entre dos mundos, no obstante, con pinceladas –ya sea por conocimientos previos de los mismos estudiantes, o por interpretación del profesor correspondiente de las escasas líneas establecidas institucionalmente, temas que abarcaremos más adelante- de una identidad que reconoce, entiende y valora la alteridad.

Al revisar el Marco Curricular de Historia, dispuesto por el Ministerio del Educación, que existe una desvinculación del proceso de “Descubrimiento y Conquista” del devenir general de la Historia de Latinoamérica y Chile. Ello, explicitado cuando se revisa el Marco para segundo medio, nivel donde corresponde la primera parte de la Historia de Chile, pero que sin embargo comienza con la unidad del “Legado Colonial”, obviando el proceso anterior correspondiente a la Historia Prehispánica de Latinoamérica y el impacto de la Conquista, por lo tanto, siendo para el alumno muy complejo el conectar la Historia de los pueblos originarios con la suya propia, mucho menos con la nación de la que forma parte. El proceso mencionado, sin embargo, no es absolutamente obviado en el segundo ciclo (8vo básico-4to medio) de la educación escolar, pues es tratado en octavo, dentro de la línea de la Historia Universal. En este contexto se manifiesta de forma más explícita la noción occidentalizada y universalista caracterizada en el nombre de dicha unidad como “Expansión Europea”. Citando directamente del marco curricular, es que se encuentra:

*“Reconocimiento del impacto de América en el Mundo Occidental en el plano cultural: la ampliación del mundo conocido y el desarrollo de la cartografía; la discusión sobre la naturaleza humana. Caracterización del impacto de los tesoros americanos en la economía europea: la revolución de los precios, la acumulación de metales preciosos y el nacimiento del mercantilismo. Problematización de las consecuencias demográficas y culturales del impacto de la conquista europea en los pueblos indígenas americanos” (MINEDUC, 2011-a, p. 224).*

En relación a lo anterior, la enseñanza del Descubrimiento de América se trata en la escuela enmarcada en los motivos de la expansión de Europa, si bien es cierto que no se explicita bajo la acepción: Europa descubrió a América, lo cual deja entrever que no se busca superponer una visión (la europea) por sobre otra (la de los pueblos originarios), sí merece interés el hecho que el aporte a la Historia Universal desde América, sea en tanto tesoros, y que la problematización sobre las repercusiones de la conquista sobre los pueblos indígenas, sea un vacío que queda a disposición de cada docente, sin entregarse directas pautas sobre cómo problematizar aquel tema –ni una estructura educacional que lo permita- o cómo valorar cada postura a la hora de la enseñanza del sincretismo cultural. Este último concepto, sería uno que apela a una visión conciliadora, donde el encuentro entre ambos mundos da paso a un nuevo mundo de mestizaje.

Es claro, los planes y programas señalan directamente como tema a tratar: “Discusión sobre la naturaleza humana de los indígenas” e “incorporación de América a la cultura occidental” (MINEDUC, 2011-d, p. 39). Es decir, la enseñanza del racionamiento histórico para los jóvenes comienza con analizar a los pueblos originarios como el otro, como aquello que les es ajeno y por lo tanto se debe entender su naturaleza; y esto se complementa más aun de momento que se trata aquel tema posterior a una enseñanza de narrativa individual de la expansión europea, referente a que los jóvenes aprenden estudiando la figura de Cristóbal Colón (y/o Magallanes), lo cual, siguiendo a Mario Carretero, genera que el estudiantado se identifique con el personaje estudiando, de esta manera, el joven se aproxima al aprendizaje sobre el indígena, como un suceso dentro de los viajes de Colón, el cual, cognitivamente le es más cercano<sup>6</sup>. Lo que se aprecia así, es que la visión de la alteridad, es dada por los pueblos originarios, desarraigando dentro del proceso de enseñanza, la identificación de los estudiantes, con su pasado indígena, tornándose antes, herederos de Colón que de las culturas pre-hispánicas (aún pervivientes). Sobre lo último, hace falta un proceso de enseñanza-aprendizaje de empatía histórica con la alteridad. Siguiendo a Feliu, *“la empatía consiste, precisamente, en saber mirar y entender a partir de otros ojos”* (Feliu-

---

<sup>6</sup> Señala Mario Carretero: “Las narrativas individuales son aquellas centradas en las vidas personales de personajes históricos relevantes, en contraposición a aquellas cuyo foco de atención son entidades y eventos más abstractos como naciones” (Carretero, 2011, p. 104) Si bien su ventaja en la humanización de la Historia, para este tema en particular, y en la particularidad de la enseñanza en el contexto latinoamericano, el hecho que los alumnos puedan identificarse con estos personajes (Colón), los desvincula del pasado identitario propio de los pueblos originarios y tiende a personalizar este hito histórico, generando descontextualizándolo y simplificándolo; además de “producir una serie de sesgos característicos que dificultan la adquisición de una alfabetización histórica” (Carretero, 2011, p. 105), como lo son la explicaciones estructurales y las acciones colectivas, por ejemplo, de lo que se presenta como alteridad.

Hernández, 2011, p. 119). Esta vía implica una cultura de respeto. Pero ponerse en el punto de vista de persona del pasado es muy difícil, esa transposición al pasado acaba planteándose desde la escala de valores de las sociedades actuales, pudiendo juzgar situaciones del pasado desde ópticas del presente, generando una aproximación equívoca. Y sobre el directo punto de enseñar basado en la figura de Colón, creemos que podría hacer lo que Feliu plantea:

*“analizar, a partir de casos reales, las decisiones importantes de algún personaje histórico (grupos o sociedades) e intentar interrelacionar el máximo número de variables (...) y desarrollar juicios históricos a personajes polémicos. El recurso didáctico consiste precisamente en seleccionar un personaje sobre el cual haya dudas, interpretaciones discrepantes o incomprendiones”* (Feliu-Hernández, 2011, p. 127).

Retomando la alteridad como base, la visión de sincretismo manifestada es una ilusión discursiva, más aún de momento que América, posteriormente, es reconocida como la incorporada a la cultura occidental como dominada y no mediante un proceso de sincretismo. El sincretismo habla de una relación dialogante entre dos o más culturas como actores iguales, las cuales se traspasan códigos o tradiciones resignificadas para constituir un mestizaje.

Lo antes señalado, debe sumarse a que la enseñanza del legado colonial como tal, dentro de la historiografía actual, no está –y enfatiza en no estarlo- desvinculada del hito simbólico que significa el Descubrimiento de América, ya que es desde aquel hecho que se reflexiona sobre este diálogo asimétrico que existe entre los españoles y los indígenas, donde el primero imponen sus doctrinas, invisibilizan al otro como un actor válido, reflejado en que estos terrenos pasaban a manos de la Corona, independiente de que hayan sido habitados por gentes. Estos demuestra que antes que un proceso de sincretismo, la historiografía boga por una contraposición de visiones, una de los vencedores, y otra de los vencidos, con clara manifestación de la primera como una institucional-oficial, y la otra como aquella invisibilizada, reprimida, sólo rescatada desde la tradición y la memoria colectiva. Al no haber una consonancia entre las corrientes historiográficas y el proceso de enseñanza, es que también se disocia el conocimiento, no sólo siendo la enseñanza escolarizada disonante, sino que incluso errónea, parcial u obsoleta, siendo más problemático cuando entendemos que es también desde dónde pensamos nuestro pasado. En relación a ello, Robert Bain sostiene que:

*“A los textos escolares o a los objetivos curriculares solamente llegan piezas aisladas de información, los rastros de narraciones históricas; nunca ven la naturaleza y la estructura de estas interpretaciones, ni sus evidencias o autores lo que promueve una "crédula lealtad" a alguna versión del pasado: “con respuestas definidas correctas o incorrectas”. Las calificaciones altas dependen de dar la glosa "correcta" a datos regurgitados” (Bain, 2006, p. 7).*

Desde esta perspectiva, lo anterior se configura como algo replicable a la realidad nacional, pues la enseñanza y aprendizaje de la Historia no está mediado por la reflexión contextualizada de la disciplina que se enseña. En todo caso, el propio Bain indica que es labor de los docentes emplear tanto una lógica pedagógica como histórica cuando enseñan problemas históricos, ver el tema y el contexto. Enseñar a aprender Historia y a pensar históricamente. Claro que no se le puede dar toda la carga al docente, pues en definitiva se trata de fallas en el sistema y planificación educativa nacional.

No obstante, como es posible apreciar mediante la interpretación de los resultados de la investigación, ha sido sólo la labor docente la que instigaría un mejor desarrollo del razonamiento histórico y el manejo conceptual, dada la carencia del fomento de esto en los planes de estudio. Y, por otra parte, un elemento que no podemos interpretar de otra forma que no sea por los mismos conocimientos previos de los estudiantes, es decir, el factor que Carretero identifica como de memoria personal, que sumado a la memoria pública (en este caso, la oficial), se traduce en un proceso de “co-construcción” identitaria (Carretero-Voss 2004, p. 47-72). Lo anterior es posible fundamentarlo en un elemento observado al aplicar el instrumento con los alumnos, aunque lamentablemente el mismo no fue capaz de registrar. Sin embargo fue el mismo instrumento el que generó aquello que observamos, esto es la reacción que tuvieron los estudiantes al enfrentarse con el instrumento. En una primera instancia los alumnos tendían a tener una reacción más bien mecanizada para estructurar su respuesta, basándola más bien en la reproducción de conceptos adquiridos, más que una reflexión personal. Sin embargo, una vez que se atrevían a preguntar por miedo a equivocarse, por lo general el vocalizar su pregunta los llevaba a perseguirse solos y finalmente encontrarse con su opinión que en primera instancia desconocían. Esto deja en evidencia que efectivamente los alumnos no tienen la costumbre de reflexionar sobre aquello que

se les enseña, ni muchos menos construir su propia opinión y conocimiento en base a ello. En este sentido, apuntamos que “otorgar énfasis a la solución de problemas en la enseñanza de la historia no tendría sentido si la historia misma no es presentada como una relación dialéctica de preguntas y respuestas acerca del pasado y su relación con el presente” (Carretero, 2011, p. 90), pues sólo de esta forma los conocimientos previos de los estudiantes pueden ser realmente incorporados en pos de una verdadera reflexión en base a las relaciones para la construcción identitaria y de conciencia y racionalidad histórica verdadera -la “alfabetización histórica” que sostiene Carretero (Carretero, 2001, p. 96).

Lo anterior es posible relacionarlo con el objetivo de la escuela de hoy a nivel internacional que propone Carretero, considerando que históricamente la educación ha tenido una trayectoria siempre dentro del sentido cosmopolita del progreso, desde un principio universalista en sentido pendular hacia el principio de los estados nacionales. Carretero sostiene que *“el reto actual de la escuela y de la historia está en estrecha relación con la redefinición integral de las identidades – políticas e históricas; sociales y subjetivas-, y que ambas deben reconfigurar su lugar y función en los procesos de construcción de imaginarios ciudadanos dentro de un mundo global de sociedades multiculturales, y con vistas a la conservación de los patrimonios nacionales singulares”* (Carretero-Voss, 2004, p. 97).

Las investigaciones cognitivas señalan que los niños y adolescentes tienen una comprensión más limitada de la que podrían tener, en parte debido a que entienden incompletamente. Sobre ello, hay que tener en cuenta que en séptimo grado según una investigación hecha por Carretero, el 55% de las respuestas de los alumnos a un aparato de preguntas con el trasfondo de la comprensión histórica, fueron incorrectas; siendo lo que hay que enfatizar, que aun a edades posteriores (15-16 años, justamente la edad de nuestros sujetos analizados) los adolescentes pueden seguir creyendo que los diversos planos del mundo social son realidades diversas sin conexión entre sí, si carecen de una adecuada enseñanza y guía; la contraposición de resultados con los planes de estudio, demuestra que esa guía es la del docente, pero que carece de un respaldo de indicaciones por parte del sistema educativo nacional. Y esto se complejiza cuando deben trabajar en múltiples niveles pedagógicos e historiográficos, a la vez que captan los procesos factuales, conceptuales y cognitivos (Bain, 2006 p. 6). Aquello desarrollaría una comprensión histórica más significativa y

acotada a una propia realidad contextual y en la cual el estudiante se sienta identificado. Pues las dificultades en la elaboración y en la comprensión de conceptos parecen iniciarse, con frecuencia, en el desconocimiento de las realidades a las que se refieren.

Todo lo anterior hace recalcar que la pregunta tres del instrumento, centrada en el concepto de identidad, fue la que significó más problemas a los estudiantes al contestarla. En los resultados explicitados en el anexo podemos ver que evidentemente las respuestas redactadas manifiestan dificultad para poder responder de forma efectiva la pregunta presentada, mediante vacilaciones y falta de fundamento, pero que no obstante la opinión tendía –o quizás buscaba- hacia una identidad propia. Existe por lo menos una intención de parte de los alumnos por esta noción, más que un concepto o una habilidad adquirida. Pues esta concepción identitaria significa claramente una relación directa entre el conocimiento histórico y la noción de memoria, ya sea colectiva o personal como la identifica Carretero, con la necesidad de una construcción real de parte del mismo estudiante y no, como ha sido históricamente una construcción institucionalizada en base a un proyecto de identidad nacional.

### **Conclusiones**

Para finalizar esta investigación, el análisis a los planes y programas del ministerio de educación y los resultados de los instrumentos aplicados a los estudiantes, deja entrever vacíos a la hora de promover una enseñanza-aprendizaje que guíe a los estudiantes hacia una comprensión, racionalidad y alfabetización histórica por medio de la problematización, de hecho, se evidencia que en los planes y programas hay una tendenciosa alineación hacia la Historia universal, sin mayor reflexión sobre el manejo de los conceptos históricos y con una construcción identitaria que se enfoca en el sincretismo cultural como eje de la identidad nacional, pero sin una profundización en tanto al legado de los pueblos originarios.

No obstante aquello, los resultados de la investigación en cuanto a los estudiantes, demuestran que el grado de comprensión histórica está en un nivel medio alto de occidentalización, a pesar de poder ser aún más acentuado el sesgo universalista, esta brecha entre lo que determina el currículo y lo que los estudiantes aprehenden, puede atribuírsele a la labor docente y la memoria colectiva

no-institucionalizada, pero esto en el plano de la especulación a falta de otra investigación que tome este mismo tema pero analizado desde las prácticas dentro del aula. En relación a la identidad, evidenciamos que la identidad nacional sí es aprehendida por los jóvenes en la forma que el sistema educacional lo propone: como un sincretismo y mestizaje; aunque no se hallen grandes rasgos de una reflexión reconstructiva sobre ello en relación al pasado pre-hispánico.

Como se aprecia, la hipótesis planteada se condice en parte con la realidad. Se condice en tanto a que la educación formalizada en planes y programas sí posee un gran sesgo occidentalista-universal y europeizante, reflejado en el manejo de conceptos históricos y la capacidad de reflexión, pero no se condice directamente, en medida que la comprensión histórica de los estudiantes no demuestra ser reflejo unívoco de las materias entregadas, demostrando una identificación identitaria relativamente buena. Esto, posible de atribuir a la labor docente, que no obstante los vacíos que se le entregan para enseñar, logra un aprendizaje mejor de lo que se podría esperar sólo viendo los planes y programas.

De este modo, ¿se ha roto el espejo de Ferro? La respuesta, en base a los datos obtenidos y analizados, podría ser que no. Aquel espejo de la Historia universalista y eurocentrista sigue vigente en la construcción del currículo para educar a la juventud, que a su vez tiende a reproducir las concepciones predominantes en esa base curricular nacional, ampliándose a las nociones de identidad y alteridad que los estudiantes poseen.

Por último, señalar el valor y motivación por la cual esta investigación se realizó, con una cita de Feliu-Hernández:

*“Cuanto más preciso sea el conocimiento de una sociedad y sus precedentes, más podremos precisar cuáles pueden ser sus líneas futuras (...) la prospectiva, es decir intentar apuntar líneas de futuro a partir del análisis del presente entendido como una suma de dinámicas históricas. En la enseñanza, las reflexiones sobre el pasado y sobre el presente son importantes e indisociables de las consideraciones que hagamos sobre el futuro, ya que en definitiva, el futuro es lo que importa y efectivamente podemos aprender del pasado para plantear nuestro futuro”* (Feliu-Hernández, 2011, p. 106-107).

De esta forma, esta investigación fue realizada por la relevancia que se le otorga a la comprensión histórica en los jóvenes, por determinar las formas de relaciones sociales e identitarias y la visión que tengan sobre la Historia y el pasado, en medida que cambia su desenvolvimiento social teniendo nociones occidentalizadas e impuesta europeizantes, o teniendo nociones latinoamericanistas, que valoren la alteridad y la heterogeneidad.

### **Bibliografía**

- BAIN, R. (2006). *Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. Cómo Aprende la Gente*. Massachusetts: National Research Council.
- CARRETERO, M. (2011). *Comprensión y Aprendizaje de la Historia. Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica*. México D.F.: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- CARRETERO, M. et. Al. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amorrortu editores.
- FELIU, M. y HERNANDEZ, X. (2011). *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Grao.
- FERRO, M. (1990). *Como se cuenta la historia en los niños del mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (2011). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio segundo año medio. Unidad de Currículo y Evaluación*.

- MINEDUC. (2011). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio octavo año básico. Unidad de Currículo y Evaluación.- MINEUDC. (2011). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Introducción. Formación General.
- ROJAS, L. (2002). España y Portugal frente ante los Otros. Concepción: Universidad del Bío Bío.
- TODOROV, T. (2008). La Conquista de América: el Problema del Otro. Buenos Aires: siglo XXI.
- WACHTEL, N. (1976). Los Vencidos. Madrid: Alianza.
- ZAVALA, S. (1947). Filosofía en la Conquista de América. México DF: Fondo de Cultura Económica.

**ANEXOS**

**Nº1**

**INSTRUMENTO**

1. *“Los indios tienen la sensación de que su cultura ha muerto y experimentan una frustración particular, que corresponde a una verdadera «desposesión del mundo». Este traumatismo se perpetúa durante el periodo colonial, y hasta nuestros días, en la medida en que los indios continúan viviendo la dominación española como un estado inferior de sentimiento y humillación”.*

(Nathan Wachtel. Los Vencidos, p. 61)

En relación al texto y al uso del concepto “**genocidio**” en algunas interpretaciones para caracterizar el proceso de conquista de América, manifieste si está o no de acuerdo. Explique.

2. *“Apenas pone pie en tierra en Guanahani, Colón se posesiona de lo encontrado en sencilla ceremonia... los indios no participan de este acto, no sólo porque no lo entienden... sino que se debe a la falta de personalidad jurídica de los infieles, que los convierte en inexistentes como sujetos activos en la ceremonia. Por esto que el concepto de Alonso de Cartagena fue muy atinado, ya que consideró las tierras de infieles como vacantes, es decir, vacías de dominio, de dueño, entiéndase dominio cristiano, el único legítimo dentro del esquema jurídico de la época”.*

(Luis Rojas Donat. España y Portugal ante los otros, p. 169)

En relación al texto y al uso del concepto “**descubrimiento**” en algunas interpretaciones para definir el proceso de encuentro entre España y América, manifieste si está o no de acuerdo; ¿fue América realmente descubierta por los españoles? Explique.

3. *“El descubrimiento de América es lo que anuncia y funda nuestra identidad presente... todos somos descendientes directos de Colón, con él comienza nuestra genealogía –en la medida en que la palabra comienzo tiene sentido... los hombres han descubierto la totalidad de la que forman parte mientras que, hasta entonces, formaban una parte sin todo”.*

(Tzvetan Todorov. La Conquista de América: El Problema del Otro, p. 15)

En base al concepto de “**identidad**”, responda si está o no de acuerdo con el texto; ¿nuestra identidad realmente se configura a partir de la llegada de Colón?, ¿qué vínculo tenemos con el pasado pre-hispánico? Explique.

4. *“«Aquel pueblo vive bestialmente. Ya Ptolomeo dijo... que a uno y otro lado del Ecuador, y bajo los polos viven hombres salvajes: es precisamente lo que la experiencia ha confirmado». En seguida Maior une esa proposición al argumento clásico de la servidumbre: «De donde el primero en ocupar aquellas tierras puede en derecho gobernar las gentes que las habitan, pues son por naturaleza siervas, como está claro»”.*

(Silvio Zavala. La Filosofía de la Conquista, p. 48)

En relación al texto y al concepto de “**desarrollo**”, manifieste si está o no de acuerdo; ¿estaba España más desarrollada que América?, ¿en qué se fundamenta dicha categorización? Explique.

Nº 2

	1	2	3	4	5
<b>CRITERIO</b>					
	El alumno abarca el concepto desde una perspectiva fuertemente enmarcada en el primer concepto.	El alumno abarca el concepto desde una perspectiva tendiente al primer concepto.	Punto neutro, el alumno no manifiesta tendencia.	El alumno abarca el concepto desde una perspectiva tendiente al segundo concepto.	El alumno abarca el concepto desde una perspectiva fuertemente enmarcada en el segundo concepto.
<b>CONCEPTO CLAVE</b>	El alumno da una opinión fuertemente enmarcada en el primer concepto.	El alumno da una opinión tendiente al primer concepto.	Punto neutro, el alumno no manifiesta tendencia.	El alumno da una opinión tendiente al segundo concepto.	El alumno da una opinión fuertemente enmarcada en el segundo concepto.
<b>OPINIÓN</b>					
	El alumno demuestra un manejo conceptual general fuertemente enmarcado en el primer concepto.	El alumno demuestra un manejo conceptual general tendiente al primer concepto.	Punto neutro, el alumno no manifiesta tendencia.	El alumno demuestra un manejo conceptual general tendiente al segundo concepto.	El alumno demuestra un manejo conceptual general fuertemente enmarcado en el segundo concepto.
<b>MANEJO CONCEPTUAL</b>					
<b>PTJE. TOTAL</b>	3	6	9	12	15

Nº 3

		ALUMNO									
Ha. MILITANTE Ha. TERAPEUTICA	CRITERIO	1	2	3	4	5	6	7	8		
	CONCEPTO	4	4	3	5	3	1	1	1		
	OPINION	4	5	1	5	4	3	3	3		
	MANEJO	1	5	-	3	3	2	2	2		
	TOTAL	9	14	4	13	10	6	6	6		

		ALUMNO									
Ha. OCCIDENTALIZADA Ha. DECOLONIZADA	CRITERIO	1	2	3	4	5	6	7	8		
	CONCEPTO	3	1	4	3	1	2	1	1		
	OPINION	3	5	4	5	1	5	3	3		
	MANEJO	-	2	-	3	-	4	1	1		
	TOTAL	6	8	8	11	2	11	5	5		

		ALUMNO									
IDENTIDAD IMPUESTA IDENTIDAD PROPIA	CRITERIO	1	2	3	4	5	6	7	8		
	CONCEPTO	4	5	-	3	3	5	3	2		
	OPINION	3	5	-	4	4	5	3	2		
	MANEJO	3	5	-	4	3	4	3	2		
	TOTAL	10	15	0	11	10	14	9	6		

		ALUMNO									
PROGRESO UNIVERSALISTA DESARROLLO HETEROGENEO	CRITERIO	1	2	3	4	5	6	7	8		
	CONCEPTO	5	1	-	5	5	5	1	1		
	OPINION	3	1	5	5	5	5	1	1		
	MANEJO	4	1	-	5	4	4	1	1		
	TOTAL	12	3	5	15	14	14	3	3		