

## **25. La enseñanza de los temas conflictivos de la historia del tiempo presente en los libros de texto de Chile y Argentina**

*Gabriela Vásquez Leyton, Elizabeth Montanares Varas, Consuelo Cáceres Ávalos, y Christian Calderón Calderón*

La historia del tiempo presente (HTP) investiga cómo la sociedad se apodera de las cuestiones de preocupación esencial, entendiendo en qué momento una cuestión de historia se convierte en un elemento fundamental del debate público (Capdevilla; 2010). En este sentido, esta historia mantiene una estrecha relación con la memoria colectiva, en la medida en que esta se desarrolla a partir de un trauma profundo que ha vivido una determinada sociedad. Por ello, posee implicancias tanto para el ámbito disciplinar como el educativo, ya que a través de ella, se manifiesta la preocupación por el estudio de cómo el recuerdo del pasado (y su olvido) funcionan en la sociedad a través del tiempo (Amézola, 2002), otorgándole al acontecimiento histórico una dimensión de larga duración y una implicancia política: el pasado como motor de cambio para el presente y el futuro (Amézola, 2003).

Y esta implicancia política, para la realidad latinoamericana, es clave, toda vez que la investigación sobre la historia reciente y la memoria emergen como categorías analíticas dentro del proceso transición dictadura-democracia, en cuanto a estrategia social de recomposición y reconstrucción del tejido social fracturado, defensa de los derechos humanos, el derecho a la verdad sobre los crímenes cometidos y como contenido común de organización de la sociedad civil (Arias, 2015). Para Kriger (2011) en un contexto en que la dualidad memoria/historia es imprescindible para la re-construcción del pasado, el recuerdo y el olvido se han configurado como estrategias que coexisten en los proyectos de estados nacionales democráticos surgidos en el contexto de transición. Así, el deber de recordar y el “nunca más” surge como un imperativo ligado al *ethos* político-pedagógico de las democracias, mientras que la estrategia del olvido se ha convertido en el fundamentamento de las políticas de “reconciliación nacional” promovidas por los estados, clausurando la mirada histórica y validando, muchas veces, la amnesia y la impunidad.

Ahora bien, la escuela no ha estado alejada de estas tensiones (Carretero y Borrelli, 2008), por ello es necesario preguntarse ¿cómo estas tensiones convergen?, ¿quién define lo que debe ser enseñado en el aula?, ¿qué materiales didácticos permiten interpretar el pasado reciente?, ¿qué relatos sobre la memoria privilegia el cu-

rrículo oficial?.

### Justificación de la investigación

Creemos que el pasado reciente no sólo debe configurarse como conocimiento histórico, sino que, fundamentalmente, debe vincularse directamente con la valoración de la democracia y el respeto de los derechos humanos (Rubio, 2016), evidenciando el valor formativo de nuestra disciplina y los fines educativos de la enseñanza de la historia en el mundo escolar. En este sentido, la gran potencialidad formadora de la historia en el ámbito educativo radica, entre otros elementos, en que facilita la comprensión del presente y prepara a los estudiantes para vivir con plena conciencia ciudadana (Prats y Santacana, 2001). Por ello, investigar cómo se plantea la HTP en los libros de texto posee gran interés social toda vez que posee implicancias de carácter político-ético en la medida en que incorpora la formación ciudadana como tema transversal.

En Chile, esta potencialidad formadora se ve enriquecida considerando que *ante los déficits de ciudadanía y la crisis de legitimidad política y democrática, el actual gobierno ha propuesto un Plan Nacional de Formación Ciudadana (2015) orientado a garantizar que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el estado cuenten con un plan explícito que integre y complemente las definiciones curriculares para formar ciudadanos activos, responsables, participativos y comprometidos con la sociedad* (Rubio, 2016: 122). En el Argentina, la formación ciudadana ha quedado plasmada en el currículum nacional y provincial desde 2006 y 2007 con la promulgación de las Leyes de Educación Nacional y Provincial, donde se establece que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, diferenciándose del caso chileno.

### Sobre la enseñanza de la historia reciente

La enseñanza de la historia debe bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes que, como todos los transcurros, se entraman en campos de fuerza de diferentes impulsos que operan en la cambiante intersección de discursos a menudo en conflicto y tensiones. Por tanto, exponer la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente, posibilita en los estudiantes la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de luchas históricas (Funes, 2006).

Esto requiere de la enseñanza de métodos propios de la disciplina, en orden a favorecer el pensamiento histórico en los estudiantes, significando el pasado reciente en función de competencias ciudadanas, toda vez que la historia reciente también es

un problema político, filosófico y ético. *En este sentido*, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que permita interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir (Santisteban, 2010).

Por tanto, la enseñanza del pasado reciente debe vincularse con la valoración de la democracia y el respeto de los derechos humanos (Rubio, 2016). Desde esta perspectiva consideramos que una de las dimensiones fundamentales del pensamiento histórico para desarrollar ese tipo de competencia en los manuales escolares es la dimensión moral, es decir, la capacidad de hacer juicios sobre las acciones de las personas en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que estaban operando y la utilización de narraciones históricas para realizar juicios sobre cuestiones morales y políticas que nos apelan en el presente (Seixas, 2016).

La enseñanza de la dimensión moral permite que los estudiantes sean capaces de movilizar las competencias históricas necesarias para realizar juicios en torno a las interpretaciones del pasado, analizando las narrativas históricas que se han construido sobre él, sometiendo el relato a crítica y evitar transformarlos en una verdad canónica. De esta manera, la enseñanza del pasado reciente, considerando la memoria como categoría reflexiva, exige transparentar la posición ética-política en la cual se fundan las narrativas históricas y no agotarse detrás del análisis documental o del acontecimiento (Rubio, 2012).

Así la enseñanza del pasado reciente en los manuales escolares surge como una categoría de análisis que implica que los estudiantes sean capaces de reflexionar en torno al presente y al futuro que se desea construir. De esta manera, cuando se discute en torno al pasado reciente, su legado y sus consecuencias, es el presente y su continuidad el que está siendo juzgado (Ricoeur, 2004).

### Propósitos de la investigación

El sentido de esta investigación es comprender el discurso presente en los textos escolares de Argentina y Chile respecto a la enseñanza de la historia del tiempo presente y su relación con el desarrollo del pensamiento histórico. Consideramos que un análisis sobre los manuales escolares nos permitirá visibilizar las representaciones sociales que subyacen en los discursos en torno a las temáticas de transición, memoria y derechos humanos. En un contexto en el que existe una clausura del pasado reciente y la imposición de una memoria hegemónica en torno a ese pasado, es necesario repensar la ciudadanía como una competencia histórica, como un aprendizaje y una cualidad de experiencia social (Seixas, 2006).

Por ello, el objetivo de esta investigación se relaciona con *Conocer el discurso que se construye en torno a la historia del tiempo presente en los manuales escolares de Chile y Argentina en función del desarrollo de la dimensión ética del pensamiento histórico*. Específicamente, en esta comunicación se busca: *Identificar y comparar el tipo de memoria que se privilegia en los manuales escolares para la enseñanza/*

*aprendizaje de la historia del tiempo presente en Chile y Argentina.*

Se parte del supuesto de investigación que “*En los manuales escolares la memoria preponderante en la enseñanza/aprendizaje de la historia del tiempo presente de Chile y Argentina es aquella vinculada a la memoria emblemática*”.

### Aspectos metodológicos

Nuestra investigación tiene como punto de partida el análisis discursivo de los manuales escolares de Chile y Argentina para la enseñanza de la HTP (transición, memoria y derechos humanos), lo que obliga a tratar la información desde un enfoque hermenéutico y, por lo mismo, interpretativo, donde el objetivo central es la interpretación y categorización de la información.

La unidad de estudio son dos manuales escolares<sup>1</sup>, a partir de los cuales se tratará el contenido referido al pasado reciente y su tratamiento didáctico como fue propuesto por cada editorial: en el caso de Chile (Unidad), desde la transición hasta la actualidad y, en el caso de Argentina, desde la transición hasta el fin del siglo XX (Sub-Unidad).

La estrategia de muestreo elegida es la estrategia de muestreo completo, toda vez que nos permite obtener una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, el muestreo está limitado de antemano por ciertos criterios, en nuestro caso: manuales escolares de Chile y Argentina que trataran esta temática en particular (3° año medio en el caso chileno y 9° de secundaria en el caso argentino) y, además, manuales escolares que estuviesen vigentes en relación al currículum escolar prescrito de cada país. Justificamos la elección en la medida en que nuestra investigación tiene como finalidad comprender los discursos que subyacen en dichos manuales. Por lo mismo, consideramos que este procedimiento nos permite analizar, diferenciar y quizá someter a prueba de modo adicional los supuestos sobre los rasgos comunes y las diferencias entre grupos específicos (Flick, 2004).

El instrumento de recogida investigación fue una “*ficha para el análisis de manuales escolares*”, elaborado en el marco del proyecto chileno-español (I+D+I) TRADDEC que contempla *análisis contenido textual*: hechos/procesos históricos, actores claves, instituciones o grupos relevantes, conceptos que resultan relevantes para la enseñanza de la HTP, etc.

Para conocer el tipo memoria que predomina en los manuales escolares, utilizaremos la definición de los tipos de memoria:

**Memoria emblemática:** se posiciona como versión hegemónica sobre el pasado

<sup>1</sup> **Chile:** *Texto del Estudiante: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Editorial SM. Tercero Año Medio. 2012.

**Argentina:** Carrozza, Wilfredo; Ferrari, Ana. *Historia contemporánea de la Argentina y el mundo*. Editorial Santillana. 9° año de Educación Secundaria. 2008

reciente, seleccionando determinados aspectos de lo ocurrido durante la transición, aspectos que se conciben como superados y sobre los cuales se atribuyen responsabilidades y castigos y se rescatan determinados valores: la reconciliación, la unidad nacional, el perdón y el nunca más (Antequerra, 2011).

**Memoria colectiva:** proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad (Aguilar, 1991). Promueve determinados valores, entre ellos el deseo de no olvidar y educar a la sociedad para el futuro.

**Memoria histórica:** memoria que amplía socialmente las interpretaciones sobre acontecimientos que son vividos y experimentados por personas y grupos determinados a partir de documentos históricos (Jelin, 2002). Implica la vinculación de la sociedad en su conjunto y no sólo de las personas afectadas por determinados hechos o acontecimientos, promoviendo valores relacionados a la empatía histórica.

### Análisis de Resultados

Los *hechos históricos* preponderantes contenidos en el manual escolar chileno son los referidos al proceso de modernización y crecimiento económico del país (Permanencia de políticas de libre mercado en el proceso de transición; Consenso de Washington, 1990; aumento del PIB, 1990-1998) durante el proceso de transición y, en menor medida, aquellos relacionados con el itinerario político de la transición (Discurso de Chacarillas, 1977; Plebiscito de 1988 y Reforma a la Constitución de 1980, 1989) y aquellos vinculados al restablecimiento de los derechos humanos y las políticas de reconciliación, tales como: la creación de las comisiones de Verdad y Reconciliación (1990), de Reparación y Reconciliación (1992) y sobre Prisión Política y Tortura (2003). Selección de hechos que evidencia, los elementos claves del tipo de memoria que predomina en el manual escolar, elementos relacionados con el discurso oficial en torno al pasado reciente.

Para el caso del manual escolar argentino, esta situación no varía. En él la mayoría de los hechos históricos sobre el pasado reciente hacen referencia a las dificultades económicas (inflación, 1984; 1987; crisis económica en 1987, 1995; desempleo, 1993, 1995) que debieron enfrentar los gobiernos democráticos durante el proceso de recuperación democrática. Mucho menos evidente son los hechos relacionados a los derechos humanos y las políticas de reconciliación. Un ejemplo de ello es la *Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas* (CONADEP) y la referencia al *Informe Nunca Más*. Sin embargo, a diferencia del manual chileno, hay un interés en evidenciar el fracaso de las políticas en materia de derechos humanos. Así se destacan los hechos de Fracaso del Proyecto Punto Final (1987), el motín del coronel Aldo Rico y los “carapintadas” en ese mismo año y la Ley de Obediencia Debida (1987) y los indultos militares en 1990.

Ahora bien, los *conceptos históricos preponderantes* en el manual escolar chi-

leno son aquellos relacionados al itinerario político del retorno a la democracia, como le declara el manual: democracia, institucionalidad, Constitución, plebiscito, transición, régimen militar, Fuerzas Armadas. En menor medida encontramos conceptos relacionados con derechos humanos y políticas de reconciliación. Esta selección de contenidos refuerza el análisis preliminar señalado a partir de los hechos históricos mencionados anteriormente, pues, se relacionan con la construcción de un discurso genealógico y una memoria concebida desde arriba (gobiernos concertacionistas) cuyo objetivo es expresar un continuum entre el pasado y el presente.

En el caso de los conceptos preponderantes en el texto argentino, se relacionan con las dificultades económicas y las políticas económicas implementadas por los gobiernos democráticos argentinos, destacando inflación, privatización, crisis económica. Es interesante observar que fuera de estos conceptos económicos, encontramos el concepto de represión y corrupción como parte de los conceptos preponderantes. En menor medida encontramos, los conceptos de derechos humanos, transición democrática y obediencia debida, conceptos relacionados con los temas de derechos humanos y políticas de reconciliación.

Desde la *perspectiva de los actores claves e instituciones o grupos*, en el manual escolar chileno predominan: Fuerzas Armadas, Augusto Pinochet, Patricio Aylwin, Militares, Ejército, Partidos Políticos, Concertación de Partidos por la Democracia, el Frente Patriótico Manuel Rodríguez. Es interesante señalar que la selección realizada por el manual tiene un claro énfasis puesto en los líderes (militares y políticos) que pactaron el proceso de transición. En el caso de la mención del Frente Patriótico Manuel Rodríguez, podemos advertir que su inclusión en el manual escolar dice relación con la incorporación de múltiples perspectivas en torno al proceso de transición y la importancia de este grupo como actor clave en la resistencia a la dictadura.

Siguiendo con el análisis anterior, nos llama la atención que dentro de los actores claves e instituciones o grupos menos recurrentes en el manual escolar chileno, sean precisamente aquellos relacionados con el tema de los derechos humanos y las políticas de reconciliación. En este sentido, Manuel Contreras, Pedro Espinoza, dos importantes jerarcas de la DINA, se nombran solo una vez en el manual. En el caso de las instituciones, la DINA y la CNI (reestructuración de la DINA) también son nombradas pocas veces en el manual. Esta situación se puede explicar toda vez que el énfasis se encuentra en los actores, instituciones o grupos claves para la consolidación del proceso de transición.

Para el manual escolar argentino, los actores claves e instituciones o grupos predominantes son Raúl Alfonsín y Carlos Menem, en el caso de los actores claves. Esta situación es entendible toda vez que se trata de actores claves en el proceso de transición democrática y en el proceso de desarrollo económico de Argentina, respectivamente. En cuanto a las *instituciones o grupos*, destacan los militares, los sindicatos, la Unión Cívica Radical (Partido Político de Alfonsín) y organismos de derechos humanos. En el caso de los militares, por ejemplo, esta situación es coherente con los hechos históricos que se seleccionan en el manual argentino referentes al Juicio de la

las Juntas Militares (1985); el Fracaso del Proyecto Punto Final (1987), el motín del coronel Aldo Rico y los “carapintadas” (1987), la Ley de Obediencia Debida (1987) y los indultos militares en 1990, revelando la importancia de las políticas de reconciliación y la consolidación de la transición en el manual argentino.

### Manuales escolares y la memoria emblemática

A partir de estos datos, podemos constatar que en el caso del manual escolar chileno, promovería la construcción de una *memoria emblemática* utilizando categorías de reconciliación nacional y consenso y, además, la apuesta por un futuro modernizador como fuente de cohesión y sustentabilidad económica, lo cual se ve reflejado en la selección de hechos históricos que realiza la Editorial SM para el caso chileno. La misma situación se percata en los conceptos seleccionados, que rescatan primordialmente el itinerario político que guía el proceso de transición y conceptos de orden económico, toda vez que los manuales escolares consolidan, al igual que el currículum escolar chileno, los procesos de reforma neoliberal globalizados y los propósitos de crecimiento con equidad perseguidos una vez alcanzada la transición pactada (Rubio, 2016).

En el caso de los actores claves e instituciones/grupos se hace aún más clara la construcción de esta memoria emblemática en la medida en que los actores (Patricio Aylwin) e instituciones claves preponderantes son aquellos relacionados con el discurso (memoria emblemática) liderado por los gobiernos de la Concertación, los que una vez recuperada la democracia fundaron su gobernabilidad en una estrategia que procuró alejarse del pasado y consolidar la democracia a partir de un discurso modernizador-progresista socialmente compartido por los chilenos. En este sentido, no resulta extraño que en el manual escolar chileno se considere como actores poco relevantes a los principales jerarcas de las instituciones de represión estatal y de violación sistemática de los derechos humanos.

Esta situación dificulta considerar al manual escolar chileno como una herramienta que asuma la memoria colectiva, caracterizada por el deseo de mantener intacto el pasado vivido, por muy trágico que éste resulte, educando a las nuevas generaciones desde dimensiones morales y éticas sobre el pasado reciente. Al no rescatar significativamente la memoria histórica, no se permite una ampliación social de las interpretaciones sobre el pasado reciente determinando un discurso hegemónico sobre los acontecimientos (Jelin, 2002).

Para el caso argentino, la situación no cambia. En las pocas páginas que posee la Sub-Unidad de Transición, es aún más notoria la apropiación de una memoria emblemática en la que se destaca los factores económicos que caracterizaron el proceso de transición argentino, donde las figuras de Raúl Alfonsín y la de Carlos Menem adquieren una gran relevancia para la Editorial Santillana (manual argentino). En el caso de Alfonsín, esta situación se explicaría, según Jefferson Jaramillo, debido a que durante su gobierno la recuperación de una memoria emblemática en torno a un pasado violento (represión de los militares, motines, etc.) en pleno momento de la

transición permite justificar el ideario de reconciliación nacional (Jaramillo, 2009). En el caso de Menem, su mandato constituyó el inicio de una serie de medidas políticas tendientes a restablecer la autoridad del estado y reconstruir sus capacidades institucionales tras el colapso hiperinflacionario y una situación de total ingobernabilidad del país (Castro, 2016).

En el caso de las instituciones o grupos claves, se mencionan los organismos de derechos humanos y los militares. La explicación de su incorporación se debe encontrar en el carácter canónico que posee en la sociedad argentina el Informe del Nunca Más elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas en el año 1984 (Jaramillo, 2009). Sin embargo, al igual que en el caso del manual chileno, el tema de los derechos humanos tiende a generalizarse (en víctimas y victimarios) y evita la individualización, promoviendo una falsa objetividad en el relato, impidiendo el desarrollo de múltiples interpretaciones en torno a un mismo hecho histórico y, por lo mismo, asume una memoria emblemática en torno a estos temas. Así, por ejemplo, no se hace referencia alguna a las organización de las Madres de Plaza de Mayo, actor clave en la memoria colectiva e histórica argentina en materia de derechos humanos, organización que, además, rechazó el Informe Nunca Más argumentando que [...] *interpretaciones tendenciosas y falsas conclusiones* [presentes en el Informe] *terminan convirtiendo al informe elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas en un certificado de defunción masiva, con el que se pretende cerrar la mayor tragedia de la historia argentina* (Camacho, 2008:70).

### A modo de conclusión

Hemos analizado el contenido textual seleccionados por ambas editoriales para identificar y comparar el tipo de memoria que promueve el relato presente en los textos escolares. Así, logramos señalar que, para ambos manuales escolares el tipo de memoria que se privilegia es la memoria emblemática, toda vez que la mayoría de esos elementos dicen relación con elementos contruidos y reproducidos por la memoria oficial, invisibilizándose otros tipos de memoria (víctimas y militancia guerrillera), es decir, existe una preponderancia de la memoria oficial en relación al proceso de transición mismo (entendido como itinerario político), a las políticas de reparatorias y a la situación económica que viven ambos países una vez recuperada la democracia (modernización económica en el caso chileno y crisis económica en el caso argentino). A partir de estos resultados se evidencian que ambos manuales dificultan el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, ya que la mayoría de los recursos y actividades de aprendizaje propuestas, carecen de significancia para el desarrollo del aprendizaje activo y una comprensión profunda de los procesos históricos recientes.

### Bibliografía

- Antequerra, J. (2011). *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá: CORCAS Editores.
- Aguilar, M. (1991). Fragmentos de la memoria colectiva de Maurice Halbwachs. *Revista de cultura psicológica*, 1.
- Amézola, G. (2002). Una historia incómoda: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente, *Revista Quinto Sol*, 6, 156-170.
- Amézola, G. (2003). La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible, *Revista Folios*, 42, 29-41.
- Camacho, F. (2008). Memorias enfrentadas: las reacciones a los Informes Nunca Más de Argentina y Chile, *Revista Persona y Sociedad*, 22, 2.
- Capdevila, L. (2010). La sombra de las víctimas oscurece el busto de los héroes. Historia del tiempo presente y construcción democrática (América Latina/Europa), *Revista Diálogos*, 14(1), 111-129.
- Castro, J. (2001). Política y economía en la Argentina de los 90. La política económica de una sociedad en conflicto, Lozano Long Institute of Latinoamerican Studies, Estados Unidos, <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/castro.pdf> (Consultado el 15 de diciembre de 2016).
- Carretero, M. Y borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela, *Revista Cultura y Educación*, 20, 2.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente, *Revista Escuela de Historia*, 1, 5.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jaramillo, J. (2009). Tres procesos emblemáticos de recuperación de pasados violentos en américa latina: argentina, guatemala y colombia, *Revista antropología social*, 11.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial

argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la ciudad de buenos aires y conurbano (2010-2011), *Revista persona y sociedad*, 25(3), 29-52.

Prats, J. y Santacana, J. (2001) *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de educación, ciencia y tecnología.

Rubio, G. (2016) Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135.

Rubio, G. (2012) El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Revista estudios pedagógicos*, 28, 2.

Ricoeur, P. (2004) *La historia, la memoria y el olvido*. México: Fondo de cultura económica.

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados*, 14.

Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada. Centre For The Study For Historical Consciousness. Disponible en: [http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework\\_EN.pdf](http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf)

## **26. Significados de la Dictadura en Chile. Interpretación de testimonios y desarrollo de la conciencia histórica en las narraciones de estudiantes de secundaria**

*Belén Meneses Varas*

A 27 años del retorno a la democracia en Chile, la violación sistemática de los Derechos Humanos durante la Dictadura Militar de Augusto Pinochet (1973-1990) sigue siendo un tema sensible para la mayor parte de la sociedad. En el ámbito escolar, su incorporación en el currículo educacional no ha estado exenta de polémicas, fundamentalmente al ser considerada como una temática delicada de abordar en el aula (Carretero y Borrelli, 2008; Pagès, 2008; Plá y Pagès, 2014).

Su incorporación formal al currículo se realizó mediante una reforma educativa recién en el año 2009. Tres años después, esto suscitó un acalorado debate público, cuando el Consejo Nacional de Educación aprobó la modificación del término “dictadura militar” por “régimen militar”, lo cual debió ser retractado por el rechazo que se generó en diferentes sectores políticos y sociales. Inclusive, el periódico BBC Mundo, señaló que tanto alumnos como profesores chilenos, seguían considerándolo como un tema controversial a pesar de la distancia temporal que los separaba, por lo que “*en la práctica, en gran parte de las escuelas este tema no se enseña*” (Smink, 2013).

Desde el punto de vista de la didáctica, esta problemática política y social es considerada como una *cuestión socialmente viva* (Tutiaux-Guillon, 2011) al generar desacuerdos conceptuales y repercusiones mediáticas. Representan un deber social y un reto educativo que debe “*afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias*” (Carretero y Borrelli, 2008, p. 205). Por consiguiente, no se debe eludir sus componentes políticos, éticos, morales y emocionales.

Recuperar la memoria histórica se ha convertido en una cuestión de relevancia en lugares donde se han provocado situaciones traumáticas, como guerras civiles y dictaduras militares (Plá y Pagès, 2014). En este sentido, los testimonios como recurso educativo, deberían considerarse adecuados para trabajar *cuestiones socialmente vivas* en el aula, porque permiten trabajar memorias divergentes y contradictorias sobre un mismo hecho histórico. Igualmente, las diferentes experiencias vividas de actores muchas veces invisibilizados por la historia positivista, permiten mostrar diversas per-