

Historia y memoria en la escuela chilena. Contribuciones desde el pensamiento histórico para enseñar historias difíciles

History and memory in the Chilean school. Contributions from Historical Thinking to teach difficult histories

História e memória nas escolas chilenas. Contribuições do Pensamento Histórico para o ensino de histórias difíceis

*Fabián González Calderón*¹

Fecha de recepción: 17/07/2023 - Fecha de aceptación: 07/09/2023



Resumen:

A partir de un conjunto de aportaciones teóricas elaboradas por el Dr. Peter Seixas en un lapso temporal acotado (2000-2018), proponemos pensar y discutir sobre la enseñanza de la historia en Chile, en medio del contexto conmemorativo de los 50 años del golpe cívico-militar de septiembre de 1973. La obra de Seixas es utilizada como marco referencial con foco en el modelo de pensamiento histórico y en tanto valiosa experiencia de intelectualidad democrática y crítica. Se expone el caso chileno en sus aspectos

curriculares esenciales y se muestran las ideas que surgen en las aulas a través de tres ejemplos de narraciones del pasado reciente elaboradas por estudiantes de educación media. En las conclusiones se retoman clásicos trabajos de Seixas para repensar tanto en el nivel nacional como mundial los desafíos para la educación histórica en una nueva era caracterizada por el ascenso de peligrosos populismos de extrema derecha.

Palabras claves: enseñanza de la historia; memoria; Estudios Sociales; pensamiento histórico; Chile.

1 Chileno. Doctor en Política y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA), Valparaíso, Chile. Profesor titular, Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Santiago, Chile.

Correo electrónico: fgonzalez@academia.cl ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5083-7074>

**Abstract:**

From a set of theoretical contributions elaborated by Dr. Peter Seixas in a limited time span (2000-2018), we propose to think and discuss about the teaching of history in Chile, in the context of the commemoration of the 50th anniversary of the civil-military coup of September 1973. Seixas' work is used as a frame of reference focusing on the model of Historical Thinking and as a valuable experience of democratic and critical intellectuality. The Chilean case is presented in its essential curricular aspects and the ideas that emerge in the classroom are shown through three examples of narratives of the recent past elaborated by high school students. The conclusions take up classic works by Seixas to rethink both nationally and globally the challenges for history education in a new era characterized by the rise of dangerous extreme right-wing populisms.

Keywords: history teaching; memory; Social Studies; historical thinking; Chile.

**Resumo:**

Com base em um conjunto de contribuições teóricas elaboradas pelo Dr. Peter Seixas em um período limitado de tempo (2000-2018), propomos pensar e discutir o ensino de história no Chile, no contexto da comemoração do 50º aniversário do golpe civil-militar de setembro de 1973. A obra de Seixas é utilizada como marco de referência, com foco no modelo de pensamento histórico e como uma valiosa experiência de intelectualidade democrática e crítica. O caso chileno é apresentado em seus aspectos curriculares essenciais e as ideias que surgem na sala de aula são mostradas por meio de três exemplos de narrativas do passado recente elaboradas por alunos do ensino médio. As conclusões retomam obras clássicas de Seixas para repensar, tanto nacional quanto globalmente, os desafios do ensino de história em uma nova era caracterizada pela ascensão de perigosos populismos de extrema direita.

Palavras-chave: ensino de história; memória; Estudos Sociais; pensamento histórico; Chile.

Introducción

Y cuando llegamos al espejo le dije mírate y él se miró, asomó su cara y se miró, incluso se pasó una mano por el pelo, echándoselo para atrás, lo llevaba bien largo, bueno, a la moda del 73, supongo [...]

Roberto Bolaño, "Detectives", *Cuentos completos* (2021)

A mediados de 2017, Peter Seixas escribió una apasionada columna para *Public History Weekly* cuyo principal propósito fue alertarnos sobre las implicancias y las consecuencias de que Donald Trump se

convirtiera, ese año, en el presidente 45 de los Estados Unidos de América. Las reflexiones de Seixas fueron ampliadas un año más tarde en un prefacio intitulado “Educadores de historia en la nueva era” (Seixas, 2018b). Allí fustigó el discurso de investidura leído por Trump aquel viernes 20 de enero de 2017, catalogándolo como una expresión del fenómeno populista que recorre muchas otras regiones del mundo. Para Seixas, el advenimiento de Trump podía considerarse el comienzo de una nueva era en Estados Unidos y más allá. “El momento para los discursos vacíos ha terminado. Ha llegado la hora de actuar”,² decía el flamante nuevo presidente norteamericano, inaugurando un tiempo nuevo en que, según señalaba, los abusos de la clase política de Washington, los atropellos al pueblo norteamericano y los privilegios del establishment llegaban a su fin: “Todo eso cambia, empezando aquí y ahora, porque este es su momento: les pertenece”. De una plomada el pasado se esfumaba porque los ojos del presidente Trump solo dirigían la mirada al futuro. Para Seixas no es posible borrar el pasado con un decreto. Sin embargo, su preocupación no solo se refería al atrevido tono de la ex primera autoridad norteamericana, o a sus desreguladas promesas de gobierno, sino a las peligrosas armas con las que pensaba enfilar a su nación a un ‘destino glorioso’. En el depósito de armas de Trump había un arsenal ilimitado de acusaciones infundadas contra todo aquello que se declarara contrario a su proyecto; proveído siempre, además, de una poderosa retórica de hechos alternativos que, en más de una ocasión, lo llevó a justificar violencia racial o discursos de odio, recurriendo al consabido discurso de “ambas partes” fueron responsables, o reivindicando el legítimo “patrimonio histórico” de grupos supremacistas de su país.

Las preocupaciones de Peter Seixas eran, sin duda, las inquietudes de un profesor de historia, de un defensor de los valores democráticos y de un intelectual honesto que se hacía preguntas sobre su propio trabajo como educador en un contexto mundial altamente controversial.

Utilizando las reflexiones de Peter Seixas en 2017, como elemento gatillador de nuestra propia discusión —además de un conjunto de trabajos de su autoría en un período aproximado de 20 años (2000-2018)—, en este artículo nos proponemos pensar y discutir sobre la

2 <https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/the-inaugural-address/>

enseñanza de la historia en un contexto nacional (Chile) altamente tensionado por las disputas sobre el pasado al conmemorarse 50 años del golpe cívico-militar de 1973. La obra de Seixas será utilizada en una doble función: primero, como marco referencial que permita contextualizar diferentes dimensiones y desafíos asociados a la enseñanza de la historia —en Chile y en cualquier rincón del planeta—, considerando el pensamiento histórico como horizonte reflexivo-teórico; en segundo lugar, volvemos a la discusión política que agitó a Seixas en 2017 para pensar en los populismos que acechan la democracia en Chile y otros países de nuestra región, pensando en lo que el autor entendió como las demandas para la educación histórica en una nueva era.

Innegablemente, las páginas que siguen están teñidas de los profundos desencuentros que produce en la sociedad chilena del nuevo milenio el que fue, sin duda, el acontecimiento más significativo de su historia republicana durante el siglo XX (Aceituno & Valenzuela, 2013; Buriano *et al.*, 2015; Grez & Salazar, 1999; Salazar, 2013b, 2013c; Valdivia, 2003; Valdivia *et al.*, 2006). El golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973 no tiene en Chile un significado unívoco, ni oficial. Por el contrario, es objeto de sucesivas relecturas y revisiones, de las cuales no escapan las políticas curriculares, las producciones audiovisuales en medios masivos o la frenética creación de contenidos en redes sociales (Stern, 2000, 2009). En medio de esas condiciones y con sus propias preguntas y heridas abiertas, la juventud chilena se enfrenta a las encrucijadas históricas que le ofrece el presente: rutas que los jalonan desde un desgastado discurso seudo participativo, democrático e igualitarista, hasta un populismo derechista de redes que sigue al pie de la letra el ABC de Trump para sepultar el pasado y ofrecer un ‘destino glorioso’ para el pueblo chileno (González, 2020).

Siguiendo el modelo de pensamiento histórico propuesto por Seixas, tratamos de mostrar con acotados fragmentos auténticos, cómo narran estudiantes de educación secundaria este trascendental momento de la historia chilena. Complementariamente, y como recurso de contexto, ofrecemos una breve secuencia que recorre los principales cambios que ha tenido el currículo nacional en educación secundaria, con foco en lo que se ha denominado ‘historia reciente’ (González & Gatica, 2017; González & Rubio, 2022; Rubio & González, 2023).

Con los elementos señalados esperamos contribuir al debate sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia reciente de Chile, especialmente desde un sentido de responsabilidad y urgencia como el que animó a Peter Seixas en varios de sus escritos. Las condiciones difusas del debate político en el presente y los desconcertantes olvidos en los que incurren tanto líderes como la propia sociedad civil en todo el mundo, hacen necesaria la conjunción entre historia y memoria por la que abogó Seixas. Por eso, el artículo plantea desafíos presentes y futuros para la enseñanza de la historia, así como también evidencia deudas o vacíos de la propia investigación histórica sobre el pasado chileno que dan como resultado un complejo escenario donde conviven lo inolvidable con lo inevitable y lo inverosímil.

Los peligros del presente y los desafíos del pensamiento histórico en las escuelas

De acuerdo con Seixas (2012), la última parte del siglo XX fue un período que mostró evidentes señales de descomposición e incertidumbre, de crisis y de catástrofe (Rousso, 2018; Traverso, 2019). Al despuntar la década de 1990, el estado de ánimo de quienes reflexionaban sobre el pasado y el futuro del siglo era de un creciente pesimismo finisecular (Hobsbawm, 2013). No pocas de esas señales se han desplegado en el presente siglo con una energía arrolladora. Profundas fuerzas desestabilizan sociedades aquí y allá, a saber: una flagrante erosión de las instituciones y los valores democráticos; polarización y distribución desigual de la riqueza; aceleración de los procesos migratorios de nivel planetario, incluyendo desplazamientos masivos de refugiados políticos y nuevos desterrados por las afectaciones climáticas; cambios radicales en las relaciones de género; desarrollo de sofisticadas formas de capitalismo de vigilancia de la mano de una revolución tecnológica a escala mundial; predominio de nuevos modos de comunicación cada vez más accesibles y rápidos, omnipresentes, dispersos y abiertos a la manipulación; reconocimiento generalizado del calentamiento global y de las catastróficas amenazas a la sostenibilidad medioambiental. El mundo atraviesa un momento peligroso —era la sentida reflexión de P. Seixas— y, en paralelo, corren tiempos de amenaza generalizada para el campo de

las humanidades, la educación y la investigación, para los valores democráticos, para la historia y su enseñanza (Seixas, 2012, 2018b, 2018c).

Estas fuerzas que desestabilizan a nuestras sociedades vienen a desafiar a la historia como relato progresista de la nación (Seixas, 2018c) y despiertan iniciativas contradictorias, donde algunas de las más peligrosas ideologías en ascenso fomentan políticas públicas que favorecen la aceleración de todas estas tendencias, intentando reconstruir —según un radicalismo autoritario como el de Trump— lo que se ha perdido; y que empujaría a retornar a las viejas tradiciones que nos hicieron grandes, siguiendo la lógica de una conciencia histórica atávica y fundamentalista (Rüsen, 2004, 2007; Seixas, 2004). Mientras tanto, desde otros diversos lugares se sigue dando una ardua lucha por construir nuevas comunidades solidarias en defensa de los derechos sociales y políticos. En definitiva, en defensa de la historia.

Por eso, Seixas se preguntó en innumerables ocasiones: ¿Qué hacen las representaciones del pasado por las personas que experimentan el flujo de acontecimientos como rupturas radicales? ¿Cómo explica la historia un tiempo—histórico que se desconecta del pasado? ¿Qué consecuencias trae consigo la desorientación que produce la conciencia de la aceleración del cambio? Este tipo de interrogantes acompañó el desarrollo de la humanidad occidental durante los últimos 200 años, a medida que las continuidades tradicionales se fueron desintegrando frente al avance de las relaciones sociales capitalistas. Sin embargo, el malestar actual parece tener un carácter lo suficientemente nuevo (Seixas, 2004). Pero, más allá de la persistencia de estas preguntas, lo que es cierto es que si las condiciones políticas, económicas y sociales contemporáneas comienzan a transformar aquellas grandes narrativas que la cultura popular tenía sobre las naciones y las civilizaciones del mundo, las implicaciones para el profesorado de historia se incrementan significativamente (Seixas, 2018b).

La sospecha dirigida a todas las grandes narrativas y la desvinculación de la historia del pasado son coherentes con la historización radical del presente. Al no existir una plataforma común estable desde la que escribir una historia compartida, el impulso de construir relatos coherentes y significativos de la historia mundial o nacional ha sido reemplazado, tanto en la disciplina académica como en la conciencia

histórica popular, por una privatización del pasado (Hartog, 2014). El pasado deja de pertenecerle exclusivamente a la historia y pasa a ser “patrimonio” de toda la humanidad, la historiografía deviene en una de muchas formas de entender el pasado, y escala tres pisos hacia abajo en la pirámide del poder, debido a que era vista como un dispositivo de poder-saber que obstruía la voz legítima de no especialistas o personas no formadas. Por eso, nos enfrentamos, en nuestros días, a una multiplicidad ilimitada de memorias individuales y colectivas (Seixas, 2012). En sus reflexiones, Peter Seixas (2018b) fue enfático en señalar que dejar de cuestionar estos vaivenes y asumir esta posición como la única plausible ante la “crisis de los relatos” puede convertirse cada vez más en una indulgencia intelectual que no podemos permitirnos.

A poco andar, entonces, hemos descubierto que este tiempo convulsionado, esta *nueva era* como la llamó Seixas, imprime sobre nosotros una serie de exigencias relativas a repensar y reorientar el quehacer de quienes nos dedicamos a la enseñanza de la historia. En primer lugar, tenemos que revisar nuestras posturas sobre el concepto de verdad, reexaminar las ideas que manejamos sobre la investigación y el conocimiento, lo que atañe a la interpretación y la evidencia, la comunidad y la nación, la identidad y la diferencia, y la ciudadanía y la solidaridad (Seixas, 2018b). En segundo lugar, se requiere abordar y desarrollar en nuestras comunidades la apertura al cambio y la aceptación del Otro ser, dando lugar a nuevas orientaciones hacia el pasado. Estos requerimientos nos obligan a contrarrestar, mediante una narrativa progresista y democrática (Seixas, 2018b), las distorsiones nacionalistas de reciente irrupción conflictuando todas aquellas prácticas de memoria colectiva que se aferren a fronteras inmutables e identidades fijas, ya sea con justificaciones biológicas, políticas o morales (Seixas, 2004).

Por supuesto, poner de relieve la variedad de experiencias y creencias de las personas, así como las diferencias en relación con el poder y los privilegios, constituye el núcleo de las ciencias sociales, educativas e históricas. Sin embargo, Seixas pondrá aquí una atención particular señalando que la construcción del conocimiento debe surgir a través del diálogo, el debate y la discusión como un proyecto común, donde prima el civismo y el respeto compartido por la evidencia. Por eso, criticó los fraccionamientos que acechan al pensamiento progresista delimitando

los principales retos que apremian a la enseñanza de la historia. Según este punto de vista, no es posible enfrentar la situación actual desde islas separadas ya sean estas teorías basadas en la identidad, o métodos de investigación que reviven viejas tensiones, o acuñando epistemologías u ontologías de nuevo tipo. Así mismo, el problema de la enseñanza de las interpretaciones históricas debe examinarse desde una óptica diferente en este entorno político (Seixas, 2018b), centrándose en ayudar al estudiantado a comprender los límites de la interpretación, las restricciones que vinculan lo que se dice con las evidencias de que disponemos, y la importancia de defender interpretaciones que se apoyen en el peso de las evidencias, no como una más entre las muchas formas posibles de ver las cosas. Por su parte, quienes defienden el enfoque disciplinario (Lee, 2004, 2011) señalan que los grupos de estudiantes ya están expuestos a interpretaciones históricas contradictorias en la cultura popular: necesitan los medios para evaluar los puntos fuertes y débiles relativos de estas interpretaciones, en lugar de limitarse a aceptar una por fe o autoridad (Seixas, 2007).

De cualquier modo, y en este marco altamente problemático, justo donde se cruzan las responsabilidades de la historia académica y las propias preocupaciones de la conciencia histórica se abre una brecha difícil de cerrar. Precisamente por las fricciones, fraccionamientos y desencuentros a los que hacía alusión Seixas. Un lugar vacío e inmóvil que ni la educación escolar ni la producción historiográfica y de las ciencias sociales, y tampoco las políticas oficiales han sabido llenar, pero que peligrosamente recicla en su interior recuerdos colectivos sin rumbo, de quienes carecen de evidencia y de vínculo absoluto con el pasado. Un artificio de la memoria. Como un abanico que se acomoda, en su ir y venir, a los vaivenes del clima, que se apresura si es preciso y se calma cuando parece apropiado. Así, péndula una narrativa que se sabe apócrifa, desertora de los valores de la democracia y que, como un revendedor de boletos, regatea con la verdad y se escabulle entre la masa esquilada; y en la próxima oportunidad que tenga reaparece, y continúa con su timo. Esto ha pasado reiteradas veces en Chile desde que se recuperara la democracia a partir de 1990, y está pasando precisamente ahora cuando se cumplen 50 años del golpe cívico militar de 1973 que derrocó a Salvador Allende. Como lo señalara Seixas (2018c), más allá de todas las convulsiones epocales

que nos acompañan, nada hace pensar que las luchas apasionadas por las historias nacionales desaparezcan pronto.

Un ejemplo reciente de este resoplido narrativo que abanica la memoria colectiva a su entera conveniencia ocurrió apenas en 2022. Un declarado seguidor de la nueva política estilo Trump, José Antonio Kast —exdiputado chileno, líder y candidato por la ultraderecha a la presidencia de la república en los últimos comicios realizados en diciembre de 2021—, señaló lo siguiente en una entrevista radial realizada en España:

Primero aclarar algunas cosas... La primera dictadura y que da origen al gobierno militar es la de Salvador Allende, y eso a mí me gusta aclararlo en Europa, porque siempre hay una mirada tergiversada de nuestra historia. Salvador Allende, presidente electo democráticamente, no fue electo con una mayoría, fue electo con el 30% de los votos, y electo finalmente por el Congreso de la República que a los mil días de su gobierno lo declara fuera de la Constitución. También la Corte Superior de Justicia; también la Contraloría, que ve los actos administrativos; y distintos gremios fueron señalando que se había marginado de la Constitución y eso provoca el golpe militar. Gobierno militar que después en el año 80 saca adelante una Constitución nueva, que es la Constitución que ahora se quería modificar.³

No es el propósito de este trabajo hacer una exégesis del texto de Kast, ni tampoco nos podemos detener en las imprecisiones cuantitativas o cualitativas de sus aseveraciones. Sin embargo, creemos que sí nos compete alertar —en la misma línea que lo hiciera el profesor Seixas sobre Trump— sobre los planteamientos sin fundamento y los hechos alternativos que ponen en cuestión los valores democráticos y el sentido de la historia como conocimiento socialmente normado. Según Kast, la historia de Chile es objeto de tergiversaciones o, dicho de otro modo, en Europa no se cuenta lo que realmente pasó. Él nos va a resumir en menos de diez líneas lo que debemos saber: no hubo tal dictadura militar, porque la primera y única dictadura fue la de Salvador Allende.

3 Entrevista a José Antonio Kast para esRadio, 12 de octubre de 2022, <https://youtu.be/cHtXidBEyIA>

Lo que provoca el golpe militar —con la venia de la institucionalidad política y los “gremios” — fue el actuar del gobierno de Allende al margen de la Constitución. El gobierno militar, entonces, reemplaza en 1980 esa Constitución por una nueva y mejor, texto que hoy —otros grupos/izquierdistas— quieren cambiar.

¿Cómo encaja este relato con los relatos de los detenidos desaparecidos y ejecutados políticos, con los campos de concentración de Pisagua, con los centros de detención y tortura como el Cuartel Terra-nova o Dos y Tres Álamos? ¿Cómo encaja con el exilio, con los asesinatos políticos y la policía secreta, con la tortura, con el régimen de terrorismo de Estado? (Del Pozo, 2023; Garcés, 2013; Salazar, 2013c, 2013b, 2013a; Stern, 2000, 2009). ¿Qué validación hace ese relato de los Informes de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996) y del Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura? (Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2004). En definitiva, y volviendo a Seixas: ¿Cómo se orienta el estudiantado chileno en lo que parece ser un momento histórico de alta complejidad? (Seixas & Peck, 2004).

Tal como nos recordaba Seixas (2007), la pregunta referida a: ¿qué interpretación histórica o qué historia del pasado debemos enseñar?, no se plantearía si viviéramos en una sociedad tradicional en la que hubiera una única historia consensuada sobre nuestro lugar en el mundo. La pregunta solo puede plantearse porque somos conscientes de que hay muchas historias entre las que elegir. Pero, al mismo tiempo, es evidente que hay mucho en juego y que debemos considerar qué es lo que pretenden controlar los distintos bandos (Seixas, 2000) en un marco donde evidentemente se trabajará con historias difíciles (Epstein & Peck, 2017) y en contextos de sociedades que viven procesos de justicia transicional (McCully, 2010, 2012).

Las posturas interpretativas opuestas sobre el pasado surgen de diferentes perspectivas en el presente y, a su vez, apoyan diferentes opciones políticas e identidades para el futuro. Quienes se autodefinen como personas adultas sofisticadas, políticamente conscientes e históricamente alfabetizadas lo entienden así, y lo usan a su favor, solo véase los casos de Kast, Bolsonaro o Trump. Pero, esta es una cuestión clave del análisis histórico que debe enseñarse explícitamente al estudiantado (Seixas, 2007).

La construcción o transmisión de una memoria compartida para la siguiente generación se ha considerado un componente fundamental de la construcción de la identificación colectiva nacional, con la escolarización obligatoria universal como un potente vehículo para llevar a cabo esta tarea (Seixas, 2018c). Por eso, Seixas (2000) pensaba que si las escuelas —y el profesorado de historia— hacemos bien nuestro trabajo tendremos posibilidades de moldear una conciencia histórica que guíe el cambio social en la siguiente generación. Con este marco general como trasfondo y tomando varias preguntas planteadas por Seixas, revisemos a continuación cuál ha sido el esfuerzo oficial en Chile en lo que refiere a enseñanza de la historia, qué decisiones se han tomado con miras a una comprensión consensuada del pasado reciente y el camino recorrido desde el fin de la dictadura para intentar cerrar las heridas y recuperar la democracia perdida.

Código disciplinar: Luces y sombras en la enseñanza de la historia reciente

Si realizamos una mirada de conjunto, y en específico del período 1990-2020, no nos costará demasiado concluir que en el sistema escolar chileno ha existido un permanente temor o autocensura a la hora de tratar en profundidad la historia reciente; miedo que en determinadas circunstancias ha sido sinónimo de silencio. La historia escolar del país se configuró como el relato de un pasado enamorado de sí mismo, un Narciso, donde predominan las simbolizaciones borrosas y artificiales (González & Gatica, 2017; Hartog, 2014; Salazar, 2013b). El período más reciente, a partir de 1973 y el inicio de la dictadura, se tradujeron prontamente en una cuestión conflictiva donde el consenso social es un tema no resuelto y abierto a constante negociación. En los 30 años, que van entre 1990 y 2020, los avances en los currículos y textos sobre el pasado reciente fueron muy discutibles y contradictorios, tampoco se avanzó en la formación de docentes, tanto en *qué* enseñar y también en *cómo* enseñar sobre la época de Allende y Pinochet (Winn *et al.*, 2014).⁴

4 Para el periodo 1990-2010, las decisiones de política educativa y de reforma curricular fueron diseñadas por cuatro gobiernos sucesivos pertenecientes a una coalición de centro izquierda de tendencia socialdemócrata —concertación de partidos por la democracia—.

La primera reforma curricular en democracia se inició en 1996 y se propuso incorporar la memoria histórica de la juventud al aula. Desde la retórica ministerial se entendía que estas generaciones eran poseedoras de una memoria social juvenil constituida por aquellas experiencias históricas y recuerdos transmitidos desde la comunidad en que habían crecido (Reyes, 2004). Sin embargo, esta valorable visión del aprendizaje y de una conciencia temporal abierta al cambio terminó sucumbiendo ante dispositivos más prácticos, como los textos y programas de estudio, que resultaron muy efectivos en instalar una sutil, pero efectiva distancia entre la concepción general de aprendizaje prescrita desde el currículo y la enseñanza efectiva en las aulas (Cuesta, 1998). Los valores que se promovieron en esta primera reforma se concentraron en la ciudadanía, la apreciación de la democracia y el reconocimiento de los derechos humanos. En lo específico, desde 1999 se incorporó la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia” en el programa de la asignatura en el 10° grado de la Educación Media. Se buscó que los grupos jóvenes conocieran lo ocurrido de un modo amplio, identificando las distintas visiones en juego y que pudieran reflexionar sobre ello. También se orientó el establecimiento de vínculos con el contexto internacional, situando los procesos ocurridos en Chile en un marco más amplio, particularmente, la creciente influencia norteamericana en Chile (Ministerio de Educación, 1999).

En 2009 se produce una actualización del marco curricular para la educación secundaria que alteró lo diseñado previamente. Aunque los principales objetivos de la disciplina no experimentaron cambios significativos, la secuencia de contenidos fue modificada. La historia reciente —es decir, el período comprendido entre 1970 a 2000 aproximadamente—, se traslada al 11° grado de educación secundaria. Pese a que esta modificación permitió la extensión temporal de la cobertura de la historia nacional, el personal docente mantuvo sus críticas relacionadas con la falta de tiempo en aula y un currículo sobrecargado de contenidos obligatorios (Zúñiga *et al.*, 2015).

Considerando el carácter burocrático y centralizado del Estado chileno, las reformas de los primeros 20 años postdictatoriales fueron de alcance nacional y obligatorias.

De acuerdo con este reordenamiento, la historia reciente escolar fue organizada en torno a dos unidades principales: la primera, bajo la denominación “El régimen militar”, puso el acento en la “confrontación de visiones políticas”, en la crisis y el “quiebre democrático de 1973”. Se visibilizó el “golpe de Estado” y “la dictadura militar en Chile” como elementos protagónicos, y con ello una trama en torno a la violencia política, la supresión del Estado de derecho y la violación sistemática de los derechos humanos. Otros temas incluidos fueron la contextualización del proceso político chileno en el marco de las dictaduras y la recuperación de la democracia en el Cono Sur ([Ministerio de Educación, 2009](#)). La segunda unidad referida a historia reciente fue etiquetada como “El proceso de recuperación de la democracia” y se enfocaba en “el itinerario de la transición” y el “plebiscito del año 1988”, incluyendo otros acontecimientos políticos como “la negociación de las reformas constitucionales y la elección presidencial de 1989” ([Ministerio de Educación, 2009](#)).

Pese a incluir el golpe de Estado y la dictadura como contenidos escolares, los gobiernos democráticos no optaron por imponer una historia oficial. Aunque las épocas y los acontecimientos que se debían enseñar estaban prescritos, no sucedía lo mismo con la interpretación, es decir, el relato se constituyó a partir de ambigüedades y silencios. [Rojas y Vargas \(2013\)](#) señalan que el currículo de historia y ciencias sociales de los años 90 y siguientes acentuaron una imagen dicotómica del período 1973-1990, un período que exigía confrontar múltiples interpretaciones. Esta situación sería muy coherente con la memoria oficial de los gobiernos de la concertación que tiende a compartir responsabilidades históricas, generando una especie de “empate” entre distintas posiciones ([Rojas & Vargas, 2013](#); [Winn et al., 2014](#)). Como se verá más adelante, este tipo de énfasis compensatorio posibilita interpretaciones que transgreden los propósitos educativos al subvalorar la crítica a “las violaciones de los derechos humanos en dictadura” frente al supuesto éxito del llamado “desarrollo económico neoliberal durante el régimen militar”. Desde el currículo, ambas se perfilan como interpretaciones históricamente aceptables. La estrategia general de los gobiernos de la concertación en materias de memoria histórica fue alejarse del pasado y apostar al futuro ([Lazzara, 2007](#)) lo que terminaría resultando, desde el

currículo escolar, en una política de memoria ambigua. Como se aprecia, el marco interpretativo del pasado reciente chileno quedó definido por “la tesis de la inevitabilidad de la violencia, la crisis republicana y las categorías del perdón y la reconciliación” (Rubio, 2013, p. 386). Vale recordar aquí las reflexiones que Seixas hiciera especialmente tras la arremetida de opciones de extrema derecha en EE.UU (Seixas, 2018a, 2018c, 2018b) donde el problema de la permisividad que se dio —en otros temas de la historia mundial u otros contextos nacionales— a la estrategia didáctica —o competencia— orientada a revisar múltiples interpretaciones de la historia tuvo resultados muy objetables.

En Chile, una coalición política de derecha reemplazó a los gobiernos de centro izquierda a partir de 2010. Casi de forma inmediata la asignatura de historia estuvo en el centro del debate. Dos fueron los temas en cuestión. Por un lado, las horas establecidas para la enseñanza de la historia en aula pretendieron ser reducidas a través de una modificación del Plan de Estudios con el propósito de aumentar las horas disponibles para las áreas básicas —Lengua y Matemática—. Por otro lado, se puso en discusión el uso del concepto *dictadura militar* usado en los textos escolares oficiales, con la pretensión de reemplazarlo por un concepto alternativo: *régimen militar*. Se sostuvo que *régimen militar* era una expresión más general que permitía un uso más dúctil en el aula.

Desde 2015 el currículo de Historia para Educación Media volvió a sufrir cambios significativos. En adelante se establecieron Bases Curriculares (Gazmuri, 2017; Ministerio de Educación, 2015) y los propósitos y secuencias de contenidos fueron reorganizados. En medio de la discusión y aprobación de las mencionadas Bases Curriculares para los niveles de 7° a 10° grado en educación secundaria, el Consejo Nacional de Educación (CNED) —organismo técnico, autónomo del Ministerio de Educación—, manifestó su preocupación por el tratamiento impreciso que se hacía en el currículo oficial y en los textos escolares de los términos *dictadura* y *régimen militar*. Según el CNED, era necesario enseñar con total claridad y sin eufemismos que durante la dictadura militar ocurrieron violaciones a los DD.HH. que no son aceptables en ninguna circunstancia. Se consideraba, además, inconveniente el empleo de términos que posibiliten ambigüedades (Consejo Nacional de Educación, 2013). Más allá del debate, el Ministerio de Educación mantuvo

el uso de ambos conceptos. La historia reciente de Chile, según esta última reforma a la historia regulada, debe enseñarse en el 10° grado y se estructura en dos ‘Organizadores temáticos’: 1) “Chile en el contexto de la Guerra Fría: transformaciones estructurales, polarización política y social y quiebre de la democracia” y 2) “Dictadura militar, transición política y consenso en torno a la democracia en el Chile actual”. El primer organizador está saturado de juicios valorativos y de un desencadenamiento de hechos que es anticipatorio (Oteíza, 2003; Oteíza *et al.*, 2015) con poca o nula base explicativa. El segundo organizador es explícito en la ambigüedad conceptual anteriormente comentada: se espera caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el ‘régimen’ o ‘dictadura militar’, considerando aspectos como la transformación del rol del Estado y la disminución del gasto social, la supremacía del libre mercado como asignador de recursos, la apertura comercial y la disponibilidad de bienes, la política de privatizaciones e incentivo a la empresa privada y el cambio en las relaciones y derechos laborales (Ministerio de Educación, 2015). En palabras simples, los documentos curriculares oficiales usan indistintamente *régimen militar* o *dictadura militar*, jugando —como lo haría Kast— con las infinitas posibilidades que ofrece el lenguaje.

Todo este recorrido de luces y sombras nos muestra un código común que se encuentra por detrás de lo que pretende ser enseñado en las aulas de historia. Se trata de un biselado múltiple que intenta darle unos diseños particulares al pasado que van inscribiéndole borraduras, bordes filosos y artificios históricos. Estas operaciones que se realizan sobre el pasado quedan imperecederamente inscritas en las constituciones políticas, leyes y programas escolares porque traspasan las opciones y matrices políticas de gobiernos muy diversos. Son consagradas además en las vidrieras de los museos o se pueden leer en los libros de texto que a diario son materia de trabajo escolar. En todos estos casos, y en otros más pulcros y ocultos, suele deslizarse el discurso de la memoria que se realiza desde el poder (Martín-Barbero, 2015) como una producción oficial, consensuada y al mismo tiempo ecléctica. Y, efectivamente, si hay algo que cruza zigzagueante este transitar de la memoria oficial del Chile democrático es el problema de la enseñanza de las interpretaciones históricas. Si no se realizan esfuerzos significativos y decididos

por contribuir a la comprensión que tiene el estudiantado chileno sobre los límites de la interpretación histórica, su conciencia del pasado y del presente estará siempre a expensas del lento ritmo de las políticas oficiales y de los vaivenes de la contingencia partidaria. Si no se discute en el aula el valor de las fuentes de información y de las evidencias de las que disponemos como condición indispensable para hablar del pasado, y si no se otorga importancia a la capacidad de defender interpretaciones sólidamente sostenidas y basadas en información confiable, nada de lo que ocurre hoy en el aprendizaje histórico cambiará demasiado. Desalojemos la idea de que hay infinitas maneras de comprender un acontecimiento histórico y que todas se cobijan bajo la misma validez (Seixas, 2018b).

Con esas preocupaciones a la vista, podemos preguntarnos: ¿Qué cruces se producen entre estos relatos oficializados y las generaciones jóvenes que viven tan intensamente su tiempo presente? ¿Qué desfases o contramemorias se pueden leer en los relatos juveniles que tienden a comprender el mundo desde la desconfianza y la fatiga contra lo oficial? ¿Cómo se cruzan las narrativas maestras que estructuran el currículo nacional con las narrativas que elaboran los grupos chilenos de jóvenes de la postdictadura?

Narrativas de estudiantes y pasados difíciles

Durante la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 desde marzo de 2020 fueron suspendidas las actividades escolares presenciales en todo el mundo y se promovieron formatos de educación *online* y aprendizaje remoto. En ese contexto, junto a un grupo de estudiantes del curso Seminario de Grado en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile, nos propusimos recoger relatos breves elaborados por estudiantes de Educación Media bajo el tema “100 años de Historia. Chile 1920-2020)” con el propósito de explorar cuestiones referidas a la atribución de significado e importancia histórica de determinados acontecimientos de la historia nacional de acuerdo con la perspectiva de estudiantes.

Exploramos estas perspectivas en tres escuelas pertenecientes a tres comunas ubicadas en la Región Metropolitana de Santiago. Todas

estas escuelas son financiadas con recursos públicos y pertenecen a una zona urbana. La Escuela 1 se ubica en el sector centro oriente de la ciudad; la Escuela 2, en el centro de la ciudad; y la Escuela 3, en el poniente de la capital del país. Participaron estudiantes del último nivel (12º grado) de la educación obligatoria.

Para la recolección de estos relatos elaboramos un instrumento que sigue a grandes rasgos experiencias de investigación similares (Barca Oliveira, 2013; Schmidt, 2005; Seixas, 1997), con adaptaciones para su implementación no presencial. La instrucción específica entregada a sus participantes fue la siguiente:

Imagina que llega un(a) compañero(a) nuevo(a) que viene de otro país y por ende no conoce mucho sobre Chile y su historia. Él/Ella te pide que le cuentes un poco la historia y los sucesos de este país. Para lo anterior, debes contarle los procesos más significativos de la historia de Chile de los últimos 100 años (1920-2020). ¿Cómo sería tu relato de esos 100 años?

Debes narrar la historia de tu país destacando lo que para ti ha sido más significativo, lo que has logrado aprender y conocer, todo aquello que tú no dejarías por ningún motivo que quede fuera de tu relato. Él o ella leerá tu historia con mucha atención, ojalá puedas dedicarle una página a tu escrito. Trata de utilizar tus propios conocimientos y experiencias (sin ayuda externa), lo que más nos interesa es saber cuáles son las cosas que para ti tienen más valor y cuáles no, en la historia del país.

Para los propósitos de este artículo seleccionamos tres fragmentos de relatos de estudiantes, uno por cada una de estas escuelas. Se esperaba que a través de sus relatos fueran capaces de distinguir lo significativo de lo trivial (Seixas & Peck, 2004). Los fragmentos corresponden a recortes que realizamos de manera discrecional solo con fines ilustrativos. No se puede extrapolar que estos fragmentos representen una visión global estudiantil de cada escuela. Cada relato tiene el título que le asignó cada autor o autora y los fragmentos que presentamos tienen un foco en la historia reciente de Chile, más o menos lo que cabe dentro del recorte temporal que se inicia en 1970.

El primer relato que presentamos fue escrito por Alejandro de la Escuela 1. Tituló su escrito como *La historia de Chile en 8 minutos o menos*. Lo que sigue es el fragmento en que aborda la historia de Chile reciente:

Salvador Allende fue el primer presidente comunista que tuvo Chile, y por el miedo de los partidos democráticos al comunismo estos boicotearon el periodo de gobierno de Allende, hasta el 11 de septiembre de 1973 que —con la ayuda de los militares— hicieron un golpe de estado.

Después del golpe de estado, que era para volver a poner a un partido democrático en [el] poder, los militares establecieron un gobierno militar con Pinochet como líder de este. De ahí vienen varias de las razones por que la gente les tiene cierto desprecio a los militares, y porque como en cualquier dictadura esta secuestraba y torturaba a personas que apoyasen a los comunistas, varias personas desaparecieron después de que las arrestaron. Aun con eso la dictadura trajo ciertas cosas que beneficiaron a Chile como el modelo neoliberal y un alto a las peleas políticas que ocurrían entre los militantes más radicales de los partidos lo que provocaba inestabilidad en el país, con la dictadura hubo un cierto periodo de estabilidad que dio tiempo a que se recuperara Chile.

En el relato de Alejandro, Allende y Pinochet son las únicas agencias individuales de la historia. Junto a ellos, los partidos democráticos y el comunismo serían las fuerzas en pugna. El golpe habría sido resultado de los partidos democráticos que contaron con la ayuda de los militares. Según Alejandro, la dictadura se comportó como cualquier dictadura: secuestraba, torturaba, hacía desaparecer personas, en una especie de normalización de la barbarie. Aun con eso, trajo “cosas que beneficiaron a Chile”, principalmente trajo estabilidad por lo que el país —dado un tiempo— pudo recuperarse. Esta dualidad caracteriza el relato de Alejandro, el golpe y sus efectos son una síntesis de estabilidad e inestabilidad histórica. Pareciera que la historia que escribe Alejandro referida al golpe de Estado de 1973 fundamentalmente refiere a un país en problemas que enfrenta a militantes radicales, partidos democráticos y militares; no hay agentes externos o grandes causas detonantes. El *miedo* de los partidos democráticos parece haber incidido en un boicot

al gobierno de Allende. Sin embargo, un giro inesperado de la historia da como resultado que los militares en lugar de *dar el poder* a un partido democrático se lo cedieron a Pinochet. En esta lectura del pasado, los comunistas —incluido Allende— no son un partido democrático, pese a ello parecía que tuvieron apoyo de personas que luego resultaron muertas o arrestadas. En esta versión, el golpe lo dieron los partidos democráticos *junto* a los militares.

El segundo relato fue escrito por Felipe de la Escuela 2, quien le dio título a su escrito tomando como punto de partida al apellido del presidente chileno que gobernó en 1920: “*Desde Alessandri hasta la actualidad*”. El fragmento que destacamos en la historia de Felipe parte declarando que desde 1970 se desencadena lo que él considera lo más importante que ha ocurrido en la historia de Chile del siglo XX. Esto es lo que dice:

Lo siguiente que para mí es lo más importante es cuando Salvador Allende fue electo presidente en 1970 con solo el 36% de los votos representando el partido Socialista, un presidente que era del pueblo y que quería hacer Chile para los chilenos. Pero en 1973 ocurrió un golpe de Estado comandado por Augusto Pinochet, donde bombardearon La Moneda el 11 de septiembre.

Con el suicidio de Allende en el Palacio de La Moneda, comienza el periodo de la Dictadura Militar, para mí dónde ocurrió el mayor cambio que marcó un antes y un después en la historia de Chile, donde se vulneraron derechos humanos, se promulgó la constitución de 1980 a manos de Jaime Guzmán, quien creó el partido de Unión Democrática Independiente (UDI), donde Chile comienza en el sistema neoliberal, que sigue vigente en la actualidad.

En el relato de Felipe, aquel país de los años 70 no es de los chilenos. Salvador Allende pareciera representar en este relato una alianza entre tres agencias: la del propio presidente, los chilenos, y el pueblo. El golpe y el bombardeo de La Moneda cambió a Chile para siempre, hay aquí “un antes y un después”, un *cambio dramático* como dirían Seixas y Morton (2013). Es decir, en el encadenamiento de hechos que realiza, Felipe logra identificar lo que denomina “lo más importante”

reconociendo “el mayor cambio” ocurrido en este período de la historia reciente chilena. Sin embargo, no logra dar un nombre a los responsables del bombardeo. Alguien hizo algo muy importante y significativo, pero el relato solo visibiliza a Pinochet, como agente excluyente de la historia. En el país que surge después del golpe se violaron los derechos humanos y se da inicio al “sistema” neoliberal. A la figura de Allende y Pinochet se suma Jaime Guzmán, un abogado de derecha a quien se le atribuye la autoría intelectual de la Constitución Política de 1980 siendo, además, el fundador de uno de los partidos de derecha más influyentes del período de la transición democrática. La agencia individual es poderosa en el relato de Felipe: Allende haría Chile para los chilenos; Pinochet comandó un golpe de Estado; y, Jaime Guzmán puso sus manos en la Constitución que aún sigue vigente en Chile. En esta versión, el golpe de Estado lo dio Pinochet, probablemente para que Chile no fuera del pueblo chileno. Además, la historia se extiende hasta el presente —la actualidad— donde un sistema neoliberal es la expresión de una aparente continuidad histórica que hace especialmente significativos los hechos ocurridos hace cincuenta años.

El tercer relato fue escrito por Feña de la Escuela 3 y simplemente fue titulado *Historia de Chile*. Este relato comienza cuando Salvador Allende ya es el presidente de la república y enfrenta diversos problemas en su segundo año de gobierno. Esto es lo que relata Feña:

En el año 1972 las protestas comienzan a aumentar por el desabastecimiento y las personas toman rechazo al actual gobierno de la Unidad Popular. En 1973 el partido de oposición buscaba destituir a toda costa al poder a la Unidad Popular, luego se realizaron las reelecciones parlamentarias; sin embargo, no pudieron destituir al presidente Allende a través de una forma legal, entonces, los ciudadanos recurrieron a las armas tomándose el poder a la fuerza generando el golpe de estado. Hubo bombardeos en La Moneda donde se encontró Salvador Allende muerto, y con su muerte se pone fin al gobierno socialista y se abre paso a la dictadura militar de Augusto Pinochet.

Tras esto la junta militar asume el poder y toma rápidas medidas como clausurar el congreso nacional o sea dejar el poder legislativo en manos de la junta, también ordenaron el receso de los partidos políticos para

así tener total control y detener su influencia, también imponen su poder sobre la población. Hubo una alta represión política ya que Pinochet y sus aliados en 1978 crearon la DINA una agencia de policías secreta que se encargaba de eliminar y de reprimir a todo aquel que se opusiera al régimen, que produjo la violación de los derechos humanos.

En esta narración no hay más sujetos individuales que Allende y Pinochet; también colectivos anónimos como “las personas”, “el partido de oposición”, “los ciudadanos”, “la junta”, “partidos políticos”, “la población”, los “aliados” de Pinochet. En este relato, un problema concreto —el desabastecimiento— habría creado condiciones para que surgieran protestas contra el gobierno de la Unidad Popular. El partido de oposición, que quería destituir al presidente Allende y sacar del poder a la Unidad Popular a toda costa, no consiguió hacerlo por la vía legal. De acuerdo con lo que señala Feña, fue la ciudadanía la que tomó las armas y el poder a la fuerza. La dictadura es vista como un período en que una junta militar asume el poder, en esa condición: clausura, ordena receso, asume control total, impone, reprime, elimina, y viola los derechos humanos. En esta versión, el golpe de Estado parece haber sido inevitable, pudiendo materializarse a través de una vía institucional —la forma legal a la que alude Feña— o insurreccional —por la vía de las armas, como finalmente se produjo—.

Sin lugar a duda, se podrían establecer interesantes relaciones entre lo que ha prescrito el currículo obligatorio y las ideas del alumnado chileno sobre la historia reciente de su país. Si volvemos a páginas anteriores, es posible pensar que la discutible opción de las políticas de memoria de la transición chilena que instalaron un “empate” de memorias, o la estrategia curricular que favoreció la vía disciplinaria para abordar el pasado a través de lo que se llamó la “confrontación de múltiples perspectivas historiográficas” tenga que ver con este mapa de memorias dispersas o esta caja de la memoria llena de sorpresas (Stern, 2000, 2009). No tenemos espacio aquí para desarrollar ese tipo de análisis. Sin embargo, lo que nos ponen a la vista estas narraciones son imágenes que muestran, tal como un vitral fallido, los diversos recortes que componen el pasado reciente chileno donde cada parte se encuentra en una relación de asimetría y desbalance respecto de las otras, un conjunto

que funciona más como espejo que como proyección simbólica. Es decir, nos refleja como sociedad imposibilitada de explicar su tragedia o, dicho de otro modo, como una sociedad que no ha encontrado las herramientas pedagógicas adecuadas para ayudar a las generaciones jóvenes a comprender lo que experimentaron las chilenas y los chilenos como un quiebre radical en sus vidas.

Por eso, pensamos que siempre serán útiles estudios que pongan atención a la recepción de narrativas históricas, o sea, que atiendan al pensamiento y las ideas del alumnado, especialmente si esos estudios pueden ser comparables a lo largo del tiempo. En el caso chileno lo que se puede observar a simple vista es que en estos tres casos puntuales no existe una visión monolítica de la historia reciente del país. Son tres historias en paralelo, tres relatos cruzados, tres visiones encontradas. Con todo, ¿qué elementos comunes del período narrado son potencialmente interesantes para futuros abordajes donde se considere que el pensamiento histórico —tal como lo promovió Seixas en parte importante de su obra— pueda desempeñar un rol activo y transformador respecto a las formas como las jóvenes generaciones se aproximan al pasado?

En el conjunto de estas narraciones, Allende representa la agencia histórica de un presidente cuyo derrotero es la tragedia. De un modo u otro, se trata de un sujeto al que se asocian la muerte y el boicot. Su figura es a la vez la condición de la posibilidad el cambio y, al mismo tiempo, la representación del fracaso de ese cambio. Pinochet, por su lado, es la personificación de la dictadura y la represión política; como líder es la antítesis de Allende, en el sentido que sí pudo materializar un cambio. Precisamente, la valorización positiva o negativa de ese cambio es lo que suele ser objeto de controversia, junto al macabro método usado para materializar ese cambio. Probablemente, en eso ha fallado reiteradamente el currículo prescrito, señalando y apuntando a los cambios —en plural—, como si fueran una sola y gran cosa, invisibilizando la dimensión del cambio/permanencia —como singularidad y pluralidad a la vez— o no favoreciendo la posibilidad de descomponer el cambio ocurrido en 1973 y aquel cambio fallido que jamás llegó a ser —el socialismo a la chilena—.

Estas breves narraciones convergen, además, en un desencadenante que es visto como un motor o una fuerza que detona acciones u

omisiones, idas y vueltas, que puede ser visto como causa y efecto, origen o llegada. Este gatillador de la agencia histórica es *el poder*. Es lo que se da y lo que se quita. Lo que moviliza, lo que castiga y lo que se distribuyen los actores. Es, en definitiva, la cuestión central en estos relatos. Hay una disputa de poder que, aunque no se ve con claridad, discurre en cada una de estas historias. Todas son finalmente *historias de poder* esto incluye transgresiones de poder, poderes en disputa, abusos de poder, poderes corporativos y poder personificado. Poder que se desplaza de un sector a otro, de un personaje a otro, siempre lejos de la comprensión y de la subordinación de las agencias colectivas —el pueblo, la ciudadanía, los chilenos y las chilenas—. Se podría decir que es *el poder* quien escribe estas historias y que el estudiantado transcribe lo que ha escuchado —dentro y fuera de la escuela— sobre estas historias de poder.

Vale considerar, entonces, tal como lo destacó [Seixas \(2018a, 2018c\)](#), que lo que se enseña no es lo mismo que lo que se aprende. Se confunden en esta dinámica dos elementos distintos: conocimiento y creencia. Es decir, se requiere investigar no solo aquello que los grupos estudiantiles dicen *conocer*, sino también cómo son capaces de amalgamar un conjunto contradictorio de creencias sobre lo que ocurrió, dando forma a una convincente contra narrativa o pasado alternativo ([Wertsch, 2002, 2008](#)). Los fragmentos presentados nos muestran que tienen imágenes del pasado en sus mentes, y que intentan averiguar el significado del pasado en sus vidas. En ese intento a menudo pueden ser inexactos o dar lugar a narrativas autoritarias y conservadoras. En todo caso, el punto no es ese. Estas narraciones tienen valor tal y como son. Nuestra labor desde la enseñanza de la historia es trabajar con estos fragmentos de pensamiento y desarrollarlos para que tengan una mejor base con la que dar sentido a sus propias vidas comprendiendo como las historias de hombres y mujeres se enmarañan dentro de redes de poder y partidismos, cambios y permanencias, miedos inmovilizantes y agencias liberadoras ([Seixas, 2013](#); [Seixas & Peck, 2004](#)).

Discusión y conclusiones

La historia del siglo XX chileno marcó profundamente a generaciones tras generaciones. Allende y Pinochet —y el movimiento

histórico que les envolvió— fueron parte de una complejísima trama que no podría ser explicada solamente con fines conmemorativos restringidos a septiembre de 1973. Mucho antes de esa fecha y mucho después también seguimos tratando de comprender el lugar y el momento en que nos encontramos y hacia dónde vamos. Tras la mayor tragedia de nuestra historia, la dictadura cívico-militar nos legó un territorio plagado de comunidades fracturadas, de hombres y mujeres que cargan auestas con memorias difíciles y, muy especialmente, de sucesivas generaciones de jóvenes que no terminan de entender por qué su presente y su futuro sigue anclado a dolores y recuerdos colectivos que el mundo adulto no fue capaz de resolver. Algo pasó y sigue pasando.

El engranaje de la *matriz* historia/memoria (Seixas, 2018a) sufrió un severo desperfecto en los últimos 30 años de educación histórica del golpe de Estado en Chile. Aun cuando las nuevas generaciones fueron exigiendo nuevos tipos de orientación en el tiempo, ni la investigación histórica ni la enseñanza estuvieron a la altura. Eso lo demuestra el nivel de apoyo electoral que ha tenido la ultraderecha chilena en recientes elecciones y el innegable potencial presidencial de su líder, más allá de su imaginaria posthistórica aquí comentada. Pareciera ser que la política abierta y neutral derivada de la didáctica de las “múltiples interpretaciones” del golpe y la dictadura no logró cuajar en un pensamiento histórico basado en el examen crítico de la evidencia y en la formulación de posicionamientos informados y cuidadosos del debate democrático y los valores ciudadanos. Ya fuera por miedo, boicot, insurrección, caos político o la razón que fuera, el golpe de Estado perpetrado por civiles y militares en septiembre de 1973 parece ser el destino fatal del socialismo a la chilena. Eso es lo que se desprende de relatos como los presentados en este artículo, incluido, por cierto, el del líder ultraderechista.

¿Qué necesitamos hacer desde la enseñanza de la historia? ¿Dónde dirigirnos? Pensamos seriamente que las aportaciones al debate académico y a la enseñanza en las aulas de Peter Seixas contienen poderosos elementos a este respecto. La posibilidad de pensar la enseñanza de la historia como un puente entre la memoria colectiva y la historia disciplinar es una primera cuestión que no hay que perder de vista. Esta manera de entender la enseñanza y el aprendizaje implica que el profesorado parte de las identidades y memorias que porta el estudiantado y que se

originan en sus familias y comunidades, y trabajan con ellas a través de las prácticas disciplinarias de la historia, para fomentar una comprensión más capacitada, contingente, compleja e historizada de sus propias experiencias vitales (Cuesta, 2007; Seixas, 2018c); donde las memorias de la comunidad, quizás incluso las memorias divididas, se mantienen en pie y se someten y amplían mediante un escrutinio histórico crítico, retroalimentando la memoria pública (Areyuna & González, 2004; González, 2013; Gonzalez & Areyuna, 2014; Seixas, 2018c). Esto tal vez requeriría volver a ciertos principios educativos que se propusieron a comienzos de los años 1990 en Chile y que se fueron desvaneciendo con el tiempo donde las experiencias históricas juveniles se entendían en el marco de una memoria social colectiva (Salazar, 2003).

Si los medios de comunicación públicos, las narraciones de ficción, el cine y otras superproducciones están llenos de relatos históricos contradictorios y de seudo interpretaciones de lo que significa nuestro pasado —como lo expusimos al comienzo de este trabajo— ¿qué puede hacer la enseñanza de la historia para desarrollar las habilidades o conceptos claves del pensamiento histórico? (Seixas & Morton, 2013). Mientras que estos géneros pretenden cautivar las mentes estudiantiles, la historia escolar debería proporcionarles la capacidad de acercarse a las narraciones históricas de forma crítica, precisamente para no dejarse “cautivar”. Es decir, incitarles a preguntarse sobre los relatos cinematográficos y de ficción del pasado, así como sobre los relatos de sus libros de texto y docentes: ¿Quién construyó este relato y por qué? ¿Qué fuentes utilizaron? ¿Qué otros relatos existen de los mismos acontecimientos o vidas? ¿Cómo y por qué difieren? ¿Qué debemos creer? Del mismo modo, el estudiantado también debe desarrollar la capacidad de ofrecer relatos del pasado en los que tengan buenas razones para creer (Seixas & Peck, 2004).

Seixas (2018a) complementa lo anterior cuando señala que conceptos dicotómicos como distancia y proximidad, emoción y razón, poder y resistencia son variables clave para que el profesorado de historia forje herramientas que ayuden a la próxima generación a enfrentarse a los legados de pasados difíciles, y a reconocer las injusticias históricas (Seixas, 2018c). De cualquier modo, sigue vigente la pregunta: ¿Se convertirá la historia escolar en un lugar de debate y diálogo genuinamente

progresista, crítico y tolerante por encima de las diferencias? ¿Será posible ir más allá del simple ejercicio didáctico de crear un pasado personalizado, a la medida del estudiantado, usando el método histórico? ¿Adónde conduce el extendido énfasis en las habilidades que eclipsa las narrativas de la historia que son producidas en las aulas?

Finalmente, abogamos —al igual que lo hizo [Seixas y Peck \(2004\)](#)— por una enseñanza de la historia donde los grupos de estudiantes de diversas situaciones sociales e históricas tengan la oportunidad de verse a sí mismos y entiendan su propia vida como parte del cambio histórico. Que no ocurra lo del personaje del cuento de Bolaño, un preso político que en 1973 se resiste a mirarse en el único espejo de la prisión donde está incomunicado. Cuando logra ponerse frente al espejo, definitivamente, no se reconoce. No es él, es otra persona. Así nada más. Sin duda, no quiere ver lo que han hecho con él. Por eso, necesitamos desarrollar esa capacidad, dolorosa tal vez, de reconocernos y de saber comprender lo que fuimos, lo que somos y lo que podríamos llegar a ser. Para que aprender historia adquiera sentido, precisamente, para que seamos capaces de rechazar consciente y fundadamente cualquier relativismo que pretenda impedirnos la condena a la brutalidad de los esclavistas de toda época, al fanatismo nazi y sus reelaboraciones más recientes, a los conquistadores que esquilmaron y esquilman regiones y poblaciones, y a las dictaduras que hicieron la guerra a sus propios connacionales y que violentaron la dignidad humana —casi ayer— en Chile, Argentina, Uruguay, Brasil, Paraguay.

Referencias

- Aceituno, R. & Valenzuela, R. (Comps.). (2013). *Golpe 1973-2013*. LAPSOS; El Desconcierto.
- Areyuna, B. & González, F. (2004). *Contextualizando el currículum de historia y ciencias sociales. La comunidad local, un territorio de saberes para la escuela*. Ministerio de Educación de Chile.
- Barca Oliveira, M. I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 17, 16-26.

- Buriano, A., Dutrénit, S., & Vásquez, D. (Edits). (2015). *Política y memoria. A cuarenta años de los golpes de Estado en Chile y Uruguay*. Flacso.
- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. (2004). *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*.
- Consejo Nacional de Educación. (2013). *Acuerdo n.º 70*. CNED.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. (1996). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las Aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal Ediciones.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Del Pozo, J. (2023). *Historia de Chile. La construcción de una sociedad desigual*. LOM Ediciones.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2017). Teaching and learning difficult histories in international contexts a critical sociocultural approach. En T. Epstein & C. L. Peck (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781315203591>
- Garcés, J. (2013). *Las armas de la política. Siglo XXI - Hueders*.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 157–169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- González, F. (2013). Las fronteras que se abren: Memoria histórica, territorios locales, lugares para el futuro. En I. Muñoz & L. Osandón (Eds.), *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Dirección de Bibliotecas Archivos y museos / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- González, F. (2020). El efecto dominó. Narrativas históricas en torno a la dictadura y la democracia en Chile vistas por tres generaciones. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 30. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.9035>
- González, F. & Areyuna, B. (2014). *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*. Facultad de Pedagogía - Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- González, F. & Gatica, E. (2017). Los jóvenes y la historia: Perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje histórico del gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 20/21, 52–66. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i20/21.6513>

- González, F. & Rubio, G. (2022). Education, history, and memory in the Chilean school. A perspective on Chile's recent history from the narratives of high school students. En S. Plá & W. E. Ross (Eds.), *Social Studies Education in Latin America Critical Perspectives from the Global South* (pp. 37-51). Routledge.
- Grez, S., & Salazar, G. (1999). *Manifiesto de Historiadores* (S. Grez, & G. Salazar, Eds.). Lom.
- Hartog, F. (2014). *Crear en la historia*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Hobsbawm, E. J. (2013). *Un tiempo de rupturas: Sociedad y cultura en el siglo XX*. Crítica.
- Lazzara, M. J. (2007). *Prismas de la memoria: Narración y trauma en la transición chilena*. Editorial Cuarto Propio.
- Lee, P. (2004). 'Walking Backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1).
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En Ian Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Routledge.
- Martín-Barbero, J. (2015). Estéticas de comunicación y políticas de la memoria. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 10(17), 14-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.3.a02>
- McCully, A. (2010). What Role for History Teaching in the Transitional Justice Process in Deeply Divided Societies? En I. Nakou & I. Barca (Eds.), *Contemporary Public Debates Over History Education: A volume in International Review of History Education*. (pp. 169-184). IAP - Information Age Publishing.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>
- Ministerio de Educación. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. MINEDUC, CHILE.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7.º básico a 2º medio*. MINE-DUC, CHILE - Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Oteiza, T. (2003). How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks. *Discourse and Society*, 14(5), 639-660. <https://doi.org/10.1177/09579265030145005>

- Oteíza, T., Henríquez, R., & Pinuer, C. (2015). History classroom interactions and the transmission of the recent memory of human rights violations in Chile. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(2), 44–67. <https://doi.org/10.3167/jemms.2015.070204>
- Reyes, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990–2003. En E. Jelin & F. Lorenz (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-93). Siglo XXI Editores.
- Rojas, M. T. & Vargas, D. (2013). La enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en Chile: Un diálogo entre historia y memoria. *Cuadernos de Educación*, 55, 1-7.
- Rouso, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Editorial Universitaria / Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos para la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Lom.
- Rubio, G. & González, F. (2023). Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile: Aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública. *Tempo e Argumento*, 15(38), e0103. <https://doi.org/10.5965/2175180315382023e0103>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1). <https://doi.org/10.4102/td.v3i1.316>
- Salazar, G. (2003). *La historia desde abajo y desde dentro*. Facultad de Artes - Universidad de Chile.
- Salazar, G. (2013a). Demostraciones ciudadanas: ¿Masas o soberanía? En *Dolencias históricas de la memoria ciudadana (Chile, 1810-2010)* (pp. 151-160). Universitaria.
- Salazar, G. (2013b). Holocausto y totalitarismo en el Cono Sur: Dos siglos de daño transgeneracional. En *Dolencias históricas de la memoria ciudadana (Chile, 1810-2010)* (pp. 25-35). Universitaria.
- Salazar, G. (2013c). *Villa Grimaldi (Cuartel Terranova) Volumen I. Historia, testimonio, reflexión*. LOM Ediciones.
- Schmidt, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: Identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 4, 5364.

- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61(1), 22–27. <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6101/610105.html>
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? En S. Stearns, P., Seixas P., Wineburg (Ed.), *Knowing teaching & Learning history: National and International Perspectives* (pp. 19-37). Taylor & Francis.
- Seixas, P. (2004). Introduction. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (p. 255). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2007). Who Needs a Canon? En S. Grever, M.; Stuurman (Ed.), *Beyond the Canon: History for the Twenty-First Century* (pp. 19–30). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230599246_2
- Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48(6), 859–872. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709524>
- Seixas, P. (2013). Historical agency as a problem for researchers in History Education. *Antíteses*, 5(10). <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537>
- Seixas, P. (2018a). Education-Between History and Memory. En T. Epstein & C. L. Peck (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A critical sociocultural approach*. Taylor and Francis.
- Seixas, P. (2018b). Foreword: History Educators in a New Era. En S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. xiii–xix). Wiley. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119100812.fmatter>
- Seixas, P. (2018c). History in schools. En B. Bevernag & N. Wouters (Eds.), *The Palgrave handbook of State-Sponsored history after 1945* (pp. 273–288). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P., & Peck, Carla. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Stern, S. J. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés, P. Milos, M. Olgún, J. Pinto, M. T. Rojas, & M. Urrutia (Eds.), *Memorias para un nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-33). Lom.

- Stern, S. J. (2009). *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Traverso, E. (2019). Interpretar la era de la violencia global. *Nueva Sociedad*, 280, 163-179.
- Valdivia, V. (2003). *El golpe después del golpe. Leigh vs. Pinochet. Chile 1960 - 1980*. Lom.
- Valdivia, V., Álvarez, R., & Pinto, J. (2006). *Su revolución contra nuestra revolución. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973-1981)*. Lom.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of the collective remembering*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2008). The narrative organization of collective memory. *Ethos*, 36(1), 120-135. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00007.x>
- Winn, P., Stern, S. J., Lorenz, F., & Marchesi, A. (2014). *No hay memoria sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. Lom.
- Zúñiga, C. G., O'Donoghue, T., & Clarke, S. (2015). *A Study of the Secondary School History Curriculum in Chile from Colonial Times to the Present*. Sense Publishers.

