

# **Trabajo Fin de Grado**

Memoria, conflicto y educación: la influencia de la  
dictadura de Pinochet en la escuela chilena

Autora

Iris Ornaque García

Director

Agustín Malón Marco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2017

## Índice

1. Introducción y justificación del tema .....	4
2. Historia, política y educación. ....	6
2.1. La formación de ciudadanos en una sociedad cambiante.....	7
2.2. La asignatura de historia y su estrecho vínculo con la política.....	10
3. La dictadura de Pinochet: su enseñanza en Chile.....	15
3.1. La enseñanza de la historia bajo el régimen militar de Pinochet.....	16
3.2. La enseñanza de la dictadura chilena tras el regreso a la democracia.....	19
3.3. La enseñanza de la dictadura chilena en la actualidad.....	19
3.4. Distintas posturas del profesorado.....	29
4. La enseñanza de la historia: conflictos, memoria y olvido.....	38
4.1. El papel de la memoria.....	40
4.2. Otra mirada: el olvido como reconciliación y terapia contra el dolor del pasado.....	42
5. Conclusiones y valoración personal.....	44
Referencias bibliográficas.....	46
Anexos.....	50
Anexo 1. Tabla 1.....	50
Anexo 2. Tabla 2.....	51

**Título del TFG: Memoria, conflicto y educación: la influencia de la dictadura de Pinochet en la escuela chilena**

**Title: Memory, conflict and education: influence of Pinochet's dictatorship on chilean school**

- Elaborado por Iris Ornaque García.
- Dirigido por Agustín Malón Marco.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2017.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.786

**Resumen**

El presente trabajo gira en torno a la problemática existente al impartir temas polémicos en el aula. Se parte de la necesidad de formar en el ámbito escolar alumnos críticos que puedan desenvolverse en las dificultades sociales. A pesar de ello, la escuela se muestra como una institución neutral y se tiende a ocultar temas conflictivos que compliquen el transcurso de la clase, aunque de estos sí se hablen en la sociedad. A través del análisis del modo en que se aborda la enseñanza de la dictadura de Pinochet en la escuela chilena, observaremos las dificultades que este suceso ocasiona en la asignatura de historia, siendo un acontecimiento aún reciente con evidentes y delicadas implicaciones políticas. En diversas escuelas este contenido no es tratado en profundidad o ni si quiera se aborda; además de que en numerosos manuales escolares de educación básica y media, apenas se trata el golpe de estado. Chile sería en este caso otro ejemplo de lo que algunos autores denominan la *sociedad post conflicto*, en la cual hablar de temas como este en el ámbito educativo genera tensión y polémica.

**Palabras clave**

Educación, historia, política, conflicto, ciudadanía.

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Actualmente, en las escuelas se incide en la labor de *educar para la vida*, de formar alumnos críticos y reflexivos que sean lo suficientemente competentes para analizar incógnitas y dificultades, formar sus propios argumentos y, con estos, plantear soluciones y defender sus ideas. No obstante, como bien argumentan Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias en su artículo *Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores*: “...Para alcanzar estos propósitos, es necesario que la escuela reconozca la existencia de conflictos sociales y los incorpore al currículum, y que también explicita las tensiones y las diferencias existentes...” (2015, p. 276).

En la sociedad en general, especialmente en los medios de comunicación, los temas controvertidos son mencionados continuamente. Ya sean conceptos históricos que ocurrieron años atrás, como la dictadura de Franco, o temas actuales como sería por ejemplo el tema de Cataluña, en el que han resurgido acontecimientos del pasado que son relevantes. Hechos históricos que han influido en nuestra sociedad y siguen haciéndolo a día de hoy, ya que son sucesos todavía vivos entre los ciudadanos.

En cambio, la escuela es un lugar donde habitualmente estas cuestiones o no son abordadas o se hace con dificultad; a veces también desde un punto de vista sesgado o problemáticamente “neutral”. Esto viene dado, por lo general, porque “la escuela se ha presentado como una institución neutral, ajena a las ideologías y los acontecimientos políticos. Los saberes se enseñan como si fueran consensuales, se oculta el desacuerdo y la controversia” (Toledo et al, 2015, p. 276).

Algo sobre lo que voy a discutir en este trabajo, es sobre si ciertos hechos histórico-políticos controvertidos deben ser enseñados en la escuela, cuándo y cómo. En relación a esto no puedo evitar exponer algo que me llamó poderosamente la atención: un día, escuchando la radio, oí a una mujer que opinaba que no debía enseñarse ningún tipo de contenido político o temas controvertidos en el ámbito educativo, ya que podía generar conflicto y romper la “armonía” del aula. Por razonamientos como éste, los temas conflictivos se quedan fuera de la escuela. Pero no nos podemos engañar pensando que los alumnos no obtendrán información sobre esto, ya que cuentan con recursos para informarse acerca de estas cuestiones social y políticamente controvertidas, ya sea a

través de su entorno social, familiar, cultural, a través de los medios de comunicación, o incluso hoy en día, a través de las redes sociales. No obstante muchos jóvenes muestran escaso interés hacia estos temas, por lo que suelen ser asuntos que no oyen ni comentan en su entorno si no lo escuchan previamente en la escuela. Otro caso sería que esas cuestiones, esos hechos históricos, surjan y sea necesario dar claves explicativas a los jóvenes para que entiendan la historia y los conflictos actuales.

En el presente trabajo, haré énfasis en la asignatura de historia, ya que es la materia más propensa a presentar temas controvertidos. Al contrario que las matemáticas por ejemplo, que son una ciencia exacta y objetiva, la historia puede establecer multitud de interpretaciones sobre un suceso, hecho que conlleva a la diversidad y al desacuerdo. Además de que, como todos sabemos, el vínculo entre esta materia y la política es incuestionable, y el tema tratado en mi ensayo muestra una estrecha relación con la política.

Por otro lado, he decidido enfocar la mayor parte de mi trabajo a la historia controvertida de Chile, ya que tuve la oportunidad de viajar allí como alumna de intercambio durante un periodo de seis meses para realizar mis prácticas como Pedagoga Terapéutica. Decidí aprovechar mi estancia para investigar acerca de la enseñanza chilena en relación con la dictadura de Pinochet de cara al desarrollo de mi TFG, ya que lo considero un tema controvertido reciente, un tema actual. Allí aproveché para observar, analizar y entrevistar al alumnado y profesorado chileno, ya que quién mejor que ellos nos va a informar sobre lo que pasó y sobre lo que está ocurriendo en la actualidad, tanto en las calles como en las escuelas.

En el abordaje del tema que nos ocupa, primero comenzaré tratando la relación entre historia, educación y política. Presentaré la problemática existente entre la conexión de estos tres conceptos, incluyendo tanto los valores en la escuela como el temor a la ideologización y adoctrinamiento de nuestros alumnos a través de la enseñanza de la historia política. En segundo lugar, como bien he indicado previamente, presentaré el caso de Chile. Qué me encontré allí, qué es lo que se enseña en las aulas y en los manuales en relación a la historia reciente de este país y en concreto al periodo de la dictadura de Pinochet (1973-1990). Y por último, continuando con Chile, hablaré sobre los interrogantes recopilados, sobre la enseñanza de esa historia controvertida, sobre la

memoria y, por el contrario, su olvido. Dos conceptos que crean una tensión de gran importancia en las decisiones educativas y en la vida en sociedad.

Con este caso, reflexionaré sobre nuestro papel como maestros frente a estos temas tan arduos; un papel que no es fácil. Es cierto que, como docentes, por mucha información que queramos transmitir a nuestros alumnos, debemos elegir entre toda esta. Entre otras cosas elegimos por una sencilla razón: el tiempo. El tiempo es una limitación a la que nos vemos todos sometidos a la hora de decidir qué contenidos transmitir en la escuela. De no ser así, impartiríamos todos los conocimientos, valores, ejemplos y anécdotas que quisiéramos, pero desgraciadamente el tiempo pasa y nadie puede evitarlo. Por ello, todos debemos seleccionar qué impartir y qué dejar atrás en el aula. Pero, ¿es la historia controvertida la que siempre queda atrás? En este caso, dejar atrás la historia problemática y no “hacer nada” es también “hacer algo”, ya que no nombrar este tipo de contenidos tiene un mensaje implícito, y si lo nombramos y enseñamos, tenemos que decidir cómo. Esta y otras cuestiones son las que vamos a abordar a través de las reflexiones recopiladas en estas páginas.

## **2. HISTORIA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN**

La educación es un proceso que siempre estará presente a lo largo de nuestras vidas. En mi opinión este concepto engloba tanto aquellos conocimientos que podemos adquirir como también aquellos valores necesarios para poder vivir en sociedad. Los dos puntos son importantes ya que no podemos vivir sin valores pero tampoco sin conocimientos. A día de hoy se han dejado atrás algunos valores y se ha dado más importancia a los conocimientos. Creo que cualquier extremo es capaz de perjudicar, por lo que debemos buscar una educación que se encuentre en un punto intermedio entre ambos. De hecho, en toda educación hay necesariamente una enseñanza política, moral y ética. Una educación social que es inevitable y que se hace más evidente en la enseñanza de las ciencias sociales.

La educación social incluye también la formación política de niños y jóvenes. Si entendemos la política como el arte de gobernar la convivencia social entre grupos e individuos, la educación política sería el desarrollo de la capacidad para contribuir a la buena organización y desarrollo de esa convivencia. Toda educación política cuenta a su vez con distintas concepciones, dimensiones y expresiones prácticas. En primer lugar,

está claramente conectada con la educación moral. Implicaría también una cierta formación de tipo emocional y actitudinal, así como de la conciencia política del individuo...Esta es una dimensión educativa que ha ido adquiriendo un reconocimiento e importancia crecientes ante la necesidad percibida de formar a las nuevas generaciones como ciudadanos en valores cívicos y democráticos. (Malón, 2017, p.28)

Por lo tanto, la educación tiene que ver fundamentalmente con el cultivo o transmisión de ciertos valores. La enseñanza de contenidos y destrezas es importante siempre en este sentido. La democracia es una “institución suicida” si no se enmarca en principios éticos (Marina, 2015).

## **2.1. La formación de ciudadanos en una sociedad cambiante**

Ahora que estamos diseñando las “destrezas del siglo XXI” para ver qué hábitos debemos fomentar en nuestros niños y adolescentes, conviene tener en cuenta que tener ideas claras y hábitos firmes en el terreno ético son más importantes para nuestro futuro que los avances tecnológicos, científicos o políticos. (Garzón Valdés, citado en Marina, 2015)

Podríamos analizar y establecer numerosos argumentos en cuanto a los valores en la sociedad y en el ámbito educativo, pero de lo que me interesa hablar ahora es de los valores democráticos, de los valores a transmitir o cultivar en los niños en su condición de ciudadanos. Todos hemos escuchado alguna vez el tópico “se debe educar para la vida”. Es decir, toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano, aquél desarrollo que responda ante las necesidades y consecuencias sociales: autoestima, violencia, delincuencia, consumo de drogas, sexualidad, etcétera. Entonces, ¿la ética y la moral van incluidas en este “saco”?

En España, este asunto se despachó hace unos años con un debate de ínfimo nivel contra la “Educación para la Ciudadanía”.

Las críticas venían de una negativa religiosa a aceptar una ética laica, de la insistencia en que la educación moral era cosa de los padres, o de una postura escéptica que afirma que no hay nada que enseñar en estos temas. El hecho de que una religión puede ser perseguida por otra religión pone de manifiesto la necesidad de acogerse a principios

éticos superiores y comunes a ambas. Que la familia no es suficiente se prueba con la evidencia de que no se trata de que aprendan la moral familiar, sino una *ética común*. Y contra el escepticismo basta decir que el escéptico apela a los principios éticos universales cuando se siente en peligro. (Marina, 2015)

Los valores democráticos como ciudadanos también engloban los criterios de conflictividad social y de incertidumbre. Los conflictos sociales ocupan lugar en nuestra vida cotidiana y nosotros estamos expuestos a ellos. Por esa razón, hablamos de la educación en estos valores, ya que como individuos críticos y capaces de reflexionar, debemos poner en práctica el análisis de las posibles situaciones que se nos planteen, la propuesta de soluciones, el ser democráticos y argumentar nuestra opinión como ciudadanos. Condorcet y Morin nos hablan de preparar a los alumnos para el mundo real: En 1792, Condorcet afirmó que “la primera condición de toda enseñanza es enseñar “verdades”. Dos siglos después, Edgar Morin en su discurso en la UNESCO, sostuvo que era necesario también “enseñar la incertidumbre”. Esto supone que la escuela acepte una “cultura del conflicto” que prepare a los alumnos para el mundo real (citado en Marina, 2015).

La ética se define, precisamente, como “el conjunto de las mejores soluciones que ha inventado la inteligencia humana para resolver los inevitables conflictos que la convivencia humana provoca”. No es un conjunto de coacciones, es un bote salvavidas. (Morín, citado en Marina, 2016)

En suma, se solicita que en el ámbito educativo se formen sujetos críticos, sujetos reflexivos capaces de defender sus ideas y analizar cuestiones problemáticas. No obstante, como he mencionado al comienzo de mi trabajo, por lo general la escuela se ha presentado como un institución neutral en la que se oculta el desacuerdo y controversia, una escuela que se construye en torno a la armonía. Llegados a este punto podemos contemplar esta contradicción, ya que por un lado a las escuelas se les demanda formar sujetos reflexivos capaces de resolver situaciones de conflicto; pero, por otro, se oculta la controversia y el conflicto social.

Por otra parte, con la LOE (2006) ya se impuso una solución ante la impartición de estos valores que urgen ser enseñados, mediante la polémica introducción de la



educación de la ciudadanía y los Derechos Humanos en la educación primaria y secundaria, asignatura obligatoria para todos. No obstante, tras la implantación de la LOMCE (2013) la obligatoriedad de esta asignatura desapareció; ahora la educación de la ciudadanía y valores (así llamada en la actualidad) se presenta como alternativa a la religión (Muñoz, 2016).

Los valores de democracia y ciudadanía junto a los valores de convivencia, son considerados imprescindibles en la educación de nuestros alumnos para el mundo real, sin embargo, ¿por qué se ha de escoger entre la religión y la educación para la ciudadanía entre nuestros alumnos? Sí es cierto que la religión es una creencia muy relevante, presente en la vida de muchos de nosotros, pero eso no prescinde el educar para la ciudadanía, ya que nuestros alumnos como futuros ciudadanos deben integrar esos valores tan significativos que van a formar parte de su día a día.

Por otro lado, he de señalar que “educar para la vida” engloba diversos aspectos, aspectos cambiantes, los cuales se amoldan a las alteraciones sociales que sufrimos con el transcurso del tiempo. Por lo tanto, es más difícil enseñar en una sociedad compleja como la nuestra, una sociedad cambiante donde todo es más incierto y confuso.

¿Qué fines asignaremos a la educación en la sociedad del conocimiento, en una sociedad que tiene como uno de sus rasgos esenciales un vertiginoso ritmo del cambio? ¿Cómo distribuiremos el conocimiento de modo que no produzca una desigualdad mayor aún que la actual? ¿Qué debe transmitirse en un mundo donde el conocimiento de hoy resulta obsoleto mañana? Probablemente no ha habido ninguna otra época en la historia en la que la definición de los fines de la educación resulte más difícil y, al mismo tiempo, más urgente. (Puelles, 2006, pág. 29)

Hablemos entonces de aprendizaje relevante, aquél aprendizaje que no sólo parte de la cultura inculcada por el docente, sino que integra también la información transmitida por los medios de comunicación, las noticias, la prensa, lo que está ocurriendo en las calles.

Se ha dicho que todo aprendizaje relevante “es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada”...Es decir, el contenido de ese aprendizaje no puede ser hoy más que un conocimiento básico sobre el hombre mismo,

sobre sus relaciones con su entorno, dentro de un marco formativo que propicie la adquisición de la autonomía crítica de la personalidad. Cómo reconstruir de este modo la cultura experiencial de los alumnos, que les permita interpretar un mundo cambiante, es probablemente uno de los grandes retos de nuestro tiempo. (Puelles, 2006, pág 29)

Estamos ante una sociedad cambiante, más compleja e incierta, en la cual se hace más necesaria una buena formación del alumnado en una ciudadanía crítica, reflexiva, participativa, conocedora de la historia de su propio país y del mundo en su totalidad. Como maestros debemos introducir esas modificaciones en el aula, preparando a nuestros alumnos para la actual sociedad. Hay maestros tradicionales que se basan en su propia experiencia. La experiencia es una gran habilidad que personas veteranas nos pueden enseñar, no obstante, debemos tener cuidado en cierto modo, ya que la experiencia también se puede caracterizar por ser extemporánea.

## **2.2. La asignatura de historia y su estrecho vínculo con la política**

Sirva, por tanto, dicha inclusión respecto a los valores como elemento integrante de la política. Valores que germinan en las mismas políticas educativas, considerados como un hecho más que nos ayuda a comprender la compleja realidad política de la educación. Como menciona Manuel de Puelles “Todos sabemos que el nexo entre política y educación es, de algún modo, indudable” (2006, p.15). Pero, sobre todo, si concretamos un poco más, el nexo entre política y la asignatura de historia y ciencias sociales es más que evidente. Ambos conceptos tienen varios elementos en común. No obstante, a mi parecer, uno de ellos resalta por encima del resto: la subjetividad.

Como bien he mencionado en el inicio de mi trabajo, podemos contemplar un claro ejemplo de asignatura objetiva: las matemáticas. Estas, como he citado, son exactas, ya que solamente admiten una respuesta correcta. La historia, por el contrario, presenta diversas visiones ideológicas de un mismo suceso, entrando así de forma clara e inevitable en el terreno de la interpretación. Las fechas, nombres de personajes y acontecimientos históricos, son simplemente datos objetivos. Sin embargo, ante la visión de un punto de vista izquierdista o derechista sobre cualquier hecho histórico, no podemos concluir en que una de las dos sea errónea o correcta a pesar de que ambas sean tan distintas. Aquí podríamos seguir un criterio para apreciar cuál es la que más se

ajusta a lo verdadero, el principio de: “no querer para los demás lo que no querríamos para nosotros”. Por lo tanto la historia, al igual que la política, comprende una multitud de interpretaciones muy diversas, y eso es lo que convierte a ambas en conflictivas. Ambas son ciencias sociales, así que en ese ámbito entra en juego el término de interpretación. Como bien señala Sames en su obra “Social education as method”:

La educación política puede exigir la transmisión de determinados saberes sobre la sociedad y la vida en sociedad, sobre las leyes, los derechos y los deberes, sobre la estructura y funcionamiento del sistema político, sobre las formas de gobierno y su evolución histórica...Así, la educación política puede incluir la enseñanza de conceptos y teorías provenientes de las ciencias políticas, históricas, y morales con el objetivo de ayudar a comprenderse a uno mismo y al grupo como sujetos políticos (citado en Malón, 2017, p.28).

Como he argumentado previamente, es imprescindible educar para la vida, educar para la convivencia, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad. Para ello sigue siendo imprescindible cuanto pueda enseñarse sobre la historia, sobre la economía, sobre los gobiernos, sobre la política, la democracia y todo cuanto los ciudadanos necesitan aprender. Por ejemplo, un caso notablemente claro de incultura política que afecta a una gran cantidad de jóvenes hoy en día, es la cuestión de las *votaciones*. Un profesor de Secundaria Obligatoria, expone una de sus experiencias que tuvo lugar en su aula respecto a esto:

Preguntando a los más interesados, a los alumnos, en el intercambio diario y hablando abiertamente del tema, realmente dicen no entender demasiado lo que está pasando. No se sienten capaces, por ejemplo, de acudir a una votación a los 18 años con la responsabilidad de conocer la realidad política, y el compromiso necesario para elegir a sus propios gobernantes. Creen que la gente un poco mayor, al menos con la experiencia obtenida y la información necesaria está mucho más capacitada que ellos para votar. Una de mis alumnas lo sintetizó de la forma más dolorosa pero clara “Si no sabemos nada, y todavía no sabemos qué queremos para nosotros, mucho menos somos capaces de elegir a nuestros gobernantes. No entendemos por qué todos se pelean entre sí, y mienten tanto también. No somos tontos, pero no estamos preparados todavía...” (Blog “Enseñar y promover valores”, *la escuela secundaria y la política*. Recuperado el 28 de septiembre del 217)

Personalmente me identifico con lo que nuestro autor argumenta. Es cierto que durante la etapa de mi adolescencia, sentía una gran incertidumbre en el ámbito político, ya que en mi caso, al igual que la alumna de la que este autor nos habla, “no me sentía preparada” ni “capacitada”. Como la mayoría de nosotros, con el transcurso de los años fui adquiriendo soltura en el ámbito político, recopilando información de diversos partidos políticos, sobre qué ofrecen y qué representan, cuál es el estado de nuestro país, qué necesitamos, etc. Pero lo más relevante de todo esto es que, no adquirí dicha información en el entorno educativo, sino que lo adquirí en el ámbito familiar o social.

Este es un tema que nos lleva a plantearnos la educación en valores de orden ético y político que tenemos hoy en día en nuestras aulas. Como bien argumenta Agustín Malón, “la idea de una educación cívico-moral en la escuela, basada fundamentalmente en una serie de valores de orden ético y político, no siempre ha recibido la atención que tiene en la actualidad. De hecho, durante muchos años y en especial en ciertos periodos de nuestra historia más reciente, la idea de una educación en valores no ha estado muy bien considerada” (2017, p. 81). Deberíamos preguntarnos, como lo hace este autor, ¿por qué la educación en valores no ha estado muy bien considerada? Malón nos habla del “temor a una educación en valores que sería percibida como moralizante, ideologizante y adoctrinadora” (2017, p. 81). No obstante, esto es algo de lo que vamos a hablar a continuación. Todos sabemos que la educación ha sido, y es, un instrumento primordial en nuestro día a día, pero también sabemos que ésta ha sido en épocas de cambios radicales, “uno de los instrumentos más utilizados para la socialización política de las nuevas generaciones” (Puelles, 2006, p. 15).

Y es que, como he señalado anteriormente, la historia y las ciencias sociales son un ámbito de conocimiento que comprende diversas interpretaciones. Pero este también se define como polémico por englobar ideologías y posiciones frente a un tema u otro. Y éste es uno de los temores que ha afectado y sigue afectando hoy en día: el temor a que nuestros alumnos sean ideologizados o adoctrinados por las creencias y posiciones de un docente. Pero, ¿a qué nos referimos con adoctrinar o ideologizar? Por una parte, el término adoctrinamiento según Malón hace referencia a lo siguiente:

A menudo se suele acudir al término “adoctrinar” cuando en la educación traspasamos ciertos límites. El diccionario de la RAE define adoctrinar como “...inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”. Esto en un principio no es malo, a no ser que las

doctrinas sean malas de por sí, pues al fin y al cabo siempre, cuando educamos transmitimos ciertas “doctrinas” morales, filosóficas, políticas, etc. No obstante, sabemos que cuando en el terreno educativo surge la acusación del adoctrinamiento nos encontramos ante un tipo de crítica muy particular que, en definitiva, supone algo que va en contra de la esencia misma de toda educación... (2017, pp. 279-280)

Por lo tanto, ¿en qué momento una visión de la historia puede llegar a ser adoctrinamiento? Como argumenta Malón (2017), a través de la “inculcación de creencias mediante métodos no racionales”:

Esto se deriva lógicamente del hecho de que se trata de inculcar y adherir al otro de un modo incondicional a doctrinas que no pueden ser racionalmente demostradas, con lo cual el proceso debe estar basado en estrategias emocionales y cognitivas de otro orden y no basadas en la demostración racional de una verdad” (2017, p. 280).

Y es que, como expone el autor, el docente que quiera adoctrinar no se molestará en buscar pruebas y evidencias de lo que quiere transmitir a sus alumnos, “porque no busca tanto ser racional y convencer como el inculcar creencias de orden dogmático” (2017, p. 280). El adoctrinamiento se caracteriza, sobre todo, por cultivar ideas falsas, sin una contrastación verídica con la que apoyar esas determinadas creencias. Pero el problema, como expone Malón, es que “el concepto de verdad o falsedad es problemático, como puede ser el caso de la moral o la religión” (2018, p.280).

Como maestros, tenemos que ser conscientes de que debemos limitarnos a explicar las distintas corrientes de pensamiento sin intentar imponer ninguna de ellas al alumno. De lo contrario, esto supondría la manipulación ideológica de los estudiantes, violentando gravemente la finalidad de la actividad educativa. Y, por otra parte, deberíamos preguntarnos sobre si puede haber educación sin ideología. La ideología es un término que hace ya varios años ha ido adquiriendo un significado que muchas veces no se corresponde con su realidad cultural. Como expone Marina (2016), sobrepasando los límites, ideologizar puede ser un instrumento que acabe funcionando como “discurso de control social”, proponiendo soluciones rígidas a los conflictos a través del adoctrinamiento o los impulsos emocionales. Ideologizar es, por consiguiente, intentar imponer una cierta ideología al alumnado.

La educación como tantos aspectos formativos de la vida, puede buscar ser puramente aséptica. Lo que ocurre es que, utilizando un lenguaje coloquial, podríamos decir que una educación sin “ideología” alguna sería una educación “descafeinada”, ausente del espíritu formativo que toda educación inteligente ha de tener. Obviamente, esto de lo que hablo, tiene que ver con el exponer una ideología dentro de los cauces del sentido común y del respeto. Y entendiendo por ideología el “conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.” (RAE).

Parece claro que la mayoría de nosotros transmitimos determinadas ideologías en el aula. Ya sea bien por nuestras creencias, preferencias o experiencia. Hablamos de opiniones personales que transmitimos al alumnado. Esto que menciono, a mi parecer no es dañino, ya que es completamente natural. Pero como todo, la situación puede agravarse si sobrepasa los límites. La ideología es un concepto que hay que exponer en el aula, enseñar ideología es difundir cultura y diversidad de pensamiento. Eso es un aspecto muy distinto de intentar imponerla al alumnado. Por ejemplo, no es lo mismo decir en el aula “no me siento un persona creyente, pero respeto a las personas que muestran culto a ello...” que “no deberíais creer en Dios ya que a mi parecer él no existe...”.

Como maestros, debemos tener claro que escoger una ideología es una postura que, en última instancia, ha de llevar a cabo el propio individuo, el alumno. Educar políticamente puede ser la labor del docente, explicando también cuáles son los diversos pensamientos, qué características contienen... pero volcarse por una ideología u otra es una decisión que cada individuo debe tomar. Esto de lo que hablo, nos lleva a una cuestión que retomaré en los puntos número tres y cuatro: el papel del maestro como transmisor de temas controvertidos.

Finalmente, es muy importante que sepamos diferenciar correctamente entre educar y adoctrinar, entre ideologizar y educar políticamente. Esta educación política, donde entran elementos morales, ideológicos y valorativos de forma más intensa y seguramente inevitable, es especialmente compleja cuando de lo que se trata es de hablar de hechos históricos o cuestiones que son clave a la hora de definir las distintas posturas políticas que se pueden reconocer en nuestra sociedad. No es lo mismo hablar de la prehistoria que hablar del holocausto o la guerra civil; no es lo mismo hablar de

Roma o Grecia que hacerlo de la Conquista de América o la constitución de 1978, y en el siguiente caso, no es lo mismo hablar de las zonas geográficas de América que de la dictadura chilena.

### **3. LA DICTADURA DE PINOCHET: SU ENSEÑANZA EN CHILE**

Antes de analizar la enseñanza de este tema en las aulas chilenas, primero haré una revisión general de la historia reciente de este país y, en concreto, de la dictadura de Pinochet y el paso a la democracia. Comencemos recordando que Augusto Pinochet gobernó dictatorialmente la República de Chile entre 1973 y 1990, después de derrocar al democráticamente elegido presidente Salvador Allende<sup>1</sup> en el golpe de Estado que tuvo lugar el 11 de septiembre de 1973 mediante el bombardeo a la Moneda<sup>2</sup>. Los simpatizantes de Pinochet lo califican como un héroe ya que “salvó” el país de un posible régimen comunista que hubiese instaurado Allende.

Con la implantación de la dictadura militar en Chile, se suprimió el Estado de Derecho, lo que desembocó en la utilización de la violencia como forma de mantener el orden interno e implicó la violación sistemática de los Derechos Humanos. A partir de los años 80, con el rápido deterioro de la economía (uno de los pilares del régimen militar) se sucedieron constantes protestas y manifestaciones organizadas por la oposición y movimientos laborales, provocando violentas reacciones contra las fuerzas de seguridad. Como consecuencia, en el plebiscito de 1988 triunfó la opción del “no” y, tras la realización de un nuevo plebiscito en el año 89 con el objetivo de reformar la Constitución, se realizaron las primeras elecciones presidenciales y parlamentarias, siendo elegido el demócrata cristiano Patricio Aylwin Azócar.

Con ello se inició un período de transición a la democracia que se caracterizó, en sus primeros años, por la tensión existente entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas, aún bajo el mando de Augusto Pinochet pues, tras entregar el poder el 11 de marzo de 1990, este continuó como comandante en Jefe del Ejército, tal como lo establecía la Constitución dictada durante su gobierno. El 11 de marzo de 1998 Pinochet volvió a

---

<sup>1</sup> Allende, político socialista chileno, fue presidente de Chile entre el 3 de noviembre de 1970 hasta el día de su fallecimiento, 11 de septiembre de 1973.

<sup>2</sup> Es la sede del presidente de la República de Chile. Durante el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, en que fue derrocado el presidente Salvador Allende, el edificio fue bombardeado por el Ejército de Chile. Posteriormente tuvo lugar un proceso de reconstrucción y restauración del Palacio de La Moneda.

participar activamente en la política del país. Sin embargo, su fuero parlamentario no impidió que se iniciaran diversos procesos judiciales en su contra. Caso emblemático fue su detención en Londres en octubre de 1998 y el caso Riggs, que lo acusaba de malversación de fondos públicos. Su fallecimiento tuvo lugar el 10 de diciembre del 2006, con el que recibió honores fúnebres únicamente como ex Comandante en Jefe del Ejército y no como ex Presidente de la República.

Tras conocer lo fundamental sobre la dictadura de Pinochet, presento a continuación su enseñanza en el aula en tres épocas muy distintas: desde el inicio de la dictadura militar, como se consolidó durante el regreso a la democracia, y las consecuencias que ha tenido en el sistema educativo actual.

### **3.1. La enseñanza de la historia bajo el régimen militar de Pinochet**

Llegados a este punto, en primer lugar nos interesa responder las siguientes cuestiones: ¿en qué escenario se desarrolló el proceso de construcción del currículum de historia en la legislación educativa chilena? ¿Cómo se empezó a enseñar la historia durante la dictadura de Pinochet? Para ello, abordaremos las nuevas políticas educativas y los contenidos impartidos en ciencias sociales.

Uno de los dramáticos cambios que realizó el Régimen Militar puede ser descrito en el periodo de 1973-1979 y que como señalan Moreno y Gamboa (2014, p.53) “se caracterizó por una fuerte desarticulación de la estructura educativa, acompañada de represión, control y eliminación de los sindicatos docentes, el gremio profesional, las agrupaciones estudiantiles y todas aquellas organizaciones profesionales y educativas”. Para dominar los contenidos impartidos en las aulas durante la dictadura, previamente se debía ejercer un control sobre los docentes. Se implementó un aparato de espionaje, persecución y represión de las organizaciones políticas-educativas a través de los organismos del Estado (Moreno y Gamboa, 2014, pp.53-54).

Es muy interesante la información que nos aporta Leonora Reyes en su artículo *a 40 años del Golpe de Estado: el debate curricular inacabado*, en el cual nos indica que la dictadura intervino de una forma extremadamente agresiva la asignatura de historia, los libros de texto y los departamentos de historia de las universidades. Reyes indica que de esta manera se aseguraba una efectiva “depuración” del ideario de la Unidad Popular en



el ámbito educativo. Básicamente, se instruyó a los maestros de ciencias sociales a conformar sus programas “a las actuales circunstancias”, reemplazando varios contenidos conflictivos. La autora nos comenta que no se abordaba lo sucedido: la mayoría de los textos de estudio apenas llegaban hasta 1951 y como mucho hasta 1973, justo antes del golpe de estado.

No había pasado un año del Golpe cuando la administración de la educación pública chilena pasaba a ser jurídicamente controlada por los militares. El Comando de Institutos Militares tomó en sus manos la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y de aquellos relativos a la seguridad nacional en el sistema educativo...El propio general Pinochet corrigió personalmente el programa de Historia y Geografía para octavo año producido por sus educadores (El mercurio, 1 de junio de 1980) ... En definitiva, la enseñanza de la historia iba siendo despojada de contenidos y temáticas vinculadas al modelo desarrollista, reemplazándose por contenidos asociados a la cosmovisión militar: la Bandera, el Escudo y la unidad nacional en torno a los éxitos del Ejército de Chile. (Reyes, 2013, p.33).

La nueva reestructuración del ámbito educativo proponía dignificar la dictadura. Como bien argumentó el chileno Mario Andrés Olguin Kemp en su conferencia<sup>3</sup>, “Se presentaba a Pinochet como un campeón contra el comunismo”, “se orientaba a denominar la dictadura como un régimen militar” expresaba el estudiante de un doctorado en historia social y política.

Sintetizando, la asignatura de historia durante esta etapa no abordaba el golpe de estado. Básicamente la reestructuración curricular de esta materia tuvo la función de transmitir contenidos que reflejaran la unidad nacional y los éxitos del Ejército de Chile, inculcando admiración por el nuevo presidente y justificando así su nuevo orden autoritario. Asimismo, los contenidos de la asignatura de historia eran orientados hacia valores patrióticos. Además, a pesar de los diversos cambios en la sociedad chilena, la realidad actual no dista mucho de lo contado hasta aquí en el sentido patriota y nacionalista. Algo que llamó notablemente la atención durante mi estancia en Chile fue que este ha sido y sigue siendo un país notoriamente patriótico. Pude observar cómo se

---

<sup>3</sup> Conferencia a la cual asistí en la Universidad de Zaragoza: *I Jornada Internacional de Investigación en Estudios Latinoamericanos de Zaragoza*. Ésta tuvo lugar el 29 de septiembre de 2017.

exhiben constantemente las banderas nacionales, cómo los ciudadanos de Chile muestran su adoración a las costumbres y tradiciones del país; se puede apreciar sobre todo en el aniversario de Chile (18 de septiembre), fecha en la que en ninguna casa faltar por exhibir la bandera del país, sentimiento muy genérico entre los ciudadanos chilenos.

Por otro lado, como bien argumenta Cox en su obra *Políticas educativas y principios culturales* “se celebra a España como referencia relevante, una historia patria resultante de héroes y personalidades, una visión de la economía desconectada de la historia y en la que no figuran la inflación ni el desempleo...” (Citado en Reyes, 2013, p. 34). Respecto a este argumento, es evidente que la referencia más cercana tanto cultural como históricamente en aquella época era España, ya que el general Franco, como Pinochet, dio un golpe de estado ante el “peligro” de que las fuerzas marxistas consiguieran hacerse con el poder. Ambas dictaduras tuvieron muchas coincidencias: apoyo de las clases dominantes, apoyo de casi todo el ejército (no del todo en el caso de España) y sin duda la represión que tuvo lugar hacia la clase obrera. Por ello, el dictador Augusto Pinochet consideraba con gran simpatía y como referente a Francisco Franco.

En cuanto a este aspecto, me dispongo a crear un pequeño paréntesis ya que durante mi estancia en Chile aproveché para investigar acerca del punto de vista de profesores y alumnos chilenos sobre la dictadura de Franco. Mauricio Rojas, profesor de Estado en Historia y Geografía en la Universidad del Bío Bío de Chillán (Chile), argumentó que le pareció una dictadura *atroz*, conteniendo ésta miles de muertos y desaparecidos. No obstante lo que más le llamó la atención de la dictadura española, fue su duración en el tiempo, “larguísima, casi medio siglo”, exclamaba; y el hecho de que Franco se retirara del Gobierno por causa de muerte, ya que en el caso de Pinochet, éste sorprendentemente dejó el poder de forma democrática mediante las votaciones del plebiscito del 88 como he mencionado anteriormente. “¿Dónde ve usted que un dictador tan atroz salga del gobierno a través de unas votaciones?”, argumentaba.

Además, he de destacar que en el currículum chileno actual, no se aborda ni se enseña el periodo de Franco. Solamente se visualiza a España en el ámbito colonizador. Pregunté a alumnos acerca del periodo de Franco pero la mayoría de ellos no tienen información sobre la dictadura franquista, por mucho que pudiera asemejarse a la dictadura pinochetista.

### **3.2. La enseñanza de la dictadura chilena tras el regreso a la democracia**

¿Cómo ese periodo se ha enseñado, si es que se ha hecho, tras el inicio de la democracia? Como argumenta la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) “a partir de 1990, en el período de transición a la democracia, que terminó con 17 años de gobierno militar, Chile introdujo políticas destinadas a reformar su sistema educacional en un esfuerzo por mejorar sustancialmente su calidad y equidad” (2004, p. 3).

Como nos indica Reyes, durante los inicios de la transición a la democracia varios profesores que fueron expulsados durante la dictadura militar del sistema educativo, volvieron a sus puestos. El CSE<sup>4</sup> provocó que se decidiera por la “autocensura”, debido a la difícil situación de la fase de transición. El ambiente político nacional impidió que en este período se profundizara un debate más abierto acerca de la formulación de los contenidos de la asignatura de historia y ciencias sociales; es decir, el proceso de transformación fue más bien de carácter cerrado. El currículum de historia y ciencias sociales de la transición a la democracia presentó omisiones bastante notorias en relación a la dictadura de Pinochet, silenciando los movimientos sociales, presentando la violación de los Derechos Humanos como algo más conceptual y disimulando la desigualdad social chilena. También se establecieron informaciones importantes: “el golpe de estado como un ‘conflicto irresoluble entre dos bandos’; y la necesidad de aproximarse a un futuro sin conflictos...” (Reyes, 2013, pp. 34-43).

Por lo tanto, podemos afirmar que se decidió ocultar este doloroso acontecimiento durante la vuelta a la democracia, por el hecho de que podía generar una gran conflictividad en aquel ambiente tan tenso. La asignatura de historia y ciencias sociales reflejaba un papel todavía heredado del periodo autoritario, promoviendo valores de negociación, ya que el golpe de estado se mostró como un suceso surgido a raíz del “desacuerdo” de dos bandos.

### **3.3. La enseñanza de la dictadura en la escuela chilena en la actualidad**

Hemos observado la función de la asignatura de historia frente al tema de la dictadura pinochetista durante el periodo del régimen militar y tras la vuelta a la

---

<sup>4</sup> Consejo Superior de Educación.

democracia. Ahora analizaremos el tema principal: qué es lo que se imparte actualmente sobre la dictadura en la escuela chilena. He de indicar que me basaré fundamentalmente en los argumentos de la autora Leonora Reyes<sup>5</sup> para hacer este análisis, ya que realiza una provechosa investigación adentrándose en el proceso de elaboración curricular de la enseñanza de la historia entorno a la dictadura militar. Según Reyes (2013, p. 36), a partir de un análisis de las representaciones de la dictadura en el marco curricular de historia, podemos establecer tres ideas centrales en la definición de la historia oficial a partir de los años noventa:

- a) En primer lugar, los contenidos mínimos obligatorios en el año 1999 no señalaban que debiera estudiarse el periodo de la dictadura militar. Como argumenta Reyes, “así es como, dada la flexibilidad del marco curricular, un profesor podía decidir no tratarlo como materia si no quería hacerlo” (Reyes, 2013, p. 36). Si el docente decidía tratarlo, el programa para segundo medio sugería que “el quiebre democrático experimentado en Chile en 1973 debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto” (Mineduc<sup>6</sup>, citado en Reyes, 2013, p.36). Como argumenta Reyes (2013, p. 36), se sugería revisar a diversos autores para apreciar diferentes puntos de vista frente al hecho. Como actividad se recomendaba revisar a cuatro autores para observar las diferentes posturas frente al acontecimiento. (Véase el Anexo 1 donde se recoge una tabla en la que se expone el ejemplo de dicha actividad).
- b) En segundo lugar, en relación al proyecto económico de la dictadura militar, lo que se enseña sobre este aspecto es la historia económica de Chile en el s. XX, que tiene que ver con contenidos como el crecimiento económico, la apertura a los mercados internacionales, la búsqueda de su desarrollo sustentable, las consecuencias de la crisis económica, etc. Según Reyes, el aspecto económico tenía más importancia que el resto de los contenidos al momento de estudiar la historia contemporánea de Chile (2013, p.37):

---

<sup>5</sup> Investigadora y docente del departamento de estudios pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile

<sup>6</sup> Ministerio de Educación Pública de Chile.

Esta idea pretendía que los alumnos reconocieran y estudiaran el modelo económico inaugurado, por encima de los demás aspectos históricos de la época. Si bien un docente podía tratar este periodo sin ni siquiera mencionar que hubo un Golpe de Estado en Chile, no podía dejar de enseñar los aspectos económicos de la Dictadura y la Transición.... (Reyes, 2013, p.38) (Véase en el Anexo 2 una tabla en la que se recoge lo obligatorio a enseñar).

- c) Por último, según nuestra autora, “para el caso de la transición chilena, el término *consenso* definió el origen de una práctica política...” (Reyes, 2013, pp. 38-39). Se ofrece un especial interés por la valoración del sistema democrático además de interiorizar valores que conduzcan a una convivencia democrática. Como indica el Ministerio de Educación Pública de Chile, “...se esperaba que los estudiantes valoren el proceso de transición y recuperación de la democracia...” (Mineduc, citado en Reyes, 2013, p.39).

Durante mi estancia en Chile tuve la oportunidad de echar un vistazo a algunos manuales de historia en la escuela donde realicé mis prácticas, en la localidad de Chillán. En ellos pude corroborar lo que Reyes expone acerca de los contenidos plasmados en el material de aula: se aporta mayor énfasis al proyecto económico y al proceso de la recuperación de la democracia que al suceso dictatorial en sí.

Tras la revisión en concreto de ocho manuales de historia, solamente encontré uno en el que se abordaba la dictadura militar. El libro del que hablo es *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, (3º Medio<sup>7</sup>) (Quintana, Castillo, Moyano y Thielemann, 2016), manual en el cual encontré una unidad titulada *La dictadura Militar*, de modo que me centré en analizarla. Encontré cinco páginas que presentaban contenidos entorno a los testimonios y a las violaciones de los Derechos Humanos: la violencia política, la declaración del toque de queda en todo el territorio nacional, la clausura y censura de la mayoría de los medios de comunicación, la detención y fusilamiento de aquellos que ofrecieron resistencia a la acción militar, la vulneración de los Derechos Humanos, dos actividades de recuperación de testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes, etc. (Quintana et al, 2016, pp. 210-215).

---

<sup>7</sup> Corresponde a la edad de 16-17 años.

La DINA <sup>8</sup> extendió su actividad a todo el país e incluso fuera de él, con una vasta red de centros de detención y tortura. ... La instalación de estos centros da cuenta de la existencia de una política sistemática de represión a la población civil durante este período. Numerosos son los testimonios de personas que sufrieron apremios ilegítimos y torturas durante su detención. Muchos padecieron violencia psicológica y física como consecuencia de un estado de ánimo social poco proclive al respeto.... También se amenazó con la detención y tortura de algún familiar, sobre todo para que los detenidos respondieran los interrogatorios, lo que varias veces se concretó. (Quintana et al, 2016, p. 214)

En el resto de la unidad del manual de 3° medio, como bien Reyes afirmaba anteriormente, se aporta mayor énfasis a la situación democrática y económica del país: la economía chilena desde 1973, la apertura al mercado mundial, el milagro económico de 1980 o el retorno a la democracia, tema al que más adelante se le dedica un capítulo en su totalidad (Quintana et al, 2016, pp. 242-281).

De todos los manuales que inspeccioné, este era el único transmisor de la dictadura militar y sus atrocidades en uno de sus capítulos (solamente cinco páginas), ya que en el resto, dicho suceso no aparece como unidad ni se menciona, algo que me impactó. Sí es cierto que, en algún libro de texto a partir de primero medio<sup>9</sup>, aparece alguna oración que hace referencia a este contenido, no obstante no lo aborda, ya que se cita como acontecimiento introductorio a la situación económica del país y al acontecimiento posterior, el retorno a la democracia.

- En 5° y 6° básico se tratan temas como “la sociedad colonial”, “la conquista europea, las zonas geográficas del país” (Fernández C. y Giadrosiç G., 2015, pp. 16-224), “las características económicas, los beneficios y desafíos de Chile como país independiente y la democracia: vivir en sociedad” (Fernández C. y Giadrosiç G., 2015, pp. 14-273).

---

<sup>8</sup> La DINA era la Dirección de Inteligencia Nacional, creada en 1974 como una entidad autónoma con recursos propios y dependiente directamente de la junta de gobierno y, particularmente de Pinochet. La DINA se hizo cargo de la represión, deteniendo, torturando, ejecutando y haciendo desaparecer a cientos de *enemigos* del gobierno, llevando a la práctica lo que se conoce como Terrorismo de Estado, es decir, crímenes contra la humanidad. (Quintana et al, 2016, p. 214).

<sup>9</sup> Corresponde a la edad de 14-15 años.

- En 7° y 8° básico se exponen los contenidos de “la antigüedad clásica, características económicas”, “las civilizaciones de América” (Landa L. y Pinto V., 2015, pp. 8-289), “la Edad Moderna y la llegada de los españoles a América ¿encuentro, enfrentamiento o descubrimiento?” (Landa L. y Pinto V., 2016, pp. 14-288), debate que sigue abierto a día de hoy, un ejemplo claro de que la historia se puede considerar como una ciencia subjetiva.
- En 1° y 2° medio, se muestran temas como “la Primera Guerra Mundial, la lucha por los derechos individuales” (Morales J. et al, 2016, pp. 9-319), “la democracia, la influencia del socialismo” y “las consecuencias económicas” (Mendizábal M. y Riffo Jo., 2013, pp. 13- 350).
- Y por último, en 4° medio sí se aborda con mayor profundidad la dictadura chilena, no obstante, como he mencionado anteriormente, se exponen contenidos relacionados con el paso a la democracia y con la economía del país. En pocas palabras: no se mencionan las violaciones de los Derechos Humanos ni las atrocidades consecuentes de la dictadura. Se tratan temas como “una república democrática”, “ser ciudadanos en Chile”, o “desarrollo sustentable y economía, mercado y legislación laboral” (Latorre et al, pp. 11-259).

La integración en el currículo del golpe militar tanto como de los Derechos Humanos, “se establece como un eje fundamental para la formación ciudadana de los jóvenes y permite relacionar el mundo de la escuela con su contexto histórico-político-social y con lo cotidiano de cada estudiante” (Magendzo, 2013, p.50). No obstante, docentes en Chile muestran su descontento con respecto al currículo y los contenidos acerca del Golpe en los libros de Historia. Karüwa Thiess, profesora de Historia del Liceo Nuevo Amanecer, La Florida, expone su desagrado:

Los textos que entrega el Ministerio de Educación son pésimos para estudiar el periodo, por lo menos en educación básica. Qué hace uno, se basa obviamente en textos que no son del Ministerio, y los alumnos ya no cuentan con este material tangible para poder estudiar. Entonces llegan a primero medio con escasas herramientas... (citado en Equipo revista Docencia, 2013, p.99).

Por otra parte, el autor Abraham Magendzo también manifiesta su descontento respecto a los recursos escolares:

Los docentes señalaron en términos generales<sup>10</sup> que uno de los problemas que enfrentan los establecimientos para desarrollar actividades de Derechos Humanos, en especial referidas al periodo del régimen militar, es la carencia de textos, fuentes históricas, documentales, videos u otros recursos audiovisuales y materiales didácticos apropiados. (2013, p.51)

Por consiguiente, podemos concluir que el golpe militar no se aborda en todos los manuales, además de que si se hace referencia a éste, se ofrece mayor énfasis al ámbito económico o democrático del país. También puedo aportar que, si el golpe militar aparece en el manual, a duras penas podemos observar una o dos páginas y actividades dedicadas a la memoria de las víctimas y que hagan referencia a la transgresión de los Derechos Humanos... Por lo tanto, podemos confirmar que existe tensión entre el texto histórico y el testimonio, es decir, encontramos una ausencia de la comprensión desde la implicación personal, una ausencia de la voz de aquellos que podrían detallar como sucedieron los hechos a través de sus testimonios, algo a lo que volveré en el próximo apartado. Según Reyes “Los Derechos Humanos durante el periodo 1973-1990... eran abordados solo desde su perspectiva valórica, y no desde el conocimiento fáctico de los mecanismo represivos que permitieron desaparecimientos, torturas y ejecuciones de personas vinculadas a la oposición del régimen militar” (2013, p. 39).

Además, he de añadir que conforme he ido analizando estos manuales, he apreciado que se abordan con más profundidad temas controvertidos ajenos al país que la propia dictadura de Pinochet. Se dedica por ejemplo un número mayor de páginas a la Primera Guerra Mundial que al golpe militar y sus consecuencias. No obstante, esto de lo que hablo también me atrevería a trasladarlo a nuestro país. Según mi propia experiencia, durante la Educación Secundaria Obligatoria adquirí más información sobre el holocausto que por ejemplo de la época franquista. Supongo que siempre es más

---

<sup>10</sup>Argumentos obtenidos tras la investigación que realizaron los maestros Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, con el fin de explorar las formas y modalidades de enseñanza y aprendizaje de la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia” (2008).



sencillo dialogar acerca de temas controvertidos externos a nosotros que de cuestiones que nos afectan de forma tan directa.

Quizá vale la pena retomar aquí la entrevista personal que pude tener en Chile con el maestro Mauricio Rojas que me aseguraba que “ocultar este tema es bien difícil, ya que se evidencia en todas partes<sup>11</sup>”. No pude evitar cuestionarle si éste tema hoy en día se aborda en el aula o no, y qué problemas pueden surgir al respecto. El maestro me contestó: “los maestros lo enseñan, otro tema es cómo se muestra este acontecimiento histórico. Por ejemplo, algunos maestros lo imparten como Golpe de Estado y otros como pronunciamiento militar”. “Ya en educación básica se implanta en todas las escuelas el tema de la dictadura militar, abordándose sin problema” me aseguró el docente. Sin embargo, a juzgar por mis lecturas de otras investigaciones esto no parece ser así. Por lo tanto, ¿qué es lo que ocurre en el aula? Sin duda para contestar esta pregunta, es muy importante resaltar no sólo lo que se refleja en los libros, sino *lo que el maestro transmite*, cuestión que trataremos al final de este apartado y a lo largo del punto número cuatro.

Analizando lo expuesto hasta ahora, podemos extraer varias cuestiones que nos invitan a otros temas más amplios. Como bien hemos observado, la mayoría de los manuales de historia se caracterizan por presentar acontecimientos históricos de forma expositiva, dejando las cuestiones valorativas y el análisis de lo sucedido desde un punto de vista moral “a un lado” y careciendo así de su adecuado tratamiento<sup>12</sup>. También hemos contemplado que no se aborda con profundidad el tema en sí, revelando una importante ausencia de conocimientos, “y la ausencia obliga a una reflexión sobre los saberes disciplinares y su adaptación académica” (Lomas, 2001, p. 200).

Esto me lleva a una conversación con un compañero de la Universidad del Bío Bío. Le cuestioné si durante su estancia como alumno de educación básica y educación media<sup>13</sup>, en alguna ocasión había tenido la oportunidad de conversar con personas que habían sido víctimas de la dictadura, ya que podían ofrecer información de primera

---

<sup>11</sup> El maestro me comentaba que existen varios medios que abordan el acontecimiento de la dictadura: documentales, cortometrajes, conferencias, reuniones, museos... En conclusión: el tema es abordado en la sociedad.

<sup>12</sup> Hecho que también podemos trasladar a los manuales de nuestro país, en referencia al Holocausto o Franquismo por ejemplo.

<sup>13</sup> La educación básica comprende desde 1° básico (6-7 años) hasta 8° básico (13-14 años) y la educación media comprende desde 1° medio (14-15 años) hasta 4° medio (17-18 años).

mano repleta de emociones y vivencias personales. No obstante, éste me respondió “no, nunca hemos tenido la posibilidad de vivir una experiencia como tal en el ámbito educativo... los testimonios de la dictadura se encuentran ausentes tanto en nuestros libros de texto como en el aula”. Esto es algo que me llamó poderosamente la atención, ya que la dictadura de Chile es un acontecimiento histórico aún reciente, por lo que se pueden encontrar testimonios de ésta todavía vivos, personas que pueden relatar con detalle información muy relevante de este período. Aun así, en la mayoría de las escuelas de Chile no se recurre a la información de los testimonios.

Además, la investigación<sup>14</sup> reveló que el 74% de la población de estudiantes declara estar interesado en profundizar sus conocimientos sobre los temas abordados, entre los que se incluyen los Derechos Humanos. Esta declaración no varía según la dependencia del establecimiento educacional al cual ellos asisten (Magendzo, 2013, p.52).

Como argumenta Verónica Smink en su artículo *Cómo se enseña el golpe de Pinochet en las escuelas de Chile*: “mientras que el tema es debatido en casi todos los ambientes de la sociedad chilena, hay un lugar en donde de esto se habla poco: en los colegios”. (Smink, 2013). A su vez, Toledo “realizó una encuesta en 2006 que reveló que el 49% de los colegios no enseña sobre este período histórico” (Smink, 2013). Por lo tanto, ¿qué es lo que ocurre en la educación chilena respecto a al golpe de estado? A esta pregunta, me atrevería a contestar mediante una sola palabra: controversia. Con controversia me remito a la dificultad de transmitir una historia que ha dejado heridas profundas, además de recientes; ya que, como sabemos, la dictadura de Pinochet finalizó hace menos de treinta años. Apenas tres décadas para dejar cerrada una etapa todavía viva en las calles de Chile. Como dicen Toledo et al, “Los temas controversiales son tópicos sobre los cuales diferentes grupos han construido argumentaciones irreconciliables. Por ello, dividen a la sociedad. Algunos están presentes en el curso de historia...” (2013, p. 275).

Por una parte, se comenta el hecho de que conversar sobre este suceso en el aula, puede generar debates conflictivos, problemática entre alumno-profesor, familia del alumnado-profesor, etc.

Sin embargo, debo señalar que hay quienes –equivocadamente en mi opinión– han ofrecido argumentos tendientes a negar, excluir o evadir la enseñanza del Golpe Cívico-Militar y la violación a los Derechos Humanos. Aducen entre otros argumentos “que no hay una perspectiva histórico-temporal que permita entregar una versión objetiva de los hechos”; “que el tema no contribuye a la reconciliación nacional”; “que hay que mirar el tema con cierta perspectiva y dejar que se aquieten las pasiones”... “que la escuela está llamada a hacer ‘felices’ a los estudiantes, por consiguiente hay que evitar temas traumáticos”; “que la enseñanza del tema puede generar *conflictos* entre los estudiantes y de estos con sus profesores...” (Magendzo, 2013, p.45).

Por otra parte, también se sostiene que, porque los niños no vivieran la dictadura chilena no pueden hablar de ella. O simplemente se estima que son demasiado pequeños para entender temas dolorosos o complejos como éste. No obstante, como argumenta Isabel Toledo, “es que uno es parte de una historia, es un sujeto histórico, por lo tanto, todo lo que le pasó a las generaciones anteriores es parte de mi historia” (Toledo, 2013, p. 77).

Según autores como Toledo o Magendzo, aunque los alumnos de hoy no hayan presenciado la dictadura chilena o franquista por ejemplo, aun así, la mayoría se sienten víctimas de estos acontecimientos ya que esta historia afectó a sus antiguas generaciones, a sus padres, a sus abuelos... Aunque en el ámbito educativo los estudiantes no accedan a temas controvertidos como lo son las dictaduras, éstos obtendrán información por otras vías, ya sea por internet, por la televisión o sobre todo, a través de la historia familiar: “Y por tanto, los niños aprenden porque están interesados, pues es lo que les pasó a sus padres y a sus abuelos, es su historia familiar y tiene sentido para ellos” (Toledo, 2013, p.77).

Lo otro que a mí me impactó mucho del estudio que hicimos<sup>15</sup> es que los niños necesitan decir y reconocerse como víctimas cuando hablan, es decir, que ellos también son víctimas de esta historia... Muchos han dicho que a los niños no les importa, que no les corresponde, pero es su propia historia. Tampoco la escuela tiene los espacios para

---

<sup>15</sup> 2 Estudio cuantitativo y cualitativo de la enseñanza de la “historia del presente” de acuerdo al currículo de la Reforma, según los profesores, estudiantes y padres de 6° básico: identificación de buenas prácticas y metodologías de enseñanza. (Toledo, M. I., Magendzo, A. & Gazmuri, R. 2008-2010).

hacerse cargo de esto, porque si bien los niños tienen esta necesidad, tampoco se ha hecho la integración de esta historia familiar con la historia colectiva. Entonces, hay una desintegración entre lo que me pasó a mí –con relatos bastante dramáticos acerca de la muerte de mi abuelo, de la tortura, el exilio–, y la historia social. Falta esa articulación que es responsabilidad de la escuela hacerla, es decir, la escuela es el lugar donde se puede articular la historia de estos chicos –que es una historia fragmentada al interior de una ideología, de una memoria– con los hechos históricos (Toledo, 2013, p.78).

Hablando de memoria histórica, hago alusión a la conversación que mantuve con otro compañero también estudiante de la Universidad del Bío Bío. Como anteriormente he mencionado, él me comentó que durante su etapa escolar en la que estudió el tema de la dictadura chilena no tuvo la oportunidad de vivir ningún tipo de experiencia a nivel de implicación emocional y desarrollo personal acerca de la violación de los Derechos Humanos. Él me explicaba que “es difícil que se enseñe esto en la escuela, muchos profesores no lo muestran de forma crítica; sino como un acontecimiento histórico, como que sucedió”.

Además, como hemos contemplado anteriormente, tanto la memoria de los testimonios como el golpe de estado, escasamente se abordan en los manuales de historia y existe cierta problemática para tratar estos temas. Pero, ¿por qué se evita abordar con profundidad el golpe de estado y la violación de los Derechos Humanos? ¿Por qué se evitan las actividades entorno a los testimonios? Isabel Toledo sugiere como una interesante respuesta el hecho de que vivimos en lo que llama la *sociedad postconflicto*. Esto quiere decir que a pesar de que la sociedad chilena ya no esté bajo la atroz dictadura de Pinochet, ésta todavía no está en paz. Sigue preservando la incomodidad, el miedo, la evitación del tema... La antropóloga y doctora en Ciencias de la Educación expone que se evita el tema porque existe el temor al conflicto: “Los profesores evitan el tema porque hay miedo. Esta es una sociedad de postconflicto, como muchas otras, las que sin embargo han sido capaces de hablar de la reconciliación, la educación por la paz, y otros temas a nivel de la escuela...” (Toledo, 2013, p.50).

Esto da cuenta del temor a cuestionar las estructuras sociales vigentes, lo que probablemente tiene su origen en que son parte de una sociedad que teme al conflicto. Además, son miembros de una sociedad que aún no ha superado el temor que se

internalizó durante la dictadura cuando se utilizó la amenaza y el miedo como recurso para controlar la acción política. En ese tiempo, el temor se trasladó a la vida cotidiana y se hizo crónico. Entonces, pareciera que este miedo aún no ha sido del todo superado debido a que su instalación transformó las relaciones sociales, y se ha reproducido porque las relaciones sociales no se han modificado. Así, sucede que el miedo a la autoridad del Estado se reproduce en los espacios locales, con la autoridad municipal, los sostenedores y los propietarios...(Toledo et al, 2015, p. 285).

Por lo tanto, según esta autora, en la sociedad postconflicto se evita el tema controvertido y se enseña lo que no es conflictivo para la sociedad, ya que los maestros “podrían generarse conflictos con autoridades educacionales, padres y/o estudiantes” (Toledo et al, 2015, p. 285).

Que algo pasa en las aulas es evidente, pero lo que también es indiscutible es que esta situación no solamente incumbe a los libros de texto, las decisiones políticas, los gobiernos que legislan o el currículo escolar. Sino que debemos tener en cuenta que también es muy influyente el papel del maestro.

### **3.4. Distintas posturas del profesorado**

Como bien mencionaba al inicio de mi trabajo, como maestros, queramos o no, estamos destinados a elegir. En cuanto a escoger, me refiero a qué contenido impartir en el aula, qué valores enseñar, con qué objetivos, etc. Por una parte, esto viene dado por la sencilla razón de que no existe tiempo para enseñar todo lo que nos gustaría que nuestros alumnos aprendan. Sin embargo, casualmente suelen ser los temas controvertidos los que se quedan atrás, temas que nos complican y dificultan el transcurso de la clase. Pero, ¿por qué? Volvemos una y otra vez al mismo tema: la controversia. Alumnos y docentes chilenos, confirmaron a BBC Mundo lo siguiente:

A pesar del paso del tiempo, el tema es aún considerado demasiado controvertido como para ser abordado en un aula...Muchos profesores tienen miedo a enseñar sobre este período porque creen que si muestran su pensamiento ideológico corren peligro de ser despedidos, con alguna otra “excusa” argumenta María Isabel Toledo en una encuesta realizada en 2006, en Chile. (Citado en Smink, 2013)

Además, para los maestros también debe ser doloroso comentar ciertos sucesos de la dictadura, ya que es probable que tengan algún familiar o persona cercana desaparecida o fallecida por causa del régimen militar, o también pueden sentirse identificados con la desigualdad económica consecuente de la dictadura, por ejemplo. Estas consecuencias pueden influir en su vida cotidiana, y de ahí, se podría explicar su posición “evitativa” frente al tema. Concluyendo podríamos decir que estos confirman la naturaleza controvertida del asunto y, por tanto, no lo muestran.

...Muchos de los profesores y estudiantes viven directa o indirectamente las consecuencias de la desigualdad. Y cuando se trata el tema de la disminución y destrucción de la población indígena, hay que considerar que, al menos uno de diez estudiantes y algunos de los profesores, pertenecen a un pueblo originario y que el “conflicto indígena” ha alcanzado estos últimos años grados extremos de violencia. (Toledo et al, 2015, p.284)

Llegados a este punto, conocemos que existe cierto “miedo” para abordar estos temas en el aula, lo que conlleva a no pronunciarlos en la clase usando alguna excusa como la de que no les alcanzó el tiempo, o abordar dichos temas “por encima”. No obstante, existen también numerosos docentes que sí tratan este tema en sus clases. Entonces, la pregunta que nos formularíamos sería qué se enseña y cómo se enseña.

En el comienzo de mi investigación en Chile todos los profesores a los que entrevisté me afirmaron que se mostraban neutrales y objetivos frente al tema. Del mismo modo que en la investigación realizada por Toledo et al, un porcentaje muy elevado de docentes se considera neutral y objetivo: “Para el 99,12% de los profesores es importante promover el diálogo y la discusión sobre los ‘temas controversiales’ enseñados (‘neutral’), el 98, 21% declara que los estudiantes deben manifestar sus opiniones sobre los contenidos presentados por el profesor(‘neutral’)... el 97, 35% piensa que los estudiantes deben reflexionar sobre los temas y sacar sus propias conclusiones (‘neutral’)...” (2015, pp.284 y 282). Es interesante mencionar que, de esta indagación, se analizaron cuatro posiciones distintas que puede tomar un maestro ante la enseñanza de un tema controvertido:

- El profesor *evitativo* reconoce el contenido como un tema polémico y no lo incluye en sus clases
- El profesor *objetivo* aborda sólo los aspectos que han sido objetivados, los que no producen polémica.
- El profesor *negador* reconoce la existencia del ‘tema controversial’ y de sus diversas interpretaciones, pero presenta únicamente su propia perspectiva del tópico.
- Un profesor es *neutral* cuando ante un tema controvertido, presenta diferentes perspectivas, actúa como moderador de la discusión y evita utilizar su autoridad para influir a los estudiantes. Por un lado, practica la ‘neutralidad activa’ si no manifiesta su opinión ni apoya ninguna conclusión; por otro lado, practica la ‘neutralidad comprometida’ cuando a la diversidad de interpretaciones presentadas agrega la suya indicando que se trata de su opinión, y se manifiesta a favor de una de las conclusiones a las que se llega, pero indica que su conclusión podría ser errónea (Toledo et al, 2015, p.277).

Contempladas las cuatro posturas del docente ante los temas controvertidos, me tomo la libertad de añadir otra forma de posicionamiento: el profesor “limitado”. Docente con enfoques impuestos desde Dirección, de equipo de gestión, o corporación, los cuales añaden obstáculos respecto a la enseñanza de esta parte de la historia. Docentes que no llegan a impartir la materia porque no saben cómo transmitirla ya que no se les proporciona el material adecuado o el tiempo necesario para abordar el tema... En definitiva, maestros que no se encuentran apoyados para impartir un tema como tal. Es decir, me estoy refiriendo a que el problema es no tanto o no solo que un maestro tome una postura u otra, sino que tampoco los profesores son animados ni apoyados a impartir en el aula temas complejos como este. Los docentes en ocasiones no se encuentran respaldados a hacerlo por las autoridades educativas o, sutilmente, mediante mecanismos diversos, obstaculizan que así se haga. A continuación, mostraré algunos casos de maestros que se sienten así, como es el caso de Tatiana Cheix, profesora de Historia y Ciencias Sociales en Santiago de Chile, que trabajaba el asunto de la violación de los Derechos Humanos en un taller que posteriormente se eliminó:

También lo trataba yo en un taller de Derechos Humanos que tenía hasta el año pasado –lo tuve por varios años, en primero, segundo medio y séptimos básicos también–, pero este año se eliminó, sin consultar al Consejo de Profesores, porque se canjeó por talleres para preparar el Simce<sup>16</sup>. Así es que desapareció el taller, que era la instancia donde tratábamos el tema y, entre otras cosas, visitábamos el Museo de la Memoria<sup>17</sup>. (citado en Equipo revista Docencia, 2013, p.98).

Respecto a lo anterior, la maestra sostiene que todo esto tiene que ver con un contexto donde el mayor obstáculo parte de las políticas del Ministerio de Educación. Ella cree que todas esas dificultades que encuentran para enseñar el periodo tienen que ver con una intencionalidad de los gobiernos y sus políticas públicas, porque si los docentes mostraran la realidad y tuviesen el tiempo y herramientas para hacerlo, teniendo a su vez el apoyo del Ministerio para que esto se enseñe, se formarían así ciudadanos más conscientes de sus derechos. En definitiva, la docente opina que el objetivo sobre este periodo en concreto, es que no se aborde, dados los intereses que hay detrás, los cuales tienen que ver con proteger este modelo y a las grandes empresas, los medios de comunicación, etc. (citado en Equipo revista Docencia, 2013, p.98).

También he de destacar que, dada la información analizada, a la mayoría de los maestros no se les ha impuesto *directamente* ningún problema para tratar el periodo histórico. Por ejemplo Juan Pablo García, profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica en el Instituto Sagrado Corazón (San Bernardo), expone que ejerce en un colegio particular pagado y, “a pesar de que es un colegio católico, apostólico y romano” este no le ha presentado ningún problema para tratar el tema controvertido (citado en Equipo revista Docencia, 2013, p. 97).

He mencionado que no se impone *directamente* ningún obstáculo a los maestros para tratar el tema y resalto *directamente* porque numerosos maestros se encuentran con obstáculos “camuflados”, presentados de forma indirecta con respecto a la enseñanza de este contenido. Éstos no se sienten apoyados ni guiados en cuanto a la exposición de

---

<sup>16</sup> El Simce es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Éste es un conjunto de exámenes realizados en Chile en 2° básico, 4° básico, 8° básico y 2° medio, para medir la capacidad de los estudiantes respecto a los temas del currículo escolar.

<sup>17</sup> El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos es un museo ubicado en Santiago de Chile, el cual conmemora a las víctimas de violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura de Augusto Pinochet.



este tema que debe enseñarse de una forma organizada y razonada. Ellos expresan incertidumbre a la hora de impartir el golpe de estado, ya que “todavía los lineamientos no están muy claros respecto de lo que realmente tenemos que hacer, porque hoy en día estamos en una especie de bisagra, donde tú estás viendo transformaciones en el currículum de Historia”, argumenta el profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica (citado en Equipo revista Docencia, 2013, p. 97). Kariüwa Thiess, una profesora ya citada anteriormente, también mostraba su descontento con respecto a la organización del currículo, argumentando que parece realizado así “a propósito”:

En primer lugar, uno tiene que estructurar los contenidos a principios de año...en lo que a mí respecta, en sexto básico no alcanzo nunca a cubrir todos los contenidos. Llego a final de año y, claro, abarcar la unidad que corresponde a Dictadura Militar y Derechos Humanos es casi imposible. Para lograrlo uno tendría que seleccionar los temas, quizá enfocarlo desde los conflictos internacionales y nacionales, y vamos marchando desde la Independencia de Chile hasta llegar a la historia reciente. Podría ser, pero dejo atrás todos los otros contenidos que el Simce va a tomar y el colegio obviamente va a salir con bajos puntajes... El currículum está estructurado de manera intencional, a mi juicio, para no poder pasarlo...los chicos generalmente salen de octavo básico sin tener un ápice de idea de lo que ocurrió en la historia reciente del país... (citado en Equipo revista Docencia, 2013, p. 98).

Numerosos maestros deben incorporar materiales extraídos por su cuenta ya que el material de aula no es el ideal para tratar el tema, además de ingeniárselas para dar el tema en clase, puesto que temas anteriores y posteriores al golpe son tan extensos que no permiten dedicar el tiempo necesario al contenido de la dictadura. Además, éstos no pueden dejar de impartir otros temas menos relevantes para enseñar la dictadura, ya que éstos forman parte del contenido de examen en las pruebas del Simce, conjunto de exámenes anteriormente mencionado. Si me posiciono como maestra a la hora de impartir en el aula un tema como tal, todavía controvertido y además contando con recursos didácticos y un apoyo escaso, sería inevitable sentir una gran incertidumbre; la misma inseguridad de la que nos están hablando los docentes chilenos.

Si el currículum lo permitiera, si existiesen más horas y obviamente más recursos, está la voluntad de toda la comunidad escolar para profundizar en estos temas, los estudiantes y los docentes queremos hacerlo, el equipo de gestión también apoyaría. La

intencionalidad viene de otro lado, del Ministerio de Educación, de las políticas públicas. (García, citado en Equipo revista Docencia, 2013, p. 98)

Retomando la tipología del profesorado en la enseñanza de temas controvertidos, recordamos que el profesor *neutral* fue el posicionamiento más adoptado por el profesorado chileno según las encuestas de la investigación y lo inicialmente observado desde mi experiencia. No obstante, tanto las conclusiones de la investigación mencionada como las opiniones que pude recopilar en la Universidad del Bío Bío coinciden en que existe una importante distancia entre el nivel declarativo de las prácticas y las acciones realizadas. Por un lado, en la investigación, los docentes afirman reproducir una determinada posición (frecuentemente la “neutralidad”) al mismo tiempo que sus acciones no se corresponden con el posicionamiento mencionado:

Más bien, sucede que combinan acciones propias de diferentes posiciones, que pueden ser hasta contradictorias o se anulan entre sí, dado que la tipología de estrategias de posicionamiento para la enseñanza de ‘temas controversiales’...no permite ser parte de dos o más categorías al mismo tiempo. (Toledo et al, 2015, p.277)

Por otro lado, de acuerdo con mi experiencia en Chile, varios alumnos de la Universidad del Bío Bío, estudiantes del grado *Pedagogía en Historia y Geografía*, argumentaron en una entrevista que les realicé que habían obtenido dos visiones de la dictadura en el aula suficientemente claras. Por ejemplo, algunos profesores mostraban a Pinochet como presidente del gobierno, y otros como dictador. Uno de los estudiantes a los que tuve la oportunidad de entrevistar me detallaba con total confianza su testimonio como alumno de historia. Él me comentaba que en su escuela (un colegio particular subvencionado) tuvo un maestro de historia que mostraba una ideología claramente derechista en la asignatura. En cuanto al tema de la dictadura, en el aula se enfatizaba en la interacción del capitalismo y sistema neoliberal de los años 80. El maestro impartía este aspecto como algo positivo. El alumno me comenta que este docente no impartió apenas el tema de los Derechos Humanos ni los aspectos ideológicos marxistas.

El estudiante considera que “tuvo un aprendizaje completamente positivo de la dictadura” en aquél periodo que estudió con este profesor. El maestro le enseñó que la dictadura fue un suceso positivo para impulsar la economía y que puede apreciarse ese suceso ‘eficiente’ hoy en las estadísticas, en el producto interior bruto. Este alumno me comenta que para el docente, el dictador Pinochet solamente se equivocó en la violación de los Derechos Humanos, en los asesinatos, represiones, etc. En los aspectos políticos y sociales el maestro se mostraba acorde con lo sucedido, ya que exponía que era algo necesario para la crisis que tenía lugar con Salvador Allende.

Por otro lado, el alumno tuvo otro maestro de historia tras pasar de curso, el cual le ofreció una visión muy distinta de la ofrecida anteriormente. El estudiante me decía “este otro maestro es la contraparte del anterior que te he comentado”. Él impartía la dictadura desde una perspectiva marxista. Valoraba la dictadura como algo totalmente negativo para el país, y como la mayoría de los marxistas e izquierdistas, enfatizaba en la adecuada presidencia de Salvador Allende, en sus discursos, en su ideología socialista... El alumno me comentó que este profesor se centró con abundancia en Allende para posteriormente entender la consecutiva dictadura. Evidentemente, este profesor mostraba su rechazo frente a Augusto Pinochet. Éste mostraba su indignación frente al fin de la economía socialista e implantación de capitalismo y privatización del comercio, ya que esto desencadenó desigualdades sociales que fueron perjudiciales para los trabajadores de hoy en día. A modo de síntesis:

- Un profesor argumenta que el capitalismo que ingresó en Chile en la dictadura fue positivo para el progreso del país, ya que actualmente Chile es el mejor país económicamente hablando y el más estable de toda Latinoamérica; hecho consecuente de la dictadura. Este profesor muestra su simpatía con la dictadura, y apenas trata el tema de la violación de los Derechos Humanos.
- El otro maestro enseña que esa economía privatizada generó desigualdades sociales y la privatización de la educación. También expone su devoción hacia el expresidente Allende y la ideología socialista, además de una gran frustración y tristeza por las personas desaparecidas (más de 2000 desaparecidos) y la violación de los Derechos Humanos.

Se pueden observar con claridad las abismales diferencias entre la enseñanza del periodo de la mano de un maestro de izquierdas, con la enseñanza del periodo histórico de la mano de un docente ‘pinochetista’. El entrevistado me explicaba que, de toda esta experiencia, él intentaba extraer tanto los aspectos positivos como negativos de una y otra visión. Él declaró que en un futuro, como maestro de historia, explicará los aspectos beneficiosos tanto como los nocivos de la dictadura, para que los alumnos contrasten ambas partes. Al contrario que sus antiguos maestros, los cuales solo enfocaban la visión desde una ideología en concreto.

Evidentemente no todos los maestros que enseñan este periodo histórico en Chile se muestran volcados profundamente en una ideología u otra. No obstante, sí podemos concluir que algunos docentes que imparten esta enseñanza en la escuela tienden a identificarse con una ideología, ya sea más de izquierdas o más de derechas. Vistas las tendencias de algunos profesores a volcarse claramente en una idea determinada a la hora de impartir temas controvertidos, podemos considerar lo que Toledo et al manifiestan:

Si el profesor está muy involucrado con el ‘tema controversial’, exponer ciertas interpretaciones de los acontecimientos puede generarle inseguridades y temores. Entonces, como mecanismo psicológico de defensa, podría evitar enseñar algunos de los contenidos que lo implican en demasía...Así, el profesor se libera del conflicto que le produce consigo mismo y con los otros el hecho de tratar las ‘cuestiones socialmente vivas’ (2015, p.288).

Como maestros, intentamos mantener una posición neutral y objetiva, a través de la cual promovamos el diálogo y discusión sobre algunos temas y en consecuencia los alumnos formen sus propios criterios. No obstante, como indica el equipo de la revista chilena *Docencia*, “sabemos que la historia no es objetiva, pues dependiendo desde dónde uno se ponga a mirar, adquiere un matiz u otro. Es evidente que cada profesor tiene sus propias posiciones políticas, ideológicas e historiográficas respecto de los hechos acaecidos entre 1970 y 1990” (Equipo revista *Docencia*, 2013, p.100). En este sentido, una docente chilena que habla desde la experiencia a la hora de abordar este tema (sobre todo respecto a los Derechos Humanos en cuestión) argumenta que en algunos casos el docente no debería mostrarse neutral ni objetivo:

Uno como profesor es evidentemente subjetivo, tiene que ver con nuestra carga, con nuestra mirada de las cosas, yo creo que eso está presente. Uno trata de mostrarlo todo, pero inevitablemente, aun cuando muestre todas las visiones, uno como profesor igual guía y trata de orientar un poco la mirada de los estudiantes en términos valóricos, no los puedes dejar tan a la deriva. Entonces si un niño te dice “bueno, es que a mí me parece bien que el general Pinochet haya asesinado personas”, inevitablemente tú tienes que interceder y explicar que eso está mal, y eso sale de una discusión que también enriquece. Uno es responsable de esos cuarenta alumnos que tiene en la sala, entonces necesariamente tienes que orientar el debate. (Cheix, citado en Equipo revista Docencia, 2013, p.100)

Otra docente, apoyaba la opinión de esta profesora y afirmaba que en estos casos un maestro no debe ser un ser neutral, sino “un guía en el proceso”:

...uno necesariamente es una guía en el proceso y no un ser neutral, pero esos son los riesgos que tiene la historia, cada periodo está teñido de imágenes simbólicas a las cuales uno le va asignando un valor. Por ejemplo, en la historia de Chile, estamos viendo los gobiernos conservadores y ¿qué pasa con la figura del militar?, los chicos solos van preguntando “¿y por qué era militar?”, “¿por qué gobernaba diez años?” y “¿qué pasaba con el voto?”. Entonces, mostrarse como neutral en el tema de los Derechos Humanos es sumamente delicado. No hay neutralidad al momento de hablar de estos, tú estás a favor de los Derechos Humanos como valor universal o sencillamente tú estás en contra y consideras que pueden ser pasados a llevar de alguna manera. (citado en Equipo revista Docencia, 2013, p.100).

Por lo tanto, podemos decir que por una parte la violación de los Derechos Humanos se considera uno de los temas más controvertidos dentro de la dictadura de Pinochet, por lo que se enseña con escasez. Esto evidencia que los profesores evitan el conflicto. Por otra parte, a pesar de que los profesores no han sido formados para enseñar temas polémicos, se auto-posicionan como ‘neutrales’; declaran exponer distintas interpretaciones sobre una misma situación. Sin embargo, su ‘neutralidad’ no se corresponde con las acciones propias de esta postura. “Entonces, se desvela una distancia entre discurso y la acción en relación a la enseñanza de estos tópicos en disputa” (Toledo et al, 2015, p.289).

Por último, encontramos maestros que se decantan por una u otra ideología y expresan su opinión visiblemente en el aula. En este caso, los maestros debemos mostrar especial cuidado, ya que los alumnos son libres de formar su propia opinión y criterio, y de esta forma, estamos influyendo directamente en su ideología, cohibiendo su libertad de ‘decidir’. Algo que debemos tener siempre presente es que los alumnos pueden producir su propio conocimiento.

No debemos olvidar que mirar la historia desde la objetividad es mirarla también desde una posición política. Como argumenta Toledo, “la neutralidad en esa lógica es una posición política, intentar hacer la ciencia alejada de los contextos, como si fuera neutral. Lo complejo es que los profesores han adquirido estos discursos, hay una distancia con la práctica...” (Toledo, 2013, pp. 78-79). La autora expone que socialmente la ciencia nos instaló el valor de la neutralidad, que es una trampa al mismo tiempo. Decir que es un discurso objetivo y neutro, siendo que es originado desde un lugar del saber y poder, es parte de un positivismo que se nos inculcó desde un principio (2013, p. 79).

Entonces, ¿qué beneficios y perjuicios se pueden obtener tras posicionarnos de un modo u otro frente al tema? En el siguiente apartado discutiré un poco las razones para adoptar una u otra postura, los beneficios y perjuicios de tratar este tema en el aula. Por otra parte, dada la problemática hasta este punto también es inevitable cuestionarme: ¿entonces debe la escuela enseñar el golpe cívico militar y la violación a los Derechos Humanos? Magendzo, en su artículo *Una mirada desde la controversialidad* nos responde: “por un lado, a mi parecer, existe un imperativo ético con el Nunca Más y con la Memoria Colectiva, por ende, sin lugar a duda, el tema debe ser abordado” (Magendzo, 2013, p.49). Por lo tanto, en este ámbito entran en juego dos conceptos muy relevantes: la memoria y el olvido.

#### **4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CONFLICTOS, MEMORIA Y OLVIDO**

En este último apartado de nuestro trabajo trataremos la tensión en la enseñanza entre olvidar o recordar; dilema que también lleva a cuestiones como la justicia y el perdón. Esta incertidumbre es de gran importancia en las decisiones educativas y en la vida en sociedad, entre recordar y olvidar; recordar de modo vengativo o enriquecedor culturalmente, olvidar de un modo ignorante, doloroso o apaciguador... Este dilema

entre la memoria y olvido en la enseñanza de la historia tiene una intensa conexión con otra cuestión, la de la enseñanza de la historia como disciplina científica y el uso del testimonio, especialmente de las víctimas, en dicha enseñanza. Ya sugerí previamente que existe una notable tensión entre la enseñanza clásica de la historia frente al testimonio: que si se aborda la dictadura de Pinochet en el aula, escasamente se expone la violación de los Derechos Humanos; que no se realizan actividades educativas que inviten a participar personas que hayan sido víctimas del régimen militar, siendo que éstas todavía permanecen vivas; que apenas se exponen en el aula las vivencias personales y emocionales de estas víctimas que sufrieron las consecuencias de la dictadura, etc. Por lo tanto, puede afirmarse que el testimonio permanece prácticamente ausente de los manuales escolares y de las explicaciones que tienen lugar en la clase.

Tal como argumenta Carlos Lomas, “el conflicto larvado entre historiador y testigo podría ser superado si se reconociese que, aun sin estar dominado del mismo modo por el deseo de verdad, el discurso del testigo enriquece realmente al del historiador” (Lomas, 2011, p.201). No estamos proponiendo que se deba elegir entre una opción de enseñanza u otra; entre estudiar la historia desde el punto de vista del historiador o del testimonio; sino que estamos hablando acerca de complementar ambas partes. Como bien expone Lomas<sup>18</sup> en su obra *Lecciones contra el olvido*, el pensador búlgaro-francés Tzvetan Todorov (2002) defiende la combinación de ambos discursos que considera complementarios: las fechas, las cifras, los nombres propios, las relaciones, son la tarea de uno, pero si “intentamos sumergirnos en las vivencias de los protagonistas, el relato de los testigos es irremplazable” (citado en Lomas, 2011, p.202). Según Lomas y otros autores, para la construcción de la ciudadanía y alumnos críticos que sean capaces de reflexionar e implicarse personalmente, no se puede prescindir de las personas de carne y hueso que sufrieron estos acontecimientos.

La cuestión no está sólo en conocer lo que pasó, sino en comprender mejor, en comprender de modo distinto, en comprender no desde el distanciamiento y el desapego, sino desde la implicación, la cercanía, la compasión, desde una relación verdaderamente interesada, una relación de implicación personal. (Bárcena, citado en Lomas, 2011, p. 202)

---

<sup>18</sup> Autor que defiende el recuerdo y la memoria, ya que éste indica que sólo sabemos quiénes somos cuando nos acercamos al pasado y a las emociones de los testimonios de un determinado acontecimiento.

Desde mi punto de vista, ya no es el hecho de diferenciar lo que es historia y lo que es el testimonio. Sino que a mi parecer, ambos discursos son historia, ambos son memoria. Las dos visiones forman lo que llamaríamos *memoria histórica*. Es como si, por ejemplo, habláramos de la colonización sin tener en cuenta los abusos cometidos, sin contrastar la visión de los conquistados o la visión de los conquistadores acerca de los indígenas y sus formas de vida. Esos relatos que dejaron huella, también son historia. Todo esto de lo que hablo, es memoria. Memoria que, según Jacques Le Goff intenta “preservar el pasado sólo para que le sea útil al presente y a los tiempos venideros” (citado en Todorov, 2008, p.7).

#### **4.1. El papel de la memoria**

Por consiguiente, me he tomado la libertad de crear una estructura que comprenda tres funciones de la memoria, tres finalidades que en mi opinión, son indudables. Una primera razón es que la memoria de los testimonios y de los hechos controvertidos sirve, para *comprender la historia* y explicar detalladamente determinados sucesos. Para evitar la incultura, para impedir aquello que llamamos demagogia. Porque como señala Lomas si prescindimos de la memoria, “no hay nada ni somos nadie, ni es posible entender el mundo en que vivimos” (2011, p.9). En el caso de la historia de Chile, uno de los autores que venimos discutiendo plantea algo en la misma dirección:

La incorporación en el curriculum del Golpe Militar así como de los Derechos Humanos se establece como un eje fundamental para la formación ciudadana de los jóvenes y permite relacionar el mundo de la escuela con su contexto histórico-político-social y con lo cotidiano de cada estudiante. Por su parte, vincular la educación en Derechos Humanos con la historia reciente permite a los estudiantes comprender cómo los procesos desarrollados a través del tiempo dan forma al presente, facilitan la comprensión de la realidad que les toca vivenciar y entregan una mirada de futuro más esperanzadora. (Magendzo, 2013, p.50)

Otra razón es que la memoria nos ayuda a “*no tropezar dos veces con la misma piedra*”. Todos conocemos el tópico de que fallar es la mejor manera de aprender. Bien, ese es uno de los sentidos que, a mi parecer, la memoria puede representar. Tomemos la memoria como un manual de instrucciones para no cometer los mismos errores que



nuestros antepasados. Esta misma idea defendió la presidenta de Chile, Michelle Bachelet:

Nadie puede negar, desconocer, minimizar o banalizar la tragedia de las violaciones a los Derechos Humanos en Chile... Pero sobre el costo humano que Chile pagó, no debería haber discrepancias. Debemos mirar de frente esta terrible realidad (...) Debemos aprender de lo vivido y lo sufrido. Y esa va a ser la manera de estar siempre alertas frente a los abusos contra la dignidad humana (citado en Equipo Revista Docencia, 2013, pp. 69-70).

Miremos el pasado y el presente, analicemos las situaciones y observemos qué podemos evitar y qué podemos mejorar, ya que lo peor de cometer errores es no aprender de ellos.

La última razón de la memoria sería para hacer *justicia*, visibilizar a las víctimas, acercarnos al sufrimiento y a las emociones de los otros, para que el dolor de estas personas no sirva en vano.

Incluir en las aulas a personas que vivieron los acontecimientos, escuchar su relato, leer las memorias de quienes padecieron esos acontecimientos, analizar sus obras plásticas, visionar los documentales y películas.... Una huella que ilumina el discurso histórico cargándolo de reflexión moral, pues el relato de las víctimas clama por justicia y reconocimiento (Lomas, 2011, p.202).

Como expone Walter Benjamin (2008), “un modo específico y alternativo de conocimiento elaborado a partir de la mirada de las víctimas de la sinrazón humana. Sin memoria de la injusticia humana no hay justicia posible. Sin memoria de las víctimas el crimen sigue impune” (citado en Lomas, 2011, p.9).

Por otra parte, he expuesto previamente el hecho de hacer mención de estos sucesos históricos, ya sea desde el punto de vista reflexivo moral como también desde el punto de vista del historiador. No obstante, algo que estamos ignorando es *la memoria selectiva*. La realidad nos demuestra que un hecho de semejante trascendencia como una dictadura deja en el corazón de los que la han vivido heridas profundas entre las víctimas. Sin embargo, pocos españoles se sentirán traumatizados o reflejarán

sentimiento de odio y venganza hacia las guerras carlistas, la última de ellas hace más de un siglo que pasó y quienes las vivieron han desaparecido. Ahora ya no son más que unas cuantas páginas en los libros de historia. No me refiero a no hacer memoria de las numerosas víctimas de las dictaduras que hemos contemplado, sino que me refiero que a lo que solemos recurrir es a la selección histórica.

Por ejemplo, todos o casi todos conocemos la aterradora dictadura de Hitler y todo lo que con ella acarreó. Si este dictador genocida ha ocupado lugar en nuestras memorias históricas y en nuestras aulas, ¿por qué no se ha hecho de la misma forma con el expresidente de Estados Unidos, Harry S. Truman? Truman tomó la decisión de usar sus armas nucleares contra Japón en el fin de la Segunda Guerra Mundial, acto genocida en el que fallecieron más de 220.000 personas. ¿Pero por qué esto no es recordado? Esto de lo que hablo es a lo que quiero hacer alusión, esto es lo que denominamos la selección de la memoria histórica.

Para concluir en lo que respecta al recuerdo y memoria, debemos plantearnos algunas cuestiones: ¿qué beneficios y perjuicios sacamos en claro en hacer alusión a lo sucedido en el pasado? Si hablamos de beneficios, podemos recurrir a lo mencionado hasta aquí; hablamos de recopilar conocimientos y comprender la historia de forma más detallada, hablamos de justicia y de no volver a cometer los mismos errores del pasado. No obstante, esto también puede generar perjuicios dependiendo de la forma en la que se realice. En el siguiente apartado expondré estos perjuicios que nos comentan algunos autores y otro abordaje distinto al de la recuperación de la memoria: el olvido.

#### **4.2. Otra mirada: el olvido como reconciliación y terapia contra el dolor del pasado**

Evidentemente, existen otros puntos de vista contrarios a resurgir la memoria en determinados temas. Por ejemplo, el periodista y analista político David Rieff expone los riesgos del uso del recuerdo en su obra *Elogio del olvido*. Como viejo cronista de guerra “contó el horror desde infiernos puntuales como Bosnia, Ruanda, Liberia, Sierra Leona o Kosovo” (Hermoso, 2017) y argumenta que en todos esos lugares pudo observar los efectos dañinos del uso de la memoria como “arma de guerra” (Hermoso, 2017). Mercedes Gallizo<sup>19</sup>, como se expone en el artículo de El País, *David Rieff contra*

---

<sup>19</sup> Directora general de Prisiones de 2004 a 2011.

*la dictadura de la memoria*, admitió que, en sintonía con Rieff, “la memoria no tiene que ser necesariamente un acto de justicia ni un deber moral” y alertó contra “el peso del rencor y de la venganza que suelen ser más potentes que el deseo de reconciliación” (citado en Hermoso, 2017). Ambos autores exponen algunos efectos dañinos del uso de la memoria. Antes hablábamos de justicia, pero dependiendo de la medida y forma en que se haga alusión a un suceso, podemos hablar de venganza; recordar sucesos para alimentar el rencor y el sufrimiento, elevando el deseo de represalia. Acerca de la reconciliación, Hermoso recoge algunas ideas del historiador José Álvarez Junco donde mostró su convicción respecto a lo siguiente:

“El exceso de memoria puede detener el avance de las naciones, y esa es desde luego la tesis principal de este libro, un libro muy conveniente para un país como España”, dijo. Álvarez Junco aludió al precio a pagar por según qué dosis de memoria, y por según qué usos de la memoria histórica: “¿Es siempre necesario pedir verdad y justicia? Sí, salvo que eso afecte a la paz y a la convivencia en democracia”, comentó el historiador (citado en Hermoso, 2017).

Sobre esta cuestión, Tzvetan Todorov defiende el uso de la memoria colectiva y sostiene que “los individuos y los grupos tienen derecho a saber, a conocer y a dar a conocer su propia historia” (Todorov, 2008). No obstante, también denuncia el exceso de la memoria y el recuerdo en su obra *Los abusos de la memoria* (2008). El autor sostiene que “la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera. Sería de una ilimitada crueldad recordarle continuamente a alguien los sucesos más dolorosos de su vida; también existe el derecho al olvido” (2008, pp. 39-40).

Esto que argumenta Todorov podemos trasladarlo a circunstancias personales de nuestra vida cotidiana. Todos y cada uno de nosotros hemos podido vivenciar experiencias dolorosas en nuestro pasado que evidentemente son difíciles de olvidar. Un claro ejemplo sería el enfado con un familiar o alguien muy cercano. A todos nos ha pasado el disgustarnos con una persona en la que depositamos nuestra plena confianza y que ésta, por un motivo u otro, nos decepcione. Ante esto solo quedan dos opciones: recordarnos constantemente lo sucedido y permanecer en ese estado molesto e incómodo o “pasar página” y solventar la situación. La mayoría de nosotros recurrimos

a “pasar página” para poder seguir con nuestro día a día, ya que hacer alusión de esos recuerdos “amargos” solamente nos tortura, además de que no podemos retroceder y cambiar el pasado.

Llegados hasta este punto, hemos observado los beneficios y perjuicios de hacer memoria sobre acontecimientos arduos; también hemos visto que el olvido comprende su parte positiva y negativa, ya que olvidando dejamos atrás el dolor y nos permite “pasar página”, pero quizá este promueva en según qué casos el concepto de ingenuidad e incultura. Todos hemos escuchado el tópico que dice “todo en esta vida llevado al extremo es dañino”; en este caso también podríamos aplicarlo. Quizá lo importante no sea recordar u olvidar, sino el cómo se hace cada una. Aquí entra también en juego lo que he comentado anteriormente: el posicionamiento del maestro. No es lo mismo hacer alusión al pasado desde una perspectiva neutra, volcada en una ideología, o ni siquiera hacerlo, evitarlo. En mi opinión pienso que debe recurrirse a la memoria y olvido de una forma moderada. Hay ocasiones en las que debemos olvidar, otras, recordar, pero siempre en su justa medida y de un modo en el que no impongamos nuestras ideologías o experiencias al alumnado. Deberíamos ofrecer a nuestros estudiantes las diversas interpretaciones para que estos construyan su propia visión de lo que sucedió, y guiarles en el camino.

## **5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.**

Tras la realización de este trabajo, una de mis conclusiones indudablemente sería la siguiente: la educación es lo más importante, pero si bien la educación es fundamental, precisamente por ello es también esencialmente problemática. Esto quiere decir que nosotros, como docentes, y todos aquellos que permanecen involucrados en la creación y transmisión de conocimiento, representamos un papel muy importante en la sociedad: tanto en la generación de conflictos, como en su solución. No obstante, el problema respecto al abordaje de temas controvertidos en el aula no está únicamente en el docente, ya que esto es también una cuestión de decisiones políticas, de los gobiernos que legislan sobre el currículo escolar.

La realización de este estudio me ha llevado a numerosos interrogantes, como por ejemplo: ¿Con qué fin enseñamos educación histórica y política? ¿Con qué fin transmitimos una educación moral y valórica? ¿Estas deben ser uno de los sentidos de la

educación? Los fines de la educación tienen que ver fundamentalmente con el cultivo o transmisión de ciertos valores. A mi parecer, la política es un concepto que ha estado, está y estará presente en nuestras vidas como ciudadanos; la enseñanza de ciertos contenidos y destrezas es importante siempre en este sentido.

La forma de enseñar la historia es compleja y si además es reciente o sigue teniendo implicaciones políticas y morales notables, lo es todavía más. Como bien he mencionado a lo largo de mi trabajo, la historia debería enseñarse mostrando diferentes narrativas de los historiadores además de los testimonios que vivieron dichos acontecimientos. A partir de ahí los alumnos pueden sacar sus propias conclusiones y formar su propia idea de lo acontecido poniendo a trabajar su pensamiento crítico. En este caso, como profesores, nuestro deber sería detallar estas narrativas, exponer quién es el autor de cada una así como el lugar social y la fecha en la que tuvo lugar. De esta forma los alumnos producen su conocimiento, su propia percepción de la historia.

Desde el punto de vista moral, como por ejemplo sería tratar el tema de las víctimas de la dictadura, aquí entrarían en juego los papeles de la memoria y el olvido. Debemos tener especial cuidado en no abusar de estos recursos. Reconozco que, al comienzo de mi investigación me volqué especialmente en hacer memoria a las víctimas, por hacer justicia, por conocer el pasado desde una perspectiva emocional y ética. Sin embargo, tras la finalización del trabajo he contemplado los beneficios y perjuicios de la memoria y olvido, hallando que lo importante quizá no sea escoger entre un medio u otro, sino el cómo se hace cada uno. Por ejemplo, existen hechos históricos que requieren del testimonio para ser conocidos, como bien sería el Holocausto. Sin testimonios, posiblemente no conoceríamos ni la cuarta parte de lo que sabemos ahora. Aquí se recurre a la memoria como recurso imprescindible, como rescate de los acontecimientos sucedidos en este terrible suceso. Pero es muy importante en qué dirección se enfoca ese recuerdo. En ocasiones, se recurre a la memoria como medio corrupto, vengativo, o se procede al olvido como vía de la ignorancia o incultura. Como bien mencionaba, es realmente importante la forma en la que se haga cada una, y nosotros como maestros, jugamos aquí un papel muy importante.

Para acabar, otra de mis reflexiones es que temas controvertidos como el franquismo en España, el golpe de Pinochet en Chile, atentados de la ETA en el País Vasco o el Holocausto en Alemania por ejemplo, son debatidos en casi todos los ambientes de la

sociedad. Sin embargo, ¿se habla poco de esto en las escuelas? ¿No se cuenta? Y si se cuenta, ¿cómo? En Chile hemos podido apreciar que mayormente, la dictadura es un tema conflictivo en el ámbito educativo, y por lo tanto, cuenta con dificultades a la hora de su impartición.

Además, algo que me llama bastante la atención es que tanto en Chile como en España, se abordan con más profundidad contenidos históricos controvertidos ajenos al país. Quiero decir, como he mencionado anteriormente, en los contenidos de la asignatura de historia en Chile se le dedica más tiempo de estudio a la Primera Guerra Mundial que al golpe militar chileno, o en España hemos abordado con mayor profundidad el tema del Holocausto que, por ejemplo, la época franquista. Supongo que, siempre es más sencillo dialogar acerca de temas controvertidos externos a nosotros, que de cuestiones que nos afectan de forma tan directa.

Reconozco que no he podido evitar cuestionarme una gran diversidad de interrogantes a lo largo de mi trabajo. Pero como bien me advirtió mi tutor del Trabajo de Fin de Grado, Agustín Malón: “un trabajo realizado en profundidad te creará miles de cuestiones. Tras abrumarte de información, analizar, reflexionar e investigar, irás haciéndote experta en el tema. No obstante, cuando acabes tu trabajo te encontrarás con más interrogantes de los que te cuestionaste al principio”. Y la verdad, es que no se equivocaba.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Enseñar y promover valores. Consultado el día 28 de septiembre de 2017.

Recuperado de <https://promovervalores.wordpress.com/category/general/la-escuela-secundaria-y-la-politica/>

Equipo revista Docencia (2013). Abordar la historia reciente y los Derechos Humanos hoy. *Docencia*, 50, 96-102.

Equipo revista Docencia (2013). Museo de la memoria y los Derechos Humanos: educando para el Nunca Más. *Docencia*, 50, 68-75.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*, Madrid: Santillana.

- Fernández Enguita, M.(2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández, C. y Giadrosic, G. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 5º Básico*. Santiago, Chile: Ediciones SM Chile.
- Fernández, C. y Giadrosic, G. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 6º Básico*. Santiago, Chile: Ediciones SM Chile.
- Gamboa Araya, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista electrónica diálogos educativos*, nº 21, 48-64.
- Garzón Valdés, E (1993). Instituciones suicidas. *Segundas Conferencias Aranguren de Filosofía* (organizadas por el Instituto de Filosofía). Celebrado en Granada, la Residencia de Estudiantes, 8, 15, 22 y 29 de marzo de 1993.
- Hermoso, B. (22 de marzo de 2017). David Rieff contra la dictadura de la memoria. *El país*. Consultado el 18 de octubre de 2017. Recuperado de [https://elpais.com/cultura/2017/03/22/actualidad/1490165927\\_167353.html](https://elpais.com/cultura/2017/03/22/actualidad/1490165927_167353.html)
- Landa, L. y Pinto, V. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7º Básico*. Santiago, Chile: Ediciones SM Chile, S.A.
- Landa, L. y Pinto, V. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 8º Básico*. Santiago, Chile: Ediciones SM Chile, S.A.
- Latorre, I., Henríquez, M. y Rocha, P. (2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 4º Medio*. Santiago, Chile: Editora Zig-zag S.A.
- Lomas, C.(Coord.). (2001) *Lecciones contra el olvido*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Magendzo A. (2013). Una mirada desde la controversialidad. *Docencia*, 50, 8.
- Malón, A. (2017). *Cuestiones de pedagogía social para maestros*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Marina, J.A. (29 de octubre de 2016). Educación e ideología: ¿Puede haber la primera sin la segunda? *El confidencial*. Consultado el 23 de octubre de 2017. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-11-29/educacion-ideologia-puede-haber-primera-sin-segunda\\_1296570/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-11-29/educacion-ideologia-puede-haber-primera-sin-segunda_1296570/)
- Mendizábal, M.A y Riffo, J. (2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2º Medio*. Santiago, Chile: Ediciones SM Chile.
- Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1º Medio*. Santiago, Chile: Santillana del Pacífico.
- Moreno Doña, A. y Gamboa Jiménez, R. (2015). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educación en Revista*, 51, 51-66.
- Muñoz Ramírez, A. (2016). ¿Qué ha sido de la educación para la Ciudadanía con el Partido Popular? *Foro de educación*, 20, 105-118.
- OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile. París, Francia: Banco Mundial OCDE. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepoliciaeducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepoliciaeducacionenchile.pdf)
- Olguin Kemp, A. (2017). Fuentes e historiografía para el estudio del exilio en España y la solidaridad política con Chile. *I Jornada internacional de investigación en estudios latinoamericanos de Zaragoza*. Celebrado en Zaragoza, 29 de septiembre de 2017.
- Oliva, M.A (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 44, 311-410.
- Prepara tus oposiciones*. Consultado el 18 de octubre de 2017. Recuperado de <https://preparatusoposiciones.es/los-temas-transversales-en-la-lomce/>



- Puelles Benitez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quintana, S., Castillo, S., Pérez, N., Moyano, C. y Thielemann, L. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3º Medio*. Santiago, Chile: Ediciones SM Chile
- Reyes Jedlicki, L. (2013). A 40 años del Golpe de Estado: el debate curricular inacabado. *Docencia*, 50, 30-45.
- Smink, V (10 de septiembre de 2013). Cómo se enseña el golpe de Pinochet en las escuelas de Chile. *BBC Mundo*. Recuperado de [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130909\\_chile\\_golpe\\_escuelas\\_vs](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130909_chile_golpe_escuelas_vs)
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Toledo, M.I. (2013). Muchos han dicho que a los niños no les importa, que no les corresponde, pero es su propia historia. *Docencia*, 50, 76-82.
- Toledo, M.I., Magendzo, A., Gutiérrez, G. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 1, 275-292.

## ANEXOS

### Anexo 1. Tabla 1: Lecturas sugeridas para revisar las interpretaciones del golpe estado<sup>20</sup>

Alfredo Jocelyn-Holt (Chile perplejo, Cap.3, Ariel, 1998)	[quien explica el origen del Golpe de Estado como]: “un equilibrio cada vez más frágil que terminó por romperse en la década de 1960” a través de 4 razones: “la Cuba revolucionaria (...); la heterogeneidad de la DC (...); el problema del mesianismo que siempre cree que puede hacerlo todo (...); la espiral discursiva que acompaña este mesianismo”.
Edgardo Boeninger (Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad, Cap.5, Andrés Bello, 1998)	“la crisis de la democracia en Chile fue fundamentalmente un fenómeno político, que (...) se manifiesta de modo incipiente en la primera mitad de la década del sesenta, para adquirir virulencia creciente a partir de 1965 y culminar dramáticamente en el periodo 70-73”
Tomás Moulián (La forja de ilusiones: el sistema de partidos, 1932-1973, Cap.1, Arcis-Flacso, 1993)	“al interior de la Unidad Popular se rompió el equilibrio básico (...) en ningún otro momento de la historia política de Chile la movilización había sido tan intensa, la polarización tan alta”.

---

<sup>20</sup> Las cuatro lecturas presentan el Golpe de Estado como un acontecimiento inevitable. Las argumentaciones varían según los autores: la irreconciliable polarización instaurada en el seno de la sociedad chilena; la pérdida del centro político; el caos previo. (Reyes, 2013, p.37)

<p>Gonzalo Vial Párrafo redactado por él en el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, vol. 1, 1991</p>	<p>“La crisis de 1973, en general, puede ser descrita como una aguda polarización a dos bandos –gubernativo y opositores– en las posturas políticas del mundo civil. Ninguno de estos bandos logró (ni probablemente, quiso) transigir con el otro, y en cada uno de ellos hubo, aun, sectores que estimaban preferible, a cualquier transacción, el enfrentamiento armado”.</p>
---	--

**Anexo 2. Tabla 2: Contenidos mínimos obligatorios**

Curso	Contenido Mínimo Obligatorio	Nombre de la unidad
Sexto básico	Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones, y la política de apertura a los mercados internacionales (Decreto 240)	Crisis democrática y régimen militar: nueva Constitución política y nuevo modelo económico. La transición y recuperación de la democracia.
Segundo medio	Los cambios políticos, sociales, económicos y culturales desde los años setenta hasta la actualidad (Decreto 220)	El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.

