

El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena

The past and present in conflict: Teachers and the challenge of teaching recent Chilean history

David Aceituno Silva
Instituto de Historia. Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso, Chile
david.aceituno@pucv.cl
0000-0003-1524-6145

Damaris Collao Donoso
Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso, Chile
damaris.collao@pucv.cl
0000-0003-3117-2000

Recibido: 27/01/2022

Aceptado: 21/07/2023

Resumen

Las movilizaciones del año 2019 en Chile y sus consecuencias, son clarificadoras sobre la necesidad de volver a mirar el pasado reciente. Las profesoras y profesores de Historia son los primeros en enfrentarse a este desafío. En esta investigación nos proponemos conocer cómo enseñan los temas controversiales sobre la historia reciente, en especial la Dictadura y la Transición. Utilizamos un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa de tipo descriptiva. Se analizaron las entrevistas semiestructuradas de 24 informantes claves, correspondientes a docentes de cuatro macrorregiones chilenas, además de estudiar sus materiales de enseñanzas y los documentos curriculares oficiales. Los resultados evidencian que, sobre esta temática, existe una escasa formación en una didáctica específica, pese a que han aumentado los recursos y perviven las limitaciones individuales e institucionales para abordar temas conflictivos en el aula. Con los recientes cambios curriculares se espera que estas dificultades mejoren, sin embargo los temas controversiales, siguen siendo poco abordados en la formación y el aula.

Palabras clave

Profesorado, enseñanza de la historia, interpretación histórica, desarrollo curricular, conflicto.

Abstract

The protests of 2019 in Chile and their consequences are clarifying the need to take a fresh look at the recent past. History teachers are the first to face this challenge. In this research we propose to know how they teach controversial topics about our Recent History, especially the Dictatorship and the Transition. We used an interpretative paradigm and a descriptive qualitative methodology. We analyzed the semi-structured interviews of 24 key informants, corresponding to teachers from four Chilean macro-regions, in addition to studying their teaching materials and official curricular documents. The results show that there is little training in specific didactics on this subject, despite the fact that resources have increased and individual and institutional limitations persist, to address conflictive issues in the classroom. With the recent curricular changes, it is expected that these difficulties will improve, however, controversial issues are still little addressed in training and in the classroom.

Keywords

Teachers, history instruction, historical interpretation, curriculum development, conflict.

Para citar este artículo: Aceituno Silva, David y Collao Donoso, Damaris (2023). El pasado y el presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.508941

1. Introducción

Ya van más de cuatro décadas del quiebre de la democracia en Chile y sus temáticas siguen siendo un campo fértil de estudio para distintas disciplinas. Los economistas analizan la prolongación y profundidad de las diversas políticas neoliberales (Foxley, 1993; Meller, 2016), los juristas miran los efectos de la Constitución de 1980 en la configuración legal y sus limitaciones (Atria, 2013), los educadores y educadoras estudian cada aspecto de la municipalización y la carrera docente en dictadura y sus efectos (Latorre et.al., 1991), las y los investigadores sociales buscan entender el drama de la mercantilización, del sistema privado de pensiones (Elter, 1999) y así un largo etcétera. Los resultados en dichos campos de estudio son relevantes y han dado cuenta de los avances y retrocesos que la reciente historia democrática chilena ha experimentado tras la dictadura. A su vez estas investigaciones nos han mostrado con bastante crudeza aquellos aspectos que, pese al avance material que ha tenido Chile, sus efectos en ámbitos como la igualdad y el acceso a servicios sociales básicos ha sido mucho más lento de lo esperado.

La imagen exitosa del Chile democrático de los años noventa terminó por desvanecerse ante los ojos del mundo tras las fuertes protestas de octubre del año 2019, iniciadas a propósitos de un alza del transporte público. Sin embargo, su resquebrajamiento había sido puesto en evidencia durante años por los actores menos esperados y escuchados: los estudiantes secundarios que casi desde el retorno a la democracia venían denunciando no sólo la pervivencia de la Dictadura en el sistema educacional, sino que las injusticias presentes en la sociedad completa. Su apogeo se alcanza en las masivas protestas del año 2006 y 2011, será ese mismo año que Alberto Mayol, un joven sociólogo declara frente a cientos de empresarios que el “modelo” estaba a punto de derrumbarse (Mayol, 2012), evidentemente pocos prestaron atención a sus dichos y faltaron varios años para que el *estallido* pusiera en jaque al gobierno corroborando su hipótesis: el malestar *incubado* durante años por el modelo económico y el desapego de la política trajeron el más fuerte cuestionamiento al funcionamiento de Chile desde el retorno a la democracia.

No es baladí mencionar estos aspectos en un artículo que busca entender cómo se enseña el conflicto y el trauma del periodo dictatorial en la escuela actual, ya que, como sabemos, los temas candentes o controversiales (López Facal y Santidrián, 2011) varían dependiendo también del presente. En otras palabras, los acontecimientos recientes centran nuestra atención en ciertos hechos del pasado sobre otros, pero además se hace generando controversia con ellos porque demandan posturas a veces difíciles de reconciliar.

En este sentido, lo sucedido en octubre del 2019 en Chile no sólo pone en el tapete los problemas económicos, políticos y sociales de la democracia, sino que confronta su origen, legado y cómo los diferentes protagonistas de la historia actuaron frente a ellos. Por otro lado, la violencia en las calles retrotrae a los dolores más profundos de Chile, como eran la represión y el miedo, pero también al rol de los policías y los militares en el seno de una democracia moderna.

Las calles atiborradas de manifestantes, las pancartas, la gente huyendo de la policía y el grito ahogado que denunciaba abusos extendidos durante años, volvió a provocar preguntas sobre el pasado reciente: la legalidad de la Constitución de 1980, los derechos sociales, la modernización de las fuerzas armadas y la brutalidad e ineficiencia del control de la población mientras descendía el apoyo de la ciudadanía al Gobierno.

La memoria es frágil, se señala popularmente, pero cuando situaciones límites marcan a fuego las experiencias de cientos de chilenos, estas superan el recuerdo de una vida y se instalan de manera permanente en la memoria colectiva (Stern, 2009), como sucedió con las diferentes políticas represivas de la Dictadura, que van desde los macabros asesinatos a opositores del régimen, hasta las políticas económicas, sociales y culturales que buscaban reorientar la conducta de los chilenos mediante la represión y el control social (Valdivia, 2010).

Lo que fue el exitismo de los años noventa para la economía y la política chilena, tuvo su equivalente en lo que se denomina *tecnologías de producción de verdad* (Wilson, 2001) que, para el caso chileno, fueron fundamentales para establecer políticas pragmáticas de reparación y reconciliación, pero que terminaron dejando brechas, sobre todo al no considerar las experiencias vividas por las víctimas o la percepción de ocultamiento de la verdad que queda tras los informes oficiales. Esto tiene como resultado que (re) surjan naturalmente otros espacios subjetivos de construcción de verdad donde se producen lo que se denomina *batallas de la memoria*.

Las batallas de la memoria, tanto en Chile como en otros países con traumas recientes, son las luchas en el presente sobre lo que debe ser recordado y cómo debe realizarse dicho recuerdo, lo que implica memorias y contra-memorias. Éstas están situadas en el presente más que en la época en que se desarrollaron, por lo tanto, son luchas que buscan legitimarse configurando argumentos culturales de dicho pasado (Illanes, 2002). En este sentido, las políticas oficiales sobre derechos humanos más recientes tampoco han colaborado mayormente a la paz social, como sucede con el Informe sobre tortura (Valech I) el que una vez fue publicado, por Ley 19.992 incluyó una cláusula de secreto por un periodo de cincuenta años que hasta hoy impide revelar los testimonios y antecedentes presentados ante la Comisión Valech, acompañando todo ello con una sanción penal para quienes incurran en la comunicación, divulgación o revelación de los antecedentes y datos que el informe contiene¹. Durante los últimos años y en esta batalla por la memoria aún inconclusa, se han ido sumando actores nuevos que superan la disputa estado-víctima. Es lo que se denominan *emprendedores de la memoria* (Bernasconi et. al, 2018) que son aquellas personas sin vínculos sanguíneos con víctimas del aparato represivo de la Dictadura.

Las limitaciones de la construcción de la memoria, la búsqueda de verdad y de justicia, tanto desde el plano pragmático u oficial como subjetivo, han generado diversos movimientos que de tanto en tanto reivindican el pasado. Octubre del año 2019 volvió a revivir, esta vez inserto en una crítica aún más global del modelo chileno, los dramas inconclusos de un Chile horrorizado de su pasado que se manifiesta una vez más en el presente.

Brunner (2013) reconoce que el problema de la batalla de la memoria se da en términos culturales, donde la reconciliación² y su percepción oscila constantemente, haciendo eco de todas las controversias que cada cierto tiempo resurgen (sentencias, cadáveres, relatos,

¹ "Ley 19.992 Establece pensión de reparación y otorga otros beneficios a favor de las personas que indica". Título IV artículo 15. 24 de diciembre de 2004. Consultado el 23 de enero de 2019. (<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=233930&buscar=19992>)

² Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) Reconciliar (se) es definido como: "Restituir(se) la amistad o el entendimiento entre dos personas". En este sentido, se ha planteó como objetivo de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación: "(...) solo sobre la base de la verdad será posible satisfacer las exigencias de la justicia y crear las condiciones indispensables para alcanzar una efectiva reconciliación nacional" VV.AA Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. XIV.

escritos, etc.). Pero, además señala que, en los temas controversiales, como lo es el de las violaciones a los derechos humanos, entra en juego el campo del poder simbólico y la lucha por lo que se ha llamado *el alma nacional*, donde se dan oscilaciones que a veces son interpretadas como normales en sociedades de modernidad tardía postraumáticas e incluso necesarias para el desarrollo de la democracia. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la superación de estas dificultades -lo simbólico y lo objetivo o material- dependen también de las (nuevas) políticas económicas y sociales que se comenzarán a construir tras el estallido y que dependerán de la participación de sus ciudadanos. Es ahí donde se hace sumamente relevante observar qué hacemos como docentes de Historia con las y los jóvenes que administrarán el nuevo país que emergerá de la crisis que vive actualmente el país.

Por último, debemos señalar que existe en la actualidad una mayor búsqueda por parte de los historiadores de comprender de mejor manera el pasado/presente, para lo cual han surgido una serie de orientaciones historiográficas, entre las que encontramos las denominadas Historia del tiempo presente, Historia reciente del Mundo actual e Historia inmediata o próxima (Abdón, 1998; Aróstegui, 1998; Cuesta, 1993; Días Barrado, 1998; Navajas, 2000; Soto, 2006) que además de poseer diferencias entre sí, todas buscan diferenciarse de la historia contemporánea centrándose en lo muy contemporáneo. En nuestro caso, utilizamos la noción de Historia del tiempo presente e Historia reciente de manera análoga, siguiendo los postulados de Bedárda (1998) que indica que esta historia es la que corresponde al estudio del tiempo o periodo de la experiencia vivida por las diversas generaciones que coexisten en un determinado momento histórico, por lo que está bastante vinculada a sus memorias y como ellas las interpretan.

2. Marco Teórico

2.1. Los estallidos chilenos: qué no vimos del pasado y la enseñanza de la Historia reciente chilena

El presente chileno hace un llamado urgente a que se mire su pasado. Los acontecimientos de finales del año 2019 en Chile dejaron en evidencia no sólo que la imagen del país exitoso era una realidad solo para algunos sectores de la sociedad, sino que además evidenció el malestar que esto provocó por años. Estas repetidas crisis –que no siempre fueron económicas- que se venían dando desde el año 2006 afectaron a los estudiantes secundarios y por ende crearon una sub-trama cuyo mayor eco se desarrolló en la escuela. Mayol señala que el año 2011 las expectativas de futuro cayeron como ninguno otro año, entre otros datos de percepción social y política (Mayol, 2012, p. 60). Estos elementos contribuyen a una situación de desesperanza, que será el germen de los movimientos sociales de estudiantes secundarios de esos años y los actuales.

El año 2010 en una investigación realizada al alero de la Universidad de Valladolid (España) (Muñoz y Aceituno, 2011) y que buscaba entender cómo se enseñaba la Transición de la Dictadura a la Democracia, se realizaron 27 entrevistas a docentes de Historia de colegios públicos, subvencionados y privados de las cuatro regiones de Chile (al norte La Serena, en el centro Santiago y Valparaíso y en el sur Concepción), en ellas se relevaron aspectos muy interesantes que dejaban en evidencia las dificultades que existen a la hora de enseñar Historia reciente con temas controversiales.

En dicho trabajo en primer lugar notamos que la mayoría de los profesores entrevistados, por su edad, no habían tenido una experiencia directa con la Dictadura y la mayoría había

vivido más bien la experiencia democrática chilena, pero tenían una clara opinión al respecto (Aceituno, 2013a). A su vez, en sus discursos pudimos descubrir lo que más tarde indicaron los investigadores, que había un desgano por la participación política y una suerte de pesimismo hacía el quehacer político en ese momento. Inclusive los docentes decían tener una suerte de aprehensión hacia la participación política, calificándola como un limitante para el pensamiento libre.

Cuando a los docentes se les consultó sobre su alumnado y cómo valoraban la Historia reciente, la principal creencia acerca de ellos, estaba relacionada con que a las y los estudiantes no les interesaba estudiar la transición. Entre las explicaciones señaladas, las y los profesores entrevistados indicaron que es debido a que el alumnado tiende a relacionar el periodo con cuestiones políticas, lo que les hace ser indiferentes, debido al malestar hacia la política en general. Un aspecto interesante en que coincidían sus percepciones, que probablemente podría incluso aplicarse a ellos, es que el desinterés era debido a que los alumnos no vivieron el periodo -son hijos e hijas de la democracia- y, por tanto, no lo valoran ni les incumbe (Aceituno, 2011).

En esa serie de entrevistas hechas a docentes, hubo un sentir bastante común que se puede sintetizar en el siguiente extracto: "... ahora la juventud no le interesa la política e incluso les molesta" (Aceituno, 2011, p. 163). Esto fue señalado sólo meses antes de la movilización estudiantil de 2011, lo que ponía en evidencia que incluso al interior de la sala de clase no había claridad sobre el verdadero sentir de la sociedad frente a su presente y pasado reciente.

Es cierto que ese mismo año 2011—como sucederá de manera similar el 2019- eran muy pocos los que podían prever un estallido de esas dimensiones, pero llama la atención que los docentes, a la vez que se enfrentan a temas candentes en su sala, dando cuenta del malestar social y las dificultades que dejaba la propia transición y sus limitaciones, sólo interpretaban que la democracia había generado abulia por la política. En parte, las y los profesores—de esa generación- eran parte de esa desafección, no sólo porque ellos mismos habían estado desencantados del Chile heredado de la dictadura, sino porque además se veían muchas veces imposibilitados de hablar de la profundidad de un Chile atravesado por el horror y el silencio, producto de las propias características del currículo.

Si bien no tenemos datos de lo acontecido el año 2019 en las escuelas, con un currículo modificado y que se abre a nuevos contenidos, como sucede con la nueva asignatura de ciudadanía, la sociedad fue nuevamente sorprendida, ya que serán las y los estudiantes secundarios quienes inicien el llamado *estallido social* al realizar la evasión masiva del metro de Santiago.

¿Por qué hacemos esta reflexión sobre el presente en un trabajo que busca explicar la enseñanza del pasado, aunque sea reciente? Pues porque, como hemos podido observar en las referencias a las investigaciones del año 2011 que son previas a la movilización estudiantil, queda claro que mientras más crece la desafección en torno al estado actual del país, también se pierde perspectiva acerca de lo que esta produjo.

En otras palabras, si no cuestionamos el presente de nuestras democracias, sus limitaciones y sus éxitos, no surgirán preguntas sobre el pasado. Esto dista del presentismo, que solo se queda en la explicación de la coyuntura social y sus causas. Según el estudio del 2011, consideramos que debe existir la voluntad por entender los problemas del presente en su explicación histórica y no sólo una crítica sobre la contingencia (Aceituno, 2011). En el fondo,

no bastaba con decir que los estudiantes estaban desafectados de las políticas —como pasa en otros contextos también (Ruiz, 2009)- sino que debemos ayudar a las y los estudiantes a entender de dónde viene dicho desinterés. Esta “ilusión de la participación” (Fuentes, 2019, p. 93) debe ser contrastada radicalmente con la realidad de la historia reciente, sólo así podemos hacer que la historia reciente cumpla su función educativa.

A su vez, y junto a estos aspectos, se deben considerar el contexto institucional y curricular (Gimeno Sacristán, 2007; Lundgren, 1992) para comprender de mejor manera la forma en que se enseñan los contenidos de la historia reciente y sus temas controversiales, ya que se debe recordar que las demandas que sobre el sistema tienen las instituciones educativas a través de su cultura escolar, las demandas del currículo nacional, etc. pueden impactar fuertemente en la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo (Shavelson y Stern, 1983), lo que podría llevar a invisibilizar ciertos contenidos o simplemente disminuirlos temporalmente para evitar la controversia con los alumnos y sus apoderados.

3. Metodología

El presente estudio se sustenta en un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa fenomenológica de tipo descriptiva. El estudio se enfoca en las formas en que las personas, en contextos naturales, experimentan sus vidas y les asignan significados. Por tanto, este tipo de estudio, a diferencia de la investigación naturalista, va más allá de capturar las formas en que las personas asignan dichos significados, ya que intenta descubrir qué le subyace, las estructuras (Bentz, 1998). En términos prácticos, investigar cualitativamente desde la fenomenología, implica entender el mundo como algo inacabado, en constante construcción en tanto los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle significado. Es por esto que ellos y su manera de ver el mundo es central, ya que el significado que atribuyen a los fenómenos de estudio constituyen la realidad y lo que es importante estudiar. A su vez, el contexto del estudio cobra especial importancia en tanto se considera que un fenómeno social se produce en una situación y un medio específico, con características únicas, como parte de una realidad compleja donde los eventos y los factores relacionados tienen múltiples direcciones y están siempre en constante cambio. Como complemento se ha utilizado el enfoque de las teorías implícitas que analiza la concepción que tienen las personas sobre el mundo, en su manera de actuar sobre la realidad. Cada vez que una persona actúa de una manera sobre otra, es señal de que se ha adoptado un cierto modo de ver la realidad o que se adopta una determinada teoría implícita (Rodrigo et al., 1993).

Nuestra investigación siguió estos dos parámetros dependiendo del momento de desarrollo del estudio. En primer lugar, el pilotaje se hizo en base a una muestra por conveniencia, ya que los participantes tenían alguna relación con la universidad que dirige el proyecto de investigación en Valparaíso (haber sido ex-alumno o haber participado en alguna capacitación o seminario), por lo tanto se presentaron como voluntarios. En segundo lugar, la muestra general siguió lineamientos más específicos en su selección. Debemos recordar que esta investigación surge de un proyecto más amplio (Proyecto TRADECC 2011). Es por esto, que para elegir la muestra de este trabajo, con el fin de alcanzar la mayor representatividad de la realidad chilena y la complejidad escolar, se adoptó una estrategia general de muestreo intencional. De manera específica, se siguieron pautas opináticas y de muestreo teórico (Flick, 2007; Ruíz Olabuénaga, 1996; Serbia, 2007). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 24 profesoras y profesores de enseñanza secundaria de cuatro ciudades de Chile (La Serena, Valparaíso, Santiago y Concepción), las cuáles responden a los principios de factibilidad y representatividad teórica, ya que

Chile es un país altamente centralizado y concentrado en polos urbanos, y es donde más se pueden verificar los efectos del currículo oficial. En segundo lugar, se consideró la realidad del sistema escolar chileno y su tipología. Es por ello que se establece una muestra en la que la representatividad de dicha tipología estuviese presente. Es decir, se consideró la participación de docentes provenientes de colegios particulares o privados, subvencionados (concertados) y municipales o públicos, ya que esta clasificación representa la alta segregación educativa en el país.

Por último, para escoger a los docentes que debían responder, se consideró lo indicado por Galeano (2003) o sea que fueran *informantes claves*, interlocutores competentes social y culturalmente y que participarán de la realidad que es objeto de estudio. De esta manera, se decidió que las y los profesores participantes sólo fueran docentes de historia que hicieran clases en segundo medio en enseñanza secundaria en el ámbito de historia de Chile (que es donde se enseñaba al momento del estudio dicho contenido) y que hayan impartido clases a su alumnado sobre la transición de la dictadura a la democracia en Chile al menos en los últimos dos años anteriores a la entrevista. En términos de género, había un 60% de mujeres y 40% de hombres y sus edades en un 50% estaban entre los 41 a 50 años. El resto eran o menores (23%) o mayores a esa edad (27%). Para el diseño de la entrevista semiestructurada se consideraron los resultados de los pilotajes y el análisis de juicios de expertos (un Doctor en Historia y otro en Didáctica), que ayudó a construir y mejorar el guion de la entrevista. En este sentido, las visiones coincidentes de ambos procesos de crítica del instrumento nos entregó certezas acerca de los cambios que era necesario realizar, siempre teniendo en perspectiva que una entrevista deberá estar abierta a mejoras que emergen desde el desarrollo de la entrevista en terreno. Para analizarlas se utilizó un programa CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) como ATLAS.ti, donde se desarrollaron los dos niveles de análisis: el textual, que corresponde a todo el proceso de preparación de los documentos primarios para realizar el trabajo de análisis (codificación, clasificación), y el conceptual, que está relacionado con el establecimiento de relaciones entre elementos y la elaboración de modelos mediante la representación gráfica (Muñoz Justicia, 2005). A su vez, la codificación fue *top down* y *bottom up*.

Sobre los recursos de clases, estos fueron solicitados a los docentes entrevistados y analizados en conjunto con los libros de textos de las editoriales vigentes en ese momento y las más utilizadas (Santillana y Mare Nostrum). A su vez, se analizaron 16 documentos ministeriales oficiales, entre los que estaban el Marco Curricular (2005), el Decreto N.º 220, de agosto de 2005, los *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Democracia y Desarrollo* (2010), el Resumen de los Resultados Pisa 2009 y el Estudio internacional de Educación cívica y Formación ciudadana ICCS 2009, entre otros.

El objetivo general de la investigación busca analizar las prácticas educativas de profesores de Historia relacionadas con temas controversiales en torno al pasado presente de Chile. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Analizar los dispositivos didácticos utilizados por los docentes.
2. Comparar las propuestas ministeriales del año 2005 y los actuales instrumentos curriculares junto a sus demandas en torno a la Historia reciente del país.
3. Analizar los discursos de los docentes respecto a cómo trabajan la Historia reciente del país.

En este estudio nos centraremos específicamente en revisar el caso de los temas controversiales de la Transición Dictadura/Democracia chilena. Los temas controversiales, candentes o socialmente relevantes, se han definido como aquellos sobre los cuales no existe un consenso, o que aún generan conflictos al tratarlos, lo que puede generar división en la sociedad al hablarlos públicamente, pero que además sobre los que se proponen resoluciones discordantes (Barton y McCully, 2007; Hess, 2004), como es el caso del pasado dictatorial chileno. Esta mirada ha sido bastante estudiada en el caso español (López Facal, 2010; López Zurita y Felices de la Fuente, 2023; Pagès y Santisteban, 2011) y en el caso chileno (González-Marilicán et al. 2023; Toledo et al. 2015; Vásquez y Montanares, 2022), lo que nos otorga una base teórica suficiente para analizar los resultados.

Como es sabido, existen investigaciones que vinculan las transiciones chilenas y españolas, especialmente en lo que se refiere a su condición de transición pactada modélica (O'Donnell et al., 1994) y la influencia que tuvo el caso español en el mundo y de manera particular en Chile (Araya, 2020), pero, además, por sus controversias en algunos momentos de su desarrollo democrático (Juliá Díaz, 2017; Molinero y Pere Ysàs, 2018; Preston, 1986; Tusell y Soto, 1996). Sin lugar a dudas los estudios demuestran la influencia que el caso español tuvo en Chile (González y Nicolás, 2010), sirviendo como modelo para una salida pactada con el régimen, que, a diferencia del caso español, tenía al dictador vivo y vigente. De esta manera, como señala Ruíz (2015), se fueron validando las nociones de unidad entre el centro y la izquierda renovada y la idea de una transición pactada, que aceptaba tácitamente la institucionalidad establecida en la Constitución de 1980. Esto también será parte de la crítica que en la actualidad recibe el proceso chileno, con una política de consenso que habría incorporado a parte del régimen, al dictador y sus limitaciones en la naciente democracia.

4. Resultados

4.1 La escuela, el currículo y el profesorado: dificultades y desafíos al hablar de pasados controversiales

Como vimos, existen aspectos sociales y culturales, que influyen en las creencias de los profesores sobre cómo aprenden el pasado reciente el estudiantado, ya que ellos son parte de la sociedad que intentan explicar. Pero esto no es lo único que complejiza la enseñanza de pasados conflictivos, también hay factores institucionales y sus demandas, como son el currículo prescriptivo y las culturas escolares.

Antes de analizar estos aspectos debemos recordar que, para el año en curso, el Consejo Nacional de Educación (CNE) chileno estableció que la asignatura de Historia sale del currículo como curso obligatorio para tercer y cuarto año de educación media o secundaria, quedando como electivo entre otras asignaturas de profundización³. A su vez, entra como asignatura obligatoria la Educación Ciudadana, aunque una parte de las temáticas de historia reciente siguen vigentes en el segundo año de educación media⁴ pero ahora compartiendo espacio con otros contenidos de historia contemporánea europea (Tabla 1).

Tabla 1

³ Para conocer todas las modificaciones se puede consultar el decreto (193) que establece dichas modificaciones: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1136078>

⁴ Se puede ver la propuesta para cada nivel se puede consultar la página del Ministerio de Educación chilena en el área de currículo nacional. En: <https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/w3-channel.html>

Contenidos 2.º y 3.º año medio Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Currículo 2005	Currículo actual vigente
Unidad 1. Construcción de una identidad mestiza	Unidad 1. Crisis del totalitarismo y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX
Unidad 2. La creación de una Nación	Unidad 2. Unidad 2: El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile
Unidad 3. La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo	Unidad 3. Unidad 3: Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile
Unidad 4.- El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.	Unidad 4: Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad
Contenido d. Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad.	3er año. Solo para el plan diferenciado. Unidad 2: Sujetos históricos en la democratización de Chile durante su historia reciente

Fuente: Elaboración propia.

Antes que estuviera en vigencia el currículo actual de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, éste no disponía de más tiempo para trabajar la historia reciente, sino que más bien formaba parte de un conjunto de contenidos vinculados a la historia de Chile, casi en su totalidad con el periodo colonial incluido, lo que le reducía bastante. En la propuesta vigente, el contenido vinculado a la Dictadura y la Transición se transforma en una unidad de contenido completa (este último caso sólo para el plan diferenciado), aunque desconectada del proceso histórico precedente que se ve en los cursos anteriores. Esto puede ser un desafío distinto a lo que se debía hacer en el currículo anterior, en primer lugar, porque se cuenta con más tiempo para enseñarlo, y en segundo lugar porque se deberá conectar con procesos históricos nacionales vistos en otros años. También se debe señalar que se pierde un contenido específico, para el caso del periodo democrático, porque ese sólo se ve en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siempre que el estudiante elija el plan diferenciado, es decir no todos los y las estudiantes lo verán y trabajarán sobre él.

Aunque no podemos hacer un balance aún de los efectos de estos cambios en la enseñanza de los contenidos del pasado reciente chileno, si podemos observar la pervivencia de algunos de los problemas que existían en el currículo anterior. Por ejemplo, hay diversos aspectos que afectaron el currículo y que pueden seguir influyendo en una correcta enseñanza de contenidos controversiales. En este sentido, debemos considerar lo que dice Lundgren (1992) con el fin de diferenciar claramente entre el currículo *formulado* y uno *transformado*. El primero corresponde a los programas de estudio, los documentos oficiales del ministerio que regula y norma la enseñanza por medio de un marco curricular nacional y el segundo corresponde a lo que sucede en el aula y que no siempre guarda relación con lo que manifiestan los programas de estudio y las directrices y normativas oficiales. Esto se da porque entre el plano de la formulación, es decir, en el de los documentos oficiales, y lo que ocurre en el aula existen una serie de acciones e instrumentos de mediación que operan como filtros, que la mayoría de las veces modifican la propuesta original, entre los que destacan: el uso dado al lenguaje, la pertinencia del perfeccionamiento docente, la mayor o menor consideración de los libros de texto, la utilización de estrategias con énfasis

en la enseñanza o el aprendizaje, el tipo de cogniciones distribuidas entre el estudiantado, etc. Todo esto, debe ser considerado al mirar el nuevo currículo nacional respecto al tema analizado. Tarea en la que, además, intervienen los conocimientos de los docentes, experiencias, preconcepciones, recursos, posibilidades horarias, etc. Este proceso también es conocido con el nombre de *currículo realizado* (Gimeno Sacristán, 2007).

Un aspecto central en la toma de decisiones de los docentes a la hora de enseñar contenidos sobre el pasado reciente chileno son las demandas institucionales, o sea todos aquellos requisitos formales que debe cumplir dentro de la escuela y hacia el Ministerio de Educación. Por lo tanto, si bien el profesor declara su interés en enseñar estos contenidos de la mejor manera, también existen demandas propias de las instituciones escolares que hacen que este interés se vea limitado. Estas demandas, además, son variables según el tipo de dependencia escolar, ya que en Chile conviven tres tipos de establecimientos educacionales: privados, subvencionados por el Estado y públicos o municipales.

De esta manera, un colegio privado puede tener cierta flexibilidad en la realización de contenidos, cumpliendo el mínimo establecido por el currículo, pero, además, puede tener alguna orientación específica (religiosa o de segmento social asociada a posiciones políticas, por ejemplo) que podría ser limitante a la hora de hablar sobre ciertos temas, lo que no implicaría una censura necesariamente, pero sí una mayor sensibilidad frente a algunos temas que puede repercutir en la queja de apoderados. En el caso de los colegios subvencionados o municipales, se dan situaciones relacionadas con las demandas propias de la consecución de objetivos, lo que podría llevar a que no se alcancen a desarrollar ciertos temas o que se prioricen unos sobre otros, en tanto cobra en ellos valor la consideración de las pruebas estandarizadas nacionales o las demandas administrativas al interior de la sala de clases, que en algunos casos termina en agobio laboral.

Éstos últimos años entrevistamos a los docentes que habían participado en el estudio del año 2011, alcanzando una muestra de 24 de ellos. Estos señalaron que tenían dificultades como las relatadas en el estudio anterior. Es decir, señalan tener reclamos de apoderados cuando se hablaba de ciertos temas conflictivos o simplemente la complicación de completar ciertos temas al estar al final del currículo escolar:

[Profesor 1, colegio subvencionado 1, La Serena] Yo alargaría, es decir, en un año tú no puedes pasar historia de Chile, o sea, si tú te quieres parar en algún tema eso significa que no podrás pasar todos los contenidos es muy extenso.

[Profesor 2, colegio municipal 1, Concepción] Estos programas que llegaron el año pasado, los del ajuste curricular, lo encuentro bastante aterrizado. Conozco bien los de 1ero y 2do, no son esos programas kilométricos de antes que trataban de abarcarlo todo lo que era imposible.

Es evidente en los discursos expresados que entre las características del currículo, que se percibe excesivo en contenidos, las demandas institucionales y la falta de tiempo que ellas implican son un problema, pero más aún en el caso de la enseñanza de la Historia reciente porque este se debía dictar al final del año escolar, lo que llevaba a enseñarlo más rápido, sintetizado o incluso a dejarlo para el año siguiente. Esto podría cambiar para el caso del nuevo currículo, ya que ese contenido no está ni al final del curso, ni es tan breve como en la propuesta anterior, aunque hay que recordar, que solo se estudiará el tema de la Dictadura, ya que la Transición será tema en el curso electivo.

Más allá de la propuesta ministerial, se debe evitar que esta situación se convierta en un verdadero círculo vicioso para las y los profesores, ya que las características del currículo oficial se ven reforzadas por las creencias (interpretaciones, prejuicios, etc.), lo que hace que en la práctica se reproduzca lo mismo que critican del currículo (se extienden algunos temas sobre otros, exceso de contenidos, etc.) lo que termina por invisibilizar determinados temas.

Consideramos relevante repensar desde la formación docente esta situación permitiendo que, desde las experiencias prácticas en el contexto escolar, se potencie la reflexión de los profesores en formación respecto de las decisiones curriculares que éstos deben realizar considerando las características de sus estudiantes y las demandas formativas existentes. Todo lo anterior, con el fin que éstos puedan tomar decisiones curriculares certeras a la hora de ejercer profesionalmente.

4.2. Estrategias de enseñanza y la historia reciente chilena: dictadura y democracia, memorias y el presente

Al preguntar a los docentes durante estos últimos años, qué hacen en sus salas de clases para enseñar la Dictadura y la Transición a la democracia en Chile – en el caso que alcanzaban a dictar ese contenido- las respuestas pueden servir para prever los problemas que nos puede dejar el nuevo currículo escolar. Para entender bien este aspecto debemos señalar que las y los profesores tienen una percepción disonante de su formación profesional, ya que por un lado valoran positivamente su preparación en la disciplina histórica, pero declaran que las herramientas entregadas en el plano didáctico y pedagógico son más deficientes:

[P3, colegio municipal 2, Concepción] Mira, como disciplina yo soy inconformista. Siempre creo que pudo haber sido más, siempre (...). O sea, para el tiempo en que nosotros estudiamos Chile siglo XX yo considero que fue bastante buena, más que nada por los profes que tuvimos (...). Es que es muy distinto a lo que nosotros teníamos en el departamento de Historia. Entonces, fue súper buena la intervención que tuvimos nosotros, a mí, por lo menos, me abrió luces de lo que eran las escuelas historiográficas, de lo que eran las distintas visiones.

[P4, colegio municipal 2, Valparaíso] Es que ahí, la didáctica para enseñar las Ciencias sociales es una debilidad en términos generales. De hecho, algo que notábamos con preocupación, era que aquellos profesores que nos hacían didáctica eran profesores que habían dejado de hacer clase hace muchos años. No habían contextualizado su teoría en términos de la docencia misma en aula.

[P5, colegio subvencionado 2, Valparaíso] La formación fue buena. Pero se notó el contraste, lo disciplinar fue muy buena y la pedagógica y didáctica fue menor.

Como se observa –con estos breves ejemplos– y que pudimos corroborar en las entrevistas que realizamos, independientemente de la Universidad donde se formaron, había un reconocimiento de su carencia formativa específica en el ámbito de la didáctica de la especialidad. Sobre este aspecto existe una clara limitante a la hora de decidir metodológicamente la transposición del contenido enseñable. Nos queda por tanto la

necesidad de revisar los planes formativos universitarios nacionales para formar profesores y profesoras de Historia, ya que, al parecer, éstos serían insuficiente para la construcción profesional de los futuros docentes.

Esto da luces sobre qué materiales y estrategias utilizan para enseñar los contenidos de historia reciente, aunque resulta llamativo en algunos de sus discursos. En primer lugar, si bien ellos reconocen que han recibido una mejor formación histórica disciplinar, las investigaciones realizadas a nivel nacional en las pruebas de evaluación (llamadas en ese momento *Prueba Inicia*) han mostrado justamente lo contrario, que el aspecto con más bajo rendimiento es lo disciplinar (Manzi, 2011). Cuando se les preguntó sobre la bibliografía que utilizaban para preparar y trabajar en sus clases, solamente indicaron que utilizan lo aprendido en la Universidad, lo que da cuenta de que en general para los entrevistados, las actualizaciones en la temática eran más bien deficientes, existiendo una dependencia del material entregado por el manual escolar y una escasa búsqueda de material bibliográfico adicional.

De manera general, pudimos notar coincidencias en los relatos del profesorado respecto a cómo se enseña este contenido, por un lado, insisten en la necesidad de anular la ideología cuando se habla de Dictadura y Transición chilena, y por otro lado, se reconoce al docente como una especie de *depositario de la verdad* acercándose a modelos de clase magistral a la hora de presentar los contenidos a los estudiantes (De Zubiría, 2006). Estos dos aspectos son coincidentes con lo dicho anteriormente sobre las limitantes que plantea el currículo, ya que son una buena manera de sortear las dificultades que plantea el hablar de temas conflictivos, evitando los debates en clases sobre visiones disonantes o preguntas incómodas sobre el pasado traumático. Todo esto, va obviamente en contra de lo que ha planteado López Facal (2011) sobre la importante de tener una postura que denomina de *parcialidad comprometida* que son:

[...] aquellos [docentes] que exponen sus puntos de vista sobre temas socialmente conflictivos al tiempo que promueven el análisis de otros puntos de vista y se anima a que los estudiantes sostienen opiniones diferentes, cuestionando las del profesor sin temor a ser sancionados por ello (p. 72).

Si, como vimos, existen falencias a nivel de contenido disciplinar e historiográfico, se expresan en las entrevistas también a nivel didáctico. En primer lugar, porque no poseen una formación específica para enseñar este tipo de contenidos, sino que más bien se obtienen de conocimientos generales acerca de la didáctica en su formación de grado:

[P6, colegio subvencionado 3, Santiago] En didáctica no hay mucho apoyo de recursos que no sea el libro de clase, porque podrían llegar apoyos. Pensemos pues apoyos documentales, visitas al Museo de la Memoria... Porque el tema debería, de alguna otra forma, tener más apoyo en recurso como para poder tratar. Me refiero, por ejemplo, específicamente, a elaborar textos que a lo mejor no solamente se dedicaran a construir dos líneas, porque se sitúan a la historia de los últimos 30 años.

Las principales actividades que dicen realizar para enseñar la historia reciente de Chile son los debates, y los recursos más usados los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. A su vez, destacan discursos acerca de la extrapolación de conceptos, el evitar la historia evenemencial o cronológica, etc. Lo que coincide con el estudio de María Graciela Funes que señala que los docentes buscan enseñar los contenidos de la historia reciente de

“manera diferente” o como no lo harían con otros contenidos históricos, lo que puede tener efectos contraproducentes como la “subordinación a lo concreto que puede llevar a tantos empobrecimientos y mutilaciones.” (Funes, 2006, p. 98).

[P9, colegio privado 2, Santiago] Guías de trabajo, material...sí. Vemos guías, documentales.

[P5, colegio subvencionado 1, Valparaíso] Lo que hicimos fue un debate en torno al rol que tenían los jóvenes en el proceso de transición.

Para definir las clases que realizan los profesores sobre el tema en estudio, señalan que buscan hacerlo desde una perspectiva constructivista (Figura 1) y que persiguen los aprendizajes significativos, aunque su visión sobre ambos aspectos se reduce a que las clases sean más participativas o que los aprendizajes conceptuales puedan aplicarse a la cotidianidad. Por un lado, asocian el aprendizaje significativo con la necesidad de que la enseñanza sea útil, y, por otra parte, señalan que el constructivismo (Carretero, 2009) tendría relación, básicamente con que los alumnos opinen en clases. El comentario más recurrente de los docentes acerca del aprendizaje de sus estudiantes fue que carecen casi completamente de competencias lectivas apropiadas para su nivel. Esta es una creencia afianzada en un hecho real, ya que los estudios han demostrado que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes secundarios y la población en general es bajísimo (OECD, 2000). Sin embargo, los profesores lo asumen erróneamente como una limitante, en vez de una oportunidad para el desarrollo del aprendizaje con base en la lectura (Aisenberg, 2005). Es por esto –y también porque la historia reciente ofrece esos recursos– que los docentes utilizan o dan más valor a los medios audiovisuales o tecnológicos por sobre otro tipo de documentos.

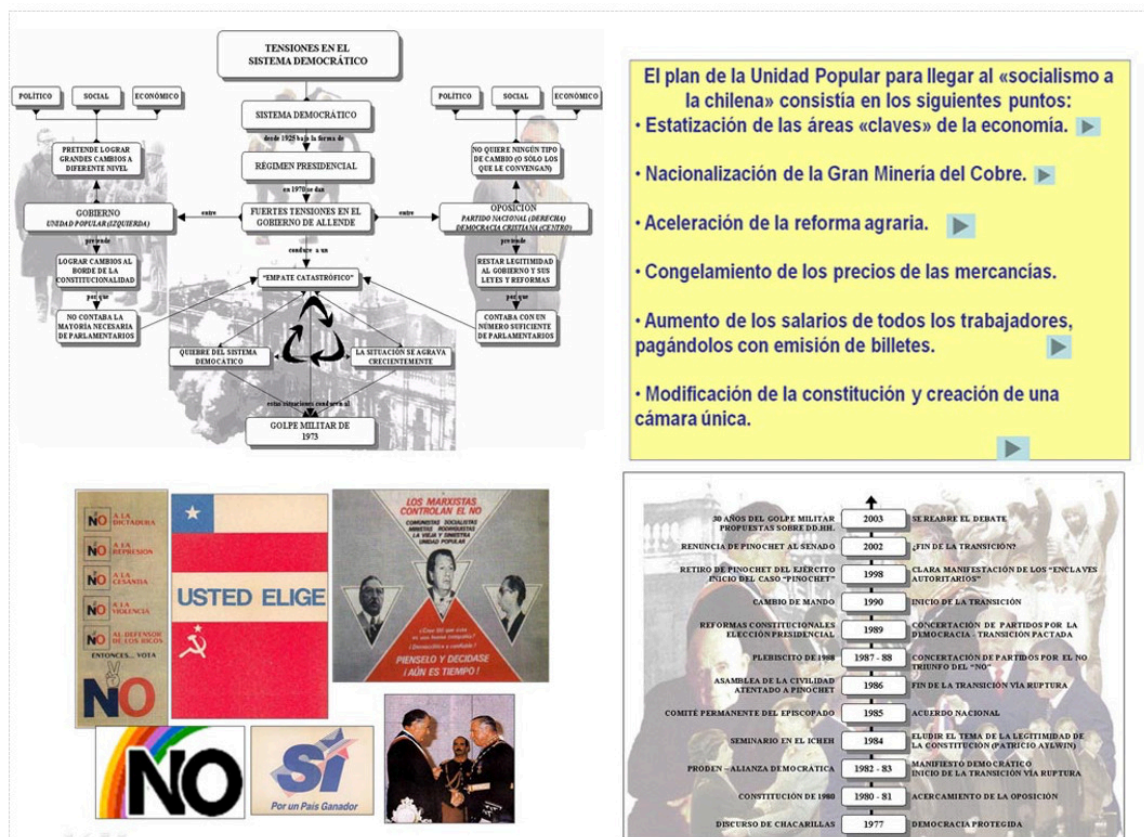


Figura 1: Material de Clase. Profesor 7 Colegio Subvencionado, Concepción. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, al observar los diseños de clase de los 24 docentes investigados, vimos que, en general, plantean secuencias didácticas basadas en el aprendizaje de contenidos de tipo declarativo o conceptual, donde el profesor es el eje central de la clase. El desarrollo se une directamente con el inicio, para representar una continuidad en el desarrollo de un contenido, a continuación, se presentan algunas actividades, casi siempre pertinentes (debates, imágenes o vídeos de la campaña política, hacer un sufragio) pero que no siempre se relacionan con lo que se quiere enseñar. Esto porque no plantean siempre metas ni objetivos para su clase. Incluso sabiendo lo que debían enseñar (el plebiscito, por ejemplo), ellos sólo construyen su clase en torno al contenido y los recursos, sin preguntarse qué valores y competencias podría propiciar. Por último, casi no existen cierre de las clases y hay escasas referencias a los estudiantes y lo qué deben hacer, centrándose más bien en el docente.

[P20, colegio municipal 2, Concepción] Bueno siempre se parte recordando lo que aprendimos en la clase pasada. Claro, habitualmente mis inicios son enlazando la clase anterior y realizando preguntas relativas a lo que voy a tratar, cosa un poco de entender, captar sus conocimientos.

[P17, colegio municipal 2, Valparaíso] Bueno, planteo por ejemplo los problemas que se dan, económicos y sociales, a principios de los 80 que generan toda esta eclosión popular en contra de la Dictadura.

En consecuencia, con la muestra expuesta, es posible afirmar que el patrón instruccional utilizado por los entrevistadas para enseñar la historia reciente chilena en el estudio realizado es predominantemente tradicional, y así quedó en evidencia al analizar la propuesta de los docentes respecto tanto a su secuencia didáctica, como a la percepción que tienen de la enseñanza. Si bien en la práctica pueden hallarse diferentes modelos - unos más innovadores que otros-, la transición de estilos de enseñanza más tradicionales a unos innovadores o renovados (Bellei, 2003), solo se puede observar en el uso de recurso y actividades (medios audiovisuales, TIC, debates, etc.), pero la clase sigue estando centrada en el docente. Algunos de estos resultados se pueden comparar a los obtenidos en otro proyecto realizado en conjunto con la Universidad de Valladolid sobre historia reciente y uso de tecnologías (Aceituno y Vásquez, 2018; Vásquez y Muñoz, 2017).

Si bien estos aspectos pueden ser también problemas de la enseñanza de la historia en general, adquiere un tono complejo a la hora de enseñar la historia reciente, ya que esta no sólo tiene las posibilidades de desarrollar ciertas competencias, sino que tiene el potencial de desarrollar el pensamiento histórico, colaborar en la construcción explicaciones contextualizadas y lo más importante aún, sirve para reflexionar sobre la democracia y el rol ciudadano en periodos de conflicto (Rubio, 2012). En el siguiente apartado profundizaremos en las potencialidades que nos ofrece el utilizar la enseñanza de la historia reciente de Chile con foco en el aprendizaje de los estudiantes.

5. Discusión

Enseñar la historia reciente de Chile tiene implicaciones no sólo sobre lo que deben aprender el estudiantado de manera formal en su paso por la educación secundaria, sino que también en relación a problemas importantes para la vida en democracia como es la memoria y los derechos humanos, el marco legal nacional, los derechos sociales, el modelo económico, las limitaciones políticas y su participación, etc. Por lo tanto, enseñar y aprender historia reciente implica necesariamente generar en las y los estudiantes aquellas

competencias de pensamiento histórico, vinculados a la capacidad de reflexionar sobre los acontecimientos del pasado, comprendiéndose en su dimensión histórica, para lo cual los relatos en todas sus formas son útiles para comprender el accionar de las personas en el pasado y su repercusión en el presente (Seixas y Morton, 2013).

Para lograr esto, es necesario que los docentes, como lo ha hecho también la historiografía, vayan despojándose de diversos prejuicios sobre cómo entender y enseñar procesos históricos recientes (Aceituno, 2013b). Esto implica dejar de pensar que la historia reciente es sólo periodística o presentista. En primer lugar, la historia reciente debe ser mirada de manera interdisciplinaria, esto porque en la reconstrucción del pasado existen una serie de materiales que van más allá de los textos políticos, como son la literatura, el cine, los testimonios orales, los cuales tienen un lenguaje particular, sobre lo que podemos aprender mucho si miramos a las diferentes ciencias sociales. En segundo lugar, el estudio de la Historia reciente es subjetiva, como toda historia, es decir la investigación está dada por sus propias limitaciones que hace que cuando miremos sus problemas solo podamos comprender una fracción de ella, como dice Ricoeur (1969):

[...] La objetividad debe ser tomada aquí en su sentido epistemológico estricto, es objetivo lo que el pensamiento metódico ha elaborado, ordenado, comprendido y aquello que puede hacer comprender. [...] Esta expectativa, implica otra: esperamos de la historia cierta cualidad de subjetividad; no una subjetividad cualquiera, sino la que sea precisamente apropiada a la objetividad que conviene a la historia. Se trata, por lo tanto, de una subjetividad implicada, implicada por la objetividad que se espera (p. 7).

En tercer lugar, y muy relacionado con lo anterior, es imprescindible entender cómo se aprende hoy en día en sociedades abiertas y globales, ya que, como señalamos en otro estudio (Aceituno y Collao, 2018), los estudiantes se ven sometidos hoy en día a un estrechamiento del pensamiento producto de una cultura que tiende, a veces por vías del amedrentamiento, a que aquellos que no piensan igual a como se dicta masivamente son marginados o inhibidos. Esto pasa con mayor frecuencia en redes sociales, pero entre adolescentes se replica en espacios como la escuela, lo que lleva a que temas sensibles o controversiales eviten ser discutidos en público. Es por esto, que debemos volver a una cultura de la tolerancia y promoverlo entre nuestros estudiantes.

En síntesis, la historia reciente es metodológica y fiel a la construcción y desarrollo de la disciplina, pero, además, está abierta a la comprensión profunda y reflexiva de sus relatos. Es ahí donde se juega el aprendizaje sobre el pasado en el presente, y que consideramos son los pilares sobre lo que se tiene que fundamentar cualquier estrategia didáctica que aborde estos temas.

Consideramos que el uso de las historias de las emociones (Bolaños, 2016) en el contexto de la enseñanza es un muy buen punto de partida para comprender pasados conflictivos. Esto implica partir a la inversa de como tradicionalmente se hace, tomando datos o hechos políticos. Por ejemplo, se puede hacer uso de los sitios de memoria o memoriales presentes en la ciudad para activar los lazos emocionales del estudiantado con sus territorios y su pasado⁵. Otra alternativa, sin salir de la sala de clases, es hacer uso de testimonios en audio o vídeo que hoy día están disponibles online⁶. Estos pueden ayudar a generar una

⁵ Una lista de sitios de memoria en Chile se puede ver en: <https://sitiosdememoria.cl>

⁶ Varios de ellos están disponibles en: <https://ww3.museodelamemoria.cl/audiovisuales/>



conexión con una historia real, ya que muchas veces se habla sobre traumas y horrores que no son suficientemente tangibles como para abrir debates sobre una historia problemática y compleja.

Sobre esto mismo, al dar vida a la historia reciente, es posible hacernos preguntas sobre los problemas de este pasado: ¿por qué sucedió? ¿cómo vivía la gente? ¿por qué lo soportaron?, etc. lo que abre debates sobre la política, los derechos, la economía etc. Para esto, la propuesta de Barell (2007) de un aprendizaje basado en problemas, es muy útil ya que la *experiencia transformadora* a la que se refiere el autor es justamente el objetivo final para comprender una historia reciente que tenga frutos en el aprendizaje sobre la democracia y el Chile actual.

6. Reflexiones finales

La necesidad de entender los problemas del presente a través de explicaciones históricas resulta una urgencia en el contexto del Chile actual. Tal como se evidenció en las líneas anteriores desde la enseñanza de la historia en el mundo escolar hay elementos que se deben revisar y mejorar, para que esta cumpla su función educativa y la escuela se convierta en un lugar de reflexión sobre el futuro democrático.

Varias son las variables que influyen en la enseñanza de los contenidos históricos en la escuela, pero, para el caso en estudio, estas se vuelven cruciales. Por una parte, las demandas institucionales escolares cumplen un rol importante en las decisiones curriculares de los docentes de Historia a la hora de enseñar contenidos relacionados con el pasado reciente de Chile. Los centros educativos ven en estos contenidos espacios de controversia que no siempre consideran oportunos de enfrentar, impactando, por tanto, en las decisiones docentes, invisibilizando su tratamiento en el aula escolar. El tiempo y el agobio curricular y laboral también son variables que tensionan las prácticas docentes y, aunque curricularmente los contenidos sobre Historia recientes deben ser enseñados, estos se pierden cuando son desplazados al final del curso sin ser abordados, lo que se suma a las tensiones antes descritas.

Desde una mirada a la formación inicial docente, las investigaciones realizadas revelaron que los docentes sienten que su formación profesional disciplinar es mejor que la pedagógica y didáctica, aunque encontramos falencias en ambas respecto al tema en estudio. Por tanto, ni el dominio disciplinar, ni el didáctico sería el suficiente para diseñar de forma satisfactoria unidades didácticas para trabajar estos temas en las aulas escolares, pese a que, como las investigaciones señalan, conviven estrategias innovadoras con miradas tradicionales. A esto se suma las propias características historiográficas de la enseñanza del presente, que si no es comprendida suele abordarse erróneamente, como, por ejemplo, cuando se intenta enseñar de manera aséptica y objetiva, evitando el diálogo y la crítica, por los riesgos que traería consigo la mal entendida subjetividad del historiador.

Las limitaciones respecto a la enseñanza de la historia reciente, en cuanto a estrategias didácticas se refiere, hacen evidente que el desarrollo de habilidades históricas profundas no se aborda y por tanto no se aprovecha para reflexionar respecto de la democracia actual y el rol ciudadano de los estudiantes. Con todo, existen un importante avance, tanto en la concepción historiográficas como didáctica, que ponen a disposición de los docentes nuevas miradas y herramientas para hacer frente a la enseñanza de la historia reciente,

independiente del currículo que esté vigente, y que si son bien aprovechadas los profesores pueden cambiar profundamente el aprendizaje de sus estudiantes en el futuro.

Agradecimientos y financiación

Artículo desarrollado gracias al Proyecto FONDECYT Iniciación N°11230338 de ANID-Chile. 2023-2024 y a los proyectos *La historia reciente en la educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile* (HISREDUC 2015-2017), del Ministerio de economía y competitividad de España, Convocatoria I+D+I. Referencia: EDU2013-43782-P, y al Proyecto I+D+i TRADDEC (EDU2009-09775), ambos dirigidos por los profesores Isidoro González Gallego, María Sánchez Agustí y Carlos Muñoz Labraña. Se agradece al Instituto de Historia y la Escuela de Pedagogía de la PUCV, así como a las escuelas y colegios participantes su colaboración en el desarrollo de este estudio.

Contribución específica de los autores

Las entrevistas fueron desarrolladas por ambos investigadores, así como el análisis de estas. Respecto al análisis de los materiales curriculares, están fueron realizadas por la investigadora Collao y el análisis de los materiales didácticos por el investigador Aceituno. El artículo se desarrolló de forma colaborativo.

Bibliografía

- Abdon, M. (1998). Historia, Memoria, Tiempo Presente. *Hispania Nova*, 1.
- Aceituno, D. (2011). Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 149-171.
- Aceituno, D. (2013a). Reflexiones en torno al Chile postpinochet: la memoria, el miedo y la didáctica de la historia. *Revista Nuevas Dimensiones*, 4. <https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/16>
- Aceituno, D. (2013b). Historia del Tiempo Presente: Reflexiones para la investigación en Chile. En Aceituno, D y B. Estrada (Coord.), *Reflexiones y Miradas a nuestro Pasado Reciente. Actas de la I Jornada de Historia de Chile Contemporáneo* (pp. 23-39). PUCV.
- Aceituno, D. y Collao, D. (2018). La Historia Reciente de Chile. Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 13(33), 52-68.
- Aceituno, D. y Vásquez, N. (2018). Historia Reciente de Iberoamérica en entornos digitales *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 92. Julio-Septiembre.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 3, 22-31.

- Araya, R. (2020). La Transición como un espejo. La influencia de la Transición española en la oposición moderada chilena. *Historia Crítica*, 76, 93-113.
- Aróstegui, J. (1998). Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporaneísta. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 15-105.
- Atria, F. (2013). *La Constitución tramposa*. Lom ediciones.
- Barell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Manantial.
- Barton, K. y Mc Cully, A. (2007). Teaching Controversial Issues... where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Bedárida, F. (1998). Definición, método y practica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 19-27.
- Bellei, C. (2003). *Ha tenido impacto la reforma educativa en Chile*. Ministerio de Educación DEG – CPEIP – UCE.
- Bentz, V. y Shapiro, J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. SAGE publications, Inc.
- Bernasconi, O., Mansilla, D. y Suárez, R. (2018). Las comisiones de la verdad en la batalla de la memoria: usos y efectos disputados de la verdad extrajudicial en Chile. *Colombia Internacional*, 97, 27-55.
- Bolaños, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191.
- Brunner, J. J. (2013) La Reconciliación como objeto de disputa. En J. Castillo (Ed.), *Voces de la reconciliación* (pp.159-170). IES.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Paidós.
- Cuesta, J. (1993). *Historia del presente*. EUDEMA.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa editorial magisterio.
- Días Barrado, M. (coord.) (1998). *Historia del tiempo presente. Teoría y metodología*. Universidad de Extremadura.
- Elter, D. (1999). *Sistema de AFP chileno*. LOM Ediciones.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foxley, A. (1993). *La economía política de la transición: el camino del diálogo*. Dolmen.
- Fuentes, C. (2019). *La erosión de la democracia*. Catalonia.
- Funes, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 98-99.
- Galeano, M.º E.(2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. EAFIT. 2003.

- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9.ª Ed.). Editorial Morata.
- González-Marilicán, M., Montanares-Vargas, E. y Llançavil Llançavil, D. (2023). Una Propuesta Educativa desde la Historia y el Medio Ambiente para el Tratamiento de Temas Controversiales en el Aula: El Caso de la Ocupación de la Araucanía, en la Segunda Mitad del Siglo XIX. *Historia Ambiental Latinoamericana Y Caribeña (HALAC) Revista De La Solcha*, 13(2), 143–178.
- González, C. y Nicolás, E. (2010). De la dictadura a la democracia en España y Chile, nuevas perspectivas. *Ayer*, 79, 13-30.
- Hess, D. (2004). Controversies about Issues in Controversial Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Illanes, M. (2002). *La batalla de la memoria. Ensayos históricos de nuestro siglo: Chile, 1900-2000*. Planeta/Ariel.
- Juliá Díaz, S. (2017). *Transición: Historia de una Política Española, 1937-2017*. Editorial Galaxia Gutenberg.
- Latorre, C., Núñez, I., González, L. y Hevia, R. (1991). *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema*. PIIE.
- López Facal, R. (2010). Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales. *VII Jornades Internacionals de Recerca en didàctica de les ciències socials. Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia*. Universidad Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2011/240211/quesocvivensciesoc_a2011p65.pdf
- López Facal, R. (2011). Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales. En J. Pagés y A. Santisteban. (Comp.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universidad Autònoma de Barcelona.
- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y la escolarización*. Morata.
- Manzi, J. (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?* Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Editorial LOM.
- Meller, P. (2016). *Un siglo de Economía Política Chilena (1890-1990)*. Uqbar.

- Molinero, C. y Pere Ysàs, P. (2018). *La Transición: historia y relatos*. Crítica.
- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona. Versión 3.03.
https://fcp.uncuyo.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf
- Muñoz, C. y Aceituno, D. (2011). Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. *Iber: Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, 67, 40-46.
- Navajas, C. (2000). ¿Qué es la historia actual? En J. M. Delgado Idarreta (coord.), *Franquismo y Democracia. introducción a la historia actual de La Rioja*. Gobierno de La Rioja/IER.
- O'Donnell, G. Whitehead, L. y Schmitter, P. (1994). *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Paidós.
- OECD (2000). *Literacy in the information Age: Final report of the international Adult Literacy Survey*. Organization for Co-Operation and Development, Statistics Canada.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Preston, P. (1986). *El triunfo de la democracia en España, 1969-1982*. Plaza y Janés.
- Ricoeur, P. (1969). Objetividad y subjetividad en la historia. *Tarea*, 2, 7-24.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1130/pr.1130.pdf
- Rodrigo, M.^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, 375-396.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023>
- Ruíz Olabuénaga, J. L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, A. (2009). *Jóvenes y compromisos ciudadano*. Editorial Pablo Iglesias.
- Ruiz, P. (2015). Hacia una transición modelo: influencia y significación de la Transición española en la oposición chilena a la dictadura (1980-1987). *Revista Izquierdas*, 24, 127-149.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En S. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Editorial Akal.

- Soto, A. (2006). *El presente es historia. Reflexiones sobre teoría y método Chile*. Centro de estudios bicentenario.
- Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet en vísperas de Londres 1998: libro uno de la trilogía de la memoria del Chile de Pinochet*. Universidad Diego Portales.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'Temas Controversiales' en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos XLI, 2*, 75-292.
- Tusell, J. y Soto, A. (eds.) (1996). *Historia de la transición 1975-1986*. Alianza Universidad.
- Valdivia, V. (2010). ¡Estamos en guerra, señores!. El Régimen militar de Pinochet y el "pueblo", 1973-1980. *Historia, 43(1)*, 163-201.
- Vásquez, G. y Muñoz, C. (2017). ¿Cómo se enseña la historia reciente en las escuelas chilenas?: actividades didácticas para enseñar el proceso de transición dictadura-democracia. En R. Martínez. R. García-Moris y C. García (eds.) *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 800-809). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Vásquez, G. y Montanares, E. (2022). *Reflexiones y propuestas para la enseñanza de los temas controversiales en el aula. Una aproximación desde la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. RIL editores.
- Wilson, R. (2001). *The Politics of Truth and Reconciliation in South Africa. Legitimizing the Post-Apartheid State*. Cambridge University Press.