

Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana — Santiago, Chile

Coup D'état and Military Dictatorship: Study of a Single Case of the Teaching of a Controversial Issue in a Private School Sixth Grade Class at the Metropolitan Area — Santiago, Chile

María Isabel Toledo
Universidad Diego Portales

Abraham Magendzo
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

El artículo da cuenta del análisis cualitativo de un caso único realizado en un curso de un colegio particular pagado de la Región Metropolitana, Chile. Muestra lo que acontece en una sala de clases cuando en 6° básico se enseña el golpe de Estado y la subsecuente dictadura militar. Participó un profesor de estilo de enseñanza constructivista y 31 estudiantes (11-12 años). Se realizaron registros de aula durante el trabajo de una sub-unidad dedicada al tema. El profesor se apropia de propósitos y recomendaciones ministeriales. Los resultados, presentados en forma de un relato cronológico de 8 clases impartidas, evidencian la tensión entre la intención del profesor de no manifestar su opinión y la necesidad de los estudiantes de conocerla y el deseo de los estudiantes de explicitar sus memorias y la dificultad de integrar la historia familiar con la historia colectiva. Se observa el conflicto de memorias y el trabajo de la memoria familiar que posibilita la clase. Se evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que incluyan la memoria colectiva y las emociones en la enseñanza de la historia.

Palabras clave: memoria colectiva, enseñanza, historia, tema controversial, derechos humanos

This article reports on the qualitative analysis of one case study carried out in a classroom of a private school in the Metropolitan Region, Chile. It shows what happened in a 6th grade when teaching the coup d'état and the subsequent military dictatorship. The teacher, who had a constructivist approach, was in charge of 31 students aged 11-12. Classroom recordings were made during the sub-unit activities on this topic. The teacher adhered to the objectives and recommendations provided by the Ministry of Education on how to impart the subject matter. The results, presented as a chronologically ordered narration of 8 class-sessions, reveal the tension between the teacher's intentions of not showing his own opinion and the students' need of actually knowing it, along with the students' desire to describe and explain their memories and the difficulty of integrating their family history with the collective history. The article then focuses on these conflictive memories and on how working with family memory facilitates teaching. The need for teaching strategies that include both collective memory and emotions in history teaching is made evident.

Keywords: collective memory, history, teaching, controversial issue, human rights

María Isabel Toledo Jofré, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile; Abraham Magendzo Kolstrein, Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Este artículo fue escrito en el marco del Proyecto FONDECYT N° 1120742, "Estudio sobre la enseñanza de los 'temas controversiales' en el curso de historia, geografía y ciencias sociales, durante el primer ciclo de enseñanza media. Análisis de las estrategias de afrontamiento: adoctrinamiento versus neutralidad", con material del Proyecto FONDECYT N° 1085228, "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".

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a María Isabel Toledo, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Grajales 1898, Santiago, Chile. E-mail: maria.toledo@udp.cl

El golpe de Estado y la dictadura militar es un *tema controversial*. Los temas controversiales son tópicos sobre los cuales no existe un consenso (Crick, 1998, citado en Levinson, 2006); por el contrario, se encuentran en conflicto (Vashist, 1993, citado en Asimeng-Boahene, 2007) y dividen a la sociedad, porque diferentes grupos producen interpretaciones y/o explicaciones sobre ellos (Crick, 1998, citado en Levinson, 2006). Se requiere que las argumentaciones desplegadas sean en sí mismas razonables (Dearden, 1981, citado en Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004) y la polémica debe comprometer a un número socialmente relevante de sujetos (Bailey, 1975, Crick, 1998 e Inner London Education Authority, 1986, todos citados en Levinson, 2006). Las divisiones sociales se producen porque las explicaciones son irreconciliables (Advisory Group on Citizenship, 1998; Oulton, Dillon & Grace, 2004 y Stradling, 1985, ambos citados en Oulton et al., 2004; Wales & Clarke, 2005, citado en Levinson, 2006) y las divergencias tienen origen en los diferentes sistemas de creencias y valores que sustentan los grupos en pugna (Stradling, 1984, citado en Harwood & Hahn, 1990).

La enseñanza del golpe de Estado y la dictadura militar es, por lo tanto, también un tema controversial. Está incluido en la asignatura Estudio y Comprensión de la Sociedad en el sexto año de educación básica. Este contenido tensiona la enseñanza de la historia porque exige historiar el pasado próximo en escuelas donde aún se concibe la historia como el estudio de los hechos del pasado (Toledo & Gazmuri, 2009). También obliga a los profesores a enseñar un campo de estudios no consensuado: historia del tiempo presente, historia inmediata, historia reciente, historia coetánea, historia actual, entre otros. Estos conceptos se refieren al pasado cercano, pero el período de tiempo considerado varía (lo coetáneo, tiempo de vida de un hombre, acontecimientos de larga duración, traumas que perduran hasta el presente). Unos se acercan al periodismo, otros a la sociología y algunos enfatizan en el registro documental. Todos abordan la dimensión política de los acontecimientos y algunos incluyen lo social y lo económico (de Amézola, Dicroce & Garriga, 2009).

Además de lo propio de un campo disciplinar en debate, los profesores enseñan una historia que está entrelazada con sus biografías, refiriéndose a acontecimientos con los cuales están comprometidos (Tejerina, Ríos & Carrizo, 2008). Por ello, es una historia que se desea enseñar, pero también “temida, porque implica enfrentar el conflicto que desata aquello de lo que se habla, sino fragmentaria, anecdóticamente” (Funes, Zorzoli & Ertola, 2007, p. 40). También históricamente la escuela ha rechazado la actualidad y la controversia, la que emerge cuando se analizan temas que articulan la historia del pasado próximo con la memoria (de Amézola et al., 2009), pues cuando se analiza la historia se tensionan las memorias sociales. Así, la historia y su enseñanza se constituyen en espacios de conflictividad simbólica (Funes et al., 2007), dado que el material con que se trabaja debería ser considerado como “verdades controversiales provisorias e históricamente condicionadas” (Funes, 2006, p. 94) y no como certezas científicas, como habitualmente ocurre en la institución escolar (Apple, 2008).

En Chile, cuando los profesores de historia enseñan el golpe de Estado y la dictadura militar temen no ser objetivos, temen el eventual conflicto con la autoridad local y las familias que piensan distinto a lo que enseñan y tienen experiencias de haber sido acusados de políticos al abordar el tema (Toledo, Veneros & Magendzo, 2006). Solo algo más de la mitad enseña estos acontecimientos. Cuando los enseñan se desatan conflictos entre los estudiantes y entre ellos y el profesor y las emociones irrumpen en la sala: pena, rabia, impotencia y angustia. Muchos profesores temen dañar a alguien que ha sufrido. Las acciones pedagógicas que despliegan dependen más de sus recursos personales que de opciones didácticas y ellas no siempre apuntan a que los estudiantes comprendan los procesos históricos y aprendan a desenvolverse en la sociedad (Toledo, Magendzo & Gazmuri, 2011).

Temores similares han reportado profesores que enseñan temas controversiales en otros contextos: temen desatar conflictos con directivos u otros miembros de la comunidad

escolar (Jacobs, 2010), ser acusados de adoctrinamiento (Carr, 2011) y/o perder el control de la discusión en la sala (Byford, Lennon & Russell III, 2008). Muchos consideran que no deben explicitar sus opiniones ni implicarse en temas polémicos (Cotton, 2006). Pero, independientemente de sus temores, los profesores se posicionan ante ellos: evitan enseñarlos, son neutrales (presentan diferentes perspectivas sobre el tema) o adoctrinan (imponen su posición dogmáticamente) (Toledo, Magendzo & Iglesias, 2013). A esto se suma el hecho de que los profesores de enseñanza básica son profesores generalistas; no fueron formados en didáctica de la historia ni para enseñar temas controversiales. Además, algunos afirman que los estudiantes, por su edad, no están capacitados para comprender situaciones complejas y dolorosas, como son las violaciones a los derechos humanos (Toledo et al., 2006).

Debido a lo anterior, se realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar la enseñanza de la sub-unidad Crisis Democrática y Régimen Militar en el 6° año de enseñanza básica, cuyos objetivos específicos fueron: (a) describir las acciones pedagógicas vinculadas con la enseñanza de la sub-unidad, (b) identificar la percepción que tienen los estudiantes de su enseñanza, (c) describir lo que acontece en el aula cuando se trabaja la sub-unidad y (d) identificar buenas prácticas de enseñanza de la sub-unidad.

En este artículo se presenta una parte de los resultados de esa investigación. La información cuantitativa no ha sido publicada. Aquí se expone un caso: un profesor que enseña la sub-unidad de manera ejemplar. No se pretende generalizar, sino hacer visible el potencial aporte del trabajo de este tópico curricular y sus dificultades cuando se enseña la historia próxima que se entrecruza con la memoria. Como no sucede frecuentemente, se muestra la práctica docente que despliega el profesor (Henríquez, 2011) y las acciones de los estudiantes y, a la inversa de lo reportado por Osandón (2006) sobre la escasa apropiación del currículum por parte de los profesores, se presenta el caso de un profesor que hace suyos “los propósitos, contenidos y modos de funcionar del nuevo currículum” (Osandón, 2013, p. 87).

Método

La Investigación Marco

En la investigación marco del caso único que se presenta en este artículo se aplicaron consecutivamente técnicas complementarias de recolección de información (Creswell, 1994), tanto cuantitativas como cualitativas.

Estrategia cuantitativa. El año 2008 se realizó la investigación cuantitativa. La población estuvo constituida por los profesores que impartieron la asignatura Estudio y Comprensión de la Sociedad en 6° básico el año 2007 en establecimientos educacionales urbanos de la Región Metropolitana y sus ex estudiantes. El marco muestral fue el Directorio de Establecimientos Educacionales del Ministerio de Educación-2006. La muestra fue probabilística estratificada por dependencia administrativa del establecimiento y bietàpica: se seleccionan establecimientos y luego profesores y 10 estudiantes. La muestra estuvo conformada por 89 establecimientos municipales, 172 particulares subvencionados y 42 particulares pagados. Se aplicó simultáneamente un cuestionario auto-administrado a 302 profesores y 3.071 estudiantes. Los análisis se realizaron aplicando la prueba de χ^2 y un análisis de conglomerados. Se estableció que 34,7% de los profesores no trabajó la sub-unidad, el 5,3% la enseñó en 7° básico y el 60% cumplió lo planificado en el currículum. Según las respuestas dadas por los profesores a preguntas referidas a las concepciones de historia, el propósito de su enseñanza, el acuerdo con enseñar historia reciente, las dificultades de su enseñanza y las emociones que surgen cuando se enseña la dictadura, el 38,4% de ellos se clasificó como “constructivista” y el 61,6%, como “tradicionalista”.

Estrategia cualitativa. El año 2009 se realizó un estudio etnográfico para describir lo que acontece en el aula cuando se trabaja la sub-unidad. Se analizaron seis casos de un profesor y sus estudiantes que ese año cursaban 6° básico. Los cursos fueron seleccionados en seis comunas de la Región Metropolitana, cinco colegios laicos y uno confesional y de distintas dependencias administrativas (dos particulares pagados, dos particulares subvencionados y dos municipales). Intencionadamente se seleccionaron los cursos según el estilo de enseñanza del profesor (dos constructivistas y cuatro tradicionalistas), definidos en función de la concepción de la historia y el propósito de su enseñanza, el acuerdo con enseñar historia reciente, sus dificultades y las emociones que surgen con su enseñanza.

Para realizar los registros de aula se contó con autorización del director del establecimiento, consentimiento del profesor, asentimiento de los estudiantes y consentimiento de los padres. En un curso en el que dos padres no autorizaron la participación de sus hijos, gracias a la metodología del curso, se observó solo a algunos estudiantes. Además, se entrevistó al profesor y, al azar, entre tres y seis estudiantes por curso.

Para dar cuenta de lo que aconteció en el aula, a los registros auditivos de las clases se agregaron fragmentos de entrevistas y de notas de campo. Se articuló, así, un extenso texto etnográfico. Luego, se seleccionaron las acciones más significativas y se condensaron para dar cuenta del caso.

El Estudio de Caso

Participantes. El estudio de caso que se presenta es uno de los seis realizados en la investigación marco. Se seleccionó un profesor con estilo de enseñanza constructivista, porque es coherente con la propuesta curricular nacional y con las perspectivas teóricas más actualizadas. El profesor tiene un estilo constructivista, porque concibe la historia como el estudio de la sociedad en el tiempo, incluye a todos los sujetos y considera que el conocimiento histórico se construye en base a interpretaciones. El propósito de su enseñanza es formar ciudadanos y desarrollar su conciencia histórica, está de acuerdo con enseñar la historia reciente, no identifica dificultades para enseñarla y reconoce su emocionalidad cuando se enseña la dictadura.

Trabaja en un establecimiento particular pagado, laico, ubicado en la zona oriente de Santiago, con un Proyecto Educativo que acentúa el desarrollo integral de los estudiantes, la construcción de su proyecto personal, los aprendizajes significativos, el actuar con los otros y valora la diversidad y convivencia democrática. Cuenta con una planta académica altamente calificada que adhiere al proyecto educativo.

El profesor es un hombre de unos 35 años que estudió Pedagogía Básica y se especializó en gestión escolar. Primero se desempeñó en un contexto rural y luego se incorporó al establecimiento, donde imparte la asignatura Estudio y Comprensión de la Sociedad en 5° y 6° básico. Realizó un magister en ciencias sociales.

Al curso observado asistían 31 estudiantes (18 niñas y 13 niños) de 11 o 12 años, provenientes de familias de clase media alta.

Instrumento. Se solicitó a los estudiantes y al profesor la autorización para que un investigador estuviera en la sala durante las clases destinadas a la sub-unidad, informándose que no se realizaría evaluación alguna. Se tomaron notas de campo y se realizaron grabaciones de audio durante todas las clases.

Análisis de la información. La unidad analizada se denominaba “Aprendiendo a vivir juntos nuestras diferencias. Chile entre 1970 a 2009”. Constó de ocho clases. Se consideró este caso único, porque es una unidad social natural, una totalidad cerrada, que se adecuaba al objeto de estudio y permitía alcanzar el objetivo propuesto. El caso único permite mostrar lo excepcional, lo que no está estadísticamente representado, pero que es

de interés social y accesible, y hace posible identificar elementos que pueden ser aplicables a otros casos (Pires, 1997).

Para el análisis, a las transcripciones de las grabaciones se agregaron fragmentos de notas de campo para construir una extensa crónica de la clase. Luego, se marcaron fragmentos en los que se manifestaban categorías propias de una relación de enseñanza-aprendizaje, indicando la direccionalidad de las hablas. Se resumieron las descripciones extensas y se seleccionaron las citas que describían de mejor manera lo que acontecía.

Resultados

Primera Clase

El profesor indica que el contenido de la clase es la historia reciente, un tipo de historia que se vive al mismo tiempo que se escribe. Explica:

Vamos estudiar acontecimientos que ustedes han escuchado en sus familias y que tienen que ver con el rompimiento de un proceso democrático en Chile.

Para rescatar las significaciones previas de los estudiantes, el profesor presenta, como fuente histórica, una filmación con imágenes del bombardeo a La Moneda (la casa de gobierno en Chile). Finalizada la presentación, el profesor solicita a los estudiantes sus interpretaciones sobre los acontecimientos. Así interpretan algunos estudiantes los acontecimientos:

Eso pasó cuando [fue] el golpe de Estado (...) mi abuelito era comunista (...) estaba repartiendo el diario El Siglo (...) era cuando bombardearon (...) se escapó y se salió del Partido Comunista y ahora está vivo.

Yo me sorprendí, porque sabía que una vez destruyeron La Moneda. Pero no creí que era así. Pensé que habían puesto como una bomba, que está gran parte destruida.

Observar estas fuentes históricas hace emerger emociones en los estudiantes. Algunos explican que esos hechos causan pena.

El profesor expone otra fuente histórica, un documental de la Dirección de Comunicación de Comunicación Social. Luego, solicita a los estudiantes que interpreten las narraciones de los acontecimientos.

Durante la presentación, uno de los estudiantes, nieto de partidarios de la dictadura, tararea la canción símbolo de los opositores a Allende, “Libre” (canción hecha famosa por el cantante Nino Bravo). Vuelve a aparecer la emoción entre los estudiantes: la rabia y el impacto por la destrucción y la violencia de los militares al detener a los civiles es marcada por ellos:

Ese video [era] apoyando la dictadura. Aparecía que los militares habían salvado Chile. Decía que en Septiembre se salvó Chile... Y yo dije: “jese video está hecho de parte de los militares!”

... eso fue de parte de los militares. Diría que Pinochet es un imbécil, porque puso esa canción [Libre] para decir que la patria se está renovando, mientras se estaba matando a toda la gente.

También se expresa la memoria colectiva de los partidarios del golpe de Estado. Una estudiante relata:

Mi abuela me explicó que no solo Pinochet tenía amenazada a gente de muerte. Y yo creía eso. Me dijo que familiares míos estaban amenazados de muerte (...) Ahora, [al] ver el video, da cosa... tanta muerte solo por tener una opinión diferente.

Para reforzar la explicitación de las significaciones previas, el profesor solicita a los estudiantes que respondan a unas preguntas.

En grupo, los estudiantes construyen sus propias interpretaciones de los acontecimientos: el 11 de Septiembre de 1973 hubo un golpe de Estado. Pinochet bombardeó La Moneda, donde Allende estaba hablando. Ahí se instauró una dictadura que causa miedo. Salvador

Allende fue el primer presidente socialista de Chile, el primer presidente del mundo en declararse marxista. Gobernó en los años 70. Fue derrocado por un golpe de Estado dirigido por Augusto Pinochet. Fue asesinado, según algunos, y se suicidó, según otros. Pinochet fue “Un hombre que tomó el poder por la fuerza”. Fue un dictador para algunos y un ex presidente para otros. No fue elegido democráticamente. Bombardeó, asesinó y exilió. “Augusto Pinochet fue el imbécil.” “Fue un dictador” “... que afectó a Chile”, “... hizo sufrir a mucha gente haciendo que a otra gente la torturaran.”

El bombardeo a La Moneda fue cuando “El Pinochet mandó a bombardear La Moneda.” “Pinochet se tomó La Moneda (...) [de] un modo no democrático...”. Un acto terrorista, según algunos.

Golpe de Estado significa que un gobierno asume el poder por medio de las armas, sin elecciones. Sucede “... cuando hay un presidente, viene otra persona y toma el cargo del presidente (...) sin democracia”.

Los estudiantes no saben que es Unidad Popular, Junta Militar ni Pronunciamiento militar.

Recuperadas las interpretaciones previas de los estudiantes, el profesor presenta otra fuente histórica complementaria, las imágenes registradas por la televisión estatal el 11 de Septiembre de 1973.

Segunda Clase

El profesor presenta como actividad central de la clase los relatos de los protagonistas de los acontecimientos. Entrega una copia impresa del último discurso de Salvador Allende y otra del discurso de la Junta Militar de Gobierno al asumir el mando. Además, presenta un documental con el texto y audio del discurso de Allende.

Los estudiantes discuten si Allende murió o lo mataron. Luego escuchan el documental. Posteriormente el profesor expone una filmación del momento en que la Junta Militar asume el poder y otra en la que se escucha la proclama de la Junta de Gobierno.

Los estudiantes analizan estas fuentes históricas respondiendo en grupo las preguntas: “¿De qué trata cada uno de los discursos?” “¿Cuáles son las diferencias más importantes entre ambos discursos?” “¿Qué significó el 11 de Septiembre para cada uno de los autores de los discursos?” “¿Qué discurso te gustó más?” Finalizado el trabajo grupal, los estudiantes exponen sus respuestas al curso.

Tercera Clase

Lo principal de esta clase es que el profesor presenta las interpretaciones que los historiadores han construido sobre el período previo al golpe de Estado, utilizando como recurso pedagógico el texto “Estudio y comprensión de la sociedad 6° educación básica: texto para el estudiante” (Jara, 2008). El objetivo específico de la clase es que los estudiantes comprendan los procesos sociales previos al golpe de Estado.

Los estudiantes leen los relatos historiográficos contenidos bajo los sub-títulos “¿Cómo era la sociedad chilena en las décadas del 60 y 70?” y “¿Cómo aumentó la participación política y social?”. Con el propósito de fijar ciertos acontecimientos, el profesor solicita a los estudiantes que transformen una cronología presentada en el texto en una línea de tiempo.

Una estudiante emplaza al profesor:

¿Usted es de derecha o de izquierda?

El profesor, muy formalmente y muy serio, responde que es de izquierda. No agrega comentario alguno.

Cuarta Clase

Como resumen y repaso, el profesor expone su interpretación de los acontecimientos que se consideran en la unidad. Indica:

Estoy dando la interpretación de XX [señala su nombre]. ¡Ojo con eso!, desde mi punto de vista, como yo he estudiado la historia. Sus papás y mamás opinarán otra cosa.

Previene a los estudiantes sobre un posible conflicto de interpretaciones.

Luego continúa la lectura del Texto del Estudiante en el que se presentan las interpretaciones de los historiadores, bajo el sub-título “¿Qué proyectos políticos co-existían en Chile?”. Como estrategia pedagógica, el profesor solicita a los estudiantes que construyan un cuadro comparativo de los proyectos políticos.

Es el momento destinado al trabajo de la memoria familiar. El profesor solicita a los estudiantes los relatos de sus familiares sobre los acontecimientos estudiados. Explica la actividad “Mi familia es parte de la historia: Chile 1973-2009”. Dicta a los estudiantes:

Realiza una conversación con tus padres, sobre lo ocurrido entre 1973 y 1989 en Chile. Pregúntales: ¿Cómo influyó en mi familia lo ocurrido en Chile? ¿Qué opina mi familia sobre el gobierno de Pinochet? ¿Cuáles son los aportes del gobierno de Pinochet? ¿Qué fue lo negativo del gobierno?

Días después, la madre de uno de los estudiantes que participa activamente las primeras clases y luego se ausenta reprocha al profesor por abordar temas personales en clase.

Quinta Clase

Lo central de esta clase es que los estudiantes traen a la sala las memorias de sus familias. Cuentan lo vivido por sus abuelos/as y tíos/as abuelos/as: perdieron el trabajo, fueron encarcelados, amenazados de muerte, secuestrados. Explican que la polarización política del país dividió a sus familias entre los izquierdistas y golpistas. También se refieren a la represión vivida por sus padres y tíos: secuestro, desaparición temporal, expulsión de la universidad, detención, relegación, persecución y tortura. Relatan las acciones de las familias para proteger a sus abuelos, padres y tíos. Cuentan que sus abuelos escondieron a quienes eran perseguidos por ser izquierdistas. Hablan del exilio y sobre cómo este dividió a las familias. También comentan algunas acciones de protesta y resistencia a la dictadura en que participaron sus padres. Una estudiante explica la existencia de Villa Grimaldi: lugar donde se torturó y que hoy día es un lugar de memoria.

En la memoria de sus familiares también se encuentran acciones arbitrarias de las fuerzas de orden sobre los jóvenes de la época, que sus padres, no siendo militantes políticos ni opositores, vivieron. Cuentan como el toque de queda afectó a toda la población, incluso a quienes apoyaban a los militares: muchos arriesgaron su vida durante el toque de queda, sea porque debieron llevar a un enfermo al hospital o porque no obedecieron la orden de limitar los desplazamientos.

Entre relato y relato, se evidencian los conflictos de memoria, por ejemplo, cuando Camila explica:

... yo no sé qué decir, porque mi mamá fue la única que salió de izquierda. [En esa época] los de izquierda amenazaron de muerte a mi tata [el abuelo] en el trabajo y a mi bisabuelo por su decisión de voto (...). A mi abuelo le querían quitar el campo, porque no usaba mucho el campo.

Entonces, los compañeros la enfrentan:

... todos hablamos en contra de Pinochet. En cambio tu abuelo, es en contra de la izquierda.

La niña responde:

Es que ustedes dicen que solo Pinochet mató gente. Mi abuelo me explicó que a todos los amenazaron de muerte y no eran de derecha. Pero, no pongamos eso (...) porque mis papás también son de izquierda.

Sexta Clase

Con el objetivo de que los estudiantes identifiquen diferentes interpretaciones de los mismos acontecimientos, el profesor les solicita, como estrategia didáctica, que se comparen los contenidos de las memorias familiares. Los estudiantes, luego de buscar similitudes y diferencias, explican: las opiniones de sus familiares son muy parecidas, porque son de izquierda. Pero destacan que hay familiares que piensan muy distinto a sus padres y abuelos.

Lo negativo del gobierno de Pinochet fueron las violaciones de los derechos humanos: muerte, asesinato, desaparición, tortura, persecución, miedo, toque de queda y la crisis económica. Lo positivo fue: valoración de la democracia, construcción de infraestructura, resolución del conflicto limítrofe con Argentina y baja tasa de delincuencia.

Comunican la imagen de una época de masacres, matanzas, muertes, asesinatos, torturas, detenciones, prisión, exilio y separación de las familias por diferencias ideológicas. El toque de queda lo mencionan casi todos. Nadie queda indiferente, porque afectó tanto a las familias de izquierda como a las de derecha. También mencionan la expulsión de la universidad de algunos padres, la pérdida del trabajo de los abuelos, la persecución de los izquierdistas, porque pensaban distinto. Además explican que Pinochet tomó el poder por la fuerza y no respetó la democracia; fue el peor gobierno de la historia de Chile.

Según los estudiantes, sus familias piensan que en esa época hubo cosas buenas y malas. Lo bueno fue la nacionalización del cobre; lo malo, las violaciones a los derechos humanos: muerte, exilio y sufrimiento de personas. Fue una época triste, mala. Fueron muertes en vano, por pensar distinto.

Finalizada la actividad, una estudiante le pregunta al profesor:

¿Podría pensar que, si de aquí a cinco años hay una dictadura, podría llegar a ser como la... [de Pinochet], con esas reglas tan maquiavélicas, así como diabólicas?

El profesor responde:

Es difícil la pregunta. Yo te la respondo como XX [da su nombre], no como... profesor. A mi juicio, una dictadura siempre es maquiavélica, entendiendo maquiavélico como aquello que tiene una intención... de hacerle daño al otro. Ciertamente, una dictadura restringe tus derechos, no te deja opinar, no te deja expresarte libremente. Desde ese punto de vista, como tú lo expresas, sería maquiavélica. Pero, dada la realidad política nacional y del mundo, que es muy distinta a como se organizaba el año 73, yo creo que es difícil, por lo menos en Chile, que exista otra vez una dictadura militar. (...) Tal vez estoy equivocado, pero es mi pensamiento personal.

La estudiante interpela:

¿Cómo respondería esa pregunta como profesor de Sociedad?

El profesor responde:

Como profesor de Sociedad, creo que las condiciones históricas que vive el país no están dadas para que los militares vuelvan a tomar el poder y no existen los conflictos que habían. Según algunos historiadores, no hay una polarización tan grande. En ese tiempo era mucho más grande de la que hay hoy.

Otro estudiante pregunta:

Tío, ¿usted qué piensa, de centro, derecha o izquierda? ¿De qué proyecto político es?

El profesor responde muy formalmente:

En base a los tres proyectos políticos que estudiamos, yo me habría inclinado por el proyecto político de izquierda. Yo no estoy inscrito en los registros electorales.

Antes de finalizar la clase, el profesor solicita a los estudiantes que reflexionen sobre lo aprendido. Ellos explican que, a pesar de haber tenido conocimientos antes de la clase, han aprendido. Una estudiante dice:

Yo sabía harto del gobierno de Pinochet, pero igual habían cosas que me sorprendieron, porque yo no viví esa época, la vivió mi abuela. Yo supe que Pinochet mató a mi bisabuelo. (...) Igual aprendí cosas

que no sabía... Yo sabía mucho del Partido Comunista, porque yo iba a las fiestas que hacían. [Sabía] todo lo que era el comunismo.

Los estudiantes también cuentan que el tema hizo emerger emociones: sintieron rabia, porque sus familiares vivieron la represión, y pena, por el sufrimiento de las personas. La emoción también los embargó cuando conversaron con sus familiares y sus padres les contaron la historia familiar. Por eso, un estudiante explica:

A mí me ha producido mucha rabia conversar esto con mis papás, más por él, por el tema, porque Pinochet torturó a mi abuelo, mandó exiliado a mi papá... y mató al hermano de mi tío... Eso me produjo mucha rabia cuando conversé con mi papá, porque yo sabía una parte súper vaga, pero mi papá me hizo saber más sobre eso.

Entonces, el profesor explicita uno de los propósitos del trabajo de la unidad. Les explica que él ha querido enseñarles que lo acontecido en ese período de la historia (las violaciones a los derechos humanos) implicó a muchas personas y que lo importante es que los niños de hoy conozcan esa historia y la integren a sus vidas. Les explica que es necesario comprender lo que acontece en la sociedad, porque eso impacta en sus vidas en el presente y en el futuro.

Séptima Clase

El profesor explica que, debido a la suspensión de una clase por un cambio en el calendario institucional del mes de Septiembre, no se realizará una de las actividades evaluativas de la unidad. Se había planificado escribir un ensayo titulado “El valor de la democracia”. En él los estudiantes expresarían las interpretaciones que han construido sobre el golpe de Estado y la dictadura militar.

La actividad principal de esta clase es que el profesor presenta testimonios de quienes celebraron el golpe de Estado y de las víctimas de las violaciones a los derechos humanos, editados en un programa televisivo titulado “Chile en el siglo XX”, producido por TVN (televisión nacional).

Octava Clase

Para evaluar los aprendizajes obtenidos durante el trabajo de la unidad, el profesor solicita a los estudiantes que expliquen tres conceptos propios del período estudiado, que analicen los proyectos políticos en disputa durante el período previo al golpe de Estado, que comparen los significados atribuidos al golpe de Estado y que asocien la imagen de La Moneda en llamas con el título de la unidad, a saber “Aprendiendo a vivir juntos nuestras diferencias.” Es decir, evalúa si los estudiantes hicieron suyo el propósito de la enseñanza que se impartió.

Discusión

La presentación de este caso tuvo el propósito de mostrar lo que ocurre en una sala de clases de 6° básico cuando se enseña la historia próxima referida a las violaciones a los derechos humanos ocurridas hace 40 años.

Sobre el Profesor

Un proyecto educativo centrado en la formación del sujeto tolerante, autónomo y reflexivo y un profesor motivado por el aprendizaje de sus estudiantes y con recursos teóricos y didácticos hace posible la apropiación de la propuesta curricular. Permite redefinir los contenidos, reorganizar los tiempos e integrar los contenidos con los objetivos transversales orientados a la formación del sujeto. Por ello, la propuesta curricular reinterpretada re-define el propósito de la unidad en función de la formación del sujeto que actúa en el tiempo presente y se proyecta al futuro.

Al definir como propósito del aprendizaje aprender a vivir juntos en la diversidad, implícitamente el profesor reconoce que el tema que enseña divide a la sociedad. Asume que sobre el golpe de Estado y la dictadura existen diferentes interpretaciones y se posiciona desde la *neutralidad*. Estructura su clase en torno a la presentación de diversas interpretaciones sobre los acontecimientos (Joseph, 1984 y Singh, 1988, ambos citados en Harwood, 2001; Vandenberg, 2009), señalando el lugar social donde fueron construidas las argumentaciones, con el propósito de que sean los estudiantes quienes comiencen a construir interpretaciones más independientes de las de sus familias. Sin embargo, al seleccionar y presentar el golpe de Estado como el acontecimiento que da origen al conflicto de interpretaciones, se posiciona desde el lugar de las víctimas, de quienes recuerdan el golpe de Estado como una ruptura dolorosa que no ha sido resuelta (Stern, 2000), al tiempo que asume que la historia que enseña "... se define sobre todo por los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente" (de Amézola et al., 2009, p. 110). Además, reconoce otra particularidad de la historia reciente: que se construye con múltiples fuentes. Por ello, en su clase incluye narraciones de protagonistas, testigos, historiadores, medios de comunicación y trae a la sala las narrativas construidas por las familias de los estudiantes (Toledo, Castro, Magendzo & Gazmuri, 2012), puesto que los abuelos y/o padres de los estudiantes participaron o fueron testigos de los acontecimientos que enseña. Con esto, además, acerca la historia recién pasada al presente y a la vida de los estudiantes y se generan condiciones para que los estudiantes integren su historia familiar a la historia social.

El profesor despliega en la clase diferentes interpretaciones construidas sobre el período enseñado, evidenciando la tensión que existe entre ellas. Más, marca las diferencias —solicita la comparación entre ellas—, con el fin de mostrar que, aun pensando diferente, se puede convivir armónicamente, con lo que pone en tensión el propósito del trabajo de la sub-unidad: al evidenciar las diferencias, corre el riesgo de simplificar y de reforzar la polarización de la memoria colectiva y, con ello, no alcanzar el propósito de la clase sino, paradójicamente, avanzar en el sentido opuesto. Pero, realizada la acción en su justa medida, esto no sucede.

Aunque planifica las clases en función de la presentación de diversas interpretaciones, el profesor no incluye su interpretación de los acontecimientos ni se manifiesta a favor de ninguna de las versiones expuestas, asumiendo la posición de *neutralidad activa*, aunque no reconoce que la selección de los acontecimientos y la secuencia en que los expone deja en evidencia su posición personal. Así, queda de manifiesto que la neutralidad activa no es posible sostener, debido a que, por su trayectoria vital, el profesor está directamente relacionado con los acontecimientos. Entonces, aunque en la sala se silencie su interpretación del pasado, ella está latente. Además, aunque no estaba previsto resumir o repetir ciertos contenidos en algún momento para potenciar los aprendizajes, al tener que hacerlo, la posición del profesor se manifiesta. Tampoco estaba considerado que los estudiantes lo interpelaran sobre su posición política.

También se constata el extremo cuidado del profesor de no adoctrinar: no emite opinión sobre lo expresado por los estudiantes y, cuando su opinión es solicitada, responde concisa y formalmente, evitando manifestar su emoción. Y como estrategia de protección, cuando responde, distingue entre su opinión personal y la propia de su rol de profesor e insiste en la existencia de una diversidad de opiniones. No asume su rol de testigo, un recurso pedagógico para la enseñanza de esta historia.

Aunque el profesor responde a la solicitud de los estudiantes de explicitar su opinión, se mantiene en la posición de neutralidad activa. Y aunque su actuar evidencia su posición ante los acontecimientos, no se desplaza a la posición de *neutralidad comprometida*. Bien podría sumar su interpretación de los acontecimientos a las narraciones presentadas y concluir la clase manifestando una posición sobre lo enseñado, pero lo evita. Dos explicaciones son posibles: lo evita, por la edad de los estudiantes y la influencia que por su rol puede tener sobre ellos y/o porque la división social es aún tan fuerte que resulta problemático abordar el

tema, ante familias que poseen una interpretación distinta de la historia y/o ante familias víctimas de los acontecimientos que no desean abordar el tema públicamente. Asumir la posición de neutralidad comprometida se torna difícil, porque acoger las emociones que los estudiantes expresan cuando analizan lo vivido por sus familiares durante la dictadura es una tarea que sobrepasa la capacidad de todo profesor y de la escuela. Las emociones de los estudiantes y también las del profesor no pueden ser gestionadas. La estructura de la clase no tiene cabida para ellas. Se requeriría de un espacio diferente para su consideración.

Sobre los Estudiantes

Los estudiantes portan la memoria de sus padres, generación cuyos recuerdos infantiles están marcados por el clima de violencia y represión derivadas del golpe de Estado (Magendzo, Rubio & Aabel, 1999). Sus recuerdos reflejan el temor vivido —unos por la polarización política, otros a causa del terrorismo de Estado— por toda la sociedad chilena (Prado & Krause, 2004). Por ello, en la clase se manifiestan dos memorias emblemáticas, la del trauma del golpe de Estado y la de este como salvación de la guerra civil durante la Unidad Popular (Stern, 2000). Estas dos memorias aparecen (Stern, 2000). Estas dos memorias se reproducen en la clase y aparecen en conflicto en los espacios no directamente controlados por el profesor: cuando los estudiantes trabajan en grupo. Por ello, el conflicto memorial que se manifiesta entre los estudiantes no es percibido por el profesor. Los estudiantes lo constatan y gestionan a su manera: privilegian la interpretación más frecuente y silencian la memoria minoritaria.

Aquí se observa como el conflicto social, que se vivencia fuera de la escuela, se incorpora a la clase en los espacios menos regulados por el profesor. Pero, al no existir una acción intencionada que integre este conflicto a la clase, estas narrativas no se articulan con los relatos estructurados, formales y académicos que presenta el profesor en los momentos estructurados de la clase. Es como la existencia de dos corrientes de saberes que no logran articularse: el saber informado de la academia y el saber de la vida cotidiana. Los estudiantes no logran articular la historia colectiva con los fragmentos de memoria familiar que comparten en la clase.

Sobre la Clase

Cuando el profesor presenta fuentes históricas e interpretaciones sobre los acontecimientos estudiados, los estudiantes relatan pequeñas historias de lo acontecido a sus familias. Estos relatos íntimos están desvinculados de los acontecimientos históricos que les dieron origen. Pero la estructura de la clase no ha considerado la emergencia espontánea de estos relatos, por lo que se diluyen en el bullicio de la clase. Se carece de un dispositivo pedagógico que acoja estas pequeñas historias, que permita que los estudiantes compartan sus memorias. Por ende, para poner énfasis en el trabajo que considere las controversias sociales, parece necesario organizar el trabajo de la sala de forma tal que la circulación de las memorias de los estudiantes sea la actividad central y el profesor, en función de los contenidos emergentes, aporte información historiográfica que enriquezca y clarifique, de ser necesario, el relato de los estudiantes. Así se intensificaría el aporte de la escuela a la resolución del conflicto de interpretaciones que sobre la historia recién pasada existe en la sociedad chilena.

Con los relatos de los estudiantes emergen emociones y la clase tampoco cuenta con un dispositivo que permita acogerlas, elaborarlas y asociarlas a los acontecimientos que les dieron origen, debido a que la escuela tradicionalmente ha presentado el saber como si fuera consensuado, objetivado y libre de conflicto y de emociones. Entonces, se requiere proponer nuevas estrategias pedagógicas que integren el aprendizaje de los contenidos curriculares con la emocionalidad que ellos desatan, no solo entre los estudiantes, sino también en el profesor y no seguir operando como si la emoción fuera una dimensión que no se vincula con el saber disciplinar o académico.

La emergencia de los relatos de los estudiantes referidos a sus historias familiares también parece responder a la necesidad que ellos tienen, como sujetos históricos, de decirse y decir públicamente que ellos también están vinculados con los acontecimientos del pasado que causaron sufrimiento a sus familias. Según Wiewiorka (2012), ellos estarían demandando el reconocimiento de que sus antepasados han sufrido: “piden” ser reconocidos como hijos y/o nietos de ciudadanos que por pensar diferente fueron perseguidos y reprimidos. Además, al mismo tiempo que los estudiantes escuchan esos relatos, cuyos contenidos muchas veces son compartidos, marcan la existencia de un colectivo, con lo que desarrollan un sentimiento de pertenencia y avanzan en la construcción de una identidad compartida (Barclay & Smith, 1992, citado en Rosa, 2001).

Hay que destacar también que, como parte de la acción pedagógica, cuando la familia es demandada a contar su pasado, el trabajo de la memoria colectiva se activa. Así, la escuela impulsa el trabajo de la memoria y favorece la incorporación de la nueva generación al recuerdo colectivo, aunque esta acción pueda ser dolorosa. Esto es así porque tanto la memoria de las víctimas como la memoria de quienes recuerdan el golpe de Estado como el acontecimiento que evitó la guerra civil, dada la situación de crisis que se vivía durante el gobierno de la Unidad Popular, restringen sus contenidos a los sufrimientos.

A pesar de las limitaciones que puedan encontrarse en esta acción pedagógica, el trabajo de esta sub-unidad permite que las memorias fragmentadas, muchas veces silenciadas por los adultos, interactúen, se contrapongan y se enriquezcan con la información historiográfica que el profesor aporta en la clase. También permite que los estudiantes relacionen los recuerdos familiares con los hechos históricos, es decir, se crea un espacio donde es posible articular la historia familiar con la colectiva, al mismo tiempo que, aunque no ha sido trabajada de manera explícita, los estudiantes pueden desarrollar la empatía histórica. Así será posible que las argumentaciones irreconciliables que dividen a la sociedad comiencen a permearse y se avance en la construcción de un relato histórico colectivo, en la rearticulación del tejido social dañado.

A Modo de Conclusión

Se evidencia la tensión entre la intención del profesor de no manifestar su opinión y la necesidad de los estudiantes de conocer su posición ante los acontecimientos, así como entre el deseo de los estudiantes de explicitar sus memorias y la dificultad de integrar la historia familiar con la historia colectiva. Se observa el conflicto de memorias en la clase y como ello impulsa el trabajo de la memoria familiar.

El estudio de un caso permitió que ello fuera observado, porque se rescató la perspectiva de los actores y las acciones realizadas en el aula. Así se traspasaron los discursos del deber ser social y pedagógico y se pudo observar la acción de un actor sobre el otro, como acontece en una relación pedagógica. Sin embargo, tiene la limitación de que no permite conocer lo que acontece en otros contextos y con otro tipo de actores.

La presencia del investigador pudo inducir a una mayor regulación de conductas y el registro y análisis están limitados por sus capacidades y experiencias, pero permitió describir en detalle lo que aconteció, aunque no se pudo registrar todo, por ejemplo, variables personales, niveles de aprendizaje o características familiares.

Los resultados invitan a construir materiales didácticos para la enseñanza de la historia que consideren el trabajo de la memoria y las emociones y a investigar clases en las que el profesor explicita sus opiniones o adoctrina, debido a que, si el profesor enseña de manera tradicional, los estudiantes solo escuchan su relato sobre lo sucedido, y la memoria, sus conflictos, las historias familiares y las emociones quedan silenciados. La historia se aprendería como un conocimiento desvinculado de los sujetos.

Referencias

- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London, Reino Unido: Qualifications and Curriculum Authority.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo* (2ª ed.). Madrid, España: Akal.
- Asimeng-Boahene, L. (2007). Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools. *Intercultural Education*, 18, 231-242. doi:10.1080/14675980701463588
- Byford, J., Lennon, S. & Russell III, W. (2008). Teaching controversial issues in social studies: A research study of high school teachers. *Educational Practice & Theory*, 30(2), 87-93. doi:10.7459/ept/30.2.07
- Carr, P. R. (2011). En busca de la democracia... a través de la pedagogía crítica. *Postconvencionales: Ética, Universidad, Democracia*, 3, 1-3. Extraído de <http://www.postconvencionales.org.ve/index.php/ethikos/article/viewArticle/48/70>
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48, 223-241. doi:10.1080/00131880600732306
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Amézola, G., Dicroce, C. & Garriga, M. C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: una aproximación desde los discursos didácticos. *Clio & Asociados: La Historia Enseñada*, 13, 104-131. Extraído de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4635/pr.4635.pdf
- Funes, A. G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 5, 91-102. Extraído de <http://www.scielo.org.ar/pdf/reh/n5/n5a04.pdf>
- Funes, A. G., Zorzoli, A. P. & Ertola, F. M. (2007). La temporalidad en la enseñanza de la historia reciente/presente. Avances de una indagación en los 5^{tos} años de las escuelas medias de San Carlos de Bariloche. *Espacio Regional: Revista de Estudios Sociales*, 4(2), 37-46. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017724>
- Harwood, A. M. & Hahn, C. L. (1990). Controversial issues in the classroom. *ERIC Digest*, ED327453. Extraído de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED327453.pdf>
- Harwood, D. (2001). The teacher's role in democratic pedagogies in UK primary and secondary schools: A review of ideas and research. *Research Papers in Education*, 16, 293-319. doi:10.1080/02671520110058705
- Henríquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clio & Asociados: La Historia Enseñada*, 15, 9-26. Extraído de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5012/pr.5012.pdf
- Jacobs, G. (2010). Academic controversy: A cooperative way to debate. *Intercultural Education*, 21, 291-296. doi:10.1080/14675981003771033
- Jara, L. (2008). *Estudio y comprensión de la sociedad 6º educación básica: texto para el estudiante*. Santiago, Chile: Santillana del Pacífico.
- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28, 1201-1224. doi:10.1080/09500690600560753
- Magendzo, S., Rubio, M. & Aabel, B. (1999). Vivencia infantil del clima de violencia y represión bajo dictadura su relación con la constricción y el miedo, cuando jóvenes. *Psykhe*, 8(2), 73-83.
- Osandón, L. (2006). *Los docentes frente a una innovación curricular: experiencias de resignificación de los programas de estudio en historia y ciencias sociales* (Tesis de Doctorado no publicada), Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Osandón, L. (2013). Ajustes curriculares a la enseñanza de la historia: trayectorias y proyecciones. En I. Muñoz & L. Osandón (Eds.), *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 87-116). Santiago, Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial issues — teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30, 490-491. doi:10.1080/0305498042000303973
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique [Muestreo e investigación cualitativa: ensayo teórico y metodológico]. En J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Lapirrière, R. Mayer & A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* [La investigación cualitativa: desafíos epistemológicos y metodológicos] (pp. 113-169). Québec, Canadá: Gaëtan Morin.
- Prado, M. I. & Krause, M. (2004). Representaciones sociales de los chilenos acerca del 11 de Septiembre de 1973 y su relación con la convivencia cotidiana y con la identidad chilena. *Psykhe*, 13(2), 57-72. doi:10.4067/S0718-22282004000200005
- Rosa, A. (2001). Memoria colectiva, historia y futuro. *Psykhe*, 10(1), 19-33.
- Stern, S. J. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En M. Garcés, P. Milos, M. Olguín, J. Pinto, M. T. Rojas & M. Urrutia (Comps.), *Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-34). Santiago, Chile: LOM.

- Tejerina, M. E., Ríos, M. E. & Carrizo, K. (2008). Historia actual y enseñanza: el decir de los contenidos. *Historia Actual Online*, 15, 187-197. Extraído de <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/244/232>
- Toledo, M. I., Castro, G., Magendzo, A. & Gazmuri, R. (2012). Construyendo narrativas: enseñanza de la historia del presente en la escuela. Un desafío cultural y pedagógico. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, 88-98.
- Toledo, M. I. & Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 155-172. doi:10.4067/S0718-07052009000200009
- Toledo, M. I., Magendzo, A. & Gazmuri, R. (2011). Teaching recent history in countries that have experienced human rights violations: Case studies from Chile. *Perspectives in Education*, 29(2), 19-27.
- Toledo, M. I., Magendzo, A. & Iglesias, R. (2013). *On the contribution of 'controversial issues' to history teaching: A pedagogical/didactical reflection*. Manuscrito sometido para publicación.
- Toledo, M. I., Veneros, D. & Magendzo, A. (2006). *Lugares de la memoria: activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque por la Paz Villa Grimaldi*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, Facultad de Psicología.
- Vandenberg, D. (2009). Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41, 155-165. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00393.x
- Wieviorka, M. (2012). *Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation* [Del concepto de sujeto al de subjetivación/des-subjetivación] (Working Papers N° 16). Paris, Francia: Fondation Maison des Sciences de L'homme. Extraído de http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/71/78/35/PDF/FMSH-WP-2012-16_Wieviorka.pdf

Fecha de recepción: Enero de 2013.

Fecha de aceptación: Agosto de 2013.