

SOBRE LA ENSEÑANZA

Sobre la enseñanza de la historia del presente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos: argumentaciones de distintos actores que aportan a la reflexión²

*María Isabel Toledo
Silvia Sepúlveda
Renato Gazmuri
Abraham Magendzo*

Resumen

El artículo da cuenta de algunas reflexiones que tienen su origen en resultados parciales de una investigación. Estas reflexiones surgieron a propósito de lo que los estudiantes expresan sobre el aporte de la enseñanza de la historia del presente en sexto año de educación básica.

A partir del rescate de la voz de los estudiantes, se indagó sobre las argumentaciones que han construido los distintos actores sociales que inciden en la construcción del currículum oficial cuando éste aborda la enseñanza de la historia del presente que refiere a las violaciones de los Derechos Humanos. Por ello, se considera lo vehiculado por los medios de comunicación, los postulados desarrollados por la historiografía y la psicología cognitiva y se da cuenta de lo que se ha considerado en el currículum oficial chileno. Por cierto, se presentan las opiniones de los estudiantes.

Se entiende que la historia del presente se caracteriza por la coexistencia de la historia que se está viviendo con su escritura, la coexistencia de los actores y testigos de la historia y los historiadores.

Palabras claves: historia del presente – currículum – derechos humanos.

2 Este artículo es escrito en el marco 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”, 2008-2010.

Summary

The article presents some reflections that are originated by partial results of an investigation. These thoughts emerged from what students expressed about the contribution of the Teaching of Present History, in the sixth grade of primary education.

From the rescue of the voice of students, we inquired about the arguments that various social actors, who affect the construction of the official curriculum, have built in addressing the teaching of Present History referred to violations of Human Rights. Therefore, it is being considered what has been conveyed by the media, the principles developed by historiography and cognitive psychology, as well as we show what has been considered in the Chilean official curriculum. By the way, views are presented for students.

It is understood that the present history is characterized by the coexistence of the history that is being lived with its writing, the coexistence of actors and witnesses of history and historians.

Keywords: History of the present – curriculum – humans rights.

Introducción

El artículo da cuenta de algunas reflexiones que tienen su origen en resultados parciales de una investigación. Estas reflexiones surgieron a propósito de lo que estudiantes expresan sobre la enseñanza de la historia del presente en sexto año de educación básica.

La investigación de la cual se rescatan las argumentaciones construidas por los estudiantes, se titula “*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 sexto básico: identificación de buenas prácticas y metodologías de enseñanza*”, 2008-2010, Proyecto FONDECYT N° 1085228. En una de las etapas de ejecución, se aplicó un cuestionario auto-administrado a 3.071 estudiantes que el año 2008 cursaban séptimo año de educación básica en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Ahí se incluyó una pregunta abierta para que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre el tema. Sus respuestas los hacen emerger como sujetos de la palabra que demandan ser escuchados.

Al analizar los argumentos esgrimidos por los estudiantes en relación a la enseñanza de la historia del presente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos en Chile, fue inevitable recordar que en diversas ocasiones, los medios de comunicación de masas han afirmado que, quienes participan de las manifestaciones que conmemoran el golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973 –refiriéndose a los niños y jóvenes de hoy–, “... *no tienen razón para participar de dichos actos, puesto que se trata de acontecimientos del pasado en los cuales ellos no participaron ni de los cuales tienen conocimiento*” (El Mercurio on line, 12 de septiembre de 2008, p. 6). También hay información sobre docentes que argumentan que la enseñanza de los acontecimientos dolorosos que han ocurrido durante la historia reciente de nuestro país, se debe postergar para

el final de la formación escolar (Toledo, Veneros & Magendzo, 2006). Ambas argumentaciones no son sino reflejo de un conflicto sociocultural y político que cruza la sociedad chilena, específicamente, dejan de manifiesto un conflicto en las interpretaciones del pasado, un conflicto de memorias colectivas.

Este conflicto tiene su origen en la instalación de la dictadura militar en 1973, que no sólo ejerció la represión sobre quienes participaron del régimen anterior y todos aquellos que podían constituirse en opositores, sino que también “... *buscó, mediante la ejemplificación, amedrentar a la población en su conjunto. ... Los ciudadanos discrepantes con la situación política, social y económica imperante, extremaron, durante años, el ejercicio del silencio como mecanismo de elemental supervivencia...*” (Patrón y Etchegoyhen, 1989: 179). Así, “... *en Chile, la inducción al olvido se convirtió en una de las políticas estatales*” (Cáceres, 2005:1). El olvido también se impuso con los mecanismos de defensa que el sujeto despliega para sobrevivir al trauma y contra la instalación del miedo como estrategia de control de la población. Con el miedo se buscaba el disciplinamiento de la población. Además, se intentó re-fundar la sociedad. Ambas acciones tuvieron como propósito instalar el silencio. Es la política de olvido que instaló el Estado desde el 11 de septiembre de 1973.

Pero, la memoria comenzó a trabajar primero como instrumento de denuncia y como testimonio y luego se transformó en arma de lucha. Sin embargo, con la llegada la democracia no hubieron actos reparatorios que comprometieran a toda la sociedad. Aunque sí, valga destacar la elaboración del Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig), la constitución de la Mesa de Diálogo, la publicación del Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Informe Valech) y la reciente construcción del Museo de la Memoria como acciones de reconocimiento de las víctimas directas de la represión política. Sin embargo, según del Campo, el propósito de estas acciones se limita a “... *reconocer los hechos del pasado como reales, pero sin establecer responsabilidades individuales, institucionales y políticas*” (2004 en Reyes, 2009:83). No se instituyó una consistente política de memoria.

Por ello, como lo señaló Moulian hace casi 15 años, “*Un elemento decisivo del Chile actual es la compulsión al olvido. El bloqueo de la memoria es una situación repetida en sociedades que vivieron experiencias límites. En ellas esta negación respecto al pasado genera pérdida de discurso, la dificultad de habla. Existe una carencia de palabras comunes para nombrar lo vivido. Trauma para unos, victoria para otros. Una imposibilidad de comunicarse sobre algo que se denomina de manera antagónica: golpe, pronunciamiento, gobierno militar, dictadura; bien de Chile, catástrofe de Chile*” (2002: 37).

Entonces, a la escuela como institución encarada de la transmisión de la memoria (Toledo, 1999:83), le corresponde hacerse cargo de esta situación cuando en el espacio curricular se aborda este fragmento de la historia nacional, la historia del presente.

Por ende, surge la necesidad de indagar sobre las argumentaciones que construyen los distintos actores sociales, que inciden en la construcción del currículum oficial, sobre la enseñanza de la historia del presente. Por ello, se traen

a la reflexión los postulados desarrollados por la historiografía y la psicología cognitiva y se da cuenta de lo que se ha considerado en el currículum oficial chileno. Luego, se explicitan las opiniones de los estudiantes.

Desde la historiografía

Por ello, resulta necesario indagar sobre una de las disciplinas que inciden en la construcción del programa de estudios de historia y ciencias sociales. En el campo de la historiografía, la enseñanza de la historia del presente también ha sido debatida. Las diversas corrientes historiográficas han elaborado sus propios discursos sobre este tema. Sin embargo, para esta reflexión resulta pertinente considerar los argumentos de quienes postulan que la historia del presente es un tipo particular de historia. Ellos sitúan el trabajo histórico en el presente. Lo que se modifica es la sucesión diacrónica como eje de análisis (Cuesta, 1993). Entonces, el presente histórico es un tiempo móvil y la historia del presente una ‘temporalidad’. Es una historia que no tiene límites fijos (Rousso, 2000: 279 en Aróstegui, 2004), ellos se van desplazando con el paso del tiempo. Se caracteriza por la coexistencia de la historia que se está viviendo con su escritura, la coexistencia de los actores y testigos de la historia y los historiadores.

Otras corrientes historiográficas cuestionan la posibilidad de historizar el presente. Sus críticas apuntan a una supuesta imposibilidad de trabajar objetivamente los procesos y acontecimientos que la ocupan, debido a su proximidad temporal, al riesgo de instrumentalizar políticamente el análisis histórico debido a la contingencia de muchos de los temas que ella aborda y, debido a una relativa provisionalidad de las interpretaciones realizadas, en tanto que se analizan procesos inacabados.

Con respecto a la pérdida de objetividad, debido a la proximidad de los procesos estudiados, es preciso aclarar que la relación entre objetividad y distancia temporal surgió en el seno del pensamiento positivista, el mismo que desvinculó epistemológicamente al presente de la historia. No obstante, desde la perspectiva de la historia del presente, esta dificultad resulta una falacia, en tanto que la historia y las ciencias sociales contemporáneas entienden la objetividad no como la posibilidad de reconocer su objeto de estudio tal cual es, sino “... *en virtud de otros parámetros epistemológicos y metodológicos*” (Cuesta, 1993: 29), los que –si se desea– son perfectamente aplicables en la historia del presente, ya que no refieren al alejamiento en el tiempo (Cuesta, 1993), sino a la relación entre sujeto y objeto de investigación. Más aun, diversas corrientes actualmente asumen la imposibilidad de reconstituir el pasado ‘tal cual fue’, pues consideran que el conocimiento es un proceso en el cual el historiador y su subjetividad influyen en la elección de los hechos o personajes, la selección de las fuentes y en la articulación del relato.

En relación a la posibilidad de que la historia del presente sea instrumentalizada políticamente, quienes han asumido la valoración de la historia del presente reconocen que es una crítica que se puede plantear más fácilmente a este tipo de historia, “... *aunque no son ajenas tampoco a otras parcelas*

historiográficas” (Cuesta, 1993: 89). La posibilidad de instrumentalización política de la historia es un problema extensible a prácticamente toda la historiografía. Esto porque la selección de un acontecimiento o proceso a estudiar, suele responder a inquietudes que se plantean desde el presente, muchas veces para darle legitimidad histórica a posiciones políticas que se sostienen en la contingencia. Así, la instrumentalización política, si bien es un riesgo evidente para la historia del presente, no es exclusiva de la misma, puesto que todo historiador detenta una posición política que irremediablemente se plasma en la selección de un objeto de estudio y en la interpretación del mismo (Toledo, Magendzo & Gazmuri, 2008).

Respecto a la crítica referida a la provisionalidad de las interpretaciones de procesos inacabados, nuevamente la respuesta no niega la crítica, sino que la relativiza al ponerla en comparación con lo que ocurre con el resto de la historiografía. En este caso, “... *lo inacabado está lejos de constituir un obstáculo absoluto...*” ya que toda construcción histórica “... *por muy documentadas y bien trabajadas que se encuentren, no son sino construcciones provisionales...*” (Bédarrida, 1998:24; en Toledo, Magendzo & Gazmuri, 2008:49), interpretaciones posibles a la luz de referentes teóricos.

Además, es importante considerar en nuestra reflexión que, independientemente de las críticas de la historiografía tradicional a la historia del presente, en la actualidad se vivencia a nivel socio-histórico un reposicionamiento de la historia del presente. Este porque producto de los profundos procesos de cambios históricos, sociales y culturales que han experimentado las sociedades contemporáneas en las últimas décadas, los testigos perciben y experimentan el estar frente al nacimiento de una nueva época. Entonces, la historia del presente se re-valoriza frente “... *al impresionante cambio en las sociedades que sobrevivieron las catástrofes del siglo XX y a la continuidad de ese cambio hasta desembocar, hoy, en el ‘grand tournant’ al que se asiste en el umbral del siglo XXI*” (Aróstegui, 2004: 28). En este sentido, el rescate del presente, de lo coetáneo, de lo contemporáneo, como categorías históricas, estaría indisolublemente ligado a la toma de conciencia de estar viviendo una coyuntura crítica, un proceso de *ruptura histórica* (Aróstegui, 2004). En efecto, en esta toma de conciencia se configura el nacimiento y la necesidad de la historiografía del presente. Además, las sociedades contemporáneas se encuentran operando otros procesos de cambio, de naturaleza social y cultural más que política, que ayudan a comprender la re-emergencia del presente como horizonte histórico y a explicar la demanda por una explicación histórica del presente. Estas transformaciones se relacionan con el impacto de los medios de comunicación de masas, en el acceso a la información por parte de los ciudadanos y la ‘creación’ de los acontecimientos, junto con la conciencia de la aceleración del cambio histórico y su impacto en la percepción del presente.

En consecuencia, existiría una demanda social por una explicación histórica del presente. En este marco, el aporte de la historia, en tanto disciplina, a la comprensión del presente se cimienta en una cierta capacidad de construir una hermenéutica sobre los procesos de cambio social, necesaria en un momento en que “... *la percepción de los sujetos sobre el hoy y la realidad que viven...*” se presenta no sólo como una sucesión, “... *sino como una modificación*

continua y vertiginosa de la textura de lo cotidiano... ” (Funes, 2003:3), es decir, la realidad hoy ya no es percibida como hechos sucesivos, ni cambios que se suceden uno tras otro, sino como una vorágine de acontecimientos simultáneos (Toledo, Magendzo & Gazmuri, 2008).

Desde la psicología cognitiva

También es importante traer a la reflexión aquellos argumentos que en el marco de la psicología cognitiva justificaron *“Durante mucho tiempo... que la historia era inaccesible al niño, ya que la historia es esencialmente historia de adultos...”* (Lombardi, 2000: 14). Se señalaba que los niños carecerían de la experiencia necesaria para poder acercarse a la historia, debido a su falta de experiencia para comprenderla (Lombardi, 2000). Por ello, se sostenía que los estudiantes del primer ciclo de educación primaria no habían desarrollado por completo su capacidad de memorizar, que estaban atrapados en el presente y que su pensamiento egocéntrico no les permitía coordinar los lapsos de tiempo de su vida personal con los de la historia social (Ortega, 2003).

Estas afirmaciones sólo conducen a argumentar que la enseñanza de la historia del presente no sería pertinente durante el primer ciclo de enseñanza básica. Entonces, ella podría realizarse a fines del tercer ciclo, es decir, a la edad de doce a catorce años, como acontece actualmente en nuestro país. Sin embargo, otros autores plantean que la posibilidad de aprender historia está determinada por el advenimiento de las operaciones formales, de tal manera que, la inadecuación de la estructura cognitiva para comprender los planteamientos de la historia, puede llegar a abarcar todo el período vital en el que transcurre la escolaridad primaria y atravesar la educación secundaria. Así lo afirma Hallam: *“Independientemente de cual sea el estadio alcanzado por un alumno en particular, la mayoría de los alumnos de enseñanza secundaria menores de dieciséis años parecen encontrarse en el nivel de las operaciones concretas. La planificación de la asignatura deberá, pues, tener en cuenta las limitaciones del pensamiento infantil”* (Hallam, 1983, en de Amézola, 1999:104). El mismo autor afirma que sólo se puede aprender acerca de los acontecimientos históricos con posterioridad a los doce años, ya que, –a diferencia de lo postulado por Piaget –, considera que a esa edad se iniciaría el pensamiento operacional concreto y no entre los ocho y doce, como planteó el destacado psicólogo. Según Hallam, la capacidad de *“... pensar a niveles abstractos formales con contenidos históricos aparece tardíamente entre los dieciséis y veintidós años”* (1969 en Ortega, 2003:38). Situación que niega toda posibilidad de enseñanza de la historia durante la permanencia de los estudiantes en el sistema educacional.

Empero, Pistor afirma que *“... el incremento en el entendimiento de la historia está más en función de la madurez mental relacionada con la experiencia general que con la enseñanza formal”* (1939 en Ortega: 38-39). Entonces, como los niños siempre están anclados a la historia, –desde su propia vivencia–, en tanto miembros de una familia, de una localidad, de una sociedad, etc., desde su nacimiento están acumulando experiencias que permiten desarrollar su madurez mental. De ahí que todos los niños estarían en condiciones de aprender

historia. Por tanto, la posibilidad de incrementar el aprendizaje de la historia está más relacionada con la forma en que ésta es enseñada, que con la capacidad previamente desarrollada por el estudiante para aprenderla. Así, el aprendizaje de la historia estaría determinado por la manera en que se generan experiencias significativas para los estudiantes. Esto implica desvincular la dificultad del aprendizaje de la historia del desarrollo cognitivo de los estudiantes, y situarlo en la capacidad de los docentes para utilizar la experiencia de los estudiantes como un anclaje para producir el nuevo aprendizaje. Lo que significa afirmar que la experiencia individual actúa como mediadora del aprendizaje, si la historia colectiva se enseña vinculándola con la historia familiar de los estudiantes.

Estas argumentaciones son coherentes con lo que Bruner afirma sobre los aprendizajes infantiles cuando señala: *“La mente del niño no se mueve hacia niveles más altos de abstracción como la marea cuando sube. Como Margaret Donaldson ha ilustrado tan hermosamente, el desarrollo también depende del conocimiento práctico que el niño o la niña tenga del contexto o la situación en la que tiene que razonar. Un buen entendimiento intuitivo y práctico de un dominio en cierto estadio del desarrollo, lleva a un pensamiento mejor; más temprano y más profundo en el próximo estadio, cuando el niño se enfrente a nuevos desafíos problemáticos en ese dominio. Como maestro, no se espera a que llegue la preparación del niño; el maestro(a) la promueve o andamia profundizando las capacidades del niño(a) en el estadio en el que se encuentra ahora”* (Wood, Bruner & Ross, 1976; en Bruner, 1997: 139). Por ello, se sostiene que el aprendizaje se produce en la interacción de los conocimientos y concepciones previas de los estudiantes con sus nuevos conocimientos (Toledo, Gazmuri & Magendzo, 2010). En el caso de la historia, las significaciones previas son ricas y variadas, pues el saber histórico es parte de la vivencia cotidiana del estudiante desde el momento de su nacimiento. Es decir, que los estudiantes cuentan con experiencias y significaciones previas de la historia en general y más sobre el acontecer de su pasado reciente. Como afirma de Gaulejac (1991), ellos son producto de la historia y su historia está entretejida con su historia familiar, al mismo tiempo que estos niños comienzan a ser testigos de la historia que se está construyendo y escribiendo.

Dificultades en la transmisión familiar

No podemos sino considerar en nuestra reflexión que se ha constatado que los padres que han sido víctimas de violaciones a los Derechos Humanos, tienen dificultades para hablar con sus hijos sobre lo acontecido. Ellos se ven imposibilitados de contar lo sucedido porque el recuerdo los embarga de emociones negativas y, ante evidente dificultad, los hijos prefieren no preguntar para no generarles sufrimiento (Toledo, Veneros & Magendzo, 2006).

Con respecto a los padres que han participado de las violaciones a los Derechos Humanos y su relación con sus hijos, poco se ha reportado. Aunque, en términos generales, se afirma que se ha constatado “... la tendencia de muchos adultos a silenciar, reprimir o menospreciar lo ocurrido, expresión, entre otras cosas, de la dificultad que tienen para hablar de la tragedia y de la dificultad más

general que tiene esta sociedad para dar cuenta de cómo fue posible el horror, de explicar y explicarse a través de qué mecanismos y complicidades se sostuvo y justificó lo peor” (Carretero, Rosa & González, 2006: 255).

La dificultad de hablar de lo ocurrido genera un silencio no siempre deseado y deja en evidencia que aún no ha ocurrido la necesaria reparación social del daño que ocasionaron las violaciones a los Derechos Humanos. Esto porque lo acontecido sobrepasa la capacidad de integración a la experiencia, entonces, se instala la imposibilidad de hablar de lo ocurrido: *“Se provoca un agujero en la capacidad de representación psíquica. Faltan las palabras, faltan los recuerdos. La memoria queda desarticulada y sólo aparecen huellas dolorosas, patologías y silencios. Lo traumático altera la temporalidad de otros procesos psíquicos y la memoria no los puede tomar, no puede recuperar, transmitir o comunicar lo vivido”* (Jelin, 2002: 36; en Toledo, Veneros & Magendzo, 2006: 65). Si el trauma tiene origen y carácter social es masivo y el silencio colectivo se impone. Y, paradójicamente, lo que permite la reparación individual y colectiva es la integración de esta experiencia pasada en el presente, mediante el trabajo de memoria. Se requiere que las experiencias dolorosas se integren, no sólo en la vida presente, sino que también se transformen las relaciones sociales que dieron origen a lo que causó el trauma. Por tanto, el trabajo de memoria en situaciones de trauma colectivo, pasa a ser una tarea de los Estados. Ellos deben reconocer lo privado e íntimo del sufrimiento de las víctimas de la represión en acciones colectivas que permitan su reparación social y su integración a la nueva institucionalidad (Toledo, Veneros & Magendzo, 2006).

Sobre la necesidad de enseñar historia del presente: la historia como narrativa

Los antecedentes que hemos acumulado para realizar nuestra reflexión, nos llevan a afirmar que resulta evidente la necesidad de que la escuela asuma la enseñanza de la historia del presente con todas las complejidades que ello implica. Sin embargo, hay que tener presente que *“El pasado histórico no puede quedar reducido solamente a ser recordado por el conocimiento humano, sino que debe ser complementado con las experiencias y expectativas de las personas, para que tenga una función de orientación moral”* (Henríquez, 2005: 13). Por ello, habría que concebir la historia como una narración.

Para entender la historia como narrativa, es preciso considerar que, *“... la palabra historia designa tanto lo que ha sucedido, como el relato de lo acontecido. Entonces, la historia es tanto una secuencia de acontecimientos, como un relato de esos acontecimientos”* (Veyne, 1989: 464; en Toledo, 1999: 107). Además, hay que agregar que, como señala Ricoeur, es a través de la narración que el tiempo se humaniza, *“... el tiempo deviene tiempo humano, en la medida que es articulado en un modo narrativo, y el relato alcanza su significación plena, cuando deviene una condición de la experiencia temporal”* (Ricoeur, 1983: 86). Esto, porque la narratividad dobla la discontinuidad de la experiencia vivida y, al mismo tiempo, ésta redobla el tiempo vivido, produciendo

el tiempo contado, el tiempo del relato. Entonces, el tiempo de la narración y el tiempo contado se articulan como la enunciación y el enunciado (de Villers, 1996). Por ello, si se entiende que la historia es un relato: *“El relato se presenta como un objeto de síntesis entre el registro del tiempo y de la articulación significativa”* (de Villers, 1993: 10). La historia se pone en palabras. (Toledo, 1999). De ahí que *“... la estructura narrativa se refiere a la forma en que los sujetos, individual y colectivamente, estructuran su propia vida. Esto implica que la experiencia humana es articulada gracias a un sistema de significaciones posibles de ser aprehendidos narrativamente. La experiencia humana tiene una estructura narrativa y sólo a través de ella puede conformarse una vinculación cognitivo-afectiva con el pasado”* (Henríquez, 2005: 12). Lo que es de máxima relevancia, ya que el pasado es requerido por las nuevas generaciones para participar de nuevas experiencias y construir nuevas narrativas sobre ellas. Lo anterior, porque los sujetos aprenden de la experiencia de los otros a través de la articulación de las narrativas con sus propias experiencias, lo que *“... produce, según Ricoeur, una dialéctica entre existencia temporal y relato... donde la narratividad fundamenta el carácter temporal de la experiencia”* (Henríquez, 2005: 12).

Es por ello que Bruner sostiene que la narración corresponde a una forma de organizar la experiencia (1991). Según él, *“Una historia describe una secuencia de acciones y experiencias de un determinado número de personajes, ya sean reales o imaginarios. Estos personajes se representan en situaciones que cambian... Estos cambios, a su vez, revelan aspectos ocultos de las situaciones y de los personajes, que dan lugar a una situación problemática que requiere nuevos pensamientos o acciones, o ambas cosas a la vez. La respuesta que se da a esta situación hace que concluya la historia”* (Ricoeur, 1981: 277; en Bruner, 1991: 56) Entonces, la *“... narración resulta un vehículo... natural para la psicología popular. La narración trata... del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica y, como pronto quedará claro, proporciona una base para la retórica sin confrontación”* (Bruner, 1991: 63). Por ello, la narración se constituye en una herramienta poderosa para la enseñanza de la historia y más cuando ésta refiere a las violaciones a los Derechos Humanos.

La narración es *“... una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana...”* (Bruner, 1991: 93). La fuerza de la narración se encuentra en que los niños se incorporan al mundo adquiriendo las narrativas que circulan en los contextos en que transcurre su existencia. Esto porque *“... aunque tengamos una predisposición primitiva e ‘innata’ para la organización narrativa, que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comenzamos a participar muy pronto”* (Bruner, 1991: 65-66). De ahí que la narrativa histórica se constituye para los niños en un material de valor incommensurable, no sólo porque vehicula las significaciones

compartidas por el grupo del cual forman parte, sino porque señala lo que es canónico y lo que no lo es, es decir, marca la desviación. *“La narración hace comprensible lo sucedido, contrastándolo con el telón de fondo de lo que es habitual y aceptamos como el estado básico de la vida, aun cuando el hecho de comprender lo sucedido no haga que nos resulte más agradable. Pertenecer a una cultura viable es estar ligado a un conjunto de historias interconectadas, aunque esa interconexión no suponga necesariamente un consenso”* (Bruner, 1991: 98).

Además, hay que tener presente que, como Mandler lo ha señalado, lo que no se adquiere de forma narrativa, no se incorpora a la memoria social. Por el contrario, sólo la elaboración narrativa de lo acontecido asegura su existencia en la memoria del grupo (Mandler, 1984; en Bruner, 1998). En consecuencia, las narrativas que se presentan en los espacios curriculares que cubren la historia del presente, adquieren gran relevancia, puesto que la historia del presente refiere al análisis historiográfico de lo inmediato, entonces interactúan con narrativas del pasado que constituyen la memoria colectiva de la cual están siendo parte y construyendo los estudiantes.

Por ello, sobre su pasado reciente, *“... el niño escuchará constantemente narraciones de otras personas que lo rodean, provenientes de distintos contextos. Se dará cuenta de que algunas versiones respecto a lo que él hace, no coinciden con la suya, ni coinciden las intenciones que otro le entrega a la que él le dio. Así, se constituirá la idea que las narraciones no son neutrales, sino que tienen objetivos e intenciones, no son expositivas de una situación, sino partidistas y están concebidas para plantear una interpretación del mundo y lograr justificar las acciones relatadas. El niño aprende en su vida cotidiana que lo que alguien hace está determinado de gran manera por la forma en que lo narra, pues pone allí la significación de lo que pretendía. Con esto, aprenderá a interpretar estas formas de contar, desarrollando empatía, que le permite entrar a la cultura. Es la existencia de estas interpretaciones, o procedimientos interpretativos, lo que aporta al logro de una coherencia cultural entre las personas que pertenecen a ella y permiten, especialmente, juzgar las diversas construcciones de la realidad que se crean en cualquier sociedad”* (Bruner, 1998; en Pardo, 2009:16).

Además, se debe considerar que la narración no sólo es un recurso para la incorporación a la cultura, ella es también *“... una herramienta fundamental del funcionamiento cognitivo humano. A través de ella, señala Bruner, se le da significado a la experiencia humana, por lo que el proceso narrativo es un proceso cognitivo que organiza la experiencia humana en episodios temporalmente significativos”* (Henriquez, 2005: 13). Por ello, aprender historia genera las condiciones para entender la realidad social del presente y vincularla con la propia experiencia individual. Entonces, lo ideal es enfrentar al estudiante a diversas narraciones, para que identifique sus diferencias, los lugares desde los cuales ellas fueron construidas, las diferentes intencionalidades de quienes las construyeron, para que, finalmente, conducido por el docente, construya sus propias narraciones. Lo que requiere trabajar sobre la lógica de una metodología problematizadora y dialogante.

Sobre la historia del presente en el currículum nacional

Otro antecedente a considerar en esta reflexión es el lugar asignado por el Ministerio de Educación a la enseñanza de la historia reciente. Ésta se ubica en el sector denominado Ciencia, el que tiene como “... *propósito introducir a los estudiantes en una comprensión integrada del mundo natural y cultural, fundada en el conocimiento proporcionado por disciplinas científicas*”. Lo que en el ámbito de lo social se trabaja “... *a través de conceptos básicos de la historia..., la geografía..., la economía... y la política...*” (MINEDUC, 2002: 117). Como los sectores se expresan de manera diferenciada según el nivel de enseñanza, en este caso se han organizado tres sub-sectores.

El primero, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural corresponde al primer ciclo de educación básica, mientras que en el segundo ciclo se diferencia entre Estudio y Comprensión de la Naturaleza, y Estudio y Comprensión de la Sociedad. Ahora bien, el aprendizaje de la historia propiamente tal, se inicia en quinto año básico cuando los contenidos establecen la enseñanza de la Historia de Chile, que se prolonga por dos años (quinto y sexto básico). En sexto básico se espera que los estudiantes “... *desarrollen una visión global de la historia nacional desde la Independencia hasta la actualidad...*” (MINEDUC, 2004: 9). Se destaca que “*Respecto a la dimensión valórica, este nivel ofrece una oportunidad especial para trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales vinculados al fortalecimiento de la identidad nacional, a la valoración del territorio y de la historia del país*” (MINEDUC, 2004: 10). Se remarca que, además, tienen particular relevancia “... *el reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de los derechos esenciales de todas las personas y el respeto y la valoración de la diversidad...*” (MINEDUC, 2004: 10). En los contenidos se define una “... *mirada histórica en tres unidades, que se organizan cronológicamente: ‘Independencia y conformación del Estado nacional’, ‘Definiciones territoriales y cambios políticos y sociales a fines del siglo XIX’ y ‘Siglo XX’*” (MINEDUC, 2004: 9). Cuatro sub-unidades conforman esta última: 1) ‘*Cambios sociales, políticos y económicos en las primeras décadas del siglo. Constitución de 1925: democracia y poder ejecutivo.*’; 2) ‘*El esfuerzo industrializador del país. El modelo de sustitución de importaciones*’; 3) ‘*La democratización y los cambios en la sociedad en los años sesenta y comienzos de los setenta*’ y 4) ‘*Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia*’” (MINEDUC, 2004: 15). Es esta última sub-unidad la que cabe bajo la categoría de historia del presente.

Se debe destacar que el ajuste curricular del año 2009 mantuvo el contenido de la historia del presente en el sexto año de educación básica (Toledo & Gazmuri, s/f: s/p).

Los estudiantes explican por qué quieren aprender historia

Con todos los antecedentes expuestos, invitamos a poner atención en las opiniones que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de la historia reciente en sexto año de enseñanza básica.

Para los estudiantes, la familia se constituye en un espacio social donde reciben narrativas de lo acontecido en el pasado a nivel nacional, las que independientemente del contenido que vehiculan, generan motivación para la búsqueda de otros relatos sobre los mismos temas. Esto opera por el lugar que ocupan los padres en la estructura familiar. Es por esto que un estudiante argumenta: ‘quiero aprender historia del presente’ “... *por lo que me han contado mis padres*”.

Los niños demandan completar las narrativas que escuchan de sus padres, porque pareciera que sólo reciben relatos parciales. Así lo señala un estudiante: “*Me gustaría saber qué pasó, porque con los comentarios que hacen mis papás, creo que fue una época difícil y me gustaría saber cómo fue*”. Lo mismo refiere otro estudiante cuando dice: ‘quiero aprender historia del presente’ “*Porque mi padre me ha hablado del golpe militar y me interesa mucho*”.

Sin embargo, al interior de la familia no son sólo los padres los que narran lo acontecido en el pasado, los hermanos también aportan relatos. Por eso, un estudiante dice: “*Encuentro interesante el golpe militar, con toda la injusticia de ese momento. Mi hermano me ha ayudado mucho y mi profesor me ha enseñado cuando estoy en recreo*”. Entonces, el profesor aquí no es demandado en su rol tradicional de enseñante, sino que es su propia narrativa la que se constituye en una fuente de enseñanza y aprendizaje.

La existencia de una diversidad de narrativas –por fragmentarias que sean– permite a los estudiantes darse cuenta de que no todas las interpretaciones del pasado son iguales y eso genera la necesidad de escuchar otras narrativas. Entonces, como es sabido que las narrativas sobre los hechos del pasado son diferentes según la posición social, cultural e histórica de quien toma la palabra, los estudiantes esperan escuchar relatos diferentes a los que ellos escuchan cotidianamente. Por eso, uno de ellos señala: “... *quiero saber lo que pasó en Chile, pero en este colegio no se habla mucho de eso, porque son todos de derecha y me gustaría saber qué le pasó a Allende el 73*”. Lo mismo es explicado por otro estudiante: “*Sí, porque no lo hemos pasado. Además, algunas personas dependiendo del partido político que sean, cuentan una historia distinta*”. Más urge contar con narrativas diferentes cuando se descubren las contradicciones que contienen las narraciones que en otro momento ya han sido recepcionadas, por eso, un estudiante comenta: “... *fue una etapa difícil para el país y fue donde también surgió, a pesar de todas las muertes e inconvenientes que tuvo en lo político*”. O, tal vez, lo que requieren los estudiantes es escuchar otras narrativas sobre los mismos hechos para poder construir las suyas propias. Un estudiante señala: “*Me gustaría mucho, porque así yo podría tener mi propio punto de vista... de lo que ocurrió*”. Y otro estudiante agrega: “*Me gustaría que me explicaran para poder tener una opinión sobre lo que ocurrió*”.

Los estudiantes muy bien saben que la incorporación de nuevas narrativas permite incrementar la capacidad de comprensión de la realidad. Así lo expresa uno de ellos: *"... necesito entender por qué hubo el golpe militar y qué sucedió más adelante"*. Y otro complementa la idea: *"necesito que me cuenten lo que ha pasado en la historia de Chile, para entender cosas que no tengo muy claras y entender mejor a los que me rodean"*.

Ellos son hábiles en comprender que las narrativas que refieren al pasado se conectan con hechos del presente, más cuando los hechos relacionados dan cuenta del sufrimiento de sus conciudadanos. Por eso, dice un estudiante: *"... es un tema que es necesario comprender. Hay que estar informado. Hubo muchas muertes, mucho mal, y no es algo que deberíamos mirar desde lejos"*. Observan como las narraciones del pasado les impactan directamente a ellos, aunque pueda sólo tratarse de coincidencias, pero como bien lo señalan, el pasado llega a ellos. Así lo vivencia un estudiante *"Porque mi apellido es Pinochet y siempre me han molestado por eso. Y además todos sufrieron y yo no estuve en ese tiempo, pero quiero entender por qué pasó eso"*. Pero, no sólo establecen conexiones entre su situación particular y la historia del país, sino que también relacionan los hechos socio-políticos del pasado con los que ocurren en el presente, puesto que son las narraciones que reciben de otros las que les permiten establecer las relaciones. Así lo manifiesta un estudiante: *"... me gustaría saber lo que sentía el pueblo durante esos años, la manera de pensar de Pinochet. Y de hoy, por qué hay tantas protestas, porque el gobierno no escucha al pueblo"*.

Quienes demandan más y otras narraciones son tanto los hijos de los civiles que fueron víctimas de violaciones a los Derechos Humanos cometidas durante el régimen militar, como los hijos de militares. Estos últimos también quieren aprender historia del presente de Chile, *"Porque es un tema que en mi familia, por ser mi padre militar, se profundiza mucho"*, explica un estudiante.

En las narrativas que reciben los estudiantes, ellos buscan lo canónico y lo que no lo es. Así lo expresa otro niño que asiste a la escuela: *"Porque es parte de nuestra historia, de un pasado bueno y malo y porque Allende es el ser más bueno y justo que ha existido en la política y en Chile"*. Mientras que otro estudiante agrega, *"Por la historia de la revolución democrática..."*, siendo que la democracia se concibe como la forma más adecuada de organización del gobierno. Pero también buscan comprender por qué ocurren acontecimientos que rompen lo canónico de la cultura. Por eso, un estudiante argumenta que quiere aprender historia del presente, porque el golpe de Estado de 1973, *"... es una situación que cambió al país"*.

Las narrativas que los estudiantes reciben de sus mayores permiten que las nuevas generaciones se integren a la cultura. Un estudiante bien lo dice: *"Porque es algo súper importante para el país, que cambió todo, e informarnos debería ser parte de la educación"*. Pero, para que la integración se produzca, como bien lo explica otro niño, se requiere que la nueva generación comience a experimentar en la construcción de sus propias narrativas, por eso él señala: *"... mi familia es de política y conocen mucho sobre el tema... me gustaría compartir los temas de conversación"*. Otro estudiante lo señala directamente:

‘me gustaría aprender historia del presente’, *“Porque me serviría mucho para conversar con mis padres”*. Lo que ellos están comunicando es que el aprendizaje de la historia permite establecer diálogos con las generaciones precedentes y, a partir de ellos, establecer interacciones sociales, para –a mediano plazo– sentirse parte del mismo grupo.

Entonces, para los estudiantes, la integración al colectivo social, opera por el conocimiento cultural, es decir, precisamente por la incorporación a las narrativas que circulan en el grupo del cual se es parte. Así lo explica un estudiante: *“Porque tendría más cultura y tema de conversación”*, y otro enfatiza, ‘quiero conocer esas narrativas’: *“Porque no quiero parecer ignorante. Para tener cultura general”*.

Notable es también que ellos mismos, a temprana edad, se identifiquen como parte de la continuidad social. Ellos se sitúan a sí mismos como quienes facilitarán la integración de las generaciones venideras, por eso, un estudiante dice: *“Quiero saber para contarles a mis hijos después”*. En el caso de los hijos de familias militares, la necesidad de integración cultural opera a nivel de la institución total, por eso, el deseo de incorporación cultural va asociado al deseo de sumarse a la institución militar. Así, un hijo de un militar argumenta su necesidad de aprender historia del presente: *“Porque mi papá es militar y quiero ser igual que él”*.

Las narraciones del pasado son importantes, dice un estudiante, *“Porque, creo que es bueno saber sobre eso, ya que es un hecho del pasado, y en mi opinión es gracias al pasado que estamos hoy aquí”*. Es decir, afirman que el conocimiento de esos relatos les permite comprender su presente. Bien lo admite directamente otro de ellos, cuando manifiesta que desea aprender historia del presente: *“Para poder entender el presente”*. *“Porque así podría saber cómo fue todo en los años pasados y explicarme por qué ocurren las cosas hoy en día”*, complementa otro.

Más relevante resulta cuando se considera que no se trata de comprender una narrativa que refiere al pasado de un lugar cualquiera. Se evidencia la necesidad de comprender el pasado de un lugar al cual se está vinculado por pertenencia, con el cual se ha construido una identidad. Por eso, un estudiante señala, hay que aprender historia del presente: *“Porque da a conocer los cambios que han ocurrido en el país”*. Del país del cual el estudiante, sin duda alguna, será un ciudadano mañana. Por eso, un niño dice: *“... me interesa saber lo que pasó con el gobierno, la gente y poder entender cómo influyó eso en la organización del país hoy”*. Por tanto, aparece como condición de existencia, la necesidad de apropiarse de los relatos que refieren al lugar socio-espacial del cual se forma parte, lo que un estudiante argumenta así: *“Porque si vivo en un país, me gustaría saber cómo llegó a ser lo que es ahora”*. Y más se requiere saber del pasado cuando los acontecimientos que originan las narraciones dan cuenta de un momento de amenaza a la identidad nacional, comprendida como la pertenencia a un Estado que posibilita la vida colectiva. Por eso, un estudiante aclara: *“No me interesa la política, pero siempre es bueno saber de nuestro pasado y de los hechos importantes que ocurrieron y que quizás dividieron o dividieron al país”*.

El conocimiento de narraciones del pasado, según los estudiantes, genera aprendizajes. Uno de ellos explica: “... *me parece importante saber lo que pasó en el pasado, para no cometer los mismos errores en el futuro*”. Entonces, además las narrativas permiten articular pasado y futuro, lo que hace posible la construcción de proyectos personales y colectivos. Permite que lo que ha estado fuera de lo canónico no vuelva a emerger como amenaza a la integración cultural, así lo comunica un estudiante, quien señala que conocer lo acontecido en el pasado, sirve “*Para evitar un régimen del terror, para un futuro mejor y para aprender del error y no volver a repetirlo*”.

Según los estudiantes, el conocer las narrativas del pasado que refieren al acontecer del país en el cual habitan, es un derecho adquirido. El conocimiento de la historia se levanta como una demanda, lo que es altamente relevante dado que el aprendizaje de la historia, y –en especial el aprendizaje de la historia del presente–, es un componente esencial de la construcción del sujeto de derecho y de su subjetividad, ya que se es sujeto de derecho en la medida que, el sujeto es capaz de reconocerse como poseyendo una identidad propia, pero al mismo tiempo como siendo parte de una cultura. Idea que es expresada por un estudiante que señala ‘quiero aprender’ “*Porque no lo sé y tengo derecho a conocer lo ocurrido*”. Se trata de un derecho, pero por sobre todo de una necesidad, afirma otro: “*Porque lo que pasó en ese gobierno nos influye a todos, porque fue doloroso y todos necesitan saber de su pasado*”. Necesidad de conocer el pasado para poder construir un proyecto de futuro.

La demanda de narrativa sobre el pasado se hace con más fuerza cuando los estudiantes han recibido el relato de sus progenitores contando que algunos de sus familiares cercanos ha sido víctima fatal de las violaciones a los Derechos Humanos. Un estudiante explica: “... *me interesa mucho lo que pasó ese año, ya que en esa época, mataron a mi tío*”. Otro agrega: “*A mi tío lo mataron en el régimen militar y mi papá me cuenta que mi familia sufrió mucho en ese entonces*”. Lo que pareciera que requieren los estudiantes es encontrar un relato que explique ese sufrimiento. Lo que es abiertamente señalado por otro estudiante, que opina: “... *es algo muy doloroso para mucha gente como yo. Me gustaría saber por qué mataron a tanta gente. Mi padre estuvo ahí en Valparaíso y me decía que le pusieron corriente en el cuerpo y muchas cosas más. Por eso me gustaría saber*”. Lo que requieren entender es el por qué del sufrimiento, como lo dice otro de los niños que asiste a la escuela: “*Porque en ese gobierno mataron a mi abuelo y mi papá sufrió mucho*”. Entonces, se evidencia que los estudiantes necesitan mantener alejados de sus proyectos futuros, lo que se define como siniestro. Pero al mismo tiempo, necesitan escuchar relatos de otros sobre lo sucedido a sus familiares cercanos, ya que eso permite la reivindicación social de sus seres queridos y genera un espacio para que estos estudiantes asuman que ellos también son víctimas de las violaciones a los Derechos Humanos de las que da cuenta la historia del presente que aprenden en la escuela. Necesitan contar a los otros y reconocerse a sí mismos como víctimas. Necesitan usar este espacio para articular su historia personal con la historia colectiva. Sólo reconociendo su condición de víctima de tercera generación podrán incorporarse al proceso de la reparación social. En este sentido, la reparación debe entenderse más que como un reconocimiento y reparación a nivel individual, como un

restablecimiento de los vínculos cortados por el daño al tejido social causado por las violaciones a los Derechos Humanos, por ello se debe trabajar bajo el concepto del Nunca Más.

Además, estos y otros estudiantes necesitan escuchar narrativas que les permitan gestionar la emocionalidad que los hechos del pasado generan en ellos. Por eso, un estudiante señala que quiere aprender historia del presente: *“Porque me da rabia lo que le hacían a las personas”*.

Entonces, resulta evidente que los estudiantes demandan la escucha de otras narraciones, que sospechan puede aportar la escuela. Aunque ellos han escuchado relatos de lo acontecido, parecen no ser suficientes para poder encontrar un sentido a lo sucedido. Pero, no se trata de buscar sentido como queriendo encontrar justificación de lo sucedido, sino como un elemento de la búsqueda de la verdad, pero no la justificación de dicha verdad.

Sin embargo, otros estudiantes prefieren evitar oír narraciones, sabiendo que refieren a hechos que causan dolor. Así lo expresan: *“... no me gustaría saber mucho como la gente sufría”*. Lo que revela la dificultad de integrar narrativas que refieren a un sufrimiento colectivo. Algunos prefieren dejarlos en el pasado, por eso dicen: *“No me gustaría aprender nada, porque esa hue’á es pasado y yo vivo el presente”*. Otro estudiante señala, *“... eso ya pasó y no me importa”*, lo que refleja la dificultad de encontrar narrativas para dar cuenta de hechos que sin duda influenciaron la vida de sus padres y la suya propia. Aquí queda en evidencia su incapacidad de nominar el pasado, por tanto, refleja que estos estudiantes han sido víctimas de un silencio, no han escuchado narrativas sobre los acontecimientos pasados y, por eso, no pueden construir las suyas propias. Silenciamiento que puede tener diversas explicaciones como son temores inconscientes, rabias reprimidas, incapacidad de enfrentar el sufrimiento, dificultad para enfrentar el conflicto. La tarea de la educación en este sentido es terapéutica.

Cabe destacar que a pesar de las narraciones sobre el pasado reciente que circulan en el curso de historia de sexto básico, los estudiantes dejan de manifiesto que requieren de más relatos para poder construir sus propias interpretaciones de la historia. Así lo percibe un estudiante: *“Porque en este colegio al menos, en mi opinión, enseñaron súper poco sobre el golpe militar, y yo creo que se preocupan más de los otros países, que de lo que nos pasó a nosotros”*.

Además, las narraciones para los estudiantes son fuentes de aprendizaje. Bien lo señala uno de ellos cuando explica: *“... es crucial aprender sobre historia; el que olvida la historia, la repite”*. Lo que se repite es lo que no cabe dentro de lo canónico de la cultura, y se aprende lo que se ajusta a las normas de conducta que la sociedad valora. Como dice otro estudiante: *“aprender sobre el régimen militar”* *“... es parte de tu historia y además amplía los conocimientos para tener una opinión tolerante y democrática hacia los demás”*.

Reflexiones finales

Iniciamos estas reflexiones planteando que los medios de comunicación cuestionaban el vínculo de los niños y jóvenes de hoy con los acontecimientos que en el pasado reciente tuvieron lugar en el país y que algunos profesores prefieren postergar el abordaje de este tema controversial. Ambas expresiones del conflicto de memorias que cruza a toda la sociedad. Luego, reteniendo los argumentos de algunos historiadores que refieren a la necesidad de historizar el presente y considerando que la psicología cognitiva ha establecido que la capacidad de aprendizaje de la historia depende del andamiaje didáctico que construya el profesor y no de las condiciones cognitivas de los estudiantes, todo apunta a valorizar el espacio curricular dedicado a la historia del presente que, según lo establecido en el currículum oficial chileno, se ubica en el sexto año de educación básica.

Este espacio curricular debería constituirse en el lugar donde los estudiantes, mediante la escucha y comprensión de una diversidad de narrativas que versan sobre los acontecimientos del pasado reciente, puedan establecer los vínculos existentes entre sus propias historias, su pasado familiar y la historia colectiva. Es decir, puedan avanzar en la reparación de la ruptura cultural que se fundaría en la dificultad de los padres y abuelos, quienes forman parte de las generaciones que fueron testigos de los acontecimientos, de contar lo vivido, algo que se evidencia en su demanda de relatos históricos sobre el mismo período por parte de los estudiantes. Así, podría facilitarse, como lo señala Bruner, su integración a la cultura mediante la construcción de sus propias narrativas sobre lo acontecido en el pasado reciente, puesto que sólo realizando este trabajo de reinterpretación de su propia historia podrán, los estudiantes de hoy, transformarse en activos ciudadanos del mañana.

Las reflexiones no acaban aquí, por el contrario, se abren muchas otras que tienen relación con el rol del docente que enseña la historia del presente, su condición de sujeto que ha sido actor y/o testigo de la historia que debe enseñar y también abre el debate sobre las estrategias pedagógico-didácticas que se deberían diseñar e implementar.

Referencias

- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Becker, D. (1994). *Trauma psicosocial y adolescentes latinoamericanos: formas de acción grupal*. Santiago: ILAS.
- Bédarrida, F. (1998). Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente. En: *Cuadernos de historia contemporánea*, Universidad Complutense de Madrid, España, N° 20, pp. 19-27.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cáceres, G. (2005). *El claroscuro de la memoria colectiva en el Chile de los noventa: de la inducción al olvido a la primavera de los recuerdos*. Disponible en: http://www.archivochile.com/Ceme/recup_memoria/cemememo0015.pdf
- Carretero, M.; A. Rosa & M. F. González (comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, J. (1993). *Historia del presente*. Madrid: EUDEBA.
- De Amézola, G. (1999). *La quimera de lo cercano: Sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Los Andes, Venezuela, N° 4, p. 100-130.
- De Gaulejac, V. (1991). *La Névrose de Classe*. Paris: Hommes et Groupes Éditeurs.
- De Villers, G. (1993). *L'histoire de vie comme méthode clinique. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation. Pratiques et théorie*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Suiza, 72, 138-155.
- De Villers, G. (1996). *L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche - formations*. In D. Desmarrais et J. M. Pilon (Éds.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (pp. 107-134). Paris: L'Harmattan.
- Del Campo, A. (2004). *Teatralidades de la memoria: rituales de reconciliación en el Chile de la transición*. Santiago de Chile: Mosquito Comunicaciones / Institute for the study of ideologies & literature. University of Minnesota.
- El Mercurio on line, viernes 12 de septiembre de 2008, p. 6.
- Funes, A. (2003). *Enseñando historia del presente: los discursos de la 'guerra' en el aula*. XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África (ALADAA), Ciudad de México, México, del 12 al 15 de noviembre.
- Hallam, R. (1969). Logical thinking in history. *Educational Review*, Routledge, Reino Unido, 10(2), p. 183-200.
- Hallam, R. (1983). *Piaget y la enseñanza de la Historia*. En Coll, César (comp.). *Psicología genética y aprendizaje escolar*. Madrid, Siglo XXI.
- Henríquez, R. (2005). Entre la historia y la narrativa: algunos elementos para la didáctica de la historia. *Revista Educar*. Gobierno de Jalisco, Secretaría de Educación, México, p. 9-18.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores / Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- Lombardi, Ángel (2000). La enseñanza de la historia. Consideraciones generales. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Los Andes, Venezuela, N° 5, p. 9-23.
- Mandler, J. (1984). *Stories, Scripts, and Scenes. Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- MINEDUC (2002). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. MINEDUC, Santiago.

MINEDUC (2004). *Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Programa de estudio. Sexto año básico, MINEDUC, Santiago.

Moulian, T. (2002). *Chile actual: anatomía de un mito*. Santiago: Lom Ediciones.

Ortega, David (2003). Problemática del aprendizaje de nociones temporales en la educación básica. *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, Universidad de Los Andes, Venezuela, 2(2), p. 32-45.

Pardo, I. (2009). Significaciones sobre Derechos Humanos que construyen niños que cursan séptimo año básico. Tesis para optar al grado de Licenciada en Psicología, Escuela de Psicología, Universidad Diego Portales.

Patrón, M. & C. Etchegoyhen (1989). *Memoria y dolor: olvido y castigo*. En D. Becker & E. Lira. Derechos humanos: todo es según el dolor con que se mira, pp. 177-194. Santiago: ILAS.

Pistor, F. (1939). *Measuring the time concepts of children*. Journal of Educational Research, Heldref Publications, Reino Unido, XXXIII, 293-300.

Reyes, M. J. (2009). *Política de memoria como producción cotidiana: la despolitización y la privatización del pasado reciente en el Chile actual*. Tesis para optar al grado de doctor en el Departament de Psicologia Social, Facultat de Psicologia de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ricoeur, P. (1981). *The narrative function*. En Ricoeur, Paul Hermeneutics and the human sciences. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. II L'intrigue et le récit historique*. Paris: Éditions du Seuil.

Roussou, H. (2000). *L'histoire du présent, vingt ans après*. En: Dossier L'histoire du temps présent, hier et aujourd'hui. Bulletin de l'IHTP, Francia, N° 75.

Rüsen, J. (2001). "What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence". Ponencia presentada en el Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, 2001 [<http://www.cshc.ubc.ca>].

Toledo, M. I. (1999). La memoria colectiva como articulación de memorias individuales. En: *Praxis Revista de Psicología y Ciencias Humanas*, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales. N° 1, pp. 72-86.

Toledo, M. I. & R. Gazmuri (s/f). Obedientes memoriones o Reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. *Revista Estudios Pedagógicos*, en prensa.

Toledo, M. I. (1999). Construction de mémoire collective à travers les récits de vie: L'environnement socio-spatial d'un bidonville de Santiago du Chili. De la Toma Guanaco à Huechuraba. Doctorat en Sciences de l'Éducation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain.

Toledo, M. I.; A. Magendzo & R. Gazmuri (2007). 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, Proyecto FONDECYT N° 1085228.

Toledo, M. I.; A. Magendzo & R. Gazmuri (2008). Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad "Régimen Militar y transición a la Democracia", Proyecto FONDECYT N° 1060550 con la colaboración de UNESCO – París, Informe Final, Volumen I.

Toledo, M. I.; D. Veneros & A. Magendzo (2006). Lugares de la Memoria: activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque Por la Paz Villa Grimaldi. Informe final Investigación de las Facultades. Santiago: MN.

Toledo, M. I.; R. Gazmuri & A. Magendzo (2010). Aproximación al estudio de las corrientes de la didáctica en historia. *Revista Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, España, 63, p. 77-92.

Veyne, P. (1989). Introduction à l'Histoire. In *Encyclopédie Universalis*, 11. (pp. 464-466). Paris: Encyclopédie Universalis.

Wood, D.; J. Bruner & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Edited by Edmund Sonuga-Barke, Estados Unidos, 17, p. 89-100.