

17

Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137 Julio - Diciembre, Año 2018 - Tunja, Colombia

La historia reciente en los currículos escolares de Argentina,
Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la
Didáctica de las Ciencias Sociales

<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>

Joan Pagés
Jesús Marolla
Páginas: 153-184




La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*

Joan Pagés¹
Jesús Marolla²

Universidad Autónoma de Barcelona - España


Recepción: 01/11/2017
Evaluación: 05/03/2018
Aprobación: 22/05/2018
Artículo de Investigación e Innovación

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>

Resumen

El presente artículo trata sobre un estudio comparado de los currículos de Chile, Argentina y Colombia en torno

* El presente artículo hace parte del proyecto de investigación «El papel de la memoria en la enseñanza de la historia en América Latina». Avalado por GREDICS, grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

1 Profesor de Didáctica de la historia y de las ciencias sociales desde el curso 1976-77. Catedrático emérito de Universidad (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB). Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea) por la Universidad de Barcelona (UB) y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Responsable del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS). Director de 33 tesis doctorales. Experto en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía y en la formación de su profesorado. Conferenciante y asesor del profesorado en Didáctica de la Historia y en Didáctica de las Ciencias Sociales en España, Francia, Italia, Nicaragua, Venezuela, Brasil, Chile, Argentina, México, Colombia, entre otros países. Autor de más de 200 artículos y de libros y capítulos de libro sobre didáctica de la historia, de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía; ✉ joan.pages@uab.cat  0000-0001-8650-3976.

2 Académico de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Antofagasta, Chile (UA). Doctor en Educación con especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) con mención de Doctorado Internacional por la Manchester Metropolitan University en el Reino Unido (MMU) y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Miembro del grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS). ✉ jesus.marolla@uantof.cl  0000-0001-6215-0010.

al tratamiento que se les da a la memoria histórica. La metodología utilizada es de tipo cualitativa. El uso de herramientas analíticas ha permitido codificar el contenido, las omisiones así como las finalidades planteadas en los currículos en torno a la historia reciente. Entre los principales resultados, podemos destacar que los programas de los tres países coinciden en incluir el pasado cercano, así como temas relacionados con los Derechos Humanos, las dictaduras y la violencia política. No obstante, la inclusión es realizada desde la perspectiva oficial del gobierno, sin problematizar los procesos y promoviendo aspectos relacionados con la «reconciliación nacional». Esta circunstancia impide generar los espacios de crítica y de reflexión en torno a los hechos acontecidos, así como en las posibilidades desde la ciudadanía para participar en la protección de los Derechos Humanos.

Palabras clave: Memoria, historia reciente, currículum, Latinoamérica.

Recent history in the school curricula of Argentina, Chile and Colombia. Challenges of citizenship education from Didactics to the Social Sciences

Summary

This article presents a comparative study of the curricula of Chile, Argentina and Colombia, regarding the treatment given to historical memory. The methodology used is qualitative. The use of analytical tools has allowed for the codification of content; the omissions as well as the objectives proposed in the curricula regarding contemporary history. Among the main results, it can be highlighted that the programs of the three countries coincide in including the recent past as well as topics related to human rights, the dictatorships and political violence. However, their incorporation is carried out from the official perspective of the government, without problematizing the processes, while promoting aspects related to «national reconciliation». This situation impedes the creation of a space for the criticism of, and reflection on, the events that have

taken place and the possibilities of citizens to participate in the protection of human rights.

Key words: Memory, contemporary history, curriculum, Latin America.

L'histoire récente dans les programmes scolaires argentins, chiliens et colombiens. Défis éducatifs citoyens pour la pédagogie des sciences sociales

Résumé

Cet article mène une étude comparée du traitement donné à la mémoire historique dans les programmes scolaires chiliens, argentins et colombiens. Pour ce faire, nous nous servons d'une méthodologie de type qualitatif : l'emploi d'outils analytiques nous a permis de codifier le contenu, les lacunes et les objectifs affichés par les programmes en ce qui concerne l'histoire récente. Il est important de souligner que dans les trois cas étudiés les programmes incorporent le passé récent, de même que les droits de l'homme, les dictatures et la violence politique. Toutefois, cette incorporation est faite d'accord avec perspective du gouvernement, sans mettre en question les processus et en privilégiant les aspects liés à la « réconciliation nationale ». Ce trait empêche de générer des espaces critiques et de réflexion autour de ces événements et de donner aux citoyens la possibilité de prendre part à la défense des droits de l'homme.

Mots-clés: Mémoire, histoire récente, programmes, Amérique latine.

1. Introducción

Los aspectos que refieren a la construcción curricular, han sido ampliamente investigados por autores como Apple³ y Giroux⁴. Coinciden en que el currículum destaca a la cultura hegemónica

3 Michael Apple, *Ideología y Currículum*, (Madrid: AKAL, 1991), 11-25.

4 Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. (Madrid: Amorrortu editores, 2003), 163-168.

desde aspectos que dan relevancia a los poderosos, las élites y/o quienes controlan el gobierno. Para contribuir a la formación y las prácticas del profesorado se deberían problematizar los tipos de conocimientos que se prescriben y de esa manera comprender los procesos de exclusión simbólica que se están manifestando⁵.

El tratamiento que se da en el currículo a la memoria histórica, y en especial a los eventos traumáticos que se han vivido, guarda, según Apple⁶, la finalidad de organizar los conocimientos de la sociedad, además de seleccionar aquellos que se considerarán legítimos y verdaderos. Cox⁷ dice que, en general, los currículos se han organizado bajo una historia que destaca los valores patrios con alta presencia de héroes.

Pinar⁸, en el sentido anterior, afirma que los planes y programas son documentos que incluyen y excluyen contenidos y procesos a partir de las distintas relaciones de poder que se dan entre los actores y los encargados de su construcción. El currículo, desde tales perspectivas, legitima las desigualdades sociales a través de sus estructuras sociales, económicas, políticas y culturales a favor de las concepciones hegemónicas⁹. De ahí que resulte, como afirma Ricoeur¹⁰, un lugar estratégico para la enseñanza de la memoria en los ámbitos escolares. En los espacios escolares existen altas posibilidades de construir, reconstruir y reconfigurar las modalidades y la materialización de los silencios y de los recuerdos.

Este estudio forma parte de una metodología de investigación cualitativa¹¹ sobre la presencia y/o ausencia de la memoria histórica sobre la historia reciente. Se han establecido

5 Sebastián Plá, «Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina». *Revista Colombiana de Educación*, n° 71 (2016): 55, DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>.

6 Apple «*Ideología ...*», 11-15.

7 Cristián Cox, *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*. (Santiago: CIDE, 1986), 56.

8 William Pinar. *La teoría del currículum* (Madrid: Narcea ediciones, 2014), 217-220.

9 Plá, «Currículo, historia y justicia social...», 55.

10 Paul Ricoeur, «Historia y memoria. La escritura de la historia y representación del pasado». *Annales: Historia y Ciencias Sociales*. 55 (4) (2000): 731-747.

11 Juan Luis Álvarez-Gayou, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, (México: Paidós, 2013), 13-20.

dos fases para el estudio. La muestra utilizada se seleccionó a partir de las publicaciones oficiales actuales sobre el currículo de los países en estudio. En una primera fase se analizan las narrativas de los currículos de Colombia, Chile y Argentina.

En la segunda fase se contrastan las narrativas de los materiales curriculares. Para su análisis se utilizaron las estrategias de codificación inductivas propuestas por Saldaña¹². Los materiales son analizados y codificados de manera inductiva a fin de identificar las perspectivas, las omisiones, la visibilización y los fines planteados en torno a la historia reciente. Para llevar a cabo tales tareas, se realizó una adaptación de las preguntas analíticas diseñadas por Padilla y Bermúdez¹³, a fin de poder analizar el trabajo con la memoria y las comparaciones entre los países escogidos. Aunque tales preguntas guían el proceso de investigación, estas se recogerán en las conclusiones del trabajo.

¿Qué eventos sobre la violencia y la valoración hacia los Derechos Humanos se incluyen y excluyen?
¿Qué cuestiones se ponen al frente y cuáles se ponen como trasfondo?
¿Qué actores se incluyen y excluyen y a cuáles se les da más y menos voz?
¿Qué cualidades, motivos, acciones se les atribuyen a los diferentes actores?
¿Qué eventos, actores y prácticas se representan como violentos?
¿Cómo se explican el origen y el desarrollo de los conflictos?
¿Cómo se explican el recuerdo a la violencia y sus consecuencias?

Tabla 1: Preguntas analíticas
Adaptación de Padilla y Bermúdez¹⁴.

El análisis de tales preguntas fue fundamental para construir categorías desde la narración, siguiendo los postulados de Miles y Huberman¹⁵ a fin de establecer los principales aspectos de cada relato y sus contrastes entre los países escogidos. Tales categorías son reflexionadas

12 Johnny Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers*, (Los Ángeles: Sage, 2012), 5-15.

13 Ángela Padilla y Ángela Bermúdez, «Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano», *Revista Colombiana de Educación*, n° 71, (2016): 225.

14 Padilla y Bermúdez, «Normalizar el conflicto...», 228.

15 Matthew Miles y Michael Huberman. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. (Thousand Oaks, CA: Sage, 1994): 120-135.

desde preguntas analíticas de Padilla y Bermúdez¹⁶, y serán recogidas en las conclusiones del escrito a modo de cierre del análisis realizado.

2. Reflexiones teóricas sobre currículo y memoria

Currículo y memoria

La importancia de investigar los currículos radica en que, como dice De Amézola¹⁷, son instrumentos que explicitan relaciones de poder, y maneras de entender la realidad, delimitando en muchas ocasiones el trabajo del profesorado. Rubio¹⁸ argumenta que las memorias hegemónicas presentes en los distintos currículos coinciden en invisibilizar la memoria social. En los materiales se naturaliza la violencia, se desresponsabiliza a la clase política de los hechos ocurridos y se desvincula a la ciudadanía de los procesos históricos. Cuesta¹⁹ plantea el concepto de «historia con memoria», donde la memoria funciona como un método crítico y político que valida el recuerdo como la manera de pensar y entender el mundo. Tal método actúa en las relaciones de poder/saber de la esfera pública de las políticas de la cultura con el fin de modificar las asimetrías de poder en los espacios públicos de la democracia. Para ello, agrega el autor, se debe problematizar el presente desde un pasado problemático.

Reyes, citando a Lechner²⁰, dice que, por ejemplo, el currículum de la dictadura chilena estaba orientado, ideológicamente, hacia los valores patrióticos. De esa manera, se justifica el orden autoritario en sus distintos componentes:

16 Padilla y Bermúdez, «Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia...», 228.

17 Gonzalo De Amézola. «Historia enseñada e historia investigada: Relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores». *PolHis*, 8, (2011): 15.

18 Graciela Rubio, «Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile». *Revista Colombiana de Educación*, n° 71, (2016): 116.

19 Raimundo Cuesta, «Historia con memoria». *Revista Con-Ciencia Social*, 15, (2011): 21.

20 Leonora Reyes. «A 40 años del Golpe de Estado: el debate curricular inacabado». *Docencia*, vol. 50, (2013): 34.

sociedad, economía y cultura bajo las órdenes de la Junta Militar. Después de la dictadura, agrega la autora, el clima nacional impidió que se profundizara un debate más abierto sobre la formulación de contenidos en el currículum de Historia y Ciencias Sociales. La crítica y la reflexión sobre los crímenes de la dictadura, por ejemplo, fueron excluidas. Así también se excluyeron de su elaboración distintos actores educativos como profesores y estudiantes, argumentando «razones operativas». De esa manera la construcción y transformación del currículum se realizó de manera cerrada²¹.

Memoria y el tratamiento de los sujetos en la escuela

Ricoeur²² comprende que la memoria está compartida entre distintos sujetos. Tales sujetos elaboran y reelaboran los registros y las representaciones a través de intercambios individuales y colectivos sobre el recuerdo. El autor afirma que la memoria emerge como manifestación de los conflictos y las relaciones fijadas en la reelaboración de las narrativas que componen el presente y el pasado²³.

Torres²⁴ argumenta que debido a la naturaleza traumática de los eventos que pasan a formar parte de la memoria de las personas, estos forman parte de una selección que determina –de acuerdo al contexto social– el pasado que se recordará en función de los intereses del presente. Por aquello que se privilegian ciertos aspectos por sobre de otros. De ahí que la memoria no sea estática, al contrario, se va construyendo y reconstruyendo constantemente. Por

21 Para el caso de Chile, Reyes afirma que según consigna el diario *El Mercurio*, en el currículo, el propio general Pinochet corrigió de manera personal el programa de Historia y Geografía para el octavo año de Enseñanza Básica. Lo que realizó el régimen de la dictadura fue, como agrega la autora, la exclusión del modelo desarrollista, dando énfasis a contenidos relacionados con la cosmovisión militar con aspectos como «la Bandera, el Escudo, y la unidad nacional en torno a los éxitos del Ejército de Chile». Reyes, «A 40 años del Golpe de Estado...» 34.

22 Ricoeur, «Historia y memoria ...», 740-750.

23 Lorena Torres, «Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto». *Revista Colombiana de Educación*, n° 71, (2016): 168.

24 Torres, «Historia reciente en la escuela colombiana...», 171.

esto Halbwach²⁵ comenta que la imagen que se reconstruye del pasado está sumamente alterada. Así, Sarlo²⁶ y Torres²⁷ coinciden en que la memoria «coloniza el pasado y lo organiza sobre la base de las concepciones y las emociones del presente».

Torres²⁸ define que la importancia de la memoria en la enseñanza radica en la producción y reproducción de las estrategias de agencia de los sujetos como protagonistas en la construcción social de la memoria. Tal perspectiva sugiere reflexionar sobre la pasividad en la que tradicionalmente se ha presentado la memoria oficial: conmemoraciones, relatos, monumentos, entre otras políticas enmarcadas en el reflejo de acontecimientos por sobre la crítica y la reflexión de los procesos. El fin debería ser, agrega el autor, que los y las estudiantes fueran conscientes de los usos de la memoria para la transformación social.

Escuela y memoria

Jiménez, Infante y Cortés²⁹ comentan que la escuela es el principal escenario en donde las políticas de memoria se materializan. Tales políticas responden a los lineamientos definidos por los sectores dominantes y hegemónicos de la sociedad³⁰. Por tanto, la memoria escolar está definida por lo que se quiere, desde los círculos del Estado, que la sociedad recuerde, olvide y conmemore. Para Torres³¹ la reconstrucción del pasado en la escuela, debería ser un eje primordial en la enseñanza, debido a que la problematización de la memoria es fundamental para comprender lo que somos, fuimos y seremos.

25 Maurice Halbwachs, «Memoria colectiva y memoria histórica». *Revista española de sociología*, n° 69, (1995): 210.

26 Beatriz Sarlo, *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo una discusión*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012): 92.

27 Torres, «Historia reciente en la escuela colombiana...», 169.

28 Torres, «Historia reciente en la escuela colombiana...», 171.

29 Absalón Jiménez; Raúl Infante y Ruth Cortés. «Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del Estado del arte de la temática». *Revista Colombiana de Educación*, n° 62, (2012): 293.

30 Graciela Rubio. «Memoria hegemónica y memoria social...», 116.

31 Torres, «Historia reciente en la escuela colombiana...», 172.

Bárcena³², desde la filosofía, afirma que la formación de la memoria plantea dos aspectos fundamentales que son la recuperación del pasado y su utilización en el presente. Tal ejercicio implica recuperar el pasado de los acontecimientos sin abandonar sus singularidades, transformándolo en modelos que permitan actuar en el presente. Torres³³ enfatiza que el pasado reciente y su enseñanza en la escuela debe tener como foco el reconocer la presencia de las víctimas en los procesos traumáticos. El fin debe estar posicionado en la resignificación del concepto de poder como una oportunidad que permita la construcción de acuerdos y la transformación de las realidades tanto de las personas que han sido afectadas directamente por los hechos acontecidos como por quienes habitan la sociedad y que, de manera indirecta, están insertos en la permanente construcción y reconstrucción de los procesos de memoria. El autor afirma que más que una enseñanza enfocada en contenidos, lo fundamental es la reparación y la reconstrucción de los tejidos sociales afectados por las violencias.

Herrera y Pertuz³⁴ afirman que la enseñanza de la memoria debe contribuir al fomento de la participación política y al desarrollo del pensamiento crítico y de proyectos emancipatorios. De Amézola³⁵ coincide y afirma que aunque la memoria es la matriz de la historia, el objetivo de esta no es la preservación, sino que el deber de la historia es problematizar la memoria. Traverso³⁶ y De Amézola³⁷ coinciden en plantear que no existe memoria que no esté construida bajo recuerdos elaborados bajo los colectivos sociales y las perspectivas políticas de la época.

32 Fernando Bárcena, Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-Ciencia Social*, n° 15 (2011): 116, acceso el 17 de septiembre de 2017 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797196.pdf>.

33 Torres, «Historia reciente en la escuela colombiana...», 182.

34 Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz, «Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina». *Revista Colombiana de Educación*, 71, (2016):81.

35 De Amézola, «Historia enseñada e historia investigada... », 17.

36 Enzo Traverso, *El pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política* (Madrid: Marcial Pons, 2007), 29-30.

37 De Amézola. «Historia enseñada e historia investigada... ». 17.

Uno de los desafíos que refiere De Amézola³⁸ tiene relación con las prácticas que realiza el profesorado al enseñar sobre memoria. El autor afirma que los y las docentes no han estudiado tales contenidos, por lo que resulta interesante reflexionar cómo el profesorado y bajo qué estrategias y finalidades hacen visible lo que ha estado silenciado³⁹. La discusión, en este sentido, debe estar abierta al cuestionamiento de cuáles son las políticas educativas sobre el tratamiento de la memoria y la comprensión de los procesos traumáticos del país⁴⁰.

Bárcena⁴¹ plantea «la pedagogía de la memoria» como un método para favorecer la generación de «comunidades de sentido». Desde la filosofía afirma que las comunidades deben enfocarse en la comprensión de los sujetos y sus capacidades para elaborar juicios políticos como modos de asumir los pasados de dolor. La enseñanza es un espacio para la creación de comunidades de sentido. La memoria y su enseñanza deben orientarse en la educación para la ciudadanía del futuro. Los y las personas deben, desde la memoria, ser promotoras y defensoras de los Derechos Humanos y la Democracia. Acontecimientos históricos como los genocidios, pueden y deben ser comparados sin que sus singularidades sean negadas pues se trata de comprender: «sabiendo que “comprender” no es ni perdonar ni justificar, sino atribuir sentido»⁴².

Los usos de la memoria desde la didáctica de las ciencias sociales

Rubio⁴³ afirma que la memoria debe ser discutida en la sociedad con apertura a todos los posicionamientos políticos.

38 De Amézola, «Currículo oficial y memoria... », 53.

39 María Paula González y Joan Pagès, «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas», *Historia Y MEMORIA*, n° 9, (2014): 275-311, acceso el 15 de octubre de 2017. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372014000200010&lng=en&nrm=i so>. ISSN 2027-5137.

40 Torres, «Historia reciente en la escuela colombiana...», 167.

41 Bárcena, «Pedagogía de la memoria...», 111.

42 Bárcena, «Pedagogía de la memoria...», 111.

43 Graciela Rubio, «Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena», *Mem. Soc.*, 17, n° 35, (2013): 168.

Es fundamental, dice la autora, que se consideren los problemas del presente así como los deseos de futuro. En ese contexto es donde deben darse las discusiones políticas sobre los límites y los usos del recuerdo. De Amézola⁴⁴ afirma que la importancia pedagógica de la enseñanza de la memoria, radica en que no existe una única memoria social instalada en el currículo ni en la sociedad. Existen distintas memorias, las cuales se encuentran en conflicto entre distintos actores sociales y políticos que estructuran los relatos sobre el pasado.

Rüsen⁴⁵, por su parte, cree que el proceso de construcción y reconstrucción permanente de los procesos de memoria tiene al menos cuatro sentidos: la comprensión de la historia del tiempo presente, los aspectos subjetivos de los sujetos; la construcción de la identidad histórica por medio de las intersubjetividades discursivas y, por último, la inclusión y la sistematización de los componentes políticos tanto de la conciencia como de la cultura histórica. Herrera y Pertuz⁴⁶ argumentan que la memoria tiene un papel relevante como matriz de significación de lo político para la configuración de las subjetividades de las personas.

El proceso de construcción y reconstrucción de los procesos de memoria, según Lechner y Güell⁴⁷, es fundamental en cuanto son los puentes que se deben construir entre el pasado, el presente y el futuro, así como entre las influencias en las cotidianidades de las personas. Los autores anteriores dicen que: «Toda sociedad posee una política de la memoria más o menos explícita, esto es el marco de poder dentro del cual (o contra el cual) la sociedad elabora sus memorias y olvidos»⁴⁸.

44 De Amézola, «Currículo oficial y memoria...», 52.

45 Jörn Rüsen, «Aprendizado Histórico». en *Jörn Rüsen e o ensino de História*, María Auxiliadora. Schmidt, Isabel Barca y Estevão Rezende (Curitiba: ufpr. 2010), 195-196.

46 Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz, «Educación y políticas...», 83.

47 Norbert Lechner y Pedro Güell, «La construcción social de las memorias en la transición chilena», en *Subjetividad y figuras de la memoria. Memorias de la Represión*, ed. Elizabeth Jelin y Susana Kaufman (Argentina: Siglo xxi, 2006), 22.

48 Lechner y Güell, «La construcción social de las memorias...», 22.

La memoria, según Rubio⁴⁹, debería ser usada como un dispositivo problematizador del presente que puede agenciar procesos emancipadores. Para Ricoeur, citado por Rubio⁵⁰, los «discursos sobre el pasado reciente» son una producción social del presente que obliga a que se piense el poder que está implícito en los «usos del pasado». Jelin⁵¹, a su vez, dice que los espacios de la memoria son espacios de luchas políticas. Tales espacios son luchas contra el olvido, desde el recordar para no repetir. Para De Amézola⁵², la enseñanza no debe ser el recuerdo, sino que se deben contraponer «las memorias contra memorias» desde el pensamiento crítico y reflexivo.

Cuesta⁵³ agrega que no se trata de estudiar el pasado simplemente como hechos enmarcados en un tiempo continuo y vacío, sino que se deben comprender las formas en que el pasado es transmitido hasta el presente a través de las distintas generaciones. Es fundamental para la comprensión analizar los componentes culturales, de clase y de género, entre otros factores que influyen en las construcciones y transmisiones del pasado. La reflexión debe enfocarse en que el pasado es algo que está en permanente construcción y reconstrucción desde el presente. De ahí que, agrega el autor, se deban tener las precauciones necesarias acerca de cómo y qué se recuerda y las finalidades que se pretenden con tales recuerdos.

Herrera y Pertuz⁵⁴ afirman que las distintas experiencias de memoria de países como Chile, Argentina y Colombia, coinciden en los múltiples retos que tienen las escuelas. Aspectos como la reforma del currículo y la capacitación

49 Rubio, «Memoria hegemónica y memoria social...», 111.

50 Rubio, «Memoria hegemónica y memoria social...», 112.

51 Elizabeth Jelin, «Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales». *Estudios Sociales*, 1, 27, (2004): 91-113, acceso el 20 de septiembre de 2017 <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EstudiosSociales/article/view/2538/3623>.

52 Gonzalo De Amézola, «Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela Argentina». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 7, (2008): 52 acceso el 18 de septiembre de 2017. <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126354/237114>.

53 Cuesta, «Historia con memoria...», 26.

54 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria... ». 101.

docente son fundamentales para posicionar la enseñanza de la memoria desde perspectivas críticas que persigan el cambio y la transformación social con un enfoque en los Derechos Humanos. El objetivo debería ser que las prácticas fomentaran el tratamiento de problemáticas relacionadas con el pasado reciente y la educación de la ciudadanía desde perspectivas críticas que propiciaran la reflexión sobre los usos políticos y sociales de la memoria. Esto implica, agregan:

[...] Contemplar los efectos en el largo plazo de las decisiones relacionadas con el qué, el cómo, el por qué y el dónde enseñar en relación con el recuerdo, pues, no todas las formas de recordar nos hacen avanzar hacia la construcción de memoria ni todas las maneras de hacer memoria conducen a las sociedades hacia procesos de reconciliación [...] ⁵⁵.

Para Carretero y Borelli ⁵⁶ lo fundamental es que el pasado no se transmita de manera absoluta. Eso puede llevar a que tal pasado se ritualice y se banalicen los valores que se están transmitiendo. Para contrarrestar tales prácticas es necesario posicionar la enseñanza de la memoria desde interrogantes como el qué pasó, cómo pasó y por qué pasó. Carretero y Limón ⁵⁷ agregan que no es posible explicar el pasado en su totalidad solo desde las causas y las intenciones de los agentes humanos. Las acciones de las personas se deben explicar, además, desde las interacciones políticas, ideológicas, sociales, económicas y culturales.

3. Currículos escolares en Chile, Argentina y Colombia

Los resultados se presentan siguiendo las preguntas planteadas en el apartado de metodología aunque el análisis se realiza país por país. Posteriormente se triangularán los resultados obtenidos de los currículos de los tres países.

⁵⁵ Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria... », 103-104.

⁵⁶ Mario Carretero y Mario y Marcelo Borelli, "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?" *Cultura y Educación*, vol. 20, n° 2 (2008): 205.

⁵⁷ Mario Carretero y Margarita Limón, Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, en *Construir y enseñar las Ciencias Sociales*, Mario Carretero, (Buenos Aires: Aique, 1996), 47-50, acceso en 10 de septiembre de 2017 http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Limon-Carretero_1_Unidad_5.pdf.

Chile

El currículum chileno ha sufrido importantes cambios desde la década de los 90 hasta la fecha. Tales cambios han sido motivados, entre otros factores, por el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación sobre la violación a los derechos humanos en Chile, 1973-1990⁵⁸, también conocido como el «Informe Rettig»⁵⁹. Este informe ha tenido influencia en la formulación de políticas públicas, a pesar de las críticas que ha recibido⁶⁰. Bajo tal marco, el presidente Lagos en el 2004 encomendó la tarea de conformar la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, también conocido como «informe Valech». Este informe tuvo un alcance mayor debido a la investigación y recopilación de información que se llevó a cabo. Entre las conclusiones de tal informe, se puso el énfasis desde las políticas públicas y gubernamentales en la defensa de los Derechos Humanos como un pilar de la Democracia chilena.

A modo de ejemplo, en las Bases Curriculares⁶¹ chilenas se puede ver como uno de los objetivos de aprendizaje se centra en la «Dictadura militar, transición política y consenso en torno a la democracia en el Chile actual». En este objetivo no se desarrollan aspectos en profundidad sobre las violaciones a los Derechos Humanos, la Dictadura, las víctimas y las políticas de memoria. Lo que se menciona de forma breve es el resultado de aprendizaje: «Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas».

Los otros resultados de aprendizaje tienen relación con las políticas del régimen militar, la constitución que se creó en

58 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria... », 86.

59 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria... », 86.

60 Las críticas tienen relación con que no se aborda el tema de las víctimas sobrevivientes ni las violaciones sufridas, así como la invisibilidad que se da quienes perpetraron tales actos en función de las presiones desde distintos organismos y sectores.

61 MINEDUC. Bases Curriculares de 7º básico a 2º medio. (Unidad de Currículum y Evaluación: Ministerio de Educación de Chile. 2015).

los años 80's y las crisis económicas del periodo. Cabe destacar que no se hace mención ni se propone la problematización de las violaciones a los Derechos Humanos o las luchas políticas por la recuperación de la Democracia. De hecho no se vuelve a mencionar el concepto de «Dictadura», que es reemplazado por el de «Gobierno», dejando en evidencia los sesgos ideológicos bajo los cuales se presentan los programas, por ejemplo: «Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar...», o «Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición...».

El currículum chileno, por tanto, resalta la descripción de acontecimientos históricos ligados a la política y la economía desde la visión oficial del gobierno. Los programas destacan lo realizado por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, así como en las reformas a la Constitución y la legislación que buscaban promover tanto la Democracia como el resguardo a los Derechos Humanos. Se omite en gran medida las violaciones ocurridas durante la dictadura.

En nuestro análisis coincidimos con Rubio⁶² al afirmar que los programas se presentan desde perspectivas historicistas, en las que prima la descripción de los acontecimientos por sobre las distintas visiones que existen sobre la historia reciente. No se problematizan los Derechos Humanos desde las violaciones, desapariciones y violencia ocurridas durante la dictadura. La perspectiva que se presenta es la oficial y dominada por el Estado, donde se resaltan las acciones realizadas por los distintos gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, así como una perspectiva que plantea la protección de los Derechos Humanos sin cuestionar las violaciones ocurridas durante la dictadura.

Las Bases Curriculares Chilenas hacen énfasis en que la enseñanza de la historia debe enfocarse en el presente. Presentan el pasado como un medio para comprender los

62 Rubio, «Memoria hegemónica y memoria social...», 121.

eventos actuales. No se fomenta la reflexión, la crítica y la problematización de la historia reciente en las aulas. Se deja al arbitrio del docente la perspectiva que se da al periodo, solo relevando que debe ser desde la visión oficial y ministerial de la historia. En efecto, se plantea el trabajo de la memoria, desde la oralidad y la escritura en relación con la historia de los pueblo indígenas, pero no en relación con los hechos traumáticos de la dictadura y la violación de los Derechos Humanos: «Reconocimiento y valoración de las significaciones culturales en los relatos orales de la memoria histórica local y territorial» e «Identificación de las designaciones espaciales y temporales presentes en los relatos de la memoria histórica local y territorial»⁶³.

Los programas, por tanto, no promueven los procesos reflexivos ni críticos sobre la historia reciente. Aunque se incluyen las violaciones a los Derechos Humanos, el proceso del Golpe, la violencia, el exilio y las detenciones arbitrarias, se presentan desde una perspectiva historicista y descriptiva. Por ejemplo, en el objetivo: «Formación ciudadana: los derechos humanos y el Estado de derecho como fundamentos de nuestra vida en sociedad», se plantean resultados de aprendizaje como: «Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad...». Los otros resultados que se incluyen tienen relación con la constitución, los derechos y los deberes del Estado, y aspectos ligados a la diversidad, entre otros. No se hace mención ni se profundiza sobre las violaciones, la violencia y las luchas políticas de la dictadura ocurrida en Chile.

Se podría afirmar que se incluye el tema pero que no se presentan los espacios para trabajar las memorias recientes chilenas, o se tratan desde una concepción de reconciliación más que de problematización ante lo ocurrido:

Respecto de la dictadura militar interesa que los y las estudiantes reconozcan que se suprimió el Estado de Derecho y que se violaron sistemáticamente los derechos humanos,

63 MINEDUC, «Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio...», 135.

y que se analicen las transformaciones que provocaron en la sociedad chilena la implantación de un nuevo modelo económico y de una nueva institucionalidad política⁶⁴.

Argentina:

El currículo de Argentina está construido, principalmente, por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), los cuales buscan establecer un marco general de educación. Desde los NAP se contempla que la educación reconozca la diversidad de «geografías, de modos de vida, de historias y experiencias de los docentes, de los alumnos y de sus respectivas familias [...]»⁶⁵. Se proponen espacios, materiales, indicaciones y, sobretudo, estándares de enseñanza para los distintos ciclos y niveles, los cuales se espera implementar en las escuelas argentinas. Analizaremos la presencia y tratamiento que se da, en estos programas, a la memoria reciente y a los hechos de la dictadura en este país.

En la formulación de los NAP y de las políticas de memoria y recuerdo influyeron dos eventos de importancia. Por un lado, el colapso del régimen militar y, por otro, la derrota en la guerra de las Malvinas (1982). Tales eventos provocaron una transición no pactada (a diferencia del caso de Chile). En democracia se creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), que tenía por objetivo la elaboración del informe «Nunca más». En tal informe se describieron los casos de desapariciones, los mecanismos represivos del gobierno, así como testimonios de las violaciones de la dictadura⁶⁶.

Debido a las presiones ejercidas por el sector militar, al finalizar la década de los 80's se formuló una política de reconciliación. Esta política, conocida como «las leyes de impunidad», buscaba instaurar la democracia desde el olvido

64 MINEDUC. «Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio...», 182.

65 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. «Enseñanza General Básica y Nivel Medio Ciencias Sociales» Consejo Federal de Cultura y Educación. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Buenos Aires. 2010). 25.

Rubio. «Memoria hegemónica y memoria social... », 120.

66 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria... », 89.

de los crímenes cometidos por la dictadura. En la década de los 90's y en la entrada del año 2000 con los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, los Derechos Humanos se situaron de manera protagónica entre las políticas del gobierno. A pesar de los avances en materia de Derechos Humanos durante los gobiernos Kirchneristas, con la elección de Mauricio Macri⁶⁷ se ha manifestado el distanciamiento con las políticas de memoria y Derechos Humanos.

La Ley de Educación Nacional del año 2006 establecía contenidos obligatorios para todas las jurisdicciones de Argentina. El lugar que ocupa la memoria en esta ley se puede vislumbrar en:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objetivo de generar en los/las alumnos las reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...]⁶⁸.

La materialización de esta Ley se puede ver reflejada, a modo de ejemplo, en las construcciones curriculares de las Provincias de Buenos Aires y Entre Ríos. En 1º a 6º año de la educación secundaria de la Provincia de Entre Ríos⁶⁹ se pone el énfasis en «la historia Argentina del Siglo XX marcada por la alternancia de gobiernos democráticos y antidemocráticos [...] la comprensión de lo que significó al individuo común la democracia, los golpes de Estado, el goce de derechos y su violación o suspensión en los planos político, civil, económico, social, sus tácticas o estrategias de defensa [...]»⁷⁰.

Las referencias en torno a la memoria reciente, los Derechos Humanos y la dictadura son escasas. En el programa

67 Perteneciente al Partido Propuesta Republicana (PRO), de tendencia liberal conservadora.

68 Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. c. También se pueden consultar las referencias en De Amézola. «Historia enseñada e historia investigada...». 14.

69 Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. «Diseño Curricular...», 71.

70 Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. «Diseño Curricular...»,

de 2º Ciclo de EGB Nivel Primaria para la ciudadana de Buenos Aires y Río Negro, la única referencia sobre memoria y/o dictadura es la que propone el estudio de: «El análisis de la alternancia de gobiernos constitucionales y dictaduras que tuvo lugar en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX, identificando sus causas así como las consecuencias sociales de las dictaduras»⁷¹.

De esa manera, la perspectiva desde la que se trabaja la memoria reciente, es la de la reconciliación y el énfasis en la importancia de la protección de los Derechos Humanos a nivel global, sin dar ejemplos sobre los hechos traumáticos vividos por la sociedad argentina. La única referencia que se puede encontrar en los NAP, es en el Tercer Ciclo EGB y Nivel Medio, donde se propone: «El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal»⁷².

Los aspectos sobre la dictadura argentina son tratados siguiendo la tesis de la Guerra Fría planteada por Rubio⁷³, donde se asume que aquella actúa como marco para explicar las coyunturas políticas y sociales así como las violencias surgidas en la dictadura. Se exculpan las acciones de los personajes sociales y políticos en, por ejemplo, las violaciones a los Derechos Humanos, ya que aquellos se explican de manera global en razón a la contingencia y problemática internacional. Así, en este caso, la Guerra Fría entrega una explicación «histórica» a los hechos de la dictadura argentina.

En el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (que representa al 40% aproximado de los docentes y alumnos del país⁷⁴), la historia reciente se trabaja desde las reformas del año 2006 en quinto año de secundaria. Se pueden ver contenidos

71 Gobierno de la Provincia de Entre Ríos, «Diseño Curricular Educación Secundaria», T. II. 2010, 71.

72 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, «Enseñanza General Básica...», 25.

73 Rubio, «Memoria hegemónica y memoria social...», 120.

74 De Amézola, «Historia enseñada e historia investigada...», 14.

pertenecientes a la historia universal, de Latinoamérica y Argentina en el período que va desde 1955 hasta la fecha. De Amézola⁷⁵ afirma que se utiliza la denominación de «dictadura cívico-militar» para referirse al periodo. En el currículum se encuentran, sin embargo, contenidos referentes a la historia reciente como:

[...] el terrorismo de Estado: política de detenciones/ desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La 'justificación' de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio [...] la respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de Estado. La lucha de la sociedad Argentina por la aparición con vida de los desaparecidos [...]⁷⁶.

Los NAP, además de la única referencia al tratamiento de la dictadura mencionado antes, no proponen el estudio sobre los Derechos Humanos desde los hechos ocurridos en la dictadura. La protección de los Derechos Humanos no se presenta desde la comprensión y valoración de su violación en Argentina. Los Derechos humanos son tratados desde su respeto en el presente, sin hacer alusión a los hechos de la memoria reciente: «La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos»⁷⁷. Como se aprecia, se incluye el tratamiento de los Derechos Humanos en relación con aspectos tales como la diversidad, la identidad y la democracia, como valores del presente sin relación histórica con los hechos traumáticos llevados a cabo por la dictadura Argentina.

Colombia

En Colombia, a diferencia de los casos de Chile y Argentina, no han vivido procesos de dictadura. Sin embargo, la violencia

⁷⁵ De Amézola, «Historia enseñada e historia investigada...», 15.

⁷⁶ Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Diseño Curricular Educación Secundaria, T. II. 2010.

⁷⁷ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, «Enseñanza General Básica y Nivel Medio...», 16.

social y política se puede registrar desde los años 60's y 70's del siglo anterior. La violencia ha tenido relación con los movimientos revolucionarios y políticos⁷⁸. Desde la década del 2000, como señala Herrera y Pertuz⁷⁹, se consideran dentro de la agenda gubernamental las acciones relacionadas a la memoria y la violencia de los grupos armados. El fin que se persigue es comprender el conflicto y de esa manera establecer políticas de memoria y ejes para las políticas públicas.

Las principales reformas, como mencionan Herrera y Pertuz⁸⁰, datan de 1984. Los planes de estudio se enmarcan en políticas institucionales de consolidación de una cultura democrática en las escuelas⁸¹. En este contexto el Ministerio de Educación Nacional distribuye los «lineamientos curriculares», que son definidos como

[...] puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar cambios que demanda la educación [...] ⁸².

Los temas de memoria están escasamente presentes en el currículum colombiano de Ciencias sociales e historia como pusimos de relieve en nuestro análisis. Existe preponderancia de contenidos sobre la historia tradicional y patriótica. Los temas que se tratan sobre memoria tienen relación, principalmente, con la violencia. Se pueden encontrar aspectos como la guerrilla, el narcotráfico, el paramilitarismo y, por último, la paz desde la visión oficial gubernamental⁸³.

78 Cabe destacar que desde la década de los 40 del siglo XX se puede distinguir otro ciclo de violencia, llamada bipartidista. No obstante, para los fines de la investigación no se considerara dicho proceso ya que se aleja de la violencia revolucionaria a que se adscriben las políticas de memoria.

79 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria...», 97.

80 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria...», 99.

81 Destaca el informe llamado, «¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad», La influencia de tal informe se podrá ver reflejada en la formulación de políticas públicas así como en los programas curriculares.

82 Lineamientos curriculares «*Ciencias Sociales*», Ministerio de Educación Nacional: Bogotá. 2002, 2.

83 Diego Arias, «La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber», *Revista de Estudios Sociales*, n°

No obstante, no se fomentan aspectos metodológicos ni en contenidos que potencien el desarrollo del pensamiento crítico sobre el conflicto, la violencia y/o las víctimas. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales se presenta el tratamiento de los Derechos Humanos sin conexión con los eventos de violencia ocurridos en el país. Al contrario, son presentados desde el ámbito global en relación con el nacional, sin alusión a la memoria reciente y los problemas del presente:

La declaración Universal de los Derechos Humanos es una clara experiencia de concertación de unos mínimos acuerdos, que le han permitido a la humanidad contar con un código de ética que le permita poner freno a los abusos contra la dignidad humana, y detener las guerras nacionales y mundiales que han sembrado dolor y muerte en la vida de los seres humanos⁸⁴.

Es destacable que los programas de historia y ciencias sociales colombianos, presentan una estructura narrativa ordenada por temas. Los contenidos están organizados de manera lineal, estando estructurados en torno a los hechos oficiados por el gobierno como las acciones llevadas a cabo para propiciar la paz y prevenir los conflictos. De la misma manera, se refleja una amplia presencia de personalidades políticas y sociales que han destacado en los esfuerzos por prevenir los conflictos, así como aquellos personajes que han tenido participación relevante en los mismos, en la violencia, y en la construcción de caminos hacia la paz. Todo ello desde concepciones que destacan la historia oficial colombiana.

En los lineamientos curriculares del MEN, los hechos de memoria reciente y violencia en Colombia son tratados de manera parcelada y sin conexión con los otros contenidos. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares de «Educación ética y valores humanos» se incluyen los contenidos de «Ética y Conflicto en la Colombia de Hoy», planteándose la importancia del estudio sobre la violencia en el país:

52 (2015): 134-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>.

84 Lineamientos curriculares «Ciencias Sociales...». 56.

En Colombia vivimos una situación de crisis que incide de manera directa en los procesos de educación y en la formación de los valores ciudadanos, que sustentan una cultura democrática. Se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana, en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de nuestra historia social y política, que han fragmentado el tejido social y propiciado la violación de los Derechos Humanos, registrando cifras escalofriantes de atentados contra el derecho a la vida que generalmente se quedan en la impunidad⁸⁵.

Aunque se incluyen los contenidos desde tales programas, no se presentan relaciones entre las materias que se presentan. Además, la visibilización que se realiza del conflicto y la violencia es descriptiva. Se describen y narran los problemas ocasionados por el narcotráfico, el desplazamiento forzado de las personas y los esfuerzos del gobierno por llegar a un acuerdo de Paz con los grupos armados, alejándose de perspectivas críticas y que pudieran contribuir a la problematización en las aulas y en las prácticas del profesorado. Todos los temas mencionados anteriormente son descritos desde la visión oficial gubernamental, sin entregar estrategias desde la didáctica que permitan al profesorado proponer la formación de una ciudadanía democrática, o analizar el conflicto desde la reflexión y el pensamiento crítico⁸⁶.

Los programas siguen una estructura cronológica tradicional para presentar la historia reciente, y no se exponen las perspectivas de los sujetos, tanto víctimas como aquellos que no lo han sido. En efecto, dentro de los escasos contenidos sobre violencia, guerras, Derechos Humanos y memoria reciente colombiana, en los lineamientos curriculares de la «constitución política y democrática», en el apartado de Derechos Humanos, se incluye la valoración, el respeto y el

85 Lineamientos curriculares «Educación ética y valores humanos». Ministerio de Educación Nacional: Bogotá, 2002, 26.

86 Olga Sánchez y Sandra Rodríguez. «Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad» en *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*, ed. Diana Gómez y Adrián Serna, (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Ipazud, 2008), 210-215.

tratamiento de los Derechos Humanos en conexión a los hechos de violencia y a las guerras mundiales. No se problematizan las históricas locales ni los principales hechos de violencia que han ocurrido en el país:

[...] la comunidad internacional ha venido perfilando el criterio de que los Derechos Humanos son de su competencia, por cuanto constituyen el mínimo exigible para ser parte de ella. Así, cuando al terminar la II Guerra Mundial se establecieron las Naciones Unidas, los Derechos Humanos devinieron en el fundamento jurídico y político de la nueva organización, universalmente exigible a todos los que pretendieran gobernar conforme a la dignidad de sus gobernados⁸⁷.

Para el desarrollo del pensamiento crítico resulta fundamental la reflexión en torno a los sujetos que han sido parte de los conflictos. Llama la atención la poca presencia que se entrega de las personas, víctimas y actores en los programas. No se incluyen sus experiencias ni los daños emocionales, sociales, económicos o de otro tipo que pueden haber vivido y desde los cuales se podría genera empatía histórica con los estudiantes.

Aunque es relevante el tratamiento que se da a los derechos humanos, a las guerrillas y a los conflictos por el narcotráfico, desde los programas no existen las herramientas que permitan al profesorado y a los estudiantes comprender la complejidad de los procesos vividos. Aspectos como los desarraigos, traumas, muertes, entre otros son mencionados pero no tratados desde la complejidad de los sujetos. No se incluyen los contextos en que se insertan los sujetos, así como las violencias de las que fueron parte, o las causas y las consecuencias de sus acciones en los conflictos. Como dice Padilla y Bermúdez⁸⁸, en la enseñanza de la historia y en la construcción de la educación para la paz, es fundamental y urgente, otorgar protagonismo y voz a las víctimas de los conflictos.

87 Lineamientos curriculares, «*Constitución política y democracia*», Ministerio de Educación Nacional: Bogotá. 2002, 25.

88 Padilla y Bermúdez, «Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia...», 241.

4. Conclusiones: la historia reciente en Argentina, Chile y Colombia

A partir de los resultados expuestos, se presentarán algunas conclusiones en relación con las preguntas planteadas al inicio del trabajo con la finalidad de comprender el análisis realizado. En general, se puede afirmar que los currículos de los tres países no entregan herramientas metodológicas ni didácticas al profesorado para que pueda trabajar los temas de memoria e historia reciente. Los currículos destacan por una amplia presencia de contenidos temáticos que fomentan la descripción de acontecimientos del pasado desde un enfoque nacionalista y patriótico.

Los currículos de los tres países presentan los hechos de violencia hacia los Derechos Humanos de manera global, relacionando tales eventos con los sucesos traumáticos del exterior por sobre los hechos que los propios países han vivido. Aunque se presentan brevemente algunas visiones sobre las dictaduras y la violencia, los programas no se adentran en la problemática de la violación de derechos que ha ocurrido en sus territorios y sociedades. De ahí que se destaque como un hecho fundamental la valoración de los derechos humanos en relación con las políticas mundiales, así como con hechos que han ocurrido en guerras o violencias exteriores. No aparece una relación clara entre las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas en la historia reciente, y su valoración para la protección de la comunidad.

Los currículos de los tres países presentan acontecimientos traumáticos de la historia reciente, pero la visión y el tratamiento que se propone enfatiza la descripción por sobre la reflexión y la crítica. No parece posible para el profesorado plantear escenarios donde se discutan y critiquen aspectos como las violaciones de los derechos humanos, o el papel de la guerrilla revolucionaria en el caso específico de Colombia. Existen pocas posibilidades de problematización de los eventos de la historia reciente.

Además, los actores que se incluyen, así como las cualidades que se les atribuyen, son coincidentes en el currículo de los tres países. El tratamiento que se da a los sujetos es desde la perspectiva del sujeto-víctima⁸⁹. Su representación es la del sufrimiento de las personas, por sobre los proyectos políticos y las ideas de transformación social.

Por ejemplo, para el caso de Colombia, como afirman Padilla y Bermúdez⁹⁰, los programas incluyen la representación de distintos actores y protagonismos de la historia colombiana, sin embargo, el énfasis está posicionado en una historia tradicional y oficial. En las orientaciones para el área de ciencias Sociales del 2014 se plantean seis ejes de trabajo, donde la memoria ocupa uno de ellos. No obstante, se dice que es de: «interés abordar la memoria como sujetos históricos para comprender nuestro origen, saber quiénes somos y proyectarnos hacia un futuro común en el que cada quien construye su propia historia [...]»⁹¹.

También hay coincidencias entre los tres currículos en la presentación de los eventos relacionados con la violencia. En general, son eventos distantes de la historia reciente. Más bien, la violencia se presenta como un fenómeno que ocurre de manera interna pero que se ejemplifica con los sucesos que han ocurrido en otras sociedades. Esto es debido a que los temas de memoria son trabajados desde una historia oficial que rehúye y esconde el conflicto. Las múltiples perspectivas sobre los hechos traumáticos quedan marginadas de los currículos. Eventos como el desplazamiento forzado de personas, las violencias provocadas por el narcotráfico o las desapariciones de personas y violaciones a los Derechos Humanos no se trabajan con la profundidad necesaria. Las propuestas que se entregan tienen más relación con la reconciliación que con la problematización de lo ocurrido en la historia reciente.

89 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria...», 102.

90 Padilla y Bermúdez, «Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia...», 230.

91 Lineamientos curriculares, «Ciencias Sociales...», 2.

El origen y el desarrollo de los conflictos, así como las consecuencias de las violencias, no se refleja con nitidez en los currículos de los tres países analizados. No se consideran las perspectivas de las víctimas, ni de los sobrevivientes de los crímenes de las dictaduras ni de las violencias y la guerra en Colombia. Como dicen Herrera y Pertuz «no todas las formas de recordar nos hacen avanzar hacia la construcción de memoria ni todas las manera de hacer memoria conducen a las sociedades hacia procesos de reconciliación»⁹².

En efecto, los demás actores figuran en los programas desde su relación en el conflicto y con el relato oficial y no desde la propia historicidad de los grupos involucrados y afectados por la problemática. En los programas de Colombia, como se ha visto, se reflejan en gran medida las acciones y esfuerzos llevados a cabo por el gobierno contra la guerrilla, el narcotráfico o la violencia entre otros. No se indica directamente la participación de los gobiernos como actores en la violación a los derechos humanos ni en la violencia, así como tampoco en el uso de la fuerza como herramienta política⁹³.

En general, los currículos recurren a la tesis de la Guerra Fría⁹⁴, la reconciliación nacional y la negación de las acciones y crímenes de los partidos políticos durante las dictaduras y la guerra y problema del narcotráfico en Colombia. No se destacan las responsabilidades ético-políticas que han tenido el Estado, la sociedad y los partidos políticos en los eventos traumáticos de la historia reciente. Dussel⁹⁵ dice que la historia reciente es «un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas»⁹⁶. Es fundamental que el currículo se construya de manera sincrónica a las prácticas del profesorado y que ambas

92 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria... », 104.

93 Padilla y Bermúdez, «Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia...», 233.

94 Rubio. «Memoria hegemónica y memoria social... », 120.

95 Inés Dussel, «A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela» en *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria*, ed. Guillermo (Ríos, Santa Fe: Amsafe, 2007), 157.

96 Herrera y Pertuz, «Educación y políticas de la memoria... », 104.

fomenten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en torno al rescate de las memorias recientes.

Para el caso de Chile, por ejemplo, en el currículum predomina un sentido de reconciliación y perdón del país. No incluir las múltiples visiones sobre los acontecimientos coarta las posibilidades que existen en la formación para la ciudadanía y la participación. No incluir las violaciones de los Derechos Humanos impide la construcción de espacios reflexivos y críticos donde se puedan discutir los acontecimientos, así como los caminos que se podrían tomar como sociedad para prevenir tales hechos. De manera similar, para el caso de Argentina se presenta una perspectiva que visibiliza a la historia reciente sin reconocer las luchas políticas e ideológicas que se dieron en la época. Reconocemos, no obstante, que aunque el currículum prescriba el tratamiento en este caso de la historia reciente, las perspectivas desde las que se visibilice dependerán de las decisiones que tome el profesorado, así como de las concepciones que tenga sobre la historia y su enseñanza.⁹⁷ Como siempre y en cualquier tema.

Resulta necesario afirmar que la memoria debe convertirse en un instrumento de información para nuestra capacidad de juzgar y analizar el presente⁹⁸. Mèlich agrega que el pasado se convierte en un proceso de acción para el presente. Para trabajar una «pedagogía de la memoria» se debe introducir la categoría de lección como comparación del pasado con el presente con el fin de utilizar los acontecimientos del pasado para comprender y actuar sobre el presente⁹⁹. No solamente hay pasado en el presente, sino que también hay futuro. Por ello la enseñanza de la historia ha de ayudar a la ciudadanía a cartografiar sus memorias del pasado pero también las que se tendrán cuando el futuro deje de serlo.

Bibliografía

97 De Amézola, «Historia enseñada e historia investigada...», 24.

98 Joan Carles Mèlich, «El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n° 5, (2006): 122.

99 Mèlich, «El trabajo de la memoria o el testimonio...», 118.

- Bárcena, Fernando. «Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión». *Revista Con-Ciencia Social*, 15, (2011): 109-118. Acceso el 17 de septiembre de 2017 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797196.pdf>.
- Carretero, Mario y Marcelo Borelli, «Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?» *Cultura y Educación*, vol. 20, n° 2 (2008): 201-215. Acceso en 10 de septiembre de 2017 <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>.
- Carretero, Mario y Margarita Limón. «Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia» (Capítulo III). En *Construir y enseñar las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Aique, 1996: 33-62. Acceso en 10 de septiembre de 2017 http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Limon-Carretero_1_Unidad_5.pdf.
- Cox, Cristián. *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*. Santiago: CIDE, 1986.
- Cuesta, Raimundo. «Historia con memoria». *Revista Con-Ciencia Social*, 15, (2011): 15-30. Acceso el 19 de septiembre de 2017 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797181.pdf>.
- De Amézola, Gonzalo. «Historia enseñada e historia investigada: Relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores». *PolHis* vol. 8, (2011): 9-26.
- _____, «Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela Argentina». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n° 7, (2008): 47-55. Acceso el 18 de septiembre de 2017.
- Dussel, Inés. «A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela», en *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria*, editado por Guillermo Ríos, 157-178. (Santa Fe: Amsafe, 2007): 157-158.
- Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores, 2003.

González, María Paula y Pagès, Joan. «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas». *Historia Y MEMORIA*. n° 9 (2014): 275-311. Acceso el 15 de octubre de 2017. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372014000200010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 2027-5137.

Halbwachs, Maurice. «Memoria colectiva y memoria histórica». *Revista española de sociología*, n° 69, (1995): 209-219.

Herrera, Martha Cecilia y Carol Pertuz. «Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina». *Revista Colombiana de Educación*, n° 71, (2016): 79-108.

Jelin, Elizabeth. «Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales». *Estudios Sociales*, vol. 27, n° 1, (2004): 91-113. Acceso el 20 de septiembre de 2017 <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EstudiosSociales/article/view/2538/3623>.

Jiménez, Absalón, Raúl Infante, y Ruth Cortés. «Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del Estado del arte de la temática». *Revista Colombiana de Educación* n°. 62, (2012): 287-314.

Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional: Bogotá. 2002.

Lineamientos curriculares de Educación ética y valores humanos. Ministerio de Educación Nacional: Bogotá. 2002.

Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia. Ministerio de Educación Nacional: Bogotá. 2002.

Miles, Matthew y Michael Huberman. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MINEDUC. Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y Evaluación: Ministerio de Educación de Chile, 2015.

- Mèlich, Joan Carles. «El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 5 (2006): 115-124.
- Norbert Lechner y Güell Pedro. «La construcción social de las memorias en la transición chilena» (Capítulo IV). En *Subjetividad y figuras de la memoria. Memorias de la Represión*. Argentina: Siglo XXI, 2006.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. «Enseñanza General Básica y Nivel Medio Ciencias Sociales» Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Buenos Aires. 2010.
- Padilla, Angélica y Bermúdez, Ángela «Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano». *Revista Colombiana de Educación*, n° 71 (2016): 225.
- Pinar, William. *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea, ediciones, 2014.
- Plá, Sebastián. «Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina». *Revista Colombiana de Educación*, n° 71, (2016): 53-77.
- Reyes, Leonora. A 40 años del Golpe de Estado: el debate curricular inacabado. *Docencia*, vol. 50, (2013): 30-46. Acceso en 11 de septiembre de 2017 <http://www.revistadocencia.cl/ediciones/edicion-50/>.
- Ricoeur, Paul, «Historia y memoria. La escritura de la historia y representación del pasado». *Annales: Historia y Ciencias Sociales*, vol. 55 n° 4 (2000): 731-747.
- Rubio, Graciela. «Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile». *Revista Colombiana de Educación*, vol. 71 (2016): 109-135.
- Rubio, Graciela. «Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena». *Mem. Soc.*, vol. 17, n° 35 (2013): 164-183. Acceso el 20 de septiembre de 2017.

Rüsen, Jörn. «Aprendizado Histórico». En *Jörn Rüsen e o ensino de História*, María Auxiliadora. Schmidt, Isabel Barca y Estevão Rezende. Curitiba: ufpr. 2010: 191-197.

Saldaña, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers*. Los Ángeles: Sage, 2012.

Sánchez, Olga y Rodríguez, Sandra. «Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad». En *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Ipazud, 2008.

Sarlo, Beatriz. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

Torres, Lorena. «Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto». *Revista Colombiana de Educación*, vol. 71 (2016): 165-185.

Traverso, Enzo. *El pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons, 2007.

Citar este artículo:

Pagès, Joan., y Jesús Marolla. «La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la didáctica de las Ciencias Sociales». *Historia YMEMORIA*, n° 17 (2018): 153-184. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>.