

Enseñanza del golpe de Estado: memoria, controversialidad y planificación de la enseñanza a cincuenta años de su conmemoración

Teaching of the military coup: memory, controversiality and teaching planning fifty years after its commemoration

LUCÍA V. VALENCIA-CASTAÑEDA^a, PALOMA E. MIRANDA-ARREDONDO^b,
GISELA A. WATSON-CASTRO^c, MARIO F. GARCÉS-DURÁN^d

OPEN ACCES

Recibido: 16/09/2023

Aceptado: 19/01/2024

Versión Final: 30/01/2024

Para citar:

Valencia, L., Miranda, P., Watson, G. y Garcés, M. (2023). Enseñanza del golpe de Estado: memoria, controversialidad y planificación de la enseñanza a cincuenta años de su conmemoración. *Sophia Austral*, 29, 13. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232913>

^a  Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

✉ lucia.valencia@usach.cl

^b  Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

✉ paloma.miranda@usach.cl

^c  Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

✉ gisela.watson@usach.cl

^d  Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

✉ mario.garces@usach.cl

RESUMEN

Este artículo analiza cómo se aborda la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura civil-militar entendida como un tema controversial, y cómo se vincula con las expectativas del profesorado sobre su enseñanza. Surge a partir de un proyecto en el que participan tres carreras de formación del profesorado de una universidad pública y cinco establecimientos educacionales de Santiago, desarrollado con el propósito de fortalecer una ciudadanía crítica en los espacios escolares a partir de la enseñanza del golpe de Estado y la creación de artefactos de memoria. Se optó por una metodología cualitativa con utilización de técnicas provenientes del análisis del discurso y documental. Como principales hallazgos se revela que el diseño de la enseñanza del golpe de Estado se aborda desde las múltiples dimensiones de su controversialidad (experiencia y memoria histórica, relevancia en el presente, vulneración de derechos humanos) materializadas en los artefactos de memoria construidos. Dicho abordaje se relaciona directamente con las expectativas del profesorado manifestadas como oportunidades, complejidades, tensiones y posicionamiento teórico y expresadas en estrecha relación a través de los distintos componentes de la planificación de la enseñanza. En conclusión, la controversialidad posibilita y desafía el ejercicio de la problematización curricular y se resuelve en el plano didáctico a partir de actividades y experiencias de memoria.

Palabras clave: temas controversiales, enseñanza de la historia reciente, memoria, golpe de Estado.

ABSTRACT

This article analyses how the teaching of the military coup and the civil-military dictatorship in Chile is approached, understood as a controversial issue, and how it is linked to teachers' expectations about their own instruction. The article arises from a project developed by three initial teacher training programs at a public university and five educational establishments in Santiago, with the purpose of strengthening critical citizenship in school

Declaración de autoría:

Lucía V. Valencia – Castañeda:

Conceptualización; Análisis formal; Adquisición de fondos; Investigación; Administración del proyecto; Supervisión; Redacción borrador original; Redacción – revisión y edición

Paloma E. Miranda – Arredondo:

Conceptualización; Análisis formal; Adquisición de fondos; Investigación; Metodología; Redacción borrador original

Gisela A. Watson – Castro:

Conceptualización; Análisis formal; Investigación; Metodología; Visualización; Redacción borrador original; Redacción – revisión y edición

Mario F. Garcés – Duran:

Conceptualización / Redacción borrador original

spaces based on the teaching of the military coup and the creation of memory artifacts. A qualitative methodology was chosen with the use of techniques from discourse and documentary analysis. The main findings reveal that the design of the teaching of the military coup is approached from the multiple dimensions of its controversy (experience and historical memory, relevance in the present, violation of human rights) materialised in the constructed memory artifacts. This approach is directly related to the teachers' expectations expressed as opportunities, complexities, tensions and theoretical positioning and expressed in close relationship through the different components of teaching planning. In conclusion, controversy enables and challenges the exercise of curricular problematization and is resolved on a didactic level based on activities and memory experiences.

Keywords: controversial topics, teaching recent history, memory, military coup.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se inscribe en la conmemoración de los 50 años del golpe de Estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende e inició una dictadura en Chile que se prolongó por 17 años. La fecha puso en el debate diversas interpretaciones que hasta el día de hoy dividen a la sociedad chilena respecto de sus causas, responsables y consecuencias de corta y larga duración. La sola decisión de conmemorar el hito fue objeto de discrepancias, bajo el entendido de que es un ejercicio que remueve heridas y conflictos en la sociedad. La escuela no es ajena a

estas tensiones, las que se manifiestan explícita o implícitamente a través de sus autoridades y el profesorado, quienes toman decisiones respecto de su abordaje en aula más allá de la prescripción curricular.

Esta investigación emerge de un proyecto de vinculación con el medio, desarrollado entre tres carreras de formación del profesorado de una universidad pública de la Región Metropolitana (Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Pedagogía en Castellano y Pedagogía en Educación General Básica) y cinco establecimientos educacionales de la Municipalidad de Santiago de Chile; que aspira a formar y fortalecer una ciudadanía crítica en los espacios escolares a partir de la enseñanza del golpe de Estado y de la creación de artefactos de memoria, entendidos como materiales que van edificando los recuerdos de las personas y los grupos para contribuir en la constitución de la memoria colectiva y así evitar el olvido social.

El proyecto consideró tres ejes de desarrollo: un eje de *profundización disciplinar* con el profesorado de los establecimientos en los siguientes temas: historia reciente y memoria, enseñanza de temas controversiales y del golpe de Estado, y problematización curricular y organización didáctica; un eje de *diseño e implementación de la enseñanza* del golpe de Estado y *elaboración de artefactos de memoria* en los establecimientos; y un eje de *exhibición itinerante* de la muestra en espacios escolares, universitarios y museográficos. Los resultados que se exponen en este artículo profundizan aspectos asociados al segundo eje, con la finalidad de analizar cómo se aborda la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura, en tanto tema controversial, y cómo se vincula esto con las expectativas docentes sobre dicho proceso.

El estudio parte del supuesto de que enseñar el golpe de Estado es un *tema controversial*, porque se trata de un acontecimiento que hasta nuestros días provoca conflictos sociales y políticos, resultado de valores, vivencias e intereses que representan a actores sociales distintos y en muchos casos antagónicos. Por estas mismas razones, y porque es parte de nuestra historia reciente, da lugar a evocaciones diversas y, sobre todo, despierta memorias emblemáticas y contra memorias.

Desde el año 1983 la conmemoración de este acontecimiento ha dado lugar a distintos debates de acuerdo con los contextos sociales y políticos vividos en el país y con las preguntas que se han hecho al pasado en cada ocasión. A 50 años de su conmemoración, el debate respecto del golpe de Estado de 1973 ha sido especialmente polémico y esta investigación pretende responder cómo se aborda su enseñanza en cuanto tema controversial y la posibilidad de problematizarlo desde la planificación de la enseñanza. Teniendo esto en cuenta, se determinaron los siguientes objetivos:

Describir las expectativas sobre la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura del profesorado de los establecimientos participantes en el proyecto de conmemoración.

Analizar la relación entre la enseñanza del golpe de Estado como tema controversial y la planificación de la enseñanza en el contexto de su conmemoración.

Analizar cómo se resuelven las expectativas sobre la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en el proceso de planificación curricular de la enseñanza.

MARCO TEÓRICO

Historia reciente, memoria y artefactos de memoria

Desde una perspectiva teórica, este trabajo se inscribe en la enseñanza de la historia reciente, heredera de los debates historiográficos iniciados en Europa en la primera mitad del siglo XX sobre las posibilidades de historizar un presente marcado por las consecuencias de las dos Guerras Mundiales, los procesos de descolonización y el movimiento feminista, entre otros temas de relevancia social. Los nuevos enfoques, que tensionaron las concepciones tradicionales de temporalidad y de validez de las fuentes de indagación histórica (Burke, 1993), se desarrollaron en América Latina a la luz de sus propios conflictos, a saber, los golpes de Estado y las dictaduras militares.

La enseñanza de la historia reciente surge, entonces, como correlato del fin de las dictaduras en el continente y de las tensiones con que las restauradas democracias debieron enfrentar pasados/recientes marcados por la violencia, la violación de los derechos humanos, la impunidad y las demandas de verdad, reparación y justicia de sus propios protagonistas y familiares y amigos directos. En este escenario, la enseñanza del pasado reciente es entendida como un campo de fuerzas en conflicto, que demanda al profesorado rigor teórico para establecer explicaciones controversiales condicionadas por los avances en la investigación, los contextos de las interpretaciones y en muchos casos, sus propias narrativas como protagonistas sociales de los acontecimientos relatados (Funes, 2004, 2011).

Esta investigación comienza preguntándose por los modos de aproximación al hito histórico del golpe de Estado y la dictadura como materia de enseñanza escolar, especialmente en un contexto de conmemoración. La respuesta es abordada desde la *memoria*, en tanto recuerdo y ausencia del pasado. En palabras de Ricoeur (2002), "... ausencia de lo anterior, de aquello que existió antes ... (del) recuerdo que tenemos ahora. Anterior al relato que ahora hacemos" (p. 25).

En un sentido, la memoria es un asunto que atañe al pasado (se recuerda algo que aconteció), sin embargo, la memoria atañe también al presente (se recuerda en el presente y desde nuestro presente). En esta relación entre el pasado y el presente, hay mediaciones que intervienen en el acto de recordar (Garcés y Leiva, 2002), como las siguientes: a) Se recuerda aquello que resulta significativo para nuestras vidas, es decir, la memoria tiene una importante carga subjetiva; b) La memoria recrea el pasado abriendo nuevos significados y perspectivas; c) La memoria es individual y colectiva, necesitamos de los otros para completar nuestros recuerdos; d) La memoria es un campo de disputa cuando la sociedad necesita elaborar su propio pasado de luchas, quiebres y conflictos de "un pasado que no pasa"; e) La memoria tiene su propia historicidad, la memoria es tiempo; f) La memoria es fragmentaria, recordamos partes no necesariamente todo un acontecimiento; g) La memoria popular es una fuente de sentidos, en cuanto nos indica el o los porqués sociales de los acontecimientos.

Desde estas premisas, interesa que la generación de estudiantes que no vivió el golpe de Estado ni la dictadura se aproxime en sus experiencias de aprendizaje a las memorias de la generación que sí las vivió y que, en ese camino, elaboren artefactos de memoria, en otras palabras, que construyan nuevas materialidades de la memoria como una práctica social "... capaz de renovar su impacto sobre el espíritu público" (Vezzetti, 2002, pp. 32-33). Se trata de que, como práctica social, la materialidad de la memoria dé cuenta de iniciativas, de actores, tiempo y recursos que permitan recuperar el pasado en el presente, por ejemplo, en el sistema escolar, a través de un trabajo situado en su contexto, con protagonistas y finalidades educativas.

Memoria en América Latina y en Chile

Anne Pérotin (2007), historiadora francesa, se ha referido a la memoria en América Latina como el *pasado vivo* de una sociedad:

... el que forma parte de los recuerdos de muchos y que su carácter dramático (lo) convierte en un problema moral duradero para la conciencia nacional. Se trata de hechos violentos y moralmente graves que sembraron discordia y provocaron sufrimientos. Hechos que se presentan como una gran ruptura en la vida del país (p. 3).

Pero, además, se trata de hechos que fueron negados cuando acontecían, de tal modo que la *memoria* apareció a la zaga de la verdad para afirmar la resistencia de los recuerdos frente a la tentativa oficial de negar lo acontecido.

Steve Stern (2009) ha planteado la discusión a partir de tres ideas clave. Primero, la cuestión de la memoria se relaciona con las disputas de los chilenos por definir el significado del trauma colectivo que representó el 11 de septiembre. Segundo, la conflictiva cuestión de la memoria fue esencial en el proceso de recomposición de la cultura y la política chilena durante la dictadura y una vez recuperada la democracia. Tercero, en la lucha por las mentes y los corazones de Chile, la cuestión de la memoria se volvió estratégica -política, moral y existencialmente- tanto durante como después de la dictadura.

En el complejo campo de definir los tipos de memoria, Stern (2000) sugirió la distinción entre memorias sueltas y memorias emblemáticas:

La memoria emblemática no es una sola memoria, una “cosa” concreta y sustantiva, de un solo contenido. Más bien es una especie de marco, una forma de organizar las memorias concretas y sus sentidos, y hasta organizar debates entre la memoria emblemática y su contra memoria (p. 14).

En el caso de Chile, la memoria emblemática que ve el 11 de septiembre como salvación, es un marco que da un sentido interpretativo y un criterio de selección a las memorias personales, vividas y medio sueltas, pero no es una sola memoria, homogénea y sustantiva.

Las memorias emblemáticas, a su vez, dan lugar a formas de organizar las contra memorias. Por ejemplo, la memoria como salvación encuentra su contra memoria en la idea de la traición, fueron los militares quienes traicionaron la Constitución y destruyeron el país, en lugar de salvarlo (Stern, 2000).

A fines de los noventa, en la primera fase de sus estudios, Stern (2000) distinguió al menos cuatro memorias emblemáticas entre los chilenos: la memoria como salvación, la memoria como ruptura lacerante no resuelta, la memoria como una prueba de la consecuencia ética y democrática, y la memoria como olvido o como una caja cerrada.

Esta disputa estratégica por la mente y los corazones de los chilenos y chilenas, a las que se refiere el autor, prevalece a cincuenta años del golpe de Estado y se manifiesta en las comunidades escolares, entre el profesorado que decide, o no, enseñar el tema; en los directivos, que se tensionan entre sus recuerdos y roles; entre los apoderados que transitan entre temores y expectativas; y entre el estudiantado que quiere saber y sobre todo comprender cuál es el origen de estas tensiones y por qué estas disputas se mantienen.

Enseñanza del golpe de Estado y de la dictadura: temas controversiales y ciudadanía crítica

Esta propuesta considera el golpe de Estado y la dictadura como un tema controversial (Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias y López 2015 b), una cuestión socialmente viva (Tutiaux-Guillon, 2011) que, como tal, es objeto de desacuerdos y conflictos sociales, porque responde a valores, representaciones, experiencias e intereses contradictorios.

La enseñanza de *temas controversiales* se inscribe en perspectivas que aspiran a realizar lecturas críticas del currículo (Valencia, Miranda, Abricot, García y Burgos, 2022). De enfoques de enseñanza que apuntan a dotar al estudiantado de conocimientos que les permitan analizar la realidad y participar en la construcción de su futuro personal y social. En esta mirada, los temas controversiales son considerados contenidos esenciales de las clases de Historia y Ciencias Sociales, en la medida que implican reflexión, que se vinculan con la actualidad y que conducen a la toma de posición.

En gran medida, los temas controversiales se inscriben en el currículum escolar a través de temáticas asociadas a la historia reciente, la que ha consolidado un espacio curricular en Chile desde las reformas educativas de la década de 1990 (Valencia, 2013).

Desde esta perspectiva, la incorporación de la historia reciente en el currículum escolar ha estado acompañada tanto de la visión de los temas controversiales, ya que, tal como señalan Villalón y Zamorano (2018, pp.142) “el abordaje de la Historia reciente significa asumir una enseñanza de la Historia que construye aprendizajes a partir del tratamiento y análisis de conflictos”; así como también, por las memorias, las cuales conllevan que ciertas problemáticas de la actualidad convoquen acontecimientos o experiencias del pasado reciente que involucran un interés social (Jeldres, 2023). Ejemplo de ello, es el caso específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde la historia reciente aparece en varios objetivos de aprendizaje expresados en las Bases curriculares de educación media, al tiempo, que se incorpora de forma explícita como un electivo denominado “comprensión histórica del presente” (MINEDUC, 2020).

No obstante, la enseñanza de la historia reciente en la escuela sigue siendo un proceso complejo, en tanto, suele vincularse con experiencias traumáticas, cargadas de dolor, pasados vividos que se resisten a ser tratados como pasado (Kriger, 2011). Como consecuencia, observamos currículos que, aunque exponen temáticamente la historia reciente, lo hacen de un modo global, mayoritariamente asociado a las violaciones de los derechos humanos y que se caracterizan por propender a un enfoque descriptivo por sobre una perspectiva más crítica y reflexiva (Pagès y Marolla, 2018). De acuerdo con Rubio (2016) el currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales presenta una memoria hegemónica que evidencia una tendencia hacia la invisibilización de la memoria social para pensar el pasado reciente. En sus palabras:

El currículum no habilita la transmisión de una memoria responsable que integre los derechos humanos como un principio de comprensión de la experiencia social del pasado reciente y no potencia la discusión de la violación de derechos como hechos históricos reconocidos y abordables (p. 221).

En este escenario, la propuesta considera que la enseñanza de los pasados difíciles es una tarea irrenunciable del sistema escolar, especialmente, cuando se trata de explicar la realidad social en toda su complejidad. Como categoría de análisis para la explicación de esa realidad, el conflicto adquiere una connotación positiva, como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores niveles de justicia e igualdad social (Cascón, 2001).

En esta mirada, la conmemoración del golpe de Estado y su enseñanza son consideradas oportunidades para reflexionar y debatir respecto de este acontecimiento, entendido como un acto social que opera resignificando permanentemente la relación entre pasado-presente y futuro. Asimismo, la propuesta tiene por finalidad que los estudiantes se expliquen este pasado difícil y que construyan un relato propio a partir de la creación de artefactos de memoria.

Posibilidades y tensiones en la enseñanza de temas controversiales

La enseñanza de los temas controversiales se enfrenta a varias tensiones. La primera es de carácter curricular, puesto que el currículum y los programas de asignatura no se presentan desde una perspectiva controversial, aunque muchos de los temas que se abordan tienen ese carácter (Toledo *et al.*, 2015b). La segunda tensión es de carácter contextual institucional. Con frecuencia las direcciones, las jefaturas técnicas y hasta los apoderados se oponen explícita o indirectamente al tratamiento de temas considerados conflictivos en lo valórico, político o social. En este escenario se desarrolla la tensión que experimenta el profesorado que, de acuerdo con la investigación, asume distintas posiciones ante la enseñanza de los temas controversiales que transitan entre aquellas decididamente evitativas para eludir conflictos en la comunidad escolar; las objetivas, que despojan a las problemáticas de los aspectos que producen polémicas; las que presentan sólo una perspectiva del conflicto y las definitivamente adoctrinadoras. Por otra parte, pueden identificarse posiciones definidas como neutrales cuando el profesorado presenta diferentes perspectivas y actúa como moderador, calificada como neutralidad activa si no manifiesta su opinión y como neutralidad comprometida cuando agrega la suya indicando que se trata de su opinión. Finalmente, se denomina posición crítica a la que presenta la interpretación de los oprimidos, con la finalidad que los estudiantes reflexionen sobre las relaciones sociales de las que forman parte (Toledo, *et al.*, 2015a).

En esta gama, el profesorado se moviliza entre aquellos que valoran la enseñanza de los temas controversiales y los que consideran que son incompatibles con las finalidades escolares, aludiendo como razones su complejidad

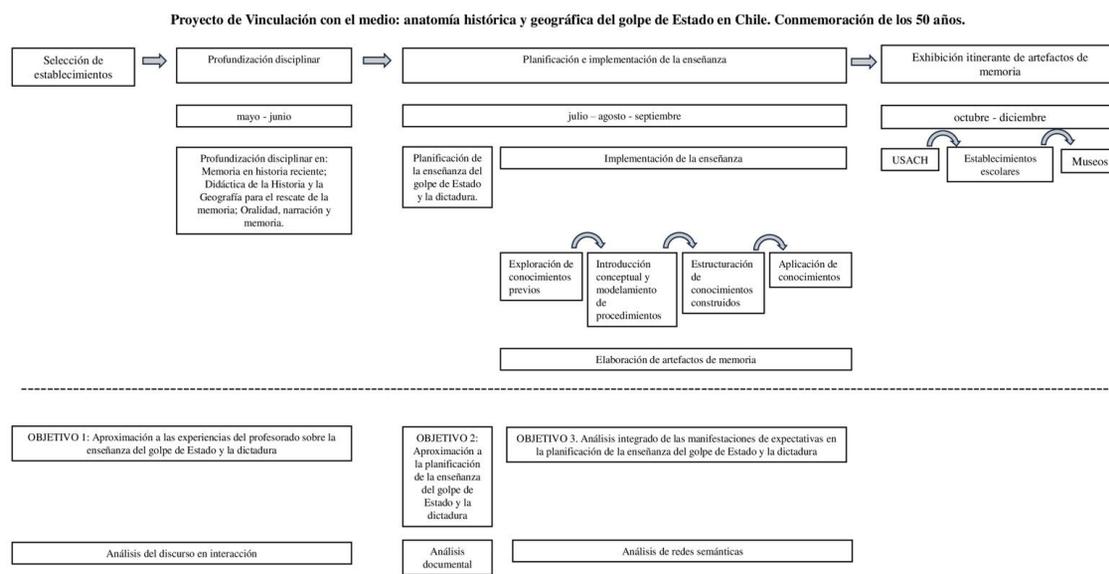
y la falta de conocimientos y estrategias para implementarlos. Las más importantes tienen que ver con la necesidad de evitar el conflicto en la sala de clases con y entre los estudiantes, y con las autoridades y las familias (Toledo *et al.*, 2015a). A estas razones se suman las experiencias del profesorado que, por cuestiones generacionales, fueron testigos y protagonistas de acontecimientos históricos recientes y controversiales enfrentándose a temores, contradicciones, silencios y conflictos no siempre fáciles de resolver (Funes, 2004).

MARCO METODOLÓGICO

Dado que esta investigación es parte de un proyecto de vinculación con el medio más amplio, desarrollado entre los meses de abril a diciembre de 2023, en la figura 1 se detalla la articulación entre las etapas del proyecto de vinculación y las etapas asociadas al estudio presentado en este artículo.

Para el diseño de la investigación se optó por una metodología cualitativa y la utilización de técnicas provenientes del análisis del discurso en interacción y del análisis documental, respondiendo de manera directa a los ejes de profundización establecidos en los objetivos del estudio (Fig. 1).

Fig. 1. Etapas integradas del Proyecto de vinculación con el medio y el proyecto de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Muestra y participantes

Tanto los participantes como la muestra se establecen por oportunidad, dado que emergen desde el marco de opciones, posibilidades y flexibilidad que da la implementación del proyecto de vínculo. Es así, como el corpus de datos a analizar supone diferentes voces y actores con diferentes grados de jerarquía (jefatura, coordinación de línea o docencia regular) y participación en el proceso (establecimiento de compromisos iniciales o implementación del proyecto) y se distribuye del siguiente modo, detallado en la Tabla 1:

Teniendo en cuenta que la naturaleza de los datos era heterogénea, se optó por acceder a expectativas docentes expresadas desde el discurso institucional (colectivo), puesto que todas las intervenciones (orales o escritas) se circunscriben a instancias en las que los docentes “representan” a sus establecimientos. Considerando el amplio análisis que se ha hecho sobre producciones discursivas políticas y religiosas, que con frecuencia revelan mensajes de intención aglutinadora y de adhesión presuntamente colectiva, se ha validado tanto el diálogo como la tensión entre voz institucional y voz individual asumiendo que, en este caso, el límite de ambos discursos es difuso. Así como en el

Tabla 1
Descripción identificación de establecimientos participantes y muestra de análisis

Identificación	Niveles de enseñanza	Alumnado	Formulario de postulación (Motivaciones para participar en el proyecto)	Planificaciones (Diseño de la enseñanza de cada establecimiento)	Discurso oral (Intervenciones orales individuales)
Establecimiento 1	Educación básica	Mixto	1 docente - sin jerarquía - refiere voz institucional colectiva pluralizando el discurso - participa en implementación del proyecto	5 docentes (2 hombres y 3 mujeres) - Historia / Lenguaje y comunicación	2 docentes sin jerarquía
Establecimiento 2	Séptimo básico a cuarto medio	Femenino	1 docente - sin jerarquía - refiere voz institucional colectiva pluralizando el discurso - participa en implementación del proyecto	3 docentes (mujeres) - Artes plan común / Artes Electivo (comunicacionales y audiovisuales) / Formación ciudadana	1 docente sin jerarquía
Establecimiento 3	Educación básica y media	Adultos en situación de reclusión	1 docente - con jerarquía- refiere voz institucional colectiva pluralizando el discurso - no participa en implementación del proyecto	5 docentes (2 mujeres 3 hombres) - Lenguaje y comunicación / Estudios Sociales / Música / Teatro / Artes visuales	2 docentes sin jerarquía
Establecimiento 4	Séptimo básico a cuarto medio	Femenino	1 docente - con jerarquía- refiere voz institucional colectiva pluralizando el discurso -participa en implementación del proyecto	3 docentes (2 mujeres 1 hombre) - Artes plan común / Historia/ - Inglés	2 docentes (1 con jerarquía y 1 sin jerarquía)
Establecimiento 5	Educación básica y educación de adultos	Jóvenes y adultos judicializados y en contexto de encierro	1 docente - sin jerarquía - refiere voz institucional colectiva pluralizando el discurso - participa en implementación del proyecto	2 docentes (1 hombre y 1 mujer) - Formación ciudadana / Estudios Sociales/ Inglés	1 docente sin jerarquía

Nota: las diferencias respecto de la naturaleza del alumnado y las condiciones del contexto resultan esenciales para la comprensión posterior de hallazgos.

Fuente: Elaboración propia.

ámbito político y religioso se ha producido un tránsito desde la perspectiva del discurso como una construcción exclusiva de élites (Van Dijk, 1997) hacia una construcción social que también puede expresarse en mensajes mediáticos o individuales al margen (Fairclough, 2006; Randour, Perrez y Reuchamps, 2020), hoy es evidente que los discursos institucionales (incluso los expresados de manera escrita) pueden referir negociaciones de poder y sentido muy diversas (Chilton y Schäffner, 2002), siendo indiscutible la legitimidad de la heterogeneidad en la producción de intención colectiva, y obligando a reconocer en los mensajes concesiones, conflictos e índices de pluralidad (Bonnin, 2007).

El discurso escolar no es ajeno a estas construcciones y tensiones, pues los cuerpos docentes pueden adherir, contradecir o rechazar la voz institucional y encontrar en espacios de intervención colectiva (documental o conversacional), ventanas de oportunidad para comunicar tanto idearios propios como grupales, sean éstos expresamente declarados o no.

Dicho esto, en la investigación se entiende como participantes a los 5 establecimientos que son parte del proyecto, independiente de la cantidad de docentes en cada caso y asumiendo las expectativas docentes bajo dicha noción colectiva.

3.2. Técnicas de generación de datos

Etapa 1. Aproximación a las expectativas docentes sobre la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura.

Se consideró la correlación entre las declaraciones iniciales referidas por los establecimientos en la postulación al proyecto contenidas en un *texto de intenciones* de entre 500 y 1.000 palabras y las señaladas de manera oral en las *2 sesiones iniciales de formación* realizadas en la fase de profundización disciplinar (sesiones de 90 y 120 minutos). El análisis de sentido de estos datos transcritos se realizó teniendo en cuenta la singularidad de las experiencias y considerando métodos que pusieran en valor la expresión particular de los participantes; por esta razón, se acudió a los planteamientos del análisis del discurso en interacción (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Los datos fueron procesados a partir de la reducción, presentación y elaboración (Huberman y Miles, 2000) y siguiendo el modelo de Fons (2013), se contemplaron las siguientes fases: a) transcripción de las sesiones incluyendo aspectos prosódicos y paralingüísticos, b) selección de segmentos específicos, c) análisis temático con un tópico aglutinador central y elementos semánticos de relación directa, y d) análisis enunciativo. Al procesar la información, se estableció una síntesis que revela la *singularidad de proyecciones y expectativas* de cada establecimiento, aludiendo a las oportunidades que visualizan desde el proyecto y/o dificultades que se proyectan como necesidad y son reforzadas a partir de recursos retóricos, metáforas o juicios de valor.

Etapa 2. Aproximación a la planificación de la enseñanza del golpe de Estado como tema controversial.

Se aplicó técnicas provenientes del análisis documental (Hernández, *et al.*, 2016) respondiendo a 3 fases: a) búsqueda y selección, b) análisis e interpretación y c) síntesis y organización (Hernández, *et al.*, 2014).

En la fase de búsqueda y selección el equipo docente de cada establecimiento participante del proyecto elaboró una planificación curricular según el modelo propuesto por Valencia y colaboradores (2022). Se trabajó con este modelo, en tanto pone énfasis en el proceso de articulación curricular, al tiempo que releva la problematización curricular como elemento estructurante del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir del cual se despliegan otros componentes como las fases y actividades didácticas, los recursos pedagógicos y el tiempo proyectado para el desarrollo de cada actividad.

En la fase de *análisis e interpretación* se estudiaron, a través de un proceso analítico sintético, cinco planificaciones, correspondientes a los cinco establecimientos participantes. Para ello, se aplicó una adaptación de la cartografía conceptual propuesta originalmente por Hernández y Tobón (2016), estableciendo siete componentes de la planificación de la enseñanza: alineación curricular, articulación curricular, problematización curricular, caracterización de la controversialidad, posicionamiento epistémico, categorización disciplinar y, actividades y recursos. Consecuentemente, estos siete componentes fueron analizados en una matriz que consideró los siguientes criterios: componente, descripción del componente, pregunta central del componente, subcomponentes y respuesta a la pregunta central del componente. De forma tal que se realizaron cinco matrices analíticas (una para cada establecimiento).

Finalmente, en la fase de *síntesis y organización* se realizó una síntesis interpretativa basada en la técnica de redes semánticas que tuvo a la base los criterios establecidos con anterioridad en su vinculación con los objetivos del estudio.

Etapa 3. Análisis integrado de expectativas y planificaciones

Se recurrió al método de análisis de cartografía conceptual y redes semánticas propuesto por Hernández y Tobón (2016). Este método fue aplicado a través de una matriz de análisis de cartografía conceptual que permitió integrar los resultados de las etapas 1 y 2 de la investigación, estableciendo las relaciones semánticas entre los componentes que emergieron como resultado de las expectativas docentes: oportunidades, complejidades, tensiones y posicionamiento; con los componentes de la planificación de la enseñanza: alineación curricular, articulación curricular, controversialidad, posicionamiento epistémico historiográfico, posicionamiento epistémico didáctico, posicionamiento sobre la controversia, actividades de enseñanza y recursos y artefactos de memoria.

Con todo lo anterior, es importante señalar que el rigor metodológico de la investigación se resguardó a través de los procedimientos de descripción densa y triangulación metodológica, mientras que los aspectos éticos de ésta fueron asegurados a través de la utilización de consentimientos informados y la anonimización de participantes.

RESULTADOS

A continuación, se señalan los principales hallazgos del estudio organizados a partir de las tres etapas previamente descritas.

Aproximación a las expectativas docentes sobre la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura.

A partir del procesamiento e interpretación de datos de naturaleza escrita y oral, es posible indicar que las expectativas docentes se expresan a partir de oportunidades, complejidades, tensiones y posicionamiento. Se detalla a continuación la síntesis de expectativas referida por cada establecimiento.

Establecimiento 1: expectativas referidas como oportunidades y complejidades

En este caso, las *oportunidades* aluden a los siguientes ejes: a) aprendizaje de docentes a partir del trabajo conjunto (*colaboración, innovación, interdisciplinariedad*); b) vínculo con la comunidad (*contacto fuera del establecimiento, relación con institución de prestigio, intercambio de saberes*) y c) expectativa de abordar este hecho con infancias (**si hay una forma también de que los niños más chicos también trabajen (X) | para nosotros sería genial**).

Las *complejidades* aluden a los siguientes ejes: a) complejidad de enseñar el pasado a los niños (un pasado que no tiene el mismo significado en la actualidad y que incluso se omite) (*es parte del pasado*); b) complejidad de enseñar el pasado a niños extranjeros (para los estudiantes extranjeros, este hecho *es como lo peor*) y se expresa un deseo directo asociado a la acción docente (*cómo romper quizás esa cadena*).

Establecimiento 2: expectativas referidas como oportunidades y posicionamiento

Según lo indicado por el establecimiento, las *oportunidades* estarían determinadas por la compatibilidad entre el proyecto y la agenda formativa que se sostiene en este centro escolar: la formación de estudiantes como agentes históricas, el desarrollo del pensamiento desde la multidisciplinariedad, y la conexión con el territorio y las comunidades (*se vincula mucho con el plan de formación ciudadana que acabamos de redactar y el cambio en el PEI que también tiene que ver con generar ciudadanas activas vinculadas con las comunidades y el territorio*).

El *posicionamiento* político es referido también desde la perspectiva institucional a partir de la agenda de formación del mes de septiembre que está orientada al resguardo y promoción de la memoria y que es consistente con el proyecto de elaboración de artefactos, los cuales tienen un alcance coincidente con su propuesta formativa y la expectativa de aprendizaje a consolidar en el ámbito territorial (*también en términos políticos cómo representa algo más allá del aula | más allá del libro | más allá del currículum | sino que algo con lo que nos vinculamos con el territorio*).

Establecimiento 3: expectativas referidas como oportunidades, complejidades y tensiones

En este caso, las *oportunidades* que ofrece la conmemoración de los 50 años del golpe de Estado se asocian a dos ejes: aprendizaje y contexto. En el primer caso, se revelan oportunidades como la reflexión sobre DD.HH. y memoria en el presente, la participación estudiantil, la posibilidad de potenciar la reinserción, posibilitar el testimonio de las voces de los estudiantes privados de libertad y el interés especial por la Geografía y noción de territorio. En lo que refiere a contexto, evidencian como oportunidades relevar el espacio educativo, contar con colaboración desde instituciones de educación superior, tensionar prácticas curriculares y dar voz a estudiantes nunca escuchados.

Como *complejidades*, se expresa la necesidad de realizar adecuaciones curriculares que propendan al trabajo interdisciplinario y de implementar estrategias pedagógicas de carácter transversal. El análisis enunciativo revela la necesidad de contextualizar y describir constantemente las condiciones y variables de enseñanza y puntualizar las diferencias entre la educación en contextos de encierro y la educación pública regular.

Finalmente, se sitúa expectativas en el proyecto para abordar *tensiones* asociadas a la condición de encierro y de atender el rol específico atribuido a la docencia y su impronta diferenciadora en este contexto (*resguardar y promover derechos, entre ellos, el derecho a ser visible o ser oído*), a la invisibilidad de prácticas de enseñanza, a las dificultades de vínculo con el medio y la necesidad de visibilización de prácticas educativas.

En síntesis, la expectativa central asociada a la propuesta se aloja en el impacto posterior al proceso y cómo el artefacto de memoria constituye voz fuera de los muros penitenciarios.

Establecimiento 4: expectativas referidas como complejidades, oportunidades, tensiones y posicionamiento.

Según lo indicado por el establecimiento, el proyecto ofrece la posibilidad de atender *complejidades* referidas a su propio contexto: el impacto de la contingencia política en el aula afecta la periodicidad irregular de clases y esto redundando en que a nivel de determinaciones pedagógicas se prioriza contenido por sobre habilidad.

Por otra parte, las *oportunidades* que asocian al proyecto refieren a que las alumnas logren sensibilizarse frente al hito histórico y frente a las consecuencias del hito histórico para la ciudadanía. Esto es especialmente relevante porque se correlaciona de manera directa con la siguiente *tensión*: alumnas con sensibilidad frente a los derechos humanos y alto potencial crítico en oposición a su tendencia a la imposición de ideas y formas de expresión discutibles.

El análisis enunciativo revela un *posicionamiento* crítico frente a la realidad del establecimiento planteado siempre desde dos ejes simbólicos con igual peso: dificultad – incomodidad v/s confianza – ilusión (*se pueden hacer grandes cosas; si bien a lo mejor su forma de expresarse no siempre es con la que estamos de acuerdo los adultos | creemos que sí son tremendamente críticas y que son estudiantes que se involucran con este tema*). En esta línea, se alude a tres expectativas fundamentales: la posibilidad de acercarse al aprendizaje auténtico y contextual (foco en la habilidad), dotar al aprendizaje de sentidos más complejos y reforzar importancia de los derechos humanos y la responsabilidad ciudadana.

Establecimiento 5: expectativas referidas como oportunidades y posicionamiento

El planteamiento del establecimiento está determinado por la descripción del contexto de referencia, poniendo al centro las condiciones asociadas a la situación de privación de libertad y las obligaciones/responsabilidades que corresponden al establecimiento/docencia para el resguardo de derechos y la promoción de reinserción. Desde la perspectiva del aprendizaje, el proyecto se reconoce como una oportunidad para abordar la empatía frente a situaciones de violación de derechos humanos en el presente.

En este caso, el establecimiento refiere a *oportunidades* asociadas a dos categorías: a) de exposición- visibilización y b) de aprendizaje. En el primer caso, aludiendo a la posibilidad de abarcar otros contextos y voces, dar testimonio desde la privación de libertad y dar espacio a voces no legitimadas; en el segundo, a la posibilidad de desarrollar habilidades disciplinares y transversales y de promover la resiliencia y empatía.

A nivel de *posicionamiento*, el establecimiento alude a expectativas asociadas a dar espacios de participación, promover el reconocimiento de sus acciones fuera del espacio escolar, resguardar y potenciar derechos y potenciar la reinserción e inclusión. El análisis enunciativo desde la oralización refuerza la idea de situar en el proyecto la expectativa de *dar voz* a sus estudiantes, atribuyendo a la institución universitaria un estatus de referencia que facilita ese espacio (*como supimos que se iba a exponer estos artefactos de memoria /pensamos que era súper importante que otras voces; que se conozcan a través de las exposiciones*).

Una síntesis posible de expectativas referidas por cada establecimiento se detalla en la Tabla 2, a continuación:

Tabla 2. Síntesis de expectativas referidas por establecimiento

Identificación	Manifestación de expectativas
Establecimiento 1	como oportunidades y complejidades
Establecimiento 2	como oportunidades y posicionamiento
Establecimiento 3	como oportunidades, complejidades y tensiones
Establecimiento 4	complejidades, oportunidades, tensiones y posicionamiento
Establecimiento 5	como oportunidades y posicionamiento

Nota: Las diferentes expresiones de expectativas se expresan posteriormente en las determinaciones de planificación de la enseñanza,

Fuente: Elaboración propia.

Relaciones entre la enseñanza del golpe de Estado como tema controversial y la planificación de la enseñanza en el contexto de su conmemoración

Para establecer las relaciones entre la enseñanza del golpe de Estado como tema controversial y la planificación de su enseñanza, se analizó y sintetizó la información de las cinco planificaciones señaladas con anterioridad a través de los siete criterios de análisis establecidos para la cartografía conceptual.

En el criterio de *alineación curricular* se observó que, en la mayoría de los casos, los equipos docentes planificaron la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura para diversos niveles, aun cuando los objetivos de aprendizaje estaban diferenciados según nivel. A su vez, las planificaciones se orientaron al trabajo con estudiantes de educación media, con preponderancia en segundo y tercero medio. Sólo dos establecimientos decidieron trabajar con educación básica; tercero básico en un caso y, séptimo y octavo básico en otro; esto puede deberse a la complejidad del contenido curricular, así como a lo controversial que aún resulta el golpe de Estado para la sociedad chilena, lo que podría volverse especialmente problemático para el profesorado en aquellos niveles donde los padres y apoderados tienen más presencia (niveles más pequeños).

Con lo anterior, es posible señalar que, en todos los casos, las planificaciones evidencian una alineación curricular explícita con el currículum prescrito de los niveles trabajados, a través de los objetivos de aprendizaje conceptuales y de habilidades y, en menor medida, objetivos transversales. No obstante, las cinco planificaciones dan cuenta de un objetivo de aprendizaje interpretado, que permite la apropiación y contextualización del currículum prescrito por parte de los equipos docentes y que, en todos los casos, va más allá de lo establecido curricularmente.

Resulta relevante destacar que los objetivos de aprendizaje interpretados, en la mayor parte de los casos (3), dan cuenta de propósitos vinculados con la formación ciudadana del estudiantado, poniendo foco en la valoración y respeto de los derechos humanos y la democracia, así como, en la relevancia de la construcción de memoria colectiva.

La *articulación curricular* muestra las posibilidades y beneficios de una enseñanza integrada disciplinariamente a la hora de abordar temas complejos o controversiales. En el caso de las planificaciones analizadas se observa un buen nivel de articulación curricular entre asignaturas como: Formación ciudadana, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y comunicación, Inglés y Artes visuales y comunicacionales. En todos los centros escolares se articuló la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en el eje Formación ciudadana-Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En uno de los establecimientos esta articulación curricular también incorporó a la asignatura de Lenguaje y comunicación. En dos de ellos, se incorporó el aprendizaje del Inglés como parte del proceso formativo y en otros dos, el aprendizaje de las Artes Visuales, Comunicacionales y Escénicas.

Aun cuando se observan y destacan los esfuerzos de articulación curricular de los equipos docentes, es importante señalar que esta integración se devela a nivel de contenidos, más que de propósitos, ya que estos siempre estuvieron orientados hacia la formación ciudadana, tal como lo prescribía el proyecto. Así entonces, en la mayor parte de los casos analizados, la formación ciudadana proveyó de los propósitos de la enseñanza y los contenidos actitudinales, mientras que los contenidos conceptuales se trabajaron desde la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, disciplina escolar que también ofreció contenidos procedimentales (uso de fuentes, interpretación historiográfica, análisis de la diversidad espacial), al igual que las asignaturas de Inglés (habilidades comunicativas: uso de la lengua e idiomas como mecanismos de expresión) o de Artes visuales y comunicacionales (el arte como mecanismo de expresión, construcción e innovación de artefactos de memoria).

Desde el posicionamiento político, epistémico y didáctico del equipo de investigación, la *problematización curricular* se constituía como un componente central del proceso de diseño didáctico. Si bien el proyecto trabajaba con un tema controversial a la base, se esperaba que, de igual manera, los equipos docentes problematizaran el currículum para brindar una enseñanza más situada y significativa a sus estudiantes. En este punto, se observa una gran diversidad de formas de problematización. Aun cuando todas las planificaciones revelan un interés de enfatizar el compromiso con el respeto de los derechos humanos, los cinco establecimientos lo hacen de un modo distinto, al promover el aprendizaje de distintas habilidades de pensamiento, dotar de diferentes perspectivas al tema controversial y al utilizar diversos conceptos estructurantes de las disciplinas de base, todo ello, sustentado en perspectivas historiográficas y didácticas específicas.

El análisis permite establecer que las experiencias de aprendizaje relevan tres focos de la *controversialidad*. En

primer lugar, las vivencias de las personas, diversas y comunes, que formaron parte de este acontecimiento histórico como protagonistas o testigos. Por la temporalidad del golpe de Estado y la dictadura, adquieren relevancia las voces de niñas, niños y jóvenes de entonces, que a través de entrevistas dan cuenta de las memorias de estas vivencias. Este foco de controversialidad dice relación con la vigencia del golpe de Estado en la vida de las personas y la sociedad chilena en el presente. Se pone énfasis en el carácter de huella del golpe de Estado en la actualidad, como pasado que no se va, mediante la permanencia de patrones dictatoriales, por ejemplo, en los espacios habitados por los estudiantes. La habilidad más importante que se promueve aquí es decidir sobre la significación histórica, entendida como los cambios que tienen profundas consecuencias para muchas personas y durante un largo período de tiempo (Seixas y Morton, 2013). A esto se suma la contextualización del período, identificando las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, así como sus actores sociales y continuidades y cambios en el presente. La centralidad de este foco es su aproximación desde la vivencia de los sujetos, de sus testimonios y memorias individuales. En este caso, se destacan distintas mediaciones en el acto de recordar (Garcés y Leiva, 2002), como su potente carga subjetiva en la medida que recordamos aquello que es significativo para nuestras vidas. En el mismo plano se encuentra el carácter fragmentario de la memoria, recordamos partes, -no necesariamente- todo un acontecimiento, así como su capacidad de recrear el pasado abriendo nuevos significados y perspectivas.

El segundo foco de controversialidad se sitúa en los sujetos que vivieron las consecuencias del golpe de Estado y en su especial condición de vulnerabilidad, los niños, niñas y adolescentes víctimas de violaciones en sus derechos humanos, que perdieron la vida a manos de agentes del Estado durante la dictadura militar. Se pone énfasis en retratar a un grupo socialmente invisible, en una perspectiva ética de la enseñanza de la historia que puede ser guía del deber de recordar y la necesidad de responder a los sacrificios y las injusticias del pasado. En estas experiencias de aprendizaje se promueve fundamentalmente la habilidad de uso de evidencia histórica proveniente de archivos como el informe Rettig de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación y producciones de niños como cartas. La finalidad es que los estudiantes construyan su propia narración sobre estos acontecimientos.

El tercer foco de controversialidad se aborda desde la emocionalidad que conecta al estudiantado con la memoria colectiva de la dictadura. A través del uso de fuentes periodísticas, testimoniales y de archivos de derechos humanos, los estudiantes elaboran producciones artísticas que rescatan sus sensaciones y emociones sobre este período de la historia de Chile.

Por otra parte, al analizar el *posicionamiento epistémico* de las planificaciones, se detecta que la totalidad de las planificaciones se sitúa en *perspectivas historiográficas* críticas e interpretativas, en la “historia total”, con fuerte foco en la historia oral a través del testimonio de quienes vivieron la dictadura, de personas corrientes, que a través de sus vivencias permiten la construcción de un período histórico. En el plano de la conmemoración interesa indagar en aquellas cuestiones que cambiaron la vida de las personas, es decir, que arrojan luz sobre cuestiones duraderas o emergentes en la historia o la vida contemporánea. La perspectiva historiográfica pone un acento importante en el razonamiento histórico, en la explicación histórica a través de la comprensión de procesos estructurales del período: el golpe de Estado, la crisis económica de 1982, los movimientos de resistencia a la dictadura, la violación de los derechos humanos y el plebiscito de 1988.

Las propuestas se interesan por la “historia desde abajo”, por ejemplo, los niños y las niñas que sufrieron graves violaciones a sus derechos humanos durante la dictadura. Su voz se escucha a través de las palabras escritas por una niña en una carta dirigida a la esposa de Augusto Pinochet preguntando por el paradero de sus abuelos detenidos. Además de esta fuente, se relevan otras como el archivo proveniente de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, más conocido como informe Rettig, donde se identifican las violaciones a los derechos humanos acaecidas en Chile durante la dictadura civil militar y las personas que fueron víctimas. Se valora la memoria de los sujetos para construir la historia, entrevistando personas que vivieron los acontecimientos, con foco en los pasados presentes a través de la conmemoración, y la posibilidad de recrear el pasado abriendo nuevos significados y perspectivas.

Las *perspectivas didácticas*, en cambio, son diversas. Mayoritariamente, las propuestas se sitúan desde tradiciones humanistas o reconceptualistas, que consideran que, para comprender el mundo, en este caso el golpe de Estado y la dictadura, hay que tener en cuenta las razones, significados e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan. No existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos, cuya comprensión supone un conocimiento cargado de relatividad (Benejam, 1997). En la misma línea, se trata de propuestas que ponen un foco importante en los procesos internos de aprendizaje de los estudiantes. Ellos, bajo la mediación del profesorado, elaboran preguntas, indagan y construyen un relato histórico oral o desde materialidades artísticas del período que estudian. Se espera que sean ellos quienes comprendan críticamente la influencia de la dictadura militar en la vida de las personas hasta el día de hoy.

En el caso de una de las planificaciones propuestas la perspectiva didáctica se corresponde con concepciones humanistas y críticas. Por una parte, muy centrada en los intereses, experiencias y necesidades del estudiantado, y por otra, encaminada a que éstos puedan hacer una reflexión argumentada de lo que piensan con foco en los derechos humanos y su vulneración durante la dictadura y en el sistema carcelario.

Otra de las propuestas se ubica en la perspectiva crítica de la didáctica, con foco en la valoración de los derechos humanos y la interpelación de los estudiantes como actores sociales. Se busca fomentar el desarrollo de una perspectiva crítica de la ciudadanía, donde las estudiantes tengan un rol activo en la creación de espacios y objetos de memoria colectiva, permitiendo y promoviendo la valoración de la historia y la memoria, como herramienta para construir e imaginar el futuro. La escuela se concibe como una institución democrática y los docentes como agentes de transformación. Se privilegian las habilidades de contextualización, continuidad y cambio, empatía e indagación histórica, y la enseñanza encaminada a la pluralidad, la diversidad y la justicia social.

Finalmente se presenta una propuesta con una perspectiva didáctica que pone un énfasis importante en el trabajo con fuentes históricas y en la historia como método, con foco en el razonamiento histórico. Desde esa orientación puede identificarse con un currículum práctico en el que los estudiantes confeccionan un circuito museográfico de paneles fotográficos y de memoria sobre violación de derechos humanos a menores durante la dictadura y a la valoración que debemos tener con respecto a los mismos.

En uno de los casos, el golpe de Estado y la dictadura se abordan desde las experiencias y vivencias de algunas personas durante su infancia y juventud, por lo que la secuencia didáctica se desarrolla con una clara orientación testimonial y con fuerte uso de fuentes primarias. Esta perspectiva se condice con la desarrollada por otro establecimiento, en el que el tema controversial es trabajado desde la violación de derechos humanos de niños, niñas y adolescente durante la dictadura militar, sin embargo, en este establecimiento se da más énfasis al tratamiento de fuentes históricas -primarias y secundarias- que al relato de experiencias. En un tercer establecimiento, el tema controversial se aborda desde las sensaciones y emociones que conectan al estudiantado actual con los sujetos que vivieron en dictadura. Si bien, aquí también puede observarse una cierta perspectiva testimonial, el foco está puesto más bien en la experiencia de las y los estudiantes en el presente, al enfrentarse a los sujetos y hechos del pasado. Por último, el quinto establecimiento participante del proyecto abordó el tema controversial propuesto desde las huellas que ese hecho histórico y sus consecuentes procesos tienen aún en la sociedad chilena contemporánea.

Dada la diversidad de posibilidades que brinda la problematización curricular y, consiguientemente, las formas ricas y variadas que los equipos docentes adoptaron para diseñar el proceso didáctico, se pudo observar también una gran diversidad de *actividades y recursos* propuestos por los equipos docentes para enseñar el golpe de Estado y la dictadura en sus respectivos establecimientos. Se identifican actividades tradicionales como las clases expositivas y la resolución de guías de aprendizaje, así como actividades más innovadoras y conectadas con la comunidad y los territorios locales. En tres de los cinco establecimientos escolares, los equipos docentes propusieron la realización de entrevistas a personas de su comunidad, siguiendo los lineamientos de la indagación histórica y social, testimonios que luego serían analizados, sistematizados y difundidos a través de videos o podcast. En tres establecimientos se incorporó el trabajo artístico para propiciar el aprendizaje, ya sea a través de la elaboración de textiles (arpilleras, murales bordados, soporopos) o de murales, mientras que en un establecimiento se abordó el trabajo con fotografías históricas.

Con lo anterior, resulta relevante destacar que, aun cuando todos los equipos docentes contaban con el mismo formato de planificación y, por lo tanto, trabajaron en función de la misma organización o secuencia didáctica, al tiempo que participaron de los mismos procesos formativos del proyecto, las *formas de resolver la problematización curricular* y, con ello, de establecer su diseño didáctico, fueron distintas y diversas en función de sus propósitos formativos y contextos escolares, así como también en consideración de sus posicionamientos epistemológicos a nivel historiográfico y didáctico.

Relaciones entre las expectativas sobre la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura como tema controversial y la planificación curricular de la enseñanza

Para establecer las relaciones entre las expectativas sobre la enseñanza del golpe de Estado y la dictadura como tema controversial y la planificación de su enseñanza se realizó un análisis integrado de relaciones semánticas entre componentes de las expectativas docentes y los componentes de la planificación. Al procesar la información, se

estableció una síntesis que revela la singularidad de expectativas de cada establecimiento y sus específicas manifestaciones a nivel de la planificación curricular.

Establecimiento 1

Las expectativas de *oportunidad* son recogidas en la planificación curricular a través de los componentes de alineación curricular, articulación curricular, controversialidad, actividades de enseñanza y artefactos de memoria.

Los docentes señalan como una oportunidad de aprendizaje profesional, la posibilidad que el proyecto brinda de trabajo colaborativo e interdisciplinario, lo que favorece el intercambio de saberes. Esto se manifiesta en la planificación de la enseñanza en el componente de alineación curricular, al seleccionar el trabajo con dos niveles de educación básica (7° y 8° básico), y en la articulación curricular, con la integración de dos asignaturas: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Lenguaje y Comunicación. Estos dos elementos estimulan el trabajo entre dos o más docentes del establecimiento, conformando un equipo de trabajo que responde a la expectativa de aprendizaje colaborativo. La articulación curricular permite, además, responder a las oportunidades de aprendizaje del estudiantado, quienes podrían acceder a experiencias que favorezcan la integración de conocimientos, superando las unidades estancas del currículum escolar.

La oportunidad de enseñar la memoria mediante experiencias prácticas, en tanto, tiene correspondencia con el foco de controversialidad que atribuyen al golpe de Estado, su relevancia en la vida de las personas a 50 años de acontecido, así como, con el componente de actividades y recursos, centrado en la implementación de actividades de aprendizaje activas e innovadoras como la realización de entrevistas a miembros de la comunidad, para difundirlas en formato de podcast. En este artefacto se conjugan las expectativas de oportunidades referidas a la colaboración, interdisciplinariedad e innovación de la enseñanza, así como, la posibilidad de establecer relaciones fuera del establecimiento como experiencias de memoria.

El posicionamiento historiográfico, en tanto, responde a las expectativas de *complejidad*, anunciada en el desafío de enseñar el pasado a niños pequeños y extranjeros. Esto se aborda con un acento importante en el razonamiento y la explicación histórica a través de la comprensión de procesos estructurales del período: el golpe de Estado, la crisis económica, la resistencia a la dictadura y su derrota a través de un plebiscito, con énfasis en la historia oral, materializada en testimonios de personas corrientes como actores y protagonistas de un período histórico relevante. Aquí cobran importancia los niveles con los que se trabaja, correspondientes a los grados más altos de la educación básica. Esta misma complejidad se aborda desde la didáctica, en un posicionamiento que se centra en los procesos internos de aprendizaje del estudiantado, que mediados por el profesorado, elaboran preguntas, indagan y construyen un relato histórico oral del período.

Establecimiento 2

El profesorado declara como expectativa la *oportunidad* de formar a sus estudiantes como agentes históricos, de recuperar y crear memorias y la conexión con el territorio y las comunidades. Estas expectativas se manifiestan en la alineación curricular de la planificación de la enseñanza, a través del objetivo de aprendizaje interpretado, en el que se da especial énfasis a la valoración del respeto de los derechos humanos y al rol que la memoria colectiva puede jugar en ello. Asimismo, la alineación curricular devela las expectativas de trabajo multidisciplinar del profesorado, en tanto la enseñanza del golpe de Estado se desarrolla desde la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y de las Artes visuales y comunicacionales, lo que se manifiesta con fuerza en los artefactos de memoria construidos (bordados, arpilleras, cartografías colectivas).

Estas expectativas de oportunidades son consistentes con el *posicionamiento* que declaran las docentes: la formación de sus estudiantes para una ciudadanía crítica, activa, vinculada a la comunidad y el territorio, y que, en la propuesta de enseñanza, se materializa en la perspectiva historiográfica, didáctica y respecto de la controversia. En el primer caso, el acento está puesto en la valoración de la memoria de los sujetos para construir la historia y en los pasados que se hacen presentes a través de la conmemoración, recreando esos pasados y abriendo nuevos significados y perspectivas. En el segundo caso, la propuesta aspira a potenciar el rol del estudiantado como actores sociales que forman parte activa de la comunidad escolar, y que de modo colaborativo construyen espacios y objetos de memoria orientados a la justicia social. El profesorado, en tanto, decide enfocar la controversialidad del golpe de Estado y de la dictadura desde la interpretación de los oprimidos, con la finalidad que los estudiantes asuman una actitud crítica sobre la sociedad de la que forman parte (Toledo *et al.*, 2015a).

Establecimiento 3

El establecimiento ve como una *oportunidad* la posibilidad de que sus estudiantes en contexto de encierro reflexionen sobre los derechos humanos y la memoria y tengan una voz que nunca ha sido escuchada. Esta expectativa de oportunidad es a la vez *complejidad y tensión*, y se materializa en la propuesta a través del foco de la controversialidad, que pone énfasis en el carácter de huella del golpe de Estado en el presente, como pasado que no se va. En este enfoque, exponen la necesidad de realizar adecuaciones curriculares que propendan al trabajo interdisciplinario e implementar estrategias pedagógicas de carácter transversal que respondan a la realidad de su contexto educativo. En su propuesta de enseñanza, la perspectiva didáctica se centra en los intereses, experiencias y necesidades del estudiantado, encaminada a que su reflexión releve los derechos humanos y su vulneración durante la dictadura y en el sistema carcelario. La controversia está en la contemporaneidad y cotidianidad del conflicto, en la permanencia de la vulneración de derechos y la continuidad de patrones dictatoriales en los espacios que se habitan.

Lo anterior resulta consistente con los artefactos de memoria elaborados por el estudiantado. Soporopos y mensajes radiales posibilitan la participación estudiantil activa en el proceso de aprendizaje, dando voz a estudiantes nunca escuchados.

Establecimiento 4

El cuerpo docente de este establecimiento manifestó en sus expectativas de *oportunidad* que aspiran a que sus estudiantes sean capaces de sensibilizarse frente al hito histórico del golpe de Estado y sus consecuencias para la ciudadanía. Esta oportunidad se manifiesta a nivel de planificación de la enseñanza en la alineación curricular a través del objetivo de aprendizaje interpretado, que busca explicar el hecho histórico y develar sus consecuencias en las distintas dimensiones de la sociedad chilena actual. Estas expectativas son recogidas nuevamente a nivel de actividades de aprendizaje y artefactos de memoria (videos testimoniales expresados en una representación temporal), por cuanto la producción de videos testimoniales promueve la sensibilización con el hecho histórico y sus consecuencias visibilizando las experiencias de personas reales con rostros e historias.

Por otra parte, el profesorado manifiesta como *tensión* la sensibilidad frente a los derechos humanos y alto potencial crítico del estudiantado frente a la capacidad de discutir ideas y sus formas de expresarla. En la propuesta, se opta por un trabajo con artefactos de memoria que dan cuenta de distintas mediaciones en el acto de recordar, reconociendo su carga subjetiva, su carácter fragmentario y su capacidad de abrir nuevos significados y perspectivas.

El *posicionamiento* declarado, la posibilidad de acercarse al aprendizaje auténtico y contextual y reforzar la importancia de los derechos humanos y la responsabilidad ciudadana, se resuelve en la propuesta a través de una perspectiva historiográfica que pone foco en la historia oral y en la agencia de los sujetos históricos entrevistados, así como en la significancia de los acontecimientos en la vida de las personas. La perspectiva didáctica, en tanto, considera que se llega al conocimiento a partir de las experiencias vividas. El posicionamiento sobre la controversia pone foco en los valores, intereses y representaciones sociales de los sujetos que vivieron el golpe de Estado y la dictadura. Del mismo modo, en cómo la enseñanza de esta temática involucra a las familias de las estudiantes y a la comunidad escolar en general, como un tema que provoca desacuerdos y conflictos. La posición del profesorado es de neutralidad activa, por cuanto presenta diferentes perspectivas y actúa como moderador, sin manifestar su opinión respecto del conflicto (Toledo *et al.*, 2015a).

Establecimiento 5

Se observa como una *oportunidad* el poder dar testimonio desde la privación de libertad a voces no legitimadas. La articulación curricular, como componente de la planificación de la enseñanza, recoge las expectativas de aprendizaje ya que los contenidos seleccionados favorecen el desarrollo de habilidades disciplinares y transversales, con especial impacto en la empatía histórica. Con ello, la perspectiva historiográfica, consistente con esta expectativa, se interesa por la “historia desde abajo”, en este caso, los niños y las niñas que sufrieron graves violaciones a sus derechos humanos durante la dictadura. Los artefactos de memoria recogen estas expectativas al favorecer la inclusión de otros contextos y voces, al tiempo que permiten exponer testimonios desde la privación de libertad o voces no legitimadas a nivel social.

A su vez, el *posicionamiento* señalado en las expectativas aspira a dar espacios de participación al estudiantado, promover el reconocimiento de sus acciones fuera del espacio escolar, resguardar y potenciar derechos y promover la reinscripción e inclusión. Este posicionamiento se manifiesta en la planificación curricular a través de la controversia-

lidad, ya que la propuesta pone foco en la violación de derechos humanos de niñas, niños y adolescentes durante la dictadura militar y en la narración que construyan los estudiantes sobre esos hechos, lo que resulta consistente con el posicionamiento epistémico de la planificación de la enseñanza, tanto a nivel historiográfico, como didáctico. La perspectiva historiográfica promueve el uso de evidencia histórica proveniente de archivos de memoria y producciones de niños como cartas. La propuesta didáctica pone énfasis en el trabajo con fuentes históricas y en la historia como método, con foco en el razonamiento histórico.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos decir que las y los docentes exponen singulares proyecciones y expectativas en el trabajo colaborativo con la universidad. Esta singularidad se relaciona con el sistema de creencias y experiencias del profesorado, así como con las características de la institución escolar y el contexto social y cultural de las y los estudiantes.

Las expectativas encuentran diversos y variados mecanismos de manifestación, en tanto se pueden expresar como oportunidades, complejidades, tensiones y posicionamientos. Todos los equipos docentes tienen dos o más manifestaciones de expectativas, siendo las más recurrentes las expectativas de oportunidad de aprendizaje docente y oportunidades de aprendizaje para el estudiantado.

Hay interés de las comunidades educativas por el trabajo integrado, interdisciplinario, colaborativo y multinivel, así como por la vinculación con otras instituciones como las universidades. Las planificaciones de los cinco establecimientos demuestran que es posible diseñar e implementar la enseñanza en estos términos.

La planificación de la enseñanza de un tema controversial como el golpe de Estado y la dictadura encuentra múltiples posibilidades para la alineación con el currículo prescrito, y el profesorado aprovecha las oportunidades de articulación o integración curricular cuando se les da el espacio para hacerlo, así como también cuando se les brindan los apoyos formativos y materiales necesarios.

La controversialidad de los contenidos de enseñanza es un tema central para el proceso de planificación, por cuanto es lo que posibilita el ejercicio de problematización curricular como expresión de la profesionalidad docente. Esa controversialidad se manifiesta en el caso de esta investigación en tres focos diferentes: la voz de personas que vivieron el golpe de Estado y sus consecuencias, la relevancia del golpe de Estado en la sociedad chilena hasta nuestros días y en la violación de derechos humanos, especialmente de niños, niñas y jóvenes. En este caso, son los ejercicios y experiencias de memoria los que resuelven el tratamiento de un tema controversial.

En las planificaciones analizadas predomina un posicionamiento historiográfico que releva la historia desde abajo, de la cotidianidad, de los sujetos comunes. Este posicionamiento se manifiesta en el carácter o identidad que adquiere el tema controversial, no obstante, este posicionamiento no determina el posicionamiento didáctico, el cual puede ser diverso, aun cuando se observa predominancia de la didáctica reconceptualista. Las actividades y recursos de enseñanza son componentes de la planificación sensibles a los posicionamientos epistémicos en sus distintos niveles, por lo que se erigen como buenos mecanismos de análisis y definición de coherencia epistémica y concreción curricular. Con ello, los artefactos de memoria contribuyen a construir aprendizajes significativos en el estudiantado, al tiempo que conectan a cada estudiante con la historia, el territorio y la comunidad a través de la enseñanza integrada de dos o más disciplinas escolares.

Las planificaciones develan y recogen las expectativas del profesorado, responden a ellas en todos sus componentes, aunque en algunos con más profundidad que en otros. Las expectativas de aprendizaje docente suelen resolverse en el componente de articulación curricular de la planificación, mientras que las oportunidades de aprendizaje para el estudiantado se reflejan en los componentes de alineación curricular, actividades y recursos y artefactos de memoria.

Por su parte, tanto las complejidades, como las tensiones y posicionamiento, se manifiestan en los posicionamientos de la planificación curricular, sean éstos historiográficos, didácticos o sobre la controversia y no siempre se resuelven de forma armónica en la planificación de la enseñanza, develando dificultades o inconsistencias que luego se pueden hacer visibles en la implementación de la enseñanza, tema que no es abordado en esta investigación y que corresponde a otra fase del desarrollo del proyecto en curso.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago de Chile en el marco de la Conmemoración de los 50 años del Golpe de Estado

REFERENCIAS

- Benejam, P., Pagès, J., Comes, P. y Quinquer, D. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. ICE: HORSORI.
- Bonnin, J.E. (2007). El discurso colectivo como objeto del análisis del discurso: reflexiones metodológicas a partir de un caso de discurso religioso. *Cuadernos de Investigación*, 12, 83-96.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Alianza Editorial.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Chilton, P., y Schäffner, C. (2002). *Politics as Text and Talk: Analytic Approaches to Political Discourse*. John Benjamins Publishing.
- Fairclough, N. (2006). Genres in political discourse. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. 5 (pp. 32-38). Elsevier.
- Fons, M. (2013). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Culture and Education*, 25(4), 453-465. <https://doi.org/10.1174/113564013808906898>
- Funes, G. (2004). Enseñar lo reciente: una historia escolar deseable. En G. Funes (Comp.), *La historia dice presente en el aula* (pp. 54-66). EDUCO.
- Funes, G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 97, 53-64.
- Garcés, M., y Leiva, S. (2002). *El golpe en la Legua. Los caminos de la historia y la memoria*. LOM Ediciones.
- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Hernández, J.S., Tobón, S., y Vázquez, J.M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>
- Huberman, A.M., y Miles, M.B. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C.A. Denman y J.A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El Colegio de Sonora.
- Jeldres, C. (2023). Incorporación de la Historia Reciente en la Enseñanza Escolar Chilena. *Educação & Realidade*, 48.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kruger, M. (2011). Enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52.
- Mineduc. (2020) Programa de estudio para tercero o cuarto medio. Comprensión histórica del presente. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- Pagès, J., y Marolla, J. (2018). 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 y MEMORIA*, (17), 153-184.
- Pérotin-Dumon, A. (2007). Liminar. Verdad y memoria: escribir la historia de nuestro tiempo. En A. Pérotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php
- Randour, F., Perrez, J., y Reuchamps, M. (2020). Twenty years of research on political discourse: A systematic review and directions for future research. *Discourse and Society*, 31(4), 428-443. <https://doi.org/10.1177/0957926520903526>
- Ricoeur, P. (2002). Definición de la memoria desde el punto de vista filosófico. En F. Barret-Ducrocq, ¿Por qué recordar? Academia Universal de las Culturas. Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO y La Sorbonne. Ediciones Granica.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista colombiana de Educación*, (71), 109-135.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenou.
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En M. Garcés et al., *Memorias para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. LOM Ediciones.
- Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet en víspera de Londres 1998*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Toledo, M.I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., y Iglesias, R. (2015a). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Toledo, M.I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., y López, R. (2015b). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 119-133. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les questions socialement vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En G. Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Les questions socialement vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-44). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valencia, L. (2013). La enseñanza del golpe de Estado de 1973 y las disputas de la construcción del currículum. Nuevas Dimensiones. *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 90-108.
- Valencia, L., Miranda, P., Abricot, N., García, C., y Burgos, D. (2022). *Formar profesores para una ciudadanía democrática. El desarrollo del pensamiento social en la escuela*. Editorial USACH.
- Van Dijk, T.A. (1997). What is political discourse analysis? *Belgian Journal of Linguistics* (11), 11-52.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Siglo XXI editores.
- Villalón, G., y Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 139-151.