

Arias G, D. H. (2022). Enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. Políticas públicas y emergencia de la memoria. Plumilla Educativa, 30 (2), 33-51. DOI: 10.30554/pe.2.4627.2022.

## Enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. Políticas públicas y emergencia de la memoria

Diego Hernán Arias Gómez<sup>1</sup>

### Resumen

El presente artículo de reflexión identifica tres momentos clave de las políticas educativas sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en algunos países de Latinoamérica: uno ligado a intereses nacionalistas que devino en aprendizajes románticos y patrioteros; otro influenciado por corrientes internacionales que introdujo preocupaciones ciudadanas, cosmopolitas y sensibles a los entornos; y otro, en curso, abierto a los pasados sensibles y objeto de disputa con diferentes actores sociales y el Estado. Tal división trasciende las fronteras cronológicas y expresa diferentes funciones que se la han asignado a este saber escolar, donde en la actualidad, las polémicas sobre el abordaje de las historias recientes, las dictaduras o las democracias restringidas, evidencian no solo el carácter controversial que tiene sino la compleja dinámica que guarda con las realidades sociales y políticas que subyacen a la escuela.

**Palabras clave:** enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza de la historia, enseñanza de la historia reciente, ciencias sociales escolares.

---

<sup>1</sup> Diego Hernán Arias Gómez. Doctor en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0116-0896>; correo electrónico: [dhariasg@udistrital.edu.co](mailto:dhariasg@udistrital.edu.co)

## **Teaching social sciences in Latin America. Public policies and memory emergency**

### **Abstract**

This article of reflection identifies three key moments of educational policies on the teaching of social sciences and history in the continent: one linked to nationalist interests that became romantic and patriotic learning; another influenced by international currents that introduced citizen, cosmopolitan and environmentally sensitive concerns; and another, in progress, open to sensitive pasts and subject to dispute with different social actors and the State. Such division transcends the chronological boundaries and expresses different functions that have been assigned to this school knowledge, where at present, the controversies about the approach of recent stories, dictatorships or restricted democracies, show not only the controversial nature that it has but the complex dynamics that it keeps with the social and political realities that underlie the school.

**Key words:** teaching of social sciences, teaching of history, teaching of recent history, school social sciences.

## **Ensino de ciências sociais na América Latina. Políticas públicas e emergência de memória**

### **Resumo**

Este artigo de reflexão identifica três momentos-chave das políticas educacionais sobre o ensino das ciências sociais e da história no continente: um ligado a interesses nacionalistas que se tornaram aprendizado romântico e patriótico; outro influenciado por correntes internacionais que introduziram preocupações cidadãos, cosmopolitas e ambientalmente sensíveis; e outro, em andamento, aberto a passados sensíveis e sujeito a disputas com diferentes atores sociais e com o Estado. Essa divisão transcende as fronteiras cronológicas e expressa diferentes funções atribuídas a esse conhecimento escolar, onde, atualmente, as controvérsias sobre a abordagem de histórias

recentes, ditaduras ou democracias restritas mostram não apenas a natureza controversa que ela possui. mas a dinâmica complexa que ela mantém com as realidades sociais e políticas subjacentes à escola.

**Palavras chave:** ensino de ciências sociais, ensino de história, ensino de história recente, ciências sociais da escola.

## Introducción

En los últimos meses el panorama político de algunos países del habla hispana ha sido sacudido por eventos vinculados a experiencias traumáticas de su pasado, que, aunque sucedidas hace varias décadas, traen consigo una carga emotiva y política que no cesa de causar agitación en sus sociedades. Un caso importante lo representa las palabras del fugaz Ministro de Cultura de Chile sobre el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, lugar consagrado a hacer visible la memoria de las víctimas de la dictadura. En 2015 este personaje se refirió con desprecio a este lugar, al que señaló ser fruto de un montaje desvergonzado y mentiroso (Infobae, 2018). Aunque el funcionario trató de minimizar las afirmaciones dadas años atrás, tuvo que renunciar a su cargo.

La otra situación viene del Perú, en el que sectores sociales se escandalizaron por cuenta de la participación de un ex militante de la guerrilla Sendero Luminoso que fungía como editor de libros de educación básica. Luego de la divulgación de este hecho en los medios y las supuestas dudas en la objetividad de los textos salidos de aquella fuente, la ministra de Educación garantizó que ningún libro de aquella fuente llegaría a los colegios, a la vez que la editorial se comprometió a no vender el libro en sus locales (Diario Correo, 2018).

Ambos hechos que involucran hechos de la memoria, demuestran la vigencia que tienen acontecimientos traumáticos del pasado para ciertos países, y sobre todo la importancia actual que tienen las versiones que legitiman los relatos respecto a lo sucedido, así como a sus protagonistas. En dicha polémica la escuela ha ocupado un papel central, en tanto en las clases de ciencias sociales e historia, especialmente, se imparten los contenidos relacionados con lo que las naciones han vivido, así como con la imagen y los responsables que tienen de ese pasado, y por tanto con las bases de la formación del ciudadano del futuro.

En el contexto de estos dos ejemplos, en presente escrito ofrece un panorama bastante general de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en América Latina, enfatizando en tres aspectos que corresponden a tres momentos: 1) la manera como por más de un siglo la enseñanza de lo social sirvió a los intereses de ideales patrióticos y nacionalistas; 2) la transformación que vivió a finales del siglo pasado en pro de lógicas más cosmopolitas y globalizadas, lo que acarrió la aparición de corrientes interdisciplinarias y la emergencia de nuevas preguntas; y, finalmente, 3) el nuevo capítulo que experimenta la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en medio de la presión de múltiples agentes por imponerle derroteros, entre ellos, uno sobre el que vale la pena llamar la atención, que consiste determinadas narraciones sobre lo sucedido en las recientes décadas marcadas por situaciones de violencia política y conflictos internos.

### **La escuela para la nación y la patria**

Las ciencias sociales escolares nacen en la mayoría de países de América Latina al servicio de las necesidades de los Estados nación. En la definición de los límites territoriales y bajo los llamados políticos en la conmemoración del primer centenario, en el naciente siglo XX, la preocupación de las elites, con mayor énfasis en unos países que en otros, hizo de la configuración de sistemas educativos nacionales parte de las grandes políticas trazadas para unificar a una población diversa y fragmentada. Así, la enseñanza de las ciencias sociales fue un instrumento privilegiado para dotar a los nuevos ciudadanos, no sin conflictos, de los conocimientos y las actitudes propias de supuesta cultura moderna que se pretendía instalar.

En palabras de Carretero (2007) la tensión concomitante a la naturaleza de la historia escolar entre objetivos románticos y cognitivos, se resolvió inicialmente a favor de los primeros en los países iberoamericanos, en tanto la exaltación del pasado realizada en la escuela se fortaleció para configurar una identidad grupal, en este marco, “la enseñanza de la historia en la escuela suele producir una comprensión singularmente deformada o sesgada de los contenidos académicos (...) que de modo general podemos calificar como anecdótica, personalista, sostenedora de mitos y glorificadora del Estado nación” (Carretero, 2007, p. 54).

En Argentina, por ejemplo, según Finocchio, (2010), los dirigentes de principios del siglo XX estaban obsesionados con argentinizar a la población bajo la preocupación de la presencia de lenguas y culturas diversas, así la enseñanza de la historia,

asumiría la tarea de comunicar el amor a la patria por medio de una representación del pasado alrededor de la única Argentina. La educación del ciudadano se hizo así eco del lema de la Argentina como tierra de libertad y como crisol de un pueblo fuerte y sano que venera a los próceres que lograron la emancipación y la independencia (p. 50).

Para la autora, sumada a la lucha contra la cuestión de los inmigrantes, la importancia de los ritos patrios y la celebración de las efemérides, los libros de texto también se perfilaron en función del fortalecimiento del Estado nacional, de modo que las liturgias patrias, las rutinas y los símbolos escolares priorizaron la glorificación de la gesta en función de la representación de un pasado para legitimar la dinámica del Estado “y asegurar una continuidad en la sucesión de las generaciones” (p. 54). En consecuencia, para esa época, los relatos escolares mostraban al Estado nacional como el mayor actor de la realidad argentina, a la vez que indicaba una jerarquización social con supremacía de los blancos sobre otros grupos étnicos.

En sintonía con esta autora, de Amézola (2015) afirma que la enseñanza de la historia en las escuelas de este país estuvo prácticamente congelada por más de cien años hasta finales del siglo XX, en el que se enseñaron una serie de hechos políticos y militares relacionados con el pasado europeo y nacional, con acento en las guerras de independencia por cuanto ellas ejercían “una poderosa influencia en la formación del espíritu patriótico de niños y jóvenes, para lo cual el ejemplo de los próceres que habían construido la Nación resultaba insuperable” (p. 197).

Por su parte, en Brasil, Schmith (2000) informa sobre las reformas educativas del siglo XIX y principios del XX, centradas en expandir el sentimiento nacionalista, como parte de la dinámica de construcción del Estado “en el que se destacan los combates entre monarquistas y republicanos y la necesidad de definición de la identidad nacional” (pp. 86-87). Ligado a las complejidades raciales en esta nación, las lógicas de las políticas educativas estaban dirigidas a afianzar las jerarquías sociales y raciales, a la vez que se incentivaba una noción de nacionalismo abstracto

que contrastaba con las discriminaciones e injusticias que segregaban en la práctica a la mayoría de la población.

Para esta misma autora, de la década del treinta a la del setenta del pasado siglo se consolida la enseñanza de la historia como disciplina escolar en Brasil, con un conjunto de reformas que enfatizan en la renovación metodológica como vía para la construcción de un ciudadano crítico, sobre todo en relación con “la necesidad de relacionar los contenidos con el presente; la utilización del método biográfico (vida de grandes hombres, héroes y líderes, estudiados a partir de su inserción en los contextos de la sociedad en que vivieron); privilegiando los hechos económicos, y la apreciación de las cuestiones éticas...” (Schmith, 2015, p. 90).

El caso chileno es no es muy diferente que el de otros países de la región. Para Serrano (2014), aunque el estudio de lo nacional fue relativamente tardío en el currículo de su país, luego de 1930 el estudio de lo propio ya no solo se restringe a una elite ilustrada sino que empieza a ser objeto de atención de las masas, ahora escolarizadas. Para la autora, es en la literatura donde la identificación con lo nacional adquiere mayor fuerza, adicionalmente “los rituales cívicos en los establecimientos escolares fueron tardíos, desiguales entre la primaria y la secundaria, entre el campo y la ciudad, entre la elite, los sectores medios y populares” (p. 217). Para el caso de este país, la enseñanza de la historia tuvo inicialmente un sello ejemplarizante en torno a la formación ciudadana, y luego sí vinculada a la identidad nacional.

### **Demandas de la globalización y articulación con otras áreas del saber**

La globalización, entendida como el complejo proceso de integración e interdependencia económica, política y cultural vivida por la humanidad a partir de la primera y sobre todo de la segunda guerra mundial ha afectado intensamente la dinámica de los estados en su clásico relamo de soberanía y por supuesto de los sistemas educativos. Con diferencias de enfoque a lo largo de la década del noventa del siglo pasado, las políticas educativas sobre la enseñanza de lo social e histórico en el continente sufrieron una sensible modificación en sus orientaciones. Las causas son variadas y provienen de diferentes fuentes, pero en conjunto están relacionadas aspectos internos y externos. Sobre lo interno está la erosión de los

discursos nacionalistas, las transiciones a la democracia en países que padecieron dictaduras, la crisis de representación en contextos con democracias liberales, la presión de nuevos actores sociales y políticos, así como la incidencia de movimientos de variado cuño en pro de mayores espacios de decisión y deliberación en sus sociedades. Por otro lado, en lo externo se tienen las fuerzas de la globalización neoliberal que incentivan discursos vinculados a la ciudadanía planetaria, a las nuevas competencias y habilidades requeridas en el cambiante mundo laboral, y al descrédito de los proyectos políticos y sociales colectivos hacia un individualismo exacerbado, entre otros aspectos.

Aunque hubo reformas educativas en los setenta, estas estaban jalonadas por la promesa “del desarrollo que caracteriza el clima de optimismo de los años sesenta y setenta [...], que encontrará en la idea de «modernización» aquella alternativa capaz de completar y corregir ese proceso contradictorio de ingreso a la modernidad de las sociedades latinoamericanas” (Suasnábar, 2017, p. 117). Dada solo para unos cuantos países de la región, la lógica de esta reforma desarrollista estaba centrada en la ampliación de cobertura, la modernización de los planes de estudio y las mejoras de los sistemas de formación de maestros como prioridad. Estas reformas poco afectaron los currículos sobre la histórico y lo social, más bien impactaron la organización, orientación, financiación y número de escuelas en el continente.

En cambio, las reformas de los noventa no solo se aplican para todos los países del continente, también se sienten en la mayoría de países del mundo (Mejía, 2006) y afectan toda su estructura social. Estas décadas, sorprende[n] a los países del mundo y a los que conformamos América Latina, cambiando los sistemas educativos con asesoría del Banco Mundial. Se dice que fueron 117 nuevas leyes de educación en el mundo entre el noventa y los años iniciales del nuevo siglo, 25 de ellas en América Latina. Era el auge de las reformas educativas (p. 234).

Las transformaciones afectaron al campo educativo especialmente en el estatuto de la profesión docente, la irrupción de nuevas lógicas de privatización, el abandono del Estado de sus antiguas funciones, la descentralización administrativa y la centralización financiera, la imposición de estándares y competencias, y la paulatina difusión de las

alianzas público-privadas con la consecuente masificación de la retórica de la nueva gestión pública aplicada a lo escolar (Verger y Normand, 2015).

Para Suasnábar (2017), las reformas de los noventa expresan una nueva ilusión modernizadora de los estados latinoamericanos, ahora revestida de políticas educativas en torno a la focalización, la autonomía y la descentralización, con una serie de instrumentos con énfasis en la evaluación, el currículo nacional y cierta connotación de calidad.

Sin embargo, la crisis de los legendarios contenidos tradicionales también se vivieron en las muchas escuelas como la oportunidad de renovar sus currículos a partir de la incorporación de problemas contemporáneos, el reconocimiento de nuevos actores históricos por mucho tiempos invisibilizados, la oportunidad de inculcar valores cívicos proclives a los regímenes democráticos, y la ocasión para irrumpir con trabajos de aula por medio de proyectos y programas de carácter interdisciplinar. Otra fuente de cambio provino de creciente la profesionalización docente en el marco del fortalecimiento de la formación inicial de profesores en instituciones especializadas y a la influencia que tuvo el conocimiento disciplinar en el saber escolar sobre lo histórico y lo social.

Como ejemplo, está el caso de México, que si bien ha tenido históricamente una alta valoración de la cuestión indígena en las políticas públicas, es hasta 1963 que establece formalmente una educación bilingüe, aunque sin mucho éxito en la práctica, y es en 1993 que la Ley General de Educación plantea la importancia de las lenguas indígenas y establece mecanismos pedagógicos para ello (Martínez, 2015), particularmente los destinados a los fines educativos con una valoración de las tradiciones de las regiones del país, así como el respeto por el medio ambiente y la prevención de los efectos del cambio climático.

Según Lina y Reynoso (2014), para este país, la década del sesenta y setenta del siglo pasado representa una renovación hacia la modernización y de apertura a nuevos grupos sociales, aunque la década del noventa, “cuando se levantaron voces para expresar que la cultura histórica de los estudiantes y egresados de la educación básica en las generaciones que cursaron la secundaria organizada por áreas, fue deficiente en detrimento de la formación de los alumnos para la comprensión del mundo social” (p. 47). En esta década la educación primaria se propone en orden progresivo, de lo cercano a lo lejano y en articulación con otras asignaturas, y para



secundaria se enfatiza en la importancia de las relaciones con América Latina, además se indicó dar prioridad a eventos sociales y culturales sobre los políticos y militares, lo mismo que “se buscó favorecer la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, entre otros. Asimismo, se propuso evitar la memorización de datos como objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura” (p. 47).

Por otro lado, en Ecuador, a finales de la década del noventa la asamblea constituyente define este país como multiétnico, plurinacional y pluricultural; en este marco, la enseñanza de las ciencias sociales se traduce en la recuperación de las tradiciones propias (Terán, 2000). Sin embargo, se presenta cierta ambigüedad pues en la práctica hasta 2010 continuaba vigente el plan de estudios de 1978, cuyas matrices marcaron las dinámicas de la enseñanza de lo histórico en adelante pese a la fuerza de los nuevos vientos. Para Terán (2000) las versiones apologéticas del descubrimiento de América y de la conquista con perspectiva hispanista sufrieron transformaciones por efecto de las corrientes críticas, lo mismo que las miradas sobre la independencia, también fruto de la influencia de las corrientes historiográficas marxistas, aunque para la autora persistieron en la escuela las lecturas heroicas y nacionalistas. Adicionalmente, se consolidó el estudio de la época aborígen, que era

fuerza de identidad indiscutible dentro del nuevo paradigma de la cultura nacional, en cuyo marco el mítico Reino de Quito se ha visto obligado a entrar en diálogo y en tensión con los resultados de las investigaciones arqueológicas que amplían el espectro de las culturas antiguas a las distintas regiones del país, desplazando así la centralidad histórica de Quito (Terán, 2000, p. 162).

Por su parte, en Colombia, según González (2012) se transita en la enseñanza de la historia, desde la década del noventa en adelante, por un tercer momento en su trasegar en el último siglo, caracterizado por movilizar sentimientos y valores sobre otros sujetos, donde el referente ya no es necesariamente la nación, en este sentido los saberes escolares referidos a lo histórico “han transitado de unos héroes, acontecimientos y fechas a unos procesos históricos; de unos contenidos de historia a unos historiográficos; de unos contenidos conceptuales a otros procedimentales y de orden valorativo” (pp. 69-70). A la vez, para la autora, la enseñanza de las ciencias sociales es interpelada a incorporar y dialogar con otras áreas

y problemáticas gracias a la inclusión en el currículo oficial de estudios afrocolombianos, constitución política, educación ambiental y formación ciudadanía, entre otros.

Según Arias (2015), la transformación sucedida en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en década del noventa y del dos mil, a la vez que es fruto de las presiones globalizadoras por reformas los currículos nacionales, reedita una vieja pugna de varios grupos y gremios presentes en el país, por establecer la autoridad para definir qué tipo de saberes relacionados con lo histórico y lo social deben ser incorporados en el aula. Para el autor, “más allá del prurito científico que quiere cargar de rigor el saber escolar, en esta conflictiva dinámica por establecer los saberes legítimos escolares interesa identificar el sentido que tales conocimientos, implícita o explícitamente, declaran respecto al tipo de sociedad y de persona que persiguen” (p. 144).

### **Pasados recientes y tensiones sobre la incorporación al currículo de la violencia política**

Luego de los años ochenta del pasado siglo se evidencia una nueva coyuntura en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en varios países de América Latina, debido, especialmente, a la importancia que gana la incorporación de hechos traumáticos del pasado en los currículos. En concreto, países que tuvieron dictaduras, que padecieron regímenes autoritarios o que experimentaron años de sufrimiento por cuenta de democracias restringidas fueron configurando políticas educativas que prescribieron los contenidos escolares vinculados a esos pasados álgidos.

En efecto, la confluencia de presiones internacionales en favor de la democracia y el respeto a los derechos humanos, lo mismo que los consensos nacionales hacia la retórica de las libertades civiles y económicas, así como y el rechazo hacia los abusos de poder vividos a finales del siglo XX en el continente, fueron creando gradualmente un ambiente propicio para que las sociedades acogieran, no sin conflictos, miradas críticas respecto de lo sucedido. Si bien el accionar de movimientos sociales, organizaciones y líderes alertaron y denunciaron permanentemente las injusticias cometidas, aún en medio de los periodos nefastos, se tuvo que esperar mucho más tiempo para que el ambiente

fuera propicio para que la sociedad en conjunto y el Estado por medio de sus instituciones se hicieran cargo de establecer políticas de la memoria. En este sentido vuelven comunes los museos, las conmemoraciones, los monumentos y la celebración de fechas emblemáticas para recordar eventos clave de dichos pasados. En particular, en Argentina se crea el Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos (Ex Esma) en Buenos Aires en 2004 pero se concreta en 2007, luego se crean lugares similares en otras ciudades de este país; en Montevideo, Uruguay, el Museo de la Memoria fue creado en 2006; en Santiago de Chile el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos fue creado en 2010; en Perú el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social fue inaugurado en 2015; en Colombia el Centro Nacional de Memoria Histórica fue creado en 2011.

En este sentido, la escuela es llamada a tramitar esos recuerdos dolorosos, especialmente con la asignatura de historia, ciencias sociales y formación cívica. De tal suerte que aparecen en varios países del continente –con ciertas diferencias en el tiempo, la profundidad y la metodología– unas orientaciones oficiales para la enseñanza que estipulan qué aspectos de dicho pasado han de ser tratados en las aulas, para qué ingresan y cómo deben abordarse.

Por ejemplo, Argentina, luego de la última dictadura padecida entre 1976 y 1983, incorpora en 1993 algunos contenidos ligados a esta historia reciente a nivel federal, y más tarde, en 2004 se inicia un proceso de implementación a nivel nacional (González, 2014), que culmina en 2006 con la sanción de una Ley de Educación Nacional, centrada en el respeto a los derechos humanos. En dicha Ley se estipula como contenido curricular el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos (citado en González, 2014, p. 62).

En este país es de resaltar la confluencia de organizaciones sociales y políticas, lo mismo que de múltiples expresiones del campo del arte y la cultura en la labor de hacer memoria frente a los desmanes de la dictadura. Adicionalmente, allí, como en otros países, fue determinante la labor de los juicios y de las Comisiones de la Verdad, no solo para hacer públicos los

crímenes cometidos, sus responsables y hacer visibles las voces de las víctimas, sino para garantizar una fuente confiable a la que las versiones escolares pudieron acudir. Dussel, Finocchio y Gojman (2003) hacen una de las primeras adaptaciones para trabajo en aula del informe *Nunca Más* en el que valoran que “la construcción de otra relación con el pasado reciente, tanto de los adultos como de los jóvenes, es una tarea ineludible si queremos que el *Nunca Más* tenga raíces sólidas y perdurables en la sociedad argentina” (p. 12).

También fruto de una mirada sobre la última dictadura padecida en Uruguay (1973-1985), la sociedad y la escuela de este país fue interpelada para hacerse cargo de ese pasado en 2005, gracias al ascenso en el poder de una coalición de izquierda, según Alvez y Cerri (2009). Para los autores, colocar en escena el tema de la historia reciente implicaba la pregunta por la identidad nacional, ya que el régimen militar era visto por vastos sectores como un pequeño paréntesis en una larga historia de progreso y democracia, para un país que por años se sintió más parte de Europa que de América Latina, pese a los bajos guarismos en los índices de pobreza y desarrollo social mantenidos por décadas.

Especial debate representó para la enseñanza del pasado reciente el concepto de *laicidad* para Uruguay, dado que este concepto fue entendido de diferente forma por los actores sociales y políticos. Específicamente, “los políticos tradicionales consideran ‘laica’, y por eso mismo aceptada, una historia sin conflicto-lineal, nacionalista y liberal (y claro que objetiva y neutra) que respete la supuesta ‘tabla rasa’ que representa el estudiante” (Alvez y Cerri, 2009, p. 109), mientras que los profesores se dividieron entre quienes reconocen la imposibilidad de mantener la neutralidad frente al estudio de la dictadura y quienes acogen aséptica la versión oficial para evitar problemas.

Este dilema pone en evidencia la manera en que ha sido incluida la historia reciente en los currículos oficiales educación básica en el continente, que, en su mayoría, procura más la aceptación de determinadas verdades que la generación de reflexión y preguntas sobre los procesos vividos.

También, posterior a una dictadura, la reforma chilena de 2009 se da fruto de la presión de la movilización estudiantil por cuestionar la herencia de la dictadura vivida por este país entre 1973 y 1990, marcada por un fuerte acento neoliberal y nacionalista (Sáenz, 2016). Antes, las Comisiones

de la verdad, una en 1990 y otra en 2004, ofrecieron insumos para documentar violaciones a los derechos humanos y servir de fuente para elaboraciones escolares para procesar el pasado doloroso. Sin embargo, para varios autores, el impacto de dichos documentos en la sociedad chilena ha sido insuficiente ya que los docentes no están capacitados para formar a los estudiantes en estas temáticas, el estudio de los acontecimientos vividos se desconecta de los conflictos del presente y la enseñanza de la historia en la escuela apenas llega a aspectos de mediados del siglo XX (Ruiz, 2014). Además, para Ruiz (2014), en Chile, después de los eventos traumáticos,

siempre hay procesos de cuasi “borrón y cuenta nueva”, provenientes desde la esfera política, por razones de buen gobierno, de armonía, de estabilidad; pero estas justificaciones no necesariamente conllevan una invitación a trabajar el pasado traumático para enfrentar el futuro de una manera más sana y armónica. Más bien obligan a una “normalización” del conflicto y a controlar aquello que puede representar una desviación del modelo de historia oficial, neutralizada de pasiones contrastantes y desviaciones (p. 98).

En esta línea, prosigue Rubio (2013), la lógica del primer informe de la verdad se basó en las categorías de perdón y reconciliación, que asumió que las culpas debían multiplicarse en la sociedad chilena produciendo un cierre del pasado desde lógicas religiosas, así “el presente se despolitiza eficientemente mientras el pasado se aleja y algunos de sus episodios más potentes se consolidan como mitos” (p. 346). Ello se tradujo en una enseñanza de la historia restringida al inicio de una comunidad local que fue abriendo sus referentes espaciales, y que enfatizó en la crisis social como crisis de la política, que por tanto omitió el concepto de golpe de Estado en la jerga pedagógica.

El segundo informe, según la autora, mantuvo una posición ambigua sobre las violaciones a los derechos humanos, también una distancia impersonal con los hechos del pasado, adicionalmente, la memoria que impulsó el currículo oficial era una “*memoria caritativa* con el sufrimiento, no una memoria ciudadana y política. El perdón promueve una memoria ahistórica y ajena a la ciudadanía” (Rubio, 2013, p. 355). En suma, las interpretaciones escolares de la dictadura chilena buscaron en exceso ser neutrales, e imposibilitan la asunción posturas políticas por parte de la

comunidad escolar al ver los hechos del terrorismo de Estado como producto del devenir histórico sin responsabilidades claras y sin consecuencias con los dramas del presente.

Un ejemplo final de la novedad que representan los contenidos vinculados a sucesos a conflictos internos lo constituye la reciente *Cátedra de la Paz* en Colombia (MEN, 2015), elaborada al calor de los diálogos de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC, y cuyo propósito fue fomentar la apropiación de conocimientos sobre la cultura, el territorio y la memoria histórica, “con [el] propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución” (p. 2).

Así, las instituciones educativas deberían, de acuerdo con esta norma, desarrollar en el plan de estudios al menos dos temáticas de doce propuestas: justicia y derechos humanos; uso sostenible de los recursos humanos; protección de las riquezas culturales y naturales de la nación; resolución pacífica de conflictos; prevención del acoso escolar; diversidad y pluralidad; participación política; memoria histórica; dilemas morales; proyectos de impacto social; historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y, finalmente, proyectos y vida y prevención de riesgos.

Aunque solo tres de estas temáticas se refieren al pasado traumático padecido en el país, y se postula que pueden ser trabajadas desde el área de ciencias sociales, de ciencias naturales o de ética y valores humanos, y se van a completar varios años de la exigencia de su incorporación en los contenidos escolares, no existen balances que permitan medir el grado de incidencia en las instituciones del país, ni la cantidad de colegios que han introducido modificaciones a los planes de estudio de estos referentes, ni se sabe mucho de la calidad de los materiales didácticos utilizados para llevar al aula estos contenidos.

El mismo Ministerio de Educación Nacional financió la elaboración de tres cartillas que exponen secuencias didácticas para trabajar de grado cero a once la *Cátedra de la Paz* (MEN, 2016a). Dicho material fue construido por docentes de varias universidades y contó con la retroalimentación de docentes de básica de varias regiones del país.

## Conclusión

Hasta aquí se ha afirmado que la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en América Latina ha pasado por diferentes momentos en el marco de las diferentes transformaciones sociales y políticas que han padecido las naciones de este continente. Así, desde el siglo XIX y buena parte del XX la mayoría de países tuvieron una dinámica escolar marcada por una enseñanza de corte patriótico, nacionalista y centrada en fortalecer la unidad de los Estados nacionales; posteriormente, con desniveles de tiempo y profundidad, la década del noventa del siglo XX fue testigo de la incursión de otros propósitos para la enseñanza de la historia, más inclinada hacia la comprensión de hechos mundiales, menos exaltadora de los héroes, integrada con otras áreas del saber, atenta a nuevas problemáticas sociales, y preocupada explícitamente por la formación ciudadana. Una tercera oleada, propia del nuevo siglo, trae aparejada el interés por llevar el tema de las dictaduras y los pasados violentos al salón de clases, gracias, sobre todo, a las políticas educativas de algunos países latinoamericanos, que han visto la necesidad de acoger estos aspectos desde la escuela.

Esta secuencia no es lineal, y quizá solo es útil para fines analíticos, ya que la práctica educativa se rige por la respuesta a las demandas del contexto, en la que es posible identificar la mezcla de varios de las etapas descritas. Además, los sujetos que llevan adelante la interacción escolar, docentes y estudiantes, están marcados por imaginarios que se apropian del pasado de diversas formas. De suerte que lecturas sobre el pasado pueden mezclar aspectos patrióticos con las versiones recientes sobre dictaduras o democracias restringidas; o algunos llamados a la tolerancia social y el respeto a todos los puntos de vista pueden servir como argumento tanto para juzgar el pasado decimonónico como para negar las violaciones a los derechos humanos. En fin, aquí se ha enfatizado más en el conjunto de temas recurrentes, como contenidos escolares, de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en el último siglo, y no tanto en los resultados, o los propósitos declarados de los docentes, o la apropiación de los estudiantes, cuya exploración requeriría de otras vías de análisis (Chávez, Ortiz y Martínez, 2016).

El último capítulo de estas transformaciones de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre la comprensión de pasados traumáticos, se perfila

cargada de retos y conflictos, no solo por la susceptibilidad social que genera la introducción de contenidos polémicos en el aula y por los debates políticos que implica la emisión de normativas al respecto, sino porque el carácter interdisciplinar, propio de la oleada globalizadora, así como las preocupaciones por el tiempo presente inciden fuertemente en la epistemología de este saber escolar. Adicionalmente, es evidente la fuerza que tiene la emisión de normativas gubernamentales que pretenden regular el tratamiento de estos pasados en el currículo, lo que por un lado permite identificar la relativa apertura que los sistemas educativos nacionales para darle la cara a este asunto trascendental y posibilitar que en las aulas se hable al respecto, pero por otro lado alerta sobre la imposición de memorias oficiales sobre lo sucedido con los sesgos, tergiversaciones y omisiones que ello implica.

Más que el último nivel de un camino evolutivo, lo que se evidencia en la última década es la creciente importancia de una réplica sociopolítica y educativa hacia el respeto con los derechos humanos y hacia miradas no cómplices sobre los pasados recientes, en el sentido de la toma de distancia con discursos oficiales y versiones hegemónicas que buscaban imponer mantos de duda respecto a la violencia padecida, obliterando responsabilidades y minimizando a las víctimas. Así, la escuela en algunos países del continente gradualmente ha hecho eco de lo que en otras instancias sociales se ha reclamado y visibilizado: que hay otras historias por contar y que la lucha por la paz con justicia social es una tarea que apenas emerge en las aulas.



## Referencias

- Alvez, F. y Cerri, L. (2009). Enseñanza de historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, 99-112.
- Amézola, G. de (2015). Argentina: reforma educativa y nuevos manuales escolares. En L. Lima y P. Pernas (coords.), *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (pp. 197-227). México: El Dragón Rojo.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Chávez, J., Ortiz, G. & Martínez, M. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa*, 18(2), 163-188.
- Diario Correo (2018). Libro escolar hace apología a Sendero Luminoso. Disponible en: <https://diariocorreo.pe/politica/libro-escolar-hace-apologia-a-sendero-luminoso-478037/> (Fecha de consulta: 07-07-2022)
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (2003). *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Finocchio, S. (2010). Nación, ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar? En I. Siede, *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 49-61). Buenos Aires: Aique.
- González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica* 13, 56-73.
- Infobae (2018). Mauricio Rojas criticó al “Museo de la Memoria” de Chile y debió renunciar como ministro de Cultura. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/cultura-america/2018/08/13/mauricio-rojas-critico-al-museo-de-la-memoria-de-chile-y-debio-renunciar-como-ministro-de-cultura/> (Fecha de consulta: 31-08-2018)
- Lima, L. y Reynoso, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Revista Clío & Asociados*, 18-19, 41-62.

- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 141, 103-131.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2015). Decreto 1038. Cátedra por la paz.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2016a). *Propuestas de desempeño de educación para la paz. Para ser enriquecidos por los docentes del Colombia*. S.c.: S.e.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2016b). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz. En los establecimientos de preescolar, básica y media de Colombia*. S.c.: S.e.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2016c). *Secuencias didácticas de educación para la paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. S.c.: S.e.
- Morillo, E. (s.f.). Reformas educativas en el Perú del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, xx, 1-8.
- Ruiz, D. (2014). Educación, memoria y trauma cultural: los dilemas de la enseñanza de la historia reciente. En F. González y B. Areyuna (comps.), *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria* (pp. 83-102). Santiago de Chile: on demand.
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago de Chile: Lom.
- Sáenz, I. (2016). La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 10, 9-22.
- Schmith, M. (2015). Trayectoria de la enseñanza de la historia en Brasil. En L. Lima y P. Pernas (coords.), *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (pp. 81-105). México: El Dragón Rojo.
- Serrano, S. (2014). Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education* 15, 209-222.
- Terán, R. (2000). Ecuador. Tras la huella de Iberoamérica en los textos de historia del bachillerato ecuatoriano. En J. Prats, R. Vallas y P. Miralles

Arias G, D. H. (2022). Enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. Políticas públicas y emergencia de la memoria. *Plumilla Educativa*, 30 (2), 33-51. DOI: 10.30554/pe.2.4627.2022.



(eds.), *Iberoamérica en las aulas. Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria* (pp. 145-195). Lleida: Milenio.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, 132, 599-622

Recibido: 13 de agosto de 2021.

Aceptado: 07 de julio de 2022.