



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

Departamento de Historia – FILHUM

Magister en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

¿APRENDER LA HISTORIA DE OTROS O LA NUESTRA?

Investigación didáctica sobre el lugar de las memorias heredadas de los estudiantes en el aprendizaje escolar de la historia formal de la Unidad Popular, Chile 1970-1973.

Trabajo final para optar al grado de Magister en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Por

ISAAC CALVO GALLARDO

Profesor Tutor: Francisco Navia Bueno

Profesora Informante: Lucia Valencia Castañeda

Santiago, Chile

2019

DEDICATORIA

Este escrito esta humildemente dedicado a todos/as los/las que luchan por reivindicar las memorias históricas como herramienta contra la historia oficial y el olvido impuesto por aquellos que no quieren recordar. A aquellos que son conscientes que la historia alguna vez la construyeron los sectores populares empoderados, y que buscan rescatar esas memorias de autonomía y organización.

Además, está dedicado a los/las profesores/as de Historia que se esfuerzan diariamente por desarrollar pensamiento histórico crítico y consciente con sus estudiantes, que les invitan a cuestionar el presente para construir un futuro con justicia, tolerancia e igualdad.

En especial, está dedicado con mucho cariño a una persona esencial en mi niñez y adolescencia que decidió partir en 2018: María Rufina Ruiz Navarro. Abuelita María tus enseñanzas y actos de cariño permanecerán siempre imborrables en mi memoria.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer profundamente a mis estudiantes del III° Medio 2017 del Colegio Nueva Aurora de Chile, sin su disposición y aporte esta investigación no podría haber sido desarrollada. Gracias por su entrega, honestidad y cariño, personalmente fue un privilegio haber sido su profesor. Un agradecimiento especial a mis queridos estudiantes del electivo humanista quienes siempre aportaron con agudas y críticas reflexiones sobre las temáticas vistas en clases. A todos/as ustedes: ¡gracias, muchas gracias! Agradecer también al equipo directivo del establecimiento donde trabajo por siempre entregarme el espacio y la confianza de implementar innovaciones pedagógicas en torno a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Parte esencial de esta investigación no podría haberse realizado sin ese espacio de confianza entregado. Muchas gracias.

A mi profesor tutor, Francisco Navia, quien siempre tuvo sugerencias y comentarios precisos para diseñar e implementar la investigación didáctica que se aborda en estas páginas. Te agradezco por el apoyo constante y la disposición de siempre desarrollar diálogos constructivos que posibilitaran avanzar en este largo proceso. Siempre agradeceré tus consejos y refuerzos desde lo profesional y personal.

A mi pareja Solmary por siempre creer en mí en cada paso profesional que he dado, tus palabras y apoyo siempre fueron esenciales en los días en que este proceso se hizo difícil. Gracias por siempre estar ahí para mí. A mis padres Adela y Freddy que siempre me han incentivado a emprender todo proyecto o idea que se me ha ocurrido. Mucho de lo que soy hoy día es gracias al esfuerzo de ustedes y del resto de la familia. Gracias, por siempre.

Finalmente, a Nicolás, Pía, Muriel, Marcelo, Daniel, Tamara, Catalina, amigos que la vida me regaló y que cada vez que necesité un consejo o una palabra de aliento estuvieron ahí sin pretextos. ¡Muchas gracias por todo!

RESUMEN

La presente investigación didáctica busca comprender las vinculaciones que desarrollan los estudiantes -de tercer año medio de un colegio en la comuna de Recoleta en Santiago de Chile de 2017- entre sus memorias heredadas desde su contexto social cercano y el conocimiento histórico formal sobre la experiencia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). En el grupo de estudiantes con el que se trabajó existía la desvinculación e invalidación de dichas memorias al momento de abordar un proceso histórico por ser subjetivas, prefiriendo el conocimiento histórico formal y experto. Por lo tanto, se construyó un módulo de intervención didáctica –utilizando herramientas de la historia oral- que buscara que los jóvenes validaran y relacionaran las memorias de sus espacios de sociabilidad con el conocimiento histórico formal del proceso referido. La metodología basada en la investigación acción y el design research consideró sesiones de análisis de fuentes secundarias, construcción de preguntas, realización y análisis de entrevistas, aplicación de categorías analíticas para la comparación entre memoria e historia y finalmente foros grupales para la comunicación de resultados obtenidos. Los resultados indican una valoración de la memoria histórica por parte de los estudiantes en función del estudio del pasado y una complejización en sus percepciones sobre la subjetividad de la memoria. Finalmente, se presentan reflexiones sobre la posibilidad real de construcción de conocimiento social por parte de los estudiantes mediante el rescate y valoración de las memorias sociales de sus familias y barrios, y la pertinencia de estos ejercicios didácticos en función de una enseñanza escolar de la historia reciente que posibilite el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	4
1.1 Antecedentes externos.	7
1.1.2 El curriculum escolar y la memoria histórica.	7
1.1.3 El texto de estudio y la memoria histórica	9
1.2 Antecedentes internos.	14
1.2.1 Presentación del contexto y grupo de estudio.	14
1.2.2 La planificación curricular utilizada en el grupo investigado.	18
1.2.3 De las intuiciones investigativas al problema de investigación.	21
1.3 Objetivos de investigación	25
CAPITULO 2: MARCO CONCEPTUAL	27
2.1 El concepto de Memoria y su relación con la Historia.	27
2.2 En torno al uso de las memorias históricas en el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales.	28
2.3 La historia del tiempo presente o historia reciente.	33
2.4 ¿Cuánto se ha avanzado? Investigaciones relativas al uso de la memoria en las salas de clases.	36
CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO	45
3.1 Del diseño metodológico de la investigación didáctica.	45
3.2 Propuesta metodológica de intervención: memoria e historia en el aula para comprender el pasado reciente.	54
3.3 Metodología de análisis de la información.	68
CAPITULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS	73
4.1 Evidencias de levantamiento de problema.	74
4.2.2 Dimensión: percepciones de los estudiantes sobre la memoria histórica y el estudio del pasado reciente.	74
4.2.2 Dimensión: percepciones de los estudiantes sobre el conocimiento experto y el estudio del pasado reciente.	78
4.2.3 Dimensión: percepciones de los estudiantes sobre la construcción de conocimiento histórico y sus sentidos.	81
4.3 Evidencias de implementación de secuencia didáctica.	88
4.3.1 Primer ciclo de implementación de secuencia didáctica.	89
4.3.2 Segundo ciclo de implementación de secuencia didáctica.	99
4.3.3 Foros grupales de reflexión sobre metodología aplicada.	106

4.3.3.1 Evaluación de los estudiantes respecto a la metodología implementada.	106
4.3.3.2 Evaluación de los estudiantes respecto a los resultados obtenidos de la vinculación entre memoria e historia de la Unidad Popular.	111
4.3.3.3 Reflexión de los estudiantes en relación al lugar de la subjetividad en la comprensión de la Unidad Popular.	116
4.4 Síntesis analítica a partir de codificación axial (Modelo de Gibbs)	121
CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	124
Bibliografía	132

INTRODUCCIÓN

La memoria histórica es, en cierto modo, la obstinación de las sociedades por mantener el recuerdo respecto a lo vivido, por luchar contra el olvido de las historias oficiales y el silencio voluntario de los discursos hegemónicos en torno a los procesos traumáticos que tensionan los consensos sociales. Las luchas por la memoria representan un impulso de parte de aquellos que buscan poner en valor las vivencias y reflexiones de los testigos de una época histórica reciente, pero también es la lucha de aquellos que aun no habiendo vivenciado aquellos procesos se sienten “herederos/as” de dichas memorias sociales, las que posicionan en el campo de lo propio, de lo cercano. Dichas memorias no solo buscan reinterpretar el pasado a partir de las valoraciones y discursos del presente, sino también la verdad, justicia y reparación en torno a los abusos cometidos por los estados nacionales y grupos de poder en periodos históricos recientes. Es ahí donde radica la importancia de la enseñanza y aprendizaje disciplinar, y sobremanera el posicionamiento historiográfico/didáctico/político que el docente tenga y manifieste en sus interacciones didácticas en el espacio escolar.

En este sentido, una de las motivaciones más importantes para desarrollar la presente investigación dice relación con el profundizar en el lugar que juegan –respecto a las memorias históricas- tanto los profesores/as de Historia y Ciencias Sociales como los estudiantes presentes en las salas de clases que interaccionan a partir de elementos de contenidos y del contexto. Es decir, ¿Cuál es el lugar del profesor/a de Historia respecto a las batallas por las memorias sociales? ¿Es posible pensar en una enseñanza disciplinar con enfoque en las habilidades de pensamiento histórico y qué no posicione las memorias históricas de los estudiantes y sus familias en el centro del proceso de aprendizaje? A partir de estas primeras reflexiones surge el interés investigativo en torno al lugar de las memorias en la comprensión de procesos históricos recientes, además de indagar en la valoración que los estudiantes

le entregan -o no- a los relatos de memoria en tanto insumos para comprender la historia.

El contexto desde el que se levanta la presente investigación es un colegio particular subvencionado de la comuna de Recoleta, y en específico un grupo de 37 estudiantes que durante el año 2017 cursaron Tercer Año Medio, y al que personalmente realicé la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Durante cuatro horas pedagógicas semanales por un periodo de dos meses y medio se realizaron sesiones diferenciadas vinculadas al proceso investigativo -que se detallan en páginas posteriores - y que permiten generar reflexiones en torno al lugar de las memorias históricas de los estudiantes en los procesos de aprendizaje de la historia reciente.

En particular, en el contexto de investigación, ya existían antecedentes respecto al trabajo con la memoria histórica de los estudiantes y sus familias en una instancia denominada “día de la memoria y los derechos humanos”¹ la que se desarrolla cada año desde 2014 hasta la fecha y cuyo enfoque cambia anualmente a partir de las disposiciones del departamento de historia del establecimiento. Aun cuando existe una recurrencia en estas temáticas durante esta jornada no existía claridad respecto a su impacto en la comprensión histórica de los estudiantes en torno a procesos recientes. Desde estas primeras intuiciones investigativas es que comienza a posicionarse la temática referida como central de indagar y comprender.

Los objetivos que se propusieron para la presente investigación tienen relación con el comprender la vinculación que desarrollan los estudiantes - mediante una secuencia didáctica- entre sus memorias sociales heredadas y el aprendizaje escolar de la historia formal de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). Para esto se propuso diseñar, aplicar y evaluar los resultados de una secuencia didáctica que buscara generar la instancia para que los estudiantes

¹ Para mayor detalle revisar (Calvo, I; Gómez, N. 2017). Rememorando nuestra historia construimos ciudadanía: La experiencia del "día de la memoria y los derechos humanos" en el Colegio Nueva Aurora de Chile, Recoleta. Andamio. Revista de didáctica de la historia., 4(1), 161-180.

relacionen sus memorias “heredadas” con el aprendizaje escolar del proceso referido. Finalmente, se buscó analizar la evolución de la comprensión de los estudiantes respecto a los procesos de construcción de conocimiento histórico desarrollados mediante las metodologías aplicadas durante la secuencia didáctica.

La metodología utilizada en la presente investigación -la que incluye el diseño y aplicación de la secuencia didáctica- tributa principalmente a la investigación-acción respecto a sus ciclos de aplicación espiral, y en menor medida al design research respecto a los ciclos iterativos de implementación instruccional. Junto con esto, la metodología utilizada para el análisis de la información es la técnica de codificación abierta -con énfasis en lo inductivo- y una síntesis analítica basada en codificación axial, procedimientos analíticos que tributan a la teoría fundamentada o grounded theory.

Es importante señalar que la presente investigación se basa en una premisa clara: el posicionamiento y validación de las memorias históricas y sociales potencia a sus portadores y “herederos” como participantes y/o protagonistas de los procesos históricos recientes. En este sentido, existe un reconocimiento explícito del potencial de historicidad que poseen tanto los testigos de una época histórica reciente que dan cuenta de sus testimonios y relatos, así como de aquellos/as que “heredan” dichas memorias y las sienten como propias. Junto con esto, la memoria histórica tensiona e interpela a la historia oficial, generando procesos de cuestionamiento crítico respecto a los discursos impuestos o naturalizados, formando conciencia en torno a los procesos de construcción de conocimiento histórico, visibilizando una “caja negra” a la que generalmente solo acceden los expertos del estudio del pasado.

CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Una de las dificultades más relevantes frente al ejercicio de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales dice relación con el abordaje que se le da a las memorias históricas sobre el pasado reciente. El campo de la memoria, pareciera ser un camino pantanoso donde los docentes no desean –o no se sienten preparados para- ingresar sobremanera cuando los contenidos se relacionan con procesos traumáticos de la historia reciente. Se afirma que en los docentes de historia existe “(...) una cierta ambigüedad, a veces, y un cierto temor, casi siempre, en el tratamiento que hay que dar a la memoria histórica en la enseñanza y en las relaciones que deben existir entre la enseñanza de la historia y la enseñanza de la memoria histórica sobre todo cuando esta se refiere a la enseñanza de hechos traumáticos” (Pagés, 2008, pág. 50). En este sentido, algunas investigaciones iberoamericanas han señalado que si bien los discursos de docentes de historia y ciencias sociales les asignan valor al trabajo didáctico con las memorias históricas en la enseñanza del pasado reciente (Escobar Silva & González Valencia, 2017), existe una distancia respecto a su práctica en la enseñanza disciplinar donde priman metodologías tradicionalistas que le niegan el espacio a las memorias históricas (Aceituno Silva, 2011). Se señala que para los docentes:

“(...) en lo discursivo la memoria tiene un lugar, y se concreta en la referencia a los grupos étnicos y sociales que no aparecen en la historia oficial, a la necesidad de retomar las experiencias de los entornos donde se encuentra inmersa la institución educativa (...) En las prácticas de enseñanza esto no llega con la suficiente solidez (...) no por ausencia de referencias a la memoria, sino por la ruptura entre concepciones y prácticas de enseñanza(...)” (González Valencia & Santisteban, 2015, pág. 51)

La memoria muchas veces incomoda y tensiona ciertos consensos históricos donde pareciera que está todo zanjado, los recuerdos –en tanto reinterpretación de hechos vividos por los testigos- punzan otra vez una herida

que se pensaba cerrada. Es por eso que no es errado pensar en que las memorias históricas/sociales de los estudiantes –legadas por familias y cercanos- terminan quedando en un segundo plano en el aprendizaje del pasado reciente, quizás como referencia para validar el análisis de un proceso histórico reciente o un ejemplo para graficar lo que se está enseñando. Siguiendo esta línea ¿Es posible pensar que los estudiantes validen sus propias memorias históricas, heredadas por su contexto, como insumos para la comprensión del pasado reciente? Difícilmente lo lograrán sin oportunidades de aprendizaje que posicionen como recurso a la memoria histórica respecto al abordaje de procesos de la historia reciente.

En este mismo sentido, se afirma que los profesores evitan enseñar los procesos históricos posteriores a 1970 desarrollados en Chile debido a falta de tiempo, exceso de contenidos presentes en los programas de estudio (Aceituno Silva, 2011) y sobremanera que “(...) la historia reciente no se enseña porque todavía está sujeta a grandes discusiones historiográficas y que es necesario que pase el tiempo para que las pasiones den lugar a un conocimiento más meditado y razonado de los hechos.” (Vásquez & Iglesias, 2009, pág. 118). En este tipo de análisis priman las visiones positivistas y fragmentarias respecto a la enseñanza de la historia, donde la subjetividad es cuestionada debido al hecho de ser contenedoras de dichas “pasiones”.

Otros factores que explican la complejidad de abordar procesos de historia reciente en el aula –y posicionar a la memoria de los estudiantes como un insumo valioso – tiene que ver con una suerte de temor de que afloren conflictos y posiciones divergentes de parte de los estudiantes y sus memorias familiares. Además, se plantea la posible molestia y conflicto con padres y apoderados que consideren que dichas temáticas no deben abordarse en los espacios escolares (Lavin, 2007). Estas afirmaciones son indicativos de que cierto grupo de docentes chilenos no visualiza a la disciplina histórica como resultado de un proceso dinámico –en construcción social- el que está sujeto a diversas interpretaciones. Es debido a esto último, que las estrategias de

enseñanza que se privilegian al abordar procesos de la historia reciente se relacionan con la exposición de datos y hechos (Vásquez & Iglesias, 2009), en donde el docente refuta completamente la posibilidad de cuestionamiento concreto respecto a la historia oficial, donde las memorias históricas de los espacios de sociabilidad de los estudiantes no son invitadas. En pocas palabras, es posible afirmar que existe una deuda de parte de las aulas chilenas respecto a la inclusión de la memoria histórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina.

Ahora bien, es dable preguntar ¿Por qué la memoria histórica representa un aporte en el desarrollo del pensamiento histórico respecto a procesos de la historia reciente? Se afirma que la memoria histórica funciona como una piedra angular en la elaboración de la conciencia histórico-temporal y el pensamiento histórico porque permite interrelacionar pasado, presente y futuro dotando de sentido al aprendizaje de la historia en tanto herramientas de orientación temporal (Rüsen, 2007) Además, las memorias se vinculan con procesos de construcción identitaria poniendo en valor lo cercano y local en contraposición a los discursos hegemónicos, teniendo mayores posibilidades de llegar al aula de clases a través de las memorias individuales y colectivas que han heredado los estudiantes (Pagès & Santisteban, 2008) (Rüsen, 2007) Frente a la historia oficial y hegemónica -que al mismo tiempo valida solo una única memoria- el trabajo con las memorias de los estudiantes debería estar orientado a dar lugar a lo singular, subjetivo y local, generando tensión o resistencia a esos discursos positivistas vinculados con una historia cerrada y segregadora (Gonzales & Pages, 2014, pág. 42) (Mattozzi, 2008). Es más, es posible afirmar que el lugar de la memoria en la escuela se vincula con identificar los “vacíos” en las diferentes narraciones de los procesos históricos, dotándolos de significado a través de reivindicaciones en tanto denuncia, acto de justicia o trasmisor de pasados y futuros posibles. (González Valencia & Santisteban, 2015).

1.1 Antecedentes externos.

1.1.2 El currículum escolar y la memoria histórica.

Ahora bien, uno de los elementos contextuales de la presente investigación dice relación con los programas de estudio de la asignatura, en donde tampoco existe una mayor presencia explícita de la memoria histórica. Estos recursos para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales están estructurados desde un enfoque que transita de lo local –familia, comunidad, barrio- hacia lo nacional –comuna, región, país- y que con cada nivel los análisis históricos que se esperan de los estudiantes se pretenden más complejos. En un análisis respecto a los objetivos de aprendizajes o aprendizajes esperados existentes en los programas de estudio de la asignatura desde Primero Básico hasta Cuarto Medio², se consideraron aquellos que hacían referencia explícita a la memoria –donde dicho concepto estaba dentro de la formulación del objetivo o aprendizaje- y aquellos vinculados a periodos de la historia reciente y donde existe la posibilidad –si así lo planteara el docente- hacer referencia a la memoria histórica de los espacios de sociabilidad de los estudiantes. En este ejercicio analítico podemos encontrar dos ámbitos: valoración de la historia familiar y abordaje de procesos de la historia chilena reciente.

Nivel	OA o AE relativo a valoración de la historia familiar.
NT1	N°1 y N°8 de núcleo Grupos Humanos (GH)
NT2	N°1 y N°8 de núcleo Grupos Humanos (GH)
1° básico	OA 2 y OA 4
2° básico	OA 5

² Para obtener el detalle de cada uno de los objetivos o aprendizajes esperados nombrados en las tablas revisar los programas de estudio de la asignatura en la página del Ministerio de Educación <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49398.html> para enseñanza básica y <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77541.html> para enseñanza media. (Revisado 26 de agosto de 2018)

3° básico	OA 4
-----------	------

Nivel	OA o AE relacionado con historia reciente de Chile (1960-2010)
6° básico	OA 8
II° Medio	OA 13, OA 14, OA 15, OA 16, OA 17, OA 19, OA 20, OA 21
III° Medio	AE 08, AE 09, AE 10, AE 11, AE 12, AE 13, AE 14, AE 15, AE 16, AE 17, AE 19

En relación al primer grupo estos buscan que el estudiante conozca y valore su historia familiar con el objetivo de desarrollar identidad individual y habilidades de temporalidad. No se encuentra explícito el concepto de memoria histórica ni memoria individual, sino más bien es posible inferir su inclusión cuando el estudiante debe abordar elementos de su propia historia individual como sujeto inserto en un contexto familiar que también posee historicidad. En síntesis, los objetivos de aprendizaje incluidos en este grupo no buscan tensionar la historia formal de algún proceso –de hecho, ni siquiera están vinculados a temáticas históricas propiamente tal- sino que buscan desarrollar incipientemente la identidad de los estudiantes, junto con las habilidades de temporalidad vinculadas con el relato histórico. Ejemplos de esto son:

- “Apreciar su vida personal y familiar y las formas de vida de otros, identificando costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos del pasado y el presente (NT1, Objetivo n°1 de núcleo Grupos Humanos)”
- “Secuenciar acontecimientos y actividades de la vida cotidiana, personal y familiar, utilizando categorías relativas de ubicación temporal, como antes, después; ayer, hoy, mañana; día, noche; este año, el año pasado, el año próximo. (1° Básico, OA 2)”

El segundo grupo de objetivos identificados se relacionan con aquellos que abordan procesos de la historia reciente de Chile, en específico en el periodo 1960-2010. Acá tampoco encontramos de manera explícita el concepto de memoria histórica aplicado al abordaje de los procesos, sino más bien temáticas del pasado reciente de nuestro país donde lo que prima es el análisis histórico y/o historiográfico, y en minoría los relatos de los testigos de una época utilizados como ejemplificación de lo que se está enseñando, pero no constitutivos de una memoria compartida. No existe espacio, en este segundo grupo de objetivos, para la memoria histórica ni menos para la tensión o relación con la historia formal. Ejemplos de esto son los siguientes:

- “Analizar y comparar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre el golpe de Estado de 1973 y el quiebre de la democracia” (II° Medio, OA 15)

- “Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional. (II° Medio, OA 19)”

- “Analizar y comparar críticamente diversas visiones políticas e interpretaciones historiográficas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973.” (III° Medio, AE 12)

- “Recogen testimonios en su entorno sobre las vivencias durante la época y reflexionan colectivamente a partir de ellos sobre las distintas experiencias y miradas.” (III° Medio, indicador de evaluación de AE 13)

1.1.3 El texto de estudio y la memoria histórica

El texto de estudio es un dispositivo de enseñanza y aprendizaje que idealmente debería estar articulado con el currículum propuesto para un curso

o nivel determinado. A efectos de la presente investigación y del grupo de estudio seleccionado fue analizado el texto de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Ediciones SM de Tercer año Medio edición 2012³, el cual es enviado gratuitamente por el Ministerio de Educación al establecimiento. El criterio de análisis sobre el texto de aproximadamente 370 páginas fue por una parte explícito –referencia al concepto de memoria- y por otra parte implícito –actividades propuestas referidas al levantamiento de relatos o testimonios- con el objetivo de visualizar la manera en que la memoria histórica es abordada por el dispositivo antes referido.

De los propósitos del libro de texto se plantea que busca ayudar a desarrollar “(...) habilidades de evaluación crítica de interpretaciones historiográficas, **la recuperación de la memoria social**⁴, el análisis interdisciplinario y multicausal de los fenómenos históricos, la síntesis de los resultados de investigación y la exposición fundamentada de tus propias opiniones” (Quintana, Castillo, Pérez, Moyano, & Thielemann, 2012, pág. 3)

En este sentido, lo que se declara es que el dispositivo didáctico pretende aportar a la recuperación de la memoria social, entre otras habilidades antes mencionadas, aun cuando no existe dentro de sus páginas una conceptualización o definición del concepto de memoria, ni siquiera en el glosario de términos presente en las últimas páginas del libro. El texto está dividido en las siguientes unidades temáticas:

Unidad	Tema
N°1	Crisis del parlamentarismo e irrupción de nuevos actores sociales.
N°2	El Estado como eje del desarrollo nacional.
N°3	Cambios sociales y culturales en la primera mitad del siglo XX.
N°4	El periodo de las transformaciones estructurales.
N°5	La dictadura militar.
N°6	Retorno a la democracia

³ Disponible en la web <http://catalogotextos.mineduc.cl>

⁴ Negritas fueron agregadas

N°7	El espacio geográfico durante el siglo XX,
-----	--

En cada una de estas unidades temáticas se proponen habilidades de indagación, análisis e interpretación que se trabajarán a través de los contenidos mínimos propuestos. Dichas habilidades propuestas son exactamente las mismas para todas las unidades:

Habilidades de indagación, análisis e interpretación.
Evaluación crítica de interpretaciones historiográficas divergentes.
Recuperación de la memoria social para indagar
Utilización de fuentes diversas para indagar sobre procesos históricos, geográficos, económicos y demográficos
Comunicación del resultado de análisis e indagaciones, en forma sintética, organizada y fundamentada

De dichas habilidades la que resulta más interesante, a efectos de nuestra investigación, es la segunda la cual se relaciona directamente con los propósitos declarados del libro de texto. Por lo tanto, el análisis en esta parte estuvo centrado en visualizar en cada unidad temática la manera en que el libro pretende recuperar dicha memoria social, visibilizando las actividades o ejercicios didácticos propuestos. Aun cuando hay una sección dentro de cada unidad temática denominada “Indagación, análisis e interpretación” la búsqueda de lo anteriormente señalado abarcó toda la extensión de páginas asignadas a la unidad y no solo a dicha sección. El resultado del análisis muestra que solo las unidades 4, 5 y 7 presentan actividades propuestas relacionadas con recuperar la memoria social. El detalle es el siguiente:

Unidad	Actividad propuesta relacionada con la memoria histórica o levantamiento de relatos sobre un proceso histórico.	N° de pagina
N°4	a) Análisis de fuentes: ¿Cómo analizar fuentes orales?	179

	b) Conociendo en terreno las organizaciones sociales de tu barrio.	183
	c) Investigación y comunicando los hallazgos sobre la organización social de tu barrio	183
N°5	Entrevistando a los ochenteros. Música escuchada durante la época.	231
N°7	Recuperando la memoria de mí barrio. Investigar para conocer la historia del barrio.	321

En primer lugar, podemos afirmar que existe un error de planteamiento de parte de la edición del libro de texto respecto a los propósitos que se pretenden y las habilidades que se busca potenciar. Si se afirma que la “recuperación de la memoria social” es una habilidad a trabajar en todas las unidades temáticas propuestas debiesen existir apartados o secciones de actividades que busquen precisamente aquello, no obstante, a la luz del análisis realizado solo podemos afirmar que tres unidades plantean ejercicios relacionables, lo que no cumple con las expectativas planteadas en los objetivos del libro de texto. De un total de 370 páginas que solo existan 5 actividades vinculables con memoria social y levantamiento de relatos nos habla de que no es un tema de mayor relevancia para los autores, lo que nos indica la posición que ocuparía la memoria respecto a la historia al interior del libro de texto.

Ahora bien, respecto a la actividad encontrada en la unidad n°4 relacionada con las fuentes orales se propone una secuencia metodológica de análisis de estas la que incluye: selección de personas a entrevistar, elaborar entrevista, organizar información obtenida mediante fichas, analizar, relacionar, comparar y contrastar la información obtenida y finalmente sacar conclusiones. Si bien es muy interesante la secuencia señalada –ya que pretende relacionar y comparar la información- lo que resulta importante es el texto anterior al detalle de esta, se señala:

“Fuente oral: la memoria social

Para complementar la información anterior, indaga entre los adultos cercanos mediante la realización de una entrevista a algún familiar que haya vivido entre las décadas de 1960 y 1970 y que tengan recuerdos de este proceso.” (Quintana, Castillo, Pérez, Moyano, & Thielemann, 2012, pág. 179)

Respecto a esto podemos indicar, como lo mencionábamos en párrafos anteriores, que no existe una conceptualización de memoria social, sino que se plantea una relación lineal entre fuente oral y memoria, omitiendo las diferencias claras entre ambos: se confunde oralidad con memoria. Junto con esto, se plantea que el levantamiento de relatos de adultos cercanos a los estudiantes tiene como propósito complementar la información anterior – fuente estadística y fuente cartográfica- dando cuenta de una postura clara respecto a la memoria: no es válida por sí sola, sino que es un complemento de otras fuentes. A este respecto, la propuesta metodológica de la actividad de levantamiento de relatos es muy interesante y buscaría recuperar la memoria social –si estuviera delimitado dicho concepto de manera explícita- no obstante, los objetivos planteados para la búsqueda de dichos relatos solo los posicionan como otro tipo de fuentes y no desde una valorización de los relatos de los espacios de sociabilidad de los estudiantes.

Por otra parte, las actividades propuestas en las páginas 183 y 321 – Unidad 4 y 7 respectivamente- van dirigidas a la recuperación de la memoria de las organizaciones sociales y el patrimonio del barrio habitado. Es posible afirmar que son las actividades del libro de texto que más se acercan a la habilidad relacionada con la memoria social, toda vez que valorizan la localidad –barrio y organización social- además de plantear la relación entre pasado y presente desde lo cercano. En ambas actividades se plantea una secuencia metodológica de investigación, levantamiento de relatos, análisis y presentación de resultados muy interesante que aporta al desarrollo de habilidades del pensamiento social. El relatar el barrio y las organizaciones sociales cercanas valoriza lo local, permite que los estudiantes comprendan

que los procesos históricos pueden ser más cercanos, e incluso ellos mismos pueden ser protagonistas de los mismos. Desde ese punto de vista, consideramos muy valiosas las actividades propuestas en ambas unidades temáticas, no obstante, la crítica que podemos realizar persiste en relación a la omisión de una conceptualización de memoria social, de hecho, en la página 321 existe un enunciado que indica “recuperando la memoria de mi barrio” para lo cual consideramos esencial definir, al menos, de manera sintética a lo que se está apuntando con dicho concepto. Es más, respecto a estas actividades podríamos preguntarnos ¿Por qué no se replicaron en mayor número al interior del libro de texto apuntando a otras temáticas?

Finalmente, la actividad de la Unidad 5 –pagina 231- apunta a realizar entrevistas a personas que hayan vivido durante la década de 1980 y consultarles sobre la música escuchada durante la época. Es una pequeña actividad al interior de un apartado llamado “La vida cultural en un contexto autoritario”, la que pretende mostrar elementos culturales presentes durante el periodo de la dictadura de Pinochet. No apunta de manera explícita a la memoria social, pero si estuviera más desarrollada y profundizada perfectamente podría abordar la resistencia cultural y musical desde los espacios de sociabilidad de los estudiantes. En este sentido, se apunta solo a validar –mediante testimonios- lo que se afirma en el libro de texto, la memoria de los “ochenteros” solo sirve de ejemplificación para caracterizar el periodo abordado, y no genera una tensión con la historia formal presente en el libro de texto.

1.2 Antecedentes internos.

1.2.1 Presentación del contexto y grupo de estudio.

En relación contexto donde se realizará esta investigación, un colegio particular subvencionado de la comuna de Recoleta, podemos señalar

aspectos socioculturales del estudiantado, en donde más allá de las cifras que pueden acelerar una conclusión que a priori interprete un panorama de adversidades respecto al trabajo en torno a aprendizajes complejos⁵, existen otros aspectos que muestran un panorama más promisorio. Por ejemplo, el territorio en el cual los estudiantes se desenvuelven, la comuna de Recoleta de la Región Metropolitana, es un espacio que posee una gran cantidad de ventajas para la concreción de actividades que propendan a la valoración de los derechos humanos. Recoleta es una de las comunas que podrían denominarse como históricas dentro del radio de Santiago como gran ciudad. Tradicionalmente conocida como el barrio de “La Chimba”, el sector que se desarrolló al norte de la rivera del Río Mapocho ha sido un espacio principalmente residencial de carácter popular, y económico desde el punto de vista del desarrollo industrial y comercial. Son diversas generaciones las que han vivido procesos, que han incidido en aspectos cotidianos de sus vidas. Esa acumulación de experiencias enmarcadas dentro del espacio comunal en el que se desenvuelven los estudiantes del establecimiento es, sin dudas, una enorme ventaja sociocultural a considerar para trabajar con memorias. De hecho, son múltiples las mismas experiencias familiares de las generaciones que componen los círculos más cercanos de los estudiantes: estos poseen historias muchas veces no reconocidas, incluso por ellos mismos. Este elemento es uno de los que explica la elección específica del grupo de estudiantes que participaron de la presente investigación. Existía la primera impresión de que estos eran portadores de memorias heredadas muy potentes e interesantes de relevar en un ejercicio didáctico como el que se propuso.

Una segunda razón que explica la elección del grupo de estudiantes de III° Medio 2017 dice relación con su disposición frente a la asignatura de Historia. El conjunto de jóvenes a los que se hace referencia manifiesta un constante interés por las temáticas abordadas en las clases de la asignatura,

⁵ En términos socioeconómicos, la composición de los estudiantes del establecimiento se refleja en que, de un total de 770, en el año 2018 más del 74% figura dentro de la categoría de vulnerable. Ver informe en: <https://www.junaeb.cl/ive>

desarrollándose espontáneamente reflexiones de gran complejidad respecto a cuestiones relacionadas con los contenidos abordados. Son un grupo de estudiantes que validan el análisis dialogante de los procesos históricos que se buscan enseñar, poseen una disposición al debate que enriquece constantemente las clases de la asignatura de Historia. Dicho rasgo presente en ellos se hacía indispensable para implementar una secuencia didáctica como la que se propuso.

Como tercer elemento que explica la elección del grupo a investigar, podemos mencionar el antecedente de que los estudiantes ya han trabajado con las temáticas referidas en una jornada que se ha realizado durante los últimos tres años –a cargo del departamento de Historia y Ciencias Sociales– denominada “Día de la memoria y los Derechos Humanos” desarrollada en todos los niveles del establecimiento. Sobre el contexto de generación de esta instancia es posible mencionar:

“Si bien la iniciativa de organizar el “Día de la Memoria y los Derechos Humanos” en el colegio parte desde la inquietud profesional de reflexionar críticamente acerca de las violaciones a los derechos humanos en la dictadura cívico-militar, los antecedentes obligaron a considerar desafíos más amplios desde el punto de vista curricular. Se empezaron a observar como necesidades, en primer lugar, el insertar la formación en ciudadanía y derechos humanos como una práctica sistemática y, en segundo lugar, abordar las temáticas vinculadas con la memoria local como una forma de construir conocimiento relacionado a lo significativo de las realidades sociales e incluso familiares de las y los miembros de la comunidad escolar, entregando así la posibilidad de participar en instancias de reflexión colectiva y crítica.” (Calvo Gallardo & Gómez Baeza, 2017, pág. 163). Es desde este diagnóstico que surge la actividad referida que busca posicionar a la memoria, la comprensión de la historia reciente, la lucha por la defensa de los derechos humanos como cuestiones esenciales que se abordan durante dicha instancia la que es desarrollada durante todos los meses de septiembre desde 2014

hasta la fecha, posicionándose como una actividad ya enraizada en la cultura pedagógica de la comunidad educativa.

Ahora bien, cuando a una estudiante del grupo a investigar se le pregunta por la posibilidad de construir conocimiento a partir del recogimiento y análisis de testimonio de familiares y vecinos indica:

“Prefiero libros donde la objetividad logre prevalecer, de igual forma un testimonio y fuente primaria sirve para ampliar el conocimiento e imaginar la situación y escenario de la época. Sin embargo, me encuentro capaz de analizar un testimonio” (G.B. mujer, 2017)

Otro señala:

“Si se puede, pero siempre hay que intentar entenderlo sin subjetividad de la otra persona, no porque prefiero ver fuentes objetivas de historiadores, además esas son cosas personales de la gente” (P.J. hombre, 2017)

En esta línea, otro estudiante apunta a la temática de la “verdad” indicando:

“De ser capaz de hacerlo lo puedo hacer, pero en el tema de sacar información mediante familiares y vecinos nadie tendrá una verdad absoluta, podría rescatar algunos puntos que se pueden llegar a repetir en cada tipo de las versiones. (...) Podría ser favorable o no [el rescatar memorias familiares] ya que ni mi familia ni mis vecinos tienen la verdad absoluta, cada uno puede tener un punto de vista diferente a como ocurrieron las cosas” (S.T. hombre, 2017)

Frente a esta aceptación automática del conocimiento histórico “oficial” por parte de los estudiantes –privilegiándola sobre sus memorias por ser subjetivas- es que se considera como tarea esencial el desarrollar habilidades de pensamiento que posibiliten una mirada más compleja sobre la comprensión de los procesos de la historia reciente y sobre la construcción del conocimiento histórico escolar. Dicho objetivo puede conseguirse desde un posicionamiento claro de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

que reivindique el aprendizaje situado y contextualizado construido desde los conocimientos previos, intereses, contexto y subjetividades propias de los estudiantes. Un aprendizaje que emerja desde procesos de descubrimiento autónomo y participativo, teniendo en cuenta el rol de orientador que puede tener el docente en historia al momento de, por ejemplo, guiar a sus estudiantes en el procedimiento de levantar y analizar testimonios sobre un proceso histórico. En esta misma línea, las propias trayectorias e historias personales de los estudiantes y sus espacios de sociabilización cobran un gran valor didáctico para este fin.

El darles espacios y validación a las memorias históricas de los estudiantes dentro del aula, con el objetivo de comprender un proceso de la historia reciente, podría permitir una vinculación entre la historia escolar – conocimiento experto- y las memorias históricas de sus espacios de sociabilidad. Una comprensión significativa del pasado reciente –para los estudiantes- debería realizarse desde las memorias locales y familiares, y no solo desde la historia escolar, toda vez que dichos recuerdos pueden tensionar la historia oficial, generan identidad local y sobremanera planteando la posibilidad de abordar los procesos históricos desde la mirada de los grupos sociales de los estudiantes, posicionándolos como protagonistas y constructores de conocimiento histórico. Tal como lo plantea Pagés, al indicar que resulta esencial el cruce entre memoria y enseñanza de la historia ya que solo así los jóvenes podrán entender el sentido y la naturaleza de las memorias sociales/familiares, comprendiendo los silencios y omisiones del pasado, empoderándose como generadores de memorias liberadoras (Pagés, 2008)

1.2.2 La planificación curricular utilizada en el grupo investigado.

Por otro lado, en una revisión específica de los instrumentos de enseñanza aplicados por los docentes de la asignatura en el grupo a

investigar⁶, en el periodo 2015-2016, podemos constatar que la mayoría de los procesos abordados son de tipo político y en menor medida geográfico y demográfico. Se evidencia una gran utilización de páginas del libro de la asignatura como material de apoyo además de presentaciones power point temáticas relacionadas. Si bien es cierto que la utilización de testimonios estuvo presente en algunas guías de aprendizaje, actividades de clase y evaluaciones escritas su uso estuvo suscrito al de fuente primaria respecto a un proceso histórico, sin relevar el concepto de memoria social. El caso más ejemplificador de esta afirmación está dado por una actividad donde se solicitó a los estudiantes que grupalmente expusieran y comentaran los testimonios que están disponibles en el documento desarrollado por las Naciones Unidas (disponible en las páginas 31 a 42 del libro de texto de la asignatura de Ediciones SM de 2012). De esta manera, el propósito del uso de los testimonios sobre mujeres y el Holocausto era ejemplificar –desde las historias personales- un proceso histórico, por lo que nuevamente volvemos a nuestra premisa donde la memoria histórica es omitida en la sala de clases y si está presente –en tanto testimonios- se le utiliza de manera referencial para apoyar o fundamentar un análisis histórico. Si bien es cierto que la propuesta de trabajo antes explicada busca trabajar habilidades de pensamiento histórico, como la empatía respecto a actores sociales, no existe una mayor relevación de la memoria histórica ni de dichos actores ni menos de las familias y cercanos a los estudiantes.

Si analizamos la segunda unidad didáctica referida a los procesos de la segunda mitad del siglo XX, visualizamos el abordaje de procesos principalmente políticos mediante el libro de texto de la asignatura, documentales y películas referentes a la época histórica. Además, es posible constatar la preparación de disertaciones grupales en torno a episodios de la Guerra Fría, episodios por lo demás referidos a las naciones combatientes involucradas en dicho conflicto. En este sentido, lo que está totalmente

⁶ Disponibles en el anexo n°1.

ausente es el abordaje del mismo proceso, pero desde el contexto local o nacional, toda vez que no está presente el levantamiento de relatos o testimonios de testigos de la época y que puedan hacer referencia al análisis del periodo histórico desde las memorias sociales. El foco de la unidad está principalmente entre el conflicto URSS y EEUU, la caída del socialismo y el escenario político posterior. La memoria de los espacios de sociabilidad de los estudiantes, en estas unidades de historia reciente, está ausente totalmente.

En síntesis, podemos visibilizar que la desconexión de la memoria social de los estudiantes y el abordaje de los procesos de historia reciente tienen directa relación con el enfoque didáctico y de enseñanza que se ha elegido por el docente de la asignatura de historia. Al visualizar ambas unidades de manera global podemos entender que la memoria social de los estudiantes no fue abordada desde ninguna temática, se analizaron los procesos históricos del siglo XX desde el conocimiento formal –quizás con diversidad de miradas- pero no están presentes las percepciones y representaciones del pasado que pudieran tener los cercanos al III° Medio 2017, lo que explica que al intentar comprender procesos de la historia reciente estos privilegien la historia formal por sobre el levantamiento de memorias sociales de sus cercanos, lo que se aborda en la siguiente sección. En este sentido, se manifiesta una débil o nula alfabetización de los estudiantes respecto a la relación entre memoria e historia lo que plantea una oportunidad didáctica de subsanar dicha falencia mediante una secuencia de aprendizaje como la que se plantea en esta investigación.

Respecto a esto, es posible entender por qué muchos jóvenes y adultos no se visualizan como actores sociales en sus contextos debido a que los procesos históricos de nuestra sociedad les han sido enseñados –en la escuela principalmente- como fenómenos distantes y que acontecen lejos de sus propios espacios de sociabilización y acción. ¿Cómo no invalidar sus memorias desvinculándolas de los procesos históricos si se les ha enseñado que estos últimos son protagonizados por otros que –en la mayoría de los

casos- pertenecen a una elite? ¿Cómo tensionar la historia oficial desde sus memorias familiares y locales si se les ha enseñado que el verdadero conocimiento histórico proviene de los expertos y no de sus espacios de sociabilidad? En este mismo sentido se afirma:

“La memoria como tal no puede ser enseñada como un contenido o concepto concreto, así que en la clase de historia más allá de enseñar memoria histórica, lo que se hace es proponer hechos históricos o sociales en los que pueda emerger la voz y significados construidos por los diversos grupos sociales que la Historia y su enseñanza de corte positivista no visibiliza” (González Valencia & Santisteban, 2015, pág. 36) Al preguntarnos por el lugar que la memoria historia debería ocupar en las clases de historia también estamos indagando en las concepciones metodológicas y conceptuales que tienen los profesores de dicha disciplina así como también sus propias representaciones sociales y marcos de memoria personales.

1.2.3 De las intuiciones investigativas al problema de investigación.

En una encuesta aplicada después de la actividad del Día de la Memoria y los Derechos Humanos realizada durante 2016, del II Medio –el grupo de estudio- el 83% de los estudiantes indican que les pareció importante compartir con sus compañeros memorias familiares o de cercanos, el 88% indican que les pareció interesante conocer memorias y experiencias de otras personas sobre participación política. No obstante, para un 66% de los estudiantes es indiferente o están en desacuerdo con trabajar más seguido en el aula con memorias familiares sobre procesos históricos, y sólo para el 49% de los jóvenes sus memorias son igual o más importantes que el conocimiento histórico que entrega el libro de texto de la asignatura, siendo patente que para el 51% de los encuestados el conocimiento formal y “oficial” –representado por el libro de texto- es más relevante que sus memorias heredadas en relación a la comprensión de un periodo histórico reciente.

En la encuesta n°1 de levantamiento de problema aplicada en mayo de 2017 al grupo de investigación –35 estudiantes de III Medio de un total de 41- los resultados aportan mayor información respecto al problema didáctico descrito. El 49% de los encuestados prefiere aprender sobre un proceso histórico mediante un libro escrito por un historiador que analizando un testimonio de una persona que vivió durante la época. Si bien el resultado no es mayoritario, es dable afirmar que casi la mitad de los jóvenes prefiere el conocimiento formal –fuentes secundarias- que el abordaje mediante las memorias de los testigos de la época. Es posible vincular esta situación con el masivo 88% de los entrevistados que cree que el libro de texto de la asignatura posee altos grados de objetividad, aunque el 52% cree que dicho conocimiento es posible de ser cuestionado. En esta misma línea, el 45% cree que la investigación de un historiador es más fidedigna que un testimonio de un testigo de la época, 55% que cree que el testimonio posee intencionalidad y el 70% considera que los recuerdos de las personas indican exactamente lo que se vivenció. En relación a estos resultados, podemos identificar una gran aprobación de los estudiantes por el conocimiento formal debido a su condición de “objetivo” y “verídico”—existen 26 menciones de esto en las preguntas abiertas- en desmedro de los testimonios y memorias heredadas por su condición de “subjetividad”—se utiliza el concepto como sinónimo de invalido- lo que se vincula con el distanciamiento entre ambos elementos.

Es desde estas primeras aproximaciones que surge el interés investigativo de ahondar en la problemática antes expuesta, pues “el día de la memoria y los DDHH” pareciera no tener un impacto mayor en cuanto a la relevancia que le asignan los estudiantes a sus memorias heredadas y la relación de estas con la historia “oficial” escolar. A pesar de realizarse una actividad como la referida desde 2014, para los jóvenes que serán foco de esta investigación, pareciera que no posicionan a sus memorias propias o heredadas como insumo para la tensión de la historia formal, sino que más bien les parece algo externo y eventual en el estudio de los procesos históricos propuestos por el docente y la asignatura. Sumado a esto, la dualidad de

percepción que manifiestan –conocimiento formal es objetivo, memoria heredada es subjetiva- representa un nudo problemático que esta investigación quiere abordar para posicionar a los estudiantes como constructores de conocimiento, pero sobremanera para la validación y valorización de sus memorias heredadas desde los espacios de sociabilidad cercanos.

Para la presente investigación, tal como se mencionó, se trabajará con el Tercer año Medio, debido a la presencia en el programa de estudios de la asignatura de Historia, de unidades didácticas relacionadas con el pasado reciente, como la unidad 2 denominada “Las transformaciones estructurales” (Programa de estudio 3er año Medio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2016, págs. 35-37) y en específico el periodo de la Unidad Popular (1970-1973). Esta elección no es antojadiza, sino más bien se vincula con dos criterios de selección, uno metodológico-didáctico y otro historiográfico. El primero responde a la oportunidad que estos contenidos representan para el abordaje de las memorias de los estudiantes en el aprendizaje de la historia reciente, lo que si bien es cierto presenta dificultades didácticas que no se visualizan en contenidos de épocas históricas anteriores, también posee enormes potencialidades respecto a las consideraciones en torno a la historia oficial y las subjetividades tal como se ha planteado en las páginas anteriores. En este mismo sentido, también es necesario afirmar que el desarrollo de ejercicios de las memorias de los estudiantes y sus espacios de sociabilidad representan un desafío en torno a los resultados del proceso, las memorias que emergerán y sobremanera los análisis valóricos y juicios que manifestarán los propios estudiantes respecto a las memorias de sus cercanos.

El segundo criterio es de tipo historiográfico y dice relación con lo que plantea el historiador –y premio nacional de Historia 2016- Julio Pinto cuando afirma:

“(…) La mayoría de quienes se han referido a esta experiencia, sin embargo, ya sea en clave analítica, historiográfica o testimonial, han puesto el

acento en el drama y la derrota, casi nunca en la fiesta. Considerando el desenlace que ella tuvo, y que todo lo que vino después (...) De tanto insistir en esa dimensión, sin embargo, hemos perdido de vista lo que la Unidad Popular tuvo de “positividad” histórica, de esfuerzo vivo y entusiasta por construir una sociedad más humana, más justa y mejor. (...)” (Pinto Vallejos, 2005, pág. 5)

En este sentido, tomando la idea de Pinto, podemos considerar lo problemático de abordar el periodo de la Unidad Popular desde la postura del juicio anticipado y del análisis a priori en vinculación con la irrupción del golpe de estado en 1973 [tal como el libro del connotado Gabriel García Márquez “crónica de una muerte anunciada”]. A este respecto, es posible considerar el trabajo con las memorias heredadas de los estudiantes una oportunidad para construir conocimiento sobre este periodo histórico, no desde el derrotismo, “el drama y la derrota”, sino desde la propositividad de la experiencia del “socialismo a la chilena”, desde las memorias y voces de las familias y cercanos a los estudiantes.

En este sentido, esta investigación didáctica busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿De qué manera el trabajo didáctico con las memorias “heredadas” de los estudiantes –de Tercer año Medio de un colegio particular subvencionado de Recoleta en Santiago de Chile- permite que estos las relacionen con el aprendizaje escolar de la historia formal de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)? Se apunta a indagar respecto a la forma en que los estudiantes vincularán las memorias de sus espacios de sociabilidad respecto al conocimiento histórico formal sobre la Unidad Popular que obtengan del análisis de fuentes expertas.

La naturaleza de esta investigación didáctica es interventiva, ya que se pretende desarrollar e implementar una secuencia didáctica que levante y trabaje con las memorias locales y familiares de los estudiantes en relación a la experiencia de la Unidad Popular 1970-1973, para luego evaluar la vinculación entre el conocimiento formal/oficial sobre esta última y las

memorias heredadas de los jóvenes. Junto con esto también se pretende evaluar el cuestionamiento o crítica que los estudiantes desarrollen –o no– hacia la historia escolar oficial del proceso estudiado. En otras palabras, la naturaleza de la investigación viene dada por el tipo de secuencia didáctica que se pretende desarrollar, una que incluye la orientación sobre el desarrollo de procedimientos para levantar memorias familiares o de cercanas, su análisis y sistematización necesaria para una construcción de conocimiento sobre el periodo histórico referido.

1.3 Objetivos de investigación

La presente investigación didáctica tiene como por objetivos los siguientes:

Objetivo General:

- Comprender la vinculación que desarrollan los estudiantes, entre sus memorias “heredadas” y el aprendizaje escolar de la historia formal de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973) a partir de la implementación de una secuencia didáctica.

Objetivos específicos

- Alfabetizar a los estudiantes en relación a la memoria histórica, procedimientos de levantamiento y análisis de testimonios de sus espacios de sociabilidad sobre la experiencia de la Unidad Popular.
- Evaluar la aplicación de una secuencia didáctica que busque relacionar las memorias “heredadas” de los estudiantes con el aprendizaje escolar del proceso referido, dando cuenta de aciertos, falencias e implicancias.
- Analizar la aplicación -de parte de los estudiantes- de categorías relacionales propuestas para la vinculación entre memorias

provenientes de sus espacios de sociabilidad y el aprendizaje de la historia formal de la Unidad Popular.

En relación a la línea de investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, esta propuesta se vincula con aquel campo que busca comprender las “concepciones de la historia y la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes” y en específico con dos tópicos: “estudio sobre los aprendizajes de conceptos históricos y sociales, y los niveles de significación, complejidad, operatividad, contextualización e interiorización de estos en el alumnado” además de “Grado de transferencia de lo aprendido en el ámbito académico a la vida cotidiana. Análisis de la actuación social y de la cosmovisión de los temas sociales relacionando estos elementos con los procesos de enseñanza/aprendizaje (...)” (Prats J. , 2003, págs. 149-151). En este sentido, se busca aportar a la construcción del conocimiento didáctico en relación a las implicancias de la inclusión de la memoria social de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre historia reciente.

CAPITULO 2: MARCO CONCEPTUAL

En relación a las dimensiones conceptuales a las que hará referencia esta investigación propuesta, es necesario abordar referentes como Memoria, su utilización en el aula, y la enseñanza de la Historia reciente. Además, se presenta una revisión de las investigaciones didácticas que se han desarrollado en torno a la memoria y su inclusión en las salas de clases.

2.1 El concepto de Memoria y su relación con la Historia.

El término de memoria es un concepto polisémico y dinámico que aporta en la construcción de la identidad de las sociedades, por ende, hace referencia a procesos colectivos. Maurice Halbwachs plantea que la memoria reconstruye el pasado –en tanto recuerdo- y como tal posee límites irregulares e inciertos a diferencia de la historia. Además, tiene una esencia colectiva debido a que los individuos necesitan a otros para recordar: es necesaria la pertenencia a un grupo para la mantención de dichas memorias. En esta misma línea, el autor afirma que existe una vinculación estrecha entre memoria individual y colectiva, ya que:

“(…) cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo punto de vista cambia según el lugar que ocupo en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos.” (Halbwachs, 2004, págs. 26, 50)

El mismo Halbwachs propondrá el concepto de “marcos sociales de la memoria” para explicar que las memorias individuales siempre están “enmarcadas” socialmente, lo que Paul Ricoeur también valida al afirmar: “(…) uno no recuerda solo, sino con la ayuda de los recuerdos de otros. Además, nuestros presuntos recuerdos muy a menudo se han tomado prestados de los relatos contados por otro (...) nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos, que, a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones

y celebraciones públicas de acontecimientos destacados (...)” (Ricoeur, 1999, pág. 17)

En esto mismo sentido, la socióloga Elizabeth Jelin da cuenta de la proyección presente/futuro del acto de recordar o recordar, ya que se representa el pasado –mediante recuerdos- por una inquietud, interrogante o interés desde el presente. Esta búsqueda de sentido del pasado necesita de los discursos culturales socialmente contruidos, donde la experiencia individual encuentra su lugar construyendo comunidad en el acto narrativo compartido (Jelin E. , 2002)

Por su parte, la psicóloga Elizabeth Lira reconoce cuatro dimensiones respecto al concepto memoria: la memoria individual, que alberga las experiencias más importantes de cada persona, una serie de elementos significativos que se conocen como recuerdos; la memoria traumática, que vuelve sobre el acontecimiento de manera intrusiva e incontrolable; la memoria colectiva, la cual, involucra a través de grandes eventos a un amplio espectro de la sociedad; y por último, la memoria política que permite la comprensión de sucesos políticos complejos que viven los países, como una dictadura militar, cuya presencia busca resolver los conflictos, tratando de restablecer el orden y la paz social a través de políticas de olvido. (Lira, 2010)

2.2 En torno al uso de las memorias históricas en el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales.

En relación a la utilización de la memoria histórica en el aula se afirma que la escuela siempre ha enseñado una memoria –principalmente oficial- para formar identidades y ciudadanías. Es por esto que “en la actualidad, en la escuela se entrecruzan y se relacionan diversas acepciones y sentidos de la memoria que refieren a narrativas diferenciadas: la que alude a una conciencia colectiva e identitaria nacional, la que alude a conmemoraciones de los pasados traumáticos, y aquella que refiere a las reconstrucciones

realizadas por medio de los testimonios y de la historia oral” (Gonzales & Pages, 2014)

Por su parte Carretero, Rosa y González señalan que una parte de la enseñanza de la historia debe ocuparse de administrar los recuerdos o memorias compartidas, no obstante visualizan una diferencia entre la didáctica disciplinar y la transmisión de recuerdos: “La historia es crítica, se niega a olvidar lo doloroso, no debe ocultarnos cosas que ahora pueden no gustarnos [al contrario de la selectividad de la memoria]⁷; debe enseñar que a veces hemos sido víctimas, pero otras también verdugos, y que el límite entre lo uno y lo otro a veces es muy tenue” (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006, pág. 27)

En esta misma necesaria línea divisoria entre memoria e historia –y el abordaje de ambas en el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales- se indica que según algunos historiadores ambas categorías son disímiles, toda vez que la historia es “científica” por lo que debe triturar a la memoria, digerirla y producir conocimiento. Dicho proceso se llevaría a cabo gracias a la aplicación del método y teoría -histórica- sobre el dato, el recuerdo, el vestigio o la fuente. (Prats J. , 2008)

Frente a esta afirmación, nos parece que no es adecuado –al menos para lo que se pretende realizar en esta investigación- el jerarquizar una categoría por sobre la otra, toda vez que ambas son lecturas epistemológicas distintas del pasado y presente. En este sentido, nos parece muy interesante la propuesta que genera Paul Ricoeur apuntando a una dialéctica entre memoria e historia, pudiendo ser adaptada para el ámbito escolar y abordada en la presente investigación. El autor plantea

“(…) un vinculo dialectico, de interpelacion e influencia. (...) En este dialogo, no puede subsumirse la historia a la memoria (como si esta ultima remitiera a las vivencias “autenticas”) ni tampoco preferir la historia (como si ella asegurara eludir las “trampas” de la memoria) Lo que se produce es una

⁷ Expresión agregada al original.

interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el “movimiento de la retrospectiva y el proyecto” de la memoria” (Gonzales & Pages, 2014, pág. 281)

En esta misma línea, pero desde el ámbito de la enseñanza de la historia y el abordaje de la memoria desde el aula, Joaquim Prats hace incipiente en el proceso didáctico que debe realizarse, dando cuenta del desafío para el profesorado que debe combinar lo micro y lo macro en la comprensión del pasado reciente desde una consideración holística. Las memorias no pueden explicarse por sí mismas, y por lo tanto, deben ser contrastadas analíticamente con los aportes de la historia, de esta manera la memoria es un combustible para la caldera de la historia, combinando los planos individuales con los sociales, temporales y seculares. (Prats J. , 2008) Se apunta a la elaboración de una metodología de conexión entre las fuentes de memoria y la enseñanza de la historia para potenciar la construcción de memoria que se nutra de historia y una historia que tenga en cuenta las vivencias de los sujetos (Mattozzi, 2008) Se afirma:

“Para poder admitir la memoria como objeto de atención didáctica en los procesos de enseñanza y de comprensión, hace falta concebir historia como disciplina, es decir, incluir también el método más allá de los conocimientos y los procedimientos del trabajo historiográfico, las operaciones cognitivas y prácticas que lo hacen posible. Con los recursos que la disciplina provee podemos tener muchas oportunidades de poner en juego la memoria en las diferentes fases del currículo. Y de vez en cuando ésta puede verse implicada como "depósito de rastros del pasado" y como objeto de construcción.” (Mattozzi, 2008, pág. 34)

Es más, desde un enfoque crítico de la didáctica disciplinar es posible afirmar que la problematización del presente y el pensar históricamente el pasado es nutrido por el abordaje de la memoria en diálogo dialéctico con la historia. En este ejercicio didáctico la acción educativa debe asumir la tarea de

contribuir a la formación y confrontación de memorias sociales. Respecto a este último punto se afirma:

“La finalidad educativa de la enseñanza de la historia no es llegar, tras el dialogo y la deliberación habermasiana, a un consenso basado en la fuerza del mejor argumento, sino que, desde una posición crítica (como la reivindicada por W. Benjamín) el papel heurístico y pedagógico de la memoria reside en su imposible concertación. (...) [Se debe] facilitar la confrontación del estudiante con su propia memoria y con la de los demás (...) la tarea educativa consistiría en generar un conjunto de situaciones de aprendizaje que permitieran (...) poner en cuestión el discurso dominante y la propia identidad rememorativa de los sujetos” (Cuesta R. , 2011, págs. 22,25,27)

Ahora bien, Sandra Raggio señala la importancia del trabajo con la memoria y los jóvenes cuando afirma que mediante este ejercicio la distancia entre la “gran” historia y las memorias o historias locales se acortan, permitiendo a los estudiantes reconocerse cercanos a los actores sociales estudiados, comprendiendo cuan protagonistas también pueden ser ellos en la construcción de la sociedad actual. (Raggio, 2004)

Pese a lo anterior es dable preguntarse ¿Es posible hablar de una didáctica de la memoria histórica? En realidad, consideramos que no, ya que, el abordaje de esta categoría en los aportes conceptuales analizados la vincula principalmente a la didáctica de la historia y las ciencias sociales. (Prats J. , 2008) (Plá & Pages, 2014) (Pagés, 2008) (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006) (Mattozzi, 2008) lo que conlleva algunas implicancias teóricas respecto a la jerarquización metodológica que se le impone a la memoria respecto de la historia como disciplina. En este sentido, desde lo teórico la categoría de memoria no aparece por sí sola, sino más bien, es leída como un recurso para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales respecto a procesos históricos recientes, en conjunto con la construcción de la ciudadanía crítica, pero ¿Cuáles son las implicancias didácticas de las memorias históricas en el aprendizaje disciplinar? Es posible señalar el gran aporte que significan

algunas investigaciones y experiencias docentes en torno a esta cuestión⁸ -las que se abordan más profundamente en la sección 2.4- no obstante poco se ha avanzado respecto al abordaje teórico y conceptual desde la Didáctica de la HGCCSS en torno a esta categoría, lo que termina por posicionar a la memoria principalmente en el campo de las experiencias didácticas -en tanto recurso o insumo- y no como parte de un elemento teórico gravitante que transforme los planteamientos nucleares de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales como campo disciplinar⁹. En este sentido, el desafío es profundizar en la comprensión didáctica que se tiene sobre la memoria histórica y los procesos de aprendizaje del pasado reciente, sobremanera respecto a la consideración de esta categoría en tanto conocimiento social-popular que cuestiona la historia como relato acabado. Una de las propuestas interesantes para esto es la inclusión de las memorias históricas como parte de las llamadas “cuestiones socialmente vivas” o “cuestiones socialmente relevantes” las que representan “una qüestió que no està decidida ni per la ciència ni per la societat; que està oberta i suscita debats i controvèrsies” (Tutiaux-Guillon, 2011, pág. 25) En este sentido, la inclusión de las memorias históricas en torno a estas temáticas controversiales –desde una interdisciplinariedad- aportaría a la movilización de saberes que procedan tanto de fuentes expertas como no académicas, que apunten al debate y articulación de nuevos conocimientos escolares. La valoración de las memorias históricas –bajo este modelo- permitiría tributar a una ciudadanía crítica que sea capaz de manejar informaciones contradictorias –no univocas- evaluando las perspectivas involucradas, explorando interpretaciones diferentes y posicionándolas sociopolítica e históricamente, con el fin de aportar a solucionar problemáticas contingentes en el mundo contemporáneo. (Tutiaux-Guillon, 2011)

⁸ La revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia dedicó el n°55 (2008) a abordar la temática de Memoria histórica y Educación.

⁹ Un aporte teórico muy valioso lo representa el conjunto de artículos presentes en el libro “*La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*” compilado por Ignacio Muñoz y Luis Ossandón en 2013, editado por DIBAM.

2.3 La historia del tiempo presente o historia reciente.

Memoria histórica e historia reciente son dos temáticas que tienden a vincularse constantemente, pese a las diferencias metodológicas y epistemológicas entre ambas. En relación a la historia reciente – denominada también como historia del tiempo presente, pasado reciente - es posible afirmar que es un campo con grandes controversias tanto en la historiografía como en la enseñanza disciplinar. La latencia del “presente” en la investigación histórica ha sido una cuestión evidenciable desde los mismos inicios modernos de la disciplina. Los padres fundadores de la connotada Escuela de los Annales - escuela historiográfica francesa – Lucian Febvre y Marc Bloch afirmaban la necesidad de “entender el presente por el pasado y, lo que, es más, el pasado por el presente”. En ese sentido, el desarrollo de la disciplina de la Historia trajo consigo el entendimiento de que la construcción de interpretaciones basadas en hechos pasados, estaban articuladas a partir de los cuestionamientos que le surgían al historiador desde su presente. Es este último el que interroga, analiza e interpreta al pasado, generando hipótesis y argumentaciones que son construidas en contextos socio-temporales específicos.

La cuestión del presente en la historiografía no representaba de ninguna manera un planteamiento rupturista. No obstante, la relevancia de la propuesta de una historia del tiempo presente o historia reciente, radica en que esta explicita la posibilidad de tomar el presente – en tanto tiempo vivido o cercano al periodo de existencia del historiador – como objeto de estudio válido para el análisis historiográfico. La gravitación de este nuevo campo historiográfico radica en que se cuestionan diversas convenciones tácitas que los intelectuales de la Historia habían convertido en tabú durante mucho tiempo, como por ejemplo la imposibilidad de investigar procesos históricos distanciados por menos de 50 años desde la época vivida por el historiador.

Una definición bastante adecuada para este nuevo tipo de estudios históricos es la que entrega Josefina Cuesta, aduciendo que la historia del

tiempo presente es: “(...) la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comparta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores” (Cuesta J. , 1993, pág. 95). A esta conceptualización podemos sumar la desarrollada por Julio Arostegui cuando señala:

“La historia de lo coetáneo, la historia del tiempo presente, y como punto de partida para su definición, significa, la construcción y, por tanto, la explicación de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven. (...) En ese sentido es una categoría histórica y en forma alguna un periodo; puede ser también, y de forma complementaria, la especificación de un cierto método y una especial condición el enfoque, del acceso a lo histórico (...) La historia del presente es ni más ni menos que la historia del propio historiador que la construye” (Aróstegui, 2001, págs. 31, 33)

Ambos autores hacen referencia al compromiso del historiador con la comprensión del presente mediante el estudio del pasado, la interpretación de un estudioso de los procesos históricos que es capaz de historiar su propia época. Dicha posibilidad de desarrollar investigación histórica de procesos recientes se da debido a la condición de inacabado del conocimiento histórico, a pesar de las altas cuotas de veracidad de la disciplina historiográfica, este es dinámico y complementable a lo largo del tiempo.

En torno a la enseñanza de la historia reciente, es posible afirmar que esta se plantea como un desafío para el docente en ejercicio, toda vez que tensiona sus motivaciones y posicionamientos respecto al fin de la enseñanza disciplinar, adicionando el elemento del presente. La didacta argentina Alicia Funes se plantea unos cuestionamientos en relación a la realidad educativa argentina, pero que perfectamente podemos aplicar a nuestro país, cuando dice:

“Vivimos en una sociedad en permanente conflicto, que está muy lejos de ser una sociedad conciliada. La naturaleza de los antagonismos que atraviesa nuestra sociedad es de lo más variada: conflictos políticos,

económicos, sociales, étnicos, culturales. La desigualdad social –visible en grados extremos en una sociedad democrática – aparece como la divergencia de más difícil resolución para el establecimiento de un orden estable. ¿Cómo enfrentamos los [chilenos]¹⁰ la realidad? ¿Qué lecturas hacemos de las crisis? ¿Qué relación establecemos con el pasado? ¿Cuál es el lugar de la Historia? Preguntas reflexivas para quienes enseñamos historia” (Funes, 2006, pág. 94)

En esta misma línea, Jorge Saab plantea que, en la enseñanza de la historia, el pasado reciente es punto de partida y resultado de la experiencia temporal humana, no obstante, este no debe ser privilegiado de forma extrema por sobre otros procesos históricos anteriores, toda vez que se entiende que el primero puede ser la puerta para ampliar los aprendizajes respecto al segundo. Junto con eso, el autor también postula un adecuado abordaje de los procesos históricos en su real complejidad, con el objeto de no caer en lo que él denomina un didactismo simplista, caracterizado por una explicación histórica monocausal y reduccionista de los cambios sociales (Saab, 1997)

La propuesta de traspasar la historia del tiempo presente hacia las salas de clases es ambiciosa, no obstante, consideramos que es tremendamente necesaria, ya que junto con darle sentido a los aprendizajes que se proponen para los estudiantes en el área de la Historia, se le estaría diversificando el entendimiento del presente, no como resultado lineal del pasado, sino como parte de una construcción histórica no falta de conflictos. Tal como Alicia Funes lo afirma:

“(…) quienes enseñamos historia tenemos la alternativa de bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes, (...) Exponer junto a las jóvenes generaciones la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente posibilita la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de las luchas históricas” (Funes, 2006, pág. 94)

¹⁰ La expresión original indicaba “argentinos”.

En esta misma línea, la académica y doctora en Educación Gabriela Rubio propone una “pedagogía de la memoria” que apunte al desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. Comprende la ciudadanía como portadora de memorias que recoge experiencias sociales y proyectos futuros, ya que rememora, olvida y desea. Además, plantea que el pasado reciente es un marco temporal para pensar la enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía (Rubio Soto, 2013) En este sentido, el abordaje de la historia del tiempo presente en las salas de clases debe cuestionar la realidad social, buscar las posibles soluciones a los problemas de desigualdad, genera en los estudiantes una reflexión crítica vinculada a su cotidianeidad temporal y espacial, junto con darle sentido a la afirmación del historiador Josep Fontana: “(...) la Historia deberá reconocerse por estos signos: porque se ocupa de los hombres en sociedad, de sus luchas, de sus progresos y porque su finalidad es ayudarles a comprender el mundo en que viven, para que les sirva de arma en sus luchas y de herramienta en la construcción de su futuro” (Fontana, 1982, pág. 32)

2.4 ¿Cuánto se ha avanzado? Investigaciones relativas al uso de la memoria en las salas de clases.

Ahora bien, si nos abocamos a las investigaciones relacionadas con el lugar de la memoria en la enseñanza de la historia reciente en la sala de clases podemos realizar un análisis bibliográfico revisando lo que se ha avanzado – o no- respecto a esta área investigativa, dando cuenta tanto de experiencias docentes como de investigaciones sistematizadas respecto a esta materia. Es importante señalar el carácter fronterizo o liminal del campo de la investigación didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la historia, toda vez que se presenta como un espacio de confluencia múltiple entre distintas disciplinas como la psicología educativa, ciencias de la educación, sociología, antropología y la historia. De esta última se han rescatado categorías analíticas como tiempo histórico, pensamiento histórico, memoria histórica y

memoria colectiva entre otras. La diversidad de herramientas conceptuales que ha solicitado prestadas desde otras disciplinas dice relación con un proceso de construcción del campo de estudio didáctico durante los últimos veinte años en América Latina, España y Portugal (Plá & Pages, 2014).

En el ámbito latinoamericano es necesario relevar que Argentina y Colombia son dos naciones donde mayormente se han profundizado las investigaciones en torno a la memoria histórica y su presencia en el aula, explicándose esto debido a los procesos de trauma social, dictaduras militares y/o guerras civiles latentes en su historia reciente. A pesar de que el resto de América Latina también ha vivido procesos similares –Brasil, Chile, Perú, Uruguay, por nombrar algunos- es interesante como en los dos casos referidos el desarrollo de la investigación en relación a la memoria histórica y su presencia en los procesos didácticos ha sido mayormente abundante.

En el caso argentino, su historia reciente se vincula con el golpe militar de marzo de 1976 y la posterior dictadura militar que se impuso hasta diciembre de 1983. Este complejo proceso es caldo de cultivo para las diversas memorias a las que hacen referencia las investigaciones que son posibles de mencionar, y que relevan a la escuela como un espacio de disputa respecto a los significados de dicha historia reciente: la escuela carece de neutralidad en relación a las luchas por la memoria histórica (Gonzáles, 2011) (Lorenz, 2004) (Trinidad, 2004). Algunas de las primeras investigaciones que más aportan a esta temática, no solo en el contexto argentino sino latinoamericano, son las desarrolladas por la psicóloga y académica Elizabeth Jelin. Aun cuando sus indagaciones no son construidas desde el área específica de la didáctica, sus contribuciones son valiosas debido a que da cuenta de las implicancias en la triada escuela, estado, memoria, sobremanera en las sociedades latinoamericanas con procesos dictatoriales en su historia reciente (Jelin E. , 2002) (Jelin & Lorenz, 2004). Para la autora, durante la vuelta a los gobiernos democráticos en América latina, la escuela fue un espacio privilegiado para la emergencia de “emprendedores de la memoria” los que buscaban imponer una

memoria e historia oficial –muchas veces consensuadas entre las facciones que dominaron las transiciones políticas- las que se relacionan de manera conflictiva con las experiencias históricas vivenciadas por los estudiantes y sus familias durante dichos procesos de la historia reciente: la escuela debe trascender a su rol de homogeneizador –en torno a la idea de nación- durante el siglo XIX y dar pie a una resignificación autónoma de parte de los estudiantes respecto a dichos procesos históricos (Jelin & Lorenz, 2004, págs. 1-9)

Ahora bien, resulta interesante destacar la investigación realizada en Buenos Aires por Diego Higuera (Higuera, 2009) donde plantea que los estudiantes poseen un saber común –memorias colectivas- que han interiorizado a través de la socialización, que puede convertirse en un conocimiento simplista sobre el pasado, si no se interpela, ni cuestiona mediante reflexión crítica frente a los hechos. Por lo tanto, la incorporación de la memoria en los procesos de enseñanza de la historia reciente posibilita la construcción de un espacio donde prime la participación, la reflexión y la emergencia de un vínculo vivo con el pasado, que ayude a las nuevas generaciones a comprender el presente y orientar su accionar pública.

En el caso colombiano podemos mencionar el factor del conflicto armado entre las FARC, los paramilitares y el ejército estatal como elemento gatillante en relación a las investigaciones sobre la temática referida. En este sentido, los procesos de levantamiento y recuperación de memorias históricas dicen relación tanto como con procesos de la historia reciente más lejana – “primera violencia” presente en la década de 1950 y 1960- como con los presentes en la actualidad: violencia urbana y rural, desplazamiento y represión. Una de las publicaciones que mejor sintetiza el proceso colombiano en relación a la temática referida es el desarrollado por Jiménez, Infante y Amanda llamado “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática” (Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Amanda Cortés, 2012).

Existe un lineamiento oficial respecto a las políticas de memoria institucional impuestas por el Estado colombiano y los aparatos burocráticos ministeriales buscando imponer una memoria oficial en relación al conflicto armado. En relación a esto el artículo referido realiza una interesante sistematización o estado del arte respecto a experiencias docentes e investigaciones académicas que han buscado tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial recurriendo a innovación pedagógica donde el tema del conflicto social, político y armado, vivido tanto en el escenario rural como el urbano colombiano se ha convertido en una posibilidad temática de trabajo en el aula. Como primer grupo de iniciativas de investigación es posible mencionar a aquellas que se vinculan con las metodologías de la memoria en el contexto escolar las que demuestran el “(...) carácter vinculante de los sujetos en las iniciativas de trabajo. La memoria conllevó un acercamiento a las narrativas del sujeto, a sus diversos grados de experiencia y a la materialización de relatos como expresión de memoria desde una perspectiva subjetiva, en la que lo cualitativo y sus métodos se constituyen en una posibilidad de abordaje” (Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Amanda Cortés, 2012, pág. 310) En este grupo es posible mencionar el aporte de Renán Vega el que indaga sobre el trabajo con la fuente oral en la sala de clases y su relación con la historia local, demostrando la importancia de la oralidad como fuente viva portadora de subjetividad conceptual y cultural. Además, afirma que más relevante que establecer precisiones cronológicas es reconstruir atmosferas de recuerdo que posibiliten la articulación de memorias colectivas. (Vega Cantor, 1999).

Un segundo grupo de investigaciones visibilizan el rol del docente en los ejercicios de memoria en contextos escolares, donde resulta ser un actor activo al interior de los procesos de subjetivación y resignificación del pasado reciente, demostrando posicionamiento activo desde sus propias experiencias vividas y heredadas. Muy interesante resulta ser la investigación de Juan Carlos Amador y Pilar Albadán que da cuenta de una recuperación de la memoria educativa y pedagógica de dos instituciones escolares de Bogotá

entre 1970 y 2007. El proceso se aborda desde las subjetividades docentes en donde el ver-se, el narrar-se, el expresar-se, el juzgar-se y el dominar-se representan una posibilidad de reactualizar la memoria y la identidad del docente en ejercicio. (J. C. Amador, 2007).

Un tercer grupo se vincula con el posicionamiento de la escuela y la ciudad como “marcos de memoria”¹¹ en tanto contextos institucionales y culturales, visibilizando a ambos como espacios de batallas por la memoria tensionados por los significantes y significados que involucran tanto a la comunidad como a las familias (Rodríguez & Sánchez, 2009). Por su parte el profesor Andrés Castiblanco propone los “portafolios de memoria” donde la imagen, el álbum fotográfico, la autobiografía y la transformación del espacio constituyan una posibilidad importante de trabajo con los estudiantes (Castiblanco, 2009). Para él “la escuela y el aula son el ágora donde confluyen diferentes clases de relatos, desde la producción del discurso académico hasta las historias de la cotidianidad respecto del fin de semana (...) La experiencia cotidiana se entremezcla con la experiencia social y colectiva, constituyéndose un tipo de memoria en la que participan los sujetos escolares: docentes, estudiantes y padres de familia” (Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Amanda Cortés, 2012, pág. 307)

El caso colombiano es tremendamente interesante, toda vez, que manifiesta una mayor visibilización de la categoría de memoria histórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el pasado reciente, y sobremanera en la apropiación que algunos docentes e investigadores –como los anteriormente abordados- han propiciado generando un contexto fecundo en el desarrollo e implementación de experiencias docentes y sistematizaciones académicas de estas mismas. Es latente que la memoria es visualizada como un saber emergente, una demanda política y pedagógica que es reconstruida con el objetivo de constituir una identidad colectiva

¹¹ Concepto de Maurice Halbwachs abordado en páginas anteriores.

integradora y que la escuela no puede omitir. (Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Amanda Cortés, 2012)

Por otro lado, si analizamos el escenario nacional respecto a investigación didácticas en torno a la memoria histórica y su inclusión en el aula podemos afirmar que existe un vacío evidente en esta temática. Es innegable la existencia de diversas investigaciones desde las ciencias sociales que han abordado el fenómeno de la memoria histórica en la sociedad chilena desde la década de 1990 en adelante, y de hecho muchos autores e instituciones de memoria han generado propuestas didácticas para incluir las memorias de los docentes y estudiantes en los procesos de abordaje del pasado reciente al interior de las aulas (Villa Grimaldi, Museo de la Memoria y los DDHH, por nombrar algunos). No obstante, la realidad es que existen pocas investigaciones didácticas propiamente tal en relación a la inclusión de la memoria en la enseñanza de la historia chilena reciente, ni su impacto en el desarrollo del pensamiento histórico complejo sobre dichos procesos. En este sentido, una de las indagaciones que aborda la temática de la memoria histórica de profesores y estudiantes en colegios de diversa dependencia en Valparaíso y Viña del mar es la de Nelson Vásquez y Ricardo Iglesias (Vásquez & Iglesias, 2009). Posicionándose desde la historiografía los investigadores indagan en el espacio escolar, en memorias docentes y escolares, utilizando para esto las categorías de la memoria emblemática y nudos convocantes propuestas por Steve Stern (Stern, 1998). Esta investigación, aun cuando no está planteada desde la enseñanza de la historia, nos aporta interesantes reflexiones –las que fueron abordadas en páginas anteriores- que dicen relación con el inexistente espacio para las memorias de los estudiantes en torno al abordaje de los procesos históricos recientes vinculados principalmente con el temor a las tensiones que podrían abrir las memorias antagónicas, y al abordaje conceptual desde la exposición de datos y hechos por sobre la relevación de la subjetividad como posibilidad de acceso al pasado. Tal como lo mencionan Vásquez e Iglesias en la segunda parte del título de su artículo, el abordaje de la memoria colectiva en el

aprendizaje de la historia reciente en Chile es una tarea pendiente en el ámbito escolar, sobremanera la sistematización de investigaciones didácticas referidas a la temática.

Un valioso intento de suplir esta necesidad fue la publicación en 2013 del libro *Didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* editado por Ignacio Muñoz y Luis Ossandón. En este compendio de artículos dedicados a la didáctica de la historia y las ciencias sociales en la realidad chilena se deja entrever que uno de los desafíos de la enseñanza y aprendizaje de la historia es precisamente la memoria histórica. Se plantea “(...) una invitación a romper el monólogo escolar desde la sala de clases, instalando un diálogo con la memoria colectiva y los procesos de construcción comunitaria que germinan fuera de las aulas y fuera de la escuela, en el territorio: hurgar en las entrañas de la historia (...) La contextualización de los contenidos socio-históricos y socioespaciales que presionan el aula (...) implican un giro, sino radical, germinal: desplazarse por los lugares de la experiencia y poner los ojos (de la Pedagogía), ahora, en la memoria, en la hendidura punzante del presente” (González Calderon, 2013, págs. 299-300)

A partir de estas consideraciones conceptuales sobre la memoria, la historia reciente y el abordaje de ambos elementos desde el ámbito escolar es que buscamos enmarcar teóricamente la presente investigación. En primer lugar, es necesario reconocer las diferencias de naturaleza epistemológica entre la memoria –en sus múltiples dimensiones- y la historia –desde el método historiográfico- aunque identificamos un potencial enriquecedor en las instancias de aprendizaje donde los estudiantes puedan generar un cruce analítico entre ambas categorías. Para esto es un elemento fundamental lo planteado por Paul Ricoeur respecto al vínculo dialéctico entre memoria e historia sobremanera porque permite el cuestionamiento de la historia por parte de la memoria, y para analizar esta última a la luz de los planteamientos del conocimiento histórico experto (Ricoeur, 1999). A este respecto, nos parecen muy orientadores los aportes antes planteados por Joan Pagés, Ivo

Mattozzi y Joaquim Prats que potencian un abordaje amalgamado de la historia reciente y la memoria histórica en los procesos didácticos en el aula, comprendiendo a ambas categorías desde sus diferencias y potencialidades sin omitir las dificultades que podrían presentarse (Pagés, 2008) (Mattozzi, 2008) (Prats J. , 2008).

Por otro lado, nos parece necesario explicitar que uno de los fundamentos de la presente investigación es posicionar a la memoria histórica de los estudiantes como un recurso didáctico y al mismo tiempo poner en valor el ejercicio de levantamiento y construcción de memoria social que posibilite el desarrollo de habilidades históricas de alta complejidad en el alumnado, pero que sobremanera potencia sus propios espacios de sociabilidad como portadores de historicidad. En otras palabras, un ejercicio de levantamiento de memoria no solo estaría pensado para resolver un problema didáctico, sino que también trasciende hacia consideraciones sobre la construcción del conocimiento social en las salas de clases: un conocimiento contrahegemónico y “no-oficial” que tensiona la objetividad automática que se asigna al conocimiento experto.

Un segundo referente o elemento teórico orientador para la presente investigación, se presenta la enseñanza de la historia reciente la que representa una oportunidad inigualable para generar las instancias de aprendizaje en que los estudiantes puedan comprender el pasado en clave histórica, analizando su presente y permitiéndose construir proyectos de futuro compartido. Resulta clave lo planteado por Alicia Funes respecto a que la enseñanza de la historia reciente –desde un análisis crítico- permite que los estudiantes comprendan a las sociedades como construcciones históricas (Funes, 2006). En este sentido, nos parece esencial el plantearse la posibilidad de construir conocimiento social sobre procesos históricos recientes desde la sala de clases, toda vez que posibilita que los estudiantes comprendan las complejidades en relación a la construcción del conocimiento: pueden pasar

de lectores de ideas expertas sobre la historia reciente a críticos constructores de perspectivas históricas desde sus espacios de sociabilidad.

CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Del diseño metodológico de la investigación didáctica.

En torno a la metodología de diseño de la secuencia didáctica a trabajar con el grupo de estudiantes investigados, es posible afirmar como primera referencia a la Investigación acción (en adelante IA) principalmente respecto a la operacionalización de los objetivos planteados. En este sentido, se entiende a la IA de tipo educativa como "(...) una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos (...). Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan" (Latorre, 2003, pág. 23).

En este punto es dable preguntarse ¿De qué manera dialoga la IA con la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales? ¿Cuál es el aporte de la IA en la construcción de conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales? Por una parte, siguiendo a Sebastián Plá (2011) es necesario reconocer que el objeto de estudio de la enseñanza de la historia hace referencia a las complejas interacciones de significados sobre el pasado que se dan dentro de la escuela. En este mismo sentido, se afirma que la enseñanza disciplinar es una "(...)práctica condicionada también por formas particulares de producción de conocimiento sobre el pasado, en la que entran en juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en el aula para configurar diversos sentidos a la historia" (Plá S. , 2012, pág. 166) El mismo autor señala que la Didáctica de las Ciencias Sociales debe indagar sobre las interrelaciones de pasado que se dan dentro de la escuela, para comprender los fenómenos didácticos y con esto modificar practicas a partir de los diferentes contextos escolares (Plá S. , 2012).

Es frente a dicho desafío planteado por Sebastián Plá que la metodología de la Investigación acción aporta generando diálogo constante entre la praxis y la teoría didáctica. Alicia Camilloni plantea que la acción didáctica que da paso al conocimiento didáctico se da en la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica en donde también se construye el discurso didáctico (Camilloni, 1994). Además, se afirma que:

“En la investigación en didáctica de las ciencias sociales, el tránsito entre la teoría y la práctica (y viceversa) se acerca a la concepción de praxis (concebida como la reflexión sobre la experiencia), a partir de la que se producen las apropiaciones conceptuales y metodológicas que pueden llegar a transformar las practicas docentes.” (González Valencia G. A., 2010, pág. 168)

Frente a la dialéctica reflexiva entre praxis y teoría respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es que la IA representa un marco o “paraguas” metodológico adecuado para abordar el rol de profesores y estudiantes en la acción didáctica y conjunto de significados que construyen alrededor de las prácticas de aprendizaje y enseñanza (González Valencia G. A., 2010). Es más, uno de los grandes desafíos de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales es desarrollar investigaciones capaces de proponer teorizaciones o lineamientos que nos permitan orientar en relación a la construcción del conocimiento didáctico (Santisteban, González, & Pagès, 2010). Respecto a este objetivo se plantea que la IA ha tendido a superar las dicotomías de investigación/práctica, conocimiento/práctica, investigador/educador y conocimiento local/conocimiento público, ya que dicho conocimiento es construido a partir de una práctica educativa que es siempre teórica e interpretativa, a partir de un contexto específico en donde es inevitable la teorización. (Fernandez & Johnson M, 2015)

En esta misma línea, resulta muy relevante a la presente indagación el modelo aportado por la IA respecto a la visibilización de un problema didáctico identificado -mediante un diagnóstico- que resulta ser la base desde donde

inicia el diseño de una secuencia que busca aportar a la resolución de dicho problema educativo. La IA no es ni investigación ni acción por separado, ni la intersección de las dos, sino más bien un “bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción” que apunta a dos propósitos: una solución a un problema y la generación de conocimiento contextualizado (Latorre, 2003). Por lo tanto, de una observación analítica de la propia práctica docente es que emergen -o se levantan- los problemas de investigación didácticos, siendo totalmente funcional la IA al enfoque de la didáctica de la historia y las ciencias sociales como un campo de estudio sistemático y científico. Es precisamente a aquello que apunta la presente investigación didáctica: desde las implicancias del problema didáctico presentado en las primeras páginas de este escrito -la desvinculación entre memoria e historia por parte de los estudiantes- es que se buscó construir una “acción” reflexionada y planificada la que después de ser implementada fue analizada en torno a sus objetivos planteados.

Otro de los elementos centrales planteados por la IA y que orientaron la propuesta de la presente investigación didáctica tiene relación con la manera en que interactúan los miembros investigadores/participantes del proceso. Se afirma que la IA educativa “(...) implica necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación (...) Las acciones estudiadas en la investigación educativa tienen un significado subjetivo para quienes las ejecutan y reaccionan ante ellas. Los participantes están “más próximos a los datos” que los “extraños” y en determinados aspectos, en mejor posición para interpretarlos y explicarlos” (Elliot, 2000 , pág. 37).

Esto tiene directa relación con lo que se afirmaba en páginas anteriores, la secuencia didáctica -construida como parte de la investigación- busca posicionar a la memoria historia de los estudiantes como un recurso didáctico y al mismo tiempo poner en valor el ejercicio de levantamiento y construcción de memoria social. Es más, el ejercicio de levantamiento de memorias de los

espacios de sociabilidad de los estudiantes busca trabajar directamente con las subjetividades del relato de los entrevistados, por ende, los propios participantes relevan información o “datos” con los que están vinculados directa o indirectamente, más allá del ejercicio didáctico propuesto.

Es importante referenciar el debate académico existente respecto a la IA y su validez como metodología de investigación cualitativa. Tal como lo mencionan Gary L. Anderson y Kathryn Herr lo que algunos investigadores -cualitativos y cuantitativos- cuestionan es la validez de la IA frente a la construcción de conocimiento riguroso que impacte en los espacios académicos universitarios, principalmente por la barrera de ser un conocimiento localista y contextual. El resultado es que, si bien se reconoce la legitimidad de la IA, se relega a una categoría de conocimiento “práctico” (espacios escolares) y no uno de tipo formal (académico) lo que termina por aislarlo en tanto metodología investigativa. (Anderson & Herr, 2007)

Frente a esta problemática lo que ambos autores señalan como propuesta es buscar criterios de confiabilidad o validez¹² que se apliquen mejor al contexto de investigación y que aporten a la legitimidad del conocimiento construido utilizando la IA. Entre los que Anderson y Herr sugieren hemos seleccionado los siguientes como validadores de nuestra investigación:

- Validez de resultados: La secuencia didáctica implementada si aportó a resolver el problema didáctico identificado (esto será detallado con el análisis de evidencias en el próximo capítulo de este escrito)
- Validez de proceso: La reflexión final estuvo a cargo del docente y de los estudiantes que participaron en el proceso, además de los métodos de levantamiento de información utilizados (triangulación)
- Validez democrática: La implementación de la investigación fue colaborativa en torno a la secuencia didáctica y sus resultados, ya que, los estudiantes desarrollaron tareas de manera autónoma y protagónica.

¹² Para el detalle de los criterios de validez propuestos revisar las páginas 53 a 57 del texto de Anderson L, & Herr, K (2007) antes citado.

- Validez catalítica: Tanto el docente como los estudiantes que conformaron el equipo de trabajo reflexionaron no solo sobre la memoria y su uso en el aprendizaje de la historia reciente, sino también sobre la subjetividad y el conocimiento histórico.

Por otro lado, es necesario definir que la presente investigación toma algunos elementos de la IA para generar la operacionalización de los objetivos y la implementación de la secuencia didáctica. Dentro de las modalidades o tipos de IA reconocidas por la literatura experta es posible afirmar que la presente investigación se vincula con al menos dos de estos: la IA práctica y la IA emancipatoria y crítica. Se muestra el detalle de las modalidades en el siguiente cuadro:

Modalidades de Investigación-acción (Carr y Kemmis, 1998)

TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	RELACIÓN ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo.	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador).
2. Práctica	Como (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria	Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, auto-decepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

Fuente: Antonio Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (2003), pág. 31.

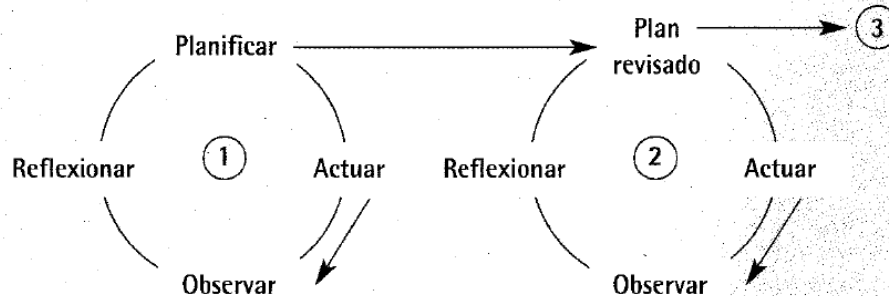
En primer lugar, se releva la modalidad práctica porque es el propio docente en ejercicio que diagnostica y levanta el problema didáctico de investigación, siendo además quien controla el desarrollo del proyecto aun cuando los participantes/estudiantes participan (cooperan) activamente. Es

una investigación didáctica que apunta a la comprensión de la memoria histórica en tanto modalidad alterna de ingreso al pasado reciente, generando una reflexión en los miembros del equipo de indagación: los mismos estudiantes. En conjunto con esto, es importante la modalidad crítica o emancipatoria de la IA en nuestra investigación en torno al lugar de la memoria -cuestionadora de la historia- en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente. En este sentido, la memoria social no es monopolio de los agentes y dispositivos educadores expertos -profesor, curriculum, programa de estudio, libro de texto, entre otros- por lo que posibilita al estudiante a posicionarse como constructor de un conocimiento contrahegemónico y crítico de la historia e historiografía tradicional. Además, esta modalidad de la IA vincula su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelve, ampliando el cambio a otros ámbitos sociales. “Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad” (Latorre, 2003, pág. 31). Además, se afirma que este tipo de investigación colaborativa, genera conocimientos como también promueve el desarrollo personal y profesional de los participantes a través del aprendizaje objetivo (Anderson & Herr, 2007). Esto se relaciona con que las memorias a levantar por los estudiantes son de sus propios espacios de sociabilidad, posicionándolos a sus realidades sociales como un lugar desde el cual es posible construir conocimiento, cuestionando el monopolio del aprendizaje de las instituciones tradicionales y espacios formales: es posible y necesario aprender a analizar la realidad social que los rodea, dando cuenta de las identidades y memorias sociales de la cual está dotada.

Un último elemento tomado como referencia de la IA dice relación con su carácter cíclico “(...) que implica un “vaivén” -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (Latorre, 2003, pág. 32). Para diseñar la secuencia didáctica se pensó en al menos dos ciclos que se repitieran durante su implementación

-misma modalidad, pero con distinta temática- lo que permitiría evaluar los resultados primarios durante el desarrollo del proceso investigativo. Si bien es cierto que el diseño de la presente investigación no sigue paso a paso los modelos propuestos de IA, esta sirvió de inspiración y referencia al momento de comprender la importancia de generar una secuencia que posibilitara espacios de evaluación y reflexión de parte del equipo de trabajo durante el mismo proceso, permitiendo generar adecuaciones metodológicas antes de que se terminara de implementar. A continuación, se presenta la espiral de ciclos de IA que se utilizó de inspiración y/o referencia en nuestra propia propuesta.

Espiral de ciclos de la investigación-acción basados en Lewin (1946); Kolb (1984); Carr y Kemmis (1988)



Fuente: Antonio Latorre, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (2003), pág. 32

En torno a lo desarrollado por Lewin (1946); Kolb (1984); Carr y Kemmis (1988) y retomado por Latorre (2003) lo más relevante para nuestra investigación -y la consecución de los objetivos propuestos- se relaciona con la posibilidad que los ciclos de la IA entregan respecto a la reflexión consciente y basada en la primera implementación del plan de acción, lo que permite una reestructuración -parcial o total- del mismo. En este sentido, lo que se tomó de esta propuesta de la IA dice relación con una implementación primaria -y no total- durante el primer ciclo, para reflexionar y proponer modificaciones en el siguiente ciclo aun cuando a temática no fuera la misma que en el anterior, ya

que, se compartía la misma metodología de trabajo. En otras palabras, lo que se rescata de esta estrategia de desarrollo de la investigación tiene que ver con considerar las modificaciones y adecuaciones al plan de acción como parte del proceso, y no como imprevistos no considerados en el desarrollo de la indagación.

Otro de los referentes teórico-metodológicos que orientaron la construcción de la presente investigación didáctica se relaciona con la denominada “Investigación de diseño” o “Design research” debido a que presenta características afines y útiles a la operacionalización de nuestros objetivos investigativos. Por una parte, este tipo de metodología de investigación tiene su “(...) objetivo en analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de formas particulares de aprendizaje, estrategias y herramientas de enseñanza, de una forma sensible a la naturaleza sistemática del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación” (Molina, Castro, Molina, & Castro, 2011, pág. 76) que es precisamente lo que buscamos realizar en esta indagación: analizar el aprendizaje significativo del pasado reciente mediante la estrategia de la utilización de las memorias locales y familiares de los estudiantes, en un contexto específico como el Colegio particular subvencionado de la comuna de Recoleta, en Santiago de Chile, descrito en páginas anteriores.

En este mismo sentido, otro elemento referencial de este diseño metodológico, tiene que ver con los ciclos iterativos -complemento de los ciclos propuestos por la IA- que permiten reformular la hipótesis de trabajo, rediseñar el dispositivo instruccional y repensar las herramientas de recolección de información desde una dialéctica constante en este proceso. Esto resulta en mayor flexibilidad para el desarrollo de esta indagación, nos posibilita una capacidad de adaptación y modificación constante de los supuestos a priori que son validados o refutados durante todo el proceso de aplicación de la secuencia didáctica y la consiguiente recolección de información. En este sentido, se desarrollan dos análisis de forma paralela: el del proceso de

aprendizaje y los elementos del diseño instruccional que sustentan dicho aprendizaje. (Molina, Castro, Molina, & Castro, 2011) Esta característica del Design research nos parece atinente a la investigación propuesta, ya que, el campo del trabajo con la memoria en el aula es bastante joven y por lo tanto no es posible sustentar consideraciones generales que se vean refutadas en la práctica, toda vez que deben ser abordadas durante el mismo proceso de investigación. Además, el analizar el dispositivo a crear y aplicar, tanto como los resultados en torno al aprendizaje de dicha implementación brinda mayor utilidad a la indagación propuesta.

En esta misma línea, nos parece muy valiosa la posibilidad -entregada por el Design Research- de contrastar y complementar elementos de la teoría educativa y la práctica docente ya que existe una “(...) dialéctica que se establece entre la teoría y la práctica: en los procesos iterativos de interpretación de datos empíricos (por medio de la teoría existente) y de elaboración de modelos teóricos explicativos del fenómeno de aprendizaje (a partir de la información empírica obtenida)” (Molina, Castro, Molina, & Castro, 2011, pág. 84). Además, se busca desarrollar modelos teóricos empíricamente fundamentados de alcance intermedio, dando la posibilidad de replicabilidad –previa adaptación a la realidad específico- de diseños instruccionales, así como de supuestos teóricos vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la posibilidad de robustecer –teórica y empíricamente- nuestra investigación, que nos brinda este diseño metodológico, parece tremendamente relevante, toda vez, que el objetivo de esta indagación no es solamente comprender el fenómeno del aprendizaje de la historia reciente de forma significativa -y de cómo las memorias familiares y locales pueden aportar a ello- en el contexto específico de un colegio particular subvencionado de Recoleta, sino que también se busca aportar al conocimiento didáctico en relación al trabajo con la memoria histórica en el aula, levantando o complementando apreciaciones teóricas construidas desde el mismo proceso investigativo.

Por otra parte, las estrategias de recolección de información que se proponen para esta investigación son:

-Observación Participante: Se relaciona con los registros anecdóticos o etnográficos de las clases realizadas. Permite recoger principalmente las impresiones y acciones de los estudiantes durante las sesiones de investigación, lo que se vincula con el primer objetivo específico planteado.

-Grabaciones de audio y video: Complementa la observación participante, pudiendo rescatar elementos que pasaron desapercibidos por el docente-investigador. Permite lograr el segundo y tercer objetivo específico.

-Focus Group (grupo de discusión) de estudiantes: Da la posibilidad para que los estudiantes dialoguen entre si respecto a la temática de la investigación. Aporta información relevante en relación a los procesos colectivos de la memoria, además de posibilitar una contrastación respecto a lo afirmado por los mismos estudiantes en la entrevista en profundidad. Permite conseguir el primer y tercer objetivo específico.

-Análisis documental de producciones de los estudiantes: Brinda información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante todo el proceso de investigación, junto con visibilizar errores en el diseño instruccional. Permite conocer las memorias familiares y locales de los estudiantes, conocer los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica y da la posibilidad de evaluar los aprendizajes conseguidos en relación a la comprensión de la historia reciente de manera significativa, siendo sustento para aproximaciones teóricas que se buscarán plantear. Se utilizará para conseguir los tres objetivos específicos.

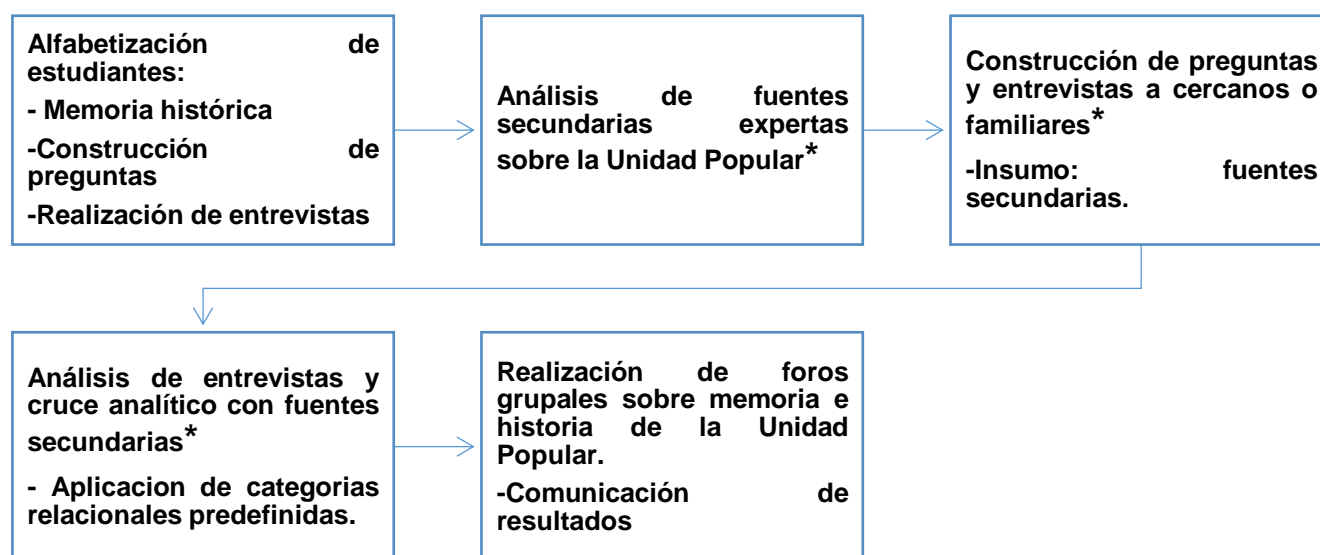
3.2 Propuesta metodológica de intervención: memoria e historia en el aula para comprender el pasado reciente.

Para la implementación de la secuencia didáctica el docente conformó los grupos de trabajo –entre 5 o 6 estudiantes – a partir de una encuesta de

levantamiento de información aplicada previamente. El criterio utilizado fue la existencia de familiares o cercanos de los estudiantes que hubieran compartido espacios de vivencia o trabajo similares durante el periodo 1970-1973, esto con el objetivo de que los relatos que pudieran conseguir tuvieran puntos en común para realizar el análisis posterior. Es importante señalar que esta decisión pedagógica generó un quiebre de esquemas en los estudiantes debido a que estaban acostumbrados a trabajar con sus compañeros de puesto, amigos o cercanos en el curso, por lo que la configuración unilateral de los grupos de trabajo generó ciertas dudas e inquietudes en los jóvenes que durante el desarrollo del proyecto fueron siendo enfrentadas. Uno de los propósitos de esta secuencia fue que los estudiantes se reconocieran como pares mediante la validación de los relatos de sus propios familiares o cercanos, es decir, la toma de conciencia de que los espacios, historias y grupos sociales de los compañeros de curso son similares entre sí.

En concreto, la secuencia metodológica abarcó 17 sesiones de trabajo (90 minutos cada una) y mantuvo la siguiente estructura:

Estructura de implementación de secuencia didáctica.



Fuente: Esquema de elaboración propia. Las sesiones marcadas con * se repiten tres veces durante la secuencia debido a que abordan temáticas distintas.

1) Alfabetización de estudiantes: En las primeras dos sesiones se abordaron conceptos estructurantes como memoria histórica, memoria social, método histórico y la diferencia entre memoria e historia¹³. Para esto se analizaron en conjunto dos materiales audiovisuales: “Memorias de la reforma agraria en el Valle de Longotoma” y “Nosotros gobierno. Testimonios obreros de la Unidad Popular”¹⁴. Algunas preguntas orientadoras para este análisis fueron:

1. ¿Qué elementos subjetivos aparecen en los relatos de los obreros durante la Unidad Popular?
2. ¿De qué manera recuerdan los entrevistados el periodo 1970-1973?
3. Respecto a los relatos ¿Qué frases o expresiones te llaman la atención?
¿Por qué?
4. En relación al tipo de relato ¿Existen diferencias o similitudes respecto a lo que se recuerda? ¿Por qué crees que pasa esto?

La tercera sesión comenzó con la explicitación de los objetivos del proyecto que los estudiantes comenzarían a realizar de manera grupal. Esto fue tremendamente importante de repetir durante toda la implementación, toda vez que permitió a los estudiantes comprender el propósito de la realización de las diferentes acciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos. En este sentido, se les presentó a los jóvenes una calendarización preliminar con las tareas que debían realizar como grupo y los plazos de entrega de

¹³ Para orientar la conceptualización se utilizó el libro “Educando en la Memoria”. Guía pedagógica para el trabajo en el aula, de Álvaro Berro, Gabriela Juanicó y Celsa Puente. Editado por la OEA en 2009. Disponible en <http://www.memoriaenelmercosur.edu.ar/wp-content/uploads/2009/03/binder1.pdf>.

Revisado: 17/02/2018

¹⁴ Disponibles en <https://youtu.be/N63Gj5rFVX0> <https://youtu.be/XamuPM-rBKU>

Revisado: 17/02/2018

ciertos instrumentos solicitados por el docente. Es importante señalar que dicha calendarización fue modificándose durante el desarrollo del proyecto en relación al avance del mismo y otros factores propios del contexto específico. Además, en esta misma sesión se les solicitó que determinaran roles predefinidos como coordinador de entrevistas, constructor de preguntas, entrevistadores, encargados de transcripción de entrevistas y expositores o voceros de grupo. En conjunto con esto, también se alfabetizó a los estudiantes en la construcción de preguntas –orientadas en un comienzo por el docente- además de las acciones que debían realizar antes, durante y después de las entrevistas¹⁵.

2) Análisis de fuentes secundarias sobre la Unidad Popular: Estas sesiones fueron utilizadas para que los estudiantes –de la manera en la que ellos autónomamente decidieran trabajar- analizaran las fuentes secundarias predefinidas por el docente. Esta selección tuvo en consideración la complejidad del texto experto, su extensión y la temática que abordaba. Se realizaron tres análisis de fuentes secundarias durante el proyecto, las que fueron apoyadas mediante la realización grupal de guías de aprendizaje que apuntaban a dos tipos de análisis: comprensión de lectura sobre el texto (ideas principales y secundarias) y selección de ideas relevantes como insumo para la posterior construcción de preguntas.

En la siguiente tabla se muestra el desagregado de las fuentes seleccionadas:

Detalle de las fuentes secundarias analizadas sobre la Unidad Popular

	Nombre de las fuentes secundarias	Temática que abordaron
--	--	-------------------------------

¹⁵ Para esta alfabetización se utilizó el texto “Una introducción al uso de la historia oral en el aula” de Dora Schwarzstein. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

<p>Primer análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°1)</p>	<p>“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Paginas seleccionadas: 39-60</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970. - El programa de gobierno de la Unidad Popular (la revolución desde arriba)
<p>Segundo análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°2)</p>	<p>“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Paginas seleccionadas: 61-73.</p> <p>“Los años de la Unidad Popular: cuando los pobladores recreaban las ciudades chilenas” Mario Garcés en “Fiesta y Drama: nuevas historias de la Unidad Popular” de Julio Pinto et. al. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2014 Paginas seleccionadas: 51-73</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La organización de los pobladores. - El desarrollo del poder popular (revolución desde abajo)
<p>Tercer análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°2)</p>	<p>“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Paginas seleccionadas: 75-91.</p> <p>“Chile 1970-1973. Mil días que estremecieron al mundo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La politización de la sociedad. - La radicalización de la política.

	Franck Gaudichaud traducido por Claudia Marchant. LOM ediciones, Santiago de Chile, 2016. Paginas seleccionadas: 239-270	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

3) Construcción de preguntas y entrevistas a cercanos y familiares:

Sesiones dedicadas a la construcción colectiva de las preguntas que cada grupo de trabajo realizaría a los entrevistados escogidos. Orientados por el docente y tomando como insumos las ideas que rescataron durante el análisis de las fuentes secundarias los estudiantes desarrollaron un promedio de 15 preguntas por entrevista, las que repetían en las tres personas seleccionadas para cada etapa. En otras palabras, el set de preguntas construidas era aplicado por ellos mismos en cada entrevista individual, esto con el objetivo de comparar analíticamente los resultados en la siguiente etapa.

El plazo que se les dio a los estudiantes para realizar las entrevistas fue de diez días, las que debían realizar fuera del horario de clases y por lo tanto representaba mayor compromiso y responsabilidad con el desarrollo del proyecto. Es importante señalar que durante la implementación de la secuencia didáctica se realizaron dos instancias de entrevistas que cada grupo debía realizar al menos a tres personas previamente seleccionadas. Las temáticas de las entrevistas fueron vinculadas con los análisis de fuentes secundarias de la siguiente manera:

Detalle de entrevistas realizadas

Entrevistas	Temática	Tiempo sugerido
	- Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970.	

Ronda de entrevistas n°1	- El programa de gobierno de la Unidad Popular (la revolución desde arriba)	60 minutos
Ronda de entrevistas n°2	<ul style="list-style-type: none"> - La organización de los pobladores. - El desarrollo del poder popular (revolución desde abajo) - La politización de la sociedad. - La radicalización de la política. 	90 minutos

Fuente: Elaboración propia.

4) Análisis de entrevistas y cruce analítico con fuentes secundarias:

Estas sesiones eran dedicadas a la comparación entre el análisis de las fuentes secundarias y lo que cada grupo había obtenido del levantamiento de relatos de sus espacios de sociabilidad. Mediante categorías predefinidas por el docente los estudiantes debían completar un cuadro de relación dando cuenta de lo analizado en ambas modalidades de comprensión del pasado reciente. El detalle a continuación muestra las categorías propuestas y el cuadro analítico de elementos relacionales.

Detalles de categorías relacionales predefinidas

CATEGORIA DE RELACIÓN	EXPLICACIÓN
COMPLEMENTACIÓN	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido no indican exactamente lo mismo ni evalúan el periodo de la misma manera. No obstante, tienen puntos en común y se complementan respecto a una comprensión del periodo estudiado.

CONTRADICCIÓN	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato escogido no tienen ningún punto en común, y de hecho desarrollan afirmaciones que se contradicen entre sí. Existen claramente visiones antagónicas respecto al periodo histórico referido.
SINCRONÍA	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido desarrollan afirmaciones bastante similares dando cuenta de visiones compartidas respecto a los temas abordados en esta primera sección.
DESCONEXIÓN	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido no presentan puntos en común, generándose una total desconexión entre ambas modalidades de estudio del pasado. Respecto a una misma temática tanto la fuente secundaria como el relato oral no presentan afirmaciones posibles de relacionar en ninguna de las categorías anteriores.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro analítico de relación Memoria e Historia de la Unidad Popular

Elemento temático relacional	Categoría de relación	Justificación de aplicación de categoría

Fuente: Elaboración propia

5) Realización de clases expositivas: Durante el desarrollo de la secuencia didáctica existieron tres clases de carácter expositivo que, de manera dialógica, y haciendo referencia constante a las fuentes secundarias analizadas y entrevistas realizadas, abordaron las temáticas de: Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970, reformas implementadas por la Unidad Popular y la radicalización de la política en 1972-1973.

6) Realización de foros grupales sobre memoria e historia de la Unidad

Popular: Luego de dos clases de preparación, los grupos de trabajos realizaron foros temáticos en donde debían referirse a tres ejes: Evaluación de la metodología de trabajo propuesta, Abordaje de los resultados del cruce analítico entre fuentes secundarias y relatos recogidos, para finalmente abordar el rol de la subjetividad en el estudio del pasado reciente. Para guiar el desarrollo del foro el docente propuso las siguientes preguntas orientadoras que buscaban indicar elementos que los estudiantes debían abordar en sus reflexiones.

NOMBRE DEL EJE TEMÁTICO	OBJETIVO Y PREGUNTAS ORIENTADORAS
1. Metodología de investigación para el estudio de la Unidad Popular.	Objetivo: Evaluar la metodología de investigación propuesta para la comprensión del periodo histórico de la Unidad Popular. <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué fue lo más llamativo o innovador de la metodología propuesta para analizar el periodo 1970-1973?- ¿Qué fue lo más complejo o difícil de realizar dentro de esta metodología?- ¿Qué problemas tuvieron durante el desarrollo del proyecto?- ¿Qué modificarían de lo propuesto?- ¿Creen que las fuentes secundarias propuestas por el profesor fueron adecuadas?- ¿Cómo fue el proceso de construir preguntas para la entrevista?- ¿Cómo fue el proceso de realizar entrevistas a personas cercanas o conocidas?- ¿Les pareció que mediante la relación entre fuentes secundarias y relatos de sus cercanos o conocidos pudieron comprender el periodo histórico de la Unidad Popular?- ¿El tiempo asignado a este proyecto fue el necesario? ¿Qué te pareció la organización de los grupos de trabajo? ¿Se sintieron cómodos y bien recibido por el grupo de trabajo que se les asignó?
2. Relación entre memorias e historias de la Unidad Popular	Objetivo: Dar cuenta de los resultados de la síntesis comparativa entre fuentes secundarias analizadas y relatos de memoria recogidos respecto a la Unidad Popular. <ul style="list-style-type: none">- De las cuatro categorías de relación propuesta ¿Cuál es la que prevalece en el análisis de sus entrevistas? ¿Por qué creen que es así?

(Utilizar guías de síntesis nº1 y nº2)	<ul style="list-style-type: none"> - De la categoría contradicción, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué? - De la categoría complementación, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué? - De la categoría sincronía, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué? - De la categoría desconexión, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué? - Pensando en los temas propuestos para las entrevistas nº1 y nº2 ¿En qué temas pudieron profundizar de mejor manera? ¿Qué temas solo fueron tocados superficialmente o no fueron abordados? ¿Por qué creen que sucedió eso?
<p>3. La subjetividad del relato para comprender el pasado.</p>	<p>Objetivo: Reflexionar respecto al lugar de la subjetividad de los relatos en función de la comprensión del pasado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Creen que la subjetividad de los relatos del pasado ayuda a una comprensión significativa de este? ¿o la perjudican? - ¿Qué función creen que tiene las subjetividades de un relato respecto al pasado? - ¿Cuál creen que es el valor del relato de una persona que vivió una época histórica que se busca comprender? ¿Todos los relatos son igual de relevantes o existen diferencias entre estos? ¿Por qué? - Luego de realizar las entrevistas ¿Cuáles son las subjetividades de las entrevistas que más les parecieron interesantes? ¿Por qué? - ¿Creen que lograron construir conocimiento histórico sobre la Unidad Popular mediante las subjetividades de los relatos recogidos? - ¿Creen que los relatos de memoria recogidos mediante las entrevistas son comparables al conocimiento histórico que obtuvieron de las fuentes secundarias? ¿Por qué? - Luego de realizar este proyecto ¿cambiaron sus percepciones respecto a la subjetividad? ¿Por qué?

En dicho formato cada ronda de exposiciones constó con un moderador – seleccionado por ellos mismos- además de un estudiante que tuvo el rol de secretario de actas para dejar constancia de los consensos o disensos a los que llegaron los grupos expositores frente a cada uno de los ejes propuestos.

Carta Gantt de implementación de secuencia didáctica.

Tareas a desarrollar por los grupos de trabajo.	SEPTIEMBRE		OCTUBRE				NOVIEMBRE	
	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 1	SEMANA 2
Sesiones de alfabetización sobre “memoria” y levantamiento de relatos								
Primer análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°1)								
Construcción de preguntas para entrevista n°1								
Clase expositiva n°1								
Análisis de relatos recogidos en entrevista n°1: cruce analítico.								
Segundo análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°2)								
Clase expositiva n°2								
Tercer análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°2)								
Construcción de preguntas para entrevista n°2								
Clase expositiva n°2 y 3								
Análisis de relatos recogidos en entrevista n°2: cruce analítico.								
Preparación para foro-debate sobre memoria e historia sobre U.P.								
Realización de foro-debate sobre memoria e historia de U.P.								

Detalle de la intervención realizada, sus objetivos y el instrumento de recolección de información utilizado.

FECHA	DESCRIPCION DE INTERVENCIÓN	OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN	INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE INFORMACION (Si corresponda)
11-09	Desarrollo de sesiones de alfabetización y entrenamiento sobre el concepto de “memoria” y el levantamiento de relatos	Que los estudiantes comprendan las implicancias del trabajo con la “memoria” además de manejar herramientas básicas de entrevista personal para obtener relatos.	Levantamiento de evidencias n°2
12-09	Desarrollo de sesiones de alfabetización y entrenamiento sobre el concepto de “memoria” y el levantamiento de relatos	Que los estudiantes comprendan las implicancias del trabajo con la “memoria” además de manejar herramientas básicas de entrevista personal para obtener relatos.	Levantamiento de información sobre posibles entrevistados (familia o vecinos)
25-09	Análisis de fuentes secundarias que abordan la victoria electoral de Salvador Allende y el proyecto político de la Unidad Popular.	Que los estudiantes puedan analizar fuentes históricas “expertas” que les permitan tener insumos para realizar levantamiento de relato.	Guía de análisis de fuentes históricas n°1
26-09	Construcción de preguntas sobre la victoria de la Unidad Popular en la elección de 1970 y el proyecto socialista de Salvador Allende.	Que los estudiantes construyan, de manera guiada, preguntas para realizar entrevista a personas que compongan su contexto social cercano.	Cuestionario de preguntas n°1
02-10	Clase expositiva sobre las transformaciones potenciadas por el gobierno de la Unidad Popular.	Que los estudiantes comprendan, de manera global, las principales transformaciones potenciadas por el gobierno de la Unidad Popular	NO CORRESPONDE

03-10	Análisis de relato recogido sobre la victoria electoral de 1970, el proyecto político de la Unidad Popular, y comparación con fuente secundaria. Exposición de resultados	Que los estudiantes realicen un análisis del relato recogido sobre la victoria electoral de 1970, el proyecto político de la Unidad Popular y la comparen con la fuente secundaria analizada en clases anteriores.	Cuadro comparativo con categorías de análisis predefinidas n°1
10-10	Análisis de fuente secundaria referida al desarrollo los cordones industriales y la batalla por la producción. (La revolución desde abajo y el poder popular)	Que los estudiantes analicen una fuente secundaria respecto al desarrollo de cordones industriales y la batalla de la producción. Esto con el objetivo de tener insumos para construir preguntas para el segundo levantamiento de relato.	Guía de análisis de fuentes históricas n°2
17-10	Clase expositiva sobre la politización y radicalización de la política durante el gobierno de la Unidad Popular.	Que los estudiantes comprendan el desarrollo del fenómeno de la politización y radicalización durante el gobierno de la Unidad Popular	NO CORRESPONDE
23-10	Análisis de fuente histórica secundaria referida a la politización y polarización política desarrollada durante el gobierno de la Unidad Popular.	Que los estudiantes analicen fuentes históricas expertas para tener insumos que le permitan construir las preguntas que orienten el levantamiento de relato n°2	Guía de análisis de fuentes históricas n°3
24-10	Construcción de preguntas sobre la los cordones industriales, politización y polarización política desarrollada durante el gobierno de la Unidad Popular.	Que los estudiantes construyan, de manera guiada, preguntas para realizar entrevista a personas que compongan su contexto social cercano.	Cuestionario de preguntas n°2

30-10	Clase expositiva sobre polarización durante la Unidad Popular (oposición y sabotaje al proyecto político)	Que los estudiantes comprendan el escenario político que buscó y logró sabotear el proyecto político de la Unidad Popular. Analizan documental "La batalla de Chile"	NO CORRESPONDE.
31-10	Análisis de relato recogido sobre los cordones industriales y la batalla por la producción, y comparación con fuente secundaria. Exposición de resultados	Que los estudiantes realicen un análisis del relato recogido los cordones industriales y la batalla por la producción y la comparen con la fuente secundaria analizada en clases anteriores.	Cuadro comparativo con categorías de análisis predefinidas n°2
06-11	Preparación grupal para foro debate sobre memoria e historia de la Unidad Popular	Que los estudiantes, de manera grupal, construyan reflexiones y conclusiones respecto al aprendizaje de la historia mediante el uso de relatos históricos.	Grabación de audio
07-11	Preparación grupal para foro debate sobre memoria e historia de la Unidad Popular	Que los estudiantes, de manera grupal, construyan reflexiones y conclusiones respecto al aprendizaje de la historia mediante el uso de relatos históricos.	Grabación de audio
13-11 14-11	Realización de Foro grupal donde se debata respecto al aprendizaje de la historia mediante el levantamiento de relatos.	Que los estudiantes, de manera grupal, construyan reflexiones y conclusiones respecto al aprendizaje de la historia mediante el uso de relatos históricos.	Grabación de video, notas de campo, observación de clase.

3.3 Metodología de análisis de la información.

El modelo o método utilizado para analizar los datos levantados durante la implementación de la secuencia didáctica es la denominada Teoría Fundamentada (en adelante TF) o “Grounded Theory”. Esta se encuentra inmersa dentro de las metodologías de investigación cualitativa y su principal característica -según Glasser- es que representa un modelo analítico “(...) unido a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objetivo de estudio (...) despliega un conjunto de fases que, mediante el inductivismo como método científico, produce una teoría que le da explicación a un fenómeno particular estudiado” (Alarcón Lora, Munera Cavadias, & Montes Miranda, 2017, pág. 240)

En este sentido, una de las ventajas que entrega la TF para el análisis de los datos obtenidos es que utiliza los mismos instrumentos de investigación como herramientas de recolección de información para después interpretar la realidad. Es decir, se acerca al fenómeno estudiado sin una teoría predefinida -en ciertos casos solo algunos conceptos o categorías- siendo la observación y las preguntas guiadas por una hipótesis de trabajo creada desde los mismos datos: la teoría se genera y desarrolla a través de la dialéctica entre los datos recolectados, su análisis y conceptualización teórica. (Ramos Pérez, 2017)

La TF se plantea como una estrategia de transformación e interpretación de datos, flexible en su diseño, pero no por eso carente de rigurosidad en el tratamiento de la información. Se afirma que es compatible con las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, toda vez que se adapta a ciertas condiciones requeridas para que las indagaciones realizadas por profesores en torno a su propia práctica, generando densidad y robustez analítica para el desarrollo de una teorización enraizada en los datos. (Ramos

Pérez, 2017) En este sentido, retomando lo planteado por Prats en torno a las características que identifican la práctica de la enseñanza el aprendizaje de los contenidos sociales (Prats J. , 2002) se plantea que la TF responde a dichos elementos de la siguiente manera (Ramos Pérez, 2017):

- Diversidad: Casi cualquier instrumento de recolección de datos es válido desde el enfoque de la TF, siendo relevante el número de dimensiones contenidas en este para su interpretación.
- Complejidad: El tratamiento de los datos ofrecidos por la TF permite trascender del campo descriptivo a la formulación de explicaciones profundas en torno a la realidad social del fenómeno didáctico.
- Variabilidad: La TF es flexible en torno tanto al diseño como a la recolección de datos y selección de muestra de parte de los investigadores, siendo posibles ajustes que respondan a las necesidades de la investigación.
- Inmaterialidad: La TF permite analizar los significados simbólicos de los individuos involucrados, penetrando en su interioridad. La TF es esencialmente interpretativa que permite comprender de manera holística el proceso estudiado.

Junto con esto, también es dable afirmar que la TF fue escogida como modelo de análisis de datos debido a que dialoga muy bien con los elementos rescatados de la Investigación Acción y Desing Research en páginas anteriores, generando un corpus metodológico coherente y adaptable al desarrollo de la investigación didáctica. La manera en cómo la IA releva los elementos de contexto nos permite comprender lo coherente que es apostar por una metodología flexible de levantamiento y análisis de datos que precisamente apuesta por una teorización sustantiva basada contundentemente en las evidencias presentes en la realidad socio-educativa del grupo de estudiantes a investigar.

Ahora bien, desde la TF se utilizó el procedimiento de codificación guiada principalmente por los datos en los instrumentos donde los estudiantes

redactaron sus respuestas o aquellos donde existió una descripción escrita de parte del docente. Se privilegió la emergencia de códigos in vivo -expresiones textuales utilizadas por los estudiantes- aun cuando también se utilizaron códigos o conceptos predefinidos (memoria social, memoria histórica, historia formal, entre otros) provenientes del marco teórico utilizado para esta investigación.

Además, se aplicaron de manera procesual las codificaciones de tipo abierta, axial (jerarquización primaria) y selectiva, privilegiando en esta última la categoría nuclear de “relación memoria e historia”. En conjunto con esto, aparte de una codificación jerárquica basada en familias de códigos se utilizó la técnica de la comparación constante en torno a códigos por línea y oración, así como una comparación entre dos codificaciones generadas en distintos momentos de la investigación (durante el proceso y posterior a este). En torno a este ejercicio de comparación constante y relación entre las familias de código se pretende utilizar el modelo propuesto por Strauss y Corbin (2002), y sintetizado por Gibbs (2012) con el objetivo de generar una delimitación de teoría sustantiva relacionada al fenómeno estudiado. Se detalla a continuación:

Elementos del modelo de codificación axial

Elemento del modelo	Explicación
Condiciones causales	Lo que influye en el fenómeno, acontecimientos, incidencias o sucesos centrales.
Fenómeno	La idea, acontecimiento, suceso o incidente central a cuya gestión o manejo se dirige un conjunto de acciones o interacciones o con el que el conjunto de acciones está relacionado.
Estrategias	Para hacer frente el fenómeno; con determinación, orientada a metas.
Contexto	Lugares de los acontecimientos.
Condiciones intervinientes	Condiciones que moldean, facilitan o limitan las estrategias que tienen lugar dentro de un contexto específico.
Acción/ interacción	Estrategias ideadas para gestionar, manejar, llevar a efecto, responder a un fenómeno bajo un conjunto de condiciones percibidas

Consecuencias	Consecuencias o resultados de la acción o interacción que se deriva de las estrategias.
----------------------	---

Fuente: Adaptado de Gibbs (2012)

A continuación, se detallan los instrumentos analizados, la estrategia utilizada para aquello, además de la etapa a la que corresponden.

Detalle de instrumentos analizados

ETAPA	INSTRUMENTO ANALIZADO	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS
Levantamiento de problema	Encuesta n°1: preguntas cerrada (1 a 10)	Tabulación cuantitativa: repetición de opciones y combinaciones.
Levantamiento de problema	Encuesta n°1: preguntas abiertas (11 y 12)	Codificación abierta y axial. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)
Levantamiento de problema	Encuesta n°2: preguntas cerradas (3 y 6)	Tabulación cuantitativa: repetición de opciones y combinaciones.
Levantamiento de problema	Encuesta n°2: preguntas abiertas (1 a 6)	Codificación abierta y axial. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)
Implementación de secuencia didáctica	Guía de análisis de fuentes históricas n°1: Ítem de idea o reflexión a partir del texto leído.	Codificación abierta. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)
Implementación de secuencia didáctica	Cuadro comparativo con categorías de análisis predefinidas n°1	Codificación abierta y axial. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)

Implementación de secuencia didáctica	Guía de análisis de fuentes históricas n°2: Ítem de idea o reflexión a partir del texto leído.	Codificación abierta. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)
Implementación de secuencia didáctica	Guía de análisis de fuentes históricas n°3: Ítem de idea o reflexión a partir del texto leído.	Codificación abierta. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)
Implementación de secuencia didáctica	Cuadro comparativo con categorías de análisis predefinidas n°2	Codificación abierta y axial. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)
Finalización de proceso: comunicación de resultados.	Informes grupales escritos sobre foro sobre memoria e historia la Unidad Popular.	Codificación abierta y axial. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)
Finalización de proceso: comunicación de resultados.	Actas sobre foro sobre memoria e historia la Unidad Popular.	Codificación abierta y axial. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)
Finalización de proceso: comunicación de resultados.	Audio del desarrollo de los foros sobre memoria e historia la Unidad Popular.	Codificación abierta y axial. Articulación de familias de códigos. (Uso de software Atlas ti)

CAPITULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presentarán los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de la investigación los que tienen un enfoque que privilegia principalmente el aprendizaje y la manera en que el aprendiz se relaciona con los contenidos y el contexto, aun cuando no omite los elementos propios aportados por el enseñante en las situaciones de aprendizaje.

En específico, en las evidencias de levantamiento de problema que se presentan a continuación el foco de análisis didáctico está puesto principalmente en los discursos y percepciones de los estudiantes en torno al lugar de la memoria en la comprensión del pasado reciente a partir de sus conocimientos previos, interpretaciones propias o “heredadas” en conjunto con sus propios posicionamientos. Además, en esta sección se validan los elementos propios del contexto escolar y social de los estudiantes como sus discursos y trayectorias en torno a la comprensión de los procesos históricos.

Por otra parte, el análisis de los instrumentos propios de la implementación en el primer y segundo ciclo, además de la actividad final de foros grupales, tiene como foco didáctico caracterizar y evaluar las interacciones desarrolladas por parte de los estudiantes -respecto al contenido y al contexto- a partir del reactivo generado por el docente encarnado en la propuesta metodológica implementada. En este sentido, lo que se busca relevar es de qué manera los aprendices desarrollan las actividades, proponen preguntas y transforman sus discursos en torno a las subjetividades propias de la memoria en torno a la comprensión de la Unidad Popular. A este respecto, son esenciales las interacciones entre los estudiantes y el contexto social cercano, las fuentes secundarias analizadas que les dotan de contenido, y sus propias consideraciones metodológicas y epistemológicas en torno al ejercicio de levantamiento de memorias propuesto.

4.1 Evidencias de levantamiento de problema.

De los dos instrumentos analizados en esta etapa es posible determinar el diagnóstico inicial sobre elementos relacionadas con el problema de investigación descritos en las primeras páginas. Las dimensiones temáticas dan cuenta de familias de códigos que apuntan a elementos similares o que dialogan entre sí.

4.2.2 Dimensión: percepciones de los estudiantes sobre la memoria histórica y el estudio del pasado reciente.

A partir de la codificación realizada es posible determinar que para el grupo de estudiantes investigado la memoria tiene validez, toda vez que representa un conocimiento construido a partir de experiencias vividas por los entrevistados. Dicha validez es asignada debido a que los testimonios dan cuenta de episodios de vida de testigos de una época que se quiere comprender. Es una validez asignada casi de manera incuestionable debido a que el entrevistado fue testigo de una época y esto gatilla la amplia credibilidad que se le atribuye. Es por esto, que la memoria es categorizada como un conocimiento vivencial -distinto al experto- que en ocasiones permite una visión particular y auténtica de un proceso histórico global. Algunos ejemplos de lo mencionado son:

“Estos relatos tienen alta validez ya que son personas que vivieron en primera persona este acontecimiento, y de los cuales se puede obtener conocimiento verídico”¹⁶

“Estos relatos tienen mucha validez, ya que son personas que vivieron en la época (...) son fuentes directas ya que ellos lo vivieron en carne propia”¹⁷

¹⁶ Evidencia n°2, pág. 31. Pregunta 2. (Anexo de evidencias)

¹⁷ Evidencia n°2, pág. 21. Pregunta 2. (Anexo de evidencias)

“A mi parecer tiene mucha validez, ellos vivieron ese proceso, su experiencia lo hace valido, su testimonio y relato lo hace valido”¹⁸

Es más, existen estudiantes que consideran que la memoria es incuestionable debido a su construcción a partir de testimonios de testigos de una época que son considerados por la mayoría de los estudiantes como el pasado en sí mismo: en algunas ocasiones se asimila el relato como una parte del pasado vivido, sin considerar su condición de construcción desde el presente. Se afirma:

“Yo creo que no [es válido cuestionar las memorias] ya que las personas que vivieron durante una época histórica merecen respeto y ser escuchados si tienen algo que decir (...)”¹⁹

En esta misma línea, es posible referirnos a la importancia que los estudiantes le asignan al rescate de memorias diversas de familiares o cercanos, considerando su valor en que demuestran perspectivas diversas de un proceso histórico, dan cuenta de experiencias personales vividas y permiten articular un conocimiento del pasado de tipo vivencial más que teórico, más cercano a sus propios espacios de sociabilidad.

“(...) para saber el pasado de tus familiares es muy bueno para entender lo que han vivido”²⁰

“(...) demuestra la manera de vivir en esa época y si han tenido cambios buenos o malos hasta la actualidad y sus posturas y el porqué de ellas”²¹

“Es importante recatar todo lo que ellos vivieron, lo que sintieron y todo lo que tuvieron que hacer para poder estar bien”²²

Además, se hace hincapié en el rescate y valoración de las memorias porque dan cuenta de sentimientos específico de una época vivida, se afirma

¹⁸ Evidencia n°2, pág. 47. Pregunta 2. (Anexo de evidencias)

¹⁹ Evidencia n°2, pág. 28. Pregunta 5. (Anexo de evidencias)

²⁰ Evidencia n°1, pág. 6. Pregunta 12. (Anexo de evidencias)

²¹ Evidencia n°1, pág. 9. Pregunta 12. (Anexo de evidencias)

²² Evidencia n°1, pág. 14. Pregunta 12. (Anexo de evidencias)

que valorar las memorias: “Es muy importante, ya que, logran rescatar sentimientos propios de la época y deja en evidencia la perspectiva de cada persona según su opinión política y su situación económica”²³

Pese a lo señalado anteriormente, es posible afirmar la existencia de una contradicción en las respuestas de los estudiantes respecto a la subjetividad del relato, toda vez que al menos 25 referencias cuestionan la validez de los testimonios precisamente por la existencia de parcialidad en las percepciones personales. Se afirma que la validez de las memorias depende de la confianza que se tenga en el entrevistado, que es casi imposible comprobar lo que este último afirma en sus relatos, que el recuerdo está limitado precisamente por la “buena memoria” que se tenga y que existe una suerte de incertidumbre, ya que, algunos relatos pueden ser relevantes y fidedignos, pero otros no, incluso afirmando la posibilidad de la manipulación -consciente o no- de dichos testimonios de parte de los entrevistado. Algunas referencias a esto son:

“(…) testimonios por lo general tienden a ser muy subjetivos, muestran lo sucedido desde los ojos de la persona, por lo que más de algún recuerdo está manipulado”²⁴

“Dentro de las posibilidades siempre existe el hecho de cuestionar un relato de alguna persona (...) porque está lleno de subjetividades y emociones que pudieran tergiversar aquel proceso”²⁵

“Si es posible cuestionar [el testimonio o relato] ya que la persona podría confundir fechas, o podría exagerar la situación y hasta inventar algo que no ha vivido”²⁶

En este sentido, un elemento que aparece en estas evidencias dice relación con la percepción que poseen los estudiantes en relación a la

²³ Evidencia n°1, pág. 19. Pregunta 12. (Anexo de evidencias)

²⁴ Evidencia n°1, pág. 11. Pregunta 11. (Anexo de evidencias)

²⁵ Evidencia n°2, pág. 40. Pregunta 5. (Anexo de evidencias)

²⁶ Evidencia n°2, pág. 32. Pregunta 5. (Anexo de evidencias)

subjetividad y su validez en torno a procesos de investigación científica. Tal como lo mencionábamos en las primeras páginas de este escrito, donde describimos el problema de investigación, en los estudiantes se manifiesta la dualidad subjetividad -inválido, pero valorable- y objetividad -valido y aséptico- lo que influye en sus consideraciones en torno a la memoria histórica de procesos de la historia reciente. Es más, podemos afirmar la existencia de una marcada dualidad en el grupo de estudiantes respecto a la posibilidad de cuestionar la memoria, donde casi la mitad cree que si es posible y la otra mitad niega esta posibilidad. Esta consideración tiene relación con la concepción que los estudiantes poseían –al momento de aplicar los primeros instrumentos- respecto a la memoria histórica y las implicancias epistemológicas de su uso frente a la comprensión del pasado reciente.

A este respecto, en torno a la posibilidad de estudiar el pasado mediante la utilización de testimonios de personas que vivenciaron la época, la mayoría de los estudiantes -79%- indican que la memoria y los testimonios de los testigos de una época pueden ser de utilidad al momento de comprender un proceso histórico²⁷. En este sentido, esta respuesta se vincula con el trabajo que se ha realizado en las jornadas de “día de la memoria y los DDHH” y en la asignatura de historia donde se busca constantemente relevar la voz de los testigos de una época mediante testimonios y fuentes primarias.

Ahora bien, un 45% de los estudiantes considera más fidedigno una investigación histórica que un testimonio de una persona que vivencia la época histórica; un 55 % considera que este último tiene intencionalidad, no obstante, el 70% cree que dicho testimonio expresa exactamente lo que se vivió²⁸. En este sentido, y tal como se mencionaba anteriormente podemos visibilizar una contradicción o distorsión en las respuestas de los estudiantes, ya que más de la mitad de los jóvenes encuestados indican que los testimonios poseen una intención más que solo expresar lo que se vivió, sin embargo, dos tercios de

²⁷ Evidencia n°1, Tabulación de pregunta 1 (Anexo de evidencias)

²⁸ Evidencia n°1, Tabulación de preguntas 4,6 y 7 (Anexo de evidencias)

ellos considera que estos expresan exactamente lo que se vivió. En otras palabras, comprenden que los testimonios de los testigos de una época pueden contener intencionalidades –o subjetividades- propias, no obstante, no cuestionan la memoria –en tanto reinterpretación del pasado- sino que la consideran como un extracto aséptico del pasado. Esto puede tener que ver con que los estudiantes han trabajado antes con testimonios, con memorias de testigos de una época, no obstante, no conocen procedimientos o métodos de análisis de dichas memorias que las tensionen como reinterpretaciones de un pasado vivido, saben que poseen intencionalidades, pero no las vinculan con una lectura subjetiva del pasado. Es interesante notar que, si bien es cierto que los estudiantes han trabajado antes con testimonios, no ha sido de manera sistemática ni profunda, lo que valida la realización de una investigación como la que se propone.

4.2.2 Dimensión: percepciones de los estudiantes sobre el conocimiento experto y el estudio del pasado reciente.

A partir de las evidencias analizadas²⁹ en esta dimensión temática, es posible afirmar que para un 58% de los estudiantes encuestados es más fácil entender un proceso histórico mediante el libro de texto de la asignatura que analizando las memorias de familiares y cercanos. En esta misma línea el 49% prefiere utilizar lo primero que analizar lo segundo. Estos resultados podemos vincularlos directamente a la problemática que se pretende estudiar: los encuestados prefieren –y se les hace más fácil- analizar el pasado mediante el conocimiento formal que entrega el libro de texto que mediante las memorias de sus espacios de sociabilidad. Si bien es cierto que esto puede relacionarse con la recurrencia procedimental del uso del texto de estudio –y no del análisis de memorias históricas- también tiene que ver con el poco espacio que se les entrega a dichas memorias en el estudio del pasado, lo que terminan

²⁹ Evidencia n°1, Tabulación de preguntas 2,3, 5 y 8 (Anexo de evidencias)

explicando la desvinculación, invalidación y la calidad de “referencial” que los estudiantes brindan a los relatos de los testigos de una época determinada.

Esto último se vincula con el nivel de objetividad e incuestionabilidad que le asignan al conocimiento formal u “oficial” ejemplificado en el libro de texto de historia o las investigaciones de historiadores. Un 88% de los estudiantes le asigna altos niveles de objetividad al libro de texto de historia, y un 48% cree que no puede ser cuestionado por personas no expertas en el tema. Estos son indicativos de la alta valoración y validación que los estudiantes le dan al conocimiento formal asignándole condiciones de “objetividad” e “incuestionabilidad” lo que hace suponer una gran distancia respecto a la validación de las memorias heredadas por sus espacios de sociabilidad. Para estos jóvenes, pareciera ser, que el conocimiento formal es puro y desprovisto de toda intencionalidad, y por esta razón lo prefieren al momento de comprender un proceso histórico. Este elemento también busca ser abordado por la presente investigación, toda vez que es necesario que los estudiantes comprendan en profundidad las implicancias de la construcción de un conocimiento desde sus espacios de sociabilidad –y las memorias que estas puedan entregar- con el objetivo también de matizar esta visión dicotómica de subjetividad/objetividad e invalido/valido.

En la codificación aplicada a las respuestas de los estudiantes es posible reconocer una constante mención a la búsqueda de objetividad en las fuentes sobre el pasado reciente por lo que la preferencia por las fuentes expertas es extensiva en la mayoría de las respuestas. Se apunta a que el conocimiento experto es global y más amplio, posee imparcialidad -ya que no plantea opiniones personales-, posee una multiplicidad de fuentes analizadas -entre ellas testimonios de la época- y que está mejor posicionado que el testimonio subjetivo de los testigos del periodo estudiado que sirven más bien como referencias o validaciones de lo que afirman los expertos estudiosos de la historia. Además, se afirma que el investigador desarrolla un proceso de indagación alejado de experiencias personales -se le piensa como un experto

externo- que busca y selecciona información verídica generando análisis más generales y profundos que las memorias surgidas por los testigos de la época estudiada. En torno a estas afirmaciones emergen los siguientes ejemplos:

“Un historiador va a otorgar una visión más general y objetiva [comparándola con la memoria] de lo que pasa”³⁰

“La alternativa [libro o artículo escrito por expertos] sería la que tiene mayor objetividad ya que explica todo el proceso de ese momento”³¹

“Prefiero libros donde la objetividad logre prevalecer, de igual forma un testimonio y fuente primaria sirve para ampliar el conocimiento e imaginar la situación y escenario de la época (...)”³²

“(...) en un libro probablemente no se haría presente una opinión propia sobre el tema, pero en un testigo si por su relato”³³

A este respecto, es necesario afirmar que no existen menciones en la codificación que expliquen por qué los estudiantes relacionan la objetividad con una comprensión correcta o apropiada de un proceso histórico, relegando a lugares inferiores a las fuentes que piensan que poseen mayor subjetividad como es el caso del relato. En este sentido, es posible afirmar que existe un discurso en los estudiantes de búsqueda de objetividad en el desarrollo de los procesos de investigación sobre historia reciente, pero no se reflexiona el sentido o por qué debería ser así. De hecho, existe una estudiante que afirma simplemente que “así debe ser” sin argumentar las implicancias de objetividad en el manejo de las fuentes para los resultados de una indagación científica. En este sentido, persiste la dualidad valorativa irreflexiva de parte de los entrevistados que si bien es cierto valora a la memoria -en tanto conocimiento vivencial desde la experiencia- no la posiciona como un insumo válido para la comprensión del pasado al mismo nivel que las fuentes expertas de

³⁰ Evidencia n°2, pág. 62. Pregunta 4. (Anexo de evidencias)

³¹ Evidencia n°2, pág. 54. Pregunta 6. (Anexo de evidencias)

³² Evidencia n°1, pág. 19. Pregunta 11. (Anexo de evidencias)

³³ Evidencia n°2, pág. 56. Pregunta 4. (Anexo de evidencias)

conocimiento histórico. Incluso podríamos afirmar que dicha valoración dual se relaciona con una comprensión excluyente -de la mayoría de los estudiantes- de ambas condiciones epistemológicas: lo que es subjetivo no puede ser objetivado y lo que es objetivo no puede ser subjetivado.

Para matizar lo antes afirmado, es importante dar cuenta de algunas referencias en la codificación de las respuestas de los estudiantes -menor grupo que el anterior- que dan cuenta de la posibilidad de cuestionamiento del conocimiento experto. Se afirma que existe intencionalidad de parte del experto que realiza una investigación sobre el pasado, incluso afirmando que posee intereses propios que manifiesta en el desarrollo de sus escritos. Respecto a las fuentes expertas se afirma:

“Esta es la fuente histórica que presenta más objetividad, pero la investigación puede ser objetiva, pero puede ser sin alguna información no tomada en cuenta porque el experto ocupará la información para su beneficio y llegar a su objetivo”³⁴

“(…) el historiador pone experiencias de los demás con su opinión (…) el libro del historiador no se sabe si es confiable la fuente que escogió”³⁵

4.2.3 Dimensión: percepciones de los estudiantes sobre la construcción de conocimiento histórico y sus sentidos.

En torno a los procesos de construcción de conocimiento histórico, a partir de fuentes expertas y/o memorias, las respuestas de los estudiantes dan cuenta de variados elementos que se vinculan con la problemática investigada.

En primer lugar, es posible afirmar que los estudiantes encuestados consideran muy necesaria la complementariedad de fuentes históricas, el análisis de los cambios de comportamiento y pensamiento de los actores involucrados frente al ejercicio de comprender los procesos históricos

³⁴ Evidencia n°2, pág. 16. Pregunta 6. (Anexo de evidencias)

³⁵ Evidencia n°2, pág. 24. Pregunta 4. (Anexo de evidencias)

estudiados. Junto con esto, algunos de ellos posicionan al pasado como ejemplificador de lecciones para el presente, como la explicación para este último. Además, la comprensión de la historia posibilita -según los estudiantes- el desarrollo de una postura o punto de vista propio en torno a los que otros - cercanos a sus espacios- hayan vivido. Se señala:

“[Los relatos] toman validez solo en una parte en específico, yo creo que ayudan [a comprender el pasado] hasta cierto punto, lo mejor es que ayuden a complementar”³⁶

“Los relatos no poseen tanta validez debido a que poseen la opinión los campesinos [de la reforma agraria]. Y solo con estos relatos no es posible construir conocimiento objetivo del tema porque faltaría la contraparte y algún respaldo”³⁷

“Para realizar una investigación sobre la reforma [agraria] utilizaría las tres primeras [observar este documental entero, leer texto de historiadores que hablen sobre el tema y buscar fuentes primarias escritas] porque si quiero hacer una buena investigación, tengo que sacar ideas de textos, fuentes primarias y observar documentales, y no solo basarme en una sola fuente”³⁸

“(…) no hay que olvidar el pasado, sirve de lección de vida para que no vuelva a pasar y no haya impunidad “ni perdón ni olvido””³⁹

En este sentido, es visible en las respuestas de los estudiantes una disposición metodológica a la comprensión del pasado: es necesario valerse de múltiples fuentes para realizar una “buena investigación”. Al mismo tiempo, consideran relevante la existencia de posturas disímiles y antagónicas -quizás- frente al ejercicio de comprender el pasado: no existe una verdad histórica única e incuestionable, sino que son hipótesis articuladas a partir de fuentes analizadas rigurosamente.

³⁶ Evidencia n°2, pág. 15. Pregunta 2. (Anexo de evidencias)

³⁷ Evidencia n°2, pág. 45. Pregunta 2. (Anexo de evidencias)

³⁸ Evidencia n°2, pág. 35. Pregunta 6. (Anexo de evidencias)

³⁹ Evidencia n°1, pág. 1. Pregunta 12. (Anexo de evidencias)

A este respecto, se reafirma la idea de la búsqueda de la objetividad mediante la utilización de múltiples fuentes, ya que cuando se les pregunta a los estudiantes que fuentes históricas considerarían para realizar una investigación sobre la Reforma Agraria⁴⁰ es posible visualizar que no existe una elección monolítica de algún tipo de fuente –a pesar de las 19 menciones a visualizar el documental completo- sino que más bien los jóvenes consideran necesaria la elección diversa de estas. Esto último es posible de profundizar al analizar el tipo de combinaciones que se dan: hay 13 estudiantes que marcan solo una de las fuentes mientras que 21 de ellos creen en el complemento de dos o más de ellas. En las combinaciones que más se repiten está la utilización del documental completo más los textos de los historiadores sobre el periodo (5 estudiantes); y el uso del mismo documental junto con la búsqueda de fuentes primarias escritas (5 estudiantes). Además, hay 4 estudiantes que indican que sería necesario complementar los tres tipos de fuentes antes mencionados. En este sentido, si visualizamos las combinaciones donde los estudiantes marcan la opción b (fuentes expertas) tenemos 19 de ellos que consideran esencial la comprensión de la Reforma Agraria mediante al menos el conocimiento experto de historiadores. De hecho, hay 5 estudiantes que solo marcan la opción b, indicando que para ellos es suficiente con lo que afirmen los expertos en el tema para comprender el proceso histórico, invalidando así al valor de la memoria histórica en el estudio del pasado reciente.

Ahora bien, al analizar los códigos y categorías intermedias que aparecen en las justificaciones que los estudiantes entregan aparecen elementos bajo el mismo tenor. A pesar de que hay 20 menciones que la memoria histórica es válida como fuente –por la experiencia vivida y posibilidad de imaginar una época- existen 38 menciones relativas a que esta se debe necesariamente complementar por otro tipo de fuentes con el sentido de buscar la objetividad. De hecho, hay 12 menciones explícitas donde se

⁴⁰ Evidencia n°2, Tabulación de pregunta 3 (Anexo de evidencias)

afirma que el conocimiento experto es mejor que los relatos de testigos de la época. En este sentido, es posible afirmar que la problemática de investigación está sustentada, ya que, los estudiantes creen que sus memorias son relevantes, pero las consideran menos validas que el conocimiento experto, por lo que necesitan complementarse con este último. El factor referencial de las memorias de sus espacios de sociabilidad es patente, toda vez que la mayoría no considera posible la construcción de conocimiento histórico únicamente utilizando la oralidad, en otras palabras, desconocen la posibilidad de la historia oral sobre el proceso consultado principalmente porque no han dicha metodología. Algunas respuestas señalan:

“Preferiría más estas tres [observar este documental entero, leer texto de historiadores que hablen sobre el tema y buscar fuentes primarias escritas] ya que entre más perspectivas y visiones lograría entender la investigación, porque no puedo tomarme solamente de una fuente de información, sino recabar más y más en las objetividades y generar más conocimiento”⁴¹

En esta misma línea, cuando a los estudiantes se les pregunta explícitamente por la posibilidad de construir conocimiento histórico mediante las memorias recolectadas de sus espacios de sociabilidad sus respuestas vuelven a transitar en al menos dos grupos: aquellos que validan que es posible hacerlo por el valor intrínseco vivencial de dichas memorias, y aquellos que, apelando a la objetividad, niegan dicha posibilidad u optan por la complementariedad de fuentes.

El primero grupo valida la construcción a partir de las memorias aduciendo a las perspectivas diversas que entrega, la emocionalidad y sentimientos de época latentes en las subjetividades del testimonio, el nivel de detalle y especificidad de las vivencias relatadas y la condición de conocimiento vivencial útil para la comprensión de la historia desde una mirada más cercana y particular. Se afirma:

⁴¹ Evidencia n°2, pág. 39. Pregunta 3. (Anexo de evidencias)

“Yo creo que si se hace un tipo de preguntas referentes a cada tema se podría **construir un tipo de conocimiento** ya que cada persona tiene sus propias versiones de lo sucedido es más fácil y la información que se entrega sería más concreta”⁴²

“Si, creo que es posible [construir conocimiento desde las memorias] y necesario para saber cómo llegamos a ser lo que somos (...) es un trabajo donde hay que ser muy cuidadoso para construir conocimiento”⁴³

“Si [es posible construir conocimiento desde las memorias], ya que distintas vivencias ayudan a que uno pueda entender más fácil y hacerse una idea de **cómo fue todo** y yo sinceramente encuentro **más confiable** el testimonio de alguien que lo vivió en carne propia o de alguien que escribió un libro que quizás no lo vivió”⁴⁴

A este respecto es importante afirmar que en los instrumentos aplicados en esta sección no se explicita ni se conceptualiza a que nos referimos con “construcción de conocimiento” y es dable afirmar que las respuestas de los estudiantes parten desde distintas consideraciones respecto a lo consultado y por ende es que dicho proceso se asimila -o no- a procedimientos que ellos han desarrollado en el ámbito escolar.

El segundo grupo de los entrevistados apunta a la búsqueda de la objetividad en la que las fuentes expertas son imprescindibles, tal como se mencionaba: las fuentes orales pueden servir, pero para validar lo que se afirma en las fuentes expertas. El punto clave es la condición de subjetividad de los testimonios lo que dificulta la construcción de conocimiento histórico sobre un proceso reciente, por esto es que este grupo de estudiantes manifiesta su preferencia por las fuentes desarrolladas por expertos de la historia. Se plantea que:

⁴² Evidencia nº1, pág. 5. Pregunta 11. (Anexo de evidencias)

⁴³ Evidencia nº1, pág. 17. Pregunta 11. (Anexo de evidencias)

⁴⁴ Evidencia nº1, pág. 21. Pregunta 11. (Anexo de evidencias)

“Un libro o un artículo escrito por un experto será más objetivo ya que sabría sobre el tema, pero **no integraría opiniones propias**, sino que plantearía lo que él sabe (...)”⁴⁵

“Las alternativas A y D [Libro o artículo escrito por un experto y libro de texto de asignatura de Historia] yo creo que tienen más objetividad, ya que no se basan en una opinión personal, y nos muestran la **historia desde una mirada neutra**”⁴⁶

Tal como lo plantea las citas anteriores, existe un grupo de estudiantes que consideran al conocimiento o fuentes expertas como desprovisto de cualquier carga de subjetividades, un abordaje prístino y alejado de elementos que pudieran distorsionar una adecuada comprensión del pasado histórico: alejada de las “pasiones históricas”. Este elemento representa un factor de tensión dentro de la problemática de investigación planteada, toda vez dicotomiza las fuentes históricas en función de la existencia de “niveles” de objetividad o subjetividad, lo que explica sus percepciones en torno a cómo ellos entienden que se construye conocimiento histórico sobre el pasado reciente.

En esta misma línea, al analizar los instrumentos aplicados en esta etapa existen 19 menciones que asignan un alto grado de objetividad a los relatos de testigos de una época histórica, lo que contradice de cierta manera lo señalado en las evidencias anteriores donde se invalida o subvalora la memoria –en relación al conocimiento experto- por ser subjetiva. Esto puede estar relacionado con la construcción del instrumento, toda vez que la opción no indica que ese testimonio sea oral o pertenezca a una persona viva que fue testigo de una época histórica reciente. En este sentido, es posible señalar que la validación de la memoria –y su incuestionabilidad- se vincularían con la asignación de objetividad. Aparecen elementos que se repiten entre respuestas como la validación del testimonio por ser de la época estudiada,

⁴⁵ Evidencia n°2, pág. 48. Pregunta 6. (Anexo de evidencias)

⁴⁶ Evidencia n°2, pág. 32. Pregunta 6. (Anexo de evidencias)

ser dialógico y específico. En este sentido, podemos señalar que es necesario analizar en profundidad las concepciones sobre objetividad y subjetividad que manejan los estudiantes. La dualidad objetividad-subjetividad que estos le asignan a las fuentes y a los métodos de acercamiento hacia la historia reciente no está del todo claro y es por esta misma razón que la presente investigación cobra mayor relevancia.

En un análisis de los elementos o factores involucrados en las interacciones didácticas que se vinculen con los elementos anteriormente abordados es posible señalar como primer elemento que los dispositivos para la movilización del contenido que se han aplicado en el grupo de estudiantes investigados⁴⁷ no han trabajado explícitamente con ejercicios de levantamiento de memoria, solo con relatos o testimonios en ánimo de analizar la época estudiada, por lo tanto el testimonio -aun cuando sea de una época reciente- se visualiza solo como una fuente -más o menos valorable- pero que no posibilita la construcción de conocimiento histórico. En esta misma línea, las secuencias didácticas para el desarrollo del pensamiento propio -del estudiante- frente a la disciplina histórica ha potenciado la comprensión de la necesidad de contar con diversidad de perspectivas y fuentes históricas, la importancia del análisis riguroso y la búsqueda de la objetividad en dichos análisis. No obstante, en dichas secuencias solo aparecen los testimonios o relatos como validaciones de lo que plantea el conocimiento experto, posicionándolo como un monopolio de la comprensión del pasado, e impidiendo el abordaje de las memorias históricas sobre el pasado reciente al interior de la sala de clases.

En este mismo sentido, a pesar de que en el contexto particular de investigación se realizan actividades de reflexión centradas en la memoria histórica y los derechos humanos, la recurrencia y profundidad pareciera no impactar en algunas consideraciones de los estudiantes en torno a la memoria

⁴⁷ Revisar la sección “1.4 La planificación curricular utilizada en el grupo investigado” en este mismo escrito.

y el estudio del pasado reciente. Los estudiantes posicionan jerárquicamente a las fuentes expertas como las llamadas a explicar el pasado reciente, omitiendo o desconociendo el valor que pueden tener los ejercicios de levantamiento de memorias como una entrada alterna a dichos procesos históricos.

Es más, a partir de las evidencias analizadas en esta sección es posible afirmar que dentro de los intereses y emociones de los aprendizajes -estudiantes- si está presente la valoración por la memoria histórica, considerándola importante porque proviene de espacios de sociabilidad cercano, porque son sus propias familias las que expresan estos relatos y testimonios. No obstante, la situación problemática dentro del contexto investigado radica principalmente en que dichas memorias han sido posicionadas -por ellos mismos o por el profesor- en un carril paralelo al aprendizaje de la historia reciente: la memoria es vista como el complemento “particular” de las fuentes expertas y se encuentra en una posición jerárquica menor a esta. Es por esto, que se pensó en una implementación didáctica que posibilitara que ambos carriles -historia y memoria- pudieran dialogar al interior de la sala, pero principalmente en los espacios cercanos a los estudiantes, cuyo ritmo fuera marcado por los propios estudiantes convertidos en

4.3 Evidencias de implementación de secuencia didáctica.

A partir del análisis de las evidencias abordadas en la sección anterior es que se implementó una secuencia didáctica dividida en los siguientes ciclos los que fueron desarrollados en grupos de trabajo como se explicó en páginas anteriores:

Etapa de implementación	Recurso analizado	Evidencia
Primer ciclo de implementación de secuencia didáctica	Guía de análisis de fuentes históricas n°1: Ítem de idea o reflexión a partir del texto leído.	N°3

	Cuadro comparativo con categorías de análisis predefinidas n°1	N°4
Segundo ciclo de implementación de secuencia didáctica	Guía de análisis de fuentes históricas n°2: Ítem de idea o reflexión a partir del texto leído.	N°5
	Guía de análisis de fuentes históricas n°3: Ítem de idea o reflexión a partir del texto leído.	N°6
	Cuadro comparativo con categorías de análisis predefinidas n°2	N°7
Foros grupales de reflexión sobre metodología aplicada	Informes grupales escritos sobre foro sobre memoria e historia la Unidad Popular.	N°8
	Actas sobre foro sobre memoria e historia la Unidad Popular.	N°9
	Audio del desarrollo de los foros sobre memoria e historia la Unidad Popular.	N°10

4.3.1 Primer ciclo de implementación de secuencia didáctica.

A partir del primer instrumento analizado en este ciclo de implementación fue posible identificar principalmente las ideas o reflexiones que los estudiantes seleccionan a partir de las fuentes secundarias propuestas, los que debían ser insumos para construir las preguntas a plantear a los entrevistados de esta etapa. Es importante recordar que a partir de este ciclo en adelante todas las implementaciones fueron encargadas a los diez grupos de trabajo denominados por el docente.

Mayoritariamente los elementos rescatados por los estudiantes de las fuentes secundarias se relacionan en primer lugar con la victoria electoral de Salvador Allende (9), la evaluación del propio entrevistado sobre este gobierno (9) y la intervención estadounidense (8) para luego dar paso a las reformas o transformaciones que buscaba implementar el gobierno de la Unidad Popular, donde los tópicos que más se repiten son: reforma agraria (8), nacionalización del cobre (7), políticas sociales (7), la estatización y la conformación del área de protección social (6), educación (4) y economía (4). A continuación, se visualizan otro grupo de elementos rescatados por los estudiantes, pero con mucha menor cuantía que el anterior entre los que se visibilizan: manifestaciones electorales en 1970 (4), oposición a Allende (3), reconocimiento popular de Allende (7) y la militancia política (4).

Por otra parte, aparecen tópicos que están fuera de los abordados en las fuentes secundarias y tienen mayor relación con la preparación misma de las entrevistas a realizar como consultar por la edad del entrevistado (2), su lugar de residencia durante la época (3) y si posee militancia o simpatía política (2).

En este sentido, es posible visualizar que el primer instrumento aplicado durante la implementación de la secuencia didáctica sirvió para que los estudiantes se familiarizaran con las fuentes secundarias, pudieran analizarlas, rescataran elementos que sirvieran de insumos para la construcción de preguntas a realizar a los entrevistados. De hecho, los estudiantes realizaron esto de manera inmediata, incluso saltándose el paso⁴⁸ de indicar los elementos rescatados para pasar directo a la pregunta plasmada en el instrumento aplicado. Esto nos indica que, al menos en esta primera parte, los jóvenes eran conscientes de los siguientes pasos en el ciclo de implementación, lo que hizo que su manejo y análisis de las fuentes secundarias fuera mucho más pragmático y con un objetivo claro: construir preguntas que aplicaron en las entrevistas realizadas.

⁴⁸ Revisar Evidencias n°3,5 y 6 “Guía de análisis de texto 1, 2 y 3” (Anexo de evidencias)

Ahora bien, cuando a partir del segundo instrumento aplicado podemos reconocer las dificultades⁴⁹ técnicas, conceptuales o metodológicas que tuvieron los estudiantes al realizar sus entrevistas. En un primer lugar se señalan los problemas de carácter técnico: audio de grabación (4) ruido durante las entrevistas (1), incompatibilidad de archivos digitales (1) y la grabación de audios entrecortados (1). Un segundo grupo de complicaciones tiene relación con elementos metodológicos y/o conceptuales como: preguntas no entendidas (4), conceptos no entendidos (2) y el tiempo de duración de entrevista (1). Otro grupo de problemas durante el desarrollo de las entrevistas dice relación con los entrevistados: no recuerda (4), confusión temporal (1) y desconocimiento del tema (2). Finalmente se mencionan complicaciones de tipo contextual: interrupciones durante la grabación (2) y poca disponibilidad de tiempo de parte del entrevistado (1).

A partir de esto podemos considerar que los estudiantes son conscientes de que el ejercicio de levantamiento de memorias es un proceso complejo, que requiere organización y rigurosidad metodológica y analítica. Es por eso que, en la retroalimentación colectiva de esta pregunta, consultada a todos los grupos de trabajo, fue posible abordar situaciones que algunos de ellos vivieron durante este primer ciclo de implementación que les permitió corregir o modificar la manera en que estaba realizando ciertas acciones para que los ejercicios de entrevistas durante el segundo ciclo de implementación pudiesen mejorar considerablemente. En esta misma línea, es importante afirmar que aun cuando fue el primer ciclo de entrevistas realizados por los estudiantes, los resultados de estas fueron bastante interesantes no generándose problemas graves que hicieran suponer en que existía riesgo para que la implementación de la secuencia didáctica fuera aplicada con éxito.

En torno a los elementos de interés de parte de los estudiantes respecto a las entrevistas realizadas se visualiza que lo más relevante de entrevistar⁵⁰

⁴⁹ Evidencia n°4, pregunta n°1(Anexo de evidencias)

⁵⁰ Evidencia n°4, pregunta n°2(Anexo de evidencias)

es la posibilidad de conocer experiencias de vida de los entrevistados -un entrevistado manifiesta haber conocido a Salvador Allende- (3), la evolución de su pensamiento político (3), la sinceridad del entrevistado (2), la complejidad del acto de recordar (2) y elementos temáticos visualizados en las fuentes secundarias analizadas (5). En esta misma línea, a los estudiantes les parece relevante también el contraste entre la fuente secundaria analizada y el testimonio recogido, la coincidencia entre las entrevistas realizadas respecto a ciertos elementos temáticos y sobremanera la relación con el presente que realizan los entrevistados al momento de recordar el pasado reciente. En otras palabras, podemos afirmar que para los estudiantes resulta de alto interés el que mediante las entrevistas emerjan testimonios que dan cuenta de vivencias, experiencias copadas de sentimientos y emociones, así como la relación que se plantea entre las memorias recogidas y las fuentes secundarias analizadas.

Respecto a los conocimientos obtenidos⁵¹ sobre la época referida mediante las fuentes secundarias y los relatos recogidos, los estudiantes manifiestan que respecto a las primeras pudieron abordar la implementación de las reformas presentes en el programa de gobierno de la Unidad Popular (3), las acciones de influencia por parte de EEUU (2), la participación de los sectores populares (1), la victoria electoral de Allende (1), la oposición al gobierno de la Unidad Popular (1) y la incertidumbre política y social durante el periodo (2). Por su parte, respecto a los testimonios y los elementos aprendidos a partir de su análisis, los estudiantes mencionan: la participación en los cordones industriales (1), la oposición a Allende (1) y el apoyo de los trabajadores al gobierno de la Unidad Popular (1).

En torno a las diferencias que implican ambas modalidades de acceso al pasado reciente los estudiantes vuelven a manifestar una validación de la memoria debido a su emocionalidad, cotidianeidad y por evocar experiencias particulares respecto a procesos globales (12). Respecto a la fuente

⁵¹ Evidencia n°4, pregunta n°3(Anexo de evidencias)

secundaria se sigue considerando valida debido a su objetividad y en relación a la información tematizada que los estudiantes lograron obtener (14). Ahora bien, un elemento interesante que aparece en estas respuestas dice relación con el ejercicio de relacionar memoria e historia, toda vez que hay 5 menciones relativas a la tensión que es posible desarrollar entre los relatos recogidos por los estudiantes en sus espacios de sociabilidad y lo analizado en la fuente secundaria respecto al periodo. De hecho, hay 3 menciones donde se señala que el testimonio contradice lo señalado por la fuente secundaria, lo que se ve profundizado en la aplicación de categorías relacionales predefinidas. Como ejemplo de lo afirmado se señala:

“Mediante la fuente secundaria obtuvimos que había mucha participación política de los sectores populares como la sindicalización a gran escala y mediante la entrevista logramos conocer participación política del entrevistado en cordones industriales, y algunas diferencias que encontramos fue que en la entrevista fue mucho más interesante por los sentimientos y emociones que hay con la persona, y con la fuente escrita llego a ser más frio el comprender lo que se lee en el texto”⁵²

Frente al ejercicio de escoger que modalidad de estudio del pasado reciente los estudiantes prefieren en torno a las temáticas asignadas a este primer ciclo de implementación, los jóvenes persisten en asignar la categoría de objetividad a la fuente secundaria (8 menciones) debido a su condición generalizable, específica y práctica. Por otro lado, se afirma el valor de la memoria (13 menciones) en función del estudio del pasado reciente debido al aprendizaje a partir de las experiencias particulares, a la cercanía y significancia del relato, y al ejercicio de complementación que puede realizarse entre memoria e historia. Es importante notar que aparece la consideración, al menos de 3 menciones, de que la subjetividad es una condición transversal a ambas modalidades de acercamiento al pasado, lo que nos habla de un matiz en relación a las consideraciones primarias respecto a la dualidad objetivo-

⁵² Evidencia n°4, pregunta n°3 (Anexo de evidencias)

subjetivo que tenían los estudiantes. De hecho, en las respuestas a esta pregunta las menciones en torno a la memoria y el valor de la subjetividad para estudiar el pasado es mayor que las relacionadas con la objetividad de las fuentes expertas: 16 menciones y 8 menciones respectivamente. Algunas de las respuestas de los grupos de trabajo fueron:

“Preferimos entrevista, a pesar de que está llena de subjetividad y es emotiva, hace de cierta forma utilizar el recuerdo como una forma de ver el pasado. Además, es más certero, se aprende más con la experiencia de otra persona y de su testimonio, y sin necesidad de mentir en cuanto a aquel periodo”⁵³

“La mayoría de nosotros elegimos la modalidad de la entrevista, ya que se muestra con muchas emociones y con el testimonio de una persona que vivió la época, logrando saber que perspectiva tenía. Sabemos cómo grupo que las 2 modalidades son subjetivas en su mayoría, pero la entrevista te entrega situaciones impensadas e improvisadas, al igual que sorprendentes por el realce de las emociones y los recuerdos”⁵⁴

Al analizar ambas respuestas es latente que al reflexionar sobre el primer ciclo de intervención algunos estudiantes comenzaron a modificar su percepción en torno a la subjetividad existente en los relatos de los entrevistados, toda vez que aun cuando no niegan su existencia comienzan a comprender que es otra forma de comprender el pasado reciente, una que es posible de aplicar desde sus propios espacios cercanos. En este sentido, la interacción del sujeto y el contenido a partir de la secuencia didáctica propuesta comenzó a generar una disposición y consideración distinta hacia la memoria historia que se diferencia -de cierta manera- con la manifestada en los diagnósticos previos al levantamiento de relatos sobre la Unidad Popular. Es muy interesante como algunos estudiantes utilizaron los relatos de memoria para generarse nuevas preguntas sobre el periodo estudiado, desarrollándose

⁵³ Evidencia n°4, pregunta n°4 (Anexo de evidencias)

⁵⁴ Evidencia n°4, pregunta n°4 (Anexo de evidencias)

diálogos entre los grupos de trabajo respecto a las respuestas obtenidas en los relatos y las explicaciones para aquellas diferencias en torno a las percepciones de las experiencias vivenciadas por los entrevistados.

Finalmente, en los resultados del cuadro de relación memoria e historia de la Unidad Popular donde los estudiantes debían relacionar tópicos o temas mediante las categorías relacionales predefinidas, los resultados fueron:

Categoría relacional	N° de aplicaciones
Contradicción	18
Complementación	23
Sincronía	33
Desconexión	23

En el desglose de su aplicación tenemos lo siguiente:

Categoría relacional	Tópicos en los que se aplicó mayoritariamente (dos o más menciones)
Contradicción	Allende candidato popular (3), Consecuencias por gobierno Allende (2), Entrega del “medio litro de leche” (3).
Complementación	Asesinato de Rene Schneider (3), Entrega del “medio litro de leche” (2), Opinión sobre Allende (2), Movilizaciones sociales (2).
Sincronía	Allende candidato popular (2), Reformas de la U.P.(2), Asesinato de Rene Schneider (3), Consecuencias por gobierno Allende (4), Nacionalización del cobre (4), Complot e influencia de EEUU (2), Participación sindical (2)
Desconexión	Asesinato de Rene Schneider (6), Reforma Agraria (2), Complot e influencia de EEUU (2).

En relación a los tópicos donde más se aplicaron las categorías relacionales fueron los siguientes:

Temas o tópicos	Desglose de la aplicación de categorías relacionales	Total de categorías aplicadas
Allende candidato popular	Contradicción (3), Sincronía (2), Desconexión (1)	6
Asesinato de Rene Schneider	Desconexión (4), Sincronía (3), Complementación (3).	10
Reforma Agraria	Desconexión (2), Sincronía (1), Complementación (1)	4
Consecuencias por gobierno Allende	Sincronía (4), Contradicción (2), Desconexión (1), Complementación (1)	8
Nacionalización del cobre	Sincronía (4), Desconexión (1)	5
Medio litro de leche	Contradicción (3), Complementación (2), Desconexión (1)	6
Complot e influencia de EEUU	Sincronía (2), Desconexión (2)	4

En relación a estos resultados podemos destacar algunos elementos que nos permiten visualizar de qué manera esta primera parte de la intervención didáctica permitió que los estudiantes relacionaran los relatos de memoria recogidos con los análisis de las fuentes secundarias sugeridas. El primer elemento a destacar es que la categoría de relación más utilizada fue la “sincronía” con 33 menciones, entre algunas de ellas se mencionan las consecuencias del gobierno de Salvador Allende y las reformas de la Unidad Popular. Luego tenemos las categorías de “complementación” y “desconexión” ambas con 23 menciones cada una y finalmente “contradicción” con 18 menciones. Es interesante notar que las categorías fueron aplicadas en una

diversidad de temáticas y de hecho en el análisis general tenemos grupos que frente a un mismo tema aplicaron distintas categorías relacionales. En este último caso podemos visualizar nuevamente el tópico “consecuencias del gobierno de Allende” donde se aplicaron las cuatro categorías con diversidad de niveles, lo que nos arroja información respecto a las percepciones y significados declarados por los entrevistados y que de manera directa tensiona o evalúa a las fuentes secundarias analizadas, permitiendo a los estudiantes romper con el monopolio comprensivo de las fuentes expertas: la memoria también sirve para comprender el pasado reciente.

Al considerar las memorias que emergieron en la intervención didáctica propuesta, es interesante que no existe un relato único respecto al periodo histórico de la Unidad Popular. Pese a que muchos de los entrevistados compartían contextos sociales y económicos bastante homogéneos los resultados de las relaciones que los estudiantes establecieron entre memoria e historia no es lineal. En este sentido, es necesario destacar como la memoria es una reinterpretación del pasado, una lectura desde el presente, la que puede omitir ciertos elementos o seleccionar recordar otros. En este sentido, es importante destacar como la memoria es una reinterpretación del pasado, una lectura desde el presente, la que puede omitir ciertos elementos o seleccionar recordar otros. Esto se vincula directamente con lo que afirma Halbwachs respecto a relación entre memoria individual y memoria colectiva, y los puntos de vista que cada cual representa para la otra (Halbwachs, 2004) El punto de partida de los estudiantes para la comprensión del pasado reciente, en específico para la experiencia de la Unidad Popular, fue el levantamiento de memorias individuales de sus espacios de sociabilidad. No obstante, lo más interesante fue el ejercicio de tensionarlas, hacerlas dialogar y generar un análisis a partir de las categorías de relación predefinidas.

Si bien es cierto que en esta primera parte de relación memoria e historia de la Unidad Popular la categoría más utilizada fue la sincronía – avalando lo que la fuente secundaria señala- no se debe omitir que existió gran

diversidad de aplicación en las categorías relaciones y los tópicos consultados en las entrevistas. La caja de pandora de la memoria fue abierta por los estudiantes, en sus familias y espacios de sociabilidad cercanos, y los resultados nos hablan de una heterogeneidad de miradas y lecturas respecto a la victoria electoral de Salvador Allende y el programa de gobierno de la Unidad Popular, interpretaciones construidas a partir de experiencias y sentimientos personales que se vuelven a revivir en el acto de recordar desde el presente.

Ahora bien, una vez terminada este primer ciclo de implementación de la secuencia didáctica se generó una sesión de reflexión colectiva en torno a lo realizado, acordando algunas modificaciones para la segunda etapa de la implementación que repetía -en su mayoría- la estructura de trabajo con fuentes secundarias y relatos recogidos. A partir del dialogo con los estudiantes, los elementos que se modificaron para el segundo ciclo de implementación de la secuencia didáctica fueron:

- a) Realización de una sola entrevista: Se había diseñado que durante esta segunda etapa existieran dos entrevistas con temáticas distintas una de la otra, vinculadas cada una a una guía de análisis de texto distinta. Por sugerencia de los estudiantes se decidió mantener estos dos últimos instrumentos, pero realizar solo una sesión de entrevistas donde se complementaran ambos temas, utilizando de manera más eficaz el tiempo. Esto conllevó, por su puesto, que la extensión de las entrevistas fuera mayor de una hora, lo que estuvo considerado por los estudiantes como por el docente.
- b) Extensión de lecturas secundarias: Por solicitud de los estudiantes, se optó por escoger fuentes más sintéticas y acotadas en su extensión lo que le permitiera seleccionar ideas rápidamente para la construcción de preguntas para la segunda sesión de entrevistas.

- c) Extensión de plazo para entrega de instrumentos: En el contexto de aplicación, la entrega de instrumentos propios de la secuencia conllevaba calificaciones sumativas para los estudiantes, por lo tanto, estos solicitaron una extensión de plazo -paso de 10 a 15 días- para la entrega de sus entrevistas y análisis comparativos. Considerando la mayor extensión temática y temporal de las entrevistas se aprobó esta petición.

- d) Problemas con algunos entrevistados: Existieron problemas con solo 2 entrevistados en torno a los temas consultados y su negativa a recordar por motivos de complejidad o mala memoria. Frente a dichas problemáticas se optó por que los estudiantes buscaran a otros entrevistados -que no estuvieran en su listado de personas- pero que pudieran suplir la necesidad de los relatos a levantar. En este sentido, aquellos grupos involucrados no presentaron mayores problemas y se adaptaron fácilmente a la búsqueda de otros entrevistados, de hecho, al lugar al que recurrieron para dicha búsqueda fue precisamente el colegio optando por profesores, administrativas o personal paraprofesional que haya vivido durante el periodo de la Unidad Popular.

- e) Preguntas en el último instrumento: En general, la estructura de los instrumentos aplicados en el segundo ciclo mantuvo lo que se planteó en el primero, excepto por el último instrumento en el que se incluyeron preguntas que apuntaban directamente a una reflexión global del proceso, la construcción de conclusiones generales que comenzarían a trabajar de cara a la última parte de la implementación que fueron los foros grupales de reflexión metodológica sobre la secuencia didáctica trabajada.

4.3.2 Segundo ciclo de implementación de secuencia didáctica.

Respecto al tercer instrumento aplicado en este ciclo de implementación es posible visualizar algunas reflexiones generales del proceso de levantamiento de relatos que tenían la intención de ser las primeras ideas en

que basarían su exposición los grupos de trabajo en los foros grupales finales. El primer elemento⁵⁵ es la consideración de cambio de percepción -de parte de los estudiantes- respecto a la subjetividad de los relatos obtenidos y del conocimiento que es posible construir a partir de ellos. Respecto a esto existen 10 menciones que dan cuenta de una validación de la subjetividad a partir del valor sentimental de las entrevistas, su confiabilidad, su utilidad para comprender procesos complejos y su presencia transversal en todas las fuentes históricas. En esta misma línea, de manera mayoritaria los grupos de trabajo afirman que la memoria permite comprender el pasado reciente al ser realista, poseer anécdotas y recuerdos de experiencias de los entrevistados. Es más, existen al menos 6 grupos – de los 9- que manifiestan explícitamente que su percepción sobre la subjetividad de los relatos ha transmutado hacia una validación en tanto insumo de comprensión del pasado reciente. Algunas respuestas son:

“Si [cambiaron nuestras percepciones], luego de esta actividad nuestro pensamiento ha cambiado completamente, siendo en un principio muy objetivo y creyendo que por ser entrevistas y tener subjetividad no serían validas, pero luego al realizarlas nos dimos cuenta que fueron totalmente validas (...) la subjetividad es imposible sacarla ya que en todo hay algo de subjetividad (...)”⁵⁶

“Nuestra perspectiva respecto al “conocimiento subjetivo” que proviene de la memoria cambió bastante. Esto se debe a **que nos independizamos de las categorías de “correcto-falso”**, comprendimos que los recuerdos a pesar de ser vivencias personales, **con el tiempo se vuelven colectivas** porque se comienzan a añadir experiencias ajenas. Luego de haber realizado las entrevistas, aunque en algunas ocasiones las respuestas de los testigos no estuvieron sincronizadas con la fuente, no le quitábamos credibilidad a

⁵⁵ Evidencia n°7, pregunta n°1 (Anexo de evidencias)

⁵⁶ Evidencia n°7, pregunta n°1 (Anexo de evidencias)

ninguna de las dos y seguíamos entregándoles la validez merecida, **ya que ahora no relacionamos lo subjetivo con lo ilegítimo**⁵⁷

Es importante notar la reflexión grupal de los estudiantes en torno a lugar de la subjetividad en los procesos de estudio del pasado reciente y el aporte que representa para el desarrollo de una comprensión compleja de la historia. El ejercicio propuesto de reflexión permitió a los estudiantes realizar una autoevaluación en torno a sus consideraciones previas y si efectivamente existía modificación en ellas. En esta misma línea, es dable afirmar que la comprensión -de parte de los estudiantes- de la manera en que se construye conocimiento histórico también sufrió modificaciones dando pie a una comprensión de la necesidad de contar con diversas herramientas analíticas y metodológicas que nos permitan comprender el pasado, siendo conscientes de las diferencias epistemológicas que poseen entre sí. Como una primera implementación respecto a esto no es posible considerar que los estudiantes comprendieron a cabalidad las implicancias respecto a la naturaleza del conocimiento que se vinculan con el uso de la historia y la memoria, pero si es posible afirmar que permitió una primera aproximación a dichas cuestiones al interior de la sala de clases. De hecho, en esta misma pregunta existen al menos 8 menciones relativas a la relación entre historia y memoria vinculadas con la selectividad del recuerdo, la reinterpretación del pasado desde el presente y la manera en que estas cuestiones tensionan las versiones oficiales de la historia formal. Ahora bien, es necesario dar cuenta que también existieron al menos dos grupos que manifestaron que no existía la transformación en sus percepciones, sino que se mantuvieron igual durante el desarrollo del ejercicio didáctica propuesto, toda vez que apostaban a la complementariedad y las falencias que poseían los relatos levantados.

Otro elemento a analizar en este instrumento es la evaluación de los estudiantes de la metodología utilizada en la implementación de la secuencia didáctica -relacionar memoria e historia- respecto a una comprensión real del

⁵⁷ Evidencia n°7, pregunta n°1 (Anexo de evidencias)

periodo histórico de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). En torno a esto, existen 22 menciones que dan cuenta de una comprensión del periodo histórico referido a partir de un conocimiento vivencial, donde se rescata los detalles y vivencias presentes en el relato, la diversidad de puntos de vista, la profundidad de los testimonios recogidos y la cercanía con los entrevistados. En esta misma línea, se hace mención a que la secuencia didáctica aplicada trasciende la objetividad de las fuentes históricas y representa una estructura que posibilita la construcción de una mirada propia. Así mismo, existen menciones en torno a consideraciones metodológicas importantes como la innovación en torno al aprendizaje que significó la secuencia didáctica, el ejercicio comparativo entre memoria e historia que favorece la interrelación de perspectivas y lo interesante de establecer diálogos intergeneracionales con personas cercanas a sus espacios de sociabilidad.

Ahora bien, en los resultados del cuadro de relación memoria e historia de la Unidad Popular donde los estudiantes debían relacionar tópicos o temas mediante las categorías relacionales predefinidas, los resultados fueron:

Categoría relacional	Nº de aplicaciones
Contradicción	19
Complementación	45
Sincronía	63
Desconexión	17

En el desglose de su aplicación tenemos lo siguiente:

Categoría relacional	Tópicos en los que se aplicó mayoritariamente (dos o más menciones)
Contradicción	Canasta familiar/popular (3), Mercado Negro (2)
Complementación	Rol de las JAP (6), Movilización social apoya a Allende (3), Organización poblacional (3), Beneficios sociales a partir de las movilizaciones (3), Desabastecimiento

	(2), Paro de Octubre (3), Tanquetazo (2), tarjeta de racionamiento (2)
Sincronía	Beneficios sociales a partir de las movilizaciones (3), Rol de la mujer durante UP (2), Rol de las JAP (5), Mercado negro (7), Artistas durante la UP (3), Tensión entre PS y MIR (2), Mapuches y UP (2), Tomas y huelgas en fábricas (3), Campamentos y tomas de terreno (6), Organización de campamentos (5), Organización pobladora (5)
Desconexión	Movilización social apoya a Allende (3), Beneficios sociales a partir de las movilizaciones (3), Rol de las JAP (6), Mercado negro (5), Organización pobladora (3), Paro Octubre (3), Tanquetazo (2), Tarjeta de racionamiento (2)

En relación a los tópicos donde más se aplicaron las categorías relacionales fueron los siguientes:

Temas o tópicos	Desglose de la aplicación de categorías relacionales	Total de categorías aplicadas
Beneficios sociales por movilizaciones	Sincronía (3), Complementación (3)	6
Cordones industriales	Sincronía (1), Desconexión (3), Complementación (1)	5
El rol de las JAP	Sincronía (5), Contradicción (1), Complementación (6)	12
Mercado Negro	Sincronía (7), Contradicción (2), Complementación (5)	14
Tomas y huelgas en fabricas	Sincronía (3), Contradicción (1), Desconexión (1)	5

Campamentos y tomas de terreno	Sincronía (6), Desconexión (1), Complementación (1)	8
Organización de campamentos	Sincronía (5), Complementación (1)	6
Organización pobladora	Sincronía (5), Complementación (3), Contradicción (1)	9

El primer elemento a destacar es que la categoría de relación más utilizada fue la “sincronía” con 63 menciones, entre algunas de ellas se mencionan el rol de las JAP, la existencia de un mercado negro, los campamentos y tomas de terreno, la organización de estos mismos y la organización pobladora. Luego tenemos las categorías de “complementación” y “contradicción” con 45 y 19 menciones respectivamente y finalmente “desconexión” con 17 menciones. Es interesante notar que las categorías fueron aplicadas en una diversidad de temáticas y de hecho en el análisis general tenemos grupos que frente a un mismo tema aplicaron distintas categorías relacionales al igual que en el primer ejercicio comparativo perteneciente al primer ciclo de implementación. En el plano específico del ejercicio de este segundo ciclo podemos reconocer que aumentaron las aplicaciones de las categorías de sincronía y complementación, manteniéndose las otras dos categorías en lo mostrado durante el primer ejercicio. Este aumento de aplicación dice relación con el hecho de que las temáticas sobre las cuales se realizaron las entrevistas son mayores a las del primer ciclo, teniendo mayor número de preguntas y por ende mayor extensión en la propia entrevista.

Ahora bien, en un análisis vinculado a ambos los ejercicios relacionales de ambos ciclos de implementación es posible afirmar que la utilización de las categorías relacionales, por parte de los estudiantes, no es equitativa sino extensiva, lo que representa que las relaciones entre memoria y fuentes

secundarias se vincularon de manera múltiple. En otras palabras, es posible notar que no existe un análisis unívoco y hegemónico frente al ejercicio propuesto, sino que más bien prima la multiplicidad de vinculaciones mediante las categorías propuestas. Incluso existieron grupos que asignaron más de una categoría a un mismo elemento temático debido a que los relatos levantados así lo exigieron.

Además, podemos comprobar como las categorías de sincronía y complementación son las que prevalecen en los ejercicios comparativos de ambos ciclos de implementación, dejando a desconexión y contradicción en tercer y cuarto lugar de aplicación respectivamente. Respecto a esto es posible aseverar que la aplicación del ejercicio metodológico propuesto permitió a los estudiantes –de manera inicial- relacionar las memorias de sus espacios de sociabilidad y las fuentes secundarias expertas. A la luz de los datos obtenidos es dable visualizar que en dicho ejercicio persistió una relación de sincronía y complementación entre ambas modalidades de aproximación al pasado reciente: memoria e historia de la Unidad Popular –para los jóvenes- poseen en su mayoría elementos similares o complementarios reconociendo en las fuentes secundarias expertas discursos presentes en los relatos levantados por ellos mismos y viceversa. No obstante, también existieron –en menor medida- elementos disímiles o contradictorios donde los discursos de memoria e historia sobre la Unidad Popular no poseían puntos en común llegando incluso a antagonizarse. A este respecto, es posible visualizar una especie de “autonomía crítica” de parte de los grupos de trabajos que les permitieron cuestionar o tensionar los discursos presentes en las fuentes secundarias analizadas, al mismo tiempo que poner en tela de juicio la objetividad automática –y validación casi incuestionable- que le asignaban al conocimiento experto en desmedro de la subjetividad de los relatos.

4.3.3 Foros grupales de reflexión sobre metodología aplicada.

El desarrollo de los foros grupales representa la última instancia de la secuencia metodológica aplicada, la que está enfocada en que los grupos de trabajo reflexionen sobre la metodología de trabajo propuesta, aborden los resultados del cruce analítico entre fuentes secundarias y relatos recogidos, y finalmente aborden el rol de la subjetividad en el estudio del proceso de la Unidad Popular.

Para efectos analíticos los instrumentos codificados y analizados fueron los informes escritos entregados por cada grupo de trabajo, las actas generadas por cada uno de las mesas de exposición -desarrolladas por un secretario elegido por los estudiantes- y la transcripción de los foros haciendo foco en las interacciones que aportaban elementos distintos al informe de exposición antes mencionado. En el análisis de estos instrumentos se utilizaron los mismos códigos y se realizó de manera simultánea, por ende, los siguientes resultados dan cuenta de una identificación transversal de los elementos presentes en los instrumentos que refieren a la última etapa de la metodología aplicada.

4.3.3.1 Evaluación de los estudiantes respecto a la metodología implementada.

El primer elemento importante a analizar es el código denominado “Comprensión histórica” (27 menciones) que se relaciona con la profundidad de la comprensión lograda por los estudiantes en relación al proceso histórico de la Unidad Popular. Respecto a esto algunas afirmaciones son:

“Relacionando lo leído en las fuentes secundarias y lo relatado en las entrevistas, los conceptos se asemejaban mucho; **el poder realizar esta actividad nos ayudó bastante a comprender más a fondo todo el periodo de la unidad popular**, darnos el tiempo de escuchar los relatos de nuestros

cercanos fue muy interesante; muchas veces no nos damos el tiempo de hacerlo y ahora se presentó la instancia y fue bastante agradable”⁵⁸

“Se puede concluir un buen aprendizaje al realizar esta metodología utilizada por el profesor. **Se logró entender con mayor facilidad** al utilizar las fuentes secundarias junto con las entrevistas, todo lo sucedido en el periodo de la unidad popular.”⁵⁹

“(…) a nosotros sí nos ayudó a **comprender mejor la época** por ejemplo en las fuentes secundarias se podía ver un punto de vista más global cómo lo que pasaba en todo el país, pero en las entrevistas se podía haber algo más personal, lo que sentía la persona (…)

(…) Nosotros **encontramos bueno este trabajo para comprender la unidad popular**, Porque quizás hubiera sido por clases a muchos de nosotros no nos hubiera quedado claro y Además igual fue complejo este trabajo”⁶⁰

“(…) todos en el grupo coincidimos que **significó una comprensión bastante significativa del pasado, ya que logramos analizar la realidad chilena y de la unidad popular** más allá de los textos académicos que podemos encontrar en las bibliotecas escolares, publicas, etc.”⁶¹

A partir de estas afirmaciones es posible señalar que los estudiantes consideran que la implementación de esta modalidad metodológica de abordar el periodo de la Unidad Popular benefició profundamente en su comprensión del pasado reciente. Uno de los objetivos implícitos -y no declarados textualmente- era precisamente recoger las impresiones de los estudiantes en torno a la comprensión histórica de un proceso complejo como la Unidad Popular. Al realizar una revisión de los códigos levantados de los instrumentos analizados es posible constatar que estos consideran que comprendieron a cabalidad el periodo referido, haciendo énfasis en un segundo elemento a

⁵⁸ Informe de foro grupal grupo n°5, pagina 1.

⁵⁹ Acta n°1 foro grupal, 13 de noviembre de 2017.

⁶⁰ Transcripción foros grupales, ubicación temporal 20:58.

⁶¹ Informe de foro grupal grupo n°1, página 1.

destacar en el código “diversidad de perspectivas históricas” (17 menciones) el que dice relación con la alta valoración, por parte de los estudiantes, de diferentes enfoques históricos -de las fuentes secundarias o de los relatos recogidos- que enriqueciera su comprensión histórica. Estos señalan:

“Si uno está estudiando algo debe estudiar **todos los puntos de vistas existentes referente a algo. Las fuentes secundarias y las entrevistas se complementan unan con otras**, ayudando al entendimiento más rápido, de forma mucho más clara y concisa todo el periodo”⁶²

“Quería agregar otra cosa que gracias al papá de la Fran **Pudimos ver dos puntos de vista distintos**, porque por ejemplo cuando mi abuelo lo entreviste, Allende era su presidente Y cuando la Fran entrevistó a su papá era todo lo contrario, entonces también **tuvimos la oportunidad deber dos puntos de vista, que, si les pareció, que no les pareció del gobierno, me gustó la experiencia porque nos complementó hartó esto.**”⁶³

“También a nosotros nos pasó Con la abuela del Isaías, Ella apoyaba a Allende y El tío era todo lo contrario, **Entonces pudimos ver dos puntos de vista diferentes**, Y no quedarnos solamente con una visión de la época, Entonces **nos ayudó hartó a comprender mejor**”⁶⁴

“creemos que este trabajo nos hizo entender que todas las **personas viven un proceso diferente cuando fue el período y se dio entender que la verdad no era absoluta.**”⁶⁵

Es dable afirmar que los estudiantes lograron comprender que parte esencial de la propuesta metodológica tenía relación con la diversidad de enfoques históricos en relación a la Unidad Popular. Tales enfoques no estaban dados por el análisis solamente de posturas historiográficas - conocimiento experto- sino también de las reflexiones que emergieran de los

⁶² Acta n°2 foro grupal, 14 de noviembre de 2017.

⁶³ Transcripción foros grupales, ubicación temporal 19:13.

⁶⁴ Transcripción foros grupales, ubicación temporal 20:58.

⁶⁵ Transcripción foros grupales, ubicación temporal 12:12.

entrevistados, validando así un conocimiento -social- proveniente de las memorias históricas de sus propios espacios de sociabilidad. Además, es interesante notar que en las otras referencias al código “diversidad de perspectivas históricas” los estudiantes valoran el hecho de haber “descubierto” dichas posturas u opiniones, cuyo ejercicio metodológico de haberlas levantado les resulta mucho más significativo que si el docente las hubiera preparado y entregado per se. En este sentido, los estudiantes validaron las fuentes secundarias escogidas por el docente -uso de fuentes (15 menciones)- en relación al análisis que pudieron realizar con ellas y el insumo que significaron para la posterior construcción de preguntas. Se afirma:

“(…) cabe recalcar que fueron un gran punto de ayuda y apoyo las fuentes entregadas, ya que de esta manera logramos comprender este periodo histórico, a pesar de las desconexiones que se presentaron en algunos puntos de fuente-entrevista, nos quedó bastante claro este hito chileno.”⁶⁶

“Encontramos que las fuentes secundarias que nos pasó el profesor si fueron adecuadas de acuerdo a la investigación que estábamos haciendo, porque nos contaban cosas parecidas a lo que nos decían los entrevistados, pero no de una forma tan personal. Hablaban de temas en general.”⁶⁷

“Otra cosa que nos favoreció mucho a aclararnos sobre la unidad popular fueron las fuentes de textos que nos pasó el profesor. Cuando formamos y analizamos las preguntas que hablando de ellas no nos fue muy difícil de ejecutarlas y plantearlas gracias a los mismos textos ya que todo lo sacamos de ahí, así se complementaron bien con las entrevistas hechas”⁶⁸

En este sentido, los estudiantes consideran que las fuentes secundarias escogidas por el docente fueron de gran ayuda para la comprensión del proceso histórico, siendo un marco de referencia a la hora de construir preguntas para el desarrollo de las entrevistas. No existen referencias que

⁶⁶ Informe de foro grupal grupo n°1, página 1.

⁶⁷ Informe de foro grupal grupo n°2, página 1.

⁶⁸ Informe de foro grupal grupo n°6, página 1.

hagan pensar que la complejidad del lenguaje académico de las fuentes haya generado confusión o incompreensión por parte de los grupos de trabajos, sino mas bien representaron un sustento de contenidos en el que se apoyaron.

Ahora bien, aparecen dos códigos vinculados entre sí que son “evaluación grupal del proyecto” (17 menciones) y “proyecto innovador” (11 menciones) los que muestran consideraciones interesantes de parte de los estudiantes en relación a la implementación de la secuencia metodológica. Algunas referencias textuales son:

“La investigación realizada a través de relacionar el levantamiento de memorias con fuentes secundarias ha sido **un proceso enriquecedor culturalmente**, ya que estas últimas han sido precisas para comprender complementariamente en conjunto con la memoria, lo que significó el gobierno de la UP.”⁶⁹

“Concluyen que el nuevo formato de trabajo les ayudo a **comprender de una forma más constructiva**. Así también entender la relación de memoria e historia, señalan que les ayudo a ver más allá de los libros.”⁷⁰

“Lo más llamativo de este trabajo como grupo fue realizar las entrevistas, **juntarse en un equipo de trabajo fuera de costumbre, compartir nuestras experiencias de entrevistas** además de repartirse el trabajo igualitariamente”

De los elementos mencionados anteriormente resultan muy decidores algunas expresiones de parte de los estudiantes que dan cuenta de la significancia del proyecto implementado más allá de la realización de acciones propuestas por el docente y desarrolladas por los aprendices. Tal como lo mencionan los estudiantes el proyecto significó un “enriquecimiento cultural” y una instancia de compartir “experiencias de levantamientos de relato” lo que determina en la valoración de la metodología propuesta. No es solo información levantada ni datos para analizar los que han levantado, sino mas

⁶⁹ Informe de foro grupal grupo n°4, página 1.

⁷⁰ Acta n°2 foro grupal, 14 de noviembre de 2017.

bien, relatos de memoria de sus cercanos que, por el trabajo realizado por ellos mismos, está presente en la sala de clases de historia para aportar a la comprensión del proceso de la Unidad Popular en comparación con las fuentes secundarias expertas.

Otro código que resulta interesante abordar es el que dice relación con “sugerencias metodológicas” (11 menciones) donde los estudiantes indican ciertas modificaciones que le harían al proyecto, entre ellas: trabajar con textos secundarios más sintéticos, solo realizar entrevistas u otro medio de levantamiento de información, que los entrevistados tuvieran mayor participación en la evaluación del proyecto y la realización del foro grupal de cierre, además de realizar el abordaje del golpe de estado de 1973 como parte de los tópicos sobre los que entrevistar.

Finalmente, también resulta pertinente dar cuenta del código “dificultades del proceso” (16 menciones) el que se vincula con las complejidades que presentaron los grupos de trabajo para el desarrollo de la secuencia metodológica propuesta. Dentro de estas podemos mencionar algunas situaciones como: negación de entrevistado a referirse a un tema, dificultad en la construcción de preguntas, la contención emocional del entrevistado en relatos emotivos, la necesidad de que el entrevistado profundizara en lo preguntado, el cuadrar los tiempos con los entrevistados, la organización interna del grupo para el cumplimiento de los instrumentos solicitados por el docente y problemas técnicos con el audio grabado de las entrevistas.

4.3.3.2 Evaluación de los estudiantes respecto a los resultados obtenidos de la vinculación entre memoria e historia de la Unidad Popular.

Respecto a este segundo tópico lo que se analizó no fueron las aplicaciones propiamente tal de las categorías relacionales -ya que esto se visualizó en los instrumentos aplicados en el primer y segundo ciclo de

implementación analizados en páginas anteriores- sino más bien las reflexiones y percepciones de los estudiantes en relación al ejercicio metodológico de comparar fuentes secundarias y relatos de memoria sobre el periodo de la Unidad Popular.

El primer elemento importante de abordar es el código denominado “Ejercicio metodológico” (13 menciones) que dice relación con reflexiones grupales respecto a la comparativa memoria e historia del periodo histórico estudiado. Algunas afirmaciones son:

“Los relatos de los entrevistados y las fuentes escritas si llegan a ser comparables, **en si las dos son subjetivas en su mayoría**, ya que tienen el mismo peso uno desde la emotivos dad (las entrevistas) y lo más informativo (fuentes escritas). **Las dos se complementan para traer un concebir una riqueza de información muy completa** y que llegan tanto a sincronizar, desconectar y/o contradecir las afirmaciones entre una y otra.”⁷¹

“(…) uno en los cuales discrepamos es el conocimiento obtenido en las metodologías, **esto no quiere decir que una forma de comprender y conocer el pasado sea más factible que la otra, sino que para algunos es más cómodo y eficaz cierto tipo de método. Dicho esto, si es posible afirmar -a nivel grupal- que se pueden comparar los relatos recogidos a través de la memoria y los datos adquiridos por medio de las fuentes.** Nuevamente nos referiremos, por ejemplo, al distinto vocabulario ocupado en estas dos técnicas de comprensión, para algunos resultó más practico la utilización de modismos y frases cotidianas, pero para otros implicó una mejor comprensión el uso de tecnicismos y mayor estructuración.”⁷²

En este sentido, se visualiza como los estudiantes logran reflexionar en torno al ejercicio metodológico desarrollado y las implicancias de la comparación entre dos modalidades distintas de estudio del pasado reciente. Algunos tienden a privilegiar una por sobre la otra basándose en facilidad de

⁷¹ Informe de foro grupal grupo n°2, página 2.

⁷² Informe de foro grupal grupo n°1, página 1.

comprensión o nivel de complejidad, pero también son capaces de reconocer las diferencias epistemológicas de la información obtenido del análisis de ambos recursos: el relato de memoria y la fuente secundaria. Parte del acta del foro n°1 indica:

“Se hace una comparación entre las fuentes secundarias y las entrevistas, en lo que se ve una clara preferencia por esta última ya que cuenta un punto de vista más personal; fue una forma muy innovadora de buscar información mucho más allá de los textos académicos. Ambos elementos (fuente secundaria y fuente oral) fueron utilizados complementariamente para el entendimiento de todo lo acontecido durante la época. (...). Se logra dar cuenta y de entender realmente que no hay una verdad absoluta; se ve favorecido, además, el entendimiento de la diferencia entre memoria e historia”⁷³

Respecto a la última expresión de esta cita, existen al menos 9 menciones al código “diferencia historia y memoria” en los instrumentos analizados que dan cuenta de que los estudiantes consideran que mediante el desarrollo del proyecto lograron comprender los elementos diferenciadores de la naturaleza del conocimiento de ambas categorías. Referente a esto se señala en el acta n°2 de los foros grupales:

“Los estudiantes afirman que **sí lograron diferenciar memoria e historia**, mencionando que el nuevo formato de trabajo les hizo más entendible el proceso estudiado, también mencionan que la **memoria es influida mediante el entorno, por ende, tienden a darle una importancia personal**. Por último, realizan un **contraste entre memoria e historia**, diciendo que, él historiador decide que va a mostrar, afirma que la historia no va más allá de los datos, mientras que **la memoria tiene una profundidad**, a pesar de que ninguna tendría una verdad absoluta.”

⁷³ Acta n°1 foro grupal, 13 de noviembre de 2017.

Ahora bien, en esta misma sección existe un grupo de códigos que se vincula con el propio análisis e interpretación que los grupos de trabajos realizaron respecto de las memorias levantadas y la aplicación de las categorías relacionales, los que son: “interpretación de resultados” (14 menciones); “análisis de datos” (6 menciones) y “análisis de memorias” (6 menciones).

Un caso muy interesante de interpretación de resultados está presente en el informe del grupo n°4 cuando, después de dar cuenta de la negatividad en las reflexiones de los entrevistados respecto al periodo de la Unidad Popular, se afirma:

“Lo anteriormente mencionado, puede sugerir dos cosas, la primera es que las personas tiendan a presentar una **vista muy crítica de los hechos ocurridos en el gobierno de la Unidad Popular**, lo cual para nada deja de ser bueno, ya que, a lo largo de los años, la historia ha ido cambiando constantemente, en muchos casos para bien, pero es gracias a las críticas y aprendizajes que se da esta situación. Lo segundo que nos sugiere esta situación, es que **los procesos no se viven de igual forma para todos, dado que, en la sociedad de la época, la creciente participación por parte de la ciudadanía, generaba distintas metas y anhelos en la sociedad**, mostrándose así satisfacciones antagonistas en cuanto a lo que lograba y no el gobierno de Salvador Allende (...)”⁷⁴

En este caso, es visible la capacidad de interpretación que los estudiantes manifiestan al abordar un elemento relevante de sus entrevistas, dando cuenta de al menos dos hipótesis que pudieran explicar la visión que manifestaba el entrevistado. En este sentido, estamos en presencia de un grado de reflexión de mayor complejidad de parte los estudiantes, donde son capaces de buscar respuestas propias y autónomamente construidas en relación a un análisis complejo de los relatos de memoria levantados. Otro de

⁷⁴ Informe de foro grupal grupo n°4, página 1.

los ejemplos de los análisis interpretativos generados por los estudiantes es el siguiente:

“Al momento de tocar la categoría de desconexión, se da la oportunidad de generar una relación entre todas las personas entrevistadas por nuestro grupo y es que teniendo alta desconexión en el momento de realizar preguntas acerca de participación política o en movilizaciones por parte de ellos, se puede hacer la conclusión de que **estos son participantes intelectuales y desde lejos del proceso, que no fueron más allá de las críticas individuales, ya sea por condiciones laborales y/o sociales.**”⁷⁵

En este mismo sentido, resulta importante afirmar que más allá del ejercicio metodológico de la aplicación de categorías relacionales propuestas el que se visualiza en los códigos de “aplicación categoría” (29 menciones entre las 4 categorías) los estudiantes demuestran ser capaces de generar posibles interpretaciones y análisis complejos en torno a dichas aplicaciones. Son los propios estudiantes los que buscan generar comprensión en torno a la pregunta ¿Por qué lo afirmado por el entrevistado se relaciona de dicha manera con lo analizado en la fuente secundaria? ¿Qué representa la aplicación de la categoría en torno a la relación entre memoria e historia de la Unidad Popular? A este respecto, el grupo de estudiantes investigados/investigadores buscó sus propias respuestas:

“el tener dos puntos de vista favoreció la resolución de las guías y por, sobre todo, el entendimiento propio de esta época; a través de estas se pudo obtener **un punto de vista más personal**, ya que las fuentes secundarias contaban los acontecimientos a nivel más global. Al poner en comparación ambos puntos, **uno se pudo construir más fácil un punto de vista propio** con lo que realmente sucedió, sin que nadie lo imponga o diga que esto fue así o no”⁷⁶

⁷⁵ Informe de foro grupal grupo n°3, página 1.

⁷⁶ Acta n°1 foro grupal, 13 de noviembre de 2017.

4.3.3.3 Reflexión de los estudiantes en relación al lugar de la subjetividad en la comprensión de la Unidad Popular.

Dentro de este último tópico abordado en los foros grupales es posible agrupar los códigos en al menos tres grupos o familias, la primera tiene relación con las implicancias del trabajo con la memoria donde aparecen los códigos “subjetividad de la memoria” (13 menciones); “subjetividad desde experiencias” (12 menciones); “exteriorización de emociones” (7 menciones) y “marcas de vida” (6 menciones). Algunas afirmaciones son:

“La subjetividad de esto tiene como función la **emoción de un relato** más allá de lo escrito y que te envuelve en un ambiente de riqueza de información, con un **enfoque a flor de piel con los sentimientos encontrados**”⁷⁷

“Es un acercamiento a las vivencias ajenas, **un acercamiento a un lugar, a un sector, a una parte de lo que hoy es**, para entender el porqué de la opinión de las personas, la forma en que vivieron la época, que tan cruda o favorable fue para ellos.”⁷⁸

“además de que cada **relato de los entrevistados es rico tanto en cultura como en subjetividad**, lo cual nos da a entender cuál era su situación, opinión y tendencia en esa época.”⁷⁹

“En cada entrevista se encuentra un alto grado de valor sentimental ya que el entrevistado está recordando un proceso que bien si estaba de acuerdo o en contra, le causó cierto grado de exaltación el cual hace que el testimonio de los entrevistados **no solo nos describe el proceso, sino que también nos responden el "cómo fue para ellos vivir el proceso" el cual nos entrega una perspectiva única para analizar**”⁸⁰

⁷⁷ Informe de foro grupal grupo n°2, página 2.

⁷⁸ Informe de foro grupal grupo n°5, página 2.

⁷⁹ Informe de foro grupal grupo n°7, página 2

⁸⁰ Informe de foro grupal grupo n°6, página 2

En torno a esto, es posible señalar la conciencia clara que tenían los estudiantes en torno a las subjetividades presentes en los relatos de memoria. Resulta importante recalcar que los jóvenes participantes del proyecto de investigación estaban realmente conscientes de las implicancias de las subjetividades presentes en los testimonios levantados, destacando la condición de unicidad que poseían estos. Uno de los factores relevantes respecto a esto último lo representan las emocionalidades que percibieron respecto a los testimonios de los entrevistados, comprendieron que levantar memorias y relatos no es simplemente buscar información. Hay emociones en juego respecto a procesos históricos que marcaron la vida de las personas cercanas a sus espacios de sociabilidad.

Relación con esto es que aparece familia de códigos vinculados con “percepciones sobre subjetividad” en las que se cuentan “cambio percepción subjetividad” (12 menciones); “valorizan memorias” (8 menciones) y “validación de memorias y relatos cercanos” (9 menciones). La cuestión central tras estos códigos es si los estudiantes consideran que su percepción sobre la subjetividad, en tanto recurso para estudiar el pasado reciente, sufrió modificación desde el inicio del proyecto. En relación a esto los estudiantes afirman:

“Finalizado este proyecto, debemos recalcar y reconocer que nuestra visión sobre el concepto de “subjetividad” transmutó, ahora ya no llevamos a cabo la vinculación de “Subjetivo es falso”, **sino que comprendemos la relatividad de la memoria como otra manera de conocer la historia.** A pesar de las diversas visiones que puede tener el mismo hecho, **respetamos y valorizamos la memoria selectiva de los testigos.**”⁸¹

“Para finalizar concluimos que hubo un cambio de pensamiento como grupo, es decir que antes de realizar el proyecto pensábamos que con la subjetividad no se podía indagar o no se podía construir una buena base de conocimientos sobre el pasado, pero **a medida que avanzábamos el trabajo**

⁸¹ Informe de foro grupal grupo n°1, página 2

comprendimos que sirve para ampliar conocimientos, conocer el punto de vista de los entrevistados y saber más allá de lo general.”⁸²

“nosotros como grupo llegamos igual como un consenso diciendo de qué nuestra perspectiva a nivel general cambió bastante en cuanto a la relación que hacíamos desde subjetivo y falso 1ue siempre lo hablábamos en clase, siempre discutíamos sobre el tema de que lo objetivo era lo válido y lo subjetivo será falso o lo que no se podía creer, **pero ahora que nos dimos cuenta de que en realidad la historia si se puede estudiar a través de la memoria** y los relatos, o sea cambiamos bastante y básicamente es por lo mismo que yo decía delante de que cuando queremos comprender algo tenemos que abarcar todas las perspectivas, no solamente una o la de un sector social”⁸³

En este sentido, es posible afirmar que los estudiantes modificaron sus percepciones previas en torno a las subjetividades y el estudio de la historia reciente comprendiendo que representa una entrada alternativa al pasado, mas cercana, personal y llena de emotividad, el que puede ser utilizada simultáneamente a las fuentes secundarias si se quiere lograr una comprensión integral de un proceso histórico estudiado. De hecho, es posible visualizar en la codificación una amplia validación en torno a los relatos de memoria como insumos para comprender la historia, se señala:

“el poder realizar esta actividad nos ayudó bastante a comprender más a fondo todo el periodo de la unidad popular, **darnos el tiempo de escuchar los relatos de nuestros cercanos fue muy interesante; muchas veces no nos damos el tiempo de hacerlo** y ahora se presentó la instancia y fue bastante agradable.”⁸⁴

“el valor que tienen estos relatos y todos por lo demás, es enorme para la comprensión del pasado porque son gente que vivió de diversa manera una etapa llena de dolor y divisiones y que por eso mismo a pesar de lo

⁸² Informe de foro grupal grupo n°8, página 2

⁸³ Transcripción foros grupales, ubicación temporal 19:25.

⁸⁴ Informe de foro grupal grupo n°5, página 1

subjetivo del relato te entrega una información de si las posturas son las mismas en relación a la polarización de la sociedad en dos ejes o si ya no le encuentran sentido el hecho de recordar”

Sin perjuicio de lo anterior, existen 17 menciones sobre la necesidad de complementar los relatos de memoria con fuentes secundarios o primarias de la época, toda vez, que entregan perspectivas distintas de un mismo proceso, además de agregar elementos desde sus propios enfoques vinculados con la naturaleza del conocimiento desde el cual están levantadas. Algunas afirmaciones que dan cuenta de esto son:

“mantenemos la postura acerca de que para poder **comprender un proceso histórico se necesitan tanto las fuentes secundarias como los relatos de personas** que hayan vivido el proceso histórico”⁸⁵

“Unas de las funciones más importantes es **complementar o si bien reforzar los sucesos de la unidad popular**, es importante ya que los acontecimientos de los entrevistados pueden dar a conocer una información que en los textos no aparecen o se trata de omitir por alguna razón.”

A este respecto, desde el análisis de los instrumentos es posible visualizar que la petición por complementariedad entre los relatos de memoria levantados y las fuentes secundarias sobre la Unidad Popular busca principalmente desarrollar una comprensión más compleja de los procesos históricos. En este sentido los estudiantes indican que mediante la inclusión de los relatos de memoria pudieron comprender más profundamente el proceso histórico referido que si se hubiese hecho de manera expositiva a cargo del docente o solamente con fuentes secundarias a analizar. En este sentido aparece la última familia de códigos denominada “beneficios de la memoria en torno a la comprensión histórica” en el que están presentes los códigos “comprensión histórica compleja” (15 menciones); “memoria para

⁸⁵ Informe de foro grupal grupo n°4, página 2

comprender la historia” (8) y “construcción de conocimiento” (2 menciones). Algunas afirmaciones relacionadas son:

“aprendimos que entre los relatos y fuentes escritas se complementan para **enriquecer la comprensión** de un proceso histórico de nuestro país tan complejo.”⁸⁶

“Nosotros sí creemos que logramos construir conocimiento junto a la complementariedad de las fuentes escritas, el lograr construir con subjetividad aporta de manera emotiva **y teniendo en cuenta que es de mayor complejidad comprender el pasado de esta manera**, pero se puede lograr sin llenar de sesgos los relatos y combinarlos con los demás para no resolver, sino comprender una sociedad y proceso difícil”⁸⁷

“La subjetividad juega un papel muy importante para la comprensión del proceso histórico en vez de perjudicarlo, ya que tanto los estudios como los relatos que recopilamos tienen un objetivo o enfoque de trasfondo el cual marca una tendencia, pero se **logra llegar a la comprensión "global" analizando distintas fuentes de distintas posturas dejando el entendimiento en manos del pensamiento crítico.**”⁸⁸

En este sentido, es posible afirmar sin duda que los estudiantes validaron las memorias de sus espacios de sociabilidad porque les permitían comprender la historia reciente de manera más compleja, con más elementos que sumar al relato histórico y permitiéndoles evaluar su pertinencia en torno a la comprensión en este caso de la Unidad Popular. Es interesante el elemento que aparece en la última cita, donde se hace referencia a que la pertinencia y evaluación de los elementos aportados tanto por relatos de memoria como por fuentes secundarias se vincula -según los estudiantes- con la habilidad de pensamiento crítico. Esto último dice relación al menos con dos premisas: la primera es que los estudiantes comprenden que las fuentes

⁸⁶ Informe de foro grupal grupo n°2, página 2

⁸⁷ Informe de foro grupal grupo n°2, página 2

⁸⁸ Informe de foro grupal grupo n°8, página 2

históricas y relatos de memoria deben ser analizados críticamente para poder construir un conocimiento histórico pertinente y veraz respecto al proceso estudiado. Y el segundo elemento dice relación con que dicho ejercicio crítico ya no es solamente vinculado con las fuentes de conocimiento experto propias del espacio escolar, sino que ahora se visualizan a sí mismos como actores relevantes en torno a la construcción de conocimiento histórico escolar, toda vez que son conscientes de que ellos mismos pueden aplicar dicho pensamiento crítico para evaluar las fuentes históricas que le permitan acceder de alguna manera a procesos históricos determinados.

4.4 Síntesis analítica a partir de codificación axial (Modelo de Gibbs)

A efectos de síntesis analítica se presenta el modelo codificación axial de Gibbs enfocada en la interpretación del fenómeno didáctico, su explicación y las formas de accionar propuestas y aplicadas por el presente proyecto.

Elemento del modelo	Explicación
Condiciones causales	<p>Invalidación de parte de los estudiantes de lo “subjetivo” por carecer de credibilidad y posicionamiento de lo “objetivo” como un tipo de conocimiento incuestionable y validado en sí mismo.</p> <p>Carencia de instancias de aprendizaje donde se valide a las memorias históricas de los familiares y cercanos de los estudiantes como un insumo para comprender la historia reciente.</p> <p>Valoración de las memorias históricas de los espacios de sociabilidad de los estudiantes, pero solo desde el espacio privado y personal.</p>
Fenómeno	<p>Los estudiantes no validan las memorias históricas de sus espacios de sociabilidad como insumo para la comprensión de la historia reciente.</p>

	<p>Posicionan jerárquicamente el conocimiento experto escolar -libros de texto, fuentes secundarias, explicaciones docentes- por sobre el conocimiento informal escolar -conocimientos previos, memorias históricas de espacios de sociabilidad, opiniones o testimonios de testigos de la época- frente a la tarea de comprender un proceso histórico reciente.</p>
Estrategias	<p>Implementación de secuencia metodológica que apunte a que los estudiantes trabajen con relatos de memoria levantados por ellos mismos con el objetivo de posicionarlos como insumo para comprender el periodo histórico de la Unidad Popular.</p>
Contexto	<p>Espacios escolares, espacios de sociabilidad cercanos a los estudiantes.</p>
Condiciones intervinientes	<p>Capacidad de organización y responsabilidad de parte de los grupos de trabajo respecto al levantamiento de relatos de memoria.</p> <p>Disponibilidad y accesibilidad de parte de los entrevistados a profundizar en los temas consultados.</p> <p>Capacidad de análisis, aplicación de categorías relacionales e interpretación de parte de los estudiantes en torno a la metodología propuesta.</p> <p>Disposición de parte del establecimiento y el departamento de historia para permitir la implementación metodológica de un proceso bastante largo.</p>
Acción/ interacción	<p>Alfabetización de estudiantes en torno a categorías de memoria y subjetividad. Además de las consideraciones metodológicas del levantamiento de relatos mediante entrevistas con preguntas abiertas.</p> <p>Análisis de fuentes secundarias sobre tópicos específicos del periodo histórico de la Unidad Popular como base de contenido para construir preguntas.</p> <p>Realización de entrevistas semiestructuradas por parte de los grupos de investigación.</p>

	<p>Análisis de transcripciones de las entrevistas para aplicar categorías relacionales propuestas (sincronía, complementación, desconexión, contradicción)</p> <p>Instancia de reflexión -metacognición- y evaluación de la secuencia metodológica implementada en torno a la comprensión del proceso histórico de la Unidad Popular</p>
Consecuencias	<p>Validación de los relatos de memoria de los espacios de sociabilidad de los estudiantes como insumo para comprender la historia reciente.</p> <p>Validación de las “subjetividades” como parte de elementos propios de los recuerdos personales y colectivos de los testigos que vivenciaron una época histórica.</p> <p>Comprensión de las complejidades de la construcción del conocimiento histórico y la diferencia entre memoria e historia.</p>

CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

A efecto de reflexionar sobre los resultados de la investigación realizada es importante volver sobre los objetivos planteados para determinar el nivel de logro obtenido de cada uno de estos y generar proyecciones respecto al desarrollo de otras instancias investigativas que apunten a profundizar y/o complementar la comprensión sobre el fenómeno didáctico abordado en la presente investigación.

El primero objetivo hacía referencia a alfabetizar a los estudiantes respecto al concepto de memoria histórica -su diferencia con la historia- además de procedimientos de levantamiento y análisis de información obtenido en los relatos de memoria. Si bien es cierto que en primera instancia dicho objetivo se logró en el desarrollo de clases expositivas a cargo del docente, es importante referirse a la manifestación práctica de parte de los estudiantes de los conceptos y procedimientos abordados en las sesiones de alfabetización. Respecto a esto es posible señalar que los niveles de logro están manifestados en la presencia de aplicación de conceptos -como memoria histórica- en las producciones de los estudiantes, así como en la construcción grupal de preguntas para realizar las entrevistas y los análisis de las transcripciones de las mismas. En este sentido, la manifestación del aprendizaje de los estudiantes en torno a las clases de alfabetización está dada de manera práctica, en el desarrollo del ejercicio metodológico propuesto, en la aplicación de dicha alfabetización durante toda la implementación de la secuencia didáctica.

Tal como se planteaba en el capítulo anterior, en el análisis de los foros grupales, los estudiantes manifestaban comprender la diferencia entre memoria e historia validando ambos aportes para la comprensión del periodo histórico de la Unidad Popular, comprenden la diferencia epistemológica entre ambas modalidades de acceso al pasado -desde el presente- y sobremanera son capaces de evaluar sus diferencias manifestando, algunas veces, preferencia por una u otra. En esta misma línea, respecto a los procedimientos

de levantamiento y análisis de información estos se pueden visualizar en la manera en que los estudiantes construyeron sus entrevistas y los criterios que utilizaron al analizar los testimonios obtenidos. Si bien es cierto que la construcción de preguntas fue orientada generalmente por el docente y el análisis fue a partir de las categorías relacionales propuestas por la secuencia metodológica, los grupos de trabajo manifestaron amplia autonomía respecto a la aplicación de los conocimientos obtenidos en las sesiones de alfabetización generando contenido proactivamente, solo realizando consultas cuando dudaban de ciertos elementos propios de la construcción de preguntas.

En torno al segundo objetivo -evaluar la aplicación de una secuencia didáctica- es posible afirmar que existen aciertos, falencias e implicancias en su implementación. En primer lugar, los aciertos dicen relación con su diseño levantado a partir de reflexiones teóricas que fortalecen su modelo. En este sentido, a partir de los aportes teóricos que propugnaban por una relación dialéctica entre memoria e historia en función de comprender procesos de la historia reciente es que se diseñó una secuencia que buscaba potenciar sistemáticamente dicha relación lo que tenía principalmente dos propósitos: por un lado la posibilidad de realizar una relación temática entre memorias de los estudiantes y las fuentes secundarias analizadas a partir de categorías predefinidas, pero también buscaba eliminar la relación jerárquica –presente entre los estudiantes investigados- entre la segunda por sobre la primera. En otras palabras, al realizar una secuencia que solicitara a los estudiantes trabajar paralelamente y de manera relacional con historia formal y memorias históricas de la Unidad Popular se buscaba posicionar a esta última por sobre la categoría de simple referencia o ejemplo.

Otro de los aciertos de la propuesta metodológica dice relación con el protagonismo entregado a los estudiantes, en donde, estos tenían la tarea de levantar testimonios de sus espacios de sociabilidad respecto al proceso de la Unidad Popular, lo que de cierta manera los posicionó como co-investigadores

brindándoles la posibilidad de aplicar categorías relacionales que comprendían respecto a testimonios que ellos mismos habían levantado y fuentes secundarias que también habían analizado grupalmente.

En conjunto con lo anterior, otro elemento de fortaleza de la propuesta metodológica fueron las categorías relacionales definidas por el docente que fueron comprendidas fácilmente por los estudiantes, aplicadas con autonomía y que abarcaron todo el campo relacional entre fuentes secundarias y relatos de memoria. Además, dotaron a los estudiantes de un vocabulario propio del análisis histórico que generó la posibilidad de avanzar hacia la interpretación de dichas relaciones e incluso la evaluación de las memorias de los cercanos y familiares, tal como se visualizó en el capítulo 4 de este escrito.

Por otro lado, respecto a las implicancias de la aplicación de la secuencia didáctica es posible señalar la importancia de conocer a los estudiantes y contextos cercanos principalmente con el objetivo de prever ciertas situaciones y resultados que se podrían dar frente al ejercicio de recordar, un acto no desprovisto de complejidades. Junto con esto, también fue necesario generar ciertas hipótesis en relación a las memorias históricas que aparecerían al destapar “la caja de pandora” y de qué manera analizarían los estudiantes estas mismas. En este sentido, el modelo didáctico propuesto requiere que el docente realice un levantamiento de información no solo en relación al problema didáctico, sino que también considere los elementos contextuales y personales de los propios estudiantes. El ejercicio de levantamiento de memoria no es un simple acto de búsqueda de información y posterior análisis, requiere que el docente tome en cuenta el grupo social en el que se realizará y la manera en que responderá. Por lo tanto, si bien es cierto que la presente investigación busca aportar en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje relativos a la memoria histórica y el pasado reciente en el aula, la secuencia didáctica propuesta debe ser adaptada al grupo social con el que se quiere trabajar pudiendo modificar el proceso de la historia reciente, las categorías relacionales, las fuentes secundarias e incluso previendo la

existencia de memorias absolutamente antagónicas, lo que en esta investigación no apareció de manera mayoritaria, pero que sería un factor relevante a considerar en otros contextos de aplicación.

Otro elemento referido a las implicancias e impacto del trabajo con el modelo didáctico propuesto dice relación con que el módulo de intervención diseñado para la presente investigación no pensó de manera azarosa en el uso de la memoria histórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La invitación a que la memoria ingrese a la sala de clases dice relación con un posicionamiento didáctico que entregue la palabra a los que son poco escuchados: los estudiantes, sus familias y sus barrios. Los procesos de la historia reciente nos permiten trabajar con los testimonios no solo como fuentes primarias a la cual hacer referencia sino como una modalidad de ingreso al pasado tan válida –con diferencias epistemológicas por supuesto– como la historia formal. En este sentido, si el docente asume este posicionamiento debe validar cada una de las memorias que emerjan e impedir que se establezcan relaciones jerárquicas entre ellas o respecto al conocimiento histórico formal. El trabajo con la memoria histórica en el aula posibilita la comprensión de los procesos históricos de manera más cercana y contextualizada, junto con brindar a los estudiantes el espacio para que las memorias de sus espacios de sociabilidad sean validadas no solo como simples recuerdos individuales sino como una modalidad para comprender un proceso histórico reciente. En este sentido, se pretende democratizar la comprensión de los procesos históricos, permitiendo que los espacios de sociabilidad de los estudiantes –poseedores de potencial de historicidad– aporten al abordaje de la historia reciente. ¿Por qué solo estudiar la historia de otros y no profundizar en las memorias de los cercanos respecto al mismo proceso histórico? ¿Por qué no validar las subjetividades presentes en los testimonios como insumo para comprender de manera más compleja el pasado reciente?

Por otro lado, respecto a las falencias o posibilidades de la propuesta metodológica implementada es importante recoger principalmente las evaluaciones de los propios estudiantes. El extenso tiempo dedicado -2 meses- la extensión de las fuentes secundarias y la carencia de espacios de participación para los testigos de la época entrevistados son cuestiones que se podrían perfectamente modificar en otras aplicaciones. Junto con esto, si se buscara ir un paso más allá en la validación y reivindicación de las memorias de los estudiantes y sus espacios de sociabilidad esta secuencia didáctica debería mutar hacia ejercicios de memoria local para la construcción de historia oral, lo que posibilitaría el posicionamiento protagónico de la identidad local y la memoria histórica.

Respecto al tercer objetivo planteado -analizar la aplicación de las categorías relacionales por parte de los estudiantes- es posible afirmar las categorías predefinidas son ampliamente utilizadas por los jóvenes al momento de analizar los testimonios recogidos y compararlos con las fuentes históricas expertas, y de hecho existen grupos de trabajo que utilizan dichas categorías indistintamente de las temáticas a las que se haga referencia, en otras palabras, no existe un relato único y hegemónico, este ejercicio les permitió comprender que no lo existe si del estudio del pasado se trata. A la luz de los datos obtenidos -y analizados en el capítulo anterior- es posible visualizar que en el ejercicio propuesto persistió una relación de sincronía y complementación entre ambas modalidades de aproximación al pasado reciente: memoria e historia de la Unidad Popular –para los jóvenes- poseen en su mayoría elementos similares o complementarios reconociendo en las fuentes secundarias expertas discursos presentes en los relatos levantados por ellos mismos y viceversa presentes en las fuentes secundarias analizadas, al mismo tiempo que poner en tela de juicio la objetividad automática –y validación casi incuestionable- que le asignaban al conocimiento experto en desmedro de la subjetividad de los relatos.

Otro elemento interesante de señalar es la consideración de la transversalidad de la subjetividad: frente al ejercicio analítico propuesto algunos grupos expresan que ambas modalidades de estudio del pasado poseen subjetividad lo que no termina por invalidarlas. Es importante señalar que en las producciones de los estudiantes se visualiza la emergencia de un matiz en sus consideraciones respecto a la dualidad objetivo-subjetivo en torno al conocimiento del pasado reciente, el protagonismo que tiene la memoria histórica y el levantamiento de relatos en el módulo propuesto generó que los estudiantes fueran posicionando paulatinamente al conocimiento subjetivo proveniente de las memorias como una modalidad válida de acercamiento al pasado. La recurrencia procedimental de los ejercicios de levantamiento de memoria y relación con las fuentes secundarias posibilitó que la invitación a la memoria no fuera algo eventual: la voz de los estudiantes, sus familias y barrios debe llegar a la sala de clases para quedarse.

Por otro lado, es relevante destacar cuales son los aportes de la presente investigación al conocimiento didáctico respecto al fenómeno de aula estudiado: la inclusión de la memoria en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente. Respecto a esto es posible señalar algunas ideas relevantes, la primera dice relación con la relevancia que se le asigna al contexto social -y los discursos que emergen de aquí- al momento de incluir memorias históricas de los familiares y cercanos de los estudiantes en el estudio del pasado reciente. Es más, resulta aún más relevante si son los propios estudiantes quienes levantan y rescatan dichos testimonios posicionándose como “herederos/as” de tales memorias. La valoración de estas últimas no puede estancarse en el sentimentalismo o nostalgia de relatos sobre una época vivida, sino que -tal como se planteó en el ejercicio metodológico- avanzar hacia su posicionamiento como una entrada alternativa al estudio del pasado reciente: se le debe dar un lugar protagónico a las memorias históricas en tanto insumos para comprender un proceso histórico.

Sumado a esto, el trabajo con las memorias de los espacios de sociabilidad de los estudiantes permite que se visibilicen los discursos y posicionamientos tanto de los familiares y cercanos -a través de la reinterpretación del pasado desde el presente- así como de los estudiantes -al momento de analizar e interpretar los relatos obtenidos- comprendiendo la complejidad de los procesos de construcción de conocimiento histórico. En este sentido, la inclusión y posicionamiento de las memorias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente permite visibilizar “la cocina” o “trastienda” del método historiográfico respecto a la selección y jerarquización de las fuentes históricas, y el posicionamiento del experto respecto a las subjetividades de la memoria. Es más, la presencia de las memorias históricas -sean del contexto cercano o vinculadas a memorias emblemáticas- posibilita que los estudiantes analicen críticamente la manera en que se construye conocimiento histórico, siendo conscientes del debate epistemológico respecto a las categorías de historia y memoria. En otras palabras, el posicionamiento de las memorias históricas heredadas por los estudiantes en la comprensión histórica de procesos recientes aporta innegablemente a comprender que el conocimiento sobre el pasado es parcial, incompleto y en constante revisión, que las fuentes expertas pueden ser cuestionadas y tensionadas si se analizan metódicamente las memorias históricas respecto al proceso histórico referido.

Otra idea relevante como aporte a la reflexión didáctica respecto al fenómeno estudiante dice relación con las consideraciones sobre las subjetividades por parte de estudiantes y docentes. Tal como lo abordamos en páginas anteriores las memorias históricas están cargadas de subjetividades y por ende el trabajar con testimonios de testigos de una época nos lleva innegablemente a posicionarnos respecto a la validez de lo subjetivo. En este sentido, parte importante del fenómeno estudiante decía relación con la existencia de una dicotomía valorativa objetivo/valido subjetivo/invalido. En esta misma línea, es posible considerar como un aporte el que trabajar con las memorias de los estudiantes y sus espacios de sociabilidad también permita

abordar debates epistemológicos complejos respecto a la naturaleza y validez del conocimiento histórico. En este sentido, es posible considerar como de mayor significancia y sentido para los estudiantes el analizar las subjetividades presentes en los relatos de memoria de sus cercanos y familiares, generando un cruce con fuentes históricas expertas, que solamente abordar los debates teóricos en torno a las subjetividades en la comprensión histórica. En palabras simples, para validar tales subjetividades y reinterpretaciones del pasado - desde el presente- como insumos para comprender la historia reciente, los estudiantes deben tener la posibilidad de analizar e interpretarlas, no basta solo con abordar las consideraciones sobre la objetividad y subjetividad desde un abordaje meramente teórico: la memoria histórica permite un acercamiento más cercano y significativo hacia las subjetividades del recuerdo.

Finalmente, tal como se manifestaba en las primeras páginas de este escrito existe una deuda investigativa -al menos a nivel nacional- respecto a la temática expuesta en estas páginas: sabemos muy poco sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente y su relación con la memoria histórica. Por ende, es posible considerar como próximos pasos el profundizar las reflexiones antes planteadas desde otros enfoques que adicionen y enriquezcan el conocimiento didáctico sobre el fenómeno referido. Algunas de las opciones se vinculan con ampliar la muestra de aplicación de la presente investigación para tener resultados más contundentes, trabajar con procesos de construcción de historia oral, ahondar en las concepciones de los profesores en ejercicio y profesores en formación respecto a la memoria histórica en la enseñanza de la historia reciente, además de realizar análisis tanto en programas de estudio, textos escolares como bases curriculares respecto a las oportunidades existentes de inclusión de las memorias históricas como insumo para comprender complejamente el pasado reciente.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEITUNO SILVA, D. (2011). Percepciones de los profesores de historia chilenos y españoles acerca del estudio de la transición de la dictadura a la democracia. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores.*, 149-171.
- ALARCÓN LORA, A. A., MUNERA CAVADIAS, L., & MONTES MIRANDA, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber-ciencia y libertad*, 12(1), 236-245.
- ANDERSON, G. L., & HERR, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. (. Sverdlick, *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción.* (págs. 47-69). Buenos Aires: Noveduc.
- ARÓSTEGUI, J. (2001). Ver bien la propia época (nuevas reflexiones sobre el presente como historia). *Sociohistorica*(9-10), 13-43.
- CALVO GALLARDO, I., & GÓMEZ BAEZA, N. (2017). Rememorando nuestra historia construimos ciudadanía: La experiencia del "día de la memoria y los derechos humanos" en el Colegio Nueva Aurora de Chile, Recoleta. *Andamio. Revista de didáctica de la historia.*, 4(1), 161-180. Obtenido de https://www.academia.edu/37230422/REMEMORANDO_NUESTRA_HISTORIA_CONSTRUIAMOS_CIUDADAN%C3%8DA_LA_EXPERIENCIA_DEL_D%C3%8DA_DE_LA_MEMORIA_Y_LOS_DERECHOS_HUMANOS_EN_EL_COLEGIO_NUEVA_AURORA_DE_CHILE_RECOLETA
- CAMILLONI, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenbger, & S. Alderoqui, *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* (págs. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M., ROSA, A., & GONZALEZ, M. F. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.
- CASTIBLANCO, A. (2009). De las anécdotas a la mega narración de la memoria: historia y espacios en la escuela. En A. Jiménez, & F. Guerra Garcia, *Las luchas de la memoria.* Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital.
- CUESTA, J. (1993). *Historia del presente.* Madrid: Eudermá.
- CUESTA, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15-30.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.
- ESCOBAR SILVA, N. J., & GONZÁLEZ VALENCIA, G. A. (2017). La memoria histórica en la clase de ciencias sociales y filosofía: los resultados de una investigación con profesorado en ejercicio. En R. Martínez Medina, R. García-Moris, & C. R. García Ruiz, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de*

investigación (págs. 373-379). Córdoba, Argentina.: Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.

- FERNANDEZ, M. B., & JOHNSON M, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad.*, 14(3), 93-105.
- FONTANA, J. (1982). *Historia. Analisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Editorial Critica.
- FUNES, A. G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 1-12. Recuperado el 10 de 12 de 2016, de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0504.htm>
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLES, M. (2011). La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 9.
- GONZALES, M. P., & PAGES, J. (Julio-Diciembre de 2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*(9), 275-311.
- GONZÁLEZ CALDERON, F. (2013). Las fronteras que se abre: memoria historica, territorios locales, lugares para el futuro. En I. Muñoz Delaunoy, & L. Ossandón Millavil, *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (págs. 283-313). Santiago de Chile: DIBAM.
- GONZÁLEZ VALENCIA, G. A. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. M. Avila Ruiz, *Metodología de investigación en didáctica de las ciencia sociales* (págs. 167-173). Zaragoza: Institucion "Fernando el Católico" y AUPDCS.
- GONZÁLEZ VALENCIA, G., & SANTISTEBAN, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales. *Educação em Foco*, 35-60.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. (I. Sancho-Arroyo, Trad.) Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HIGUERA, D. (01 de 04 de 2009). Lo que todos sabemos, no?: jóvenes y memoria: las representaciones sobre la última dictadura en la escuela. Tesis de maestría. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Flacso. Recuperado el 20 de 07 de 2018, de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1262/1/TFLACSO-2009DMHR.pdf>

- J. C. AMADOR, P. A. (2007). Memorias y subjetividades en la escuela oficial: experiencias de sí y políticas educativas, 1970-2007. En L. Cendales, *Reconstrucción de la memoria pedagógica*. Bogotá: Bogotá, DC: IDEP.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España editores S.A.
- JELIN, E., & LORENZ, F. G. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- JIMÉNEZ BECERRA, A., INFANTE ACEVEDO, R., & AMANDA CORTÉS, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 287-314.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- LAVIN, F. P. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman, & I. Siede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. (págs. 157-178). Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editor S.A.
- LIRA, E. (2010). *Memoria y convivencia democratica: politicas de olvido y memoria*. San Jose, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- LORENZ, F. (2004). "Tomála vos, dámela a mí". La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. . En E. L. Jelin, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (págs. 95-130). Madrid: Siglo XXI de España editores.
- MATTOZZI, I. (2008). Memoria y formacion historica. *La memoria en la clase de historia. Iber(55)*, 30-42.
- MOLINA, M., CASTRO, E., MOLINA, J. L., & CASTRO, E. (2011). Un acercamiento a la investigacion de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(1), 75-88.
- MUÑOZ DELAUNOY, I., & OSSANDÓN MILLAVIL, L. (2013). *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago, Chile: DIBAM.
- PAGÉS, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber, Didactica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia*, 43-53.
- PAGÈS, J., & SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad historica. En M. Á. Jara, *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (págs. 95-127). Neuquen, Argentina: EDUCO.
- PINTO VALLEJOS, J. (2005). *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. (J. P. Vallejos, Ed.) Santiago: Editorial LOM.
- PLÁ, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales.*, 161-184.

- PLÁ, S., & PAGES, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá, & J. Pages, La investigación en enseñanza de la historia en América Latina (págs. 13-38). Mexico D.F.: Bonilla Artigas Editores.
- PRATS, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Enseñanza de las ciencias sociales, 81-89.
- PRATS, J. (2003). Lineas de investigacion en didactica de las ciencias sociales. Historia & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL, 133-155.
- PRATS, J. (2008). Memoria historica "versus" historia enseñada. Iber, 5-8.
- Programa de estudio 3er año Medio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (11 de Diciembre de 2016). Unidad de curriculum y evaluación, Ministerio de educacion de Chile. Obtenido de Curriculum en línea:
http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34442_programa.pdf
- QUINTANA, S., CASTILLO, S., PÉREZ, N., MOYANO, C., & THIELEMANN, L. (2012). Libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tercer año Medio. Santiago: Ediciones SM.
- RAGGIO, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. Revista Clio & Asociados, 5, 1-16.
- RAMOS PÉREZ, J. C. (2017). Uso y alcances de la teoría fundamentada en la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. Martinez, R. Garcia-Moris, & C. Garcia, Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación. (págs. 510-518). Cordoba: Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.
- RICOEUR, P. (1999). La lectura del tiempo pasado. Memoria y Olvido. (G. Aranzueque, Trad.) Madrid: Editorial Arrecife.
- RODRIGUEZ, S., & SÁNCHEZ, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. Revista Reseñas.
- RUBIO SOTO, G. (2013). Memoria, politica y pedagogia. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile. Santiago: LOM.
- RÜSEN, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani, History Teaching, Identities and Citizenship. European issues in children's identity and citizenship, 7 (págs. 13-34). London: Trentham Book.
- SAAB, J. (1997). El lugar del presente en la enseñanza de la Historia. Revista Quinto Sol(1), 147-167.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N., & PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales (págs. 115-128). Zaragoza: Institución "Fernando el católico" y AUPDCS.

- STERN, S. (1998). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico, Chile 1973-1988. En M. e. Garces, Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX (págs. 11-34). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- TRINIDAD, R. (2004). "El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho". En E. L. Jelin, Educación y memoria. La escuela elabora el pasado (págs. 11-40). Madrid: Siglo XXI de Argentina editores.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolar? En J. Pagès, & A. Santisteban, Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials (págs. 25-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- VÁSQUEZ, N., & IGLESIAS, R. (2009). La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar. En J. Pages, & M. P. Gonzales, Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectivas europeas y latinoamericanas. (págs. 103-120). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- VEGA CANTOR, R. (1999). Déjenos hablar!: profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. Bogotá: Ilustrada.