



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**Enseñanza del Pasado Reciente:
Cómo se aborda en las aulas de sexto básico
el contenido “*Crisis Democrática y Régimen
Militar*”**

**Alumnos: Aránguiz Morales, Patricio
Díaz Lobos, María José**

**Profesora guía: Abett de la Torre Díaz, Paloma
Profesor co-guía: Magendzo Kolstrein, Abraham**

**Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación
Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales**

Santiago, 2009

DEDICATORIA

Sería ingrato el no mencionar ni agradecer a aquellos que han estado desde siempre con nosotros a lo largo de toda nuestra formación académica, tanto en los éxitos como en los malos resultados, nos referimos a nuestras familias.

Agradecemos de igual manera a nuestros compañeros y amigos, quienes en más de una ocasión estuvieron presentes para brindar su apoyo, sugerir, aconsejar y compartir sus conocimientos.

Parte importante de lo que somos el día de hoy se lo debemos a nuestros profesores, los cuales con sus enseñanzas nos inculcaron lo valioso de la educación como el motor del cambio de nuestra sociedad y el amor por esta bella disciplina que es la Historia.

En especial queremos agradecer a nuestros profesores guías Estela y Paloma por haber creído en este proyecto y orientarnos en los momentos en que la duda entorpecía su avance, pero con sus valiosos comentarios supieron entregarnos las respuestas que se materializaron en lo que tenemos hoy en nuestras manos.

Una vez más, a todos ustedes muchas gracias.

ÍNDICE

Capítulo I:

Introduciéndonos en las problemáticas de enseñar historia reciente **4**

Palabras de inicio 5

Planteamiento del problema 10

Objetivos de la investigación 17

 Objetivo general 17

 Objetivos específicos 17

Capítulo II:

Aproximaciones teóricas **18**

Re-construcción teórica de los conceptos referenciales 19

Explorando sobre el objeto de estudio de la Historia Reciente...
sobre el pasado cercano 19

Memoria colectiva...No dejemos que el olvido nos arrebathe la memoria 27

Aprendiendo a pensar históricamente nuestro pasado reciente 43

Golpe de estado de 1973 y dictadura militar ¿contenidos conflictivos? 51

Capítulo III:

Marco metodológico, testimonios: voces con identidad **58**

Perspectiva y acción investigativa en el método biográfico 59

Algunos aspectos sobre el muestreo 66

Cómo obtendremos la información ¿qué instrumento utilizaremos? 73

Sobre la técnica de análisis e interpretación 75

Capítulo IV:

Análisis interpretativo **79**

Algunas reflexiones sobre las Políticas educativas de la memoria 80

Las posibilidades/dificultades de enseñar el pasado reciente en el aula,
desde lo curricular 84

Relatos de vida, experiencias que marcan el cómo enseñar el contenido crisis

democrática y régimen militar en las aulas	96
Vivencias desde el compromiso	97
Experiencias que despiertan, saliendo de la burbuja...	100
Experiencia desvinculada, visión desde el margen...	104
Los énfasis para enseñar Historia Reciente en las aulas	106
Desde lo político y el testimonio	106
A través de los derechos humanos	111
Utilización de lo conceptual	115
Texto escolar, el referente para trabajar en las aulas, las temáticas sobre el pasado cercano	120
Algunas ideas para trabajar los contenidos conflictivos en el aula	127
Capítulo V:	
Nuestra sugerencia... aproximaciones para la construcción de una pedagogía de la memoria	131
Capítulo VI:	
Palabras finales, algunas reflexiones	138
Bibliografía	142
Anexos, entrevistas y textos escolares	147

Capítulo I: *Introduciéndonos en las problemáticas de enseñar historia reciente*

Por qué cantamos

*Si cada hora vino con su muerte,
si el tiempo era una cueva de ladrones,
los aires ya no son tan buenos aires,
la vida nada más que un blanco móvil
y usted preguntará por qué cantamos...*

*Si los nuestros quedaron sin abrazo,
la patria casi muerta de tristeza,
y el corazón del hombre se hizo añicos
antes de que estallara la vergüenza
Usted preguntará por qué cantamos...*

*Cantamos porque el río está sonando,
y cuando el río suena, suena el río.
Cantamos porque el cruel no tiene nombre
y en cambio tiene nombre su destino.
Cantamos porque el niño y porque todo
y porque algún futuro y porque el pueblo.
Cantamos porque los sobrevivientes
y nuestros muertos quieren que cantemos.
Si fuimos lejos como un horizonte,
si aquí quedaron árboles y cielo,
si cada noche siempre era una ausencia
y cada despertar un desencuentro
Usted preguntará por qué cantamos...*

*Cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la Vida
y porque no podemos, ni queremos
dejar que la canción se haga cenizas.
Cantamos porque el grito no es bastante
y no es bastante el llanto, ni la bronca.
Cantamos porque creemos en la gente
y porque venceremos la derrota.
Cantamos porque el Sol nos reconoce
y porque el campo huele a primavera
y porque en este tallo, en aquel fruto
cada pregunta tiene su respuesta...*

PALABRAS DE INICIO

Antes de comenzar, no podemos dejar de mencionar que esta tesis se realiza en el marco del proyecto FONDECYT N° 1085228, titulado: *“Estudio cuantitativo y cualitativo de la enseñanza de la ‘Historia del Presente’ de acuerdo al currículo de la Reforma, según los profesores, estudiantes y padres de 6° básico: identificación de buenas prácticas y metodologías de enseñanza”*, 2008-2010, realizado bajo la responsabilidad de María Isabel Toledo. En relación a ello, es que nuestra investigación se enfocara en cómo los docentes de sexto año básico, trabajan en el aula con el contenido conflictivo *“crisis democrática y régimen militar”*.

Constantemente nos re-configuramos nuestro mundo y la realidad, muchas veces el pasado se nos presenta intempestivamente tornándose en un ahora. Al estar enfrentados a esto, surge la necesidad de crear y creer en otras alternativas que hagan posible un diálogo entre profesores de Historia y estudiantes, y ese diálogo se traspase a la sociedad en su conjunto. Es así, como consideramos que uno de los escenarios propicios para que se desarrollen estos diálogos históricos se configura fundamentalmente en el aula, ya que este espacio nos da la posibilidad de trabajar inter-subjetivamente, mediante las experiencias que se tienen y se tuvieron, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes (transmisión familiar) frente a los hechos recientes de nuestra historia nacional. Hechos esencialmente enfocados en los acontecimientos que se suscitaron a partir del Golpe de Estado de 1973 y el posterior desarrollo de la Dictadura Militar.

En este mismo sentido, tenemos conciencia de la complejidad que presenta este escenario, dificultad que se basa primordialmente en la evasión y el silencio, ya que, continuamente notamos que a nivel de sociedad se pretenden evitar los conflictos que aún perduran sobre este tema, buscando conciliación y consenso a través de un olvido impuesto e institucionalizado, situación que evidentemente también se extrapola al ámbito educativo y a las aulas de clases. Por lo tanto, este contenido de carácter conflictivo (Carretero, 2008) que está ligado a nuestra historia reciente, creemos que necesariamente debe ser *cantado*, como lo sugiere Benedetti en el poema anterior. De este modo, ese canto se debe transformar en enseñanza, para que este contenido sea abordado en las salas de clases, con una postura didáctica que rescate y dé valor al conflicto, a la discusión de esta temática, para que este tema no se convierta sólo en una contienda entre buenos y malos, sino más bien, ver este pasado cercano, como una alternativa que permita trabajar los contenidos con responsabilidad ética y moral, para que hechos de esta envergadura no vuelvan a ocurrir.

Este *no vuelvan a ocurrir*, involucra un conocer, un entender y comprender los hechos por los cuales se llega al quiebre democrático, un conocer es parte de un no olvidar, para recordar constantemente y re-pensar el nuevo mundo. El enseñar vendría a ser una opción de aprendizaje para que otros conozcan esto, no negándolo, ni ocultándolo, sino invitar a una *de-construcción* como una forma de reconstrucción de ese pasado cercano. En este sentido, es que debemos hacernos cargo, como profesionales de la educación de las diferentes narrativas que de este hecho histórico derivan.

Con este afán de enseñar la historia reciente de nuestro país, surge la necesidad de encontrar espacios que lo permitan, es en esta búsqueda cuando nos encontramos con las posibilidades curriculares que nacen desde el Ministerio de Educación, cuyas políticas están orientadas desde el Estado. Estas entradas curriculares se dan en dos momentos, en sexto básico en la 4ta unidad: Chile en el siglo XX, específicamente con el contenido mínimo sobre *“Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia”* (MINEDUC, 2004: 47); y en segundo año medio cuando se trabaja la 5ta unidad: *“El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social”*, particularmente la tercera sub-unidad *“régimen militar y transición a la democracia”* (MINEDUC, 2004: 69). Nuestra investigación se centrará en el primer nivel mencionado, ya que vemos en este espacio la posibilidad/dificultad de transmitir y enseñar la historia reciente, además porque tenemos la convicción de que si los contenidos conflictivos son abordados pedagógicamente con las metodologías de la disciplina histórica a temprana edad, los niños adquirirán mayores herramientas que les permitirán reflexionar, criticar y a su vez, participar activamente en la sociedad.

Asimismo, nuestra investigación de forma preferencial indagará en cómo los docentes de sexto básico están trabajando con el contenido mínimo correspondiente a este nivel, pues él brinda la oportunidad de re-construir, re-interpretar y re-presentar la historia y no sólo quedarnos con aquella historia heredada, la cual por tanto tiempo nos ha sido transmitida (Aróstegui, 2004), sino que desde esta arista consideramos que nace la posibilidad de comenzar a categorizar una historia vivida. De este modo, los hechos que suscitaron el Golpe de Estado de 1973, el desarrollo

de la Dictadura Militar y la posterior transición democrática, no se verían como algo lejano para los estudiantes, sino más bien estos asimilarían esos contenidos como parte de su historia, lugar de encuentro cotidiano de sus vidas, en donde nosotros consideramos que ellos y sus familias son actores protagónicos que constantemente invaden -de múltiples maneras- el aula.

De esta manera, la propuesta curricular busca que las y los estudiantes perciban la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que componen este sub-sector de aprendizaje, como un saber que no está alejado y desvinculado de su mundo, sino que este aprendizaje se convierta en un espacio de reflexión y cuestionamiento, por eso visualizamos con urgencia la necesidad de enseñar a pensar históricamente. En este sentido, consideramos que es elemental complejizar el proceso de enseñanza/aprendizaje, para ello la incorporación de la “historia no oficial”, el trabajar con fechas conflictivas y emblemáticas, personajes anónimos, entre otros son elementos que dan sentido y conforman este periodo, permitiendo ser una manera eficaz y efectiva de comprender los procesos históricos de nuestro pasado cercano en la sala de clases, ya que se interactúa con los recuerdos, con la memoria/olvido, con la identidad, se invita a configurar una conciencia histórica, ya sea de un grupo u otro de la sociedad, por tanto sus actos y actores vivos, están próximos, y todavía latentes. Así lo anterior permite enseñar en valores, pero más aún enseñar a reflexionar críticamente sobre las cuestiones sociales en los diferentes contextos históricos, confrontando puntos de vista, juzgando las diferentes perspectivas sobre un mismo problema y comprendiendo lo importante que es “hacerse cargo” de la historia, tomando partido por una u otra postura. Pero esta interacción es más una interpelación al pasado reciente, esta reclamación no

sólo es colectiva, sino que permite al individuo actuar como sujeto histórico participativo, dando una alternativa dialéctica de generar nuevas lecturas de la realidad, del tiempo y del espacio.

En consecuencia, es Aróstegui quien nos acerca a lo que entenderemos por historia reciente “...*Historia vivida frente a una historia heredada. Una reclamación de lo que entendemos como Historia no es sólo la herencia recibida, sino la conciencia formada a partir de la experiencia de nuestro propio actuar*” (Aróstegui, 2004: 12). De este modo, se debe sacar provecho a la experiencia, a la percepción, a los testigos, escuchar la voz de los olvidados y silenciados. En este sentido, el aula y la historia oral juegan un rol importante en la construcción de nuevos saberes tanto para el docente como para los estudiantes, y asimismo, para la ciudadanía en general.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este trabajo nace bajo el alero de una necesidad de encontrar alternativas educativas que permitan enseñar los contenidos conflictivos que presenta la historia reciente, trágica y traumática por la que atravesó nuestro país. Como es un tema complicado, tanto por las múltiples visiones que se tienen frente a estos hechos como también por su rol moral y ético en el aula (fuera y dentro de ella también), es que ésta no es una tarea fácil.

¿Por qué historia reciente?, porque ella no está cerrada, sino más bien es una historia inacabada, una historia que está pendiente, es una historia que permite el ingreso de otros sujetos/actores a escena, permitiendo que ella esté constantemente invadiendo el presente, pues tiene sujetos sociales que la presenciaron y fueron, ya sea activa o pasivamente, parte de ella.

Hemos visto esfuerzos por tratar de olvidar (o negar) esta parte de la historia nacional, pero como nos sugiere Lechner y Güell (2006) *“más que una memoria del olvido se trató de erigir una memoria del silencio”*, ya sea desde las investigaciones historiográficas como también desde el campo de la educación y en todas las esferas de la vida social. En lo que respecta al campo de la enseñanza, esto lo podemos apreciar cuando se omiten o no se le da la preponderancia a algunos contenidos por sobre otros, ya que *“El currículo, como constructor social, refleja aquello que la sociedad, a través de sus responsables políticos, desea que las nuevas generaciones aprendan en la escuela. Por ello se prescriben determinados contenidos y se dejan de prescribir otros (...)”* (Pagés, 2002: 256). Pero, creemos

que es necesario conocer los acontecimientos, porque en la medida en que recordamos, esta acción nos permite no olvidar, para que hechos de esta envergadura no vuelvan a suceder. De este modo, el conocer los hechos, involucra un recuerdo-saber, el cual entendemos como un re-significar el pasado reciente. En este sentido, el pasado se torna en un ahora, pues nos interroga constantemente sobre lo que sucedió y de qué modo ocurrió, convirtiendo al aula en un escenario para la tensión y la posibilidad.

En esta investigación, el foco de análisis se concentra en cómo se enseña la historia reciente por parte de los profesores que imparten la asignatura *estudio y comprensión de la sociedad*, en el nivel de 6° año básico, centrándose en cuáles son sus motivaciones, sus intencionalidades, sus experiencias, ello para dar una entrada real al contenido sobre la *crisis democrática y régimen militar*. De este modo, la problemática a tratar se funda principalmente en la profundización o simpleza en las formas de trabajar en el aula dicho contenido por parte de los profesores en diferentes contextos educativos. Entendiendo que la ausencia o presencia de esos elementos se debe a diversas problemáticas, las cuales pueden ser generadas tanto por parte de los mismos profesores y profesoras, como también desde la institucionalidad educativa, esto básicamente reflejado por medio del currículo nacional.

En este sentido, será la mirada conflictiva y la tensión latente que presenta el contenido “crisis democrática y régimen militar”, lo que lleva a algunos docentes a recurrir a su experiencia de vida para poder desarrollar este contenido, o por el contrario, será el vacío de políticas educativas de

memoria claras, las que dificultan y confunden el tratamiento de la historia reciente en las aulas de sexto básico.

Bajo los planteamientos anteriormente enunciados, a través de la investigación se intentará conocer y comprender cómo los docentes enseñan en el aula esta parte de la historia nacional, ya que entendemos que poner en escena al interior del aula las problemáticas sociales de la actualidad, que surgen como consecuencia de hechos traumáticos del pasado cercano, es una tarea compleja que no está exenta de dificultades. A raíz de esto se manifiesta entonces la inquietud de ¿Cómo se está abordando la Historia Reciente en las aulas de sexto básico?, ¿Cómo, qué y cuánto de esa historia se les enseña a las nuevas generaciones?, ¿Cuáles son los elementos y concepciones que tienen tres docentes de la comuna de Recoleta con respecto a las posibilidades y/o dificultades que presenta el tratamiento de la enseñanza de la Historia Reciente en las aulas de sexto básico, específicamente sobre el contenido crisis democrática y régimen militar?

Desde este punto de vista, uno de los elementos primordiales, tiene que ver con la relación y lecturas que establecen los docentes con el marco curricular y desde ahí cuáles son los conceptos centrales que trabajan y bajo que denominación. La investigación se centrará en los docentes porque, en definitiva, son ellos los que razonan y organizan como se transmitirán y abordarán en la sala los contenidos, por otro lado son ellos también, quienes constituyen la posibilidad de incorporar un real tratamiento de la historia reciente de nuestro país en las aulas, para lograr una posible transformación de la realidad educativa y social. Por tales

motivos, consideramos que es oportuno el preguntarse por la relación entre contenidos conflictivos/profesores/estudiantes, poniendo énfasis en la relación que se establece entre contenido/profesor, y así también, estableciendo el calificativo de “conflictivo”, ya que esta relación se constituye en el núcleo central de nuestra investigación.

En relación con lo formulado en las palabras anteriores, las preguntas que guían el desarrollo de la investigación, adquieren preeminencia, y se constituyen como relevantes si se piensa que ellas intentarán dar cuenta de una situación que tiene repercusiones en la vida social, invitando a ir más allá de recordar, sino que a construir memoria colectiva (Carretero, 2006) para el futuro, cambiando las lógicas tradicionales-reproductivas en donde la historia es vista como una herencia y no como experiencia vivida y en permanente construcción. Ellas buscan, por tanto, encontrar en las re-significaciones que realizan los docentes en las salas de clases, alternativas que permitan construir una memoria histórica inclusiva de este periodo de la historia nacional.

De esta manera, la investigación pretende –sólo como supuesto- demostrar que en las escuelas donde los docentes que poseen la mención en historia y que imparten el curso de estudio y comprensión de la sociedad, de alguna manera, trabajaran con menor dificultad estos contenidos. Por el contrario, en contextos educativos donde las clases de estudio y comprensión de la sociedad son realizadas por docentes sin mención en Historia, se pudiesen agudizar los problemas que se suscitan al momento de trabajar los contenidos conflictivos del pasado reciente en el aula, y así mismo, podría existir una falencia en las

herramientas didácticas con las cuales se afrontan las tareas propias de la disciplina histórica y lo que ello conlleva.

Es así, como consideramos que es necesario encontrar alternativas (mecanismos, recursos, herramientas) educativas validas, que ofrezcan una mirada amplia y reflexiva. Una posibilidad para ello, es trabajar desde la historia oral, los sitios de memoria u otra forma de documentación alternativa a la que ofrecen los textos de estudio, que se presentan como un elemento fundamental en la configuración de una nueva visión pedagógica del periodo a estudiar. Vale decir, construir el pasado reciente a partir de una relación dialógica con el presente, en consideración a la preponderancia que tienen los sujetos (familia, vecinos de los estudiantes, entre otros), los cuales vivieron y presenciaron durante los años de dictadura esta situación. En este sentido, tiene un carácter predominante el rescate de estas visiones, pues nos ayudaran a entender muchas de las expresiones que se dan en nuestros días.

Por otro lado, esta investigación se lleva a cabo en un contexto donde las discusiones y producciones teóricas sobre este tema, -el de la Historia Reciente y su enseñanza-, están recién comenzando a florecer y tomar fuerza en nuestro país, - aunque la enseñanza esta todavía embrionaria- pues debemos reconocer que otros países de Latinoamérica y el mundo nos llevan ventaja respecto al cómo enfrentar estas problemáticas en el aula, como por ejemplo Argentina, Uruguay y España, entre otros países. (Jelin, 2004; Carretero, 2008) Sin con ello decir, que sus estudios e investigaciones estén acabados, sino recalcar que también a cada momento aparecen nuevos elementos en este campo disciplinar, que hacen que este se

encuentre en constante construcción. Es así, como también esta investigación adquiere relevancia en el sentido de que se presenta como un posible aporte a estas mismas investigaciones, tomando en consideración que en el caso de Latinoamérica y el cono sur específicamente hay una experiencia histórica en común, el de la represión política expresada mediante las dictaduras militares (Jelin, 2004).

En otro aspecto, queremos saber si este pasado reciente se convierte en una posibilidad de poner en el espacio público este contenido-conflictivo que se acerca a lo íntimo-ético para algunos. La enseñanza del pasado reciente vendría a ser un facilitador de competencias para los docentes, permitiendo el abordaje de contenidos-conflictivos como lo son, el golpe de estado y posterior dictadura militar, ya sea para dar “respuestas” de lo sucedido en ese tiempo, como también para permitir problematizar lo que ocurre con ese hecho histórico en nuestro escenario actual. Accediendo a buscar alternativas resolutorias mediante la reflexión crítica, en otras palabras enseñar a pensar y cuestionar el mundo en el que vivimos para así contribuir en la construcción de una memoria histórica, y de esta manera salirnos del camino de la impunidad por el que tanto tiempo hemos andado, pues como lo señala Galeano, la impunidad es hija de la mala memoria.

En definitiva, la investigación pretende constituirse en un aporte para este campo en construcción, al incrementar estudios sobre este emergente y controversial tema. Relevando los conceptos de memoria histórica y representación social, rescatando los aportes educativos que la disciplina histórica incorpora al estudio de la Historia Reciente en las escuelas. Constituyéndose en una

contribución para avanzar hacia la formación de una *Pedagogía de la Memoria* (Osorio, 2006) y de esta forma, ir enriqueciendo la educación chilena.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

- Analizar e interpretar las posibilidades y/o dificultades que se dan en torno a la enseñanza de la historia reciente, y los contenidos conflictivos del pasado cercano en las aulas de sexto año básico. Desde la práctica docente que realizan los profesores y profesoras de este nivel de enseñanza.

Objetivos específicos

- Indagar sobre las concepciones de los docentes de sexto año básicos, en torno a la enseñanza del pasado reciente y la importancia atribuida al contenido sobre la “crisis democrática y régimen militar”.
- Comparar e identificar los diferentes tratamientos que por parte de los docentes experimenta la enseñanza de la historia reciente en el aula y específicamente el contenido “crisis democrática y régimen militar”.
- Conocer e identificar los recursos y materiales educativos que utilizan los docentes de Historia y Ciencias Sociales para abordar el pasado reciente en el aula, específicamente en el contenido “crisis democrática y régimen militar”.

Capítulo II: aproximaciones teóricas

La memoria

*Los viejos amores que no están,
la ilusión de los que perdieron,
todas las promesas que se van,
y los que en cualquier guerra se cayeron*

*Todo está guardado en la memoria,
sueño de la vida y de la historia*

*El engaño y la complicidad
de los genocidas que están sueltos,
el indulto y el punto final
a las bestias de aquel infierno.*

*(...) La memoria despierta para heír
a los pueblos dormidos
que no la dejan vivir
libre como el viento*

*Los desaparecidos que se buscan
con el color de sus nacimientos,
el hambre y la abundancia que se juntan,
el mal trato con su mal recuerdo.*

*Todo está clavado en la memoria,
espina de la vida y de la historia.*

*(...) La memoria pincha hasta sangrar,
a los pueblos que la amarran
y no la dejan andar
libre como el viento.*

*Fue cuando se callaron las iglesias,
fue cuando el fútbol se lo comió todo,
que los padres palotinos y Angelelli
dejaron su sangre en el lodo.*

*Todo está escondido en la memoria,
refugio de la vida y de la historia.*

*La memoria estalla hasta vencer
a los pueblos que la aplastan
y que no la dejan ser
libre como el viento.*

*(...) La memoria apunta hasta matar
a los pueblos que la callan
y no la dejan volar
libre como el viento.*

León Gieco, "Bandidos rurales", 2001

RE-CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LOS CONCEPTOS REFERENCIALES

La presente investigación propone al menos tres conceptos claves que guían su desarrollo. Estos son: *Historia Reciente* (dentro de ella pasado cercano), *Memoria Histórica*, y *Enseñanza de la Historia Reciente*. Cada uno de ellos será estudiado y revisado desde la óptica de distintos autores y teorías que sean afines a los conceptos propuestos.

EXPLORANDO A CERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA HISTORIA RECIENTE... SOBRE EL PASADO CERCANO

Cuando nos aproximamos a lo que estamos entendiendo por Historia, no podemos perder de vista que este campo disciplinar se constituye por diferentes escuelas historiográficas, cada una de ellas -bajo sus paradigmas o teorías- se preocupan por investigar, comprender o representar a las sociedades y sus comportamientos en el pasado. En este sentido, existen corrientes de pensamientos o tradiciones que conviven simultáneamente, dejando la posibilidad a los investigadores el poder elegir con cual se quiere trabajar, de este modo, *“la historia del presente no sustituye en modo alguno a otras. Pretende atender a un hecho histórico del que las otras no se ocupan”* (Aróstegui, 2004: 13)

Es así, como comenzamos a explorar sobre esta nueva vertiente conocida bajo el nombre de Historia del Presente o Historia Reciente, ella nos seduce, por un lado porque es un ámbito histórico que está en construcción, por lo tanto, con eso nos invita a revisar el pasado desde otro ángulo, a pensarlo con nuevas interrogantes, dejando espacio para que se le siga cuestionando y nazcan

constantemente nuevas preguntas para investigar, y por otro lado, vemos en ella una preocupación e inclinación más por *“las rupturas radicales que por las continuidades, más por las excepcionalidades y “desviaciones” que por las lógicas de largo plazo”* (Franco y Levin, 2007: 15). En este sentido, nos brinda la oportunidad de trabajar con sus nuevas herramientas conceptuales y epistemológicas, las problemáticas que se generan cuando se investiga sobre los pasados cercanos y sobre todo conflictivos. Esta nueva forma de representarnos el pasado, tiene como eje central, preocuparse de los acontecimientos del presente, para a través de ellos indagar sobre el pasado cercano entendiendo éste como una historia vivida. Investigar sobre ella permite formular posibles alternativas para resolver los cuestionamientos y dudas sobre el porqué estamos viviendo como estamos, o porque sucedieron así las cosas y no de otro modo. En este sentido *“estamos hablando entonces de procesos subjetivos de significación, donde los sujetos de la acción se mueven y orientan (o se desorientan y se pierden) entre “futuros pasados” (Koselleck, 1993), “pasados presentes” (Huysen, 2003) y “pasados que no pasan” (Connan y Pouso, 1994), en un presente que se tiene que acercar y alejar simultáneamente de esos pasados recogidos en los espacios de experiencia y de los futuros incorporados en horizontes de expectativas. Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en dialogo con otros, con los que se puede compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente”* (Jelin, 2007, 308)

La conceptualización de la Historia Reciente nace en Francia, con el nombre de *histoire du temps présent* o historia del tiempo presente, esto con el afán de diferenciar los estudios que se desarrollaban en torno a la época contemporánea de

los análisis sobre lo “muy contemporáneo”, esto último referido a *“la necesidad de abordar la historia de la guerra mundial y sus consecuencias con un espíritu y unos métodos diferentes de los de la historiografía tradicional y en unos términos distintos de los <oficiales>”* (Aróstegui, 2004: 21). Esta necesidad de investigar sobre estos acontecimientos violentos y traumáticos es para dar atención prioritaria a los hechos históricos sucedidos en este “corto y conflictivo siglo XX”. Esta atención no sólo fue prestada por los investigadores históricos, sino más bien fue un tema transversal de los estudios sociales, lo que desembocó en que fuesen estudios multidisciplinarios, llegando a ser tema de interés también para la sociedad civil en su conjunto, por lo inédito y dolorosos que estos sucesos fueron. Este campo investigativo que está naciendo, que se está construyendo, permite sentar las bases de lo que puede ser una nueva escuela historiográfica, la cual entre otros elementos se preocuparía de fundamentar teóricamente lo horroroso, traumático y violento de los pasados cercanos.

El nacimiento de esta nueva historia como vimos, fue dolorosa y sangrienta, pues se forja bajo el alero de la segunda guerra mundial y su “trágico emblema del Holocausto”, esto para el caso del mundo occidental, mientras que la necesidad de estudiarla para nosotros, los latinoamericanos, se desencadenó con la experiencia violenta, traumática y dolorosa de las dictaduras militares, *“En el cono sur latinoamericano, fue la experiencia de las últimas dictaduras militares, que asumieron modalidades inéditas en Estados criminales y terroristas, el punto de ruptura que ha promovido los estudios sobre el pasado cercano”*. (Franco y Levin, 2007: 15)

Estos hechos violentos que comenzaron a marcar el siglo XX dieron paso a un cuestionamiento del supuesto “progreso humano” que hasta ese minuto se había desarrollado, ese matar a sangre fría a otro ser humano, torturarlo, mutilarlo, provocó desconfianza, o dicho de otro modo, se perdió la confianza en la humanidad, generando incertidumbres por lo venidero en el mundo. Este hecho y otros, marcan de alguna manera los estudios que hasta ese momento se llevaban a cabo sobre estas temáticas, comienza a irrumpir la necesidad de mirar hacia el pasado cercano con otros ojos, con los ojos de que no existe una única verdad, sino que se debe poner en lugar privilegiado a los actores sociales y a la “verdad de sus subjetividades”. En este escenario, toma fuerza la idea de mirar la historia, a través de la historia reciente o la historia en presente.

Podríamos aproximarnos tentativamente a dar luces de cómo definimos la historia reciente: la entendemos como una historia dinámica y con periodificación flexible, en cuanto está sujeta a la relación que se da entre presente y pasado, *“régimen de historicidad particular basado en diversas formas de coetaneidad entre presente y pasado: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa”* (Franco y Levin, 2007: 33). Podemos entender que existe una inminente necesidad por establecer puentes dialécticos entre el que escribe sobre el pasado reciente, con el que enseña en las aulas sobre él, lo que permite además, que se generen más oportunidades de diálogo entre ambos. En otras palabras, que no caminen paralelamente la “historia científica” con “la historia escolar”, sino que ambas se nutran, se escuchen y contribuyan a

representar la sociedad en la que vivimos. Enseñar sobre el pasado reciente, se convierte en un acto enriquecedor, que da la posibilidad de que este no quede zanjado, sino que brinda la oportunidad de construir identidad, memoria y discutir colectivamente esos asuntos en comunidad, aunque esto sea dificultoso.

Como hemos visto hasta aquí, la historia reciente pone en evidencia crítica y reflexiva lo que nos está sucediendo como sociedad, nos interpela a afrontar los horrores históricos de lo ocurrido hace poco tiempo atrás, en este sentido un aporte al enseñar sobre el pasado reciente, es que esta historia del presente da la posibilidad de poner sobre la mesa *“temas y problemas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividas por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como de la colectiva”* (Franco y Levin, 2007: 34). Temas que generan o provocan ruido, pues existen múltiples miradas sobre esos mismos acontecimientos, pero que de alguna manera deben ser tratados o trabajados por la sociedad en su conjunto para que sucesos como estos no se repitan. Debido a ello, es que consideramos una alternativa el tratarlos como contenidos escolares, para así poder de alguna manera analizar y comprender porque sucedieron y como estos nos afectan en nuestro presente cotidiano, con la pretensión de transformarlos. Este tratarlos como contenidos, no es de manera despectiva o con el afán de simplificar los tópicos, sino más bien, es una manera de poder llegar a todos los entes sociales, con la complejidad que ello implica. La escuela, por su grado de masificación en la transmisión de discursos aglutinantes, permite llegar a lo anterior.

Frente a esta y otras exigencias es que nos atrevemos a decir que no basta sólo con investigar y escribir sobre esta historia, sino que existe una urgente necesidad de que esta historia sea enseñada a las otras generaciones, para dar a conocer con fundamentos históricos lo que sucedió y cómo fue que paso, aunque se debe tener cuidado de no sesgar los aportes que esta disciplina en construcción pueda brindar también a otro temas del pasado reciente, pero coincidentemente para los países del cono sur, esta historia vivida casualmente está teñida de sangre por las simultaneas dictaduras y violaciones a los Derechos Humanos de estos pasados a corta distancia, en este sentido *“el espacio escolar es clave para la transmisión de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales”* (Jelin y Lorenz, 2004: 2), pues las labores que tiene la escuela son la de enseñar para aprender y viceversa, la de moralizar y fortalecer el sentimiento de pertenencia nacional, pero por sobre todo entregar las herramientas necesarias para que los estudiantes saquen sus propias conclusiones y aprendan a dudar, para que puedan opinar y por sobre todo optar, pues cuando algo queda reprimido o desconocido, puede volver a revivir, puede volver a suceder, ya que *“lo que se enseña en la escuela queda recordado a la medida de los receptores”* (Guelerman, 2001: 90). En este sentido el mismo autor señala que la escuela está llamada a ser un lugar donde se priorice por la formación de subjetividades e identidad, no acatando una identificación homogenizante, sino más bien un espacio en donde niños, niñas y jóvenes la puedan construir.

Otra de las particularidades que presenta la historia reciente, es que no puede ser definida en términos cronológicos-temporales, ni tampoco cabe definirla desde la epistemología o metodológicamente *“(…) sino, fundamentalmente, a partir*

de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente. En este sentido, sin duda, los acontecimientos considerados “traumáticos” o de fuerte presencia social en el presente son objetos privilegiados de esta historia, aunque no por ello los únicos” (Franco y Levin, 2007: 35). De esta manera, entendemos la historia como un acontecer complejo, lleno de interpretaciones, en la cual confluyen disímiles voces y cuya relación dialógica no es neutral, por lo tanto, esto permite problematizar el presente desde la subjetivación de los hechos.

Por qué trabajar con la enseñanza del tiempo presente, porque no sólo nuestra disciplina histórica se preocupa de reconstruir e interpretar la historia acabada, sino que además vela por la historia que se está produciendo y la que está por suceder: *“La historia es antes que narrada, vivida y la herencia histórica no hace sino orientar mejor nuestra propia vivencia. La historia del presente es primordialmente la historia experimentada frente a la tradicional historia recibida”* (Aróstegui, 2004: 12).

En el momento actual en que vivimos, constantemente nos bombardean con información mediática, perdemos el rumbo de las cosas que realmente importan, estamos tratando de copiar modas, ritos y costumbres extranjeras perdiendo el sentido de la tradición propia. Se nos olvidan o nos tratan de hacer olvidar parte de nuestra historia, de nuestra historia próxima. Por ende, es imperiosa la necesidad de *“exponer junto a las jóvenes generaciones la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente, [pues ésta] posibilita la comprensión de las*

sociedades como producto del desarrollo y de las luchas históricas. Es claro que la enseñanza del pasado reciente requiere, como cualquier otro período histórico, de la historia profesional con toda la espesura teórica y las herramientas del oficio para establecer verdades controversiales provisionales e históricamente condicionadas” (Funes, 2006), pues con ello reafirmamos la importancia y el compromiso de trabajar con la enseñanza del tiempo presente.

Otra característica importante de trabajar con la historia reciente, es que esta permite dialogar con los actores presenciales de esos acontecimientos, los cuales se convierten en testigos de lo que sucedió en Chile en el periodo que nos convoca esta investigación. Ellos, mediante sus testimonios y experiencias nos pueden contar como se constituye y configura esta parte de la historia nacional, esto a través de un sinnúmero de elementos, con los cuales representaremos y reconstruiremos el Chile en el que vivimos: *“Un presente histórico, que puede ser definido y demarcado y que el presente como historia es una percepción real de los sujetos sociales y no una elucubración de filósofos y ensayistas”*. (Aróstegui, 2004: 11). Esta historia toma fuerza, pues es una historia viva, vivida, más cercana, sensible y significativa, ya que sus “efectos” a cada instante nos visitan. Existe de algún modo un sentido de pertenencia, que se vuelve conflictiva fundamentalmente a la hora de recordar las consecuencias de los hechos acaecidos recientemente, como una *“...Historia vivida frente a una historia heredada. Una reclamación de lo que entendemos como Historia no es sólo la herencia recibida, sino la conciencia formada a partir de la experiencia de nuestro propio actuar”*. (Aróstegui, 2004: 12). Se debe sacar provecho a la experiencia, a la percepción, a los testigos, escuchar la voz de los olvidados y silenciados y en este sentido también dar cabida a las otras

historias, a otros recuerdos, a otros olvidos. Pues nuestra vida, se enriquece con ambas historias, pues la recibimos no para reproducirla, sino más bien para transformarla de acuerdo con nuestros actos y prácticas.

El nuevo paradigma educativo empuja la labor docente hacia una mayor y mejor comprensión de la sociedad, es aquí donde la *Enseñanza para la Comprensión* toma relevancia, en donde los aprendizajes se vuelven más significativos para los estudiantes. Frente a esta situación, es que *“la memoria tiene hoy un nuevo papel. (...) Y así cobra nueva actualidad y se muestra más iluminadora la aseveración del padre Sigüenza de que la Historia es la vida de la memoria”* (Aróstegui, 2004: 13).

MEMORIA COLECTIVA...NO DEJEMOS QUE EL OLVIDO... NOS ARREBATE NUESTRA HISTORIA

Si bien en la actualidad se está escribiendo sobre los pasados recientes, su escritura se torna cuestionable y difícil, por ser generadora de conflicto ya sea por su cercanía temporal, por lo violenta y traumática que se torna el revisarla, como también por los patrones en los que la tradición historiográfica permite esa escritura, pero a la vez entendemos que ésta es necesaria para no olvidar lo que hace poco tiempo atrás nos sucedió. Esta escritura académica debe ser transferida, aterrizada o “bajada” a todos los actores de la sociedad, en otras palabras, esta escritura académica debe ser recontextualizante y formadora de conocimiento escolar, debe ir *“más allá del transposicionismo; el cambio que se propone supera la cosmética de cualquier tecnicismo didáctico y trata de impugnar con radicalidad la naturaleza socio-histórica del conocimiento escolar y de la misma escuela”* (Cuesta, 2007: 27-

28), esta última como figura socializante, principalmente debe ser el soporte de memoria, la cual debe ser transmitida a las nuevas generaciones para que saquen sus conclusiones y construyan con su propia voz la historia, y levanten memoria sobre estas. Es aquí donde la escuela a través de su enseñanza de la historia, toma protagonismo, pues es un escenario propicio para la producción de saberes y conocimiento, pero al mismo tiempo para escuchar experiencias y sentimientos y así poder interrelacionarlos. La escuela y su enseñar, creemos facilitan la transmisión de recordar y olvidar, tanto la historia heredada como aquella vivida, la que es oficial y la que se refugia en la periferia. A continuación delimitaremos lo que para nosotros son esos dos conceptos: la memoria y el olvido, los cuales se entretajan y acompañan lo que estamos entendiendo por historia reciente y pasado cercano.

Primeramente el concepto de Memoria lo entenderemos desde la pluralidad de su palabra, es decir, como memorias... pues esta trae en su interior una “*amplia gama de discursos y experiencias*” (Garcés, 2000) que los sujetos en forma individual como en colectivo van dándole forma, por otro lado, ambas memorias van aportando desde el proceso de inter-subjetividad social a la representación del pasado, para este caso particular, el pasado cercano. Este proceso de construcción de la memoria involucra creación simbólica y elaboración de sentidos, pero simultáneamente, este crear se acompaña de un algo previo, que ya es sabido o conocido, tiene que ser parte de los recuerdos que configuran lo que se quiere o no recordar para trascender. En este sentido, enseñar la historia reciente en las aulas tiene una doble tarea, por un lado “hacer memoria”, producirla, y por otro internalizarla y comunicarla.

En este sentido, no se puede perder de vista que existe una manipulación política del pasado, pues los actores que estén en el poder estatal trataran de validar sus actos y acciones, y para esto interpelaran al pasado, utilizando para ello la memoria o el olvido para ir configurando la identidad nacional que se quiere conseguir. Por este motivo, la Memoria involucra un seleccionar, escoger y clasificar lo que se quiere recordar y olvidar, también implica una reinterpretación y representación de la historia, la sociedad y su pasado cercano. Pero además de ello, la memoria se convierte en una herramienta que permite exigir, demandar, reclamar que hechos como estos, no se repitan.

De este modo, la Memoria es elaboradora de sentidos, experiencias, configuradora de identidades colectivas, las cuales están en constante lucha, una lucha por no olvidar y recrear sentidos colectivos de pertenencia, construyendo recuerdos significativos comunes. Además, la Memoria debe tener un significado social, que este dentro del imaginario colectivo, para que permita ser utilizada como recurso educativo, pues la memoria no es estática ni perteneciente a un grupo más que a otro, la memoria circula, transita por las personas, por las sociedades, por sus calles, y en ese transcurrir es necesario transmitir la memoria sobre todo en sociedades marcadas por las profundas huellas que deja la violencia hecha razón de Estado.

Para que los recuerdos individuales y colectivos tomen fuerza y se unan en la construcción de un relato histórico, vemos en las palabras y categorizaciones que realiza Stern una manera de conjugarlas. Este autor construye los conceptos de memorias sueltas y memorias emblemáticas. Las Memorias sueltas, son las

memorias personales para definir el quienes somos. Exagerada por la idealización, pero necesaria para realizar una resistencia, una contra-memoria y no quedar sumergidos en el silencio. Estas “memorias sueltas”, necesitan encontrar un punto vértice que las canalice hacia un punto mayor en donde puedan contribuir a la representación de lo que se quiere recordar, como historia. Este punto mayor, es la “memoria emblemática” la cual es un marco y no un contenido concreto. *“La memoria emblemática es una gran carpa en que hay un “show” que va incorporando y dando sentido y organizando varias memorias, articulándolas al sentido mayor. Este sentido mayor va definiendo cuales son las memorias sueltas que hay que recordar (...) y cuales son las cosas en cuyo caso es mejor olvidarlas o empujarlas hacia los márgenes”* (Stern, 2000: 14) las memorias emblemáticas son invenciones humanas, las cuales no son arbitrarias. Son producto del quehacer humano y del conflicto social, *“son formas de pensar construidas, y en este sentido inventadas por los seres humanos, pero a la vez tienen que responder, para alcanzar a tener peso, a las experiencias, necesidades y sensibilidades reales de los seres humanos”* (Stern, 2000, 21).

Esta relación estrecha y dinámica que se da entre memoria suelta y memoria emblemática, va definiendo una “memoria colectiva” que tiene sentido para las personas. Es más, podemos precisar que de esta manera se construyen los puentes interactivos entre las memorias sueltas y las emblemáticas, y que a propósito de coyunturas o hechos históricos especiales, a partir de los casos en que una o dos generaciones de gente sienten que han vivido, ellos o sus familias, una experiencia personal ligada a grandes procesos o hechos históricos, de virajes o rupturas significativas, que cambian el destino de la sociedad en la que habitan.

De esta forma, memorias y olvidos son procesos históricos que pueden ser simultáneamente personales y/o sociales, los cuales van desde variadas interpretaciones individuales, que pueden ligarse a lo emblemático o las distintas formas de oficializar la memoria y viceversa, vale decir, memorias dispersas que se configuran en relación a las esquirlas de lo que se quiere recordar, pero que de igual manera, tienen un escenario conflictivo y traumático en la mayoría de los casos. En este sentido, esta relación *“es una lucha para crear ciertos tipos de puentes entre la experiencia y el recuerdo personal y suelto por un lado, y la experiencia y el recuerdo emblemático y colectivamente significativo por otro lado”* (Stern, 2000: 13). Según este mismo autor, para llegar a establecer estos puentes entre estas memorias, deben conceptualizarse los nudos, que para él son: los grupos humanos, hechos y fechas y sitios o restos físicos, los cuales convocan a la memoria y al olvido.

Para Stern, según su investigación histórica existen cuatro memorias emblemáticas en Chile, sobre los temas del once de septiembre de 1973 y la posterior violación a los derechos humanos. La primera es la memoria como salvación, entendida como la instauración del “orden” por sobre el supuesto “caos” político y económico. La segunda memoria, como ruptura, trauma por resolver, por la cual transitan las huellas del dolor y las heridas no cicatrizadas. La tercera es la memoria como una prueba de la consecuencia ética y democrática, generada en la sociedad en su conjunto, en un contexto de miedo y represión, por lo cual esta memoria se torna complicada y heterogénea. Finalmente, la cuarta memoria emblemática desarrollada por este autor, es la memoria como olvido, como una caja cerrada, en donde se pretende solapar el recuerdo, o más bien es la manipulación

explícita de la memoria, en función de la contraposición de lo que debe recordar y lo que se debe relegar.

Para poder llegar a construir memorias emblemáticas, según Stern (2000), se deben tener presentes algunos criterios y procesos que las hagan tener un peso cultural. Uno de estos criterios es la *historicidad*: este criterio se deben entender como un momento o hecho histórico, el cual sea fundamental para una o varias generaciones. Un segundo criterio es el de *autenticidad*: es incorporar las experiencias concretas de las personas como un “eco” real en la sociedad, es decir la memoria tiene que ser inclusiva. El tercer criterio es el de *amplitud*: referido a la capacidad de incorporar varios tipos de recuerdos, experiencias, contenidos para darle un sentido compartido por la gran mayoría de la sociedad. El cuarto criterio es sobre la *proyección de los espacios públicos y semi-públicos*: este criterio nos invita a ir más allá de lo íntimo, es decir que la elaboración de las memorias deben circular, para que no queden arrinconadas solamente en la esfera de las memorias sueltas o individuales, esto se logra por ejemplo a través de los medios de comunicación masiva o en las universidades, por ser espacios de producción cultural e intelectual. La *encarnación en un referente social convincente*, es el quinto criterio para la construcción de memorias emblemáticas: de este modo, la memoria debe seducir e invitar a las personas a se identifiquen con ella, por ello tiende a cambiar con el tiempo. El último criterio es el de los *portavoces*: este es de suma importancia ya que sin él los demás criterios no pueden funcionar, debido a que los portavoces son actores sociales humanos que organizados colectivamente, se encargan de transmitirla, es decir, de alguna manera se convierten en la voz de la memoria, lo cual permite que ella trascienda y se proyecte.

Para poder estudiar las memorias emblemáticas como un proceso histórico se debe hacer puentes entre la memoria y “los nudos convocantes de la memoria”. Los nudos convocantes de la memoria son los seres humanos y las circunstancias sociales que exigen que se construyan puentes entre el imaginario personal (memoria suelta) y el imaginario colectivo (memoria emblemática). Los nudos imponen una disociación, una ruptura “*sean positivos o negativos, estos son nudos que interrumpen los flujos y ritmos “normales” que constituyen un mundo de hábitos y reflejos cotidianos. Rompen la normalidad (...) Nos exige pensar, sentir, atender*” (Stern, 2000: 22). Son fenómenos molestos y conflictivos. Pues están presente querámoslo o no en nuestra vida de una manera multidimensional. Constantemente nos encontramos con estos nudos, de manera sorpresiva o casual y otras veces forzada, sea cual sea ese choque, este nos hace cuestionar lo que hasta ese minuto pensábamos que conocíamos o sabíamos sobre esos hechos.

En este sentido, según Stern, encontramos tres tipos de nudos, los nudos *humanos* de la memoria, los nudos de *hechos y fechas*, y los nudos de *sitios físicos*. Estos tres nudos metafóricos de los que habla Stern, pueden ser herramientas para ser trabajadas en aula, pues los nudos humanos, podemos asociarlos a los testigos presenciales, los cuales pueden contribuir al estado de la historia oral. Los hechos y fechas, son intrínseca parte del cuerpo que conforma la disciplina histórica, pues ellos nos contextualizan y orientan, por último los lugares de memoria, sería lo tangible, lo que podemos ver, sentir y tocar, como ellos podemos tener una aproximación a la realidad desde el presente hacia atrás, se convierten en la posibilidad de poder volver al pasado para sentirlo, vincularlo y significarlo, como es el caso de Villa Grimaldi, y/o el memorial del cementerio general, quienes con su

presencia nos recuerdan constantemente los sucesos ocurridos en nuestro país. En esta parte debemos detenernos, ya que para que se llegue a consenso respecto a qué lugar es histórico, debe pasar por la reconstrucción, interpretación y representación de la sociedad culturalmente, asumiendo que esos lugares son un facilitador de los usos públicos de la historia y las memorias. Esto debido a que creemos que la **memoria es obstinada, y como lo hace notar la siguiente cita: “La memoria habla a través de los recuerdos, tal como reviven y afloran en el presente, conversando no sólo con las huellas del pasado, sino también las del tiempo transcurrido. Una memoria que, ansiosa, se precipita sobre aquella parte del pasado que por algún motivo, oculto o visible, resulta hoy significativa”.** (Milos, 2007: 6)

Para Milos existen tres tendencias teóricas para comprender la relación que se da entre Memoria e Historia, esto dentro del campo historiográfico. La primera postura, la de Nora y Le Goff, es aquella en la cual *“la historia parece estar llamada a encauzar las turbulentas e inciertas “mareas” de la memoria”*. Una segunda postura, la cual se construye en relación a la anterior, esta representada por la historiadora Suzanne Citron, quien señala que existe un cierto “imperialismo de la historia” que, a partir del siglo XIX, habría pretendido acaparar el pasado. Contrariamente a lo que postula la primera tendencia, ésta propone que la memoria contenga y dé dirección a las invasivas aguas de la disciplina histórica. La última tendencia postula una relación de complementariedad entre historia y memoria. Aquí es Rousso, quien desarrolla este planteamiento no perdiendo de vista que existen diferencias entre ambas, *“son dos percepciones del pasado netamente diferenciadas”*, frente a la noción de “lugares de la memoria” en tanto “celebraciones del pasado” tiene dos vertientes: pueden nacer de grupos que son portadores de

una memoria singular, o bien surgir de *“algunos acontecimientos claves, cuyo recuerdo perdura largo tiempo [...] y que impregnan al conjunto de la sociedad”* (Rousso, 2007: 16). Estas permiten recalcar las tensiones que nutren toda representación del pasado con vocación *colectiva*, permitiendo la entrada de las diferentes memorias. En este sentido, para Milos (2007) la historia es tributaria de la memoria de su época y, a la vez, una proposición de visión del pasado en donde ambas tienden a reproducir las fracturas y tensiones de la realidad, cada una a su modo, pero al mismo tiempo interactuando e influyendo entre sí.

Por otra parte, Jewsiewicki sostiene que la historia y la memoria son una producción social que articulan el pasado y el presente, esta relación surge de la necesidad de complementarse mutuamente. Además de producir, tanto la memoria como el pasado *“explican el pasado por el presente, analizando las huellas del primero, transformándolas en mensajes, es decir, otorgándoles sentido”* (Jewsiewicki en Milos, 2007: 18).

De este modo, ve en la historia la fabricación de discursos oficialistas, mientras que en la memoria, la producción de discursos alternativos, *“la historia es practicada por clérigos en función de una institución y en relación a ella, mientras que la memoria colectiva es una facultad de los individuos y de los grupos sociales”* (Jewsiewicki en Milos 2007: 17)

En este sentido, nosotros nos inclinamos por esta última, pues vemos en ella, en esta complementariedad, la posibilidad de incorporar un trabajo educativo, en donde ambas son herramientas que se ponen al servicio de la enseñanza y del

aprendizaje. Asimismo, pensamos en una memoria –escolar- que permita, y de esta forma, de paso a vencer al olvido, en donde se enseñe y se aprenda a defender el derecho a la vida.

Es así como vemos que no existe neutralidad política en la memoria, en la historia, en la docencia. De ahí que las políticas educativas que se generan desde el Estado, existe la necesidad de fomentar una historia y una memoria “oficial”, que permita mantener la idea de nación que se promulga desde los discursos hegemónicos de algunos grupos por sobre otros.

Frente a lo anterior es que existe una suerte de desmemoria frente al sentido de la historia, si se pide olvido o reparación por parte de algunos grupos es porque existe memoria y no se la quiere recordar. Tener memoria y recuerdos es algo innato e intrínseco de cada ser humano. Como está ahí, presente en cada uno de nosotros, tenemos el deber de asumirla, pues ella nos permite reivindicar el pasado y reconocer en él las vías necesarias para entender y enfrentar el presente que vivimos. Si olvidamos estamos omitiendo para instalar otra memoria, la más fuerte y poderosa, esto para acallar y desplazar a los que tienen algo que contar. Creemos que nadie puede hacerlo, pues todos contamos con memoria y podemos ocuparla, recurrir a ella, cada uno de nosotros tiene algo que contar, aportar, transmitir a la historia de todos. Por lo mismo, consideramos que no podemos quedarnos con lo que nos cuentan (o tratan de hacer creer), debemos sacar nuestras propias cuentas, en palabras de Bertolt Brecht en su loa del estudio, *¡compruébalo tú mismo! Lo que no sabes por ti, no lo sabes*, y en ese sentido es labor de todos construir y difundir la memoria.

De esta manera, podemos decir que la memoria colectiva es una construcción cultural y política, lo que va quedando grabado en la memoria del pueblo incentiva a la reflexión y permite buscar caminos que posibiliten avanzar en la construcción diaria de una sociedad que no niegue sus dolores e injusticias (García, 2000; 450). La memoria, normalmente, está constituida de experiencias que contienen los vínculos entre lo ideal y lo concreto: un recuerdo rara vez es una idea abstracta o un objeto sin sentido (Milos, 2000: 47) Es un mirar para atrás, un mirar para adentro en búsqueda de recuperar lo perdido u olvidado y mantenerlo, para por un lado no desaparecer, no quedarnos ahistóricos, sin identidad, por otro para construir e imaginar futuro y así sacar la voz y poder contar la historia, nuestra historia.

Como vemos, el aceptar la convivencia de diversas memorias, involucra aceptar que existen diferentes actores sociales reunidos en diferentes grupos o colectivos de sujetos, los cuales representarán realidades simultáneas, las que a su vez serán contradictorias, ya que están observando el fenómeno social desde puntos de vista opuestos. Con lo anterior no estamos diciendo que una memoria sea más válida que otras, sino que cada una tendera a destacar y poner énfasis en los aspectos que considere relevantes, de esta manera no hablamos de que una memoria sea verdadera o falsa, sino que se diferencian por su intencionalidad. En este sentido, los olvidos y silencios de la historia son reveladores de los mecanismos de manipulación de la memoria colectiva. La lucha por la dominación del recuerdo y de la tradición... hace que la memoria se vea como un conocimiento privatizado y monopolizado por los grupos hegemónicos para la defensa de sus intereses creados. (Le Goff en Milos, 2000: 54)

Es así, que *“La memoria como un proceso social y cultural, de reflexiones y representaciones, ella es específica en realidades sociales o actores, que dan origen a memorias diversas; memorias que son producidas en diferentes lugares y que cuentan con distintos soportes”*. (Milos, 2000: 53) simultáneamente se concibe la memoria como proceso de producción de sentidos, de base semántica expresados en representaciones, por ende comprende un compromiso de temporalidad.

En este sentido, el trabajar con la enseñanza del tiempo presente nos permite utilizar la memoria, tanto individual y colectiva, de esta manera se amplía el horizonte de reconstrucción histórica del tiempo a estudiar. La memoria reciente a través del patrimonio cultural encuentra una parte de argumentación, y muchas veces justificación, pues las representaciones de la historia nos permiten recuperar las cosas perdidas, las de antaño. Por este motivo, reminiscencia, es un elemento central para nuestra investigación, pues nos permite *“recuperar algo que se posee, como si se extrajera una mercadería bien guardada. Cuanto más amplio y ordenado sea el depósito, más abundante será la mercadería”* (Montesperelli, 2003: 7).

Es así, como queremos destacar que la memoria no sólo es un elemento de conjunto de una comunidad o nación, sino más bien *“La memoria, en tanto patrimonio del individuo, se exterioriza en objetos perceptibles por parte de los demás, a través de narraciones, documentos, archivos, etc. De tal manera, la misma no solo participa de la volatilidad del recuerdo, sino que adquiere mayor estabilidad, se convierte en cultura compartida, en arena para la confrontación de distintas estrategias de legitimación, en marco social que orienta y fortalece los simples*

recuerdos. (...) La memoria colectiva es también fruto de mediaciones, punto de cruce e integración entre diversas memorias, donde el individuo desempeña un papel activo ya desde el momento en que organiza su propio, personal, depósito de informaciones memorizadas” (Montesperelli, 2003: 7). En definitiva, la memoria la construimos todos, en cada momento y en cada lugar.

Es debido a ello, que los sucesos traumáticos y dolorosos de nuestra historia reciente tienen que ser conocidos, re-conocidos, discutidos y estudiados por todos los actores que componen la sociedad, pues su estudio y el que sean enseñados, despierta el interés por los temas controversiales, como lo son los procesos políticos recientes, de esta manera se favorecen la construcción de identidades sociales abiertas y plurales, otorgando mayor sensibilidad y emocionalidad a las jóvenes generaciones sobre el tema (Finocchio, 2007). El que sean enseñados los pasados recientes aminora de alguna manera las mutaciones forzadas que suelen ocurrir con ella, desvirtúan el sentido de lo que es recordar, y/o de lo que se quiere ocultar para construir pasado, presente y futuro. En este sentido se deben realizar esfuerzos para que se propicien escenarios dialógicos, que permitan este entrecruce de varias formas de re-construir la historia, es así como vemos en las escuelas, sobre todo en las aulas donde se realizan clases de Historia y Ciencias Sociales que se favorece este proceso dialógico y de construcción, pues son instituciones sociales colectivas, que brindan la oportunidad de construir representaciones, tanto de aquellos pasados remotos que fueron configurando nuestra identidad nacional, como los hechos recientes que conviven -difusamente- con nosotros.

Cuando hablamos de representación, representaciones en la historia, estamos entendiendo que ellas son construcciones sociales colectivas *“es decir, las diferentes formas a través de las cuales las comunidades, partiendo de sus diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia”* (Chartier, 2002: IV). Estas representaciones construidas pueden ser aprendidas/enseñadas, en tres o más ámbitos, en lo académico, en lo escolar y en la vida cotidiana.

La escuela favorece las nociones de representación, ya sean individuales o colectivas, aproximándonos a una apropiación de la historia, de un hacernos cargo de ella. Las representaciones no son simples reflejos verdaderos o mentirosos de la realidad, sino que son *“entidades que van construyendo las divisiones mismas del mundo social”* (Chartier, 2007: 12). Debemos entender que existen múltiples maneras de leer el pasado, de otorgarle diferentes sentidos, diferentes deseos de construirlo y usarlo. Debemos constantemente dialogar con esas maneras de ver el pasado. Reflexionar sobre los instantes (entendidos como momentos) históricos, *“recordarlo no significa que la historia se repita, sino remarcar que ésta puede procurar conocimientos y ayudar a la comprensión crítica de las innovaciones del presente, las cuales, a su vez nos seducen e inquietan”* (Chartier, 2007: 17)

En la escuela existe la posibilidad de tensionar la historia como discurso (académico-científico) y la historia como un saber (popular-cotidiano)... Pluralidad de interpretaciones, las múltiples escrituras del pasado se transforman en diferentes discursos y relatos sobre ella. La memoria se transforma en lugares sociales que producen discursos de historia. No podemos pensar una historia como

representación, tratando de imponer una verdad a la fuerza por sobre otra, pues sabemos que coexisten en competencia, múltiples formas de “hacer” historia, en este intento violento por la primacía, se excluye y se censura, se desvalora y trivializa...No permitiendo dar un sentido a la historia que se quiere enseñar. Sólo termina por ser una narración que pretende presentar una visión más sutil de nuestro pasado, en este caso particular de nuestro pasado cercano.

En este trabajo entenderemos la memoria como una representación histórica, del presente con pasado, *“demostrar que el testimonio de la memoria es el garante de la existencia de un pasado ha sido y no es más. El discurso histórico encuentra allí la certificación inmediata y evidente de la referencialidad de su objeto”* (Chartier, 2007: 38). En este sentido, la relación que se da entre historia y memoria, la entendemos como un lazo indisoluble en donde ninguna puede darse independiente de la otra, ambas tienen aportes que entregarse, y entregarnos, pues *“el saber histórico puede contribuir a disipar las ilusiones y los olvidos”* (Chartier, 2005, 80) que desorientan la memoria, por su parte la historia cuando aparece como ceremonia o lugares de memoria dan origen a investigaciones históricas, es una especie de relación conmutativa y enriquecedora, pues a pesar de que cambiemos su orden, sea una primero y la otra después –memoria e historia o historia y memoria-, el resultado de sus aportes no variara demasiado, porque existe una especie de asociatividad entre ellas, se puede combinar y alterar su orden, pero no se perturbara su finalidad. La memoria puede ser una presencia de los hechos pasados en el presente, es un elemento que constituye y construye identidad colectiva en una sociedad.

Tomando como referencia lo que Chartier nos dice en relación al que lee o escucha o bien entre el que escribe y el lector, podemos encontrar similitud en lo que pasa en la sala de clases, donde no podemos pecar de ingenuos que existe transformación y resistencia en cuanto a lo que podamos estar diciendo, entonces existe una elaboración procesual de “construcción de sentidos”, existe una representación tanto del docente como del estudiante y de sus intencionalidades, pues las representaciones son productos sociales que hacen los individuos para situarse en la realidad social, comprenderla y comprenderse en ella, *“la operación de construcción de sentidos (...) como un proceso históricamente determinado cuyos modos y modelos varían según el tiempo, los lugares y las comunidades”* (Chartier, 2002: 51), no perdiendo de vista que existe también una transformación de esta realidad social.

A pesar de que por un lado tenemos una construcción de identidad por medio de la relación forzada entre las representaciones impuestas o heredadas, también existe una construcción de identidad a través de los mecanismos de resistencias que cada comunidad produce de sí misma, en este sentido, nosotros nos inclinamos por una postura que comprende la representación como lo que cada grupo hace de sí mismo y desde ahí se proyecta hacia la sociedad, por lo tanto, su capacidad de hacer reconocer su existencia a partir de una exhibición de unidad frente a los otros. Del mismo modo, *“la interacción humana se ve mediatizada por el uso de símbolos, la interpretación o la comprensión del significado de las acciones”* (Blumer, 1982: 59-60) que realizan los sujetos, para comunicarse con los demás.

De ahí que aparece con fuerza la necesidad de comunicar y difundir las situaciones de la vida cotidiana en todo orden de cosas, pues los actos que cada ser humano realiza están cargados de significados que él mismo le ha otorgado. No se debe perder de vista que los significados también son consecuencia de la interacción social que se produce en las comunidades o grupos de individuos, por ende la interpretación y la comprensión acompañan este proyecto de investigación. De esta manera, se argumenta que *“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”* (Moscovici, 1979: 17-18).

APRENDIENDO A PENSAR HISTÓRICAMENTE NUESTRO PASADO RECIENTE...

La historia reciente como asignatura específica para las nuevas generaciones, es relativamente novedosa y refiere a las demandas sociales contemporáneas que revalida la legitimidad de la/s memorias. Expresión de su juventud es que la escuela no se ha apropiado completamente de sus contenidos, sino que aparece confinado a un espacio reducido de los currículos”.
(Carretero y Borrelli, 2008: 214)

Cada cierto tiempo necesitamos revisar como estamos procediendo y visualizar si en este actuar, somos consecuentes entre lo que razonamos y

estamos produciendo, y si en ese proceder se tiene concordancia con el momento que nos toca vivir. En este sentido, la educación no está ajena a esta revisión, ya que ésta debe ajustar sus objetivos y finalidades, debe reorientarse según las circunstancias socioculturales en las cuales se desenvuelve.

De este modo, la Enseñanza de la Historia también hace lo suyo para optar por los más competentes caminos educativos a seguir, eso sí, regida bajo las transformaciones curriculares que experimenta cada país. Debido a ello, creemos necesario incorporar y profundizar sobre la enseñanza de la historia reciente como una temática posible de ser abordada en la salas de clases, orientándola a ser una alternativa que permita no dejar en el olvido nuestro pasado cercano, pues *“el daño producido por la violencia institucional a sujetos concretos, se extiende a los miembros de la sociedad en su conjunto, a las estructuras que los albergan, a las normas que rigen su convivencia y a las instituciones que regulan la vida ciudadana en base a valores y principios que fueron hegemónicos. Se trata de un proceso de alteración profunda de la institucionalidad política, cultural y social y por ello no puede ser pensado sólo en relación a las víctimas directas”* (Becker y Lira en Kovalskys, 2006: 14).

En este sentido, es una historia que debe ser contada, transmitida y por sobretodo enseñada, vale decir, debe existir una socialización intergeneracional de esta experiencia, en donde la escuela juega un rol preponderante, por tanto ella *“parece ser -y ha sido- estación obligada de la memoria”* (Raggio, 2004: 3).

Por otro lado, dentro de lo que estamos entendiendo como historia, debemos hacer una distinción, y es diferenciar que por un lado existe una “historia escolar” y por el otro, una “historia como disciplina”, a esta tensión debemos agregar que también existe una “historia cotidiana”, y a pesar de que se realizan estas distinciones, debemos entender que cada una de ellas es configurativa de las otras, no podemos concebir una sin que la otra nos dé características de las demás, en otras palabras las tres conviven, interactúan para construir identidad y memoria colectiva. Además de esta distinción, se complejiza aun más la noción de historia, pues tenemos una historia *oficial* y una *no oficial*. Ambas luchan por obtener un espacio de reconocimiento, tanto en lo académico, en lo educativo como en la vida social.

En otro sentido, la historia como disciplina es más amplia o abarcadora, mientras que la historia escolar, es local y responderá a cada país o nación. Por este motivo, la enseñanza de la historia es un asunto que está intencionado políticamente. Otro inconveniente, o limitación del relato escolar, según Carretero (2007) es que este relato no admite un reconocimiento honrado de los errores, o de los crímenes, cometidos por nuestros antepasados (en ocasiones contra los vecinos, pero otras veces contra una parte de nuestra misma sociedad). En este sentido, existe una divergencia entre una conciencia colectiva vinculada a una memoria de progreso, heroísmo y libertad, frente a una memoria crítica o realista que nos obliga a reflexionar sobre aspectos violentos y traumáticos del pasado. Frente a esto, *“el relato escolar, el cual es dirigido a proporcionar certidumbres (históricas) y satisfacciones (morales), no puede incluir esos aspectos tan dudosamente honorables; mientras que la historia científica, que sí los incluye y los analiza,*

se enfrenta de manera intolerable con tan arraigadas certidumbres y satisfacciones” (Álvarez en Carreto 2007: 15), de esta manera, como cada una tiene su función, estimamos conveniente que la historia científica indague y la escuela sea la que se encargue de transmitir esas investigaciones.

Cuando surge la enseñanza de la historia como disciplina escolar, allá por el siglo XIX, es bajo la convicción de que esta ayudará a los nacientes Estados en la construcción de la identidad nacional, como un mecanismo de control social y trasmisor masivo de ideales colectivos. Esta necesidad de enseñar la Historia nace en medio de dos paradigmas opuestos pero no excluyentes, pues ambas son lógicas que van articulando la enseñanza escolar de la historia, el paradigma racionalista ilustrado y el paradigma romántico. El primero *“Aspira, a alcanzar y trasmitir unas verdades asépticas, objetivas, desprovistas en principio de carga moral. Su finalidad en caso de ser usada en la escuela, sería desarrollar habilidades cognitivas”* (Álvarez en Carretero, 2007: 11), su utilización está más orientada al conocimiento académico-científico para desarrollar destrezas en el pensamiento; mientras que el paradigma romántico es el que se utiliza en la escuela pues *“su finalidad es construir una identidad colectiva estable, crear un espacio de pertenencia sólido en el que los futuros ciudadanos se sientan acogidos y reconfortados. Es por eso un relato narcisista destinado a suscitar adhesión emocional a lo nuestro (en los últimos dos siglos, a nuestra nación, legitimadora de nuestro Estado –patrón, por cierto, de la escuela-)”* (Álvarez en Carretero, 2007: 12). Como vimos la enseñanza de la historia se torna en una fuente sólida en la construcción identitaria, tanto como eje que estructura representaciones sociales como culturales (Carretero y Montanero, 2008:

139), por ello la importancia de ser orientados desde políticas educativas nacionales, como lo son el currículo y los planes y programas, y por sobretodo con la bajada que el trabajo docente realiza, estas son estrategias socializadoras, que no sólo son cognitivas, sino afectivas, las cuales orientaran el qué historia recordar, y cuáles serán los contenidos a tratar en el aula.

Al mismo tiempo, junto con la caída de los grandes relatos, la globalización y la poca credibilidad que se le tiene a los estados, encontramos que el rol de la escuela se ha erosionado y agrietado, entrando en crisis como formadora de identidad y guardiana del patrimonio, en este escenario es que se hace propicia *“la apertura de nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia”* (Carretero y Borrelli, 2008: 202). En este imaginar nuevas formas educativas, también entran en juego otros actores y otros focos a los cuales dirigir la atención, por ejemplo: la historia reciente y los contenidos conflictivos del pasado cercano, mirados como temas pertenecientes a las historias y memorias informales, pero que con fuerza reclaman ser parte de las historias nacionales de manera “oficial”.

Es difícil y conflictivo determinar el objeto de estudio de la historia reciente, pues es una disciplina que se está labrando, a pesar de ello podemos ver que su *“especificidad no está definida exclusivamente por reglas temporales, epistemológicas o metodológicas, sino que se define principalmente por criterios subjetivos y cambiantes que al interpelar a las sociedades contemporáneas transforman los hechos del pasado reciente en problemas actuales”*. (Carretero y Borrelli, 2008: 203) dejando a modo de

problemática el cómo enseñar en el aula contenidos conflictivos o traumáticos, entendidos estos contenidos como de alto impacto socio-cultural, los cuales traspasan el saber disciplinar académico y escolar y se transforman en demandas éticas y sociopolíticas.

Otra característica de la historia reciente es la relación que ella tiene con la memoria. Esta relación no debe ser vista como opuesta sino más bien como una relación en donde *“la memoria puede señalar desde la ética y la política cuáles son los hechos de ese pasado que la historia debe preservar y transmitir”* (Carretero y Borrelli, 2008: 204). Esta especie de rosa de los vientos en la que se transforma la memoria, pensamos demarca por donde debiesen ir las políticas educativas, es así, que consideramos un deber y un compromiso tomar esta frase a manera de invitación, como una sugerencia para poder lograrlo.

En este sentido, la función de la escuela no sólo es transmitir conocimientos y memorias colectivas oficiales, tampoco debe quedarse en la mera memorización moralizante e instructiva, sino más bien la enseñanza de la historia y sobre todo la enseñanza de la Historia Reciente debe *“articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente donde viven, para interpretarlo críticamente”* (Carretero y Montanero, 2008: 134), dando la posibilidad de que se eduque en la crítica y la autonomía, dejando de lado las biografías y fechas, para dar paso a la comprensión de procesos sociales, es decir, enseñar a *pensar históricamente*.

Este enseñar a pensar históricamente, significa que se debe favorecer la formación de habilidades de pensamiento y promover el aprendizaje histórico autónomo por parte de los estudiantes. Por otro lado, debemos promover las habilidades propias de la historia como lo son la capacidad de comprender el tiempo histórico, razonándolo causalmente y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica. En este sentido, se debe colaborar en la asimilación de nociones básicas como los son la continuidad y cambio entre la relación pasado/presente, la simultaneidad, la multicausalidad, la contextualización entre otros elementos, para de este modo, complejizar la interpretación histórica. Todos estos dispositivos están enfocados para que los estudiantes razonen los contenidos de manera más fundamentada, pues *“Dado que la historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay “hechos puros”), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Pensar históricamente supone, por tanto, mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado”* (Carretero y Montanero, 2008: 136), de alguna manera la historia reciente favorece a esta labor, el de tomar aspectos que para otros pueden ser menos importante o menos preponderantes y trabajar con ellos. Otro componente de relevancia es que los estudiantes le otorgan más importancia a las causas temporalmente más próximas que a las distantes (Carretero, 2008) he aquí un segundo aspecto de porque es importante enseñar el pasado reciente en la escuela, pues los estudiantes se sienten parte de él, permitiendo construcción de representaciones, interpretación y empatía con estos.

Por otro lado, la enseñanza de la historia se relaciona con la formación de un pensamiento crítico, el cual tiene por propósito formar ciudadanos con conciencia crítica para la sociedad a la que pertenecen. Es una enseñanza sin certezas, con un aprender a cuestionar. Para cumplir esta finalidad los métodos de enseñanza deben ser orientados a favorecer la interpretación subjetiva de los contenidos, para que dichas temáticas no queden cerradas y brinden la oportunidad de fomentar la conciencia socio-histórica, ambas - subjetividad y contenidos abiertos- son una característica particular de la Historia Reciente, por ende ellos deben estar incluidos al momento de trabajar con ella en el aula.

Asimismo, cabe señalar que para obtener mejores y mayores resultados al momento de enseñar a *razonar históricamente*, se deben tratar explícitamente las temáticas conflictivas que tienen relación para nuestro país con el golpe de estado, la violación a los derechos humanos y la dictadura militar, para que esto se materialice, se deben incorporar como contenidos específicos en el currículo estos tópicos (Carretero y Montanero, 2008). Del mismo modo, la incorporación de estas “nuevas formas”, implica una amplia revisión de las múltiples versiones que se tiene de las memorias históricas, para dar entradas dialógicas a esos temas. En este sentido, se puede concebir que existen *“luchas culturales en torno a la gestión de la memoria”* (Jelin, 2002), que se traducen en la tensión que se produce en el aula, en consideración a las formas de recordar socialmente y olvidar institucionalmente, y por otro lado, lo que estamos pensando sobre el futuro. Pues *“la demanda de reconciliación social (...) es imposible de construir socialmente en tanto exista la ilusión o la pretensión de que el perdón y el*

olvido pueden constituirse por un mero acto de voluntad sin que medie un proceso colectivo de resignificación de los hechos ominosos” (Kovalskys, 2006: 14). Debido a ello, es que aprender a enseñar el pasado cercano cobra protagonismo en el campo educativo de este nuevo tiempo, pues la escuela como institución, es un espacio que facilita la construcción los procesos colectivos, y además permite su masificación a toda la sociedad, pues la escuela, es un espacio educativo que se expande, “los portadores del conocimiento y de la información se multiplican” (Raggio, 2004: 12)

Golpe de estado de 1973 y dictadura militar... ¿contenidos conflictivos?

Al contrario de lo que el sentido común sostiene, el silencio dice muchas cosas, crea significados, es una forma de narrar colocando lo no-dicho en el centro de ese relato que se torna imposible. El silencio puede remitir al miedo y provocar miedo, porque marca lo oculto. El silencio no es olvido, también es memoria. En la escuela puede pensar este silencio en términos de "curriculum oculto".
(Raggio, 2004:4)

Es difícil construir una pedagogía de lo horroroso, ¿cómo enseñar sobre la muerte, el genocidio, la tortura, los desaparecidos, el terrorismo de estado? ¿Cómo representarlo? ¿Cuál debiera ser el discurso (o relato histórico) que debiese prevalecer en el aula, para enseñar este tipo de historia? Estas preguntas o cuestionamientos, denotan lo dificultoso que se torna enseñar estos contenidos, pero cómo no abordarlos en la escuela, si el pasado siempre ha sido conflictivo, y no sólo el pasado cercano. Por este motivo es atractivo trabajar con otra concepción sobre lo "conflictivo", entendiendo este como una posibilidad de entendimiento de las problemáticas del pasado cercano, como lo sugiere Carretero *"es interesante proponer una perspectiva sobre la noción de conflicto en la historia como promotor de cambios y fuente de creación, desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al caos o al desorden"* (Carretero y Borrelli, 2008: 205).

Por otro lado, cuando se trata la historia como materia escolar, esta se convierte en una herramienta portadora de significados y símbolos, con esto los contenidos se convierten en los portavoces y al mismo tiempo en facilitadores para que los estudiantes puedan recordar, representar y re-significar su

sociedad y su cultura, construyendo identidad y memoria colectiva, a partir de verse como sujetos históricos activos. Las problemáticas de enseñar contenidos conflictivos de la historia reciente en la escuela, provoca un entrecruzamiento, pasando de una historia en *común* a una historia en *disputa* (Jelin, 2002). Ya que enseñar historia reciente es vincular las experiencias individuales con la construcción de la memoria colectiva en las aulas. En otras palabras, debemos tratar de orientar las reflexiones sobre la enseñanza de la historia hacia una de las funciones que tiene como lo es su rol cultural y político en la gestión del pasado, el cual la mayor parte de las veces queda desplazado o solo mencionado de forma implícita en el mundo escolar (Carretero y Borrelli, 2008).

De alguna manera, para lograr lo anteriormente expuesto, consideramos que pedagógicamente es necesario ir más allá de lo moralizante o lo valórico en la escuela, es necesario trabajar con la crítica y con lo socio-histórico. Esto nos obliga a profundizar los contenidos respondiendo el por qué paso, para explicar las condiciones que hicieron posible la violencia por parte del estado. Del mismo modo, la contextualización, nos brinda la posibilidad de poner sobre la mesa todos los elementos que conforman el entramado histórico y social, de esta manera, se dan argumentos fundamentados sobre los temas conflictivos, es decir, no se llega a la justificación simple de esa violencia, sino que es para entender porque se dio y de la forma en se configuro, en este sentido, *“la enseñanza de la historia analiza la estructura social, vinculando actos humanos con condiciones sociales. Esta evidencia no significa negar u ocultar la densa cuestión de las responsabilidades cuando se trata de crímenes o hechos traumáticos. Por ejemplo, para comprender las situaciones aberrantes experimentadas por las víctimas directas de las dictaduras militares*

latinoamericanas la reposición contextual es primordial” (Carretero y Borrelli, 2008: 205).

Por otro lado, la comprensión histórica o el *pensar históricamente* en el aula se logra presentando los contenidos de manera compleja, interrelacionando los aspectos de la vida social y no “simplificándolos”, explicitando que las sociedades pasadas al igual que las nuestras poseen creencias, valores, metas, entre otras cosas, aunque estas serán distintas según los diferentes tiempos históricos que se viven. De esta forma, *“se trata en todo caso de poner en práctica un tipo de razonamiento histórico que permita el debate abierto y profundo de estas controversias entre el alumnado (...) que a través del pensar históricamente se arribe a explicaciones fundamentadas sobre datos históricos que hagan comprensible las condiciones históricas que hicieron posible lo horroroso”* (Carretero y Borrelli, 2008: 206). Apoyar a los estudiantes para que construyan sus propias conclusiones, mostrándoles diferentes puntos de vistas, distinta información y por sobre todo que vinculen ese pasado cercano con su vida cotidiana, como una forma de resolver los problemas, necesidades y urgencias del presente; *“en definitiva, para que los alumnos se conciban parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos”* (Carretero y Borrelli, 2008: 207). Y junto con ello pensamos que a la hora de transmitir acontecimientos traumáticos no debe negarse la propia posición del docente, la cual puede ser incluida como parte de la discusión con los estudiantes o como un contenido más a trabajar, tratarlo como un testimonio (Carretero, 2007). *“enseñar el pasado reciente se revela como una tarea más compleja que cualquier otra. Tal vez sea porque los docentes estamos marcados por la experiencia, como víctimas o familiares de víctimas directas, como testigos, como protagonistas, como pasivos ciudadanos de una*

“pesadilla”. Más allá de los posibles niveles de afectación, el régimen dictatorial marcó a fuego las percepciones de ese tiempo, y su tratamiento en las aulas revisita esta incomodidad. El dolor, la perplejidad, la vergüenza.” (Raggio, 2004: 4).

En este mismo sentido, consideramos que se debe evitar enseñar la historia reciente enfrentado antagonismos entre buenos y malos, héroes o villanos, provocando una infantilización de la realidad y un pensamiento binario (Raggio, 2004). Para ello es necesario construir herramientas didácticas que den la posibilidad de explicar y explicitar a los estudiantes el por qué se debe estudiar el pasado reciente, sin imponer visiones, sino más bien desde su propia significación y representatividad, es decir, apelando a sus propios conocimientos y subculturas. Debemos dejar en claro, que no sólo nos estamos refiriendo a los conocimientos previos provenientes del saber escolar, de años anteriores, sino que de sus conocimientos informales, con la familia, o programas de TV u otros. De esta manera, *“no dar por hecho ni suponer una importancia que tal vez el alumnado no logre captar o solo acepte por formalidad. Por otra parte, también sería indispensable no transmitir el pasado en términos absolutos y sagrados que se vuelvan intangibles para el educando. Esto puede devenir en una ritualización del pasado, banalizándolo y tornando irrelevantes los valores que se transmiten”* (Carretero y Borrelli, 2008: 205).

Es así, como la enseñanza de la historia reciente se convierte en un *“espacio de trasmisión de un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad”* (Carretero y Borrelli, 2008: 204), algunas de estas consecuencias pueden causar controversia socialmente, pero más aún en el aula, ya que algunos de los protagonistas de esta historia todavía pueden estar vivos. En este mismo sentido, existe la posibilidad de que

en la escuela encontremos estudiantes cuyos familiares estén involucrados en ella, complejizando aún más el tratamiento de este contenido en la sala de clases, pues sus conocimientos previos serán diversos y diferente frente a los niños que no fueron afectados directamente, aquí entra la labor del profesor, para construir un relato en conjunto, una representación histórica del momento que se está abordando, *“Lo cierto es que múltiples percepciones del presente están allí para significar el pasado. La experiencia vivencial de cada uno, de su familia y su grupo de pertenencia suponen también una forma de aproximarse al pasado y establecen presupuestos previos al acto de aprendizaje escolar”* (Raggio, 2004: 3), tanto de los estudiantes como del docente, ninguno de ellos tiene o es un recipiente vacío el cual debe ser llenado de conocimientos, como se está trabajando con subjetividades, estas no son de corte neutral.

Entendemos que un antecedente fundamental del porque se hace tan difícil y conflictivo presentar los contenidos del golpe de estado de 1973, su posterior dictadura y violación a los derechos humanos en las aulas, es debido a la pactada democracia a la que se llega, a raíz de los acuerdos que concertaron los partidos de la concertación y las fuerza armadas, en donde un día antes de que asumiera el primer presidente en democracia se decretó una ley de educación (LOCE) en donde más que posibilitar un tratamiento de los contenidos del pasado reciente se instauró una necesidad de “reconciliación nacional”. Como mencionáramos anteriormente se trató de implantar una “memoria silenciosa” (Lechner, 2002), más que una *memoria del olvido*, pues para poder olvidar, primero es necesario conocer como una manera de “recordar para no repetir”, mientras que si sólo se pretende acallar, silenciar es una manera de ocultar lo que sucedió, una manera de decir acá no ha pasado nada. Por eso es importante enseñar la historia, y de esta manera orientar la

intervención pedagógica para *“tratar de restituir esos olvidos para alcanzar explicaciones históricas comprensivas”* (Carretero, 2008: 211).

De esta manera, creemos fundamental enseñarlas para que la escuela no se convierta en un facilitador que permita que vuelvan a ocurrir los hechos traumáticos y horrorosos. Que la escuela, y por sobretodo las clases de historia *“se convierta en el espacio privilegiado de transmisión de las experiencias pasadas, ya sea desde la memoria, a través de las conmemoraciones, como de la historia, a partir de su enseñanza, parece ser una idea generalizada”* (Raggio, 2004). La cual permitirá restituir lo que no se ha enseñado, lo que se ha negado y silenciado, de esta forma la escuela se convierte en un espacio público donde se construye memoria colectiva.

Como vimos, los contenidos conflictivos y traumáticos del pasado reciente refieren a cuestiones delicadas para el abordaje pedagógico, las sugerencias para que ello no genere controversia en el aula, debemos considerar *“el contexto histórico, trabajando con fuentes diversas, privilegiando las explicaciones multicausales, remarcando la utilidad presente en la enseñanza de la historia abriendo el debate entre el alumnado”* (Carretero y Borrelli: 2008: 213), en definitiva enseñar procedimentalmente ayudando a formar un pensar histórico, un razonamiento histórico, más allá de la carga actitudinal y emotiva que estos contenidos puedan tener. *“El conocimiento histórico se resiste a la facilidad. No hay otro camino que desarrollar el pensamiento crítico a través de la incorporación de herramientas analíticas complejas”* (Raggio, 2004: 12).

En este sentido, los ejes de intervención pedagógica para avanzar en el mejoramiento de la enseñanza del pasado reciente en la escuela son múltiples.

Por un lado *“se trata de fortalecer las capacidades de los docentes tanto en lo referente a su formación académica como a la percepción y evaluación crítica de su práctica en tanto aprehensión de su subjetividad y la de los alumnos. Por otro lado, generar espacios institucionales dentro de la escuela donde el encuentro intergeneracional sea el punto de partida clave para generar nuevas experiencias pedagógicas. Dar la palabra”*. (Raggio, 2004: 8).

Capítulo III: *Marco metodológico, testimonios: voces con identidad.*

*Cuando amanece el día digo:
qué suerte tengo de ser testigo,
como se acaba con la noche oscura
que dio a mi tierra dolor y amargura.*

Extracto canción, *Cuando amanece el día*
Ángel Parra, (1973)

Quien quiera oír, que oiga

*Cuando no recordamos lo que nos pasa,
nos puede suceder la misma cosa.
Son esas mismas cosas que nos marginan,
nos matan la memoria, nos queman las ideas,
nos quitan las palabras... oh...
Si la historia la escriben los que ganan,
eso quiere decir que hay otra historia:
la verdadera historia,
quien quiera oír que oiga.
Nos queman las palabras, nos silencian,
y la voz de la gente se oirá siempre.
Inútil es matar,
la muerte prueba
que la vida existe...*

Juan Carlos Baglietto/ Litto Nebbia, (1984)

PERSPECTIVA Y ACCIÓN INVESTIGATIVA EN EL METODO BIOGRAFICO.

La presente investigación se encuentra inserta dentro del enfoque interpretativo-comprensivo, pues la manera en como comprenderemos nuestro objeto de estudio está bajo los supuestos teóricos de la tradición del interaccionismo simbólico, ya que ahondaremos en *“los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y su ambientes.”* (Flick, 2004: 31), de esta manera lo que se intentará hacer será reconstruir el punto de vista de los sujetos entrevistados, para saber cómo están representando el mundo, en este caso en particular, cómo significan y construyen el mundo de la docencia. Con esto queremos acercarnos a cómo los profesores y profesoras están reflexionando sobre sus actividades en el aula, específicamente cómo conoce, siente y razona sobre los contenidos conflictivos de la *Crisis democrática y régimen militar* en Chile, para el nivel de sexto año básico. Esto, bajo la premisa de que *“el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional”* (Sandin, 2003: 92). Es así, mediante esta investigación que pretendemos acercarnos a como el profesor configura y percibe su mundo profesional, en virtud de los conocimientos que posee sobre el tema curricular específico del pasado reciente, qué aborda, y de qué modo lo organiza para presentarlo en la sala de clases.

En este sentido, toman protagonismo para la investigación los recursos personales con los que los docentes cuentan, y como estos son transmitidos al momento de enseñar en sus clases, queremos indagar a través de su relato de vida cómo las vivencias, percepciones, sentimientos y conocimientos configuran su actuar docente, pues su saber-hacer se activa en la acción misma que tiene con su trabajo, producto de su biografía, experiencias y

creencias. Con esto lo que pretendemos, es realizar *un estudio desde el conocimiento de los profesores y no sobre sus conocimientos* (Sandin, 2003). Con la cita anterior, nos referimos a que indagaremos como se enseña el contenido a partir de las concepciones interiores que poseen los docentes (proceso de re-significación), por eso distinguimos entre un *desde* y un *sobre* el conocimiento. Por el primero, entendemos que las experiencias, percepciones, emociones y pasiones son parte de sus conocimientos, y este es el foco en el cual basaremos nuestra investigación. Por el segundo, entendemos un conocimiento que es más un saber adquirido que uno construido por ellos mismos, en este sentido, no nos interesa saber cuántos datos, acontecimientos y hechos históricos sabe, sino más bien como los trasmite y enseña.

Por otro lado, gracias a esto último le otorgamos énfasis al modo en el que afrontan su actividad profesional, pues el conocimiento que utiliza el profesor *“es producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado”* (Sandin, 2003: 95). De esta manera, podemos decir que los profesores modifican constantemente sus esquemas de comprensión del quehacer educativo, pues son capaces de adaptarse a las diferentes situaciones de aulas que se le presenten, en otras palabras, los profesores guían sus acciones pedagógicas mediante un proceso de construcción de conocimiento, el cual no sólo es práctico y dinámico, sino que por sobre todo es desde su experiencia. (Sandin, 2003: 96).

Una característica central que poseen las investigaciones cualitativas, es su principio epistemológico, pues esto *“nos lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia y constantemente comprobamos y modificamos estas construcciones a la luz de*

las nuevas experiencias” (Sandin, 2003: 123). De este modo, todos nuestros actos y decisiones tienen intencionalidad y están inmersos dentro de la producción de conocimiento.

A diferencia de los estudios cuantitativos en donde se produce un marcado distanciamiento entre el investigador y el objeto de estudio, el enfoque cualitativo, por el contrario, plantea que no es posible estudiar un fenómeno social, sin involucrar la percepción de la realidad social y política que porta y transmite el investigador: *“La característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada”* (Mella, 2003: 24), pero al mismo tiempo, esta relación cara a cara plantea que *“las subjetividades del autor y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en parte de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto”*. (Flick, 2004: 20).

Es por lo anterior, que uno de los aspectos que rescatamos con esta investigación, es que al profesor no lo vemos como nuestro objeto de estudio, sino que él está presente como actor en ella. De este modo, el método de investigación que más se acerca a lo que queremos plasmar en este estudio tiene relación con el método biográfico, ya que consideramos que a partir de este procedimiento es posible articular una relación entre los hechos que cimientan la Historia y la experiencia de vida de las personas. Es así, como frente a la afirmación antes expuesta, se plantea que el método biográfico se configura como un medio a través del cual se *“describen, analizan e interpretan*

los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo." (Mallimaci y Giménez, 2006: 175).

Asimismo, consideramos que lo antes señalado se realiza mediante el relato que hacen los sujetos sobre los hechos de su vida o sobre los hechos que nos interesa investigar. De esta manera, *"La historia de vida se centra en un sujeto individual, y tiene como elemento medular el análisis de la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales"* (Mallimaci y Giménez, 2006: 176), en el caso particular de este estudio, centrado en las experiencias de aula y en especial al tratamiento del contenido sobre el Golpe Militar.

El autor Bertaux (1997) bajo su perspectiva etno-sociológica nos dice que *"hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida"* (Bertaux en Mallimaci y Giménez, 2006: 176), de esta manera podemos interpretar su relato biográfico a través de la noción de reflexividad, con ello no se pretende abarcar la totalidad de la vida de los individuos, sino más bien rescatar la *"experiencias de vida en relatos centrados en un periodo de la experiencia del sujeto, o en un aspecto de esta"* (Bertaux en Mallimaci y Giménez, 2006: 176), destacando la parte de la vida que para nosotros es más significativa según lo que pretendemos estudiar.

Otra característica de este método biográfico es la relación que se establece entre pasado, presente y futuro en relación al relato del entrevistado, en el cual nos narra eventos de su vida diaria, de esta manera *"la historia de vida nos permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de la vida dejadas de lado o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo"*

(Mallimaci y Giménez, 2006: 177) De esta manera, las personas comunes crean su propia historicidad, en una relación de igualdad con el investigador.

En este sentido, *“Las ciencias sociales recurren a la historia de vida no solo interesadas por la información que esta pueda proporcionar acerca de un sujeto individual, sino que buscan expresar, a través del relato de una vida, problemática y temas de la sociedad, o de un sector de esta”* (Mallimaci y Giménez, 2006: 177), pues los sujetos estamos insertos en la sociedad, establecemos nexos con otros y nos desenvolvemos en diferentes contextos, entre esos con instituciones tales como las educativas, pues una persona nos puede entregar múltiples historias. Es decir, desde lo particular de una historia personal es que podemos descifrar lo social.

Nuestra investigación realza lo vivido por los sujetos, en este sentido, lo que prima es cómo los docentes configuran su mundo a través de los contenidos, específicamente, *“La Crisis Democrática y Régimen Militar”*, pues la historia de vida hace que los individuos nos dejen conocer, directa o indirectamente su mundo. Lo anterior se logra, tanto por su individualidad como por sus relaciones interpersonales, ya sea con la institución laboral donde se desenvuelve, como con las relaciones que establece con los estudiantes y la concepción de realidad que este tiene. Es decir, desde donde los docentes se posicionan para comprender el mundo.

Es así, como consideramos que la historia de vida de los sujetos se transforma en la manera más idónea de abordar nuestro análisis cualitativo, ya que nos permite el *“cruce que existe entre la presencia de lo “pasado” en lo social, las prácticas de los sujetos y su historia individual y colectiva”* (Scribano, 2008; 99).

Según Scribano (2008) existen dos estrategias que nos posibilitan la utilización de las historias de vida como forma de investigación:

- a) Documentos personales, registros que no son motivados o intencionados por el investigador; puesto que son construcciones individualizadas, es decir, son propias de las personas que pretendemos entrevistar.
- b) Los registros biográficos, los cuales si son intencionados por el investigador, es decir, son las estrategias que nosotros fabricamos, como por ejemplo las guías o preguntas en una entrevista.

Dentro de la primera estrategia, la modalidad de análisis mediante el material iconográfico como documento personal, nos permite indagar en los procesos de estructuración de sentidos a través del tiempo. En este sentido, revisar el material (de aprendizaje, de enseñanza o de evaluación) que los profesores realizan y utilizan para acompañar sus clases en el contenido específico que nos centramos, es una fuente de interpretación para comprender su historia personal y su manera de entender la pedagogía y practicarla.

Por otro lado, la segunda estrategia mencionada por este autor, nos orienta a centrarnos en los relatos que construyen los sujetos entrevistados, para así rescatar su configuración discursiva sobre las versiones que tienen de “esa vida”- ésta entendida como la experiencia que tienen como docente frente al contenido conflictivo sobre el Golpe de Estado y la Dictadura Militar-, de este modo, priorizamos por la utilización de *relatos paralelos*, que nos permitirá escuchar las miradas que tienen diferentes docentes del área, frente a la temática a analizar. En este mismo sentido, para Mallimaci y Giménez (2006), el diseño de investigación más pertinente para utilizar en nuestra investigación

que involucra escuchar la voz de varios relatos, será preparar un diseño multivocal o polifónico, el cual nos permitirá cruzar datos y referencias de las diferentes personas entrevistadas.

En este mismo sentido, ocupar este método biográfico, para investigar a los sujetos, nos permite *“mostrar la convergencia de factores comunes entre sujetos diversos que viven un especial contexto social, tratando de develar el conjunto de relaciones que caracterizan dicho contexto”* (Scribano, 2008: 101), además, los docentes comparten el hecho de que deben trabajar en el aula la enseñanza sobre la temática del pasado reciente, correspondiente al contenido de crisis democrática y régimen militar.

Junto a lo anteriormente expuesto se añaden tres premisas más sobre la importancia de la utilización de la historia de vida, como método de investigación:

- Se está recuperando la voz de los sujetos, pero a través de su propia voz, simultáneamente con la interpretación propia del investigador.
- A través de la narración apreciamos como se conectan el proceso de construcción social con el de las percepciones personales de los individuos.
- Al utilizar este método, nos estamos fijando desde dónde nacen las interpretaciones de los individuos, es decir, *“las historias de cómo el sujeto se hace sujeto”* (Scribano, 2008: 104), pues nos centramos en la manera en como él hace historia y de esta forma se transforma en sujeto histórico.

Un aporte importante del trabajo con los relatos de vida, es que permite la entrada dialógica de las voces de la sociedad, pues tanto para relevar la voz de los sin voz, como también para confrontar diferentes posturas frente a un

mismo acontecimiento, el cómo se enseña lo ocurrido el 11 de septiembre de 1973 en nuestro país. En este sentido, el método biográfico, además de permitirnos conocer y comprender como los profesores y profesoras enseñan estas temáticas, también nos da la oportunidad de ver si los docentes al momento de trabajar estos contenidos, utilizan esta alternativa -de rescatar los relatos de vida, el trabajo con testimonios- para desarrollar sus clases.

ALGUNOS ASPECTOS SOBRE EL MUESTREO

Lo primero que tiene que hacer este trabajo es dejar de buscar a la maravillosa anciana llena de arrugas, sentada enfrente de su hogar en una crujiente silla mecedora y aceptar la posibilidad de que el joven hijo de su vecino que ha venido de vacaciones [...] puede ser un informante perfecto. Lo importante es tener una idea clara de lo que usted quiere descubrir. Una vez que lo sabe, probablemente tendrá pocos problemas para encontrar gente adecuada con la cual hablar”

(Sitton, 1993: 100)

Una de las particularidades de utilizar éste método de investigación es que “no existen sujetos que “sirvan” para las historias de vida y otros que no”, sólo debemos poner atención en que estos sujetos estén relacionados con el tema que pretendemos investigar, pues lo que nos motiva es conocer “la vida del otro”, es decir, para este caso en particular, como los profesores configuran su vida docente en torno a los contenidos conflictivos, de este modo, *“La perspectiva que asumimos supone que todos los seres humanos expresan a través de sus experiencias, sus pertenencias sociales y culturales. Todos los relatos de vida son potencialmente fructíferos para comprender las experiencias individuales, grupales, sociales, y en todo relato el investigador o*

la investigadora buscan comprender los horizontes de sentido y las lógicas que articulan las acciones” (Mallimaci y Giménez, 2006: 187)

En este sentido, la población a contemplar para llevar a cabo la investigación tomará como guía las siguientes unidades: el alcance de esta indagación está definido por tipo de dependencia educacional: un colegio particular, un particular subvencionado y uno municipal, de ellos los *elementos* observables serán los profesores y profesoras que desarrollen clases en el nivel de sexto año básico, específicamente en la asignatura de “Estudio y Comprensión de la Sociedad”, nos interesa indagar sobre como imparten la cuarta unidad: “Chile en el siglo XX”, centrando nuestra atención en el contenido “Crisis democrática y régimen militar”. Nuestra *unidad de muestreo* por ende serán los profesores y profesoras que imparten dicha asignatura en los colegios seleccionados, un aspecto de importancia a mencionar es que la elección de los docentes está marcada por ciertas variables, uno de ellos es que los profesores deben realizar clases en establecimientos educacionales ubicados dentro de la comuna de Recoleta, otra de las variables es que los profesores y profesoras tengan más de 5 años de experiencia profesional, y por último, los profesores y profesoras deben contar con mención en la disciplina y otros deben carecer de dichos estudios, para realizar una comparación en sus formas de enseñanza sobre este contenido en particular.

Por otro lado, con el método biográfico o historia de vida no se busca representatividad estadística en la investigación, sino que el muestreo es intencionado, privilegiando criterios de índole más teórico, como por ejemplo la concepción sobre la historia que tenemos como investigadores, este y otros elementos determinaran como elegiremos a la persona informante de nuestra investigación. En este sentido, estamos entendiendo la historia como “*un*

constructor social de los grupos humanos”, por ende en nuestra investigación se “*privilegiarán las voces anónimas de los actores de las transformaciones sociales. En nuestras investigaciones, no esencializamos los tipos de persona, intentamos más bien ver las lógicas de acción*” (Mallimaci y Giménez, 2006: 188). Según Plummer (1983) una vez establecidos los criterios de selección, existirán tres tipos de personas a utilizar: la gran persona, la marginal y la persona común. Por nuestra concepción sobre la Historia, la persona que elegiremos para nuestro estudio es la *persona común*, pues “*es la que más responde a la preocupación por rescatar voces que aparecen sumidas en generalizaciones desde otras disciplinas. Considerando que toda persona tiene rasgos que salen de lo corriente, la historia de vida permitiría oír la voz de los sujetos que constituyen la mayoría*” (Mallimaci y Giménez, 2006: 188). Por otra parte, los docentes elegidos como personas comunes, también pueden ser denominados como “informantes claves”, así lo sugiere Scribano (2008).

En definitiva, la técnica de muestreo que más se aproxima a lo que pretendemos, sería un muestreo no probabilístico, pues la elección será de forma intencionada, tanto en la selección misma de las personas, como en su contexto.

A lo anterior, debemos mencionar que nos fijamos en dos elementos particulares para elegir la comuna de Recoleta como zona para centrar nuestro estudio. Una de estos elementos es que ésta comuna es la que concentra la que concentra la mayor cantidad de establecimientos educacionales de la zona norte de Santiago, como lo podemos apreciar en la tabla N° 1¹.

¹ Los datos para confeccionar las tablas fueron obtenidos de los directorios de establecimientos educacionales que se encuentran en la página del Ministerio de Educación, para el año 2008 <http://www.mineduc.cl/DirectorioMineduc/DirectorioMineduc.html>

Tabla Nº 1. Establecimientos según tipo de enseñanza		
Comuna	Todos²	Educación general Básica
Conchalí	59	39
Quilicura	51	31
Huechuraba	25	18
Independencia	50	32
Recoleta	72	41
Renca	52	36

Como vimos, esta comuna de la zona norte de Santiago tiene un elevado número de establecimientos, con lo cual podemos inferir que puede contar con un alto número de estudiantes matriculados y por ende también se deduce, un alto número de profesores y profesoras trabajando en ellos, en este sentido cobra importancia también el hecho de que la comuna de Recoleta, también posee el mayor número de colegios que imparten educación general básica (tabla Nº 2), por este motivo decidimos realizar nuestra investigación en ella. A raíz de lo anterior es que se seleccionaran tres colegios, uno de cada tipo de dependencia educacional.

Tabla Nº 2 cantidad de establecimientos de enseñanza básica, según dependencia administrativa				
Comuna	Corporación municipal	Municipal (DAEM)	Particular subvencionado	Particular no subvencionado
Conchalí	18	0	21	0
Quilicura	0	8	22	1
Huechuraba	0	7	7	4
Independencia	0	9	20	3
Recoleta	0	13	27	1
Renca	14	0	22	0

El otro argumento es que en ésta comuna posee dos sitios de memoria que aluden al contenido a trabajar en la unidad a investigar, en este sentido existe *“una materialidad que puede hablar por sí misma”* (Jelin y Langland, 2003: 2) ya que son lugares públicos reconocidos que invitan a la interpretación por parte de las diferentes generaciones. El primero de ellos es el Cementerio

² Se incluyen en él, la educación parvularia, la diferencial, de adultos, básica, enseñanza media: científico humanista y técnico profesional.

General, y dentro de él, encontramos el Memorial en recuerdo de los detenidos desaparecidos y el patio 29. Ambos son elementos que pueden ser trabajados en el aula por los docentes, como testimonios de los acontecimientos ocurridos en esa época, pues *“cuando en un sitio acontecen eventos importantes, lo que antes era un mero “espacio” físico o geográfico se transforma en un “lugar” con significados particulares, cargado de sentidos y sentimientos”* (Jelin y Langland, 2003: 3) tanto para los sujetos que lo vivieron como también se convierte en un lugar posible para la representación y la significación por los sujetos que no lo vivenciaron.

El segundo lugar de memoria es una casa ubicada en Pedro Donoso 582, en la cual fueron acribillados 7 jóvenes pertenecientes al Frente Patriótico Manuel Rodríguez, esta casa es uno de los 5 lugares donde ocurrieron la denominada operación Albania, los días 15 y de 16 de junio de 1987.

Ambos ejemplos son lugares donde se recuerda año tras año lo ocurrido en el pasado, de esta manera el pasado invade el presente, pues *“hablamos de espacios materiales que, por la acción de grupos humanos y por la reiteración de rituales conmemorativos en ellos, se convierten en vehículos para la memoria”* (Jelin y Langland, 2003: 11)

Dados los dos aspectos anteriores, sobre la comuna seleccionada para desarrollar el muestreo, describiremos los criterios de selección de los informantes:

- Se elegirá un docente por tipo de dependencia educativa, en este sentido un docente de un colegio municipal, el establecimiento seleccionado es la escuela Hermana María Goretti, ubicada en calle héroe Bernardo Laque N°

34 de la comuna de Recoleta. Un docente de colegio particular subvencionado, el establecimiento seleccionado es el Colegio San Benildo, ubicado en calle Av. México N° 1040 de la comuna de Recoleta y un docente de colegio particular no subvencionado, el establecimiento seleccionado es colegio Academia de Humanidades Padres Dominicos, ubicado en calle Av. Recoleta 797 de la comuna de Recoleta.

Este criterio permitirá tener una visión más amplia de cómo los profesores trabajan este contenido en los diferentes contextos educativos, dándonos la posibilidad de poder compararlos, encontrando diferencias y semejanzas en sus maneras de abordar y enseñar el contenido.

- Los profesores deben tener más de 5 años de experiencia docente, para que nos puedan narrar sus refecciones con respecto a sus aciertos y dificultades al momento de trabajar la sub-unidad *crisis democrática y régimen militar*. La profesora del colegio municipal, lleva más de 32 años ejerciendo la docencia, la profesora del colegio particular subvencionado tiene solo 5 años de experiencia docente y la del colegio particular no subvencionado 19 años.

Este criterio permitirá ahondar en cómo ellos, los profesores, van configurando y estructurando su forma de entregar el contenido.

- Otro criterio de selección es que los docentes deben o no tener la mención en historia, de esta manera los profesores seleccionados configuran la muestra de la siguiente manera: la profesora del colegio municipal no tiene mención en historia, sólo es profesora de enseñanza general básica; la docente del colegio particular subvencionado es profesora de básica con

mención en historia y la profesora del colegio particular, es profesora de historia, para enseñanza media.

Este criterio nos permitirá apreciar cuales son las herramientas, recursos y materiales que cada una de ellas utiliza para apoyarse al momento de realizar las clases sobre este contenido.

Una manera de sintetizar la información antes mencionada es a través de una tabla que dé cuenta de cómo quedan individualizados los criterios seleccionados:

	Profesor Nº 1 María	Profesor Nº 2 Paola	Profesor Nº 3 Eugenia
Tipo de dependencia	Municipal	Particular subvencionado	Particular
Años de experiencia	32 años	5 años	19 años
Título que posee	Profesor de educación básica, Universidad Tarapacá de Arica.	Profesor de educación básica, con mención en historia. Universidad de los Lagos (regularización de título)	Profesor de historia y geografía, educación cívica y economía. De la Universidad Católica de Chile.

No podemos dejar de mencionar, el hecho de que no es coincidencia, el que las tres entrevistas realizadas, sean a tres profesoras, si bien no fue intencionado, notamos que son las mujeres las que predominan en este gremio, sobre todo en la educación general básica.

CÓMO OBTENDREMOS LA INFORMACIÓN ¿QUÉ INSTRUMENTO UTILIZAREMOS?

Para comenzar con la tarea de recopilación de información, se debe primeramente definir qué fuentes y técnicas utilizaremos. Para Bernal (2006)

existen fuentes primarias y secundarias, de las primeras se obtiene información directa y de las segundas la información no proviene de la fuente original. Para nuestra investigación es más pertinente utilizar las fuentes primarias, pues ellas nos permitirán tener un contacto inmediato con las personas.

En lo que refiere a las técnicas de recolección de información, las más adecuadas para esta son la entrevista (recogida de datos verbales) y la observación. Tomaremos la primera de ellas como la técnica principal de esta investigación y la segunda como una forma de complementar la información. Con la entrevista pretendemos recopilar información de la persona, pues la entrevista la entendemos como una *“conversación entre dos personas (...), la cual nos entrega información generada subjetivamente, lo que es de hecho su principal característica”* (Mella, 2003: 154-155).

A través de la entrevista que realizaremos lo que perseguimos es que: la historia de vida nos proporcione la visión del sujeto, es decir, sus “representaciones” sobre el tema elegido. Además, esta técnica pone énfasis en como los sujetos van construyendo su identidad, poniendo atención en las percepciones que se tienen respecto a la vida y a partir de su relato nos brinda datos que nos permitan contextualizar el problema para comprenderlo e interpretarlo.

Antes de realizar cualquier entrevista para este método investigativo, debemos tener presente el contexto en el cual la persona entrevistada se desenvuelve, dado que *“la “perspectiva biográfica” en Ciencias Sociales se ubica en la intersección entre sujeto y la estructura social, y relaciona la experiencia personal con los hechos en los cuales el entrevistado ha participado”* (Mallimaci y Giménez, 2006: 190). Lo anterior involucra que se

debe sistematizar esa información recogida, una manera adecuada sería mediante la construcción de “conceptos claves” o “categorías sensibilizadoras”.

Dos elementos son fundamentales de tener en cuenta al momento de realizar entrevistas en los métodos biográficos, uno es que el relato de vida se caracteriza por poner énfasis en lo diacrónico (Smith, 1994), y en otro, es poseer una perspectiva holística (Miller, 2000). En este sentido, la entrevista abierta o semi-estructurada parece el instrumento más propicio para este método. *“La entrevista en la historia de vida es una herramienta que construye sentidos: el rol del entrevistador consiste en abrir temas, incentivar reflexiones, sugerir interpretaciones”* (Holstein y Gubrium en Mallimaci y Giménez, 2006: 195).

Existe una complementación entre la Historia de Vida y la Historia Oral, lejos de ser un método, son dos facetas de la Historiografía, dos campos de ella. En este sentido, lo que realizan es recoger testimonios de personas comunes -pero no por eso menos significativas-, y a través de ellas reconstruir parte de la Historia de la Sociedad. (Historia social). Su práctica se hace mediante un *hacer reflexivo*. La historia de vida se convierte en un espacio de mediación entre la Historia Individual y la Historia Social. Pues se le atribuye a la subjetividad un valor de conocimiento, que nos permite conocer, comprender e interpretar las estructuras sociales y sus relaciones. Apropiándonos de esa realidad: *“El individuo es la reapropiación singular de lo universal social e histórico que lo rodea. Podemos conocer lo social a partir de la especificidad irreductible de una praxis individual”* (Scribano, 2008: 109).

SOBRE LA TÉCNICA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Una vez recogidos los datos mediante las técnicas anteriormente indicadas, los testimonios serán analizados por medio de la técnica de análisis del contenido. Lo primero a destacar es que se debe recalcar el valor testimonial, *“no como caso representativo, sino como caso posible”* (Pujadas, 2002: 72), en este sentido, cada docente ejemplificará el tipo de establecimiento en el cual desarrolla su profesión, dándonos la posibilidad de identificar elementos representativos por sobre otros aspectos. Mediante esta técnica buscamos comprender la relación que existe entre los diversos elementos que están presentes en los relatos recogidos, para con ellos construir una interpretación que permita diferenciar, y también hacer analogías.

Tomando la conceptualización de Van Dijk (1997), el nos dice que todo discurso es una interacción verbal, pues todas las personas *“utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias [...] además que los participantes ‘hacen’ algo, esto es, algo que va más allá, específicamente, de usar el lenguaje o comunicar ideas o creencias: interactúan.”* (Van Dijk, 1997: 22-23). Este interactuar es doblemente para este caso, pues los profesores al momento de ser entrevistados, además de contarnos como realizan sus clases y de esta manera traspasarnos información, también desarrollan este proceso diariamente cuando como docentes enseñan en el aula. De esta manera, no sólo existe interacción mediante la palabra, sino que esta se da a través de todas las formas de expresión. Es decir, esta interacción también se manifiesta a partir de los materiales y recursos que los profesores ocupan para trabajar los contenidos, de este modo, podríamos aseverar que todos estos elementos se constituirían como texto con la posibilidad de ser analizados.

Al utilizar el análisis del contenido como técnica de estudio para esta investigación no sólo estamos privilegiando el texto como tal, sino que incorporamos el contexto en el cual se ha desarrollado la vida de nuestros entrevistados, de esta manera, *“las ‘actitudes’ mutuas de los hablantes (como el tipo de relaciones sociales entre los ‘roles’) y frente a los sistemas de normas, obligaciones y costumbres sociales, por cuanto estos elementos determinan de manera sistemática y convencional la estructura y la interpretación del enunciado”* (Van Dijk: 1983: 82).

A lo anterior podemos agregar que cuando trabajamos con relatos biográficos debemos tener presente que ellos son materiales cualitativos, los cuales *“constituyen un registro de fenómenos sociales que debe ser categorizado y clasificado”* (Pujadas, 2002: 73), en este caso particular el fenómeno social que indagaremos es cómo los profesores de historia en el nivel de sexto año básico enseñan el contenido sobre la crisis democrática y el régimen militar. En este sentido, debemos buscar categorías analíticas que nos permitan describir dichos fenómenos. Para llevar a cabo lo anterior, *“existe una técnica formal de análisis textual, muy usada en ciencias sociales. Se trata del análisis de contenido, que consiste básicamente en la realización de una descripción objetiva, sistemática y eventualmente, cuantitativa de los contenidos extraídos de cualquier texto”* (Pujadas, 2002: 73). El texto en este caso lo constituyen los relatos testimoniales de los profesores entrevistados, una vez transcritas éstas, debemos seleccionar la parte del texto que nos interesa analizar, para poder establecer dimensiones y tipos de variables. Cuando logramos concretar lo anterior pasamos a la categorización para poder codificar la información, *“se trata, por tanto, de establecer una escala con el fin de evaluar el grado en que las variables confirman cada una de las relaciones*

causales que están contenidas en cada una de dichas variables” (Pujadas, 2002: 75).

Una etapa importante en este análisis de contenido es lo que refiere a la operacionalización de todas las variables, *“idealmente se trataría de generar unas reglas explícitas que especificasen qué aspectos del cometido deben tomarse como indicación de que pertenecen a una categoría dada”* (Pujadas, 2002: 75). Dentro de esta operacionalización existe una diferenciación entre unidad de registro y unidad de contexto. La primera se caracteriza por ser una palabra clave dentro del relato, los párrafos seleccionados para el análisis o bien la respuesta completa a una pregunta en una entrevista abierta o semi-estructurada, como es el caso de esta investigación. En cambio la unidad de contexto *“es la extensión más amplia de contenido que puede examinarse al categorizar una unidad de registro”* (Pujadas, 2002: 75), acá la entrevista se ve como un contexto general, se puede decir que cada relato biográfico formaría en si una unidad de contexto. Debemos agregar a las dos unidades anteriores el hecho de que se tienen que especificar los indicadores, esto para determinar a qué categoría corresponde cada unidad analizada.

De esta manera, la realización de un análisis crítico del contenido, en la investigación presente, intenta descubrir las formas implícitas que se dan en la manera de enseñar por parte de algunos profesores y profesoras, ciertos contenidos del pasado reciente que tienden a ser conflictivos en su tratamiento en el aula, por tanto, un aspecto que toma relevancia es cómo se moldean las interacciones que allí se dan. En este sentido, al indagar cómo están enseñando los docentes de historia en sexto básico los contenidos de la historia reciente, se está indagando también el marco contextual en el que se realizan estas representaciones y significaciones.

Capítulo IV: *Análisis interpretativo*

Playa Girón

*Compañeros poetas,
tomando en cuenta
los últimos sucesos en la poesía,
quisiera preguntar —me urge—,
qué tipo de adjetivos se deben usar
para hacer, el poema de un barco
sin que se haga sentimental,
fuera de la vanguardia
o evidente panfleto,
si debo usar palabras
como Flota Cubana de Pesca
y «Playa Girón».*

*Compañeros de música,
tomando en cuenta esas politonales
y audaces canciones,
quisiera preguntar —me urge—,
qué tipo de armonía se debe usar
para hacer la canción de este barco
con hombres de poca niñez,
hombres y solamente hombres sobre cubierta,
hombres negros y rojos y azules,
los hombres que pueblan el «Playa Girón».*

*Compañeros de Historia,
tomando en cuenta lo implacable
que debe ser la verdad,
quisiera preguntar —me urge tanto—,
qué debiera decir, qué fronteras debo respetar.
Si alguien roba comida y después da la vida
¿qué hacer?
¿Hasta dónde debemos practicar las verdades?
¿Hasta dónde sabemos?
Que escriban, pues, la historia, su historia,
los hombres del «Playa Girón».*

Silvio Rodríguez, Días y flores, 1975

A continuación presentaremos la manera como estructuraremos el análisis de esta investigación. Un primer momento está destinado a la revisión minuciosa de las entradas u obstáculos que desde lo curricular se presentan para trabajar en las aulas los contenidos conflictivos referidos al golpe de estado y dictadura militar. El segundo momento está dedicado al análisis de las entrevistas y documentos recogidos, para lo cual nos centraremos en dos aspectos que estructurarán nuestra comparación. De este modo, revisaremos la experiencia de vida de cada una de las entrevistadas y como ellas se vinculan con el contenido a trabajar. Un segundo aspecto es como trabajan el contenido, en donde ponen los énfasis para enseñarlo.

Algunas reflexiones sobre las Políticas educativas de la memoria.

Antes de comenzar la revisión sobre las posibles entradas curriculares que existen en nuestro país, y junto con ello, inferir como se está trabajando con los contenidos del pasado cercano, que propone el marco curricular, es necesario realizar una exploración sobre los avances que existen, relativo a las políticas de memoria en general, y en particular, como estas se vinculan con las políticas educativas que atañen a dicha temática.

De esta manera, creemos que existe presencia de algunos esfuerzos por incorporar políticas de memorias, pero ellas son fragmentadas, vale decir, si bien existen instancias y espacios para recordar y reflexionar sobre el pasado cercano, de alguna u otra forma, la voluntad institucional para instaurar estas políticas como indispensables y prioritarias se ve fuertemente reducida en función de lo educativo. Por lo tanto, estas políticas no están enmarcadas dentro de un contexto más amplio que otorgue orientaciones claves para que la sociedad en su conjunto, y así también los profesores, tomen en consideración

que ello debe ser un imperativo ético. Del mismo modo, es importante contar con orientaciones claras respecto de las políticas de memorias, para que las nuevas generaciones conozcan, reflexionen y recuerden.

En relación a la presencia de políticas de memoria mencionada anteriormente, éstas las podemos evidenciar, a nuestro juicio, en 4 temáticas que se desarrollaron en nuestro país y que a continuación señalamos:

- En primer lugar están los informes que se han realizado sobre esta temática. El informe Rettig y el informe Valech. El primer informe, remite a la tarea creada el 25 de abril de 1990 para realizar una Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, *“cuyo objetivo principal fue contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990, ya fuera en el país o en el extranjero, si estas últimas tuvieron relación con el Estado de Chile o con la vida política nacional”* (Ministerio del Interior, Chile).

El segundo informe, se relaciona con la comisión nacional de prisión política y tortura, la cual según el ministerio del interior tuvo por objetivo *“determinar, de acuerdo a los antecedentes que se presenten, quiénes son las personas que sufrieron privación de libertad y torturas por razones políticas, por actos de agentes del Estado o de personas a su servicio, en el período comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990. La Comisión debía también proponer medidas de reparación al Presidente de la República, para las víctimas que identificara y elaborar un informe de todo ello”* (Ministerio del Interior, Chile). Una de esas medidas de reparación fue la creación de una beca de estudio, para los afectados o bien para sus familiares.

- Un segundo rasgo que nos permite evidenciar una tendencia hacia la construcción de políticas de memorias, es el hecho de haber sacado el día 11 de septiembre como una fecha conmemorativa del calendario. Teniendo presente que este fue un acto que iba en contra del régimen autoritario, sin embargo, el sacarlo del calendario o mejor dicho cambiarlo al primer lunes del mes de septiembre, fue otra forma de evadir y silenciar el acontecimiento, esta vez denominándolo día de la “reconciliación nacional”, situación que no tuvo resultado. En definitiva, consideramos que nuestro país debería hacerse cargo de este día como instancia de recuerdo y memoria, ya que a diferencia de otros países que sufrieron la irrupción del mismo hecho trágico, desde lo público asumen ese día como una entrada al reconocimiento del acontecimiento. Como por ejemplo, el 24 de marzo, día en que ocurre el golpe de estado en Argentina en el año 1976, actualmente es reconocido bajo decreto de ley, acción propiciada desde el gobierno y la sociedad civil, como el día nacional de la memoria por la verdad y justicia, a partir del año 2006.
- Un tercer elemento es la creación de un museo de la memoria, este museo responde a la *“necesidad de que nuestro país reafirme valores que le fueron negados durante la Dictadura y que quedaron plasmados en imágenes, íconos, documentos o monumentos. El reconocimiento de esos valores como parte importante de su historia por la sociedad chilena permitirá avanzar en la construcción de una cultura democrática, de justicia y de pleno respeto a los derechos humanos”* (Chile Bicentenario, 2009)

Este espacio tiene un carácter nacional, estará dirigido a toda la sociedad y su objetivo es dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos ocurridas

entre 1973 y 1990, pero mirando más allá de las experiencias individuales para interpretar a todo el país.

- Y por último, una presencia más cercana a lo educativo, es el trabajo con los derechos humanos en las escuelas, el cual se ve reflejado en el currículo nacional a través de los objetivos fundamentales transversales (OFT), esto debido especialmente a su vinculación con los contenidos y aprendizajes, de alguna manera esto es una forma colateral de abordar los derechos humanos, privilegiando lo actitudinal, lo valórico, por lo que sólo queda como una orientación que los docentes pueden o no trabajar en el aula, por este motivo creemos que se debieran promover iniciativas entre los docentes, para que ellos se atrevan a desarrollar un abordaje transversal de los temas, lo cual permitiría una real incorporación de este contenido en los trabajos de aula.

En este sentido, más que políticas de memoria, los cuatro intentos son sólo una manera de reconciliar y reparar a una parte de la sociedad, en este sentido podríamos señalar que ellas son políticas de reparación económicas y no van apuntado a la construcción de una memoria colectiva de la sociedad en su conjunto. Son sólo una forma de buscar consensos para mantener la “estabilidad” y gobernabilidad del país. Pues los informes mencionados nacen desde el ministerio del interior, la creación del museo de la memoria se enmarca dentro de los programas bicentenario y la transversalización de los derechos humanos es una incorporación curricular educativa. Con esto vemos, que existe una ramificación, o pinceladas de políticas de memorias, pero creemos no responden a una política única que de sentido y organización a ellas, como por ejemplo es el caso de la comisión provincial por la memoria en Buenos Aires, Argentina. La cual es un organismo público aglutinador, que fue creado por ley en el año 2000 y cuya función *“consiste en preservar y transmitir*

a las futuras generaciones la historia del autoritarismo en nuestro país, especialmente del terrorismo de estado que asoló a la Argentina en la década del 70, promover, proteger y trabajar por el pleno ejercicio de los derechos humanos” (Art. 1º, estatuto comisión provincial por la memoria).

En consecuencia, si bien advertimos que se da un vacío en cuanto a las políticas de memoria, este vacío también repercute en el ámbito educativo, por lo cual consideramos pertinente dar una revisión a lo curricular, ya que en él se daría una posible entrada al tema, que por lo demás no estaría exento de dificultades y trabas a la hora de afrontar nuestro pasado cercano.

LAS POSIBILIDADES/DIFICULTADES DE ENSEÑAR EL PASADO RECIENTE EN EL AULA, DESDE LO CURRICULAR.

El escenario de reforma y ajuste curricular por el que atraviesa la educación en general y la enseñanza de la historia en particular, viene de la mano con el cambio político-institucional que se vivió a principio de 1990. Se debieron convenir y “pactar” los contenidos, enfoques y metodologías que moldearían el nuevo contexto político (Reyes, 2004). La orientación que tuvieron estos, fue brindar espacios para la participación ciudadana, pero no dejando de lado la herencia dictatorial, a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

A medida que avanzaba la entrada de la “democracia” en nuestro país, se fueron dando a conocer *“públicamente las cifras de los muertos, detenciones, desapariciones y el dolor de las cicatrices que dejó la tortura, aparecieron también las dudas para los educadores, administradores, políticos y profesionales de la educación: ¿Cómo se enseñaría a las nuevas generaciones el Golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973, las*

violaciones a los derechos humanos perpetrados durante la dictadura militar y la transición pactada entre los sectores políticos y la dictadura militar?” (Reyes, 2004: 66) Con estos nuevos antecedentes históricos, se fue transformando el ideario que la dictadura quiso instaurar, el de un país en donde nada de eso había ocurrido, su pedagogía del silencio y del olvido, estaba despertando con múltiples dudas e interrogantes en la sociedad. Como lo señalaba la cita anterior, ¿cómo enseñar el dolor y el horror a las nuevas generaciones? Esas preguntas todavía no han sido resueltas, tienen vigencia hoy *ad portas* del bicentenario, a pesar de que ya han pasado casi 20 años de que nuestro país volviera a la democracia, la educación todavía no se “hace cargo”, de reclamar y contribuir para que se formulen políticas de memoria, que orienten y den una versión escolar y social sobre este periodo histórico, como es el caso de Alemania y Argentina.

Es en este escenario que surge la posibilidad de enseñar la Historia Reciente en Chile, como una manera de comprender y re-significar los reflejos e imágenes que invaden nuestro presente cada 11 de septiembre, en cada marcha, en cada declaración de las agrupaciones de Derechos Humanos, en cada nombre, en cada canción, las cuales desde la prensa mediática se tratan de relativizar y a veces esto mismo ocurre desde la historia misma. Esta parte de nuestra historia no necesita ser comprendida de manera aislada, sino que, como un proceso, como construcción de una representación de un ideario social, que a pesar de que las jóvenes generaciones no la presenciamos, nos sentimos invadidos en el presente por sus estragos, pues aunque lo queramos o no, forman parte de nuestra vida y de nuestra memoria histórica. Aunque sabemos que no son todos los jóvenes los que están pensando igual a nosotros, tenemos la convicción de que las palabras antes mencionadas

puedan ser compartidas por la gran mayoría de ellos. Ahí radica uno de los desafíos de enseñar y transmitir la Historia Reciente.

Enseñar esta historia, no está exenta de dificultad, es en ese sentido que percibimos que este contenido conflictivo puede parecer diverso, confuso, - pues el estigma de la polarización sociopolítica aún tiende a prevalecer- dependiendo del sector donde se enseñe y el tipo de docente que lo realice, a raíz de que no existe una orientación general por parte de la institucionalidad, con respecto a este tema. Bajo este supuesto, debieran existir diferencia según el tipo de dependencia educativa, ya sea en un escenario de colegio municipalizado, subvencionado o particular. Pues es una realidad latente, la existencia de las diferencias abismales en la calidad de la educación entre los tipos de establecimientos antes mencionados. En este sentido, era y es labor de la reforma escolar nivelar e integrar estas diferencias. Con la transformación curricular experimentada por la LOCE, se decidió descentralizar el antiguo currículo de Historia y Geografía, dando paso a un Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en la formulación de Contenidos Mínimos Obligatorias (CMO) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), este fue un primer cambio, que permitió la entrada, aunque sutilmente, de dicha temática al aula. Junto con ello se debió cambiar los métodos pedagógicos conductistas que se implementaban por los métodos pedagógicos socio-constructivistas, orientando el protagonismo hacia el estudiante.

Una segunda modificación, fue estructurar la información y contenidos a enseñar desde *“la experiencia vivencial de los alumnos, desde la más próxima a la más lejana”* (Reyes, 2004: 70), pues se parte de la premisa que tanto niños como jóvenes, son *“poseedores de experiencias, recuerdos y datos históricos”* (Reyes, 2004: 70), los cuales provienen de la educación informal, de la familia y

la comunidad de la que son parte, estas experiencias y percepciones son traídas al aula como una subcultura (Cuesta, 2007), en donde convergen con la educación formal, constituyéndose en memorias colectivas. Una particularidad de estas construcciones, es que pueden ser transmitidas intergeneracionalmente.

Por último, en estos cambios curriculares se decidió trabajar con los aspectos históricos más recientes sólo en dos niveles de la educación formal, en NB4 (sexto básico) como una aproximación global de estos temas para en NM2 (segundo año medio) profundizar sobre ellos. Con esto se forzó a *“construir un marco explicativo que permitiera enseñar “apropiadamente” los últimos treinta años de historia del país. Por primera vez y en forma pública debía comprometerse una versión “oficial” que explicara el golpe militar, la dictadura y la transición democrática a las nuevas generaciones”* (Reyes, 2004: 71). Esa versión oficial fue generada por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, redactada en su gran mayoría por el historiador Gonzalo Vial Correa, quien fuera ministro de educación entre los años 1978 y 1979, años por cierto de los inicios de la dictadura militar.

Para adentrarnos en el tema de nuestra investigación, revisaremos los planes y programas del nivel de sexto básico. Cuando comenzamos a revisar y leer los CMO y OFT, nos encontramos con que existe una aproximación al contenido conflictivo del golpe de estado 1973 y el posterior desarrollo dictatorial, de esta manera queda en manos de los docentes enseñarlo u omitirlo en el aula, pues se sugiere que aunque *“Su multiplicidad busca enriquecer y abrir posibilidades, no recargar ni rigidizar; en múltiples puntos requieren que la profesora o el profesor discierna y opte por lo que es más adecuado al contexto, momento y características de sus alumnos y alumnas”*

(MINEDUC, 2004: 5). De esta manera se tiende a fragmentar, aislar y trabajar los contenidos de manera esporádica, sin una continuidad, sin la oportunidad de interpelar al pasado cercano para responder las interrogantes que se nos formulan desde el presente. De cierta forma se está dejando la responsabilidad de enseñar este contenido, sólo en manos de los profesores, y junto con esto, se deja a la deriva las formas de cómo poder hacerlo.

Por otro lado, se sugiere que los estudiantes *“desarrollen una visión global de la historia nacional desde la Independencia hasta la actualidad”* (MINEDUC, 2004: 9), al realizar este recorrido por la historia nacional, se está sobrecargando con temas, impidiendo de alguna manera poder trabajar con los contenidos más cercanos, pues en la forma lineal en que es abordada la historia, queda última, la unidad referente a estos temas, los cuales justamente son los más cercanos para los estudiantes. Por este motivo, creemos que es más significativo realizar esta revisión de la historia cuestionando nuestro presente y desde ahí focalizar los esfuerzos en que los estudiantes adquieran habilidades de comprensión de temporalidad, es decir, localización espacial y temporal, elementos constituyentes de nuestra disciplina histórica. Otro componente a destacar es que en este nivel de enseñanza se incorporan los elementos de continuidad y cambio para realizar los análisis de los procesos históricos, además se inicia *“a los estudiantes al entendimiento de la multicausalidad de los procesos históricos de manera elemental, y a la interrelación entre eventos nacionales con procesos que ocurren fuera del país”* (MINEDUC, 2004: 9). Esta última sugerencia de interrelación o simultaneidad, es de total relevancia, pues mediante el estudio comparativo de los pasados traumáticos en Latinoamérica, podemos justificar su estudio, no cayendo en ser tendenciosos sino que con rigurosidad profesional, decir que tuvimos dictadura

militar y todo lo que ello conlleva, incluyendo las reiteradas violaciones a los Derechos Humanos.

Dentro de las habilidades transversales presentes en el currículo, las cuales configuran o se acercan a la enseñanza de la historia reciente, son enseñar procedimientos a los niños y niñas, es decir, que aprendan a buscar, organizar y sintetizar información en variadas fuentes, esta entrada curricular ayuda a perfilar la incorporación de las fuentes orales y otorgarles un trabajo educativo real, por ejemplo al testimonio mediante la entrevista. Por otro lado, la comprensión empática, es otra habilidad que se acerca a la enseñanza del presente *“Reconstruir acontecimientos, poniéndose en el lugar y contexto de quienes los protagonizan”* (MINEDUC, 2004: 16), una manera de representación social. Favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas, con actitud de reflexión crítica y propositiva.

Otro aspecto de importancia, tiene relación con las finalidades que se persiguen con los OFT, los cuales se refieren *“al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas”* (MINEDUC, 2004: 11), sabemos que estos objetivos deben ser trabajados por todos los docentes independiente de su sector de estudio, pero como estos sólo están planteados como una sugerencia, de alguna forma se ve obstaculizado el real aporte que ellos puedan brindar a la educación. En este sentido, cuando se propone que el OFT del ámbito de la formación ética, el cual señala que *“el reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas y el respeto y valoración de la diversidad”* (MINEDUC, 2004: 11), no esta planteado para trabajar la unidad 4, en donde se encuentra presente el contenido sobre la crisis democrática y régimen militar, por lo cual seria un buen escenario para abordarlos, sino que por el contrario se propone realizar

una apreciación del Estado democrático a través de *“el análisis de las relaciones que establece Chile con América Latina y en especial con los países limítrofes; del reconocimiento del papel de los movimientos de la Ilustración, la Revolución Francesa y la Independencia de los Estados Unidos en el movimiento de Independencia nacional; de los derechos del consumidor y el desarrollo de un juicio crítico respecto a conductas consumistas”* (MINEDUC, 2004: 12), contenidos que también pueden ser trabajados a favor de la valoración de los Derechos Humanos, pero creemos que estos se invisibilizan, que se alejan de nuestro tema central, pues en la unidad *Chile en el siglo XX*, se pone énfasis en que *“los estudiantes valoren la institucionalidad democrática, identificando la importancia que ésta tiene para una sana convivencia social”* (MINEDUC, 2004: 12), entonces esta dimensión valórica se refiere fundamentalmente al rescate de la identidad nacional y la valoración del territorio y la historia en su conjunto, como una totalidad, y no dando oportunidad a la diversidad de pensamiento como una alternativa de construcción nacional de manera más holística.

Por otra parte, cuando revisamos los programas curriculares propuestos por el ministerio de educación, nos detenemos en la cuarta unidad del programa de estudios de sexto año básico, la cual señala lo siguiente: *“se estima fundamental que los alumnos y alumnas conozcan (...) las principales propuestas políticas de la década del 60 en adelante. Interesa también que comprendan la magnitud de los cambios ocurridos durante el gobierno militar, dando especial énfasis a la aprobación de una nueva Constitución y un modelo económico abierto al mercado internacional; así como, al conocimiento y valoración del proceso de recuperación y transición a la democracia de la última década y media del siglo”*. (MINEDUC, 2004: 46) Como vemos, desde el Ministerio de Educación a través de su marco curricular no se están generando

oportunidades claras para abordar este período desde otros aspectos o ámbitos como los socioculturales, por ejemplo. Podríamos decir que existen vacíos o más bien se pone énfasis en el análisis de lo económico y político, tendiendo a fragmentar la historia. De ahí nace la necesidad de entregar herramientas educativas que permitan trabajar con el Pasado Reciente, en donde se inicie una valoración y una construcción de la Memoria Colectiva, la identidad y la experiencia, y desde esta perspectiva, comprender de manera integral nuestra realidad nacional.

Cuando se señala, también en el programa de estudio de sexto básico, *“en relación a los temas que se abordan en la unidad, y dada la mayor facilidad de acceso a la información sobre esta época, se ha puesto especial énfasis en actividades de investigación a través de distintas fuentes. Este período permite trabajar con entrevistas e información de prensa, como recursos privilegiados por su cercanía temporal”* (MINEDUC, 2004: 46), es en base a esto, el estudio de distintas visiones en juego, que pretendemos estudiar e investigar lo dialógico que suscita desde las diferentes configuraciones que atravesaron esta parte de la historia, pues se puede ser disidente o estar conforme con el régimen militar, la sociedad en su conjunto tiene algo que decir sobre este periodo histórico, el contexto escolar contribuye a que estas voces sean atendidas. Por eso resulta imperiosa la urgencia de crear escenarios propicios para escuchar a los protagonistas de nuestra historia y a los que vendrán en el futuro, pues sus *historias de vida*, de alguna manera configuran de lo que es ser chileno y/o chilena hoy en día.

Otro aspecto a destacar, es la cercanía temporal de estos sucesos, desde el ministerio se sugiere a los docentes ser los conductores de estos contenidos, pero creemos que es mejor ser un guía que instructor: *“Es*

altamente probable que esta unidad propicie una reacción afectiva mayor que otras unidades del programa. Por lo mismo, es importante que los docentes sean muy cuidadosos y respetuosos de las visiones y experiencias que los alumnos y alumnas y sus familiares poseen acerca de los procesos ocurridos en el país en las últimas décadas del siglo” (MINEDUC, 2004, 46), tal conducción sin elementos que permitan conectar y hacer significativos los contenidos sólo se quedan en una mera exposición de éstos, por eso creemos necesario investigar con que herramientas cuentan los profesores para realizar sus clases en las aulas, respecto al tema del golpe de estado y su posterior dictadura.

La cita que a continuación se presenta reafirma la importancia de trabajar con la enseñanza de la historia reciente en el aula, pues *“La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia que la que han tenido nunca, en estos años finales del segundo milenio” (Hobsbawm, 1996: 13).* Aunque el autor les otorga la responsabilidad a los historiadores, encontramos nosotros que esta labor es compartida con los profesores de Historia y Ciencias Sociales, pues somos nosotros los encargados de hacer comprender y masificar sus discursos e investigaciones.

Otro elemento a considerar dentro de la propuesta curricular son los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), pues además de ser considerados como contenidos máximos, ellos se transforman en las unidades a trabajar en

clases. En este sentido, el CMO que se relaciona con nuestro tema de estudio es *“Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones y la política de apertura a los mercados internacionales”*, este CMO es el que se transforma en la 4ta unidad a trabajar en el nivel de sexto básico. Dentro de él se debieran tocar los siguientes tópicos o contenidos:

- Cambios sociales, políticos y económicos en las primeras décadas del siglo. Constitución de 1925: democracia y poder ejecutivo.
- El esfuerzo industrializador del país. El modelo de sustitución de importaciones.
- La democratización y los cambios en la sociedad en los años sesenta y comienzos de los setenta.
- Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia.

De los contenidos antes señalados, el último es el que tiene mayor interés para esta investigación, pues en él se inserta de manera implícita el trabajar con el golpe de estado y la dictadura militar. En este sentido, a nuestro parecer los contenidos deberían estar más definidos, otorgando mayor orientación y sugerencias a los docentes, para de esta manera no solo concentrarse en lo económico, y abarcar el tópico de manera procesual, redactados así dejan entrever que sólo los acontecimientos de los primeros tiempos de nuestra historia son los que conforman la base identitaria de memoria e imaginarios sociales, haciendo que estos sean lejanos, rígidos y sin vida, no dejando la posibilidad de reinterpretarlos para la representación y construcción de nuestra historia colectiva.

En este sentido, otra de las dificultades que los docentes se encuentran al momento de trabajar en el aula los contenidos de la Historia Reciente es que por su cercanía tanto temporal como experiencial, estos contenidos se tornan conflictivos, ya que es *“una ‘historia’ particularmente difícil de transmitir y de ser enseñada, ya que señala los límites de la escuela”* (Carretero, 2009: 169) de algún modo, se tiene temor de confrontar diversas opiniones, por el grado de polarización que en esa época se experimentó o bien porque es una historia que todavía no se resuelve a través de “pactos” políticos o sociales. En otras palabras, este periodo histórico no está consensuado por la sociedad para poder ser transmitida a las otras generaciones. De ahí la dificultad de trabajar estos contenidos en la sala de clases, pues no sólo es enseñar sobre un contenido, sino que se enseña desde la propia experiencia y conocimiento que cada individuo posee sobre ese tema.

Por otro lado, estos mismos contenidos propuestos tampoco clarifican o dan oportunidades reales de poder trabajar y enseñar desde la perspectiva de la historia reciente, ya que les hace falta lograr más de especificidad respecto a este tema y con ello, mayor orientación para los docentes. En este sentido, debemos señalar que en los ejemplos de actividades genéricas para desarrollar en el aula, las actividades N° 8, N° 9 y N° 10 son las que de alguna manera se acercan al trabajo de enseñar Historia Reciente. Sobre todo la actividad N° 9 *“se informan y reflexionan sobre el golpe de estado de 1973”* (MINEDUC, 2004: 52), en la cual se plantea que los estudiantes se organicen en grupos y recolecten testimonios sobre el golpe de estado de 1973 entrevistando a diferentes adultos, para luego elaborar un informe que *“dé cuenta de los sucesos ocurridos y de las distintas interpretaciones que existen en el país sobre las causas y consecuencias de este quiebre democrático”* (MINEDUC, 2004: 52)

De los contenidos comentados, se desprenden algunos aprendizajes, los cuales se “espera” sean alcanzados una vez vista la unidad, que a nuestro juicio se contradicen con los que se espera en páginas anteriores, de formar pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes, por parte del ministerio:

- Caracterizan las décadas de 1960 y comienzos del 1970 como períodos de efervescencia y participación social.
- Reconocen la Constitución de 1980 y el modelo económico de apertura a los mercados internacionales como elementos de cambio histórico.
- Identifican y comparan los gobiernos y sus características entre 1964 y 1994.
- Valoran el proceso de transición y recuperación de la democracia iniciado en la década del 90.

De esta manera, los aprendizajes esperados también son planteados de manera fragmentada, no permiten a los profesores promover análisis interpretativos de esta época, por ende a los estudiantes se les dificulta realizar análisis de procesos, que denoten continuidades y cambios en esos contenidos. Por otro lado, en ningún momento queda explícito el tema que convoca esta investigación, el que se trabaje con los tópicos sobre el golpe de estado y el desarrollo de la dictadura, pues sólo se invita a los estudiantes a aprender y por ende a los profesores a enseñar, esos aprendizajes mediante el que reconozcan *la Constitución de 1980 y el modelo económico de apertura a los mercados internacionales como elementos de cambio histórico*, dirigiendo el razonamiento sólo a la esfera de lo económico, quedando fuera cualquier crítica contextual a la época; y queda de manera implícita el poder realizar un trabajo con los “gobiernos” cuando se sugiere identificar y comparar “*los gobiernos y sus características entre 1964 y 1994*”, sabiendo que dentro de lo

que están denominados gobiernos, existió un periodo de tiempo que eso se violentó.

Es así como vemos que los contenidos que se proponen desde el Ministerio de Educación, son ambiguos y ambivalentes, insuficientes e insatisfactorios para poder trabajar con la enseñanza de la Historia Reciente. De alguna manera estos contenidos quedan incompletos, pues sólo se abordan desde los escenarios económicos, no dejando cabida a un análisis sociocultural, el cual permitiría el trabajo efectivo y real de la propuesta de la historia vivida, hacer hablar a nuestro pasado reciente con la voz de la sociedad.

RELATOS DE VIDA EXPERIENCIAS QUE MARCAN EL COMO ENSEÑAR EL CONTENIDO CRISIS DEMOCRÁTICA Y RÉGIMEN MILITAR EN LAS AULAS

De alguna u otra manera, lo que nos toca vivir y como ello ocurrió, marcan nuestras relaciones y formas de transmitir los sucesos pasados a los otros, para el caso de los profesores y profesoras de Historia toma mayor protagonismo haber sido parte de la historia, la cual será enseñada en el aula. Es por ello, que encontramos pertinente realizar una contextualización a través de su propia experiencia, cada una de las profesoras entrevistadas fue testigo del contenido que se trabaja en el aula, pero de diferentes maneras, cada una de ellas tiene diversas formas de representar y recordar ese pasado cercano, pero a pesar de las diferencias, convergen elementos que permiten compararlas.

Para desarrollar lo anterior, comenzaremos por relatar sus biografías en el período que abarca nuestra investigación y sus posturas frente al Golpe de

Estado y Dictadura, lo que significó para ellas, cómo lo vivieron y cómo se construyeron como personas:

Vivencias desde el compromiso...

María, es profesora de colegio municipal, para el año 1973 tenía 22 años, se encontraba estudiando pedagogía básica en la escuela normal de Viña del Mar. Comprometida desde el ámbito político, militante, recuerda que para esa época le tocó vivir momentos difíciles que marcaron su vida, *“ese día para mí, fue un día muy difícil, muy triste. Yo en ese momento pertenecía a un partido político que no era querido por nadie, entonces era más difícil todavía”* (María: 3).

El día 11 de septiembre, su padre fue arrestado y detenido durante un mes, en “un barco en Valparaíso”, podemos inferir que aquel barco fue el Buque Escuela Esmeralda, lo que marcó su experiencia de vida, por lo que su relación con el contenido crisis democrática y régimen militar es mirado con mayor cercanía y sentimiento al haber sido afectada directamente por el proceder de las Fuerzas Armadas.

Involucrada con el contexto social, esta profesora nos cuenta que para ella el escenario post golpe se presentaba muy hostil, en su narración nos señala: *“fue terrible, fue humillante, la Dictadura en general fue terrible, terrible, con la gente pobre parece que se ensañaron, con la gente de los partidos políticos también y como que las sabían todas. Lo del toque de queda, no podíamos vivir tranquilos, siempre asustados, a pesar de todo yo siempre me junte con otros compañeros para hacer cosas en contra de la Dictadura y de Pinochet”*. (María: 6).

A través de su relato podemos tener algunas referencias sobre los abusos que se cometieron en esa época, fundamentalmente con la vulneración de derechos, situación que se da cuando ella resalta el hecho de que algunas de sus compañeras de labores sociales y políticas, o bien personas con las cuales ella realizaba su intervención fueron afectadas directamente, según nos cuenta: *“yo para el 11 pasé muchas cosas: una de las cosas que se me quedo grabada, es ver a mis compañeras que pertenecían al lugar en el que yo trabajaba, o sea yo trabajaba políticamente, vi como fueron arrestadas, detenidas, algunas volvieron...estaban golpeadas y otras quedaron embarazadas”* (María: 5)

A raíz de su vinculación política, fue perseguida y hostigada, por lo que tuvo que dejar su ciudad natal de Valparaíso y venirse a Santiago a probar suerte. Esto también marcó su vida estudiantil, pues tuvo que dejar sus estudios de Pedagogía en la escuela normal, como nos dijo: *“yo estudiaba en la escuela normal de Viña, entonces cuando pasó el golpe le entregaron los papeles a la Universidad de Chile, porque allá teníamos que ir a inscribirnos después y como yo era, me andaban buscando no me pude inscribir así que me tuve que venir a Santiago no más, después tuve que sacar papeles y seguir estudiando los días sábado”* (María: 9). Esta etapa fue difícil y fuerte para ella, muchas vivencias, muchos recuerdos que marcaron su vida. A pesar de todo, no doblegó, siguió con sus convicciones, de alguna manera se reavivó el sentido de estudiar Pedagogía, fue su vehículo para no detener y resistir lo que estaba aconteciendo en nuestro país durante esos años, *“creo que a los niños les hace falta, conocer esta historia, darse cuenta que tienen que tener posturas frente a las cosas, frente a la vida”* (María: 15). Con lo anterior, podemos notar que ella tiene claro el hecho de que esta historia se debe contar, de que tiene que ser enseñada a las nuevas generaciones. Pero esta

situación corresponde, de alguna u otra manera, a los acontecimientos que tiene como vivencias, su vida como militante política, lo cual hace que ella ponga estos acentos al momento de trabajar el contenido con los niños y niñas.

Reafirmando lo anterior, esta profesora utilizara su recurso más próximo para realizar sus clases, esta es su experiencia de vida, la cual contextualiza a través de los dispositivos educativos otorgados por el MINEDUC, así es como nos lo señala: *“con mi historia de vida, así yo voy a tomar el tema con el curso, porque es lo último que estoy dejando, lo voy a tomar con las vivencias más y con los contenidos que aparecen en el libro de texto que entrega el ministerio”* (María: 14).

Una de las motivaciones o pasiones que tuvo esta profesora para entrar a estudiar pedagogía, tiene relación con el hecho que le agrada el trabajo con la comunidad, el trabajo con y para las personas, de esta manera nos manifiesta: *“me gusta ayudar a la gente, es mi forma de vida ayudar a las personas, a los demás. Y yo encontraba que era la única forma de que cambiáramos de estatus y todo el mundo, todos los pobres que se vayan educando, para cambiar su forma de vida, aquí mismo en este colegio”* (María: 17). Convicción que la lleva a ser utópica, en el sentido de querer transformar la realidad que les toca vivir.

Asimismo, siguiendo con esa pretensión de cambiar el mundo y que los niños al formarse y educarse tengan las herramientas para superar la pobreza, surge su motivación por enseñar en la escuela, ve en sus estudiantes el motor del cambio y transformación social, *“Decidí entrar a la escuela normal con el afán de poder cambiar el mundo, por eso trabajar con los niños, porque son ellos, los que de alguna manera pueden hacer estos cambios, ellos se están*

formando, no desconociendo que tanto dentro como fuera del colegio también, por eso decidí estudiar pedagogía básica, ya llevo en esta labor más de 37 años” (María: 18)

Esta profesora, destacamos, no es docente de Historia, ni siquiera tiene mención en ella, llega a trabajar Sociedad por un tema de disciplina del curso, del cual tiene jefatura, sus estudiantes son muy revoltosos y no aceptaron a la profesora que impartía el ramo, por este motivo ella tuvo que asumir de manera “forzosa” esta situación. Este ejemplo es el de muchos otros docentes, pues no teniendo las herramientas desde lo disciplinar tienen que tomar otros roles y desarrollar cursos, pero tiene 37 años de docencia que la respaldan para poder trabajar en el aula cualquier asignatura con los niños y niñas de básica.

Experiencias que despiertan, saliendo de la burbuja...

Eugenia, es profesora de colegio particular, para la época del golpe militar, tenía 8 años de edad, su relato frente a esos hechos, es de una niña *“sin formación política de mi familia”*. Lo que recuerda con claridad es que para ese día, no asistió al colegio, su jornada era de tarde, y junto a su madre tuvieron que ir a buscar a su hermana al colegio, porque ella tenía jornada de mañana. Según su relato, pudimos evidenciar que para esa época era frecuente que las dueñas de casa, se acompañasen por los programas radiales, al desarrollar sus labores cotidianas, es así como lo recuerda: *“tradicionalmente se escuchaba la radio, se escuchaba todo lo que eran los programas de medio día “lo que cuenta el viento”...y ese día se interrumpió”* (Eugenia: 2), por el programa que señala, podemos decir que estaban escuchando la radio Portales, y como todos los medios de comunicación masivos fueron intervenidos y silenciados ese día, es un hecho que se

recuerda con claridad. Su sensación frente a ello fue que *“hubo interrupción de la radio, eso me recuerdo, hubo interrupción de la radio y ya no se pudo escuchar y bueno después vino como toda esa cosa como temerosa de encierro, de estado de sitio, eso me recuerdo yo”* (Eugenia: 2).

Su familia, simpatizante de los nuevos tiempos y de los que asumieron el poder después del día 11 de septiembre de 1973, de alguna manera ocultaba o sólo daban sus impresiones a favor de estos sucesos, *“en mi familia no se generó una imagen de una dictadura, ni la imagen de un dictador, sino la de un gobernante, de un buen gobernante, nunca habían críticas hacia el gobierno. Mi papá era un adherente de Pinochet, es, todavía es adherente de Pinochet, de su figura”* (Eugenia: 4), de ello se desprende que existía una imagen de salvación frente a los hechos del golpe y de alguna manera se justificaba la Dictadura, es decir, para su familia antes en el gobierno de Allende se estaba en el caos o en la inestabilidad, con la llegada del nuevo régimen esta situación cambiaba. Lo anterior, es reflejo de la sociedad que se sentía parte de lo que podríamos denominar centro-derecha, como nos cuenta Eugenia, en su familia se sentían *“Marginados pero con una posición por así decirlo más bien de centro hacia la derecha, de esa posición política, me lo recuerdo bien”* (Eugenia: 2).

Eugenia, para la época que estamos trabajando (1973 a 1989), por la edad que tenía, vivió todo su proceso de escolarización bajo este régimen: básica, media y universitaria. De ello podemos notar que tanto desde la sociedad como en la escuela misma, existían sesgos con los temas que se abordaban, en palabras de ella: *“no se tocaban temas como la Revolución Cubana, temas como contingentes de América, no se tocaban. Y en historia de Chile terminábamos en el año 52 y no se veía más la Historia de Chile.*

Entonces nos íbamos a los proyectos que llevaron digamos, que desembocaron en el 73, ninguno de esos proyectos se veía en el colegio, por lo tanto hacíamos historia bastante lejana y sin ninguna crítica, ningún aliciente a hacer crítica, por lo tanto yo viví en una burbuja” (Eugenia: 4). Se aplicaban también políticas de silenciamiento, para mantener tranquila a la población y evitar cualquier tipo de levantamiento o crítica al régimen.

Sólo en los años `82 y 83, a raíz de la “crisis social” generada por la crisis económica, junto a las primeras manifestaciones publicas de repudio contra el régimen autoritario, reflejadas por las protestas callejeras de la sociedad civil, es que en palabras de Eugenia, existe un “destape de la olla”. Lo anterior, junto a que su profesor de Historia en 4º medio les contó lo que estaba sucediendo desde otro prisma, es que ella “sale de la burbuja” en la que se encontraba, comienza a “tomar conciencia” de la realidad social en la que estaba viviendo: *“ahí yo entendí que, o sea, fue la primera vez que entendí que las realidades que muchas veces nosotros generamos son ficticias, que hay otras realidades, que hay otras vidas, que hay otras personas, que hay otros que sufren. Y esa conciencia yo no la tenía, no se me había generado en mi caso. Entonces ahí empecé a hablar de los cacerolazos, de las ollas, de la gente que sufría, de la gente que había perdido a sus parientes, de la gente perseguida, de los estudiantes perseguidos” (Eugenia: 6)*

En el año 1984, ingresa a la educación superior, específicamente a la Universidad Católica para estudiar Pedagogía en Historia, tomando sus palabras, dice que es una “analfabeta” con respecto a los temas de contingencia nacional e internacional que se desarrollaban en esa época. En este mismo sentido, despierta a otra vida pues ahí, en el espacio universitario, se encontró *“con compañeros de universidad de otras situaciones sociales, de*

otras condiciones sociales” (Eugenia: 6), comienza a vivir otra etapa de la historia de nuestro país, la del proceso de “la caída del gremialismo, yo estuve en la católica, la participación política, un poco las dobles vidas también, el que nunca sabías quién era el otro que está a tu lado, el temor a hablar, a decir, a confrontar ideas, lo viví. Viví la persecución de mis compañeros, viví el temor de mis compañeros también” (Eugenia: 10), pero el elemento a destacar es que no lo vivió sino que su experiencia sobre esa época, su representación y significación, fue a través de las personas con las que se vinculó: “no lo viví yo ni mi familia, lo viví a través de los otros. Eso fue generando una confianza distinta a la que había en mi familia” (Eugenia: 10)

En el ámbito de la formación profesional y los aportes que la institución le brindó a su desarrollo personal, le otorga un rol importante al tratamiento de los contenidos por sobre otros aspectos: *“eso es lo que yo creo que más me dejó, la formación en términos de contenido, los contenidos primero, en términos así de formación así pedagógica o de contingencia o de capacidad crítica, ninguna, la capacidad crítica me la tuve que hacer yo, en pedagogía tampoco” (Eugenia: 16), en este último aspecto, lo pedagógico, es un punto a destacar, pues cuando ella egresa de la carrera en el año 89’, se comienza a vivir justo el proceso de reforma curricular.*

El ingreso a esta casa de estudios, está condicionado en cierta medida por lo prestigiosa que es la institución, de renombre internacional, y por otro lado, por el azar, *“yo creo que por la tradición de la Católica porque era una buena universidad, pero nada más que por eso, yo creo que fue un poco azaroso también, o sea, qué puse primero y qué puse después. Porque podría haber sido la Chile, en Licenciatura en Historia, o podría haber sido la Católica o podría haber sido el Pedagógico, pero yo creo que en eso fueron esas*

prioridades, que uno tenía que poner en esos tarjetones, se priorizó lo de la Católica. Fue una cosa, yo creo que absolutamente azarosa en el minuto que yo vivía” (Eugenia: 14). Debemos mencionar que la Universidad Católica ya por aquel entonces tenía una inclinación conservadora y tradicional.

Experiencia desvinculada, visión desde el margen...

Paola, es profesora de colegio particular subvencionado, para el año 1973 todavía no nacía, su vida se relaciona de alguna manera, con este contenido a partir del año '80 que es cuando nace. Por eso ella recalca que lo que nos puede relatar sobre esos años es a través de la visión de otros, *“no tengo muchos recuerdos sobre eso, te podría contar cosas desde lo que me decían en la familia, aunque no se tocaba en profundidad el tema en mi familia de lo que había pasado” (Paola: 2)*. Por este motivo, existe una especie de distanciamiento frente a esta temática, lo cual se agudiza con la visión familiar sobre el tema, porque al no estar afectadas directamente, se desvinculan de estos hechos y es poco lo que pueden aportar en términos de información, de crítica e incluso de influencia hacia uno u otro posicionamiento político.

Lo que afectó directamente a su familia fue el “desabastecimiento”, suceso que marca su visión sobre la dictadura militar, *“mi abuela hablaba de cuando había escasez de productos, porque ella tenía un almacén entonces tenía que hacer fila para traer los productos para poder venderlos” (Paola: 2)*, a lo anterior, le sumamos el que la sensación que tenían de esa época era que estaban más tranquilos y protegidos de la delincuencia.

Otro aspecto a destacar, es que ella le otorga cierta lejanía al tema y lo ve como algo distante y poco influyente casi, ya que vive en Quillota, interior de Valparaíso, era casi como si los hechos ocurridos durante la Dictadura eran

algo propio de Santiago, en las ciudades centrales y no en las zonas rurales, *“en el campo, entonces yo no lo viví como más directo así en la ciudad y en ese tiempo a ninguno de mis familiares le pasó algo con eso, o sea no tengo ningún sentimiento profundo respecto al tema, sí pienso que fue injusto pero no del todo mal, no tengo ninguna...ningún, a ver como podría decirlo, una posición en contra ni a favor”* (Paola: 2). De esta manera, no existe un involucramiento o vinculación directa y frontal con los contenidos a trabajar en el aula, lo que la lleva a abordarlos con los recursos de la neutralidad y la objetividad que ella señala poseer: *“eso es lo que me tocó vivir, de alguna manera existe un poco de neutralidad frente a este contenido, lo miro y lo trabajo con objetividad del todo”* (Paola: 2).

Con respecto a la formación profesional el ingreso a ella está marcada desde lo familiar, *“desde que estaba en la media me gustaba, porque mi inclinación hacia la pedagogía viene desde lo familiar, porque mi abuela es profesora normalista o fue porque ya no está, mi tía también es profesora”* (Paola: 5). Se añade a lo anterior, el hecho de que antes de entrar a estudiar, trabajó con niños, como parvularia y se dieron las condiciones para que realizara sus estudios enmarcados en la regularización de títulos de la Universidad de los Lagos.

Cada uno de los tres relatos de vida, representa, re-significa y configura su propia manera de ver y entender el periodo dictatorial por el que pasó Chile. Lo que nos llama la atención, tiene relación con el segundo y tercer testimonio, pues ellos se construyen a partir de la transmisión verbal de dicho acontecer histórico. He aquí un elemento importante, pues para conocer y comprender es necesario que se nos “cuente” la historia, de alguna manera esta transmisión verbal nos permite poder experimentar una historia vivida, con personajes que

son personas de carne y hueso, y que al igual que nosotros, sienten, construyen y actúan en la sociedad. En este ámbito, la Historia Heredada asume todo el protagonismo, ya que existe y adquiere sentido desde el momento en que es transmitida inter-generacionalmente. Con ello vemos que ambas, tanto Historia Viva como Historia Heredada son fundamentales para la construcción de una memoria histórica colectiva.

Cuando relevamos la importancia de que se transmita la Historia, y en este mismo sentido, la memoria, contemplamos en el espacio escolar la posibilidad que otorgan las aulas para desarrollar plenamente estas dos aristas, fundamentalmente porque son en estos lugares en donde se desarrollan las clases de Sociedad e Historia para impartir y cumplir con este cometido. Una de las cosas que llama la atención, es que toda historia de vida, se vincula y se construye en relación con la historia colectiva, de ahí la importancia de trabajar ambas con mayor profundidad.

LOS ÉNFASIS PARA ENSEÑAR HISTORIA RECIENTE EN LAS AULAS

Desde lo político y el testimonio.

En relación al relato de la profesora María, tenemos que al momento de afrontar la enseñanza del contenido en cuestión, ella recurre a su propia experiencia familiar, laboral y en general a todo lo que aconteció en su entorno cercano para abordar estas temáticas. Se basa principalmente en los testimonios de vida para enseñar y motivar a los estudiantes a realizar el ejercicio de ponerse en el lugar de los protagonistas y de las personas que vivieron el período del golpe militar y el posterior desarrollo de la dictadura.

A raíz de lo anterior, se logra inferir que ésta docente también procura que los estudiantes en el aula sean capaces de criticar lo acontecido y a su vez, reflexionar a partir del pasado, para que hechos como los que se suscitaron no vuelvan a suceder. Según palabras de la misma profesora, “(...) *para que no ocurra nunca más otra dictadura*”, (María: 44) se debe poner énfasis en el cómo se aborda el contenido, ya que aquí radicaría el valor imperativo del respeto a la vida y esencialmente a los derechos humanos.

Además, es importante señalar que a través de sus testimonios, la profesora intenta mostrar a los niños y niñas que es fundamental aprender a desarrollarse como un sujeto autónomo, con la capacidad de optar, de visualizar y analizar críticamente la realidad en la que se desenvuelven, y para dar sentido a esta argumentación, pone de manifiesto que estudiar es una vía mediante la cual se puede acceder a ampliar este aprendizaje. Es así, como ella misma señala: “(...) *yo era pobre, pobrísima, estuvimos como cinco meses sin techo porque no teníamos para comprar el techo, esas cosas como fonolas. (...) A nosotros no nos importaba eso, los lujos, lo material, pero sí el hecho de estudiar, estudiar, estudiar, mi papá lo único que nos decía era eso, que había que estudiar. Y eso le digo yo a ellos*”. (María: 51)

Existe también desde su visión, una mirada crítica a la contingencia, poniendo énfasis en la vulnerabilidad a la que se enfrentan sus estudiantes a raíz del contexto social en el que les toca vivir y crecer, lo cual se evidencia y ejemplifica en las siguientes palabras: “(...) *aquí primero está la droga, primero está que la mamá salga a vender, ir a gastarse la plata al ver a un amigo y eso es lo que duele pos, porque todo lo que tú les enseñas se les olvida después*” (María: 28).

Por otro lado, se presenta desde su perspectiva una crítica al currículum y a los programas del ministerio, ya que pone de manifiesto que la cantidad de contenidos imposibilita realizar una visión más acabada del periodo a estudiar, asimismo, se señala la escasez de voluntad política por parte del ministerio para abordar el tema con mayor profundidad. Es menester aseverar que esta dificultad en el traspaso de los contenidos, fue expresado en otros puntos de esta investigación, como un elemento esencialmente adverso para los docentes a la hora de revisar estas materias. Queda esto expresado cuando se afirma que: *“No, todavía no podemos llegar a este contenido, si es que desde el Ministerio nos dicen que trabajemos muchos contenidos en este nivel, geografía, historia, se hace difícil poder ver tanta materia”* (María: 34). Otro ejemplo concreto de dicha crítica es la que surge cuando le pedimos que profundice en el aspecto curricular y ella señala: *“Desde el ministerio no quedan claros los contenidos, es como que quedarán en el aire, no se puede profundizar mucho sobre los temas, porque si lo haces no alcanzas a ver otras unidades, hay que tratar de hacerlo, pero, sobre todo con contenidos y temas delicado como este, para que la gente conozca, entienda. (...) Entonces el Ministerio lo pasa, pero yo encuentro que lo pasan muy rápido, como que no es importante y se supone que eso es historia. Y por eso que hemos cambiado, si no todavía estaríamos con él. Entonces encuentro que debería existir una mayor profundización sobre estas temáticas, el currículo debería dar la oportunidad para eso, además debería entregar otros materiales para trabajar en el aula, otras orientaciones, por ejemplo yo tratara de realizar una de las actividades genéricas que se proponen desde el ministerio pero solo eso”* (María: 61-62).

En relación directa con nuestra investigación, ante la pregunta de cuál es la importancia de trabajar en el aula la Historia Reciente, se establece un

notorio acercamiento de la docente con los hechos que marcan el presente, lo cual configura también una cercanía emocional con el contenido, que desde nuestro punto de vista la emparenta con esta rama de la historia, y a su vez, también le permite generar en los estudiantes una mayor aproximación, comparación y análisis de los hechos del pasado con los hechos del presente. Es así, como se enuncia: *“yo encuentro, o sea, fue demasiado fuerte lo que vivió uno en esa época y la gente joven y todo y uno de eso no se olvida, por eso muchas veces dicen “ni olvido ni perdón” porque es la verdad. Pasaron muchas cosas, todo lo que es en ese tiempo pasó, ver gente muerta de la nada...(…) Entonces yo encuentro de que los niños tienen que saber, tienen que conocer esta parte de la historia, tienen que saber por qué y también para qué, para que no se engañen en el momento de las elecciones por ejemplo”* (María: 42). Por ende, se señala que es necesario que los estudiantes sepan lo que sucedió en ese periodo, recalcando: *“(…) a lo mejor los chiquillos dicen: “no nos interesa”, pero sí tienen que saber que los ideales que estos traen son los ideales de los ricos y no de los pobres como ellos. Los pobres somos pobres y los ricos, no, y para que no ocurra nunca más otra dictadura”* (María: 44).

En lo que respecta al tratamiento del contenido en el aula, en términos pedagógicos, se puede evidenciar que la profesora María pone énfasis en el rescate de las construcciones culturales previas que traen los estudiantes sobre el tema, fundamentalmente recoge los saberes adquiridos desde la cotidianidad en la cual se desenvuelven, ya sea familia, vecinos, historia de la población, entre otros. Desde nuestro punto de vista esto le permite a la docente contrarrestar visiones adquiridas por los propios estudiantes, desde su entorno más cercano, con el contenido propiamente tal. De tal modo, creemos que este ejercicio favorece el que los propios estudiantes vayan configurando

un posicionamiento con respecto al periodo revisado, con un o una docente que media entre saberes e interpretaciones, generando de esta manera un espacio de reflexión crítica frente a los hechos, vale decir, que cada uno de los estudiantes desarrolle la capacidad de estructurar su propio pensamiento. Esta acción se ve reflejada en lo que afirma la profesora con respecto a que: “(...) *hay que partir preguntando si saben lo que pasó. Recoger sus saberes sobre el tema. Por supuesto, porque hay que ver primero que traen ellos, porque mucha gente también que les ha contado la historia a su manera, entonces ahí yo me doy cuenta de qué forma lo puedo empezar a pasar, porque ponte tú si la mayoría piensa que estuvo bien y yo voy a empezar a echar la bronca a Pinochet (...), entonces hay que ver cómo*” (María: 74).

En lo referente a los conceptos claves del contenido, esta docente establece una visualización más incisiva con respecto a la denominación que el curriculum plantea en relación a esta materia. Es decir, se puede apreciar que la docente apela a la interpretación de los acontecimientos, bajo criterios personales, en donde se conjugan connotaciones sobre el periodo vivenciado, por ejemplo, ella no habla de crisis democrática, sino más bien de golpe de estado, y la calificación de régimen militar para ella es lisa y llanamente una dictadura: “*Eso no es una crisis, es un golpe de estado. Ellos se tomaron el gobierno, una crisis podría haber sido que estábamos todos muertos de hambre, una cosa así, pero aquí no. Si ellos mismos escondieron todo, lo escondieron todo, mira que al otro día, al día doce ya había de todo. Entonces que pasaba con el desabastecimiento. Lo de régimen, ¿qué “régimen militar”? claro, comenzó como junta militar porque estaban todos ellos, pero después se hizo solo, porque quedó él solo y ahora dime tú todo el problema de robo y todo. Ahora murió y no hubo ningún castigo, nada para este dictador, si lo suyo no fue gobierno fue dictadura*” (María: 83).

Ante la pregunta de la inclusión de los derechos humanos en sus clases, en vista de la relación directa que tienen éstos con la dictadura, la profesora María advierte sobre la relativización que se ha hecho con respecto a las temáticas de derechos humanos en la actualidad, sin embargo, se denota en su relato esta escisión sobre el pasado y el presente en relación a los derechos humanos, señala: “*Derechos Humanos, sí porque ahí se atentaron... ¿Pero tú crees que aquí Derechos Humanos?, si aquí nadie respeta a nadie si vas y te enojas con uno, vas y lo matas. He trabajado con los valores, pero creo que el contexto dificulta el cómo poder abordarlos. Claro, ver derechos humanos*” (María: 85). Para nosotros, un escenario como este amerita aún más el tratamiento del tema, porque precisamente el estar en conocimiento de los derechos que se tienen, de su importancia y de las consecuencias que tendría el respetarlos, lo conflictivo y adverso que parece ser el contexto de la profesora iría perdiendo paulatinamente dichas características. Por otro lado, abordar y mencionar las violaciones a dichos derechos durante el período de dictadura debe ser una premisa y no una posibilidad sujeta al tiempo destinado a la unidad, esto creemos debe hacerse para no dejar vacíos conceptuales.

A través de los derechos humanos.

Esta postura corresponde a la profesora María Eugenia de la Academia de Humanidades, la cual de las tres entrevistadas es la única que tiene estudios en el área de Historia propiamente tal, ya que estudió Pedagogía en Historia y por ende, suponemos debería tener mayor manejo de ciertos contenidos disciplinares que se imparten en el ramo de Sociedad en el nivel de sexto básico. Consideramos que este factor, se constituye en un escenario favorable en la manera en que se aborda el contenido en el aula, tanto a nivel de presentación de los temas como en las actividades que deberán llevar a

cabo los estudiantes, en pos de generar un aprendizaje significativo del contenido estudiado. Sin embargo, cabe señalar que la calificación en lo docente, no siempre es sinónimo de excelencia pedagógica, en muchos casos, esto se da en relación a la experiencia que se posee con respecto a las prácticas pedagógicas que uno incorpora para llegar a los estudiantes, es decir, tiene relación también con la postura pedagógica que se adquiere, en función de solo reproducir lo socialmente impuesto o más bien tener la voluntad profesional de querer transformar estas condiciones.

Asimismo, otro punto de análisis, tiene que ver con los énfasis que ella le otorga a estos tópicos, promoviendo el respeto a los derechos humanos, se da de alguna manera para poder contribuir a que los estudiantes se den cuenta del valor de la democracia, sobre la libertad de las personas, siempre genera un clima de aula favorable a la resolución de conflictos de forma pacífica, en palabras de la misma profesora tenemos lo siguiente: *“Yo creo que sí le pongo mayor énfasis a los atentados a los Derechos Humanos, yo creo que le otorgo una mayor importancia. (...) Pero yo así en lo personal, de Eugenia Torres, dentro de todas esas interpretaciones que podemos hacer de ese hecho contingente, yo a lo que le otorgo mayor importancia es a los Derechos Humanos y a la importancia que tiene, al valor que tiene la democracia. (...)”* (Eugenia: 24).

Siguiendo con lo anterior, podemos notar que existiría en su narración una especie de pedagogía para la paz, o pedagogía ciudadana, como una manera de desarrollar una mirada más consensuada del periodo, favoreciendo un diálogo conciliatorio, se señala: *“yo creo que partimos por lo político, por la contingencia, pero yo le doy énfasis a las consecuencias del once, a lo que tiene que ver con los atentados a la vida, con la falta de diálogo y en*

consecuencia con la posibilidad de pacificarse y de poder reencontrarse desde lo político y eso llevándolo a la sala de clases...” (Eugenia: 41). Asimismo, se apela a lo valórico para generar esta instancia de participación frente a estas temáticas, manifestando en su relato: *“(...) pero yo creo que yo pongo la pincelada en lo que es derechos humanos, pongo el énfasis ahí por una adherencia valórica mía a pesar de que yo siempre he dicho que para interpretaciones los alumnos tienen que generar sus propias interpretaciones pero yo creo que aquí hago proselitismo a favor de los derechos humanos, porque me parece que es un énfasis importante en los sellos que uno puede dejar como profesor”* (Eugenia: 44). De todas maneras, se puede visualizar que esta postura pedagógica con respecto al contenido, se asienta en lo conciliatorio para evadir el conflicto.

Del mismo modo, otro elemento presente en esta conversación, es que la profesora entrevistada hace hincapié en los testimonios de los familiares de sus estudiantes, en hacerles ver el período como una serie de hechos que son cercanos, que no son ajenos, ya que directa o indirectamente afectaron a sus padres o a sus abuelos, logrando así conectar el contenido, con la realidad de los estudiantes.

Además, se puede inferir que por parte de la docente existe en su manera de realizar las clases un grado de infantilización hacia los mismos estudiantes y en cómo se enfrentarán a los contenidos, lo que se percibe por ejemplo en la siguiente cita: *“por lo tanto en términos de entrega de contenidos hemos tenido siempre libertad, pero nosotros en nuestro departamento hemos sido cuidadosos de qué, de que si bien tenemos una postura política, entregar todas las interpretaciones. Por supuesto que cuando uno entrega todas las interpretaciones igual hay énfasis, esos énfasis están dados por nuestros*

propios intereses, pero, mostrarlas todas y respetar la diversidad de pensamiento y la capacidad crítica que puedan tener nuestros alumnos, que en sexto básico la expresión todavía es lo que piensen sus papás. En segundo medio ya se nota una interpretación propia” (Eugenia: 22).

En lo referente a la Historia Reciente, la profesora Eugenia pone énfasis en el hecho que es importante trabajarla en el aula y cobran especial importancia los testimonios: *“(...) porque yo creo que hemos ido evolucionando de algo muy lejano, de verlo como una perspectiva muy lejana a verlo de algo muy cercano en el sentido de que es algo que ha afectado a sus papás, que ha afectado a sus abuelos. Actualmente mi metodología va desde lo cercano, desde lo que son las experiencias personales y de vida de las familias de los alumnos a los hechos digamos a la historia oficial (...)”* (Eugenia: 26). Al igual que la profesora Maria, esta docente pone énfasis en la construcción cultural que cada estudiante adquiere en su entorno en relación al contenido, sobre el mismo tema señala: *“Respecto a la Historia Reciente yo la trabajo desde sus conocimientos previos y esos conocimientos previos desde el contexto familiar, desde la posición ideológica, política, más bien política de los padres y de los abuelos, de lo que tienen cercano. (...) desarrollando la capacidad de investigación de estos hechos cercanos para que armen una propia posición, para que no les pase lo que a mí me pasó: que yo me vi en una irrealidad durante mucho tiempo y nadie me sacó de esa irrealidad. Pero fomentando esa capacidad crítica o sea yo puedo armar mi propia interpretación, yo me puedo quedar con la contingencia de la época o de la época, me puedo quedar con el discurso de Piñera, con la realidad de Piñera, con la de Marco Enríquez-Ominami, me puedo quedar con la de Frei o con la de Arrate, no sé, pero necesito conocer la realidad en toda su diversidad para armar mi propia visión. Puede concordar con alguna de esas, pero tengo la posibilidad y la libertad de*

hacerlo, pero tú arma la tuya, ese es el asunto, yo también tengo la mía, pero tú has la tuya, ese es el sentido” (Eugenia: 30).

Una particularidad que notamos también en esta profesora entrevistada, es que destaca la construcción de una memoria histórica, estableciendo vínculos pasado-presente, teniendo en cuenta lo que esto significa en materia de consecución de aprendizajes y de que facilita enormemente el tratamiento de los temas en la sala de clases, ya que los hace muchos más comprensibles: *“(…) hacer partícipe a los niños de sus propios procesos, de su propio presente, pero de su propio pasado también y ahí construyendo, nosotros hacemos un trabajo con memoria histórica en donde recogemos cosas que son de su pasado y las categorizamos por medios audiovisuales, medios escritos, hacemos un trabajo con noticias también de la Biblioteca Nacional, eso lo hacemos con quinto básico y ahí está todo eso que es lo fuerte en Historia” (Eugenia: 37).*

Utilización de lo conceptual.

Este es quizás el caso más particular de los tres desde el punto de vista metodológico, ya que la profesora Paola se declara objetiva y neutral frente al tema. Es también la más joven de las tres, habiendo nacido en la Dictadura, específicamente en el año '80, *“(…) después del Golpe y ya avanzada la Dictadura”*. Más aún, ella señala que el tema en general no se trataba en su familia, se hablaba poco, lo que también contribuye a formarse una visión lejana de las cosas, poco conectada con ésta.

En consideración de que no hay un testimonio que haya acrecentado en ella una inclinación o postura en particular frente al período que abarcan los

contenidos, la profesora Paola siente que de alguna manera puede decir que es objetiva, con todo lo que ello implica: *“Porque lo de la represión o el toque de queda no nos afectó directamente, sólo podríamos decir que antes existía mayor tranquilidad, no había mucha delincuencia. Eso es lo que me tocó vivir, de alguna manera existe un poco de neutralidad frente a este contenido, lo miro y lo trabajo con objetividad del todo. Le digo a los niños, miren: pasó esto bueno, pasó esto malo, no se debe hacer, esto fue un gobierno totalitario con el de Hitler, Mussolini, entonces para que ellos sepan lo que es un gobierno totalitario y que también se dio en Chile. Pero no les digo si fue bueno o malo, ellos opinan, que ellos saquen sus conclusiones”* (Paola: 2).

De lo anterior se desprende que en búsqueda de esta supuesta objetividad, la profesora deja en manos de sus estudiantes la construcción de una opinión propia o subjetiva por completo, lo que en sí suelen hacer muchos otros docentes, pero con esto trata de no influenciar directamente lo que piensan frente al tema, tal vez sintiendo que esto es un mejor aporte que el decirles directamente que fue un período complicado y violento de nuestra historia o que era necesario que ocurriera ante el caos reinante en el gobierno de la Unidad Popular (poniendo en escena las dos clásicas posturas frente al tema). En este sentido, denotamos que en este caso, existe una ausencia del conflicto, que la docente pone de manifiesto al mostrarse neutral frente al contenido.

El trabajo en aula, se ve obstaculizado en parte por la visión que ella tiene frente a sus estudiantes, la cual parte del supuesto que para que éstos entiendan es necesario simplificar los contenidos, ella aduce que esta es una deficiencia del sistema en general, o sea que hace una proyección de sus posibles carencias personales al sistema educacional en su totalidad: *“ (...) uno*

piensa que los niños van a hacer todo lo que uno les diga, todo le va a resultar a uno, que se les puede explicar con palabras técnicas y es al revés, uno llega a la sala y tienes que simplificar todo para que el niño entienda, es una deficiencia también, pero la tiene el sistema en general, uno tiene que adaptarse para que el niño haga las cosas, dar muchas oportunidades, mantener la disciplina, crear un ambiente cuesta, pero sí me sigue gustando. Pues creo que el profesor tiene grandes responsabilidades dentro y fuera de la escuela, sobre todo el trabajo con niños” (Paola: 12). También señala que a los niños y niñas les falta conocer, por eso dan sus opiniones basándose en lo que dicen los adultos, negando así la posibilidad de que exista una opinión propia de ellos, todo lo que digan va a ser de por sí un reflejo de los que han oído en sus casas o les han contado.

Frente al manejo que tiene la profesora en el campo de la Historia Reciente, notamos serias confusiones en lo que ella entiende como tal: *“(…) la Historia Antigua, la Historia Reciente, pero no la abordamos así como Historia Reciente, todavía no, yo creo que sí lo voy a hacer pero todavía no, me gusta más hablarles desde la Prehistoria, de las primeras civilizaciones, como nombrarles no más el período más que separarlos así en Historia Antigua, Historia Reciente, todavía no lo hablo, pero me parece bien. Hablar de la historia reciente es un poco conflictivo, porque todavía está latente en la sociedad, entonces para que llevar esta tensión a los niños, por eso creo que no hablo de la historia reciente así como tal” (Paola: 14).* A pesar de encontrar conflictivo o tenso el trabajar con la historia reciente, sostiene que es importante trabajarlo en el aula, todo con el afán de que aclaren los conceptos que tienen referente estos temas.

La crítica al currículum va de la mano con el hecho de que según ella queda a criterio del profesor la toma de decisiones en cuanto a la selección de los contenidos y el cómo se trabajan, son muchos los contenidos que hay que pasar y el profundizar en ellos se hace casi imposible por la ausencia de tiempo el que se torna insuficiente, incluso en la fecha de la entrevista la profesora ni siquiera había llegado a ver en el aula esta unidad. Otro punto a considerar es que no existe en ella un acabado conocimiento de los planes y programas, por ende, tampoco conoce las actividades genéricas de éstos: *“No, realmente no lo he hecho, ni siquiera los he revisado... voy a tratar de revisarlos ahora, mira, no lo había tomado en consideración, gracias. ¿Y cuáles son si me pudieras decir?”* (Paola: 27).

En lo que respecta a los derechos humanos, señala que no los han revisado en profundidad, por lo cual tampoco hay un tratamiento sistemático de éstos: *“Mira, no hemos visto los DD.HH. así en profundidad, derecho por derecho, pero los niños tienen la noción de lo que corresponde, de los derechos que tienen o los deberes, yo sí les he nombrado que en esa época se pasaron a llevar el derecho a la vida, a la elección, a la libertad, se los he nombrado pero ellos entienden de qué se trata”* (Paola: 31). Al igual que la primera profesora, pareciera que no hacen distinción entre los derechos de los niños y la vulneración a ellos, es decir, pareciera que no fuese importante trabajar en esta unidad con la transversalización, y así poder fundamentar lo que fueron las violaciones a los derechos de las personas, sin caer únicamente en la victimización de los sujetos.

En términos conceptuales, existe un rescate de los conocimientos previos, del testimonio familiar y de cómo éstos influyen en la construcción de opinión. Según ella prefiere centrarse en los datos duros, ya que para ella es

“latero” contar cosas personales: *“Mira, lo que trato de hacer es que los niños me comenten su experiencia, de que a su abuelita le pasó esto, o que le hicieron esto otro. Yo les hice ver que, bueno, que había sido producto de que, cómo se origino el Régimen Militar, ¿cierto?, el Golpe Militar, qué problemas tuvo Allende, por qué estuvo motivado el gobierno militar, qué arregló, qué privatizó, en ese período. Y ellos lo entendieron bien, estaban interesados porque como es un tema de controversia ellos se motivan en ese sentido, más que en las otras etapas anteriores, porque estas son más lejanas. Esta es como a la que le prestan más atención, a lo mejor, por la cercanía, eso”* (Paola: 37)

De esta manera, podemos destacar que existen concordancias en los relatos que presentan las tres profesoras entrevistadas respecto a algunos temas, como por ejemplo el que existe una visión “infantilizadora” de sus estudiantes, como que no tienen todavía un desarrollo autónomo, pues todas señalan que los discursos o ideas que los niños tienen del tiempo que se trabajara, es una construcción de sus familias o de personas adultas.

Otro elemento semejante para las docentes, es la relevancia de enseñar esta parte de la historia, y en este mismo sentido, le otorgan un papel relevante a los docentes en esta construcción. La crítica al currículo, también es recurrente en las tres, aunque la profesora Eugenia, escapa un poco a ello, se quejan de lo extenso que es abordar tanta información en un año académico, que no existen insumos en termino de incentivar el trabajo con la historia reciente, en este sentido, se evidencia la falta de políticas educativas de memoria claras, que orienten el trabajo en el aula sobre este tema conflictivo.

Un elemento en que se diferencian las profesoras es en la utilización conceptual, que ahí se evidencia sus énfasis, no es lo mismo hablar de dictadura a hablar de gobierno militar, o crisis para referirse al golpe de estado, ahí existe coincidencia con lo que veremos más adelante sobre la utilización de los textos escolares como recursos para preparar clases y material de aprendizaje.

Debemos señalar que no pudimos realizar un análisis de observación y registros de campo, que hubiese sido enriquecedor para contrastar los desplazamientos discursos de las docentes. Esto no se pudo realizar debido a que de las tres profesoras entrevistadas, sólo una de ellas “alcanzo”, a trabajar el contenido en aula, esta fue la profesora María. La profesora Eugenia cuando se le solicito poder observar sus clases, accedió y cuando llego la fecha concertada, pudimos constatar que no pudo trabajarlos, pues se termino el semestre y solo llego hasta el frente popular. La profesora Paola, también estaba atrasada, por lo cual no sabía si le alcanzaría el tiempo para revisar el contenido.

“TEXTO ESCOLAR”, EL REFERENTE PARA TRABAJAR EN LAS AULAS LAS TEMÁTICAS SOBRE EL PASADO CERCAÑO.

Un elemento que nos permite analizar las posibilidades y dificultades de enseñar el pasado reciente en el aula, es revisar los textos escolares para el nivel de sexto básico, que utilizan las diferentes profesoras entrevistadas³, vemos que el tema de la memoria histórica, o imaginarios sociales, no esta presente en él, menos aún las manifestaciones y procesos que caracterizaron

³ En un primer momento, se consulto sólo el texto escolar, *Estudio y comprensión de la sociedad*, texto para el estudiante, 6º año de educación básica, editorial Santillana, año 2007-2008, distribuido por el Ministerio de Educación de Chile. Posteriormente con el desarrollo de la investigación, nos encontramos que las diferentes profesoras que entrevistamos, utilizaban este recurso, tanto como estrategia de enseñanza como de aprendizaje. Es por esto que dedicamos un apartado de análisis referente a esta temática.

este período. De alguna manera, se tiende a ver este acontecimiento como lejano, y no como parte de nuestro pasado cercano. Asimismo, podemos apreciar que los contenidos están trabajados de manera simple, sin actividades que inciten a los niños y niñas a construir pensamiento histórico sobre esa época y la actual, el espacio para establecer puentes entre ambos periodos es casi inexistente, la información es presentada someramente (son pinceladas sin conexión) y casi con la intención paradójica de que se “aprenda de memoria”. En definitiva, consideramos que el libro de texto, no está seduciendo, ni invitando a los niños y niñas a cuestionar el presente revisando el pasado cercano, tampoco a ver sus hechos y personajes, tanto conocidos como anónimos.

En este sentido ¿Cómo debieran ser abordados los temas sobre la historia reciente en los textos escolares, especialmente los contenidos conflictivos que tienen relación con el golpe de estado de 1973 y la dictadura militar?, Si pensamos que los docentes y estudiantes utilizan este recurso con frecuencia, porque no entonces mejorarlos incorporándole elementos que permitan promover y construir una sociedad con opinión y por sobretodo con memoria. Tenemos la convicción de que es necesario conocer para poder tomar decisiones y hablar con fundamentos, pero al estar muchos de los contenidos negados o in-visiblezados en el aula, lo que se genera es un desconocimiento. Este *“des-conocer lo reciente puede ser un síntoma que nos revela la verdadera relación con el pasado -sin interesar que este sea lejano o reciente- o también podría ser un síntoma que dé cuenta de cuál es el lugar de la historia en nuestra sociedad, pregunta que permite indagar aspectos que nos definen como comunidad”* (Funes, 2006) En este sentido, nuestra sociedad ¿Cómo está enseñando, para olvidar o para recordar esta parte de la historia?

Del mismo modo, la ausencia o precariedad de elementos pedagógicos y didácticos, es otro inconveniente con los que se encuentran profesores y profesoras al momento de abordar este pasado reciente. Es así, como esta falta de dispositivos que les permitan trabajar en el aula con los contenidos conflictivos, violentos y traumáticos fue detectado, entre otras problemáticas, en la investigación realizada por Toledo y Magendzo⁴.

Igualmente, a través de las conversaciones y la entrevista propiamente tal, nos pudimos percatar que las tres profesoras entrevistadas utilizaban el texto escolar, tanto como recurso de enseñanza como de aprendizaje. Cuando le preguntamos a la profesora María, ella nos comentó la forma de abordar el contenido *“con mi historia de vida, así yo voy a tomar el tema con el curso, porque es lo último que estoy dejando, lo voy a tomar con las vivencias más y con los contenidos que aparecen el libro de texto que entrega el ministerio”* (María, 14).

En este mismo sentido, cuando entrevistamos a la profesora Eugenia, aunque debemos reconocer que es ella quien utiliza más recursos, pues ve videos, trabajan con documentos variados, pero de igual manera trabaja con el texto escolar, ella nos dice *“hemos trabajado con nuestro siglo, elaboran informes acerca de la situación y después contrastamos con lo que dice el manual, vemos que hay una interpretación en el video, entonces ahí vamos viendo porque el manual también habla de una historia oficial pero que también responde a una línea editorial y ahí vamos trabajando un poco las impresiones. También trabajamos con documentos de distintos historiadores acerca del tema: Sergio Villalobos, Gonzalo Vial...acerca del golpe de estado y*

⁴ Coloquio “las formas de transmisión del pasado reciente en Chile”, realizado en noviembre de 2008, en la Universidad Diego Portales, Facultad de Psicología.

contrastamos distintas versiones. No es fácil, es difícil, pero la idea es que frente a este hecho mi objetivo, lo que yo quiero que mis alumnos desarrollen es su capacidad crítica para armar su propia interpretación” (Eugenia, 26).

Por último, la profesora Paola, también nos señaló al momento de la entrevista, que ella ocupa el texto escolar, para hacer sus clases, de este modo nos cuenta *“yo me ayudo para hacer las clases con el texto escolar. El texto lo estoy ocupando ahora porque viene esto, pero así como una pincelada de cada cosa, qué sucedió, qué problemas tuvo, en fin. El cómo se pasó a llevar los derechos humanos, porque no es fácil tampoco”* (Paola, 25). Señala que utiliza el texto para este contenido, como si no hubiese otras posibles fuentes de dónde obtener información, de alguna manera podemos decir, que existe cierta oficialidad de parte de ella, pues no se aleja de lo que se está orientando a nivel ministerial.

Por otro lado, agrega y destacando su énfasis, que ella ocupa el texto para trabajar lo conceptual, así nos dice: *“más que nada es como utilizar la información que sale en el libro para analizarla y hacerles preguntas como de síntesis, líneas de tiempo, cosas así, sucesos, pero no para que lo copien porque hay veces en que los profesores copian tal cual. También he buscado información en Internet, pero me apoyo más con el mismo texto de los estudiantes”* (Paola, 43)

A pesar de que todas ellas recuren a los textos, existen diferencias en cada caso que pasaremos a detallar. Por un lado, a la hora de hacer hincapié en lo que se refiere a los textos de estudio, es necesario recalcar que cada una de las docentes entrevistadas, trabaja con diferentes textos y ediciones, lo que configura un abordaje del tema desde distintas miradas. Sin embargo, cabe

señalar que cada una de las miradas allí presentes, de alguna u otra forma, esta validada a partir de la discursiva oficial. Desde este punto de vista, consideramos que ahí radica la importancia de esta herramienta educativa, fundamentalmente en cómo se articula el conocimiento de este suceso, como se enfoca el tema de la narración y el lenguaje, que conceptos se utilizan para describir los hechos, así como también cual es la posición que adquieren y adoptan estos insumos pedagógicos.

Otro aspecto a destacar dentro de los textos escolares, es la utilización conceptual del lenguaje para denominar y trabajar el contenido sobre crisis democrática y régimen militar. En este sentido, por medio de la recolección de documentos efectuados a las entrevistadas, pudimos apreciar panorámicamente si ellos fueron cambiando a través del tiempo, la profesora Eugenia, para trabajar la unidad toma como referente dos textos, uno de ellos es de la editorial Santillana de 1990, año en el cual termina la dictadura y comienza la transición democrática, por lo cual el lenguaje es de conciliación, tratando de entregar elementos que no sean mayormente conflictivos. En este sentido, también es necesario recalcar que la extensión dedicada a este contenido es pequeña, sólo dos páginas, en la pág. 81 se habla sobre la crisis de la democracia, con dos láminas, una alusiva a la junta militar y la otra es una ilustración del diario el mercurio con un reportaje de cuando asume la presidencia de Chile Patricio Aylwin. La otra página, la número 83+, tiene una actividad de comprensión de lectura con un fragmento del acta de la constitución de la junta de gobierno (1973). Como vemos, no existe profundización del tema, y en lo conceptual se asume que existió una junta de gobierno y no una dictadura.

El segundo texto utilizado por esta docente, es de la editorial McGraw-Hill Interamericana, del año 2000. Ya han pasado 10 años del retorno a la “democracia”, acá apreciamos que esta incorporado el termino golpe militar y una breve descripción de lo ocurrido ese día. Para referirse al autoritarismo militar se denomina gobierno militar, se destaca la constitución de 1980 y las características económicas de ese “gobierno”.

La profesora María, utiliza el texto de circulación ministerial, de la editorial Santillana, año 2007-2008. En este texto se introducen elementos que destacan las distintas miradas que existen sobre lo ocurrido el día 11 de septiembre de 1973, y se refieren al quiebre democrático como un quiebre histórico. Incorporan documentos para el trabajo de comprensión de lectura, uno de ellos es un fragmento del último discurso de Allende, durante el bombardeo al palacio de la moneda; un segundo documento es un fragmento sobre la visión de Pinochet respecto al día 11 y un tercer documento donde se plasma la visión de algunos historiadores, Gonzalo vial, Sergio Grez y Gabriel Salazar, los dos últimos, en el denominado manifiesto de historiadores.

En este texto no se habla de junta, ni de gobierno, se refieren a este período como régimen militar, se vuelve a tocar el tema sobre el modelo económico y la constitución del 80', pero se incorpora una temática sobre las restricciones políticas y sociales, se habla sobre el toque de queda, y un elemento importante es que se habla sobre derechos humanos.

El texto ocupado por la profesora Paola, está dentro del marco del ajuste curricular, este también es de circulación ministerial y pertenece a la editorial Mare Nostrum, año 2009. En este texto encontramos por primera vez el término dictadura para referirse al autoritarismo de Pinochet. Dentro del

relato, se habla sobre los abusos cometidos y los atropello a los derechos humanos. Lo que nos llama la atención es que después de utilizar dictadura, se habla de “obras de su gobierno”, como una manera contradictoria y de validación.

También se pone énfasis en la constitución del 80` y del modelo económico, pero acá se destaca el hecho de que el modelo neoliberal favorece la privatización y se hace énfasis en que se vendieron casi todas la empresas creadas por la CORFO, es decir, que pasa de ser propiedad del estado a manos empresariales. Otro elemento que aparece es el plebiscito de 88`, en este relato, se menciona las protestas, clima de violencia, atentados de bombas e incluso se menciona el intento de asesinar al general Pinochet, se habla como de un escenario que favorece el que elijamos si queremos continuar con el “gobierno” o si queremos decirle no, a él.

Debemos destacar que todos los textos escolares revisados tienen una corta extensión en el tratamiento del contenidos crisis democrática y régimen militar, sin la profundización que a ellos se debiesen dar, sólo se restringen a enumerar las obras, o describir sucesos. De alguna manera, con ello evidenciamos que estos temas no son relevantes para ser tratados en las escuelas, validando nuestra visión sobre un vacío de políticas de memoria en la educación, pues ellos son reflejo de lo que se quiere entregar a nivel curricular, ya que, como lo señalara Cuesta, “*el texto escolar es tanto un artefacto cultural como político*”, por tanto es una manera efectiva de masificar los discursos (Cuesta en Carretero, 2007: 76). Esperamos que los nuevos textos enmarcados en los ajustes curriculares puedan revertir la situación, y propiciar su utilización destacando la síntesis de información que permita trabajar con

actividades de investigación, promoviendo el razonamiento histórico en los estudiantes.

Cada texto tiene sus énfasis e intencionalidades, de ello podemos desprender que existe un aprendizaje dispar en cada curso que se trabaje, según las docentes entrevistadas, es decir, podríamos suponer que no se manejan las mismas informaciones y por ende los mismos conceptos sobre la temática del golpe de estado y dictadura militar, a lo anterior, también influye el cómo leen e interpretan los estudiantes lo que están leyendo, entran en juego las subjetividades y los contextos en los que se desenvuelven, *“así, pues, lo que los alumnos aprenden en la escuela pareciera depender de las interrelaciones entre tres factores: a) los textos en sí mismos; b) los marcos de referencia desde los cuales leen; c) las características de las situaciones de aula. Ninguno de estos tres actores determina por sí mismo, linealmente, lo que los alumnos aprenden en sus lecturas”* (Aisenberg, 2008: 43), lo último que señala la cita, sobre el cómo están aprendiendo los estudiantes queda como sugerencia de tema para futuras investigaciones.

Algunas ideas para trabajar los contenidos conflictivos en el aula

Además de los recursos tradicionalmente utilizados en la enseñanza de la historia, como lo son los análisis de fuentes escritas, la utilización de iconografías, entre otras, el aporte -si pudiéramos llamarlo así- de la enseñanza de la historia reciente es la utilización de la historia oral y los testimonios, estos recursos o fuentes si se usan correctamente favorecen la promoción de estudiantes más críticos y activos en la apropiación de este pasado cercano. Este aporte no deja de ser conflictivo, pues provoca un debate más profundo, el cual queda muchas veces fuera.

De este modo, como vemos esto no es una tarea fácil, pues involucra desarrollar habilidades y exigencias cognitivas que permitan canalizar este tipo de razonamiento. Para trabajar con estos contenidos específicos tenemos algunos recursos, los cuales se agrupan como *texto* (entendiéndolo tanto oral como escrito) y como *información iconográfica*.

La explicación verbal que el profesor utiliza durante sus clases permite describir, narrar o explicar causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos. Este tipo de explicación verbal, promueven una competencia intelectual muy relevante para el pensamiento histórico: *“la capacidad de comprender un discurso informativo, en las que se enlazan ideas y argumentos, siguiendo un “hilo conductor”* (Carretero y Montanero, 2008: 137), lo anterior se complementa aun más cuando se acompaña lo verbal con recursos educativos, como por ejemplo, textos escolares o el uso de fuentes primarias, pero ellos son recursos de uso muy tradicional. En este sentido, se hace necesaria la incorporación de otros documentos, como noticias de prensa, archivos sonoros o los testimonios orales de personas que han vivido directamente determinados hechos y acontecimientos históricos, pueden también utilizarse para indagar en el proceso de construcción de la historia; para comprender la importancia de la historia reciente en la comprensión del presente (Carretero y Montanero, 2008: 138), en este sentido, los estudiantes son los protagonistas de sus aprendizajes, pues son ellos lo que mediante entrevistas u otros medios van des-cubriendo la historia.

Es así, como Marc Ferro nos da pistas de cómo vamos representándonos nuestra historia a lo largo de la vida, él dice que la imagen que tendremos de ella, la hemos adquirido cuando éramos pequeños, *“pues así se nos la contó y ella deja su huella en nosotros para toda la existencia”* (Ferro,

1993: 9). De esto podemos inferir que no sólo la escuela es la responsable de esa representación, sino que la transmisión oral de la comunidad frente a ella, pues en la etapa infantil es cuando con mayor acento necesitamos explorar y descubrir, quedándonos con esos reflejos para el futuro.

Debemos entender que el pasado no está quieto, sino que sufre transformaciones *“no solamente ese pasado no es el mismo para todos, sino que, en cada quien, el recuerdo se modifica con el tiempo: esas imágenes cambian a medida que se transforman el saber y las ideologías, a medida que cambia, en las sociedades, la función de la historia”* (Ferro, 1993: 9), por eso los medios de masificación masiva (o audiovisuales) de esta historia también cambian, como la prensa, los libros de textos, entre otros.

Para Ferro, *“controlar el pasado ayuda a dominar el presente, a legitimar dominaciones e impugnaciones”*, (Ferro, 1993: 10) todo ello con el afán de uniformar, homogenizar el pasado, no entendiendo que cada país, cultura o sociedad tiene múltiples historias, pero solo una logrará sobreponerse sobre el resto de manera oficial. La historia *“que se presenta en la escuela difiere sensiblemente de la que se cuenta en la casa”* (Ferro, 1993: 11) generando conflictos entre lo que se entiende como historia “oficial” y memoria colectiva.

Para este autor, además de la vocación científica que tiene la historia, ella cuenta con una función terapéutica y otra militante. En la función terapéutica, se desarrolla una forma de abordar la historia que atiende al relato casi sagrado de la instauración del modelo, cuya representación puede darse a través del estado, la nación, Cristo, la virgen o el partido. Vale decir, este autor plantea que en la función terapéutica existe una notoria carga misionera de la

historia, en donde se intenta transfigurar la historia en relación a los intereses del modelo dominante. En este sentido, se trata de reducir, de retirar y hasta poner en duda las instancias de conflicto que se han ido presentando a través de la historia, o más significativo aún, se pretenden ocultar ciertas realidades a partir de invenciones discursivas manipuladas, para mitigar los horrores que han forjado el devenir histórico.

En relación, a la segunda función abordada por Ferro, el carácter “militante” de la historia se da fundamentalmente a partir de las manipulaciones que sientan sus bases en la ideología, si bien la función terapéutica también posee este grado de intervencionismo, en lo militante esto es más demarcado, ya que el relato se encuentra circunscrito a los cambios que se van suscitando en las sociedades a partir del modelo o los regímenes gobernantes. Es decir, existe una declarada intencionalidad por la dominación del relato histórico, que en ambas funciones se ve reflejada en el nivel de intervencionismo ideológico que desarrollan, y que en muchos casos, transfiere a un segundo plano el carácter científico y metodológico de la producción y análisis historiográfico.

Capítulo V: Nuestra sugerencia, aproximaciones para la construcción de una pedagogía de la memoria

Canción nueva

*Cómo me cuesta afinar la guitarra,
organizar las seis cuerdas unidas
y de la lucha de sonos contrarios
abrir camino cantando a la vida.*

*Y tanto y tanto que hemos cantado,
y sin embargo poco, poco,
si se piensa el silencio que nos acecha.*

*Bajo las cuerdas mi cuerpo desnudo,
vestido apenas de amor y preguntas.
No es el sonoro cantor de protestas,
es cuerpo en partes que nunca se juntan.*

*Y tanto y tanto que hemos llorado,
y sin embargo poco, poco,
si se piensa en los muertos que nos dan vida.*

*Contra el dolor, el olvido y el miedo
nuestra certeza porfiando en el alma;
quienes compartan la loca esperanza,
brújula o flecha de nuevo hacen falta.*

*Y tanto y tanto que hemos luchado,
y sin embargo poco, poco,
si se miran los cuerpos que trae el río.*

*Cuánto me cuesta esta nueva canción,
de la derrota crear primavera
en estas noches de ojos sin sueño,
en estos sueños de noches sin ojos
en que los buitres enormes abusan
de las parciales heridas del pueblo.*

*Vamos haciendo la nueva canción,
de la derrota crear primavera.*

*Y tanto y tanto que hemos perdido,
y sin embargo poco, poco,
y sin embargo mucho, mucho,
si se miran los ojos de un hombre digno.*

*Vamos haciendo la nueva canción,
de la derrota crear primavera.*

Daniel Viglietti, a dos voces, 1985

Antes de adentrarnos en lo que son las reflexiones finales, quisiéramos atrevernos a dejar una ventana abierta a la posibilidad de incorporar una nueva mirada o forma de enseñanza/aprendizaje. Frente a los análisis ya expuestos, nos inquieta que la historia/memoria se diluya o se vea interrumpida, y que debido a ello, no se asuma la diferencia y la transformación por la cual atraviesa la sociedad. En otras palabras, sino hacemos algo para incorporar el estudio histórico de nuestros pasados recientes, tenemos probabilidades de dejar en el olvido nuestra historia, nuestra identidad, y con ellos saldar cuentas que aún no han sido resueltas, dejando en la impunidad problemáticas que todavía nos atañen como sociedad, como colectivo.

Para proyectarnos en la construcción de recuerdos colectivos, entendemos necesario, crear escenarios educativos que permitan que la memoria sea enseñable a las otras generaciones, en palabras de Osorio y Rubio (2006), que exista una *“historización de la memoria”*, la cual albergue tanto la memoria individual o memorias sueltas como los señala Stern (2000), como las colectivas, y las haga transitar desde el espacio de la subjetividad al de la intersubjetividad, y de esta manera, dar cabida a la existencia de múltiples autores y voces en la historia, de alguna u otra medida, esto involucra un reconocimiento del otro, y por ende implica una búsqueda de diálogo.

En junio del año 2009, fueron promulgados los ajustes curriculares bajo los decretos N° 256 para la enseñanza básica y decreto N° 254 para la enseñanza media. Los cuales señalan para nuestro sub-sector de aprendizaje tendrá una nueva secuencia temática, la cual organiza el aprendizaje de la historia para que los estudiantes lo estructuren de una manera progresiva e integrando las tres disciplinas que a continuación se señalan, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con ello se busca *“proporcionar una mirada*

integradora que considere las perspectivas histórica, geográfica, económica y política para la comprensión de la complejidad de la vida en sociedad” (MINEDUC, 2009, 3). De este modo, a medida que se avanza en los años de escolaridad, esto permitirá que los contenidos no se vuelvan a ver, como se hacía anteriormente, en donde por ejemplo el tema sobre el golpe de estado y dictadura militar tenía una doble entrada para ser abordado en 6to año básico y 2do año medio. Es así, como con el ajuste curricular, este contenido sólo será trabajado en tercero medio: “(...). *En el tercer año de enseñanza media, se trata la historia de Chile en el siglo XX, reconociendo el impacto de los procesos mundiales y americanos en ella y las transformaciones en su espacio geográfico. Las tensiones y grandes quiebres vividos en el siglo se abordan desde una diversidad de interpretaciones y con especial énfasis en la valoración de los derechos humanos y de la democracia”.* (MINEDUC, 2008: 5)

Lo anterior, por un lado recoge la frecuente queja de los profesores y profesoras, en donde decían que el año académico era muy corto para abordar tantos contenidos, pero creemos que esta manera de transmitirlos, distancia de manera abismal, el trabajo con el pasado cercano. Es decir, desde nuestro punto de vista, las nuevas generaciones recibirán o mejor dicho afrontarán este contenido de forma muy fragmentada, ocupando este contenido sólo un rol referencial sobre el período a trabajar, de esta manera, visualizamos que esta temática será tratada como un contenido desposeído del trabajo que se pueda realizar a partir de la memoria.

Por consiguiente, si bien entendemos que en la cita anterior se plantea una transversalización de este contenido con las temáticas de derechos humanos, también evidenciamos que para que se pueda desarrollar tal proceso, es indispensable desplegar una entrada desde la memoria histórica,

esto entendido “*en cuanto tema cultural y ético relevante de nuestra sociedad*”, vale decir, lugar desde donde se confronten las memorias colectivas e individuales, desde donde se adopte una postura crítica al respecto, y asimismo, desde donde se establezca una voluntad ética-política que se traspase al ámbito educativo, para que de esta forma la memoria colectiva sea el vehículo que de tránsito a una profundización más acabada de los tópicos sobre derechos humanos y democracia en el aula.

Es así, como advertimos que el trabajo de la memoria en lo colectivo, debe construir una ruta de sentidos comunes, donde se de preponderancia a las formas de recordar, sean estas tangibles e intangibles. De este modo, creemos significativo la utilización de lo testimonial y de los lugares de memoria como instancias educativas para una pedagogía de la memoria, ya que a pesar de los cambios que expone el ajuste curricular, consideramos faltan otros elementos que se dispersan en relación a la llegada que pueda tener el currículum en relación a este tema. Frente a esto, es que podemos evidenciar que a los profesores de Historia y Ciencias Sociales, a menudo les sigue resultando complejo sustentar teórica y didácticamente el trabajo en el aula con los hechos recientes de nuestra historia.

A raíz de lo anterior, notamos que en muchos casos el razonamiento pedagógico se ve obstaculizado por el contexto en el cual se desenvuelve el docente, lo que traería consigo evitar trabajar con el conflicto, lo que de algún modo, suponemos se refleja en la mera reproducción de un modelo educativo basado en la inercia y la inmovilidad del contenido (Cuesta; 2007). Es por esto que recalcamos la posibilidad de utilizar los recuerdos y olvidos, que la sociedad en su conjunto puedan brindar, y de esta manera dar cabida a la formación de contra-memorias, las cuales se rebelan “*frente a ese tipo de*

memoria agradecida, sumisa y obediente a los vencedores de todos los tiempos, que frecuenta la visión ditirámica del presente, con esa imagen del pasado como un tiempo continuo y vacío, como un recipiente, como una gigantesca acequia que conduce el agua de la historia universal hacia el progreso, se levanta la idea de una relación entre el ayer y el hoy como conflicto abierto, como campo de fuerza entre el pasado y el futuro, donde comparecen las voces de los derrotados, rescatadas gracias al impulso prometeico de los proyectos emancipadores de hoy para el futuro” (Cuesta, 2007: 52). De este modo, en relación a lo que Cuesta señala, queda de manifiesto lo que argumentábamos anteriormente, sobre la relevancia de trabajar en el aula con los testigos, pues a partir de sus relatos se podría reconstruir, re-presentar, re-pensar lo que sucedió en Chile durante aquellos años.

De esta manera, utilizar el método biográfico, como herramienta para realizar clases, se convierte en *“un nuevo desafío teórico-metodológico que plantea las vías para recuperar memorias y evitar nuevas impunidades. Las historias de vida de las víctimas, que hay que rehacer, recuperar, recomponer y preservar, pasan a ser un material indispensable para comprender causas profundas que llevaron a la deshumanización, la aniquilación y la destrucción de personas en nombre de los valores de la sociedad occidental y cristiana...biografías y autobiografías son nuevos documentos de vida a tener en cuenta. Aparece como desafío, del mismo modo, rehacer el imaginario de la muerte desde aquellos que formaron parte de los grupos hegemónicos que legitimaron el terrorismo de Estado” (Mallimaci y Giménez, 2006: 182-183).*

Es en este sentido, que cobra relevancia, la incorporación de políticas educativas a favor de la memoria. En donde se suscite una “ciudadanía de la diferencia” (Osorio, 2006), es decir, se posibilite una cultura democrática, en donde las sociedades sean más justas, inclusivas, no discriminatorias, en donde se aprecien los derechos de las minorías étnicas, sexuales y de todos los grupos socioculturales. Para ellos las reformas *“deben ser esferas públicas, sometidas al escrutinio ciudadano y aunque condicionadas por las dinámicas asimétricas del poder, representan escenarios de constitución de sujetos y de procesamiento contradictorios de las lógicas sociales de los diversos actores ciudadanos”* (Osorio, 2006: 159), propiciando que las salas de clases sean espacios comunicacionales y de socialización multicultural.

Frente a ello, incorporar una educación para la memoria, tiene importancia ya que ayuda a proyectar lo íntimo al espacio público, haciendo de ella un espacio de todos. Por otro lado, fortalece y favorece la identidad sociocultural y política de los países, pues se enseña a aprender a valorar estos aspectos y por sobre todo a conocer y comprender las historias recientes, de conflicto y deshumanización. De este modo, los autores Osorio y Rubio nos señalan que *“la pedagogía de la memoria debe nutrir evocando el reconocimiento de las huellas de esperanza en la historia, a través de un proceso de reflexión acerca del sentido humano del “esperar” activamente, es decir actuando en función de un horizonte ético-crítico que es la utopía. La utopía nos abre siempre a lo Otro, a la posibilidad, a la acción; y nos inmuniza de toda rigidez y unilateralidad del pensamiento. La memoria nos despliega en el riesgo, en la incertidumbre, en el análisis del por-venir”* (Osorio y Rubio, 2006: 45). En este sentido, no es sólo recordar por recordar, sino que esta pedagogía nos da la posibilidad de proponer, deconstruir y hacer intransable el atropello a los derechos humanos, pues el reconocimiento a las huellas, es

decir que el pasado no es olvido, y por sobre todo, que las huellas no son tan sólo lo que ya está escrito, sino que ellas son en parte materiales e inmateriales, las cuales están para ser interpretadas y mediante el memoria convertirse en presencia del pasado en el presente y futuro.

Capítulo VI: *Palabras finales, algunas reflexiones*

¿Por que Grito?

*Mi canto se hace grito porque el canto
me ha quedado pequeño en la garganta
yo traigo el grito de aquel que no ha podido gritar
que lo que gana no le alcanza
yo no temo gritar porque este grito
me viene arando el corazón y el aire
es el mismo grito que en el chaco grito mi abuelo
y no lo escucho nadie
quieren que calle porque mi silencio
les ayuda a golpear al indefenso
le tienen miedo al puñal de mi guitarra
y las voces que escucho de los vientos
quieren que calle quieren que tan solo mi
canto hable de amor o de paisajes
a mi me duele el dolor de tanta gente
que le han talado con hambre su coraje
amo el amor de las muchachas dulces
amo el romance del sauce con el río
pero amo al hombre de la espalda rota
y a su hambre y su dolor los hago mío
¡vengo a gritar!; vengo a gritar! aquello que otros callan
De amor y besos abundan los cantores
Yo traigo el grito herido de mi pueblo
No es culpa mía si no traigo flores*

Juan Eduardo Piatelli (Tucumán, Argentina)

Durante el transcurso de nuestra investigación, pudimos observar que todavía existen ciertos recelos al momento de abordar los contenidos violentos y traumáticos que azotaron nuestro pasado cercano. Lo anterior puede ser por lo conflictivo que es en sí mismo el contenido, como por su connotación social, pues directa o indirectamente sus protagonistas entran a la sala de clases de múltiples maneras. En este sentido el rescate del testimonio cobra importancia tanto como recurso educativo como herramienta didáctica para la comprensión y razonamiento de la Historia Reciente.

Es así, como a través del proceso que articuló nuestro estudio consideramos fundamental promover el recurso de las historias de vida, tanto en investigaciones como ésta como en el trabajo con ellas en el aula, ya que a través de este mecanismo, develamos se facilita el establecimiento de relaciones entre los sujetos y la sociedad. De este modo, entendemos que ello permite conocer cómo nos representamos como colectividad, permite apreciar nuestros rasgos culturales, identitarios en valores y asimismo, cómo construimos los imaginarios simbólicos que conforman la sociedad.

Además, otro elemento a destacar de la utilización de estas historias de vida, es que ellas favorecen el trabajo con la temporalidad, pues son historias que se cuentan en presente, rememorando el pasado, las cuales se recuerdan para el futuro, en este sentido, los relatos son narrados según ordenamiento de un antes y un después, de alguna manera tiene un carácter diacrónico.

A su vez, otro aporte de estos relatos para el trabajo en el aula es que de alguna manera permite el trabajar con los sujetos y temas conflictivos que en muchos casos son invisibilizados, por la Historia "Oficial", en este sentido,

los temas históricos traumáticos, como son las dictaduras militares no son sólo temas que refieran a la victimización sino que ellos son contenidos que deben ser trabajados, analizados, conceptualizados. De esta forma, al utilizar los testimonios se favorece una co-construcción de los conocimientos pues no sólo es la interpretación del investigador que la realiza, sino un acto dialógico que se configura con los propios protagonistas, por lo tanto, es un encuentro en donde están presentes todas las voces. De este modo, más que favorecer las explicaciones morales o emotivas con respecto a este contenido, lo que se trata de potenciar, son las explicaciones que desarrollan pensamiento histórico en los estudiantes.

Asimismo, a partir de nuestro estudio advertimos que una manera de solventar los postulados de lo mencionado anteriormente, es que desde la gobernabilidad se produzcan políticas educativas de memoria, en donde se den los lineamientos que orienten a los profesores y profesoras en el desarrollo de los temas conflictivos, de esta manera *“es una responsabilidad ineludible de las instituciones escolares y los organismos oficiales propiciar las condiciones pedagógicas necesarias para el abordaje de tales contenidos y no “dejar solos” a los docentes frente a sus alumnos”* (Carretero y Borrelli, 2008: 213).

De esta manera, en relación a lo que hemos señalado y ante los escenarios educacionales que se han presentado, es menester señalar que sí los profesores no tienen la experticia para, o la disposición de trabajar en el aula con materiales o fuentes propias de la época dictatorial, como son los registros audiovisuales, fotográficos o testimonios (sitios de memoria, protestas, velaciones, entre otros) o apoyos en materiales y recursos para llevar a cabo lo anterior, no existirá nunca un tratamiento adecuado de los

contenidos, ni mucho menos un aprendizaje significativo de éstos por parte de los estudiantes.

Además, para desarrollar esta nueva mirada curricular, es necesario que este contenido en específico se trace de forma más concreta, y sin la ambigüedad que hoy presentan en su enunciación los contenidos que se exponen en el currículo nacional. De esta manera, las prácticas docentes deben orientarse hacia una enseñanza de los contenidos menos rígida, en donde los estudiantes aprendan a descubrirlos, que los analicen, los critiquen, buscando contraargumentos que les permitan debatir y tomar posición frente a ellos. En definitiva, esto demanda una participación activa por parte de los estudiantes.

Lo anterior se contradice en algunos pensamientos que pudimos apreciar por parte de las entrevistadas, en donde los niños y niñas son mirados como personas que no están construyendo pensamiento autónomo, Sólo una de las docentes promueve esto, pero las otras dos se quedan en que existe cierta infantilización y disciplinamiento en las formas de hacer clases en la educación básica.

Por último, creemos que una buena forma de abordar estos temas conflictivos es utilizando la comparación con otros países que tengan este pasado cercano en común, pues cada sociedad adopta formas para recordarlo, ya sea a través de políticas públicas, de fechas emblemáticas, de la construcción de museos o memoriales.

BIBLIOGRAFIA

- ARÓSTEGUI, Julio. (2004) *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza Editorial, Madrid.
- BLUMER, Herbert. (1982) *“El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método”*. España.
- CANDINA, Azún (2002) *El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile (1974-1999)*. En las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”, Jelin (Comp.) Ediciones Siglo XXI. Madrid.
- CARRETERO, Mario (Comp.) (2006) *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.
- CARRETERO, Mario (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Editorial Paidós, Buenos Aires- Argentina.
- CUESTA, Raimundo (2007) *Los deberes de la memoria en la educación*. Editorial Octaedro. Barcelona, España.
- CHARTIER, Roger (2002) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa editorial. Barcelona, España. (Prólogo, Cap. 1, 2 y 3)
- CHARTIER, Roger (2005) *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*
- CHARTIER, Roger (2007) *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa editorial. Barcelona España. (Cap. 3)
- DUSSEL, Inés y PEREYRA, Ana. (2006). *Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina*. En enseñanza de la historia y la memoria colectiva, Carretero, Rosa y González (Comp.). Editorial Paidós Educador, Buenos Aires, Argentina.
- FERNÁNDEZ, Roberto, (2008) *Memoria y conmemoración del 11 de septiembre de 1973: entre el recuerdo y el silencio*. En Actual Marx intervenciones, Nº 6, Memorias en busca de historia, LOM ediciones y Universidad Bolivariana, Santiago, Chile.
- FERRO, Marc (1993) *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Fondo de cultura económica, colección popular, Buenos Aires, Argentina.
- FINOCCHIO, Silvia (2007) *Entradas educativas en los lugares de la memoria*. En Franco y Levín, *Historia reciente. Perspectivas para un campo en construcción*. Editorial Paidós. Argentina
- FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (Comp.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas para un campo en construcción*. Editorial Paidós. Argentina.
- FUNES, Martin (2008) *Aulas que permanecerán vacías. Las historias que podemos contar vol. III*. Editorial Cuarto Propio. Cuantos- poemas-historias de resistencia. Santiago, Chile.

- GARCÉS, Mario (Comp.) (2000) Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX. Lom Ediciones. Santiago de Chile.
- GARCÍA, Mireya (2000) "El olvido esta lleno de memoria". Un pasado/presente para construir futuro. En Garcés et. Al. (Comp.) Memorias para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX. (1º ed.). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- GÜELL, Pedro (2000) La memoria y el futuro: las dificultades de la construcción de tiempo social en Chile. En Garcés et. Al. (Comp.) Memorias para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX. (1º ed.). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- ILLANES, María Angélica (2002) La batalla de la memoria. Editorial Planeta. Chile.
- JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico (2004) Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Editorial siglo veintiuno. Madrid.
- MILOS, Pedro (2000) Memoria colectiva: entre la vivencia histórica y la significación. En Garcés et. Al. (Comp.) Memorias para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX. (1º ed.). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- MILOS, Pedro (2000) La memoria y sus significados. En Garcés et. Al. (Comp.) Memorias para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX. (1º ed.). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- MILOS, Pedro (2007) Historia y memoria. 2 de abril de 1957. LOM Ediciones. Santiago de Chile. Presentación e introducción general.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). Programa de estudio para sexto año básico. Santiago de Chile.
- MONTESPERELLI, Paolo (2003). *Sociología de la memoria*. Ed. Nueva Visión, Argentina.
- MOSCOVICI, Serge. (2002) "La teoría de las representaciones sociales". Athenea Digital. Guadalajara, México.
- OSORIO, Jorge (2006) Educación para los derechos humanos y pedagogía de la memoria. En el deseo de la memoria. Escritura e Historia. Escuela de humanidades y política. Santiago, Chile
- OSORIO, Jorge y RUBIO, Graciela (2006) El tiempo de los sujetos: pedagogía de la memoria y democracia. En el deseo de la memoria. Escritura e Historia. Escuela de humanidades y política. Santiago, Chile.
- REYES, Leonora y otros (2000). Para no olvidar: memoria, identidad y proyecto. En Garcés et. Al. (Comp.) Memorias para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX. (1º ed.). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- REYES, Leonora (2004) Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003. En Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado.

SALINAS, Maximiliano (2000) *¿Quién cuenta la historia?, ¿Quién cuenta en la historia?* En revista Patrimonio Cultural, mes de Julio, Santiago, Chile.

SANTILLANA (2007-08) Texto para el estudiante. Estudio y comprensión de la sociedad. 6º básico. Santiago de Chile.

STERN, Steve (2000) De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998), en Garcés et. Al. (Comp.) *Memorias para un nuevo siglo*. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX. (1º ed.). LOM Ediciones, Santiago, Chile.

TRAVERSO, Enzo (2008) *la escritura de la historia. Entre literatura, memoria y justicia*. En *Actual Marx intervenciones*, Nº 6, *Memorias en busca de historia*, LOM ediciones y Universidad Bolivariana, Santiago, Chile.

ARTÍCULOS DE REVISTAS

AISENBERG, Beatriz (2008) *“Los textos escolares, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales”*. En *enseñanza de las ciencias sociales, revista de investigación*, nº 7, pp. 37-45

CARRETERO, Mario y MONTANERO, Manuel (2008) *“Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales”*, en revista *Cultura y Educación*, 20, 133-142.

CARRETERO, Mario y BORRELLI, Marcelo (2008) *“Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?”*, en revista *Cultura y Educación*, 20, 201-215.

DE AMÉZOLA, Gonzalo (2008) *“Currículo oficial y memoria, el pasado reciente en la escuela argentina”*, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales, revista de investigación*, nº 7, pp. 47-55

DE GAULEJAC, Vicent (2002) *“Memoria e historicidad”*, en revista mexicana de sociología. Vol. 64, Nº 2, pp. 31-46

FUNES, Alicia (2006) *“La enseñanza de la historia reciente/presente”*, en revista *Escuela de Historia* año 5, vol. 1, Nº 5.

GUELERMAN, Sergio (2001) *“Conocer no garantiza que algo no se repita”*, en revista *Puentes*, año 1, Nº 3. Marzo.

KOVALSKYS, Juana (2006) *“Trauma social, modernidad e identidades sustraídas: nuevas firmas de acción social”*, en revista *PSYKHE*, vol. 15, Nº 2, pp. 13-24

PAGES, Joan (2002) *“Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales”*. En revista *pensamiento educativo*. Vol. 30. Pp. 255-269

RAGGIO, Sandra (2004) *“La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula”*, en *Clío y asociados, la historia enseñada*, nº 8, págs. 123-133.

TRAVERSO, Enzo (2001) “El “uso público” de la historia”, en revista Puentes, año 2, Nº 5, pp. 8-15.

VALLS, Rafael (2007) “La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento de un tema potencialmente conflictivo”, en revista de Investigación Didáctica, enseñanza de las Ciencias Sociales, Nº 6. Pp. 61- 73

BIBLIOGRAFÍA METODOLOGÍA

DAVILA, Andrés (1999) Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. Cap. 2 en Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, editorial síntesis.

FLICK, Uwe (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata. España.

GARCES, Mario, RIOS, Beatriz, SUCKEL, Hanny, (1993) Voces de identidad. Propuesta metodológica para la recuperación de la historia local. CIDE-ECO-JUNDEP. Fondo para el desarrollo de la cultura y las artes (FONDEC/MINEDUC)

JELIN, Elizabeth y LANGLAND, Victoria, (Comp.) (2003) Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Editorial siglo veintiuno, Madrid, España.

KORNBLIT, Ana Lía, (COORD.) (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

MALLIMACI, Fortunato, GIMÉNEZ, Verónica, (2006) “Historia de vida y métodos biográficos”, en Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Barcelona, España.

PUJADAS, Juan José, (2002) Cuadernos metodológicos. El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Editorial CIS, Madrid, España.

RUIZ, Alexander, (2006) Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación, en La práctica investigativa en Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

SANDIN, Esteban, (2003) Investigación Cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones. Editorial, Madrid, ESPAÑA. CAP 5 Y 6.

SCRIBANO, Adrian, (2008) El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina

VASILACHIS, Irene, (Coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Barcelona, España.

FUENTES ORALES

MARÍA. Entrevista realizada el 10/11/2009. Colegio Municipal Hermana María Goretti. Comuna de Recoleta, Santiago de Chile.

MARÍA EUGENIA. Entrevista realizada el 27/10/2009. Colegio Particular Academia de Humanidades Padres Dominicos. Comuna de Recoleta, Santiago de Chile.

PAOLA. Entrevista realizada el 24/11/2009. Colegio Particular Subvencionado San Benildo. Comuna de Recoleta, Santiago de Chile.

INFOGRAFÍA

<http://usuarios.lycos.es/histodidac/index-2.html> [consultado: el 12 de noviembre de 2008]

<http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/ajuste-curricular/propuesta-de-ajuste-sector-ciencias-sociales.pdf> [consultado: 23 de noviembre 2008]

www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/.../ensenanza-pasado-reciente.pdf - [Consultado: el 28 de agosto de 2009]

<http://www.urosario.edu.co/cienciashumanas/documents/facultades/pdf/50a.pdf> [Consultado: el 30 de septiembre de 2009]

<http://www.mineduc.cl/DirectorioMineduc/DirectorioMineduc.html>

[Consultado: el 15 de octubre de 2009]

http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/docs/ajuste-curricular-2/Sector_Historia_Geografia_y_Ciencias_Sociales.pdf [consultado: 06 de diciembre 2009]

<http://www.chilebicentenario.cl/frmArticuloObras.aspx?IdSeccion=27&IdArticulo=45> [consultado: el 15 de diciembre de 2009]

<http://www.comisiontortura.cl/> [consultado: el 15 de diciembre de 2009]

http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html [consultado: el 15 de diciembre de 2009]

<http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/index.html> [consultado: el 12 de noviembre de 2009]

<http://www.comisionporlamemoria.org/invyens-acerca.htm> [consultado: el 15 de diciembre de 2009]

http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-68%20Doc.%20objetivos%20fundamentales%20transversales%20%28ficha%2034%29%20.pdf [consultado: el 15 de diciembre de 2009]

**ANEXOS,
ENTREVISTAS Y TEXTOS ESCOLARES**

Anexo Nº 1	
Pauta entrevista Nº 1	
Nombre del entrevistado: María	
Fecha de la entrevista: 10 de noviembre	
Establecimiento educacional donde trabaja: Colegio Hermana María Goretti, dependencia municipal, comuna de Recoleta.	
Años de experiencia docente: 37 años	
Dónde realizó su formación profesional: Escuela Normal de Viña del Mar (los primeros años, hasta 1973), terminó de estudiar en la universidad	
Preguntas Personales y Preguntas de formación profesional	
M 1	Profesora María, podría contarnos su experiencia personal frente a las temáticas que le toca abordar prontamente en el aula, las relativas al 11 de septiembre de 1973 y la dictadura militar.
M2	Primero que todo, te cuento que yo no soy de Santiago, soy de Valparaíso, entonces el día 11 yo lo pasé en Valparaíso.
M3	Mi papá tenía concesión, por lo que ese día había salido en la mañana, fue al trabajo y en ese lugar fue tomado detenido, paso un mes detenido en un barco en Valparaíso. Nosotros buscándolo no sabíamos dónde estaba. Por lo que ese día para mí, fue un día muy difícil, muy triste. Yo en ese momento pertenecía a un partido político que no era querido por nadie, entonces era más difícil todavía.
M4	Mi familia y yo pasamos muchas cosas, muchas cosas esos días, les preguntábamos a los carabineros cuándo íbamos a saber algo de mi papá. Una vez me quisieron violar por culpa de la camioneta, porque no había locomoción aunque apareció pero no mucha...no si es por hablar.
M5	Yo para el 11 pasé muchas cosas: una de las cosas que se me quedó gravada, es ver a mis compañeras que pertenecían al lugar en el que yo trabajaba, o sea yo trabajaba políticamente, vi como fueron arrestadas, detenidas, algunas volvieron...estaban golpeadas, embarazadas. A mí me fueron a buscar el día 31, 30 de diciembre, me andaban buscando, yo vivía en una población de marinos. Entonces mi papá decidió que me tenía que venir a otro lado, me sacó y me trajo acá a Santiago y me quedé pos. Pero fue terrible, el 11 fue terrible, fue de no creerlo porque a mi papá se lo llevaron detenido y después lo fueron a dejar y mi papá se puso a discutir con ellos y se lo iban a llevar de nuevo. Entonces yo tengo muchas vivencias, muchas, muchas, porque yo trabajaba con la gente, iba a las poblaciones, era mi mundo el hecho de ayudar. Y vimos muchas cosas porque yo a una señora le dije usted pone la bandera y yo le pongo una bomba, en la noche me venían a buscar, y ahí mi mamá no sé cómo mi mamá convenció a un milico diciéndole que se parecía a no se quien, porque tenía los ojos celestes, entonces ahí mi mamá lloraba porque ella le dijo...él le dijo, no, no se haga problema señora le dijo, ya no importa, nos vamos a llevar este cuadro y se llevaron un cuadro de nosotros y en la noche lloraba, no había nada, habían dado vuelta las camas, que era lo que ellos querían.

M6	Lo que recuerdo es que los milicos que allanaron mi casa, eran más gente joven, gente que pertenecía a Patria y Libertad, porque yo los conocía, porque en ese tiempo yo estaba en Viña estudiando. Fue terrible, fue humillante, la dictadura en general fue terrible, terrible, con la gente pobre parece que se ensañaron, con la gente de los partidos políticos también y como que las sabían todas. Lo del toque de queda, no podíamos vivir tranquilos, siempre asustados, a pesar de todo yo siempre me junte con otros compañeros para hacer cosas en contra de la dictadura y de Pinochet.
M7	A mí casi me matan a mi perro, porque mi perro, ellos fueron a allanar y mi perro había hecho un hoyito en el patio y ellos abrieron todo el patio para ver si pasaba algo, si había algo, no encontraron nada porque estaba, todas mis cosas estaban dentro del refrigerador, todos mis papeles, todo, todo, todo. Hubieran encontrado a lo mejor los papeles adentro del refrigerador, pero pensaban que estaba malo, si no, no hubiera estado hablando ni contando mi historia aquí tampoco.
M8	¿Qué edad tenía usted en esa época?
M9	Yo tenía 22 años cuando ocurrió el golpe, estaba estudiando, sí, estaba en la... ¡ay! ¿Cómo se llama? En la...en dónde estudiaban los profesores antes, no como ahora que entran a la universidad. ¡Ah! No me acuerdo. ¡Escuela normal! Yo estudiaba en la escuela normal de Viña, entonces cuando pasó el golpe le entregaron los papeles a la Universidad de Chile, porque allá teníamos que ir a inscribirnos después y como yo era, me andaban buscando no me pude inscribir así que me tuve que venir a Santiago no más, después tuve que sacar papeles y seguir estudiando los días sábado. Así yo terminé porque no podía entrar a la universidad, porque era de las personas que andaban buscando.
M10	Durante ese tiempo no pudo estudiar, ¿fue después?, ¿cuántos años pasaron?
M11	Es que yo después me puse a trabajar a hacer clases, con lo poco y nada, con los dos años que tenía de pedagogía en la escuela normal, y después estudiaba los días sábado así que yo igual estudiaba cuando me vine de Valparaíso, me fui a trabajar a un colegio de curas, el cura me decía -porque siempre era muy buena para pelear y discutirle- “usted es una comunista” y yo le decía, bueno me voy, “no, no, no, muy buena comunista, muy trabajadora”.
M12	Después empecé a hacer catequesis, porque, pa’ que no me fregara el cura hice catequesis, también dentro de todo el padre era Irrázaval García-Huidobro, entonces era el...o sea na que ver con nosotros. Así que no, yo te podría contar muchas cosas, más de lo que la gente común...yo viví muchas cosas, pasé días enteros en la intendencia de Valparaíso buscando a mi papá. A mi papá lo hacían tomar agua con una como un...con una harina, era como una harina, pero era con cal, era como cal. Eso le debe haber hecho mal, los tenían todo el día parados ahí en el barco y con eso de ahí mi papá yo no fue nunca más el mismo, lo fueron a dejar a Valparaíso, los llevaban como corderos, mi papá se estaba ahogando en un momento y...lo que es la vida, yo tengo, como soy de Valparaíso muchos familiares míos son marinos, muchos, entonces mi primo vio a mi papá y ahí le dio agua, pero nada más pos, nada más, no podía hacer nada más tampoco y claro después a esos primos ya se fueron todos, ya ni los vemos, no nos miramos porque nos iban a allanar ellos mismos la casa.

M13	Sí pues, si ese es el problema, por eso hubo división de familia, no solamente los amigos, todo, todo porque uno no podía hablar nada. Imagínate aquí estaba la textil Viña, en Viña del Mar, en 1 norte, camino a Quilpué y aquí íbamos nosotros y nos disparaban los milicos, más encima que nos pasábamos el toque de queda.
M14	Con mi historia de vida, así yo voy a tomar el tema con el curso, porque es lo último que estoy dejando, lo voy a tomar con las vivencias mías y con los contenidos que aparecen el libro de texto que entrega el ministerio. Porque voy a ocupar mi historia, por que yo tenía como 12 años cuando entré a militar al partido político que yo pertenezco, yo, sola. Porque mi papá esas cosas no las aceptaba, él era de izquierda pero no... Militante. No, militante ni por nada. Yo no pos, yo estaba en el liceo, era presidenta del centro de alumnos. Pero por eso te digo, en Valparaíso y Viña hicieron lo que quisieron, porque nosotros teníamos la base de puras niñitas jóvenes y estaban todas después esperando guagüitas y no me van a decir que no porque yo vivía en una población de puros marinos.
M15	Entonces creo que a los niños les hace falta, conocer esta historia, darse cuenta que tienen que tener posturas frente a las cosas, frente a la vida.
M16	Podría contarme cuáles son las cosas que la motivaron a estudiar pedagogía
M17	Porque me gusta ayudar a la gente, es mi forma de vida ayudar a las personas, a los demás. Y yo encontraba que era la única forma de que cambiáramos de estatus y todo el mundo, todos los pobres que se vayan educando, para cambiar su forma de vida, aquí mismo en este colegio. Cuando yo llegué aquí llegué con esa finalidad de que a lo mejor iba a poder ayudar que no siguieran más en la droga, esas cosas y a veces el entorno es más fuerte que nosotros. Porque el profesor todo lo que dice, para los alumnos todo lo que dice es negativo y hacen todo lo contrario, porque para mí lo que es bueno para ellos es malo. Entonces...esas fueron mis motivaciones iniciales, poder ayudar a la gente a salir adelante.
M18	Decidí entrar a la escuela normal con el afán de poder cambiar el mundo, por eso trabajar con los niños, por ellos son los que de alguna manera pueden hacer estos cambios, ellos se están formando, no desconociendo que tanto dentro como fuera del colegio también, por eso decido estudiar pedagogía básica, ya llevo en esta labor más de 37 años
M19	¿Su título, tiene alguna mención?
M20	No solo soy profe de Educación General Básica. Mención no tengo, sólo me especialice en matemáticas.
Preguntas de práctica pedagógica	
M21	Dentro de ese período que lleva ejerciendo la profesión docente, ¿le ha tocado enseñar este contenido?
M22	Mira lo que se es que antes estos temas del golpe y la dictadura se veían en octavo, lo se por otros colegas que si realizan clases de sociedad, por que yo, es que yo no hacía sociedad. ¿No hacía sociedad? Es que no me gusta

	enseñar sociedad, esa es la diferencia, no me gusta. Ahora me ha gustado porque estamos hablando de estos temas, también de los gobiernos y todo, por eso es la parte que más he pasado con los chiquillos, lo político.
M23	Podría contarnos cómo llega a realizar clases de sociedad en este nivel
M24	Mira, yo he realizado otras veces, hace mucho tiempo atrás, clases de sociedad, he trabajado el tema de la colonia, la independencia, pero no es mi especialización. Este año tuve que hacerme cargo de este curso, porque la profesora no los soportaba, la profesora de Sociedad. Porque mis niños son terribles, mis alumnos son terribles, terribles, terribles. Entonces solo por disciplina llegue a realizar estas clases, como soy la profe jefe del curso, paso todo el día con ellos yo. Solamente algunos de los ramos esenciales que les hacen como tres profes aparte, porque nadie puede controlarlos, si estos no le hacen caso a nadie.
M25	¿Cuántos alumnos tienen en el colegio?
M26	Mira son como menos de trescientos alumnos en todo el colegio, repartidos en los diferentes niveles por curso, acá solo tenemos un nivel por curso. Yo en la sala tengo 34 niños, porque algunos han desertado, otros hasta están detenidos ¿Tú eres de aquí o de otra comuna?...
M27	Sí vivo acá, vivo en Dorsal, tengo varios amigos por acá. Sé lo dificultoso que debe ser trabajar en este colegio.
M28	Si po, a veces me duele todo esto, porque encuentro que a estos niños se les da todo, todo. Entonces son como mal agradecidos y se acostumbran a que la gente como que les tiene que dar por obligación, entonces eso es lo malo, yo les decía, yo les he contado que yo era muy pobre cuando chica, muy pobre, pero pobrísima, pero éramos la familia, los cinco, con mi papá, mi mamá, bueno, eran cuatro, mis hermanas y yo. Éramos todos, y éramos pobres, pero mi papá decía que era el colegio primero, porque así la gente puede surgir. Pero aquí no, aquí primero está la droga, primero está que la mamá salga a vender, ir a gastarse la plata al ver a un amigo y eso es lo que duele pos, porque todo lo que tú les enseñas se les olvida después. Alumnos míos que han salido de aquí, han salido a la cárcel no más, a puro robar, a drogarse, eso es lo que aflige. El contexto social escapa, va más allá de todos los esfuerzos que se puedan hacer.
M29	Claro, no, es que aquí te voy a decir sea un colegio de prestigio, pero yo encuentro que pocos colegios tienen lo que este lugar les ofrece...es que aquí hay profesor de diferencial, profesores para alumnos con problemas de aprendizaje, hay psicólogos... existe como una red de apoyo para ellos, porque somos un colegio con niños...en riesgo social, pero además estamos en, como te dijera, el programa de integración.
M30	¿Y de los 37 años de docencia? ¿Siempre ha estado en este mismo colegio?
M31	En este colegio llevo 15 años, también trabajé en un colegio allá en Los Nogales, donde estaba el templo del Padre Hurtado, allá trabajé en un colegio de curas, allá empecé a trabajar yo, era bien parecido a esto, a lo mejor más

	<p>pobre pero la gente, el profesor era el profesor, ahí nadie faltaba a reunión, gente que era feriana, tenía apoderados que decían, ya, que aprendan a leer y a escribir no más, y las tablas y a sumar porque a ellos les importaba la plata y que ellos supieran manejarla. Pero no como aquí, aquí... Los dejan como si fuera una guardería no más me imagino yo... hacemos de todo nosotros, somos nanas... madres, en fin cumplimos múltiples funciones.</p>
M32	<p>Sí, aunque en muchos colegios es igual, no solamente este, casi todos, pero según el medio porque este medio es fregado. Es fregado, y uno no puede hablar demás porque tú hablas de más y ahhh ¡terrible!</p>
M33	<p>Entonces me contaba que todavía no trabaja el contenido <i>crisis democrática y régimen militar</i>.</p>
M34	<p>No, todavía no podemos llegar a este contenido, si es que desde el ministerio nos dicen que trabajemos muchos contenidos en este nivel, geografía, historia se hace difícil poder ver tanta materia.</p>
M35	<p>A pesar de todo, yo creo que lo vamos a empezar mañana, estamos trabajando el gobierno de Salvador Allende, estamos antes del 73.</p>
M36	<p>Sus “niños”, ¿qué edad tienen?</p>
M37	<p>Once, doce, tengo hasta quince y dieciséis, con desfase de edad, son como hombres, pero dime tú ahora para un niño de dieciséis tomar no es nada, yo les digo en mis tiempos a la edad de ustedes nada de trago, nada. Ay, es que usted es enchapada a la antigua, nosotros aquí (...). Y eso mismo, yo les digo cuando uno salía a bailar, uno se entraba a más tardar a las dos, tres de la mañana, ahora qué, a esa hora están todos los niñitos en la calle y fumando. Entonces ahí uno se siente como que no ha hecho nada, se le baja hasta la autoestima, pero sí lo que me he dado cuenta es de que he formado gente responsable porque mis alumnos cuando los veo están casados, hasta los más desordenados, están casados, con sus hijos, me los muestran, “no, si ahora estoy trabajando”. Cambian, “¿se acuerda cuando usted nos decía y yo no le creía que cuando nacían los hijos”? así me contó el otro día uno, que cuando nacían los hijos uno ya no dormía, si es verdad, lo he dicho siempre yo porque es verdad. “Sí yo me di cuenta ahora que tengo guagua y me acuerdo de usted cuando se ponía a hablar todas esas cosas”, yo ahí le decía que la vida no era diferente para todos, cambia la plata no más, que unos tienen más y otros no tienen nada. Pero ha cambiado sí, y mucho, nosotros tenemos niños que son profesionales, que están trabajando.</p>
M38	<p>¿De qué manera cree que los profesores aportamos en el desarrollo de la conciencia en los niños y su aprendizaje?</p>
M39	<p>Bueno, ahora (...) antiguamente, el profesor nos hacía la clase y era él quien hablaba toda la hora y todo de memoria, todo de memoria, aunque yo, a pesar de lo que digan encuentro que era mejor. Yo a los chiquillos les pregunto los verbos, y antes los sabían, ahora no saben, no saben. Porque ellos jugando, riendo, o el computador, entonces yo les digo algo y ellos: “ah, lo metemos en el computador y listo”. Y nosotros no pos, a nosotros nos costaba porque había que hacerlo todo manual.</p> <p>A pesar de todo, algo aportamos en sus vidas, lo que ellos quieren tomar de lo</p>

M40	que les estamos diciendo, algo influimos en sus decisiones, solo algo.
M41	Estábamos hablando del trabajo sobre el contenido “crisis democrática”, en ese sentido ¿cuál cree usted que es el aporte de trabajar esta historia en el aula?,
M42	No, yo encuentro, o sea, fue demasiado fuerte lo que vivió uno en esa época y la gente joven y todo y uno de eso no se olvida, por eso muchas veces dicen “ni olvido ni perdón” porque es la verdad. Pasaron muchas cosas, todo lo que es en ese tiempo pasado, ver gente muerta de la nada, yo cuando mataron, quemaron, a la niña esta aquí en Velásquez, que trabajaba un poquito más abajo, nosotros pasamos cuando estaban ahí los milicos y todo. Entonces yo encuentro de que los niños tienen que saber, tienen que conocer esta parte de la historia, tienen que saber porque y también para qué, para que no se engañen en el momento de las elecciones por ejemplo. Porque no vamos a decir que la UDI o Renovación Nacional han cambiado (...), son los mismos milicos, igual que los, estos niños que eran de Patria y Libertad. Eran todos militares, eran todos derechistas, con entrenamiento militar.
M43	Por eso te digo yo, entonces para que se den cuenta de que la gente ¡ay! Que Piñera nos va a dar esto, Piñera nos va a dar esto otro. ¡Piñera no va a dar nada! O a no ser que dé un tiempo para que después sigan ellos gobernando, pero no, ellos no saben como vive la gente pobre, si no es nada cuando él va a ver a la gente pobre, le limpiaron toda la casa, toda la calle y tienen todo limpiecito cuando él va, ¿me entiendes? Entonces no es lo mismo, si después de todo siguen viviendo en la misma miseria. Pero ellos se agrandan diciendo, “ay estuvo en mi casa”, cómo no lo voy a...
M44	Son felices con una canasta familiar que se les va a dar una vez. Y les dan siempre cuestiones así... O sea, conocer eso ayuda a los estudiantes a que tomen conciencia. Que se den cuenta de la realidad, o sea, esto a lo mejor los chiquillos dicen: “no nos interesa”, pero sí tienen que saber que lo ideales que estos traen son los ideales de los ricos y no de los pobres como ellos. Los pobres somos pobres y los ricos, no y para que no ocurra nunca más otra dictadura.
M45	Fue muy terrible, yo trabajé todo el golpe y después seguí trabajando aquí en Santiago hasta cuando me tomaron detenida y me había teñido el pelo y todo yo. No se percataron, todavía no entiendo cómo. Me salvé de una y yo estaba trabajando de profesora y a mí no me iban a reconocer ná los años que yo tenía, nada si a mí se me habían perdido los papeles, todo. Qué si los quemaron los de la Universidad de Chile, todo lo que fuera de la Normal, entonces hay mucho...
M46	¿En qué universidad terminó?
M47	Los días sábado, Chuta ya ni me acuerdo cómo se llamaba... ¡Tarapacá! Universidad de Tarapacá.
M48	Profesora, cuando trabaja este contenido, ¿qué tópicos releva?, o sea en ¿Dónde pone el énfasis para poder abordarlo?
M49	En lo social, en lo cultural y en lo económico a lo mejor, no tanto en lo político. No, porque la política ¿qué sacas tú con política? Me van a decir “oiga pero

	usted es comunista” y el No y todo eso. A fin de cuentas la vida te va diciendo, yo encuentro que hay gente que su política es como innata. Yo tengo alumnos míos de antes, no de ahora como que tenían las tendencias mías y han seguido igual.
M50	¿Cuáles serían entonces las motivaciones a trabajar estos temas?
M51	Sí, es que yo, yo me vine a trabajar aquí porque yo me veía yo. Yo era pobre, pobrísima, estuvimos como cinco meses sin techo porque no teníamos para comprar el techo, esas cosas como fonolas. Y yo les decía ustedes tienen más que yo, más de lo que yo tuve, ¿y por qué yo fui profesora a ver por qué?, porque yo quise, ¿porque yo flojeé toda la vida como ustedes?, no pos, yo trabajaba, estudiaba, tenía una familia y ustedes lo tienen todo. Yo no tuve nunca teléfono, refrigerador ni nada cuando chica, ni los conocía. Al extremo una vez para más recacha enchufé el teléfono y lo enchufé en un cable de luz y fue el medio corte. A nosotros no nos importaba eso, los lujos, lo material, pero sí el hecho de estudiar, estudiar, estudiar, mi papá lo único que nos decía era eso, que había que estudiar. Y eso les digo yo a ellos.
M52	Como fue su salida para romper el círculo.
M53	Yo cuando llegué aquí me acuerdo que decía, pucha trabajar con estos cabros para que sean universitarios, no sean iguales, yo venía con toda esa arenga. Pero muy poco, ellos te dicen: “aaaaay que estudiar oh”, léanse un libro, uuuuu. Para que lean libros hay que estar con ellos encima y los papás como no ayudan porque a ellos les gusta su mundo.
M54	Pero igual algunos de ellos llegan a estudiar en la enseñanza superior
M55	Tenemos una asistente social, una, no importa que sea una pero algo es algo, tenemos educadoras de párvulos y de aquí todos se van a un liceo, todos entran a primero medio y ahí es donde empiezan a flaquear después, porque la mentalidad de ahora del papá es, repites y te pones a trabajar y no estudias más, en cambio la mentalidad antigua tú repetías y mala pata no más, “que no, que me da vergüenza”, tú no, tenías que seguir estudiando y tenías que seguir no más.
M56	Ahí le ponían más empeño para no repetir.
M57	Para no repetir, claro, o les daba vergüenza y esas cuestiones. Pero viste, entonces ahora no, no. ¿Qué vas a hacer el sábado? Una fiesta, tomar, comer, tomando y están en sexto. ¿Qué hiciste? No, si yo bailé y me duele todo y no sé. Pero a mí me da rabia y a lo mejor, porque yo me voy a ir luego, eso me tiene molesta, este colegio, este curso, porque otros cursos no, en otros me sentía yo bien, aprendieron porque todos los cabros son trabajadores, tengo como tres no más que andan volados. Ellos son los conflictivos, este curso.
M58	¿Y usted los va a dejar en octavo o se va antes? Me voy este año. ¿Va a jubilar?, o se va porque quiere cuidar a su marido
M59	No, voy a jubilar, tengo la edad para jubilar pero tengo un marido que le vino una demencia, entonces mis hijos no pudieron estudiar porque se quedan con él. Tengo una niña que va a terminar psicología le quedaba este año no más y a mi otra hija le quedaba también este año estudiando educadora de párvulos y

	mi hijo no pos, él ya salió de profesor básico pero no hemos podido terminar de pagar la universidad pues entonces. Pero no sé, yo pedí el traslado, así que no sé que va a pasar.
	Preguntas de práctica pedagógica
M60	Ya que menciono lo curricular, podría hablar un poco más sobre este tema
M61	Desde el ministerio no quedan claros los contenidos, es como que quedaran en el aire, no se puede profundizar mucho sobre los temas, porque si lo haces no alcanzas a ver otras unidades, hay que tratar de hacerlo, pero, sobretodo con contenidos y temas delicado como este, para que la gente conozca, entienda, porque aquí en este sector, apoderados del colegios, hay gente que no sabe ni leer pero tienen otros ideales... porque para ellos este caballero era grande pos, era lo más (...), si ahora mismo, ¿tú ves "Los años 80" el día domingo?, ahí mismo eso es como si yo lo viviera.
M62	Todo así, sí y uno era más tonta, no como ahora que todos se creen caperuzos. Entonces el Ministerio lo pasa, pero yo encuentro que lo pasan muy rápido, como que no es importante y se supone que eso es historia. Y por eso que hemos cambiado, si no todavía estaríamos con él. Entonces encuentro que debería existir una mayor profundización sobre estas temáticas, el currículo debería dar la oportunidad para eso, además debería entregar otros materiales para trabajar en el aula, otras orientaciones, por ejemplo yo tratara de realizar una de las actividades genéricas que se proponen desde el ministerio pero solo eso
M63	Recuerda cuál es la actividad
M64	Esta relacionada con el golpe de estado, que busquen diferentes impresiones en sus familiares, algo con entrevistas, no recuerdo bien
M65	A que se refiere cuando habla de que debieran entregar otras herramientas...
M66	Sí, otros materiales, otras cosas, la evidencia es buena, si hay mucha gente que tiene evidencias, testimonios, hay mucha gente que a lo mejor tiene libros, que a lo mejor tiene fotos, eso. Realmente es para pensarlo, es para que no nos pase más. Que yo encuentro que antiguamente había problemas y todo pero no es lo mismo como fue esta vez, no es lo mismo, no. Aquí entraron como Pedro por su casa e hicieron lo que quisieron hasta los años que ellos quisieron estar, hasta los años que pudieron robar y dejan al pueblo pa' la embarrá'. Entonces todo eso digo yo, no acá no, no le dan tanta importancia, lo pasan rápido, como toda la materia.
M67	Entonces, podría contarnos como va a trabajar este contenido
M68	Mira como te dije hace un rato, voy a ver este contenido a través de mis vivencia, y con la ayuda del texto escolar que entrega el ministerio
M69	¿Cuál es el libro que utiliza?, de que editorial
M70	Santillana.

M71	¿Usted se apoya con el libro del profesor o con el del estudiante?
M72	Me apoyo con ambos, pero yo saco de otros lados o sea yo no me quedo sólo con el que mandan del Ministerio.
M73	¿Tiene pensado hacer un tipo de actividad con ellos? No, a ver, hay que partir preguntando si saben lo que pasó. Recoger sus saberes sobre el tema. Por supuesto, porque hay que ver primero que traen ellos, porque mucha gente también que les ha contado la historia a su manera, entonces ahí yo me doy cuenta de qué forma lo puedo empezar a pasar, porque ponte tú si la mayoría piensa que estuvo bien y yo voy a empezar a echar la bronca a Pinochet (...), entonces hay que ver cómo. Si no te imaginas yo vengo y digo "ya listo".
M74	Ese es el problema porque nos va mal a nosotros en el SIMCE, en todo, porque es lo justo y necesario, el niño no va mas allá, tú le entregas un libro y ellos te lo entregan sin leerlo, nuevecito el libro. Entonces por eso yo te digo que hay que ver cómo tomas el tema, y los apoderados también pos, porque pa` eso sí que son buenos: pa reclamar por cualquier cosa aunque yo no tengo problemas con los apoderados ni con los alumnos, pero igual. A mí ya me queda poco tiempo pa` hacer clases.
M75	Como es su relación con los demás colegas, frente a este tema
M76	Nunca lo había conversado, nunca lo conversamos con mis colegas. Es que aquí no todos tienen la mentalidad mía, entonces yo hasta por ahí no más, yo tengo mis ideas e ideales detrás de mí, aunque pierda el orgullo pero igual. Pero es que acá a los niños no les importan muchas cosas, tiempo atrás yo estuve pasando lo de la época del salitre y todo, vimos "Sub-Terra", lo leímos y todo, vimos la película y nada lo asocian, ¿me entiendes? Nada. Para ellos el hecho de estar viviendo ahí, de tener una casa, que la mamá les dé comida, que les saquen la mugre todo el día, esa es su vida. Yo les decía "chiquillos, ¿esto se parece a como nosotros ahora vivimos"? No, yo tengo una casa total es de mi mamá, y así. Eso, eso ya no puede ser, no puede ser, ellos o sea no los, no están preparados. Es como que no se apropian de la historia, ellos piensan que la historia va por otro lado, uno paralelo.
M77	Claro si ese es el problema, yo estaba haciendo historia pero yo les digo ustedes hacen historia con qué, con la droga, con el vino, que la falda corta - porque es demasiado corta-, ese es el problema, pero ellos no pueden hacer que las cosas y luego si yo les digo, esto es historia, ahora mismo, esta elección va a hacer historia. Qué la democracia, si así me dicen, si cuando estaba Pinochet no andaba nadie en la calle, no asaltaban a nadie. Claro pos, cómo iban a asaltar a alguien si había que estar acostado, primero, a las seis de la tarde, después se le ocurría al viejo a las ocho, a las ocho había que acostarse, después a las tres, también a las tres teníamos que acostarnos, o sea estar dentro de la casa. Entonces les digo yo, no como ahora, ah que yo le pongo, porque yo algo les he hablado, o sea, yo más o menos tú vas antes, porque cuando estábamos hablando del salitre, veamos también cosas, para ir tratando de...acercarlos. De acercarlos, claro. Pero para ellos no es interesante, ellos me van a tener que dar una tarea de las vivencias.
M78	Ah, va a recoger testimonios.

M79	Sí, de la familia de ellos, de los abuelos, de los...
M80	¿Cómo un trabajo con historia oral?
M81	Claro, igual yo le dije a los chicos, estamos pasando los campamentos, las tomas de terreno, también les dije yo que le preguntaran a sus abuelas que cómo llegaron aquí, qué pasó. Porque ellos “no, esto lo compraron”, entonces ellos...están viviendo en otro planeta pareciera. A mí me gusta un poco el tema no más, yo no tomo historia, odio la historia.
M82	Profe, ¿y usted como trabaja los conceptos de esta unidad?
M83	Eso no es una crisis, es un golpe de estado. Ellos se tomaron el gobierno, una crisis podría haber sido que estábamos todos muertos de hambre, una cosa así, pero aquí no. Si ellos mismos escondieron todo, lo escondieron todo, mira que al otro día, al día doce ya había de todo. Entonces que pasaba con el desabastecimiento. Lo de régimen, ¿qué “régimen militar”? claro, comenzó como junta militar porque estaban todos ellos, pero después se hizo solo, porque quedó él solo y ahora dime tú todo el problema de robo y todo. Ahora murió y no hubo ningún castigo, nada para este dictador, si lo suyo no que gobierno fue dictadura.
M84	¿Hay algún espacio para trabajar derechos humanos dentro de la unidad?
M85	No, pero también vienen derechos humanos más adelante. ¿No lo va a incluir? Tendría que, sí verdad. Se tiene que ver eso. Derechos Humanos, sí porque ahí se atentaron... ¿Pero tú crees que aquí Derechos Humanos, si aquí nadie respeta a nadie si vas y te enojas con uno, vas y lo matas. He trabajado con los valores, pero creo que El contexto dificulta el cómo poder abordarlos. Claro, ver derechos humanos.
M86	O sea usted lo va a enfocar más hacia los contenidos. Sí. Más hacia el contenido, más contenido que hacia la parte valórica que puede haber sido.
M87	Ya profesora, eso sería, muchas gracias. ¿Eso era todo?, ya pues.

Anexo Nº 2
Recurso de enseñanza/aprendizaje
Documentos perteneciente a: Profesora María
Texto escolar: Editorial Santillana
Capítulo 10: Régimen militar y transición a la democracia (pp. 146-159)
Años de circulación: 2007-2008

10 REGIMEN MILITAR Y TRANSICIÓN A LA

El período histórico que se inicia en 1973 y que se proyecta hasta nuestros días tiene un gran significado. Primero, porque es la época en que tus padres vivieron su juventud y los años en que naciste. Segundo, porque es un período en el que se produjeron grandes cambios en la realidad del país, algunos de ellos muy dramáticos, que hacen que el Chile de hoy sea muy distinto al que vivieron tus abuelos.

En esta unidad queremos señalar cuáles son esos cambios, cuáles las causas que los provocaron y el impacto que tuvieron para la sociedad chilena.



Quiebre y recuperación de la democracia

1973 1974

- Golpe de Estado
- Asume la Junta Militar

Se aplica el modelo económico neoliberal

1980

RÉGIMEN MILITAR

- Se promulga nueva Constitución

146 Unidad 10

A DEMOCRACIA

Ejes temáticos

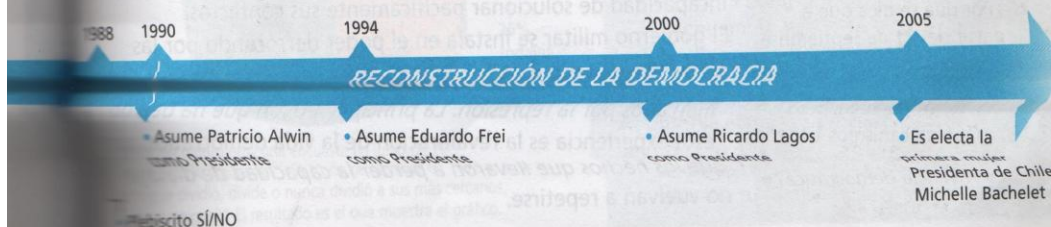
- Tema 1 El quiebre de la democracia en Chile
- Tema 2 Régimen militar (1973-1990)
- Tema 3 La Constitución de 1980 y el modelo económico neoliberal
- Tema 4 Transición y recuperación de la democracia



Sucesos de Chile en las tres últimas décadas del siglo XX.

Trabajemos

- Observa el collage:
 - Describe las situaciones y personajes que puedas distinguir.
 - ¿Qué período representa el collage?
 - ¿A qué temas se refiere?
- Comenten en parejas:
 - ¿Qué conocen de este período?
 - ¿Bajo el gobierno de qué presidente nacieron ustedes?



¿Por qué se produjo el quiebre democrático en Chile?

Doc. 1

Último discurso de Allende

Colocado en un tránsito histórico, pagaré con mi vida la lealtad del pueblo y les digo que tengo la certeza que la semilla que hemos entregado a la conciencia digna de miles y miles de chilenos, no podrá ser segada definitivamente. Tienen la fuerza, podrán avasallarnos, pero no se detienen los procesos sociales con el crimen y con la fuerza. La historia es nuestra y la hacen los pueblos (...) Superarán otros hombres este momento gris y amargo en que la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que, mucho más temprano que tarde, se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor...

Fragmento del discurso pronunciado durante el bombardeo de La Moneda por el presidente Salvador Allende el 11 de septiembre de 1973, momentos antes de quitarse la vida.

Repasemos

1. ¿Qué opiniones existen entre los chilenos respecto de este acontecimiento?
2. ¿Por qué se dice que a partir del 11 de septiembre se produce un cambio total en la sociedad chilena?
3. ¿Qué mecanismos tiene la sociedad para mantener la convivencia democrática?

Distintas miradas

El 11 de septiembre de 1973, un golpe militar puso fin al gobierno de Salvador Allende. Las imágenes del bombardeo a La Moneda –el palacio presidencial– dieron la vuelta al mundo y marcaron profundamente a los chilenos. Quienes vivieron ese momento percibieron que cambiaría nuestra historia; que los historiadores se dedicarían a estudiarlo, preguntándose por qué ocurrieron los hechos y qué cambios provocaron.

Aunque existe consenso sobre su importancia histórica, el significado que se le ha dado es muy diverso. Para algunos chilenos fue el fin de un proyecto que aspiraba a construir una sociedad más justa y el inicio de una etapa de persecución. Para otros, en cambio, era el fin de un período de desorganización y caos.

Los historiadores e investigadores tienen también diferencias de opinión, y aunque analicen las mismas fuentes, sus interpretaciones varían, dependiendo de los factores a los que asignen más importancia y de sus propias convicciones políticas.

Un quiebre histórico

El 11 de septiembre terminó con el gobierno de Salvador Allende, pero también con un período caracterizado por el ejercicio democrático del poder, por una economía donde el Estado jugaba un rol protagónico y por la participación creciente que se venía produciendo desde los inicios del siglo XX. Es decir, se implementa un cambio total de la sociedad chilena.

Este quiebre histórico es el resultado de la gran división que vivió la sociedad chilena desde la década anterior y de la incapacidad de solucionar pacíficamente sus conflictos. El gobierno militar se instala en el poder derrocando por las armas al gobierno de Allende y los años siguientes están marcados por la represión. La principal lección que ha dejado esta experiencia es la revaloración de la vida democrática, para que los hechos que llevaron a perder la capacidad de diálogo no vuelvan a repetirse.

Doc. 2

La visión de Pinochet

El 11 de septiembre de 1973 será considerado en nuestra Patria como uno de los sucesos políticos más importantes de su historia, tanto como el nacimiento de Chile a la vida independiente el 18 de septiembre de 1810, o como la creación del Estado Portaliano en 1830, o la Revolución de 1891, hechos cuya trascendencia en la Nación chilena son hitos que señalan, en cada caso, un cambio de rumbo significativo (...) esta dura acción estuvo destinada a repudiar la obra totalitaria soviética, que, entronizada en un gobierno obediente a sus fines, lo había llevado a un estado de destrucción de los cimientos democráticos, desde sus bases, por la violencia espiritual y material...

Clase magistral en la Universidad de Chile del general Augusto Pinochet, 6 de abril de 1979.

Doc. 3

La visión de algunos investigadores

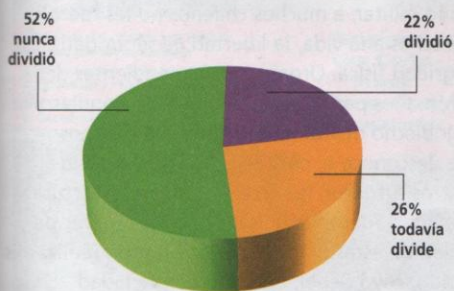
La Unidad Popular (...) no pudo o no quiso o no supo atajar, ni aún moderar el recurso a la violencia, ni en sus seguidores ni en sus enemigos (...) Hubo durante los mil días unipolares, una seguidilla ininterrumpida de muertos y heridos en manifestaciones callejeras, paros, tomas y retomas de predios, viviendas, sitios y empresas; atentados terroristas. No todos estos hechos fueron responsabilidad de la izquierda (también) se debieron a grupos extremos de opositores (...) Los uniformados vieron que la división de los civiles amenazaba penetrar los cuarteles, dividiendo también a la familia militar.

Gonzalo Vial y otros, *Chile, 1941-2000, una interpretación de su historia política*. Editorial Santillana, Santiago, 2000.

(...) las Fuerzas Armadas no intervinieron (...) para reimponer la Constitución (...) ni para impulsar la reunificación nacional (...) sino para destruir el poder político de la izquierda y aun, (si se analiza finalmente) del centro, a cuyo efecto sumaron una masacre y una violación de los derechos humanos y civiles sin parangón en la historia de Chile.

Sergio Grez y Gabriel Salazar, compiladores, *Manifiesto de historiadores*, Editorial LOM, Santiago, 1999.

Doc. 4 EL 11 DE SEPTIEMBRE, ¿DIVIDE A LOS CHILENOS?



La Fundación Futuro hizo una encuesta en junio de 2003, preguntando lo siguiente: "¿El 11 de septiembre de 1973 es una fecha que dividió, divide o nunca dividió a sus más cercanos, familia y amigos?" El resultado es el que muestra el gráfico.

Trabajen los documentos

1. Clasifica cada documento de acuerdo a:

- Autor.
- Fecha de emisión.
- Formato (discurso, investigación, etc.).
- Tipo de fuente (primaria o secundaria).
- Postura (a favor o en contra del 11 de septiembre de 1973).

a) Según los autores del doc. 3, ¿qué causó el golpe de Estado de 1973?

2. Observa el gráfico del doc. 4:

a) ¿Crees tú que la encuesta representa el sentir de tu familia? ¿En qué porcentaje se ubicaría tu familia?

¿En qué cambió la vida de los chilenos durante el Régimen



Doc. 1

La Junta Militar en la inauguración del Metro de Santiago, 1978. Sus primeros miembros fueron el Comandante en Jefe del Ejército, Augusto Pinochet, el Director General de Carabineros, César Mendoza; el Almirante de la Armada, José Toribio Merino y el General de la Fuerza Aérea, Gustavo Leigh.

En los diecisiete años del gobierno militar, se transformó significativamente la convivencia de los chilenos, generando nuevos escenarios políticos y sociales.

La restricción de la participación

El gobierno militar consideró que la gran polarización social y política fue una de las causas más importantes de la crisis que llevó al golpe de Estado. Por esta razón, al asumir el poder se propuso controlar a los partidarios y simpatizantes de la UP.

- **Restricciones políticas.** Las primeras medidas apuntaron a restringir las libertades públicas y los derechos políticos. Desde septiembre de 1973 se declaró el cierre del Congreso Nacional, se disolvió y se declaró ilegales a los partidos políticos de izquierda, se suspendió temporalmente a los partidos políticos de centro y de derecha, y se designó a todas las autoridades que antes eran elegidas por votación popular.
- **Restricciones sociales.** Las más importantes fueron: la prohibición de las organizaciones estudiantiles (secundarias y universitarias) y de los sindicatos. Podemos agregar, además, la censura informativa, el control que se ejerció sobre la prensa y el establecimiento del toque de queda, que prohibía a las personas circular por las calles durante la noche.

Los derechos humanos

Durante el gobierno militar, a muchos chilenos no les fueron respetados sus derechos a la vida, la libertad, la seguridad personal y la integridad física. Organismos dependientes del Estado, persiguieron a los partidarios de la Unidad Popular y a los opositores al gobierno militar: más de tres mil chilenos murieron y aún se desconoce el paradero de los cuerpos de cientos de ellos; otros sufrieron la cárcel, el exilio y la tortura; perdieron sus trabajos o fueron expulsados de sus lugares de estudio. La gravedad de estas prácticas es que fueron realizadas al amparo del Estado, cuyo deber, en cualquier sociedad democrática, es proteger la vida e integridad de sus habitantes. Esto es lo que convierte estos delitos en una violación a los derechos humanos.

Repasemos

1. ¿Por qué el gobierno militar considera la restricción a la participación como un objetivo de su gobierno?
2. Señala las restricciones a la participación política y social impuestas durante el régimen militar.
3. Explica con tus propias palabras qué son los derechos humanos.

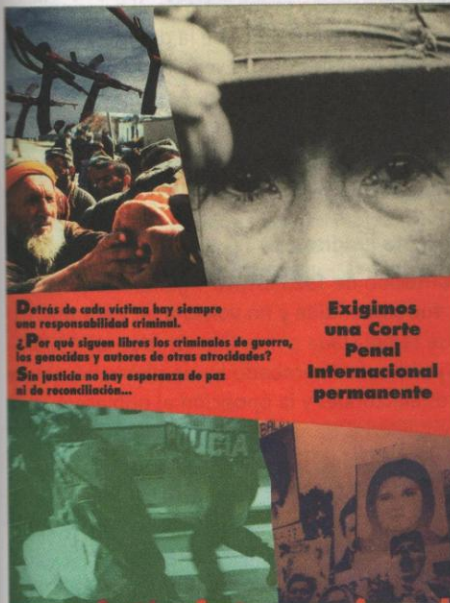
Militar?

Doc. 2

El toque de queda

Estaba antes de alguna manera prohibido, porque si querías hacer una fiesta en principio tenías que pedir salvoconducto, tenías que ver cuánta gente iba a estar en la casa y tenías que ir donde carabineros a pedir salvoconducto, con fecha, hora y dirección; porque si llegaban los milicos y hacían allanamiento, tenías que salvarte con el salvoconducto, y si no el dueño de casa se iba detenido. Ruido no podías meter mucho, además que en esa época estaba todo el toque de queda, no había mucho movimiento, no había autos, no había nada en la calle; entonces, cualquier bulla se sentía altiro.

Testimonio de Pedro Coggiola, recopilado por Loreto Jara para su tesis *Del Malón al carrete: las transformaciones del divertimento en Santiago, 1960-1990*, presentada a la Universidad de Santiago en 2003.



Doc. 4

Afiche sobre derechos humanos de la ONG Amnistía Internacional, 1996.



Doc. 3

Noticias nacionales, diario *La Tercera*, 13 de septiembre de 1973, p. 13. Durante la primera fase del período que se inició con el golpe de Estado, la Junta Militar controló la actuación de la población a través de bandos.

Trabajen los documentos

1. Analiza el doc. 1:

- ¿Cuántos miembros componen la Junta Militar y cuál es la actividad de cada uno de ellos? Averigua qué funciones cumplía la Junta.
- ### 2. Analicen los documentos 2, 3 y 4 en parejas:
- ¿Qué derechos de las personas se ven vulnerados?
 - Reflexionen sobre las situaciones que presentan los documentos y señalen su opinión al respecto.
- ### 3. Recojan testimonios de sus familiares sobre la vida cotidiana durante el gobierno militar. Compártanlos con el curso y reflexionen: ¿cómo afectó el gobierno militar la vida y actividades de las personas?

¿Cuáles fueron los cambios económicos y políticos del



Doc. 1

Grupo de trabajadores de Coyhaique, acogidos al Plan de Empleo Mínimo (PEM) en el año 1977.

En 1975 se desató una crisis económica que produjo una gran cesantía. Para enfrentar el problema se creó un sistema de empleos de emergencia (PEM) para los jefes de familia, el que fue complementado años más tarde para enfrentar la crisis de 1982. Este segundo plan fue conocido con el nombre de POJH, Plan Ocupacional para Jefes de Hogar.

Repasemos

1. ¿Qué actividades fomenta el neoliberalismo?
2. Explica el significado de los conceptos apertura a los mercados internacionales, privatización y gasto fiscal.
3. ¿Cuál es la Constitución vigente actualmente en Chile y cuál es su origen?

Un modelo económico

Chile fue el primer país en América Latina, desde 1975, en aplicar un modelo económico que hoy predomina en casi todo el mundo: el **neoliberalismo**. La base de este modelo es la **apertura económica** hacia los mercados internacionales, fomentando las exportaciones y las importaciones. En concreto, la actividad productiva nacional se organizó para responder a las necesidades que tienen las economías extranjeras de nuestros productos, a la vez que se da casi absoluta libertad para que los países extranjeros vendan los suyos en nuestro país.

En este modelo, el sector privado se convirtió en el principal agente de la economía. Desde mediados de la década de 1970, muchas de las empresas estatales fueron vendidas a particulares, en un proceso conocido como **privatización**. Además, el Estado redujo sus gastos fiscales o de funcionamiento, disminuyendo su inversión en salud, educación, vivienda, en los salarios de los empleados públicos y en las pensiones de los jubilados.

Un nuevo ordenamiento jurídico

Hasta 1973 la Constitución de 1925 estuvo vigente. Después del 11 de septiembre, fue suspendida y no volvió a ser aplicada. Años más tarde, fue remplazada por la **Constitución de 1980**. Este nuevo marco jurídico fue aprobado en un plebiscito donde no existían registros electorales y la oposición al gobierno militar no tuvo posibilidades de manifestar libremente su postura. Esta falta de garantías hizo que muchos dudaran de la transparencia del proceso. A pesar de ello, la Constitución entró en vigencia ese mismo año y continúa estándolo hasta hoy, aunque ha sido reformada en varias ocasiones desde 1989.

Régimen Militar?

Doc. 2 CUADRO COMPARATIVO DE LAS CONSTITUCIONES DE 1925 Y 1980

Materia	Constitución 1925	Constitución 1980
Régimen de gobierno	Presidencialista con separación de poderes.	Presidencialista con separación de poderes.
Poder Ejecutivo	Presidente de la República. Es elegido en votación directa por mayoría absoluta, de no ser así el Congreso elige entre las dos primeras mayorías. El cargo dura seis años sin derecho a reelección inmediata.	Presidente de la República. Es elegido por votación directa por mayoría absoluta, de no ser así, hay una segunda elección entre las dos primeras mayorías. El primer gobierno duró ocho años y por reformas posteriores se estableció que dure seis, y actualmente cuatro años, sin derecho a reelección inmediata.
Poder Legislativo	Congreso bicameral, compuesto por el Senado y la Cámara de Diputados. Todos sus miembros son elegidos por votación.	Congreso bicameral, compuesto por el Senado y la Cámara de Diputados. Un porcentaje del Senado era designado por el Presidente de la República y otros lo son por derecho propio. Actualmente todos se eligen.
Poder Judicial	Máximo tribunal de la Corte Suprema. Sus miembros son elegidos por el Presidente de la República, a partir de una propuesta de los integrantes de la Corte.	Máximo tribunal Corte Suprema. Sus miembros son elegidos por el Presidente de la República, a partir de una propuesta de los integrantes de la Corte.
Mecanismo de Reforma	Semirrígida: Debe contar con la mayoría del Senado y de la Cámara, el acuerdo del Congreso pleno y el del Presidente. En caso contrario, el Presidente puede convocar a un plebiscito para que decidan los ciudadanos.	Rígida. Un programa de reforma ordinario exige ser aprobado por las 3/5 partes del Congreso. Un programa de reforma especial, exige los 2/3 del Congreso. Si el Presidente rechaza la reforma, puede consultar a la ciudadanía mediante un plebiscito.
Organismos especiales	Ninguno	Consejo de Seguridad Nacional: Asesora al Presidente de la República en materias vinculadas a la seguridad nacional.

Trabajen los documentos

1. Analiza el doc. 1:

- a) ¿Qué situaciones económicas describe el documento?
- b) ¿Qué son el PEM y el POJH y qué pretenden resolver?

2. Compara la información del doc. 2:

- a) ¿En qué se diferencian las dos constituciones?
- b) ¿Qué elementos presentes en la Constitución de 1925 no se modificaron en la Constitución de 1980?

Anexo Nº 3	
Pauta entrevista Nº2	
Nombre del entrevistado: Eugenia	
Fecha de la entrevista: 27 de octubre 2009	
Establecimiento educacional donde trabaja: Academia de Humanidades, Padres Dominicos, establecimiento particular no subvencionado.	
Años de experiencia docente: 20 años	
Dónde realizo su formación profesional: Universidad Católica de Chile.	
Preguntas Personales y de formación profesional	
E1	En relación a la temática que hemos conversado anteriormente, podría contarnos sobre sus vivencias, su experiencia personal frente a lo que ocurrió el 11 de septiembre.
E2	El 11 de septiembre yo tenía 8 años. Por lo tanto era una niña sin mucha formación política, o sea, sin ninguna formación política de mi familia, sin ninguna participación política de mi familia, solamente determinada por el contexto de la digamos situación, de los hechos, de los acontecimientos. Y en eso sí había una postura política, mi papá no participaba, ni mi mamá tampoco ni en las JAP, ni en las organizaciones políticas de base, ni en ninguna de ese tipo de cosas. Marginados pero con una posición por así decirlo más bien de centro hacia la derecha, de esa posición política, me lo recuerdo bien. Por lo tanto, porque ellos vieron como algo igual importante el 11 de septiembre, como una salvación, como una tabla de salvación. No sé qué más contar. ¡Ah! ¿Cómo lo viví ese día? ¿Qué recuerdo yo de ese día? Yo iba al colegio en la tarde, por lo tanto ese día mi mamá fue a buscar de emergencia a mi hermana que iba en la mañana y tradicionalmente se escuchaba la radio, se escuchaba todo lo que eran los programas de medio día “lo que cuenta el viento”...y ese día se interrumpió, hubo interrupción de la radio, eso me recuerdo, que hubo interrupción de la radio y ya no se pudo escuchar y bueno después vino como toda esa cosa como temerosa de encierro, de estado de sitio, eso me recuerdo yo.
E3	Ya, pero eso fue del día 11. Después que pasó...
E4	¿A medida que se desarrolló la dictadura? Ya, a medida que se desarrolló la dictadura, sin ninguna conciencia de dictadura, es más yo te...en mi familia no se generó una imagen de una...no la imagen de un dictador, de un gobernante, de un buen gobernante, nunca habían críticas hacia el gobierno. Mi papá era un adherente de Pinochet, es, todavía es adherente de Pinochet, de su figura. Mi mamá un poco más crítica, pero no demostraba en esa época, yo te digo de aquí a que llegué a la universidad, en el colegio no se tocaban temas de esa naturaleza, ningún tema que tuviera que ver, relacionado con la palabra revolución, como concepto revolución, con el término revolución. No se tocaban temas como la revolución cubana, temas como contingentes de América, no se tocaban. Y en historia de Chile terminábamos en el año 52 y no se veía más la historia de Chile. Entonces nos íbamos a los proyectos que llevaron digamos, que desembocaron en el 73, ninguno de esos proyectos se veía en el colegio, por lo tanto hacíamos historia bastante lejana y sin ninguna crítica, ningún aliciente a hacer crítica, por lo tanto yo viví en una burbuja.

E5	<p>¿Y cuándo sale de esa burbuja?</p>
E6	<p>Salgo de la burbuja en 4to medio, porque justo en 4to medio...yo egresé el ochenta y tres. El 82 empezaron las primeras crisis, la crisis económica y la digamos en términos, la crisis social, digamos así como el destape de la olla. Ahí yo tomo conciencia y mi profesor de historia, que es una de las causas por la que yo estudié historia, sin digamos develar absolutamente ni decirme esta es la verdad, en cuarto nos pone los temas sobre la mesa y ahí yo entendí que, o sea, fue la primera vez que entendí que las realidades que muchas veces nosotros generamos son ficticias, que hay otras realidades, que hay otras vidas, que hay otras personas, que hay otros que sufren. Y esa conciencia yo no la tenía, no se me había generado en mi caso. Entonces ahí empecé a hablar de los cacerolazos, de las ollas, de la gente que sufría, de la gente que había perdido a sus parientes, de la gente perseguida, de los estudiantes perseguidos. Bueno y cuando ya llegué a la universidad, estudiando historia, era una absoluta ignorante de lo que era historia contemporánea y contingente del país. Yo sabía mucho de Grecia, de Roma, lo medieval, todo lo clásico, que era lo que mi colegio nos hablaban en cantidad en historia. Me encantaba la historia de Chile, la época parlamentaria, pero no había ninguna aplicación a la contingencia nacional ni internacional, ninguna, ninguna. Y me encontré con compañeros de universidad de otras situaciones sociales, de otras condiciones sociales y de otras realidades que discutían, que argumentaban, que comentaban, que criticaban y yo en ese sentido era una analfabeta.</p>
E7	
E8	<p>¿En qué año ingresó a la universidad?</p>
	<p>El 84.</p>
	<p>Entonces también alcanzó a vivir todo el proceso de...</p>
	<p>Todo el proceso, la caída del gremialismo, yo estuve en la católica, la participación política, un poco las dobles vidas también, el que nunca sabías quién era el otro que está a tu lado, el temor a hablar, a decir, a confrontar ideas, lo viví. Viví la persecución de mis compañeros, viví el temor de mis compañeros también. No lo viví yo ni mi familia, lo viví a través de los otros. Eso fue generando una confianza distinta a la que había en mi familia.</p>
	<p>Mire, me dijo que ingresó a la católica. ¿Qué motivaciones además de las que ya me mencionó?, como al del profesor de historia que tuvo, ¿qué otras motivaciones la llevaron a estudiar pedagogía?</p>
E9	
E10	<p>Siempre yo me pregunto eso, por qué estudié pedagogía, independiente si es historia u otra. De chica me gustó enseñar a otros, me gustó como acompañar a otros, siempre mis compañeros me consultaban, siempre les enseñaba. Se me hacía fácil explicar, se me hacía fácil hacer dibujos y explicarles a través del dibujo, entonces siempre estuvo ahí como presente. Tengo yo, como que creo que tengo como fortaleza en esa área, fortalezas comunicativas, me relaciono bien con la gente, soy empática con el otro, entonces eso como que yo creo que despertó en mí una vocación como de servicio,</p>

	de servir a otros, de estar ahí con otros, de acompañar. Una vocación de vida, porque igual nunca me cuestioné si iba a tener más o menos, me alcanzaba a mí el puntaje para estudiar periodismo, pero mi papá no quiso que estudiara periodismo, me alcanzaba el puntaje para estudiar contador auditor, yo no quería estudiar contador auditor ni ingeniería civil tampoco, entonces mi primera opción fue pedagogía en historia.
E11	¿Por qué en la católica?
E12	Yo creo que por la tradición de la católica, o sea, yo creo que en esa época de tanta ignorancia mía y de tan poca capacidad de mis papás, mis papás no son profesionales, o sea de partida de mis papás no recibí ninguna orientación acerca de qué estudiar, la cuestión era quedar en la universidad. Y en la católica, yo creo que por la tradición de la católica porque era una buena universidad, pero nada más que por eso, yo creo que fue un poco azaroso también, o sea, qué puse primero y que puse después. Porque podría haber sido la Chile, en licenciatura en historia, o podría haber sido la católica o podría haber sido el pedagógico, pero yo creo que en eso fueron esas prioridades que uno tenía que poner en esos tarjetones se priorizó lo de la católica. No fue una cosa yo creo que absolutamente azarosa en un minuto que yo vivía.
E13	Pero después de eso, en su formación, ¿qué aportes le brindó esa institución para el ejercicio de su profesión docente?
E14	Yo creo que tuve muy buenos profesores, muy buenos profesores en términos de los contenidos que manejaban, más que el desarrollo de una conciencia social o de una visión de la historia, incluso es más, yo diría que ni los seminarios eran tan buenos en esa época. Yo creo que estaba muy relegado esto de las historias de las mentalidades, de la historia un poco más social, no, yo creo que la católica respondía a lo que era la católica en ese minuto, o sea como cuna del conservadurismo era. Pero tuve buenos profesores, o sea, yo tuve clases con Sergio Villalobos, con Mario Góngora, con este como se llama, pero que me parece un buen profesor de moderna, este cómo se llama, no me acuerdo como, bueno, pero buenos profes, eh Cristián Gazmuri. Entonces ya, que ahí hay un poco más de despertar. Eso es lo que yo creo que más me dejó, la formación en términos de contenido, los contenidos primero, en términos así de formación así pedagógica o de contingencia o de capacidad crítica ninguna, la capacidad crítica me la tuve que hacer yo, en pedagogía tampoco, ¿ya? Entonces en pedagogía estamos pre a los 90, pre a la reforma, por lo tanto no hay nada, en ese minuto todo es la tradición, no hay nada nuevo en ese minuto. Todo es Bloom, todo es Tyler, objetivo, planificación absoluta, absoluta de todo el proceso, no hay ningún tipo de renovación. Yo justo egresé el 89 por lo tanto a mí no me pilla la reforma en la universidad, la reforma en términos de lo que fue la reforma educacional de los 90, no me pilló. Entonces, todo absolutamente tradicional, no hay ninguna novedad en términos metodológicos, no está el constructivismo en el aula, por lo tanto todo es conductismo, tampoco ninguna claridad. Yo creo que lo mejor que yo rescato de la católica fue los profesores que yo tuve, sean de donde vinieran eran excelentes en términos del dominio del contenido, del

	<p>mundo, del ala que vinieran, eran excelentes profesores en términos de contenidos.</p>
	<p>Preguntas de práctica pedagógica</p>
E17	<p>Usted, ¿desde cuándo está realizando la cátedra en sexto básico? Porque usted es profesora de enseñanza media</p>
E18	<p>Mira como te dije al principio, llevo 20 años realizando clases, y siempre en enseñanza básica, acá en el colegio llevo 19 años. Siempre he sido, o sea he trabajado en los distintos niveles, he trabajado en quinto, en sexto, en todos los niveles.</p>
E19	<p>¿Pero su...era para enseñanza...?</p>
E20	<p>No yo soy funcionaria de enseñanza media. ¿Ya? ¿Qué dice mi título? Profesora de historia y geografía, educación cívica y economía. Yo soy profesora de media, pero de que trabajo, trabajé dos años en otro colegio y después llegué a acá. Antes de que me titulara ya había empezado a trabajar. Entonces, siempre me ha tocado que cuando llego al colegio, yo en esa época era la más joven, me tocó hacer quinto y sexto, porque los profes más antiguos tenían los niveles mayores. Cuando llegué aquí era la más joven también y aquí me fui quedando y perfeccionando como en el segundo ciclo, o sea quinto, sexto, séptimo y octavo. Algunas veces me daban primero o segundo, después ya vas un poco envejeciendo, igual me daban los sextos, los séptimos o los octavos, un primero y un cuarto, pero siempre he tenido sexto, siempre. También he tenido segundos medios.</p>
E21	<p>¿Ha podido notar alguna diferenciación ya que lleva tantos años en términos...?</p>
E22	<p>En términos de las libertades que tenemos los profesores ahora para expresar o para mostrar las diversidades de interpretación acerca de los hechos. Ahora tenemos mayores libertades, ahora aquí en este colegio especialmente no hemos tenido nunca conflictos en términos de contenido, que un apoderado reclame o que el director tenga una línea o que el colegio tenga una línea, no. Aquí este colegio se destaca porque tiene un proyecto educativo orientado, a pesar de ser un colegio católico a acoger personas de cualquier credo religioso. Por lo tanto ya esto te habla un poco de la libertad ¿ya? Sin embargo los alumnos igual tienen que hacer sus clases de religión obligatorias y todo, pero ya el hecho de que se acepten hijos de padres separados, por lo tanto hay una libertad en ese aspecto, eso habla de que quien dirige, la orden que dirige, no es una orden que te coarte. Eso es lo primero, por lo tanto en términos de entrega de contenidos hemos tenido siempre libertad, pero nosotros en nuestro departamento hemos sido cuidadosos de qué, de que si bien tenemos una postura política, entregar todas las interpretaciones. Por supuesto que cuando uno entrega todas las interpretaciones igual hay énfasis, esos énfasis están dados por nuestros propios intereses, pero, mostrarlas todas y respetar la diversidad de pensamiento y la capacidad crítica que puedan tener nuestros alumnos, que en sexto básico la expresión todavía es lo que piensen sus papás. En segundo medio ya se nota una interpretación propia.</p>

E23	Cuando comienza a trabajar específicamente el contenido sobre la crisis democrática y régimen militar, usted ¿a qué tópicos le otorga mayor énfasis al trabajarlos?
E24	Yo creo que sí le pongo mayor énfasis a los atentados a los derechos humanos, yo creo que le otorgo una mayor importancia. Una vez conociendo un poco lo que fueron los hechos y la objetividad en términos del desarrollo económico y también le otorgo importancia al hecho de que en esta visión cercana a través de sus padres o sus abuelos que puedan tener los niños, hay distintas interpretaciones personales también y distintas interpretaciones historiográficas, a eso también le otorgamos una importancia. Y que hay distintos también, para esas interpretaciones, distintas acepciones, también las trabajamos. Pero yo así en lo personal, de Eugenia Torres, dentro de todas esas interpretaciones que podemos hacer de ese hecho contingente, yo a lo que le otorgo mayor importancia es a los derechos humanos y a la importancia que tiene, al valor que tiene la democracia.
Preguntas sobre los recursos educativos	
E25	En relación con eso, me gustaría saber sus metodologías o sus estrategias de enseñanza.
E26	Siempre es distinto, nunca es igual porque va a depender también de los cursos, va a depender del tiempo, porque yo creo que hemos ido evolucionando de algo muy lejano, de verlo como una perspectiva muy lejana a verlo de algo muy cercano en el sentido de que es algo que ha afectado a sus papás, que ha afectado a sus abuelos. Actualmente mi metodología va desde lo cercano, desde lo que son las experiencias personales y de vida de las familias de los alumnos a los hechos digamos a la historia oficial. Desde la entrevista al abuelito, un poco lo mismo que haces tú, desde la entrevista al abuelo para saber su interpretación, su posición a lo que es sobre lo mío. Eso es una primera parte en términos metodológicos, después, recrear la situación a través de distintas imágenes, fotografías, videos. Me han pedido mucho esta, la cómo se llama...es un documental de televisión nacional que se llama... ¡Nuestro siglo! Hemos trabajado con nuestro siglo, elaboran informes acerca de la situación y después contrastamos con lo que dice el manual, vemos que hay una interpretación en el video, entonces ahí vamos viendo porque el manual también habla de una historia oficial pero que también responde a una línea editorial y ahí vamos trabajando un poco las impresiones. También trabajamos con documentos de distintos historiadores acerca del tema: Sergio Villalobos, Gonzalo Vial...acerca del golpe de estado y contrastamos distintas versiones. No es fácil, es difícil, pero la idea es que frente a este hecho mi objetivo, lo que yo quiero que mis alumnos desarrollen es su capacidad crítica para armar su propia interpretación.
E27	En la misma lógica que usted me ha planteado, encuentra... ¿cuál vendría a ser la misión del profesor de historia?, ¿cuál sería la relevancia?, ¿ciudadanía?, ¿cívica?

E28	Igual difícil ahí una misión, porque yo igual...yo diría que despertar la capacidad crítica, porque en esto igual hay que tener un gran cuidado.
E29	<p>Cuál es ese gran cuidado, que nosotros no podemos hacer proselitismo en los colegios, nosotros no podemos provocar adherencia a nuestros ideales sino que los alumnos deben de seguir sus propios ideales comenzando esa capacidad crítica. No me gustaría ser un profesor que sirviera para la reproducción social simplemente para repetir lo que mi generación fue y adherencia hacia esa generación sino que el alumno se sienta involucrado en una sociedad de cambio y que puede generar cambio y que se haga cargo de ese cambio, que asuma ese cambio. Entonces yo creo que la mayor labor de un profesor es preparar, desarrollar habilidades especialmente en historia con una capacidad crítica y la adherencia valórica tiene que ser la adherencia valórica que es transversal a todos los humanos y tienen que ver con los derechos humanos yo diría que esa podía ser el gran cuerpo valórico al que nosotros nos podríamos adherir, pero así puntualmente yo creo que todo depende de la misma ética que se van armando los alumnos de la misma adhesión que se van armando en su vida. Eso tiene que estar en permanente cuestionamiento, pero siempre me he cuestionado para qué, cuál es mi rol, para qué sirvo.</p> <p>Con respecto a la Historia Reciente, ¿usted la trabaja?, y ¿cómo la trabaja?, respecto a eso, ¿cuál cree que sería el aporte de trabajar esta historia en el aula? Y en ese mismo orden, ¿cuál sería el aporte de los estudiantes el conocer sobre esta Historia?</p>
E30	Respecto a la Historia Reciente yo la trabajo desde sus conocimientos previos y esos conocimientos previos desde el contexto familiar, desde la posición ideológica, política, más bien política de los padres y de los abuelos, de lo que tienen cercano, desde esa posición. Para que ellos vean que su familia tiene alguna interpretación de esta Historia Reciente y de ahí vamos recién a los hechos, a las otras interpretaciones y lo que nos dicen la historiografía o las investigaciones actuales que están retratadas en el manual o que
E31	<p>pueden ser documentos extraídos de otros lados como yo te contaba la vez pasada que podían ser documentos audiovisuales, documentos escritos, un poco mostrando las distintas tendencias historiográficas: Gonzalo Vial, Cristian Gazmuri, lo que dijo la prensa también, eso como desarrollando la capacidad de investigación de estos hechos cercanos para que armen una propia posición, para que no les pase lo que a mí me pasó: que yo me vi en una irrealidad durante mucho tiempo y nadie me sacó de esa irrealidad. Pero fomentando esa capacidad crítica o sea yo puedo armar mi propia interpretación, yo me puedo quedar con la contingencia de la época o de la época, me puedo quedar con el discurso de Piñera, con la realidad de Piñera, con la de Marco Enríquez-Ominami, me puedo quedar con la de Frei o con la de Arrate, no sé, pero necesito conocer la realidad en toda su diversidad para armar mi propia visión. Puede concordar con alguna de esas, pero tengo la posibilidad y la libertad de hacerlo, pero tú arma la tuya, ese es el asunto, yo también tengo la mía, pero tú has la tuya, ese es el sentido.</p>
E32	<p>¿Usted lo dice explícito al hacer clases?</p> <p>Sí, sí, en clases y discutimos porque igual las familias tienen distintas</p>

	<p>posiciones respecto al Golpe de Estado, entonces hay algunos que, abuelitos sobre todo, que encontraban que Pinochet fue un salvador, que puso orden, que los índices macroeconómicos fueron favorables durante su gobierno y eso se lo transmiten a sus nietos o a sus hijos. Entonces ahí hay un entorno familiar que favorece esa visión, por otro lado hay familias que no, tú te encuentras en la sala de clases con gente que fue, tíos, parientes, abuelos que fueron perseguidos, que están los niños acá en ese contexto o gente que participó de los movimientos, en toda esta actividad en este boom de democratización y de participación. Fomentar ese diálogo pacífico, yo te reconozco, tú piensas distinto pero seguimos siendo compañeros, favorecer el encuentro, no importa que los discursos sean distintos y las interpretaciones de las realidades sean distintas, estamos en un encuentro en la sala de clases y lo importante aquí es participar, criticar, pero no es importante, o sea podemos tener...</p>
E33	No es de juzgar al otro. Claro, no te voy a juzgar por tu posición política. Sino por tu conocimiento de los hechos.
E34	Entonces, ¿cuál vendría a ser el aporte de trabajar esta historia en los colegios, en el aula?
E35	Yo creo que fomentar una actitud crítica en donde cada uno arma su interpretación y la contrasta con una realidad. Tiene un sentido cognitivo por así decirlo, el desarrollo de una capacidad crítica, de la creación de una interpretación de la realidad: yo soy capaz de interpretar y soy capaz de crear mi propia realidad y contrastarla con la realidad del otro, eso. Pero también tiene un sentido actitudinal en donde yo fomento, hay que fomentar el diálogo en un contexto pacífico en donde los argumentos son los valiosos, pero las personas también son valiosas en la medida en que son capaces de dar argumentos, pero son valiosas por ser diversas también, eso, o sea que pueda existir en la sala de clases. Hoy día con todo el tema de la integración multicultural yo veo que es muy importante, nosotros vemos un mundo mucho más abierto, ya en esta época tenemos muchos peruanos, hemos tenido coreanos, pero en esa diversidad entender que yo puedo entender la cultura desde esa diversidad. Entonces no hay un antagonista y un protagonista, no hay enemigos, el comunista no es un enemigo y su discurso puede estar pasado de moda pero en algún minuto existió el comunista y se entendió como un enemigo y eso, o sea, puede haber personas todavía que sigan adhiriendo a esos principios, ¿por qué no?
E36	Vendría a ser también una formación en una construcción de una memoria histórica en la que se hacen partícipes los niños porque no quedan marginados y usted les está recogiendo los conocimientos previos para esa integración, para con ellos construirla, para que ellos se sientan parte y no vean ese hecho como alejado como que fue parte de algunas personas, las que lo sufrieron más directamente, sino que al final...
E37	Sí, claro. Las niñas de esa época también vivimos ese proceso pero siempre fuimos marginadas después. Nunca se ha hecho, aunque creo que hay un libro por ahí, nunca se ha entrevistado al niño que vivió esa época, qué sintió, cómo lo vio. Desde la perspectiva del niño, entonces

	<p>yo creo que sí, hacer participe a los niños de sus propios procesos, de su propio presente, pero de su propio pasado también y ahí construyendo, nosotros hacemos un trabajo con memoria histórica en donde recogemos cosas que son de su pasado y las categorizamos por medios audiovisuales, medios escritos, hacemos un trabajo con noticias también de la Biblioteca Nacional, eso lo hacemos con quinto básico y ahí está todo eso que es lo fuerte en historia. Entonces igual es importante ir recogiendo, porque yo les digo eso, igual los niños llegan, les digo hoy día que es la cultura de lo desechable es más difícil encontrarle sentido a lo que fue valioso en algún minuto y que le dé un sentido a tu vida. Pero han llegado con cosas bastante buenas.</p>
E38	<p>¿Cuál es el aporte para los estudiantes conocer sobre esto?</p>
E39	<p>Implicarse, implicarse actitudinalmente e implicarse cognitivamente, implicarse con el pasado, sentir que forman parte de él, que la historia no es lejana, que no es simplemente una asignatura de clases, sino que yo estoy ahí aportando.</p>
E40	<p>Cuando usted trabaja este contenido ¿qué tópicos aborda específicamente?</p>
E41	<p>Yo creo que partimos por lo político, por la contingencia, pero yo le doy énfasis a las consecuencias del once, a lo que tiene que ver con los atentados a la vida, con la falta de diálogo y en consecuencia con la posibilidad de pacificarse y de poder reencontrarse desde lo político y eso llevándolo a la sala de clases, a decir muchas veces como nosotros nos confrontamos, nos polarizamos, pero hay cosas más que nos unen que nos separan. Yo selecciono en términos curriculares así, en contenidos, voy a lo político para priorizar, digamos algo, que es un contenido igual transversal, priorizar lo que tiene que ver con los derechos humanos y con la libertad desde todo punto de vista, de todas las manifestaciones de la libertad con todo el sentido que tenían los distintos programas políticos de la época, del programa de la revolución en libertad y el significado que tenía en ese contexto de Guerra Fría, el significado que tenía la vía chilena al socialismo y su significado en términos de ni solamente de la igualdad política, sino de la igualdad social.</p>
E42	<p>Entonces esos son valores que permanentemente hay que estarlos actualizando en la sala de clases, sobre todo con niños de esta edad, porque los niños de esta edad sobre todo el varón es muy, le cuesta mucho entender, ser empático, usa mucho la violencia para darse a entender, para generar un espacio. Hoy en día los niños son muy violentos, en términos de discurso y en términos físicos, sobre todo los varones. Entonces eso ayuda un poco; el tomar la Historia para llevarla a su propia vida, para contextualizarlo en sus acciones.</p>
E43	<p>¿Qué la motiva a trabajar con el tópico de Derechos Humanos, para trabajar este contenido?</p>
E44	<p>Yo creo que por ser seres humanos, no sé, me mueven a mí, por eso priorizo los derechos humanos. Si bien lo político y estar al día en la contingencia es importante y entender el proceso político y entender los</p>

	<p>mecanismos de gobierno y entender lo que es la soberanía popular y todas esas situaciones que están detrás de los contenidos políticos son importantes, así como entender que la Historia es un proceso, pero yo creo que yo pongo la pincelada en lo que es derechos humanos, pongo el énfasis ahí por una adherencia valórica mía a pesar de que yo siempre he dicho que para interpretaciones los alumnos tienen que generar sus propias interpretaciones pero yo creo que aquí hago proselitismo a favor de los derechos humanos, porque me parece que es un énfasis importante en los sellos que uno puede dejar como profesor.</p>
E45	<p>Entonces mientras más chiquititos empiezan a conocer mejor.</p>
E46	<p>Mejor, claro. Hoy en día hay contenidos por ejemplo de derechos del niño que van a ser del primer ciclo y a mí me parece súper bien y diría que todos deberíamos contribuir en ello. Siento que soy de una generación que es la de los 80, luego viene la de los 90 y la que viene del 2.000 poco interés tiene en los derechos humanos y en la participación porque ya lo ven como algo más lejano, no lo vivió, no escuchó, no tuvo referente, no tuvo cercanía probablemente y ahí yo creo que tenemos una deuda, una gran deuda porque hubo poca valentía, nos quedamos en el informe Rettig, después el informe Valech, ¿y qué más hemos hecho? Entonces qué es lo que pasa, que estos niños están muy en una burbuja. Entonces yo creo que en la medida en que nosotros los contextualicemos en lo que es la vida, en lo que fueron los derechos, el respeto a los demás, el respeto a los distintos, a tener una capacidad de discriminación de los discursos de los medios de comunicación, yo creo que colaboramos con la formación y con la formación en derechos humanos.</p>
E47	<p>Me gustaría que nos contara cómo ha desarrollado la enseñanza, ese proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido específico de lo que es la “Crisis Democrática y el Régimen Militar” a lo largo de su experiencia docente.</p>
E48	<p>Yo te contaba la otra vez que nunca hemos tenido problemas, nunca hemos tenido un problema de que un papá diga “usted está abordando contenidos que no debiera”, no. En el colegio en que por primera vez empecé a trabajar, ahí hubo un poco de problemas, yo empecé a trabajar en el año 89, entonces el 89, miento, el 88 porque yo estaba trabajando cuando ganó el NO, pero parece que ahí no me tocaba tocar el contenido, sí había gran efervescencia, había contraposición entre los profesores, nadie entendía mucho, nadie entendía mucho la Constitución del 80 ni sabía por qué, era como algo que era no más, algo que te llegaba de arriba mágicamente y que tú tenías que hacer no más, tenías que actuar.</p>
E49	<p>¿Pero había más cláusulas en ese tiempo, desde el Ministerio?</p>
E50	<p>No desde el Ministerio, yo creo que habían más cláusulas desde las pequeñas unidades del colegio, al menos yo lo sentí así en ese primer lugar donde trabajé, es que la primera vez que al hablar de, me acuerdo que yo fui a hacer un curso de educación cívica. Yo creo que más bien de la unidad, por quienes eran quienes dirigían el colegio, yo había estudiado en ese colegio entonces había que tantear el terreno,</p>

por lo tanto todo era lo que decía el manual, yo no me acuerdo si usábamos este, parece que sí, y cuando llegué acá la cosa fue distinta, aquí como que había harta apertura entonces cuando me tocó abordar el contenido, estamos hablando de los chicos que en ese tiempo era octavo, un poco también hicimos lo mismo: entrevistar a las familias, qué pensaban, pero yo un poco siempre me mantuve al margen no muy involucrada, ver qué es lo que decían un poco fomentando el diálogo entre ellos, pero nada de involucrarme ni tampoco en el sentido de tocar mucho lo que eran derechos humanos, hablar de la Vicaría de la Solidaridad, ni hablar mucho de Violeta Parra, ni tocar los temas, no mucha contingencia pero sí lo del diálogo y rescatar algunos elementos y corto y preciso. Los contenidos eran cortos y precisos, nada de hablar de Aylwin o del gobierno ni tanta contingencia, sino que la historia se terminaba en el 72 y alcanzaba creo a llegar hasta ahí, ahí se producía una gran fosa, hasta el 73, de ahí en adelante era un cuento como medio, llegábamos hasta ahí. Pero sí me acuerdo que en esa época cuando yo llegué acá empecé a usar, porque no, no tenía a lo mejor acceso, usábamos los cassettes, un cassette donde está recreado el Golpe de Estado, toda la etapa que es de radio y me enfoqué a hacer una selección de éstos porque son muy largos, eran de todo lo que se decía en radio, de todo lo previo, entonces ponía una selección de todas esas situaciones donde se mostraba la confrontación política y discutíamos sobre las posiciones políticas un poco viendo cuáles eran los discursos que se habían armado y después llegábamos al día del Golpe y en el día del Golpe escuchábamos el discurso de Allende, terminaba con lo del bombardeo y terminábamos ahí la clase siguiente y ahí eran más riesgos ya porque ya empezas a el documento, porque en esa época como no teníamos algo visual, el escucharlo era como algo estremecedor, y estremecedor para niños chicos. Ahí encontré yo que había como una base.

E51

¿Existe temor para trabajar este contenido con los niños?

No, no hay temor y los niños llegaban a sus casas, nunca nadie reclamó así que nada.

Anexo Nº 4 Recurso de enseñanza

Documentos perteneciente a: **Profesora Eugenia**

Texto escolar para 8vo básico: Editorial Santillana

Unidad 11: Chile contemporáneo (pp. 78 a 83)

Años de circulación: 1990

enta-
enido
a vida
lo no
pro-
za del
i.
aron
acce-
s gru-
iendo
sec-
recie-

de la
ar un
eran
os los

el 50,
s que
iedad
en su
recha
Cada
ite del
olítico

rupos
a su
lecto-
rías las

yó ser
esto a
ctores
por la
siste-
ciones
n con

con el
siones
lizar la

por el
acuer-
por la
virtual
da.



Primera página de un diario de la capital informando sobre los sucesos ocurridos el 11 de septiembre de 1973.

La crisis de la democracia

En medio de un ambiente tenso, en noviembre de 1970 Salvador Allende asumió la Presidencia.

Este gobierno, el primero declaradamente de izquierda que había en el país, inició entonces su "vía chilena hacia el socialismo".

En el plano económico el programa de **expropiaciones** llevado adelante provocó la reacción de los grupos más tradicionales, todo lo cual significó un incremento extraordinario de la inflación y la aparición del **mercado negro**, debido a la escasez de los productos esenciales.

En el ámbito político, el nuevo gobierno no pudo controlar la agitación y la violencia, tanto de grupos gobiernistas como de opositores, y la intensidad y frecuencia de la misma crearon un clima de intranquilidad.

La oposición, agrupada en la Confederación por la Democracia (CODE), no escatimaba esfuerzos por impedir lo que pensaban que era el tránsito irreversible hacia un estado marxista totalitario. En este contexto, las elecciones parlamentarias de marzo de 1973 no resolvieron la crisis política puesto que, si bien la CODE obtuvo la mayoría absoluta, la UP aumentó su votación respecto de 1970, llegando a casi el 44%.

A lo largo de 1973 las tensiones políticas se acentuaron, la **violencia no disminuyó** y las posibilidades de acuerdo se alejaron, todo en medio de una profunda crisis económica, social y política.

El sistema democrático ya no tuvo en 1973 la capacidad de resolver los conflictos que se vivían al interior de la sociedad, sobre todo si se considera que para muchos la democracia, tal como hasta entonces se había practicado en Chile, no tenía ya gran significado.

Para los sectores de izquierda se trataba sólo de una democracia formal, que no era tal en la práctica, puesto que si bien existían derechos políticos para la gran mayoría de la población, en materias económicas y sociales subsistían grandes y graves desigualdades.

Para la clase media, las reivindicaciones de los sectores populares, materializadas en el programa de la UP, significaban una amenaza, frente a la cual estuvieron dispuestos a sacrificar la democracia si con ello frenaban las aspiraciones populares.

La derecha, desde el momento mismo en que Allende llegó al poder, estuvo dispuesta a renunciar a la democracia con tal de mantener sus privilegios tradicionales, amenazados por el reformismo popular.

Fue así como el 11 de septiembre de 1973 se instauró en Chile un régimen militar que se caracterizó por algunos logros y modernizaciones macroeconómicas, la sistemática violación de los derechos humanos y la prolongada interrupción del régimen constitucional democrático, al que sólo se volvió en marzo de 1990.



Titular de un matutino nacional el día 12 de marzo de 1990.

4. Relaciona mediante flechas cada concepto, hecho o fenómeno de la columna A con el gobernante que corresponde en la columna B.

la-

A

"Revolución en libertad"
Independiente
Unidad Popular
"La Nueva República"

B

Jorge Alessandri R.
Salvador Allende G.
Eduardo Frei M.
Carlos Ibáñez del C.

ile.

5. Copia este cuadro en tu cuaderno y complétalo con el principal acontecimiento ocurrido en estos años.

Chi-

AÑO	PRINCIPAL ACONTECIMIENTO
1958	
1964	
1970	
1973	

DOCUMENTO HISTÓRICO

**Acta de Constitución de la Junta de Gobierno
Santiago 11 de septiembre de 1973**



Decreto Ley N° 1.- Santiago de Chile, a 11 de septiembre de 1973.
El Comandante en Jefe del Ejército, don Augusto Pinochet Ugarte; el Comandante en Jefe de la Armada, Almirante don José Toribio Merino Castro; el Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, General del Aire don Gustavo Leigh Guzmán, y el Director General de Carabineros, General don César Mendoza Durán, reunidos en esta fecha, y

Considerando:

1°. Que la Fuerza Pública, formada constitucionalmente por el Ejército, la Armada, la Fuerza Aérea y el Cuerpo de Carabineros, representa la organización que el Estado se ha dado para el resguardo y defensa de su integridad física y moral y de su identidad histórico-cultural;

2°. Que, de consiguiente, su misión suprema es la de asegurar por sobre toda otra consideración, la supervivencia de dichas realidades y valores, que son los superiores y permanentes de la nacionalidad chilena, y

3°. Que Chile se encuentra en un proceso de destrucción sistemática e integral de estos elementos constitutivos de su ser, por efecto de la intromisión de una ideología dogmática y excluyente, inspirada en los principios foráneos del marxismo-leninismo;

Han acordado, en cumplimiento del impostergable deber que tal misión impone a los organismos defensores del Estado, dictar el siguiente:

Decreto-ley:

1°. Con esta fecha se constituyen en Junta de Gobierno y asumen el Mando Supremo de la Nación, con el patriótico compromiso de restaurar la chilenidad, la justicia y la institucionalidad quebrantadas, conscientes de que ésta es la única forma de ser fieles a las tradiciones nacionales, al legado de los Padres de la Patria y a la Historia de Chile, y de permitir que la evolución y el progreso del país se encaucen vigorosamente por los caminos que la dinámica de los tiempos actuales exigen a Chile en el concierto de la comunidad internacional de que forma parte;..."

suble-
da por
e 1969.
ión al
ndicio-

olítico
setenta
rno de
e utili-
ar con

El Frap

Responde por escrito:

- ▲ ¿A qué régimen se refieren los considerandos 2 y 3 del acta?
- ▲ ¿Qué objetivos expresó la Junta de Gobierno para justificar su acceso al poder?

Anexo Nº 5
Recurso de enseñanza
Documentos perteneciente a: Profesora Eugenia
Texto escolar para 6to básico: Editorial McGraw-Hill Interamericana
Capitulo 5: La configuración de Chile actual (1952-2000) (pp. 97-108)
Años de circulación: 2000





El "sueldo de Chile"

El cobre se había transformado a lo largo del siglo XX en el principal producto de exportación. El control de la explotación estaba en manos extranjeras, lo que significaba que los mayores beneficios se los llevaban éstas empresas. Para cambiar esta situación, durante el gobierno de Frei Montalva se aprobó la Ley de "Chilenización del Cobre" y en 1971, con la unanimidad del Congreso se decretó "La Nacionalización del Cobre", que significaba la expropiación de los yacimientos convirtiéndose Chile, en dueño único de este mineral.

Programa e inicio del gobierno socialista

El programa de Allende, denominado "Vía Chilena hacia el Socialismo", buscaba la distribución social de la riqueza mediante un cambio estructural de la sociedad chilena. Para ello se intensificó la Reforma Agraria, se entregaron empresas y bancos al control del Estado (estatización) y se buscó mejorar la condición de los sectores más postergados del país.

En el primer año de gobierno, Allende obtuvo algunos éxitos económicos, como la reducción de la cesantía, el aumento de los salarios y la aprobación de la Nacionalización del Cobre, lo que significó una fuente importante de ingresos económicos para el país.

La situación se complica: fin del gobierno

A partir de 1972 se complicó el panorama político y económico. Surgieron discusiones al interior del gobierno por la forma en que debía llevarse a cabo el programa. El Presidente perdió el control sobre las transformaciones graduales y se multiplicaron las "tomas" de predios rurales, sitios urbanos e industriales. La economía se deterioró y comenzaron a escasear los productos alimenticios básicos. Mediante las Juntas de Abastecimiento y Precios (JAP) se intentó organizar el reparto de alimentos a través de tarjetas de racionamiento que eran distribuidas entre las familias agrupadas por barrios. Mas, este sistema no dio los resultados esperados y muy pronto apareció el mercado negro.

Los sectores opositores acusaron al gobierno de avanzar hacia un régimen totalitario⁵⁴ y de amenazar la vida democrática. Hubo manifestaciones cada vez más violentas por parte de los grupos extremos. En octubre de 1972, un amplio movimiento huelguístico llevó al país prácticamente a la paralización total.

En marzo de 1973, la economía colapsó, la inflación se encumbró, el desabastecimiento era cada vez mayor y la inversión mínima.

Los conflictos entre los diferentes grupos de opinión al ser tan divergentes⁵⁵, llevaron al país a un desorden generalizado. Se decidió que las Fuerzas Armadas y de Orden intervinieran en la situación, realizando un golpe militar.

(54) *Totalitario*: régimen político con partido único y fuerte control policial.

(55) *Divergente*: posturas diferentes entre sí.



Actividad

1. Bajo el gobierno de Salvador Allende el canto popular tuvo muchos representantes. A través de sus canciones reflejaban el sentir de las clases populares, exigiendo mayor justicia social. Entre los intérpretes destacan Violeta Parra, los Quilapayún, Víctor Jara, Charo Jofré e Intillimani.

a. Averigua cómo sigue la canción "Gracias a la vida".

*"Gracias a la vida
que me ha dado tanto.
me dio dos luceros
que cuando los abro
perfecto distingo
lo negro del blanco
y en el alto cielo
su fondo estrellado
y en las multitudes
al hombre que yo amo."*

Violeta Parra (1917-1967).



b. La familia Parra ha tenido una importante participación en la vida cultural nacional.

Averigua qué otros miembros de la familia Parra se han destacado y por qué.

2. Lee esta cita del presidente Allende ¿Por qué crees tú que el Presidente habló en esta forma a los trabajadores?

"En repetidas oportunidades me he dirigido a los trabajadores para hacerles entender que una cosa son sus derechos -que por cierto nadie me va a enseñar a respetar-; otra es el compromiso contraído con mi conciencia para convertir en realidad el programa de la Unidad Popular, y otra cosa son las precipitaciones, las actitudes demagógicas, las improvisaciones o el espontaneísmo en que, en diversas ocasiones, sectores de trabajadores han creído conveniente caer..."

Cadena de radio y TV, 3 de abril de 1973.

3. Observa las siguientes imágenes y conversa sobre ellas con tus padres, profesores u otras personas que les haya tocado vivir este período de la historia. Trata de entrevistar a personas con opiniones o experiencias diferentes, para que así tengas una visión más amplia de lo sucedido. Haz un pequeño artículo mostrando sus vivencias e incluye tus propias conclusiones.



11 DE SEPTIEMBRE DE 1973

Mediante el Golpe Militar del 11 de Septiembre de 1973, se puso fin al gobierno de Salvador Allende. Este levantamiento contó con el apoyo de amplios sectores de la población que lo justificaron aduciendo⁵⁶ una crisis política y económica, que se sumaba a una fuerte polarización⁵⁷ y crisis social.

¿Qué sucedió ese día?

...a primera hora, el presidente Allende fue llamado a su residencia, para ser avisado sobre un movimiento anormal de tropas en la ciudad de Valparaíso.

Alrededor de las 11 horas las Fuerzas Militares le exigieron al Presidente Allende, que estaba en La Moneda, que entregara el gobierno renunciando a su cargo. De no acatar esta exigencia, La Moneda sería bombardeada.



Actividad

Para que conozcas cuáles fueron las justificaciones y exigencias que las Fuerzas Armadas dieron por radio, al país, en esos momentos, lee el llamado "Bando N°1", y contesta luego las preguntas que se formulan:

Teniendo presente:

- La gravísima situación social y moral por la que atraviesa el país.
- La incapacidad del gobierno de controlar el caos.
- El constante incremento de grupos paramilitares entrenados, por los partidos de la U.P., que llevarían al pueblo a una inevitable guerra civil, las Fuerzas armadas deciden:
 1. El Presidente de la República debe proceder a la entrega inmediata de su cargo a las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile.
 2. Las Fuerzas Armadas y Carabineros están unidos para iniciar la histórica y responsable misión de luchar por la liberación de la Patria y evitar que nuestro país caiga bajo el yugo marxista y la restauración del orden y de la institucionalidad

*Extracto del bando N°1 pronunciado por las Fuerzas Armadas y de Orden,
el 11 de septiembre de 1973.*

1. ¿Qué circunstancias según las Fuerzas Armadas justificaba su intervención?
2. ¿Qué pidieron al Presidente Salvador Allende?
3. Lee la siguiente información y comenta con tus compañeros el alcance y el por qué de la reacción que el presidente Allende tuvo ante tales hechos.

(56) *Aduciendo*: alugar razones.

(57) *Polarización*: concentración en dos grupos opuestos.

¿Cómo reaccionó el Presidente Allende ante tales circunstancias?

Como el presidente Allende no aceptó renunciar a su cargo, La Moneda comenzó a ser bombardeada a las 11:55, con dos *hawker hunters*. Ante este ataque, Allende se comunicó por teléfono con la radio Magallanes, pronunciando su último discurso en donde dijo a los chilenos:

"...Ante estos hechos sólo me cabe decir a los trabajadores: yo no voy a renunciar."

Colocado en un tránsito histórico, pagaré con mi vida la lealtad del pueblo. Y les digo que tengo la certeza de que la semilla que entregaremos a la conciencia digna de miles y miles de chilenos, no podrá ser cegada definitivamente. Tienen la fuerza, podrán avasallarnos⁵⁸; pero no se detienen los procesos sociales, ni con el crimen, ni con la fuerza."

La historia es nuestra y la hacen los pueblos...

Trabajadores de mi patria, tengo fe en Chile y su destino, superarán otros hombres este momento gris y amargo, donde la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que mucho más temprano que tarde, de nuevo se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor.

¡Viva Chile! ¡Viva el pueblo! ¡Vivan los trabajadores!

Después de pronunciar este emotivo discurso, a las 14 horas aproximadamente y cuando la mayoría de sus colaboradores abandonaban la Moneda, el Presidente Allende se suicidó en el Salón de la Independencia.

Horas más tarde una Junta Militar asumió el gobierno conformada por los comandantes de las Fuerzas Armadas y de Orden.

Ese día muchos se sintieron alegres y felices por la noticia, otros en cambio vieron con dolor el derrumbe de la democracia.



Augusto Pinochet por el (Ejército).
José Toribio Merino (Armada).
Gustavo Leigh (Fuerza Aérea).
César Mendoza (Cuerpo de Carabineros).

Curiosidad

Cada etapa de la historia se caracteriza por una moda singular. Estas tendencias que se reflejan con mayor fuerza en los jóvenes, van acompañadas generalmente de estilos musicales que las complementan. Es así, como en la década de los setenta, los jóvenes mostraban su natural rebeldía en la forma de vestir, a través de la minifalda, bluejeans y el uso cada vez más popular de los pantalones en las mujeres. La moda estuvo marcada por camisas floreadas, el pelo largo y los pantalones "pata de elefante". En música, grupos como Los Beatles, Rolling Stones, Jimmy Hendrix generaron la aparición de imitadores en el país como Los Jockers.

1. ¿Qué elementos considerarías típicos de la moda y costumbres de la década en que tú vives?
2. Recolecta imágenes y haz una exposición en tu Diario Mural.



(58) *Avasallar*: hacer obedecer a alguien contra su voluntad.

EL GOBIERNO MILITAR (1973-1990)

El gobierno Militar que inicialmente se planteó como transitorio, se mantuvo por 17 años en el poder.

Desde el primer momento Augusto Pinochet se perfiló como el nuevo Presidente, al dirigir la Junta de Gobierno Militar. Este período de la historia de Chile se caracterizó por la instauración de un gobierno de corte autoritario: se prohibieron los partidos políticos y se clausuró el Congreso. Las tareas legislativas las asumieron las Comisiones Legislativas⁵⁹, encabezadas por los miembros de la Junta Militar. Se intervinieron las universidades, se suprimió la actividad sindical y se controlaron fuertemente los medios de comunicación.

Los primeros años fueron planteados como de lucha contra el comunismo y la subversión.

Para ello se decretó el Estado de Sitio⁶⁰ y se ordenó detener a los protagonistas del gobierno de la Unidad Popular, así como a los comandos revolucionarios extremistas. Esta política llevó a que se cometieran violaciones a los derechos humanos. Muchas personas fueron detenidas, recluidas, torturadas e incluso muertas. Un gran número de personas debió abandonar el país por orden del gobierno, pasando a vivir así en el exilio. Estas medidas autoritarias del gobierno provocaron una fuerte condena de la comunidad política internacional.



Por otra parte, el Gobierno Militar creó una nueva institucionalidad mediante la Constitución de 1980. Con ella se buscaba crear una democracia sólida y protegida. Fue sometida a consulta plebiscitaria el 11 de septiembre de 1980, siendo aprobada por el 67 por ciento de los votantes. La oposición consideró la votación antidemocrática e ilegítima porque no contaba con las garantías mínimas, ya sea de registros electorales o de acceso a los medios de comunicación. Sin embargo, el gobierno consideró que las garantías mínimas se habían dado considerando la situación existente hacia 1980. Desde su creación generó una serie de controversias frente a su contenido y legitimidad. Pese a ello y sólo con algunas modificaciones ha sido implementada en el país desde entonces.



Averigua

1. ¿Cuál era la Constitución que regía Chile antes de la aprobada en 1980?
2. ¿Qué reformas importantes se le han hecho?
3. ¿Qué otras reformas a la Constitución de 1980 son reclamadas por algunos grupos del país?
4. Lee en la página 104 en qué consistió el Informe Rettig mediante el cual se trató posteriormente de esclarecer la violación a los derechos humanos cometidos durante este período.

(59) Comisiones Legislativas: grupo de personas que hacían las leyes. En la época, los miembros de la Junta dirigían estas tareas.
(60) Estado de sitio: estado de excepción constitucional por conmoción interna en que el presidente tiene prerrogativas especiales.

Características Económicas del Gobierno Militar

Las transformaciones económicas hechas por el Gobierno Militar, pretendían disminuir el tamaño e ingerencia⁶¹ del estado, así como crear las bases para el fortalecimiento de un sector privado eficiente. Influenciado por la Escuela de Chicago, el equipo económico impuso el modelo de economía social de mercado.

Para que conozcas los principales hitos económicos que caracterizaron este período y las medidas adoptadas por el gobierno, lee la siguiente información:

Reducción del Gasto Público

En los primeros años, se aplicó una política económica llamada de "shock", que logró controlar la inflación, provocando, sin embargo, un alto grado de desempleo.



El Estado abandona su papel de director y promotor de la actividad económica.

Se implementa un gran plan de privatizaciones donde ENDESA, ENTEL, IANSA y CAP junto a 400 empresas menores, pasaron a manos privadas.

Apertura Comercial

A partir de 1977 se pudo revertir el alto nivel de desempleo. Se estableció una gran apertura comercial hacia el exterior. Las exportaciones se diversificaron y se produjo un fuerte incremento de las importaciones, gracias a las rebajas de aranceles y a la eliminación de barreras aduaneras. Ello obligó a las empresas nacionales a mejorar su nivel de competitividad. Muchas empresas al no lograrlo, quebraron. Por otra parte, al aumentar las exportaciones "no-tradicionales" se redujo la participación del cobre en las ventas totales al exterior a menos de un 50 por ciento. Con ello Chile dejó de ser un país monoprodutor.

Recesión Económica años 80

El mejoramiento de la economía se vio nuevamente estancado, producto de la depresión internacional y de errores en la conducción interna del proceso. El país vivió en los años 80 una recesión⁶² económica, que llevó a una profunda crisis que obligó a intervenir los bancos e instituciones financieras. Con ella el desempleo superó el 20 por ciento.

Hacia 1985 la economía se reactivó. Los indicadores sociales mejoraron y se disminuyó la deuda externa.

Para modernizar el país se implementaron:

- Las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP).
- Las Instituciones de Salud Previsional (ISAPRE).
- El subsidio directo, previo ahorro para la compra de viviendas.
- La transferencia de las escuelas estatales a las municipalidades.
- La legislación que permitió la fundación de universidades privadas.
- La construcción de la Carretera Austral.
- La implementación de la Regionalización, que dividió al país en 12 Regiones y la Región Metropolitana.



Actividad

1. "Debido a los cambios económicos implementados se ha producido un importante cambio en las costumbres y mentalidad de los chilenos". ¿A qué nos referimos?
En tu análisis puedes considerar: medios de transporte, actividades recreativas, formas de adquisición y financiamiento, educación, alimentación, comercio.
2. El progreso ha provocado un impacto ecológico. ¡Nombra ejemplos concretos!

(61) *Ingerencia*: influencia.

(62) *Recesión*: disminución de la autoridad económica en un país.

Anexo Nº 6	
Pauta entrevista Nº 3	
Nombre del entrevistado: Paola	
Fecha de la entrevista: 24 de noviembre 2009	
Establecimiento educacional donde trabaja: San Benildo, colegio particular subvencionado, comuna de Recoleta.	
Años de experiencia docente: 5 años	
Dónde realizo su formación profesional: Universidad de Los Lagos (regularización de título)	
Preguntas Personales y de formación profesional	
P 1	Profesora Paola, podría contarnos que es lo que recuerda desde su experiencia, sobre el período que le toca abordar en la sala de clases, “Crisis Democrática y Régimen Militar”.
P 2	En particular nada porque yo nací en el ´80, después del golpe y ya avanzada la dictadura, no tengo muchos recuerdos sobre eso, te podría contar cosas desde lo que me decían en la familia, aunque no se tocaba en profundidad el tema en mi familia de lo que había pasado. Mi abuela hablaba de cuando había escasez de productos, porque ella tenía un almacén entonces tenía que hacer fila para traer los productos para poder venderlos, pero eso fue en el campo, entonces yo no lo viví como más directo así en la ciudad y en ese tiempo a ninguno de mis familiares le pasó algo con eso, o sea no tengo ningún sentimiento profundo respecto al tema, sí pienso que fue injusto pero no del todo mal, no tengo ninguna...ningún, a ver como podría decirlo, una posición en contra ni a favor. Porque lo de la represión, o el toque de queda no nos afecto directamente, sólo podríamos decir, que antes existía mayor tranquilidad, no había mucha delincuencia. Eso es lo que me toco vivir, de alguna manera existe un poco de neutralidad frente a este contenido, lo miro y lo trabajo con objetividad del todo. Le digo a los niños, miren: pasó esto bueno, pasó esto malo, no se debe hacer, esto fue un gobierno totalitario como el de Hitler, Mussolini, entonces para que ellos sepan lo que es un gobierno totalitario y que también se dio en Chile. Pero no les digo si fue bueno o malo, ellos opinan, que ellos saquen sus conclusiones.
P3	Por eso trabajo en clases con mucho diálogo, lectura de documentos también. No fue, a ver, es un poco simple de explicar porque como los niños han vivido un poco ese período de los presidentes, de la reforma, es más explicarles que nada que escribir.
P4	Me gustaría saber sobre sus motivaciones para ingresar a estudiar Pedagogía.
P5	Desde que estaba en la media me gustaba, porque mi inclinación hacia la pedagogía viene desde lo familiar, porque mi abuela es profesora normalista o fue porque ya no está, mi tía también es profesora, yo como que encontraba que sí me gustaba esta carrera pero no sabía de qué se trataba, después yo salí de cuarto medio y trabajé de Asistente de Párvulos antes de estudiar y ahí me gustó mucho más aunque no sabía nada de teoría pero sí la práctica la tenía y ahí entré a estudiar Pedagogía regularizando, en Quillota. Porque se dio la oportunidad y yo quería hacerlo siempre, aunque no hubiese hecho el trabajo de Párvulos, igual lo hubiese hecho. Pero se dio la oportunidad de trabajar y estudiar y la aproveché pos, o sea en ese minuto era la única oportunidad que tenía, no tenía otra.

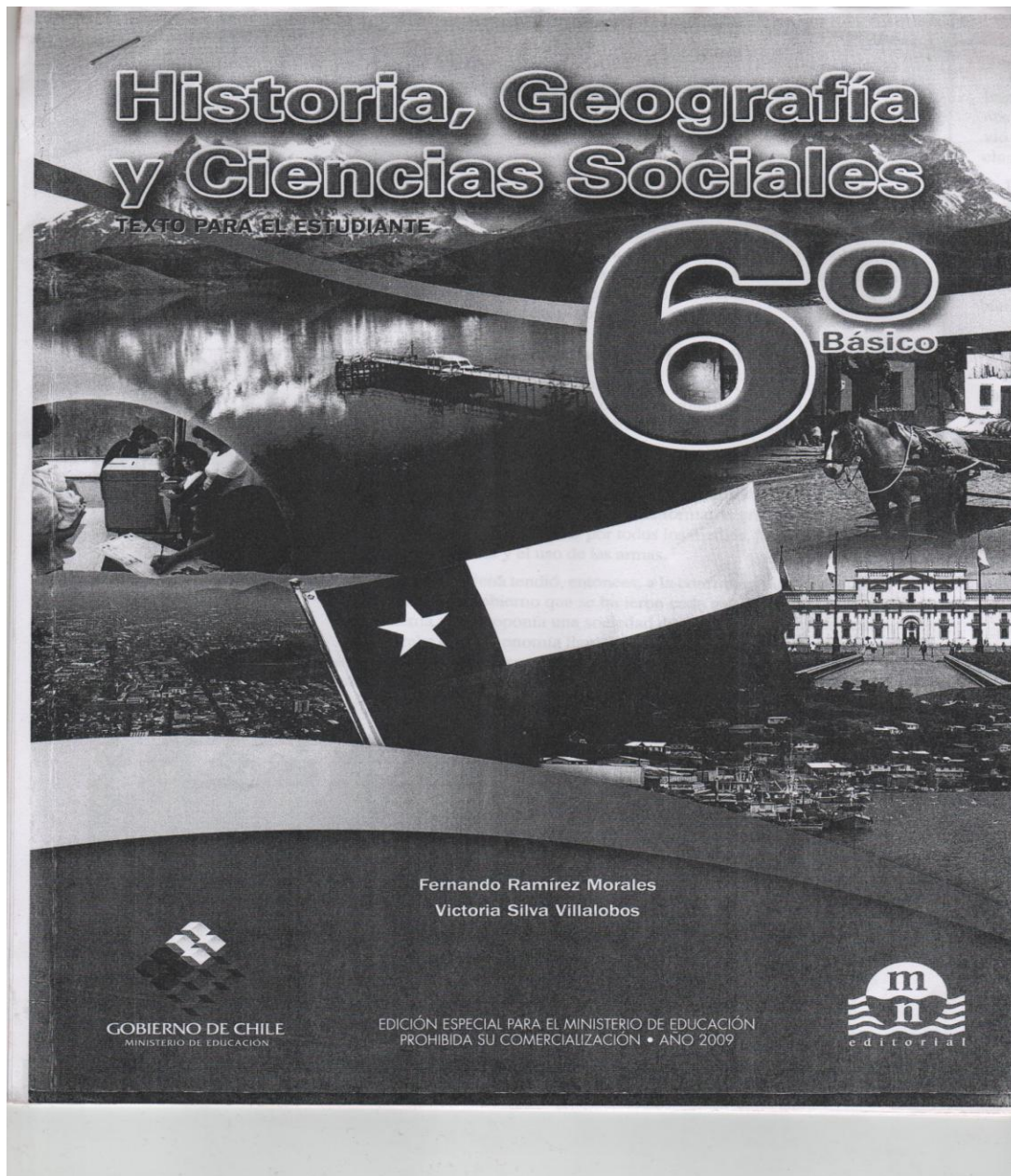
P6	El trabajar con los párvulos motivo el que decidiera trabajar con los niños, porque se necesita mucha paciencia, y a mi me gustan los niños.
P7	¿En qué universidad estudió?
P8	En Los Lagos, en la Universidad de Los Lagos con sede en Quillota. Porque yo vivía allá, hace como 5 años que me vine para Santiago, a trabajar, primero trabaje en un colegio de independencia, hace tres años que estoy acá en este colegio. Esta universidad me dejó como formación, la responsabilidad, el compromiso para con los niños.
P9	¿Por qué decidió sacar la mención en Sociedad?
P10	Porque definitivamente era el área después de haber hecho clases tres años, decidí porque era el área que más me gustaba hacer, uno se inclina por la que sabe más también, en General Básica uno hace de todo: matemática, lenguaje, tecnología, naturaleza y esta fue la que más me gustó, tiene que ver con comprender la realidad, de cómo estamos ahora, todos los procesos que ha vivido el hombre, qué es lo que heredamos de otras culturas, me gusta eso, me interesa mucho más que las otras cosas.
P11	¿Se ha transformando esa visión que tenía al ingresar a la universidad ahora con tu experiencia laboral?
P12	¿Cómo un contraste de lo que decía antes a lo que digo ahora? Sí, es otra cosa, uno piensa que los niños van a hacer todo lo que uno les diga, todo le va a resultar a uno, que se les puede explicar con palabras técnicas y es al revés, uno llega a la sala y tienes que simplificar todo para que el niño entienda, es una deficiencia también, pero la tiene el sistema en general, uno tiene que adaptarse para que el niño haga las cosas, dar muchas oportunidades, mantener la disciplina, crear un ambiente cuesta, pero sí me sigue gustando. Pues creo que el profesor tiene grandes responsabilidades dentro y fuera de la escuela, sobre todo el trabajo con niños.
Preguntas de práctica pedagógica	
P13	¿Usted ha oído hablar sobre la enseñanza de la “Historia Reciente”?
P14	En la universidad sí, la Historia Antigua, la Historia Reciente, pero no la abordamos así como Historia Reciente, todavía no, yo creo que sí lo voy a hacer pero todavía no, me gusta más hablarles desde la Prehistoria, de las primeras civilizaciones, como nombrarles no más el período más que separarlos así en Historia Antigua, Historia Reciente, todavía no lo hablo, pero me parece bien.
P15	Hablar de la historia reciente es un poco conflictivo, porque todavía esta latente en la sociedad, entonces para que llevar esta tensión a los niños, por eso creo que no hablo de la historia reciente así como tal.
P16	En este sentido, ¿Cómo percibe el tratamiento del contenido “Crisis Democrática y Régimen Militar en el aula?”
P17	Yo pienso que no es difícil trabajarlo, no pienso que sea conflictivo, lo que sí pienso que es importante volver al pasado para clarificar, porque el niño tiene el concepto de que Pinochet fue malo, fue asesino, pero no saben cómo se originó,

P18	por qué fracasó Allende, qué hizo, por qué surgen las AFP, cuándo ocurre eso, a ellos les falta conocer porque dan sus opiniones en base a lo que opina la gente adulta, según lo que los mayores dicen, a ellos les falta conocer, me parece interesante, yo creo que es lo más interesante de esos contenidos.
P19	
P20	<p>Cuando yo trabajo esta unidad, la conceptualiza de diferentes formas, yo le digo Golpe Militar, Gobierno Militar o Dictadura, sí, porque viene en el texto como dictadura, gobierno militar también y el tema del golpe en sí es como un suceso, pero yo creo que es más gobierno militar, cómo fue el gobierno, qué cosas hubo, qué pasó.</p>
P21	<p>¿Existe algún aporte al trabajar esta temática, en el aula?</p>
P22	<p>Sí, de hecho tiene mucho aporte porque es la época que ellos están viviendo y yo creo que más que todo es más importante conocer, para mí en lo personal, la Historia que me antecede unos diez años atrás o veinte años atrás, que las más antigua y más encima que mis papás me cuentan, eso es entretenido para ellos, poder preguntarles a los papás.</p>
P23	<p>Más que nada que comprendan como llegamos a lo que estamos ahora, cómo se cambia la Historia con algunos acontecimientos, manifestaciones, huelgas, clima, cambios climáticos, cómo va cambiando, cómo se moldeó la sociedad que tenemos ahora y los problemas que tenemos también, eso me interesa hacer notar.</p>
P24	<p>¿Qué opinión tiene de las orientaciones curriculares que se dan respecto a esta temática, o de este contenido?</p>
P25	<p>Cuando uno toma como referente los marcos curriculares, siento que siempre queda como a la elección del profesor la toma de decisión o la elección de los contenidos y cómo trabajarlos, las directrices están pero por ejemplo aquí en el colegio es como libre, no hay nadie que esté diciéndote “no les puedes decir esto”, porque no, en el sentido es libre y las directrices siempre están como te decía, pero está en el proceso seguirlas o no, por lo menos es el caso de este colegio.</p>
P26	<p>Lo que puedo decir es que es mucho el contenido que hay que pasar y uno podría mostrarles más detalles, o profundizar en ciertos aspectos, pero el tiempo faltaría, o sea falta para poder ver todo lo que se tiene que ver, por ejemplo, yo ahora mismo estoy atrasada, todavía no llego a ver este contenido con los niños.</p>
P27	<p>Yo me ayudo para hacer las clases con el texto escolar. El texto lo estoy ocupando ahora porque viene esto, pero así como una pincelada de cada cosa, qué sucedió, qué problemas tuvo, en fin. El cómo se pasó a llevar los derechos humanos, porque no es fácil tampoco.</p>
P28	<p>Ha ocupado las actividades genéricas, que sugiere ministerio a través de los planes y programas para este nivel de enseñanza.</p>
P29	<p>No, realmente no lo he hecho, ni siquiera los he revisado... voy a tratar de revisarlos ahora, mira, no lo había tomado en consideración, gracias. ¿Y cuáles son si me pudieras decir?</p>
	<p>Para este contenido se proponen tres actividades, una de ellas tiene relación con que los estudiantes busquen, a través de entrevistas, la impresión que tiene las personas adultas frente al golpe de estado del 11 de septiembre,</p>

P30	para posteriormente realizar un informe con esa información. Otra de las actividades, es que construyan una línea de tiempo para que identifiquen los diferentes gobiernos desde 1964 hasta la actualidad y la última se refiere a un trabajo con la constitución de 1980 y el modelo económico, esas son.
P31	Haa, si las había visto, pero no las recordaba, o sea no se me había ocurrido ocuparlas, gracias de nuevo por este recordatorio.
P32	¿Y cómo aborda el tema de los derechos humanos?
P33	Mira, no hemos visto los DD.HH. así en profundidad, derecho por derecho, pero los niños tienen la noción de lo que corresponde, de los derechos que tienen o los deberes, yo sí les he nombrado que en esa época se pasaron a llevar el derecho a la vida, a la elección, a la libertad, se los he nombrado pero ellos entienden de qué se trata.
P34	También les he contado sobre el hecho de que no se podían hacer reuniones, el derecho a opinar, pero de los niños salen más que nada comentarios, sí comentarios.
P35	Sí es que como los niños tienen esa costumbre tan en boga de que no los molesten. Ya que está de moda eso de los resentimientos políticos, es como cuando era chico y pelea con el hermano mayor, eso les, pongo como ejemplo, para que se den cuenta de que se deben respetar los derechos de las personas. ¿De qué manera crees tú que los profesores de Historia o Sociedad podemos aportar para el desarrollo de una conciencia en los niños? Yo creo que tenemos un rol importante en la creación o formación de conciencia en los niños, yo creo que es un rol principal, porque el alumno puede comprender como las acciones de los ciudadanos van influyendo en el cambio del presente o sea que ellos tienen participación pero tienen que tener una responsabilidad ciudadana, no solamente ciudadano es el que vota, son ciudadanos los que viven, los que comparten. Yo creo que el principal papel es del profesor de Historia porque es él el que ve cómo participaron los ciudadanos en tal lugar, qué hicieron y qué es lo que tienen a su favor, qué es lo que tienen en contra, cómo lo pueden cuidar. Sí, yo creo que tienen el principal.
Preguntas sobre los recursos educativos	
P36	Qué actividades desarrolla frente al tema.
P37	Mira, lo que trato de hacer es que los niños me comenten su experiencia, de que a su abuelita le pasó esto, o que le hicieron esto otro. Yo les hice ver que, bueno, que había sido producto de que, cómo se origino el Régimen Militar, ¿cierto?, el Golpe Militar, qué problemas tuvo Allende, por qué estuvo motivado el gobierno militar, qué arregló, qué privatizó, en ese período. Y ellos lo entendieron bien, estaban interesados porque como es un tema de controversia ellos se motivan en ese sentido, más que en las otras etapas anteriores, por que estas son más lejanas. Esta es como a la que le prestan más atención, a lo mejor, por la cercanía, eso.
P38	¿Utiliza su propia experiencia, por ejemplo de su abuela sobre el desabastecimiento en la sala de clases?

P39	Trato de no poner mi visión sobre el tema, más bien trato de sacar de ellos mismos y yo les digo miren, había una disminución de productos, la gente no tenía porque se habían tomado las empresas los trabajadores, no había en el mercado para comprar. Entonces ellos lanzan sus propios testimonios: “sí a mi abuela le pasó eso porque ella tenía que hacer fila”, “en vez de comer azúcar comían miel” por ejemplo, así que surge de ellos, yo no les cuento porque encuentro que es un poco latero contar cosas personales así que prefiero que cuenten ellos y que se vayan enriqueciendo ellos.
P40	En relación a los materiales que utiliza con los estudiantes para trabajar este contenido, cuáles son; podría mencionarnos algunos
P41	Con sexto he ocupado textos, solo el texto escolar, películas no hemos visto, hemos salido a museos pero para abordar otro tipo de contenidos, no este, más que nada este es conversar y trabajar con guías, análisis de documentos, qué pasó, resúmenes, citas, síntesis, porque no hay mucho material para ver este asunto porque como es reciente. En el tema de la democracia después de la dictadura qué les puedes contar, a lo sumo qué se ha hecho, pero museos o así como recopilación de fuentes no hay.
P42	¿Qué recursos utiliza para preparar sus clases?
P43	Más que nada es como utilizar la información que sale en el libro para analizarla y hacerles preguntas como de síntesis, líneas de tiempo, cosas así, sucesos, pero no para que lo copien porque hay veces en que los profesores copian tal cual. También he buscado información en Internet, pero me apoyo más con el mismo texto de los estudiantes.
P44	¿Realiza alguna actividad de aprendizaje?
P45	No, de los presidentes hemos hecho una línea de tiempo, en este contenido no hemos hecho ningún trabajo, ni de investigación, ni nada hasta el minuto, porque estamos en eso todavía y planificar no sé todavía, más que nada los datos duros, después hacer un análisis si es que queda tiempo, porque terminamos el 22 de diciembre, para esa fecha tiene que estar todo listo, con las notas, como vez me queda muy poco tiempo para trabajar este contenido, así que solo realizaré una prueba al final de la unidad.

Anexo Nº 7
Recurso de enseñanza/aprendizaje
Documentos perteneciente a: Profesora Paola
Texto escolar: Editorial Mare Nostrum
Unidad 7, Capítulos 5: Dictadura y neoliberalismo; y capítulo 6: Democracia y reconciliación nacional. (pp. 190-197)
Años de circulación: 2009



Este período, marcado por el gobierno de Augusto Pinochet, ha sido denominado como dictadura, régimen militar o gobierno militar. Es probablemente el más difícil y polémico de tratar. Los sucesos ocurridos en ese período todavía son objeto de juicios y opiniones que afectan emocionalmente a muchas personas, que se dividen entre la admiración y la condena al gobierno que se impuso a partir de 1973.

La dictadura de Pinochet

Se denomina dictadura a una forma de gobierno iniciada con la toma violenta del poder y ejercida con una fuerte represión en contra de sus opositores, características que corresponden al gobierno de esta etapa. El golpe de Estado de 1973 significó el quiebre del sistema democrático en Chile. El país fue copado por las Fuerzas Armadas y Carabineros y se iniciaron ataques contra los lugares donde se suponía había partidarios del régimen derrocado.

El general Augusto Pinochet, apoyado por las ramas de las Fuerzas Armadas, ejerció su gobierno desconociendo muchos de los derechos y libertades que hasta ese entonces gozaban los chilenos. Se estiman en varios miles las personas que padecieron o murieron víctimas de la represión, que incluyó torturas, ejecuciones y la práctica de hacer desaparecer los cuerpos para que sus familiares no pudieran reclamarlos.

Junto con lo anterior, el general Pinochet ejerció el poder con toque de queda, censura de prensa, prohibición del derecho de reunión e información, clausura del Congreso y eliminación de los partidos políticos. En otras palabras, el gobierno anuló la tradición democrática. Ante esta realidad, miles de chilenos debieron salir al exilio, es decir, abandonar obligadamente el país, para evitar caer detenidos.

Los partidarios del general Pinochet y su gobierno justificaban estas medidas sosteniendo que constituían la única salida para no caer en manos de "los comunistas" (denominación que comenzó a utilizarse para referirse a los opositores al régimen) y su dictadura. Sostenían que Pinochet había salvado a Chile de este peligro y no creían las informaciones sobre violaciones a los derechos humanos. Años después, muchos reconocieron que sí habían sucedido.



Después del golpe militar, se formó una Junta Militar bajo la conducción del Comandante en Jefe del Ejército, General Augusto Pinochet Ugarte e integrada además por el comandante en Jefe de la Fuerza Aérea General Gustavo Leigh, el Comandante en Jefe de la Armada, Almirante José Toribio Merino, y por el General Director de Carabineros César Mendoza.



Miles de chilenos y chilenas sufrieron los rigores de la represión y sus familias denunciaron de diferentes formas lo que ocurría en el país. Estas manifestaciones han perdurado en el tiempo. En la fotografía, una vigilia por los detenidos desaparecidos.

Algunas obras de su gobierno

Durante este gobierno se realizaron diversas obras que tendieron a la modernización del país: se estableció una nueva regionalización del país, se inauguró la primera red del metro, se inició la construcción de la Carretera Austral y se reorganizó la economía nacional, logrando controlar la inflación.

Vocabulario

Privatizar: pasar a manos privadas.



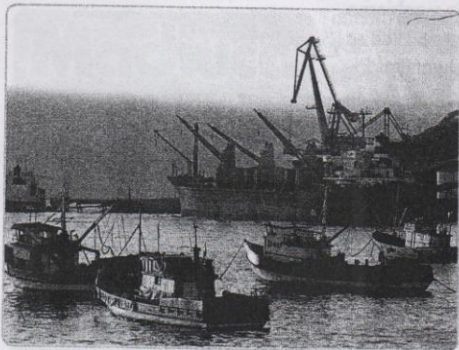
En el gobierno de Augusto Pinochet se terminó la primera línea del metro de Santiago. Su construcción se inició en el gobierno de Eduardo Frei.

Se estableció un nuevo sistema de pensiones de cotización individual (AFP), se creó un sistema de atención médica que permite a los usuarios elegir entre un sistema privado (Isapres) o uno del Estado (Fonasa). Se traspasaron escuelas y sistemas de salud primaria a la administración de las municipalidades, cuyos alcaldes eran designados por el gobierno.

En el plano institucional, se promulgó la **Constitución de 1980**, que aún está vigente tras experimentar varias reformas desde 1989, y que ya has estudiado. En ella se fortalece la propiedad privada y se establece el sistema electoral binominal que favorece la creación de alianzas entre partidos pero impide la representación de las minorías.

El modelo económico neoliberal

Se denomina neoliberalismo al modelo económico que impuso el gobierno a partir de 1975 el cual se caracteriza por privilegiar que la actividad económica esté en manos del sector privado (empresarios), relegando a un segundo plano la función del Estado.



La implementación del sistema neoliberal significó la apertura de los mercados y la reducción de las barreras aduaneras, lo que permitió que miles de productos extranjeros ingresaran a Chile. En la imagen, el puerto de San Antonio.

Durante los 15 años siguientes se llevó a cabo un proceso para **privatizar** las empresas estatales. La casi totalidad de las empresas creadas por la CORFO fueron vendidas a empresarios nacionales o extranjeros. Se eliminaron las barreras de aduana para las importaciones, lo que permitió el ingreso de miles de productos de fabricación extranjera. La expresión más visible de esta política fue el masivo ingreso de autos y electrodomésticos que cambiaron la forma de vida de muchas familias.

Se impulsó una política que buscaba privilegiar las ventajas que ciertos recursos naturales chilenos tenían frente a los mismos pero producidos por otros países. Este proceso de buscar las "ventajas comparativas" abrió la posibilidad de hacer las llamadas "exportaciones no tradicionales" (se llamaba tradicionales al cobre, salitre y hierro). Se iniciaron rubros nuevos como la exportación de frutas, celulosa, salmones y harina de pescado.

lla
me
pe
sur
qu
jad
del
das

El

cia
a l
exi
dac
mil

cial
der
Se
ofic
se c
for
Pin

par
rea
noc
ma
cial

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

