



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Narrativas y representación histórica en relación a los últimos 100 años de la Historia de Chile por parte de estudiantes de Cuarto Medio de la ciudad de Santiago de Chile

Estudiantes:
Valentina Callejas Tonkin
María Fernanda Rojas Tobar
Profesor Guía:
Fabián González Calderón

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación
Tesis para optar al título de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales

Diciembre, 2020

Agradecimientos

Valentina Callejas Tonkin

Partiré agradeciendo a mis padres Raúl y Catherine, que sin su apoyo incondicional a lo largo de mi vida no sería la persona que soy hoy. En segundo lugar, quiero agradecer a mi Maestra de la Educación Alejandra Oliva, que me enseñó el disfrute y amor por aprender y estudiar. De igual manera quiero agradecer a mis cabros del ex Hogar Enrique Callejas Noemi, en especial a mis hermanitos Simón, José y Luchito, por las experiencias y aprendizajes infinitos, sin ellos no habría descubierto el amor que siento por la niñez y juventud, los pienso y llevo en mi corazón todos los días. En cuarto lugar, quiero agradecer a mis amigxs y pilares, Francisca Uribe y Juan Cristóbal Álvarez, por su compañía sincera y constantes ánimos e insistencias para que lograra mis metas. En quinto lugar, quiero agradecer infinitamente a mi compañera de tesis María Fernanda Rojas por cruzarte en mi camino en este momento de pandemia e incertidumbre, para dar claridad y apañe en nuestros caminos académicos y cerrar este ciclo tan importante para ambas.

Por último, quiero dedicar esta Investigación a mi abuela Teresa Noemi Huerta y a mi tío Enrique Callejas Noemi porque su amor por sus pasados y ancestros me inspira día a día en esta profesión que elegí.

María Fernanda Rojas Tobar

En primer lugar, agradezco a mí misma por nunca dejar de ser constante con mi anhelo de ser profesora de Historia. Permitirme caer y siempre seguir adelante.

En segundo lugar, agradezco a mi familia, Rosario, Luís, Bárbara y Paula.

Desde que entré al camino universitario ha sido un camino lleno de tropiezos, desafíos, valoraciones y reconciliaciones. Cambios constantes. Hoy puedo decir que rindo este documento con mi corazón reconciliado y agradecido con mi núcleo familiar. Les

agradezco amarme tanto y hacer lo mejor que pudieron en mi crianza, la cual, me hace ser la persona que soy hoy.

Agradezco a la otra familia que me rodea, a mi compañero Ailton, por siempre estar presente con su cariño, a su familia por hacerme parte de hermosos afectos y momentos. Por siempre apoyarme.

Agradezco a todas las mujeres que me rodean, mis amigas, profesoras, hermanas, mi mamá, mi tía madrina, mis abuelas (Tesis al cielo para mi abuelita Carmen - Tesis en vivo para mi abuelita Susana), ¡tías... todas! Gracias por ser un ejemplo de lucha, amor, sororidad y amistad. Gracias por no dejarme caer.

También a mi abuelito Segundo que lo amo con todo mi corazón y al fin me verá titulada.

A mi amigo incondicional durante todo mi paso por la Academia de Humanismo Cristiano, Darío. A mis perritos, en especial a Gaspar por acompañarme en las noches de estudio pidiendo cariño y entregando calor.

En especial agradezco a mi compañera de tesis Valentina Callejas por abrirme las puertas de su casa y entregarme su amistad. Por ser tan buena compañera de trabajo en estos meses de estudio y escritura. Gracias.

Índice

Agradecimientos	2
Introducción	5
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.1 Preguntas de investigación	11
1.2 Objetivos de investigación	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1 Educación formal	14
2.2 Aprendizaje histórico	18
2.3 Narrativas Históricas	27
2.3.1 Representación Histórica	32
CAPÍTULO III: DISEÑO Y METODOLOGÍA	34
3.1 Tipo de investigación	36
3.2 Participantes	37
3.3 Técnica e instrumentos	39
3.4 Instrumentos de recolección de datos	41
3.5 Resguardos éticos	47
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS	51
4.1 Introducción al análisis de los resultados	51
4.1.1 Actividad 1: “Contar la Historia de los últimos 100 años en Chile”	51
4.1.2 Actividad 2: “¿Cuáles de estos eventos conoces?”	51
4.1.3 Actividad 3: “Lo más importante y lo menos importante”	52
4.2 Esquemas y sistematización numérica de los resultados	53
Tabla I	53
Gráfico I	56
Gráfico III	57
Gráfico IV	57
Gráfico V	58
Gráfico VI	59
Gráfico VII	59
Gráfico VIII	60
Gráfico IX	60
4.3 Categorías de análisis	61

Esquema I	62
5.1 Procesos políticos del Chile reciente	62
5.2 Derechos Humanos	68
5.3 Perspectiva de género y rol de las mujeres	70
5.4 Movimientos sociales	74
CONCLUSIONES	97

Introducción

En esta tesis¹ se indagarán y analizarán las narrativas sobre los últimos 100 años de la Historia de Chile relativas a estudiantes pertenecientes a tres centros educativos de la ciudad de Santiago, visibilizando relatos y representaciones en torno a los principales hitos coyunturales que marcan esta temporalidad. Para ello, la presente investigación se situará desde una perspectiva exploratoria, lo que permitirá identificar líneas comunes tanto en los elementos más o menos significativos presentes en las respuestas de los estudiantes.

Esta instancia investigativa identifica la Escuela como un lugar poroso y maleable, en constante disputa de intereses personales, colectivos e institucionales, en donde los discursos de poder son fundamentales para entender cómo la Escuela puede ser tanto reproductiva, como cuestionadora de un sistema hegemónico estructurante de la cultura nacional. Es por lo anterior, que surge la interrogante de conocer y visibilizar las narrativas y la representación histórica referida a los últimos 100 años de la Historia de Chile por parte de estudiantes de Cuarto Medio de la ciudad de Santiago.

De lo anterior, vemos un gran potencial en lo que respecta saber qué y cómo mira y piensa la juventud el pasado, y de qué manera les hace sentido en su presente sobre todo en un contexto de transformación social y sanitaria. Además de poner en relevancia los intereses históricos del grupo de jóvenes que participó en esta investigación, ya que como docentes tenemos el deber de saber que mueve e interesa a nuestros estudiantes para poder generar aprendizajes significativos en ellas y ellos.

Los antecedentes empíricos que nuestra investigación consideró son fundamentalmente tres: Peter Seixas; Isabel Barca y James Wersch. Estas investigaciones se interesan por

¹ Esta investigación está escrita en toda su extensión en lenguaje inclusivo, usando los pronombres las/los, ellas/ellos, etc. Siempre utilizando el pronombre femenino por delante. Decisión que nace desde nuestra necesidad como mujeres de hacernos partícipes y visibles de todos los procesos y espacios donde se nos ha omitido y silenciado. Creemos que esta forma de escritura y posterior lectura del documento, no significa un entorpecimiento del mismo, sino, una oportunidad de entender la educación e investigación como un espacio de integración y deconstrucción de paradigmas patriarcales.

conocer cómo los individuos/grupos responden a las narrativas oficiales (apropiándose de ellas, resistiéndose, negociándolas, etc.). Casi todas las investigaciones fomentan la enseñanza a los jóvenes para que comprendan su posición y la de los demás en relación con las narrativas históricas con las que se encuentran (Peck et ál., 2010). Así, entonces, en esta investigación nos hemos interesado en conocer cuáles son las principales modalidades que adquiere el pasado histórico. Para esto se replican las investigaciones realizadas por Peter Seixas, Isabel Barca y James Wertsch. Estos tres connotados investigadores nos proporcionan instrumentos relevantes en cada uno de sus artículos, los cuales serán usados en esta investigación para conocer la narrativa presente en los estudiantes de Educación Media y cómo se relacionan estas con otros relatos del pasado que predominan fuera de la escuela.

Desde la Didáctica de la Historia existen variados trabajos que tienen por objetivo conocer la perspectiva juvenil y las diversas narrativas creadas desde una óptica generacional. Tal es el caso de María Isabel Barca en los textos “Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal” y “Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal”. El primer texto relata la realización de un estudio cualitativo sobre las narraciones que construyen la Historia Nacional de Portugal y el Mundo contemporáneo, con énfasis en la comprensión del pasado y su vínculo con la formación de identidades a nivel global sumado a los diversos elementos que cruzan los intereses de los y las estudiantes:

"En otras palabras, tal como Rüsen ha debatido a partir de la cartografía de su matriz (1993), la base para la comprensión de la vida en el pasado —y, por lo tanto, del saber histórico— es la experiencia de lo cotidiano que, con sus intereses y funciones, compele al sujeto a buscar en el pasado elementos útiles, significativos, para orientar sus decisiones en el presente y con vista a posibles futuros." (Gonzales, 2013)

En el segundo texto la autora reconoce la importancia de la narrativa como punto inicial de acceso al pasado y de representación de los elementos estructurales del saber histórico. Esta línea de análisis busca comprender la idea de conciencia histórica y las diversas formas en que los seres humanos se sitúan en tanto espacio y tiempo, siendo un desafío esencial para la educación de los jóvenes en una sociedad plural.

Los sentidos de significancia y de cambio atribuidos a la Historia también se reflejan en el análisis realizado por María Auxiliadora Moreira, autora que busca en el texto “El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate” situar a la enseñanza de la Historia como un campo de renovación permanente y un elemento primordial para la comprensión e interpretación de las experiencias humanas y la vida práctica. Dota de sentido la importancia de los sujetos frente al proceso de aprendizaje que sólo puede orientarse en la medida que aquellos son constructores de su conocimiento.

Respecto al contenido de cada apartado de esta investigación es posible mencionar que: el Capítulo I se abordará el problema de investigación centrado en la importancia de las narrativas como eje central, describiendo el contexto de las escuelas y la investigación con ayuda de un soporte teórico. En el Capítulo II se desarrollará el Marco Teórico, donde se profundizará tres ejes centrales acorde a la investigación: Educación Formal, Aprendizaje Histórico y Narrativas Históricas, cada una con subtemas específicos. Por otro lado, en el Capítulo III desarrolla todo lo relacionado con el diseño y la metodología escogida y trabajada en esta investigación. En el Capítulo IV se mostrarán y desarrollarán los resultados recabados a lo largo del proceso, acompañados con tablas y gráficos. En el Capítulo V se abordará el análisis de los resultados desde seis perspectivas: Procesos políticos y ubicación espacio-temporal, Derechos Humanos, Perspectiva de Género y Movimientos sociales. Finalmente se abordarán las principales conclusiones y proyecciones en torno al análisis de las categorías establecidas en esta investigación. Dentro de los principales hallazgos, a modo general, cabe resaltar que las y los jóvenes sienten una proximidad con el pasado reciente, ya sea vivido por sus cercanas y cercanos o por ellas y ellos mismos, de igual manera se aproximan frecuentemente a acontecimientos o procesos históricos de tensión y conflicto en la Historia. De igual manera, se vislumbran diversas figuras o personajes históricos, dotándolos de tensiones e intencionalidades.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las Escuelas como espacios públicos son lugares extremadamente porosos y con fronteras cada vez más frágiles. Los discursos y relatos que en ella se entremezclan son también altamente heterogéneos y, por cierto, están afectos a las complejas dinámicas del poder. Esto posibilita que la forma que adopta la enseñanza de la Historia en la educación escolar esté siempre bajo permanentes tensiones tanto oficiales como “alternativas” por lo que es preciso analizarlo como un proceso mediado culturalmente. Más allá del presupuesto de que la escuela reproduce los discursos oficiales, y en el caso de la Historia, reproduciría una narrativa oficial del pasado, es evidente que las complejidades del espacio escolar dan lugar a formas de apropiación del pasado que superan las fronteras oficiales y producen lecturas al menos complementarias -sino contrarias- en relación al relato oficial.

Se ha señalado que la Historia Escolar cumple un rol central en la constitución de los sujetos ya que dota de un sentimiento de pertenencia y crea un relato común en el que todos nos sentimos como *partes* de lo mismo. Es esta asignatura la que rescata nuestro pasado y nosotros como individuos lo dotamos de significado para que así de un sentido a nuestra existencia personal y colectiva. De cierto modo “el objeto de la historia es esencialmente el hombre” (Bloch, 2000, p. 29). Por eso, la manera en que las personas interactúan con el pasado y la memoria es lo que va creando sentimientos de pertenencia, rechazo, empatía, discriminación, ética, etc. Es decir, la relación que se establezca con el pasado permitirá acercarnos a este para comprender los antecedentes que forman el presente y proyectar un posicionamiento hacia el futuro, que se verá representada en nuestra identidad como individuos. Según lo anterior, creemos que la Historia tiene una funcionalidad cotidiana para dar sentido y orientar la vida de los sujetos en su día a día.

Todas las narraciones históricas reflejan un marco interno mediado culturalmente, que a su vez refleja creencias y conocimientos sociales más amplios, al que se recurre para pensar históricamente. Esta sería una condición que acompaña a todo proceso de desarrollo de pensamiento histórico, ya sea dentro de la Escuela o fuera de ella. Las narraciones que se producen en estos contextos estarán condicionadas por los momentos históricos, políticos y

culturales en los que un individuo ha aprendido a actuar y pensar. En síntesis, las narraciones sirven “para dar sentido y organizar las experiencias a las que nos enfrentamos y por medio de las que construimos significados comunes al resto de miembros de nuestro contexto social y cultural” (Santamaría, 2000, P. 139).

Bajo este planteamiento la importancia de los relatos se sitúa en la presente investigación como eje central ya que nos muestran las tensiones presentes entre narrativas históricas oficiales y no oficiales, siguiendo la propuesta de Peter Seixas (1997), se reconocerá y visibilizará la construcción subjetiva que realiza cada estudiante sobre determinados hechos y procesos históricos de la Historia Nacional chilena. De esta manera:

“en el campo de la educación histórica, al analizar las manifestaciones de pensamiento histórico que niños y jóvenes van construyendo, incluso a través de sus relatos narrativos, es posible identificar no sólo que retratos substantivos construyen sino a la vez que conceptos de segundo orden ellos tácitamente desarrollan.” (Gomes, 2019, p. 9)

Los saberes históricos de las y los jóvenes se encuentran en un constante diálogo y disputa con los conocimientos históricos impartidos por la Escuela. Entendiendo que el objetivo de esta, por un lado, es reproducir los ideales del Estado-Nación, crear en ellos y ellas una identidad nacional y que amen su país (Carretero et al. 2013). Pero también tiene como segundo objetivo que comprenda su pasado, con todas sus complejidades y disputas. En estos casos “la historia misma en cuanto disciplina académica se ha constituido como tal con el fin de legitimar el pasado constitutivo de las naciones” (Carretero, 2013, p. 14). Es por lo anterior, que surge la necesidad de visibilizar las complejidades a la hora de enfrentarse a la Historia y a las narraciones propias de las y los jóvenes. De igual manera esta investigación vendría al servicio de mejorar la enseñanza de la Historia como una asignatura, tomando en relevancia los conocimientos e intereses de las y los estudiantes.

Los sujetos elegidos para entender este problema de investigación son Estudiantes de Cuarto Medio de tres escuelas de la Región Metropolitana. Antes de continuar cabe mencionar que por consenso con el profesor guía esta investigación no mencionará los nombres de las escuelas ni de sus estudiantes. En primer lugar, la Escuela 1 se caracteriza por ser un Liceo Municipal de Santiago, en el cual, desde sus inicios, desde el año 1892, es

un establecimiento exclusivo para hombres. Es un establecimiento educacional de gran data y peso histórico, cuenta con cursos de Séptimo Básico a Cuarto Medio. La Escuela 2 es mixta, es decir asisten hombre y mujeres, y es un Colegio Particular Gratuito que se ubica en la comuna de Maipú. La escuela queda entre poblaciones vulnerables de la comuna. La Escuela 3, es de dependencia Municipal, de carácter mixto y es una comunidad educativa de tipo Técnico Profesional. Está ubicada en la comuna de Ñuñoa, a solo dos cuadras del Metro siendo bastante accesible para las y los jóvenes en cuanto a conectividad.

1.1 Preguntas de investigación

General:

¿Cuáles son las narrativas y representaciones históricas referidas a los últimos 100 años de la Historia de Chile por parte de estudiantes de Cuarto Medio de la ciudad de Santiago?

Específicas:

1. ¿Cuáles son los temas de interés develados en las narrativas desarrolladas por los y las estudiantes de Educación Media en relación a los procesos y acontecimientos más significativos?
2. ¿Qué acontecimientos y procesos resultan más o menos significativos presentes en las narraciones de los Estudiantes de Cuarto Medio sobre los últimos 100 años de la Historia de Chile?
3. ¿Qué elementos componen la representación histórica expresada por los estudiantes de Cuarto Medio a través de sus relatos?

1.2 Objetivos de investigación

General:

Analizar los temas y la representación histórica referida a los últimos 100 años de la Historia de Chile por parte de estudiantes de Cuarto Medio de la ciudad de Santiago, identificando los temas de interés y características que adquieren mayor significado en las narraciones escolares.

Específicos:

1. Identificar los acontecimientos y procesos que resultan más o menos significativos presentes en los relatos y las elecciones de las y los Estudiantes de Cuarto Medio sobre los últimos 100 años de la Historia de Chile.
2. Caracterizar los temas de interés expresados por las y los Estudiantes de Cuarto Medio sobre los últimos 100 años de la Historia de Chile.
3. Explicar la representación histórica generada por los y las estudiantes de Cuarto Medio a partir de las vinculaciones que se pueden establecer entre los aspectos más significativos de las historias narradas, las opiniones vertidas y los intereses expresados en los relatos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Entender la Historia como un campo en disputa es una problemática vigente en el conocimiento e interpretación de acontecimientos conflictivos del pasado, lo que dota de sentido investigaciones que buscan reconocer como esta expresión se materializa en narrativas y representaciones históricas de los sujetos en el presente. María Angélica Illanes (2007) nos habla de esta disputa como un poder que se desarrolla en red y que alcanza a la sociedad civil y su cultura (Illanes et al, 2007). Siguiendo las ideas de Foucault, Illanes le da vida a esta teoría del poder y aterriza a nuestra realidad nacional dando luces sobre el estudio de la relación entre la sociedad civil y el sistema y define este poder no como uno en específico, sino, como una fuerza que se ejerce en las relaciones sociales.

Illanes (2007) explica esta relación como “red de influjos de persuasión y deseo” red que no es equilibrada ni distribuida de manera equitativa y que se pone en evidencia de manera constante en la sociedad civil y hace que se enfrente repetitivamente la disputa entre el pueblo, el sistema y el poder. Esta disputa se presenta en cada individuo de manera diferente según su rol, manifestándose en la resistencia, negociación, ejercicio de presión, etc.

La Historia en conflicto y sus formas de poder otorgan a cada una/uno un rol e importancia histórica para la conveniencia de un orden social hegemónico que se traduce como una gobernabilidad sobre los cuerpos. Illanes nos pone como ejemplo el tema del género, donde aplica todo lo anteriormente mencionado, el tema de género marca una dicotomía entre sexos que atraviesa la construcción social y que tiene como resultado tanto, la cultura histórica como el ordenamiento social.

Según lo mencionado en los párrafos anteriores y a modo de orientar nuestras categorías de análisis, nos enfocaremos a continuación en profundizar la discusión sobre el campo de la historia como campo en disputa, esto permitirá a nuestra investigación visibilizar las percepciones sobre el pasado que tienen las y los jóvenes que contribuyeron a la recolección de datos de nuestra investigación, lo cual, permitirá, acercarnos al análisis de la

representación historia que tienen las y los jóvenes sobre el pasado influenciada por diversos agentes exógenos (familia, escuela, barrio, etc.).

Se identifica en la Historia como un espacio de luchas de poder con relación al conocimiento que se busca reproducir en los establecimientos educacionales y que está en constante tensión.

A modo de esclarecer nuestra investigación, definiremos los siguientes conceptos en cuanto a referentes teóricos: Educación Formal, Aprendizaje Histórico y Narrativa histórica.

2.1 Educación formal

Dentro de este ordenamiento social en disputa se encuentra el campo de la Historia y su enseñanza en instituciones escolares formales que, desde el siglo XIX en Latinoamérica, de manera sistemática fue implementado por las Elites locales de cada nación emergente. Un acontecimiento que ocurrió a lo largo del siglo XIX al XX, fue “la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo.” (Pineau et al, 2001, p. 27).

Se debe entender a la Escuela, desde sus inicios, como un dispositivo o instrumento que genera ciudadanos y ciudadanas, desde puntos de vistas más liberales, o también como un dispositivo que genera mano de obra, desde visiones más marxistas (Pineau et al, 2001). En cuanto a lo que la Escuela es en su esencia, desde sus orígenes, tiene que ver con que es

“una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la importancia de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos”. (Pineau et al, 2001, p. 28)

Cabe resaltar, que la obligatoriedad de la Escuela se hizo de manera global y hegemónica por todo nuestro planeta. A tal punto que hasta el día de hoy la condición de no escolarización es poco común en la población, siendo mirada con malos ojos y hasta llega a convertirse en un estigma degradante, en ocasiones (Pineau et al, 2001). De hecho, para finales del siglo XIX “más del 80% de los sistemas educativos nacionales de todo el mundo habían adoptado algún tipo de normas o medidas regulando la asistencia obligatoria”

(Cuesta, 2005, p. 12). Es de este modo que la Escuela como espacio e instancia obligatoria para cada infante y joven, nos muestra y pone en visón

“El logro de este consenso transcultural ha sucedido en un lapso de un par de siglos y ha estado dirigido bajo la batuta de los países capitalistas más adelantados, que, de esta suerte, convierten, en el globalizado mundo de nuestro tiempo, sus valores culturales sobre la escuela y la educación en los valores.” (Cuesta, 2005, p. 12)

Siguiendo con lo anterior, la obligatoriedad escolar, el trabajo asalariado y cárceles, están directamente ligados y nacen una vez se desarrolla el capitalismo y el Estado-Nación (Cuesta et ál, 2005). Lo anterior cobra gran relevancia, ya que de ello deriva la intencionalidad que tiene la Escuela en su actuar sobre las y los estudiantes.

Históricamente, los y las estudiantes al estar inmersos en una Escuela en donde están sometidos a “establecimientos de la gubernamentalidad (Foucault, 1981), estrategia que es adoptada por la Escuela al presentarse como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando así el viejo método preceptorial de la enseñanza individual.” (Pineau et al, 2001, p. 33) Es de esta manera, que las enseñanzas y aprendizajes están mediados y determinados, para todos y todas, por la selección de los saberes que se deben impartir al estudiantado (Pineau et al, 2001).

Es por lo anterior, que los conocimientos y la enseñanza de la Historia en cualquier sistema educativo nacional está en la constante disputa de objetivos, entre “hacer que los estudiantes, por un lado, *amen su país* y, por otro, que *entiendan su pasado*” (Carretero, 2013, p. 14). Dentro de ello, la creación de un Currículum oficial cumple una importante función de expansión y reproducción.

El Currículo es producto de un proceso de selección, organización, distribución, comunicación/transmisión y evaluación de ciertos saberes o contenidos. En el currículo se integra, tanto, la teoría como la práctica educativa a utilizar. De igual manera, representa lo que pasa en nuestra sociedad, convertida en cultura escolar por medio de los y las docentes e instituciones educativas. Es por ello, que el currículo refleja una opción cultural determinada y los esquemas socializados que viven en las comunidades educativas, vale decir, una selección de la cultura social pedagógicamente organizada por la escuela.

Entonces el currículum es “aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje” (Angulo, 1994, p. 18).

El currículo desde sus inicios está “originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera” (Pineau et al, 2001, p. 37), es por ello que es un campo no exento de disputas por la hegemonía del saber/conocer. De igual forma marca las pautas sobre cómo y qué se enseña y se aprende dentro de las Escuelas, lo anterior está cargo de ideologías y responde a los grupos hegemónicos, creando conocimientos oficiales y subalternos generando, en esta dualidad, una compleja comprensión del pasado por parte del estudiantado.

Según Ralph W. Tyler (1973), el currículo parece a primera vista ser el contenido o conocimiento valioso y digno de ser aprendido, y con el cual a un sujeto se le puede calificar como educar. Además, agrega que el currículo es ese trasfondo que subyace tanto en las actividades de planificación, como a los procesos de enseñanza- aprendizaje (Tyler et al, 1973).

Con respecto a los saberes que el currículo imparte, no están exentos de intencionalidades y conflictos, pues es por medio de la selección, priorización y discriminación de saberes que se instaure y posiciona este. Es por ello por lo que

“El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares o incorporar ciertos intereses que son a su vez producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes.” (Pineau et al, 2001, p. 37)

Cabe resaltar la intencionalidad del currículo por enfatizar en los saberes y crear identidades nacionales, respondiendo al interés del Estado-Nación por reivindicar cierto tipo de Historia y conocimientos. Lo anterior se visibiliza claramente en el currículum, a tal punto que “la historia nacional posee un espacio mucho mayor en los currículos de historia que los contenidos que refieren a la historia “universal”. (Carretero, 2013, p. 15)

Siguiendo con lo anterior, es que el currículo jerarquiza los aprendizajes. Siendo una secuencia de unidades de contenidos organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad puede ser lograda por un acto simple, apoyadas por la capacidad específica de unidades anteriores y, que ya, han sido dominadas por el estudiantado (Angulo et al, 1994).

La Escuela, como bien ha sido mencionado en los párrafos anteriores, deja en claro el rol que tiene, en lo que respecta a que está al servicio del Estado-Nación y de impartir, por medio del currículo, conocimientos y saberes hegemónicos en las y los estudiantes. El Currículum de Historia, de igual manera, al estar sometido a interpretaciones por parte de las y los docentes nunca debe ser visto como algo neutro. Pues es el Currículum el que presenta lo que pasa en nuestra sociedad, convertida en cultura escolar por medio de docentes e instituciones educacionales y su creación no es azarosa ni carente de intencionalidades. Es por ello que con este documento se refleja una opción cultural determinada, entendida a su vez como una selección de la cultura social pedagógicamente organizada. Según Tyler (1973), el Currículum es ese trasfondo que subyace tanto a las actividades de planificación, como a los procesos de enseñanza- aprendizaje. El Currículum como proceso abarca planes de enseñanza y procesos prácticos de enseñanza, siendo un proceso que guía la acción misma de las y los docentes en las aulas. Por su parte, autores como Stenhouse, percibe al Currículum como una realidad escolar y como acontecimientos interactivos, para este autor la problemática del Currículum reside entre las ideas, aspiraciones y las tentativas para hacerlas operativas para que sean acciones educativas, vale decir, procesos reales de enseñanza- aprendizaje. Lo anterior tiene que ver con las acepciones del currículo.

En lo que respecta al Currículum como contenido o lo que se debe tomar como tal no es unánimemente compartido. Autores como Tyler y Richard (1979) el Currículum se refiere al contenido de la educación o a la suma total de dicho contenido, o, en otras palabras, se refiere a el conocimiento disciplinar, a la experiencia educativa de la escuela o a materias de aprendizaje.

El Currículum también debe ser entendido como representación de la acción, vale decir, “el currículum como planificación, específica y establece una representación, no sólo de los elementos que creemos vitales para actuar en las escuelas y en las aulas, sino del “contenido” que queremos adoptar y realizar con respecto a dichos elementos o factores de la acción. “(Angulo, p.9) Según lo planteado anteriormente, el currículum sería esencialmente, la acción y la práctica educativa. Es por ello por lo que se debe comprender que este tipo de documentos está sujeto a la interpretaciones y subjetividades de las y los docentes, al igual que las intencionalidades por perpetuar los saberes hegemónicos por parte de grupos dominantes.

2.2 Aprendizaje histórico

Este concepto hace alusión a procesos de orden cognitivo, en el cual se cambia una determinada estructura cognitiva al aprender algo nuevo. Por medio de adquirir nuevos aprendizajes se logra transformar estructuralmente un determinado nivel de la conciencia y lograr mayores niveles de abstracción en lo temporal. Siguiendo con lo anterior es que por medio del aprendizaje se logra una modificación estructural en lo cognitivo, lo que finalmente cambia la conciencia histórica.

Según Piaget el proceso en que se desarrolla el aprendizaje va desde un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Planteando que el aprendizaje se da de modo creciente y gradual. El desarrollo para este es el “resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico-matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad” (Rodríguez, 1999, p.476) según lo anterior la experiencia propia y la interacción con otros resulta central para que se produzca el aprendizaje.

Por su lado Vygotski plantea que “el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño o la niña” (Rodríguez, 1999, p. 479) de esta manera se plantea que las etapas del desarrollo de un sujeto van ligadas con la capacidad de aprendizaje que pueda tener a lo largo de su vida en términos biológicos, pero que, sin embargo, también tienen un

factor social asociado (Wertsch, 1988) El aprendizaje debe ser direccionado por medio de herramientas y signos que nos fomenten la cultura. Para él estas herramientas y signos, son “creaciones humanas en el devenir histórico, permiten operar transformaciones en el ambiente físico y social” (Rodríguez, 1999, p. 484)

El aprendizaje histórico no es una tarea simple, ya que requiere de un nivel de abstracción para comprender lo que ocurrió en el tiempo pasado y relacionarlo con los contextos presentes. Entendiendo la complejidad del aprendizaje histórico es que la escuela no debe limitarse a enseñar hechos, fechas, héroes y personajes, pues se debe entender la complejidad de los procesos y trabajar en profundizar los niveles de abstracción en las y los jóvenes. En otras palabras, “El aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social” (Pagés, 2010, p. 286).

Desde los inicios de nuestros procesos escolares se debe apuntar a establecer

“las bases del conocimiento histórico como conocimiento de la temporalidad, de la comprensión de los antecedentes, del pasado, que nos ayudan a comprender el presente y que, inevitablemente, nos ayudan a proyectar el futuro” (Pagés, 2010, p. 287)

Una de las conceptos más relevantes y que dotan de sentido al aprendizaje desde la enseñanza de la Historia es el de *conciencia histórica* y que cuenta con amplia literatura y por consiguiente ha sido abordada por gran número de historiadores e historiadoras, quienes se han encargado de estudiar, analizar y describir el concepto. Dada su importancia dentro de la disciplina, esto tanto desde la vereda de la Historiografía, como también desde la Pedagogía. A continuación, se expondrá qué entienden o cómo definen ciertos autores el concepto de “conciencia histórica”.

La definición significativa que le otorga Gadamer (1993) al concepto de conciencia histórica, para el autor dicho término es prácticamente un privilegio del cual “el hombre” empieza a ser benefactor desde la modernidad.

“La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de la que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna (...) la conciencia histórica que caracteriza al hombre contemporáneo es un privilegio, quizás incluso una carga que, como tal, no ha sido impuesta a ninguna otra de las generaciones anteriores” (Gadamer, 1993. p. 41)

Uno de los historiadores que le ha otorgado mayor importancia al trabajo de la noción de conciencia histórica es Jörn Rüsen. En sus libros: “What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence” (2001) y “Memory, history and the quest for the future, in Cajani, L. (Ed.). History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children’s Identity and Citizenship” (2007) plantea que la conciencia histórica, en oposición a la memoria histórica, implica y se constituye en base a procesos cognitivos de interpretación y narración con el pasado. Es decir, la conciencia histórica vendría a manifestarse en los procedimientos de construcción de la historia como conocimiento, a diferencia de la memoria histórica que es conocimiento en sí, la reivindicación del pasado incluso en sus aspectos negativos. La conciencia histórica implica una interpretación, un ejercicio de análisis de cambio-continuidad, causa-consecuencia. La conciencia Histórica, según los planteamientos de Rüsen (2001) puede relacionarse con la formación de una conciencia ciudadana y con la construcción de identidad, pues los sujetos al reconocerse y proyectarse en el tiempo, es decir, identificarse como seres en el tiempo, conscientes de su temporalidad en un momento histórico determinado con un legado cultural constituido a través de procesos pasados y en continuo desarrollo pueden reconocerse como responsables del presente y con la capacidad de accionar para construir un futuro mejor.

Según señala el autor:

“La conciencia histórica no es algo que los hombres puedan tener o no – es algo universalmente humano, dado necesariamente junto con la intencionalidad de la vida práctica de los hombres. La conciencia histórica se enraíza, pues, en la historicidad intrínseca de la propia vida humana práctica. Esa historicidad consiste en el hecho de que los hombres, en diálogo con la naturaleza, con los demás hombres y consigo mismos, sobre quienes son ellos mismos y su mundo, tienen objetivos que van más allá de lo casual.” (Rüsen, 2001, p. 56)

Rüsen define además una suerte de funcionamiento de la conciencia histórica “como un modo específico de orientación en situaciones reales del tiempo presente: tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente” (Rüsen, 1992, p. 28). En base a lo que plantea el autor, la conciencia histórica es un elemento trascendental que marca una de las relaciones más importantes dentro de la historia, el vínculo pasado-presente, a través de la revisión y reflexión del pasado y sus hechos ya ocurridos, es posible comprender las situaciones y el contexto del presente.

Carmen Lucía Cataño en su libro “Jörn Rüsen y la conciencia histórica” (2011), hizo referencia a los aportes de Rüsen respecto a la conciencia histórica, señalando que:

“es una teoría de creación de sentido histórico, en la que interviene la memoria histórica como componente principal de la conciencia histórica, movilizándose ambas en la conformación de la cultura histórica. Ésta se define por aquel conjunto de funciones a través de las cuales un individuo y/o una sociedad crea una relación activa con su pasado mediante una experiencia temporal, que debe ser percibida e interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación en la vida humana.” (Cataño, 2011, p. 223)

La misma Cataño le otorga su propia definición al término conciencia histórica, explicándole como

“una sofisticación de la memoria histórica, cuya especificidad proviene de la perspectiva temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de forma compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro.” (C. Cataño, 2011, p. 230)

Otro autor que abarca principalmente los aportes de esta terminología es, Antoni Santisteban en su libro “La Formación de Competencias de Pensamiento Histórico” (2010), quien señala lo siguiente,

“La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro.” (Santisteban, 2010, p. 41).

Destaca además que, de no existir esta posibilidad, el estudio de la historia no tendría realmente un sentido. Santisteban destaca igualmente que la noción de conciencia histórica y su orientación hacia el presente, es trascendental para la consagración de una ciudadanía democrática.

Algunos consideran, incluso, que la conciencia histórica es por ella misma crítica, ya que obliga a una reflexión y a un distanciamiento temporal, relacionado con habilidades cognitivas del alumnado (Duquette et al, 2010). La Historia, como señalará Pagés en sus

libros: “Ciudadanía y enseñanza de la Historia, en Reseñas de Enseñanza de la Historia”(2003) y “ El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía” (2009), representa una herramienta de liberación e intervención social, por tanto, su estudio y el desarrollo de la conciencia histórica debe tener como punto de partida el cuestionarse temas éticos y problemáticas sociales actuales, contextualizadas, de manera que permita la problematización de la realidad que genere un interés por el pasado, un interés por el *Qué y Cómo* se configuró nuestro presente. Para que el presente y las acciones que sobre él puedan realizarse cobren sentido para las y los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se incluye también la distancia temporal en relación con el futuro como un elemento sustancial del desarrollo de la conciencia histórica. La relación con la temporalidad humana (pasado, presente y futuro) puede entenderse de varias formas, como un proceso lineal, donde el pasado actúa como un ejemplo, una lección moral para el futuro en base a experiencias de procesos históricos pasados y el futuro se perfila como un horizonte determinado por las condiciones del presente, sin posibilidad casi de transformación. Y también como un entramado complejo, en donde pasado y futuro confluyen en un espacio, el presente y esto permite una interpretación más rica de los procesos históricos, además que impide concebir el futuro como un devenir estático y lo perfila como un horizonte de posibilidades que el estudio del pasado y sus repercusiones en el presente ofrece para la prefiguración de distintos futuros posibles, que comienzan a constituirse y construirse desde el presente, en la acción.

Este último punto resulta de suma importancia pues es vinculante según estos planteamientos teóricos, al desarrollo de una conciencia crítica como la plantearía Paulo Freire (1978) y el mismo Rüsen (2001). La orientación en el tiempo y la conciencia de nuestra temporalidad es la pieza fundamental para el desarrollo de una conciencia social y política. Para la determinación de tomar decisiones y acciones sobre la realidad actual es necesario entonces el proceso cognitivo que implica el desarrollo de la conciencia histórica. La comprensión del pasado y una proyección de nuestra acción e ideal en el futuro.

Antoni Santisteban y Carles Anguera (2014) quienes en conjunto trabajaron en un artículo acerca de la conciencia histórica en el área de la educación, consideran que “la conciencia histórica es conciencia temporal, hace referencia a los procedimientos de pensamiento sobre la temporalidad y el cambio-continuidad” (Santisteban y Anguera, 2014, p. 252). Los autores usan como referencia a otros importantes aportes de la literatura para señalar lo siguiente:

“Para Freire (1978) y para Rösen (2001) la conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre la realidad social actual, ya que la conciencia histórica implica procedimientos de comprensión del pasado y de proyección en el futuro. Así, la Historia se convierte en un instrumento de liberación y de intervención social, es decir, en una aportación fundamental en la educación democrática de las personas (Pagès, 2003, 2009; Santisteban, 2006a), porque nos ayuda a comprender el pasado desde nuestro presente, pero también a hacer prospectiva sobre los horizontes temporales que aparecen ante nosotros, más o menos definidos. Y como educación democrática la Historia ha de favorecer la formación del pensamiento crítico y del pensamiento divergente (Martineau, 2011)” (Santisteban y Anguera, 2014, p. 253 y 254).

Rösen (1992), desarrolló una de las teorías más significativas respecto a la conciencia histórica en donde incorporó tipos cuatro tipos o niveles de conciencia histórica: tradicional, ejemplar, crítica y genética, las cuales serán descritas a grandes rasgos y en base a lo planteado por el autor, a continuación.

a) Conciencia tipo tradicional

“Las orientaciones tradicionales presentan la totalidad temporal que hace significante el pasado y relevante a la realidad presente y a su extensión futura como una continuidad de los modelos de vida y los modelos culturales prescritos más allá del tiempo” (Rösen, 1992, p. 31). Esta última afirmación del autor se vincula también al sentido de “identidad histórica”, que resulta ser uno de los elementos más relevantes dentro de la conciencia histórica de base tradicional. “Si la vida práctica se orienta predominantemente en términos tradicionales, la razón que moldea los valores se encuentra en la permanencia de su realidad social, una permanencia que la historia ayuda a traer a nuestra memoria” (Rösen, 1992, p. 31). En síntesis y según lo que plantea Rösen, la conciencia de tipo tradicional juega un rol de orientación en la conducta de las y los individuos, aquí las tradiciones, obligaciones y costumbres, resultan ser modelos de vida aceptados culturalmente, generando así la ya mencionada identidad histórica.

b) Conciencia tipo ejemplar

“Aquí la conciencia histórica se refiere a la experiencia del pasado en la forma de casos que representan y personifican reglas generales del cambio temporal y la conducta humana. El horizonte de la experiencia temporal se halla expandida en forma significativa en este modo de pensamiento histórico” (Rüsen, 1992, p. 31).

Rüsen, señala además que este tipo de conciencia histórica evidencia la moralidad de un valor o del conjunto de estos, los cuales tienen validez cultural. “*Se conceptualiza la moral como poseyendo validez atemporal*”. (Rüsen, 1992, p. 31).

c) Conciencia tipo crítica

“El pensamiento histórico-crítico, despeja el camino hacia la constitución de la identidad por la fuerza de la negación” (Rüsen, 1992, p. 32). En base a lo que plantea Rüsen, en la cita anterior y en el desarrollo de su investigación, se considera la conciencia histórica de tipo crítica, como una de carácter rupturista, capaz de cuestionar lo hegemónicamente establecido.

“El pensamiento histórico-crítico, inyecta elementos de argumentación crítica al razonamiento moral. Pone en cuestión a la moral apuntando a la relatividad cultural en los valores que contrasta con una universalidad supuesta y aparente, descubriendo los factores de condición temporal que contrasta con validez atemporal falsa.” (Rüsen, 1992, p. 32).

d) Conciencia tipo genética

“Este tipo de conciencia histórica permea la identidad histórica con una temporalización esencial” (Rüsen, 1992, p. 33). Respecto a este tipo de conciencia y según lo planteado por el autor, existe una fuerte conexión entre la conciencia histórica y la moral, permitiendo de esta forma “categorizar y caracterizar las peculiaridades culturales y los rasgos únicos de los valores morales y los modos de razonamiento moral en diferentes épocas y escenarios” (Rüsen, 1992, p. 33). Sobre la conciencia genética, Rüsen señala además lo siguiente:

“Dentro del horizonte de esta clase de conciencia histórica, los valores morales se temporalizan, la moral se despoja de su naturaleza estática. El desarrollo y el cambio pertenecen a la moral de los valores conceptualizada en términos de una pluralidad de puntos de vista y la aceptación de la concreta característica de “otro”, del no semejante y la mutua aceptación de aquel “otro” como la noción dominante de valuación moral.” (Rüsen, 1992, p. 33).

Rüsen, cierra su clasificación de los tipos de conciencia histórica con la siguiente afirmación

“Desde el momento en que los elementos de los cuatro tipos están operativamente mezclados en el proceso que da a la vida práctica una orientación histórica en el tiempo, podemos reconstruir las complejas relaciones entre estos elementos para determinar con precisión y definir la especialidad estructural de las manifestaciones empíricas de la conciencia histórica y su relación con los valores morales.” (Rüsen, 1992, p. 33)

Las tipologías de conciencia histórica señaladas por Rüsen permiten clasificar a las sujetas y sujetos respecto a los conocimientos históricos que estos presentan y a como los expresan. Los aportes del autor son claves para determinar un perfil de estudiante a partir de la conciencia histórica que estos describen. Otros autores hacen también una importante referencia principalmente a los aportes que entrega la conciencia histórica, señalando que “Gracias a la conciencia histórica, el sujeto puede descubrir la consistencia de su identidad. Es decir, el sujeto logra entender que es fruto de su historia” (Sánchez Costa, 2009, p. 275).

Frente a lo expuesto por los autores aquí citados, es posible mencionar que, surge una especie de factor común respecto a lo que ellos entienden y a como definen la noción de conciencia histórica. En base a lo señalado por los autores, es posible atribuirle a la *temporalidad* como algo fundamental en su constructo, destacando además que a través de la conciencia histórica pueden comprenderse los elementos de *continuidad* y *cambio* que se presentan dentro de los procesos históricos y que resultan más que relevantes a la hora de querer comprender la Historia. Por otra parte, da pie a poder posicionarse históricamente a través de la reflexión.

En síntesis, la conciencia histórica es la habilidad de pensar históricamente, posicionándose desde diferentes espacios y tiempos. Si bien esta habilidad resulta ser importante para el desarrollo del común de las personas. La importancia del desarrollo y fomento de este tipo de conciencia en las y los estudiantes, radica en que ellos puedan comprender y cuestionar de mejor manera la realidad actual a la que se enfrentan a través del estudio y reflexión del pasado, otorgando además la posibilidad de que éstos y éstas puedan ejercer un rol participativo y transformador dentro de los contextos en que se desenvuelven.

Desde nuestra concepción, podemos definir a la conciencia histórica como el conjunto de habilidades que le permiten a los sujetos ubicarse temporalmente, reconocerse como sujetos históricos, es decir, sujetos que existen y acontecen en un lugar y tiempo determinado que cuenta con unas características determinadas, asociadas a una realidad particular que ha sido configurada por diferentes procesos, y que además permiten visibilizar en el futuro una posibilidad de transformación, de construcción y prefiguración de la realidad que se desea, de la sociedad que se pretende y se tiene como ideal.

La alfabetización histórica, para esta investigación juega un rol central, ya que este concepto va directamente relacionado con el aprendizaje de la Historia. y las competencias básicas para el desarrollo del pensamiento histórico (Serrano et al, 2013). Con lo anterior, nos referimos al aprendizaje de la Historia en su integralidad y complejidad, ya sea vinculado al tipo de lenguaje y escritura que se emplea a la hora de enfrentarse a esta disciplina. La alfabetización histórica y sus características “giran en torno a tres grandes capacidades relativas al conocimiento histórico: la evaluación de evidencias en la obtención de información, el razonamiento y la solución de problemas, y el análisis y la construcción de narrativas históricas” (Carretero, 2009, p. 75.) Lo anterior es parte de un complejo proceso al que se enfrenta el y la joven en esta disciplina.

A la hora de enfrentarnos a la Historia, como disciplina, el sujeto recurre a una serie de actividades cognitivas básicas. Primeramente, la evaluación de evidencias según la información que se entregue la o el sujeto hace uso la corroboración de fuentes, contextualiza de esta misma, de igual manera acude a sus representaciones mentales de los eventos según la información y, de esta manera, selecciona y define el objeto de estudio y de esta manera permite resolver posibles problemas la investigación que se le plantee al joven (Carretero, 2009, p. 78). El razonamiento y la solución de problemas, en segundo lugar, permite distinguir entre las causas y antecedentes, hacer analogías e hipótesis de la información histórica. La tercera actividad cognitiva es el análisis y construcción de narrativas, ya teniendo pleno entendimiento de la información y sus dificultades, es que el sujeto puede construir narrativas válidas sobre esa información o evento determinado, de igual manera “Estas narrativas deben poseer calidad en cinco factores: coherencia, cronología, exhaustividad, contextualización y causación”(Carretero, 2009, p. 78) y no solo

eso, ya que deben recoger diversas narrativas alternativas para así formarse un abanico de opciones e informaciones.

Si bien las narrativas son una de las herramientas más benéficas para el aprendizaje de la historia, no debemos olvidar que uno de los

“objetivos claros de la alfabetización histórica debe ser superar los sesgos que produce su utilización, como son la simplificación de la historia, la identificación de la historia con la narrativa en sí, el olvido de historias alternativas o la aparición de explicaciones causales sesgadas.” (Carretero, 2009, p. 86)

La complejidad del acto de alfabetización histórica nos deja en claro que la Historia es un proceso está en una constante:

“construcción, reconstrucción e interpretación de eventos pasados, ideas, e instituciones, a partir de evidencias inferidas o que hayan llegado hasta nuestros días, que nos permiten comprender y dar significado a quién y qué somos hoy. El proceso comprende diálogos con voces alternativas del propio pasado, con personas que registraron dicho pasado y con estudiosos que lo interpretan. El proceso también comprende elaborar narrativas coherentes y potentes que describan e interpreten los eventos, así como información cualitativa y cuantitativa relevante desde una perspectiva teórica” (Carretero, 2009, p. 77)

2.3 Narrativas Históricas

En cuanto a las narrativas históricas, es relevante comprender qué son y cuál es su importancia en el quehacer pedagógico y para el propio estudiantado. Primero que nada, las narrativas sirven “para dar sentido y organizar las experiencias a las que nos enfrentamos y por medio de las que construimos significados comunes al resto de miembros de nuestro contexto social y cultural” (Santamaría, 2000, p. 139). Estos significados que construimos como sociedad e individuos están cargados de intencionalidades y subjetividades. A su vez, están fuertemente influidas por los contextos espaciales y sociales a los que los sujetos están inmersos, de este modo se observa “cómo las personas construyen significados en contextos culturales y cómo esta construcción está íntimamente presente en nuestra propia naturaleza, en nuestros propios “yoes” (Bruner, 1990 como se citó en Santamaría, 2000, p.140).

Según lo anterior y tomando como referencia a Santamaría (2000), para hacer posible la construcción de significados es necesario incurrir a la contextualización. Esto lleva a un complejo proceso intersubjetivo por el cual la persona debe pasar para crear narrativas. Teniendo en cuenta que siempre cada sujeto se posiciona desde su realidad, interés, espacio y contexto es que las narraciones “han venido a enfatizar la importancia de aspectos que suponen más una interpretación de los hechos que una explicación lógica de los mismos.” (Santamaría, 2000, p. 141)

Rüsen (1992) hizo un importante aporte que se hace relevante en esta investigación, por un lado, cabe resaltar que “La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es a través de la narración” (Rüsen, 1992, p. 29) dando sentido a la Historia. De igual manera Rüsen entrega más aportes respecto a la narrativa histórica, planteando lo siguiente: “las operaciones por las cuales la mente humana realiza la síntesis histórica de las dimensiones del tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia se encuentran en la narración: el relato de una historia” (Rüsen, 1992, p. 29).

En base a lo que plantea Rüsen, la producción de la narración resulta ser algo propio del “ser humano” más específicamente de la mente humana. Según la descripción del autor la construcción de un relato o de una narración no resulta ser un proceso del todo sencillo, requiere de elementos esenciales que le otorgan un carácter más complejo. El mismo Rüsen en su libro “E o ensino de história” (2010) señala además que la narrativa histórica presenta tres características fundamentales. La primera de ellas es que está ligada a la memoria, movilizandole así la experiencia previa. La segunda característica, se relaciona con la organización de las dimensiones temporales. Mientras que la tercera se relaciona con poder identificar la identidad de él o la sujeta.

Existe otro autor que otorga una definición al concepto de narrativa histórica que, si bien es más sencilla, resulta ser bastante útil y aclaradora “la expresión organizada, articulada en partes y jerarquizada (...) por la que se transmite una proposición sobre las cosas, una explicación o interpretación de ellas o, meramente su descripción” (Aróstegui, 1995, p. 240).

Antes de ahondar en la narrativa histórica, Carretero y otros (2013) instalan una aseveración bastante importante, que permite además entender los lineamientos siguientes:

“Los alumnos más jóvenes tienen un conocimiento más concreto de las instituciones y realidades sociales, considerando sólo las personas que encarnan diferentes roles institucionales. En este entendimiento ingenuo, la historia se compone de una sucesión de personas y acontecimientos conformándose en una estructura típicamente narrativa cuyos elementos conceptuales son muy simples.” (Carretero, 2013, p. 14)

En el mismo artículo de Carretero y otros. (2013) describen que a través de las narrativas las personas son capaces de describir y comprender sus comportamientos y los de la sociedad en sí, señalan además que desde el plano educativo “Este tipo de narrativas influye sustancialmente en la forma en que los estudiantes entienden y analizan la información sobre el pasado.” (Carretero, 2013, p. 16) El entendimiento ingenuo de la historia al que se refiere el autor, es un elemento propio de la escuela a la hora de enfrentarse al pasado, de esta manera se ordenan acontecimientos de manera lineal y cronológica, sin ningún tipo de interconexión en ellos.

Otro de los aportes de la literatura, que sustenta la definición de narrativa histórica, lo realiza Salazar, en su libro “Narrar y Aprender Historia.” (2006), señalando lo siguiente:

“Se podría decir que la narrativa es, en sí misma, una construcción y reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca o los configura de manera tal que impliquen un cierto sentido, pero lo más importante de la narratividad es que da cuenta de la historicidad del hombre: el ser consciente de su ser” (Salazar, 2006, p. 23)

Las narraciones históricas, según Carretero (2013) son una gran herramienta cultural. En lo educativo hay dos tipos de narrativas: individuales (vida personal de los personajes, propagan ideas erróneas de los procesos de cambio) y nacionales, las cuales sirven a la función de consolidación de la identidad nacional y a la construcción de los Estado-Nación. De esta manera es como se aprecia que la Escuela va en servicio de crear narrativas nacionales en su estudiantado, esto es debido a que “El Estado nos ha dado con el modelo escolar que responde a sus propios fines y no a los fines redentores de la cultura no a los intereses fundamentales del país, un tipo de maestro-burócrata” (Barcos, 2015, p. 27), del

cual no se puede tener ideas distintas, pues las y los sujetos se deben apegar al currículo oficial que es el poseedor de los conocimientos legítimos. Lo anterior, este tipo de narrativas nacionales están presentes a lo largo de toda la vida escolar de una persona, llegando a ser parte de su conformación identitaria en la adultez, parte de sus propios relatos.

Asimismo, Cataño (2011), en uno de sus trabajos de investigación, ha instalado la siguiente interpretación respecto a la narrativa, “es la narración la operación mental que constituye la conciencia histórica, no como una descripción, sino como una forma de aprehender que es antropológicamente universal.” (Cataño, 2011, p. 228) para mayor sustento a su definición Cataño (2011), quienes ahondan en la noción de “competencia narrativa” considerando que:

“es la que se pretende alcanzar mediante el aprendizaje histórico, cumple una función de orientación para la vida actual, dado que posibilita representarse el pasado de manera más clara, percibir el presente de manera más comprensible y adquirir una perspectiva del futuro más sólida” (Cataño, 2011, p. 228).

Siguiendo con lo anterior y para ahondar un poco más sobre la importancia de la competencia narrativa para las y los estudiantes. Según Rösen (1992), a lo largo de las narraciones decidimos diversos cursos de acción, son estas decisiones las que dependen de los valores y subjetividades de las y los narradores, son pues estos mismos valores “generalmente principios, guías de comportamiento, ideas o perspectivas claves que sugieren lo que se debería hacer en una situación determinada donde existan varias opciones” (Rösen, 1992, p. 28). De igual manera Bruner (1989), nos señala con respecto al lenguaje que “impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve.” (Bruner, 1989, p.2), tomando en relevancia los contextos y subjetividades de las y los sujetos. Según lo anterior, las narraciones y el uso de lenguaje están sujetos a una constante elaboración y reelaboración para perpetuar patrones y aspectos culturales, de esta manera se podría visibilizar a las narrativas como una operación mental subjetiva, expuesta los diversos contextos e intereses de las y los sujetos:

“La narración de cuentos, el teatro, las formas de ciencia y protociencia, incluso la jurisprudencia, son todas ellas técnicas para potenciar esta función —formas de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata. Este aspecto de la cultura confiere a las personas que participan en ella

un papel en su constante elaboración y reelaboración —un papel *activo* como participantes y no como espectadores amaestrados que desempeñan sus papeles estereotipados de acuerdo con una regla cuando se les presenta la clave apropiada.” (Bruner, 1989, p.3)

Por otro lado, Henríquez (2005) en su trabajo desarrolla una idea que plantea principalmente cuáles son los aportes de la narrativa histórica, mencionando que:

“Ellas movilizan y enlazan experiencias, relatos del pasado, con los juicios morales efectuados desde el presente, el pasado histórico no puede reducirse, en palabras de Rüsen, a ser solo recordado por el conocimiento humano, sino que debe complementarse con las experiencias y expectativas de las personas para que tenga una función de orientación moral” (Henríquez, 2005, p. 18).

En base a lo que plantea el autor, es posible establecer que la narrativa histórica es una representación oral o escrita de la realidad representada por un individuo o individuo, que debe tener conciencia plena del tiempo y espacio en que se encuentra inmerso o inmersa.

Cuesta (2008) es otro historiador que en sus investigaciones dio espacio al análisis de la narrativa dentro del proceso de enseñanza de la historia, basándose en gran parte en la teoría del pensamiento narrativo de Bruner, señalando que a través de esta última y de “la apelación a la imaginación y los aportes de la didáctica de la empatía, nos proporcionan un marco alternativo y estimulante para articular modos de enseñar Historia...” (Cuesta, 2008, p.179). Una de las conclusiones realizadas por Cuesta (2008) respecto a la narrativa la define de la siguiente forma: “En otras palabras, estas prácticas narrativas nos permiten generar un espacio para la problematización del saber social que creemos que las prácticas positivistas, conductistas y cognitivistas no habilita.” (Cuesta, 2008, p. 179).

McEwan (1998) realiza un análisis y afirmación que resulta ser muy importante, esto en su vínculo con la pedagogía, específicamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje. El autor considera que la narrativa histórica es una estrategia utilizada por el docente en su labor de enseñanza, pero también es importante en la construcción de aprendizaje histórico de las y los estudiantes. Según lo expuesto por McEwan, las narrativas resultan ser un instrumento utilizado por las y los docentes para interpretar y a su vez explicar de mejor forma no solo hechos históricos, si no el mundo y los diferentes contextos.

Para finalizar Isabel Gómez Barca (2019) realiza un análisis desde la definición de narrativa como un instrumento que permite acceder a distintos modos de cómo una persona ve y significa el pasado y como, a su vez, utiliza elementos que estructuren el futuro. Para Isabel, las Narrativas indican

“en un sentido amplio de la expresión de ideas sea de forma escrita, por el diálogo, por medio de la imagen, tiende a indicar esta conceptualización que el sujeto construye acerca del pasado en su relación con el presente y, eventualmente, con perspectiva consciente del futuro.” (Gómez, 2019, p. 313)

Estos indicadores son los que ayudan a representar mejor el cómo piensan los niños y niñas de las escuelas la historia, haciendo un ejercicio de empatía histórica, para poder así, invitar y reforzar un diálogo más sereno, incentivando la reducción de odio entre culturas. La narrativa permite observar que las y los autores intentan entender lo que sucede y por qué sucede, se busca en la historia una respuesta que ayude a la orientación de la individuo o individuo. Este sentir nace desde temprana edad en el ser humano “El ser humano busca situarse dentro de su familia y el entorno que lo rodea” (Gómez, 2019, p. 312) Sin embargo, la historia da oportunidad de que las y los estudiantes puedan ampliar sus horizontes y la posibilidad de representar y comunicar sus intereses con otros seres en comunidad. Barca explica que estas respuestas hacen a sus agentes más responsables de lo que sucede y lo que sucederá. Todos estos conceptos se pueden entrelazar en el campo de la educación histórica entendiendo que

“al analizar las manifestaciones de pensamiento histórico que niños y jóvenes van construyendo, incluso a través de relatos narrativos, es posible identificar no solo que retratos substantivos construyen sino a la vez conceptos de segundo orden ellos tácitamente desarrollan” (Gómez, 2019, p. 317)

2.3.1 Representación Histórica

En lo que respecta a las narrativas, es relevante visibilizar que en vinculación con la representación histórica actúa como una herramienta que permite el análisis desde dos perspectivas estudiadas por el Historiador cultural Roger Chartier (1992) quién, por una parte, lo describe e identifica como una ausencia u oposición entre la realidad y la representación, ya que, en la producción de imaginarios está la debilidad de la imaginación

que corresponde a una colectividad cultural unitaria gobernada por prácticas que envuelven al individuo, grupo o sector y que no permite sustraerse a las formas determinadas del pensar el actuar.

Por otra parte, Chartier (1992) presenta la representación histórica como una presencia o presentación pública de algo. Ejemplo de esto, es la relación descifrable entre el signo visible y lo que significa o lo que no significa, entendiendo que la historia de la sociedad o historia de las mentalidades es parte de una generación de historias colectivas que se contraponen con la historia intelectual, esto da posibilidad a la representación histórica desde un sistema congruente que vincula sistemas de creencia, valores, etc. Pero, que, sin embargo, no necesariamente responden a una realidad para todas las divisiones socio culturales.

Por último, es importante mencionar que Chartier habla desde un cambio historiográfico que da espacio a los símbolos, es por esto por lo que lo creemos importante para la investigación, ya que, aporta herramientas para ver más allá del un relato y encontrar en él lo que puede haber detrás de un concepto, símbolo, palabra, objeto representativo, etc. Consideramos esclarecedor sus aportes a la hora de enfatizar en el concepto de Representación Histórica.

Por otra parte, Sebastián Plá, nos entrega aproximaciones sobre las representaciones históricas vinculadas más al desarrollo de la didáctica de la Historia lo que cruza directamente el problema de la presente investigación. Este autor nos afirma que la “característica del discurso histórico escolar es la reproducción de los regímenes de historicidad prevalecientes en su entorno social e histórico.” (Plá, s/f, p.2) Con lo anterior, al referirse a regímenes de historicidad se entiende como un momento de crisis en el cual la articulación entre el pasado, presente y futuro pierden sus delimitaciones y ya no parecen tan obvias. De esta manera S. Plá, se pregunta si vivimos en un pasado olvidado o en un presente recordado en demasía. Siguiendo con lo anterior, cabe resaltar que “vivimos en un régimen de historicidad en el que predomina el presente y al que llama presentismo” (Plá, s/f, p. 3) considerando que toda sociedad parte de su presente para remitirse al pasado. Es por lo anterior, que la influencia del presente tiene gran repercusión en las representaciones

históricas de las personas para posicionarse en el pasado y traer a la memoria acontecimientos o hechos significativos, considerados relevantes pues van al servicio de su presente. De igual manera, Plá visibiliza que “a partir de la escritura de los estudiantes como el presentismo puede tener un función inmediata en el estudio y la comprensión de ciertos cambios históricos, en especial las diferencias entre una época y otra.” (Plá, s/f, p.7), pero señala que existen ciertos peligros en esta visión de continuidad entre pasado y presente, mencionando que se podría llegar a “fuertes anacronismo que fomentan una mala comprensión del pasado estudiado, pues es una periodización creada por la transposición didáctica y no un corte historiográfico.” (Plá, s/f, p.7)

Según lo anterior las representaciones históricas vendrán al servicio de encontrar y conectar el presente con el pasado, respondiendo algunas preguntas que aquejan en la actualidad, de esta manera se logra establecer relación entre la historia particular y colectiva de cada una y uno, aunque de igual forma se reconoce el peligro de caer en anacronismos. Potencialmente la historia vivida por nosotras y nosotros mismos o por nuestro entorno, es un elemento fundamental en el tipo de representaciones históricas que se tenga del pasado. Por otro lado, al momento de escribir una narración la o el sujeto se encuentra en momentos de tensión, descripción, profundización y posicionamiento frente a lo que es significativo para cada una y uno de ellas y ellos.

CAPÍTULO III: DISEÑO Y METODOLOGÍA

En el siguiente capítulo se pretende visibilizar el recorrido que seguimos como investigadoras, dando cuenta del tipo de investigación, los resguardos éticos, los instrumentos para la recolección de datos, la técnica, los instrumentos propiamente tal y, por último, la población y muestra. La focalización y el interés que existe en la búsqueda de resultados desde nuestra área de interés se expresa y materializa mediante los procesos investigativos y sus métodos. En este camino, nos vamos guiando por una raíz, la cual se direcciona con los objetivos y pregunta de investigación.

¿Por qué investigar? Como estudiantes de pregrado nos posicionamos desde una vereda en búsqueda de nuevas expectativas y experiencias, donde la investigación permite poner el estudio al beneficio de una sociedad y educación mejor. Posición desde una mirada integral, donde entendemos la participación de una comunidad como rol protagónico, por lo mismo, nos guiamos por instrumento creado de manera subjetiva y la respuesta de cada una y uno de sus participantes, buscando aproximaciones a la verdad de sus vivencias y tensionando con Spivak (2003) el argumento de producción occidental que es cómplice de su economía y sus intereses.

Bajo esta premisa, es que abordamos el tema de investigación entendiendo la pedagogía como una herramienta esencial al momento de sostener, crear o quebrar una cultura y que está tensionada por distintos factores e intereses. Posicionarnos desde el razonamiento crítico de cada uno de los relatos que analizaremos nos permitirá construir una investigación que espera visibilizar - desde el relato emergente entendido como un relato genuino y sin preparación por parte de cada una/o de las y los estudiantes- cuáles son sus vivencias, ideas, cultura, etc., identificando las tensiones y el lugar donde nace cada una de ellas.

Consideramos muy importante entender la investigación como una primera parte que conlleva teoría, metodología y análisis, pero que, sin embargo, debe llevarse a la práctica en el trabajo docente.

Estamos seguras como investigadoras, que llevar a la práctica todo lo aprendido en pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, es un campo de disputa que nos permitirá cambiar paradigmas relevantes para la vida en sociedad. “Este desaprendizaje sistémico implica aprender a criticar el discurso poscolonial con las mejores herramientas que este pueda proveer y no simplemente sustituyendo la figura perdida del colonizado” (Spivak, 2003, p. 314).

3.1 Tipo de investigación

Para nuestra investigación el método que consideramos más apropiado para la recolección y análisis de datos es el enfoque mixto. Este tipo de enfoque “representa el complemento natural de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa y que sus métodos ofrecen una gran promesa para la práctica de la investigación.” (Guelmes, C. Nieto, L., 2015). Dentro de las características del enfoque cuantitativo podemos identificar la oportunidad de usar la recolección y análisis de datos al servicio de las preguntas de investigación, comprobar hipótesis y confiar en la medición de números, conteos, tablas, gráficos y estadísticas, para poder establecer patrones de comportamiento en la población a investigar. Por su parte, el enfoque cualitativo se basa principalmente en las palabras, vale decir, se basa en métodos de recolección de datos sin identificación ni medición numérica,

descripciones y las observaciones, así como su flexibilidad, de este modo se utiliza para descubrir y refinar las preguntas de investigación (Guelmes, C. Nieto, L., 2015).

Teniendo claro lo anterior, es importante señalar que el tanto el

“proceso cuantitativo como del cualitativo, señalando que lejos de ser uno mejor que el otro, constituyen diferentes aproximaciones y visiones al estudio de un fenómeno, que no tienen que ser necesariamente controvertidos o irreconciliables, por lo que existe la posibilidad de mezclarlos” (Guelmes, C. Nieto, L., 2015).

El uso del enfoque mixto nos permite ir un poco más lejos que solo a la mera recolección de datos de un solo fenómeno abordado de distintos modos, pues este implica entrelazar y mezclar lógicas inductivas y deductivas desde el planteamiento del problema.

Es importante visibilizar que las investigaciones de tipo mixtas son de gran utilidad para campos como la Educación, Medicina, Psicología y Comunicación, entendiendo que al usar más de un método de investigación potencia las posibilidades de comprender el fenómeno a estudiar y aún más en campos que involucran al ser humano y su diversidad (Pereira, 2011).

Por su parte autores como Hernández, Fernández y Baptista (2003), mencionan que desde el enfoque mixto

“representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.” (Hernández, 2003, p. 21).

Como una oportunidad para las y los investigadores, el enfoque mixto permite combinar paradigma y de esta manera tener la posibilidad de acercarse a las problemáticas de investigación (Pereira, 2011). En esta dirección, es que el enfoque mixto nos permite utilizar una serie de datos, imágenes, narraciones y relatos de los sujetos, los cuales darán mayor sentido a los datos numéricos y de esta manera tener una mejor comprensión del objeto de estudio.

Para finalizar, se puede reafirmar lo anteriormente señalado, con el autor Roberto Hernández Sampieri (2003), quien revela en su investigación que el método mixto consiste

en una recolección de datos que se ocupan en un diseño que permita su total integración y guiado por un propósito claro. Para esto es muy importante la pregunta de investigación como raíz central del trabajo investigativo, la cual, servirá de guía para ilustrar y complementar los resultados y el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos en una investigación.

La investigación deberá implementar estrategias que se adapten a la necesidad, el contexto, las circunstancias y los recursos que rodean el estudio. Esta sistematización debe incorporar la integración y discusión crítica de los discursos.

3.2 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron estudiantes del último grado de enseñanza media pertenecientes a tres centros educativos de la ciudad de Santiago. Cabe resaltar que 27 estudiantes accedieron a ser consultados y, también, que en algunos cursos hay presencia de estudiantes extranjeros.

En lo que respecta a las particularidades de cada establecimiento educacional, la Escuela 1 es un Liceo Municipal ubicado en el centro de la ciudad, es un establecimiento únicamente para hombres, es un establecimiento público y gratuito, con un perfil académico que fija altas expectativas en los estudiantes. Este es un establecimiento de larga data y peso histórico con cursos de Séptimo Básico a Cuarto Medio. Se ubica en el barrio caracterizado por su arquitectura del siglo XIX. Existe gran presencia de extranjeros viviendo por el sector y de población que se moviliza por la zona, como los diversos universitarios que ocupan sus plazas y edificios como Universidades para actividades de tipo culturales, artísticas o recreativas.

La Escuela 2, por su lado, es de carácter mixto (hombres y mujeres) y es un Colegio Particular Gratuito que se ubica en la comuna de Maipú, en el sector poniente de la ciudad. Ubicada entre poblaciones vulnerables. Cabe resaltar que cuando este colegio se instaló en

la zona, este espacio no contaba con la diversidad de colegios y liceos que hoy tiene. Esta zona donde se ubica presenta poca conectividad con las zonas más céntricas, dejando un tanto aislada a la población que reside en ese espacio. Es por lo anterior que las y los jóvenes que residen en este espacio se enajenan hasta de la misma gran comuna de Maipú. El espacio que está más cerca del colegio tiene presencia de mucha basura, en la calle principal que pasa frente al colegio por lo general es utilizada para realizar la feria. Si bien en las poblaciones y villas aledañas al colegio hay presencia de áreas verdes, ya sea parques, plazas o árboles, en la misma escuela no existen áreas verdes. El edificio educacional es una sola estructura de cemento, el patio principal queda en el cuarto piso (una multicancha). En la zona hay presencia de diversos servicios, aunque como se mencionó anteriormente se encuentran un poco alejados del colegio. Cabe resaltar que la falta de apoyo que se presenta desde la escuela es un motivo de alarma puesto que deja en muchas ocasiones de lado a las y los jóvenes.

Finalmente, la Escuela 3 es de dependencia municipal y gratuita, de carácter mixto y de tipo Técnico Profesional. Está ubicada en una zona de clase media hacia el centro oriente de la ciudad, a solo dos cuadras del Metro siendo bastante accesible para las y los jóvenes en cuanto a conectividad. El entorno de este establecimiento educacional es netamente comercial e industrial, es por lo anterior que la mayoría de sus estudiantes provienen de otras comunas aledañas, pero pese a lo anterior se aprecia que en el sector hay presencia de edificios con gran capacidad, departamentos o Guetos Verticales, generando situaciones de hacinamiento en sus residentes.

3.3 Técnica e instrumentos

Para recoger los datos de esta investigación se elaboró un instrumento que permitiera tener acceso a los relatos de los estudiantes sobre temas históricos referidos a la historia de Chile (siglo XX y actualidad) y que, a su vez, proporcionara elementos asociados al significado o importancia histórica que se le atribuye a determinados tópicos. Este instrumento está basado en los estudios de Barca (2009 y 2015) y Seixas (1997) que se orientaron por propósitos similares al que aquí se ha comentado.

La primera actividad propone contar la historia de los últimos 100 años de Chile, esto bajo parámetros de personificación y empatía con frases como *“Imagina que llega un(a) compañero(a) nuevo(a) (...) te pide que le cuentes un poco la historia y sucesos de nuestro país. (...) Él o ella leerá tu historia con mucha atención.”* Dentro de la instrucción general se hace énfasis a que se debe utilizar el propio conocimiento y experiencia sin ayuda externa, para poder tener como resultado un relato relajado, genuino y donde se mencione lo que tiene más valor para las y los estudiantes.

Por otra parte, la segunda actividad se titula: *“¿Cuáles son los eventos que conoces?”* va acompañada de un listado de hechos, busca saber de fuente directa cual es la historia que conocen, hechos, procesos, temáticas y acontecimientos son parte de su educación tanto en la escuela, como en su entorno familiar, vecinal, etc.

Por último, la actividad tres se titula *“Lo más importante y lo menos importante”* pretende indagar en qué es lo más y menos significativo del listado presentado en la actividad dos, además de esta elección, se pide justificar o argumentar para poder tener una mejor lectura de los resultados.

El instrumento se diseñó bajo la tutela del profesor Fabián González en el ramo llamado: Seminario de Grado II, impartido en el semestre de invierno dos mil veinte. Luego de crear el documento, fue validado por el profesor Felipe Zurita, quien accedió a la revisión de los últimos detalles y proporcionó críticas constructivas para la entrega del instrumento a las y los estudiantes participantes.

En cuanto al contexto de implementación de la tarea realizada por las y los estudiantes, es pertinente mencionar la crisis sanitaria mundial que se vive en la actualidad, lo cual, no fue ajeno a nuestra realidad nacional y académica, como resultado de esto, el trabajo presentado se hizo a distancia buscando el resguardo de cada una y uno de sus participantes, creadores, facilitadores, tutores, etc. En este contexto se entienden las dificultades particulares de cada una y uno de los integrantes, resultado de una desigualdad nacional que vivimos.

Esto marca una de las más importantes limitantes de la investigación, el acceso presencial y físico estuvo restringido, tanto a los establecimientos educativos como a las y los profesoras/es de práctica y estudiantes dificulta la interacción con cada una y uno de ellas y ellos.

No se pudo tener un vínculo cercano con las y los estudiantes, lo cual no permitió espacio para responder dudas, incentivar la participación y retroalimentación. Esto también dificulta la coordinación y comunicación expedita con las y los profesores de práctica, quienes estaban con una sobrecarga de trabajo importante, de todas formas, se pudo coordinar el ejercicio con tres profesoras de tres establecimientos distintos ubicados en Maipú, Ñuñoa y Santiago.

El instrumento fue desarrollado por 18 estudiantes de Santiago, 5 de Ñuñoa y 4 de Maipú, todos pertenecientes al nivel de Cuarto año de Educación Media.

El número total de participantes se atribuye a las diferencias de las y los estudiantes a la posibilidad del aprendizaje desde casa por causas económicas, familiares, tecnológicas, etc. Que marca una diferencia importante en dos de estos centros educativos en comparación con el de Santiago, también marca una limitación importante, ya que el estudio no puede abarcar análisis referentes a diferencias educativas entre comunas, profesoras/es o centros educativos, solo será analizado el grupo total de estudiantes que respondieron lo cual acota los caminos que se pueden tomar observando los resultados. Si bien el camino de la investigación se acota por el contexto nacional, no pierde su potencial analítico.

El análisis de los relatos permitirá entender y acercarse implícitamente a posturas políticas, manejo o falta de herramientas, contextos familiares, interpretación de contenidos entregados por la o el docente, identidad, etc. Como también permitirá el modelamiento de la forma de enseñanza a una mucho más eficaz, abierta, integral y democrática.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

En lo que compete a la recolección de datos, durante el mes de junio del año 2020, a los y las estudiantes de Cuarto Medio de tres establecimientos educacionales, de la ciudad de

Santiago, se les pidió en conjunto con los respectivos docentes de las tres escuelas que realizarán de forma voluntaria, en algunos casos las y los docentes lo pidieron como una tarea con nota o décimas, un instrumento el cual consta de tres actividades. El instrumento en blanco será presentado a continuación:



Nuestro país vive tiempos importantes. Enfrentamos preocupaciones, conflictos y situaciones de cambio que nos hacen pensar seriamente hacia dónde nos dirigimos como sociedad. Obviamente, no podemos anticipar el futuro. Lo que sí podemos hacer es revisar lo que nos ha tocado vivir como país en el pasado, y experimentar en nuestro tiempo presente. Es parecido a lo que hace un conductor cuando maneja su vehículo: avanza con la mirada fija en el camino que tiene por delante y, al mismo tiempo, mira hacia atrás por el *espejo retrovisor*.

En la siguiente actividad te proponemos echar una mirada al pasado chileno de los últimos 100 años con la finalidad eventual de encontrar en ese pasado alguna respuesta a las preguntas que hoy nos aquejan.

Pensar en los últimos 100 años de historia de Chile podría permitir también establecer relaciones entre el tiempo que te ha tocado vivir a ti y las historias vividas por tus padres y -quien sabe - tus abuelos...

ACTIVIDAD No 1: Contar la historia de los últimos 100 años en Chile

Imagina que llega un(a) compañero(a) nuevo(a) que viene de otro país y por ende no conoce mucho sobre Chile y su historia. Él/Ella te pide que le cuentes un poco la historia y los sucesos de este país. Para lo anterior, debes contarle los procesos más significativos de la historia de Chile de los últimos 100 años (1920 - 2020). ¿Cómo sería tu relato de esos 100 años?

Debido a lo anterior debes narrar la historia de tu país destacando lo que para ti ha sido más significativo, lo que has logrado aprender y conocer, todo aquello que tú no dejarías por ningún motivo que quede fuera de tu relato.

Él o ella leerá tu historia con mucha atención, ojalá puedas dedicarle una página a tu escrito. Trata de utilizar tus propios conocimientos y experiencias (sin ayuda externa), lo que más nos interesa es saber cuáles son las cosas que para ti tienen más valor y cuáles no, en la historia del país.

Dale un título a tu historia, para que tu nuevo(a) compañero(a) pueda ordenar más estos nuevos conocimientos que tú le contarás.

Título de la historia: _____

Autor o Autora: _____

ACTIVIDAD No 2: ¿Cuáles de estos eventos conoces?	
<p>Marca con una X en el recuadro, en los casos que tengas algún conocimiento de los acontecimientos o procesos históricos que se mencionan a continuación. Deja en blanco aquellos que no te resulten familiares.</p>	
<input type="checkbox"/>	1. Publicación del disco "La Voz de los ochenta" de la banda de rock Los Prisioneros
<input type="checkbox"/>	2. Aprobación de la Constitución Política de Chile de 1980
<input type="checkbox"/>	3. Aparición de Zonas de Sacrificio ambiental durante la mitad del siglo XX
<input type="checkbox"/>	4. Creación de Carabineros de Chile.
<input type="checkbox"/>	5. Detención de Augusto Pinochet en The London Clinic, Inglaterra
<input type="checkbox"/>	6. Bombardeo del Palacio de la Moneda, Comienzo dictadura cívico - militar
<input type="checkbox"/>	7. Atentado del FPMR a la comitiva presidencial en el Cajón del Maipo
<input type="checkbox"/>	8. Constitución Política de 1925
<input type="checkbox"/>	9. Retorno a la democracia: elección de Patricio Aylwin como presidente de la República
<input type="checkbox"/>	10. Tomas de terreno y surgimiento de poblaciones en la periferia de Santiago
<input type="checkbox"/>	11. Reforma Agraria y transformación del latifundio
<input type="checkbox"/>	12. Crisis económica, desempleo y aumento de la pobreza en la década de los '80.
<input type="checkbox"/>	13. Gobierno del presidente Salvador Allende Gossens

	14. Tomas de fábricas y formación de cordones industriales por los trabajadores
	15. Elección de la primera Presidenta mujer de la República: Michelle Bachelet
	16. Sufragio femenino (1949)
	17. Surgimiento de movimientos ecologistas (Ralco, Pascua Lama, Patagonia)
	18. Privatización de los servicios básicos como el agua potable, electricidad y salud
	19. Terremoto de Valdivia, 1960
	20. Fortalecimiento de la Educación Pública durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda.
	21. Plebiscito del <u>Si</u> y el No de 1988
	22. Período de Protestas Nacionales contra la dictadura de Pinochet, detenidos desaparecidos y Violaciones a los Derechos Humanos.
	23. Inserción de una Economía Neoliberal (1973)
	24. Movilizaciones estudiantiles (2006 - 2011)

ACTIVIDAD No 3: Lo más importante y lo menos importante

Considerando solamente aquellos acontecimientos que marcaste con una X, indica ¿Cuál es el más significativo según tu opinión? Entrega un fundamento o argumento para esta elección

De los que marqué con X, el más significativo para mi es.....:

La razón de mi elección es.....:

Ahora, considerando solamente aquellos acontecimientos que marcaste con una X, indica ¿Cuál es el menos significativo según tu opinión? Entrega un fundamento o argumento para esta elección

De los que marqué con X, el menos significativo para mi es.....:

La razón de mi elección es.....:

El instrumento consta de una introducción al ejercicio, que, a su vez, cumple la función de invitar a la realización de este, es aquí donde se propone el pensamiento histórico como un camino que acompaña a la sociedad en la que vivimos, camino que muestra distintas

conexiones y alternativas. Se hace una invitación al estudiante a revisar su vida con el ejemplo de un espejo retrovisor, para poder visualizar el pasado. A su vez se develan sus diversas formas de ver y narrar la Historia.

El instrumento se les hizo llegar a las y los jóvenes por vías virtuales, por medio de correo electrónico. Las instrucciones fueron explicadas de igual manera por vía virtual, durante las clases on-line. Se presentaron diversas limitantes durante la ejecución de la investigación, el nulo acceso presencial y físico tanto a los establecimientos educativos como a las y los profesoras/es de práctica y estudiantes dificultó la interacción con cada una y uno de ellas y ellos. Es por lo anterior, que no se pudo tener un vínculo cercano con las y los estudiantes, debido al contexto de encierro y pandemia las formas de hacer llegar los instrumentos a las y los jóvenes fueron indirectas. Lo anterior no permitió espacio para responder dudas, críticas, incentivar la participación y retroalimentación. Esto también dificultó la coordinación y comunicación expedita con las y los profesores de práctica, quienes estaban con una sobrecarga de trabajo importante, de todas formas, se pudo coordinar el ejercicio con tres profesoras de tres establecimientos distintos ubicados en Maipú, Ñuñoa y Santiago.

Se apreció una diferencia importante, en cuanto a la cantidad de respuestas en dos de estos centros educativos en comparación con el de Santiago. Lo anterior, también marca una limitación importante, ya que el estudio no puede abarcar análisis referentes a diferencias educativas entre comunas, profesoras/es o centros educativos. Solo serán analizados como grupo total de estudiantes que respondieron lo cual acota los caminos que se tomaron una vez observados los resultados. Si bien el camino de la investigación se vio acotado por el contexto nacional, no perdió su potencial analítico.

En el instrumento se identificaron potencialidades importantes, en cuanto a sus actividades: Es un ejercicio que permite a las y los estudiantes encontrar y conectar el presente con el pasado, respondiendo algunas preguntas que hoy las y los aquejan, ejercicio que se logra estableciendo relación entre la historia particular y colectiva de cada una y uno de las y los estudiantes. De igual manera, el instrumento daría paso para que se identificaran

potencialmente con la historia vivida por sus madres, padres, abuelas, abuelos, etc. Por otro lado, al momento de escribir su narración de manera libre, las y los estudiantes podrían encontrar un espacio de tensión, descripción, profundización y posicionamiento frente a lo que es significativo para cada una y uno de ellas y ellos. El significado que las y los jóvenes podrán mostrar en sus narraciones tiene una gran implicaciones y relevancia para el análisis y la tesis: la necesidad de crear espacios para escuchar a las y los estudiantes, ver cómo xz

De igual manera el análisis de este instrumento nos revela los temas que las y los jóvenes dominan más y cuales desconocen, se podría visibilizar sus intereses en lo que respecta a ciertos procesos, hechos o acontecimientos históricos.

Se sistematizará la información, siendo analizada e interpretada, en el ejercicio uno se podrá identificar conceptos y sus repeticiones serán ordenadas en una tabla, cada uno de ellos según la cantidad de veces que fueron mencionados. En el ejercicio dos, se ordenarán en un gráfico todas las menciones para poder visibilizar la cantidad de acontecimientos seleccionados y cuantas veces fueron mencionados. Para finalizar, en el ejercicio tres se realizará dos gráficos, uno que muestra lo más significativo y otro donde se ordena lo menos significativo. Esta forma en que se ordenaran los datos recogidos permitirá, de primer momento, identificar qué es lo que caracterizó y qué fue lo más significativo en la memoria de las y los estudiantes.

Los instrumentos comenzaron a ser recibidos, por nuestra parte, durante el mes de Julio del año 2020 dándoles aproximadamente un mes de plazo a las y los estudiantes para que realizaran y enviaran el instrumento por correo electrónico. Este proceso consto de muchas etapas, ya que las y los estudiantes, en ocasiones, tardaron bastante en enviar los instrumentos realizados, pues se entiende que bajo el contexto de pandemia y encierro tenían gran carga académica y laboral, ya que muchos trabajan para ayudar a sus familias con los gastos domésticos.

Se espera que las y los jóvenes narren con sus propias palabras sus propias palabras los acontecimientos ocurridos, de manera libre y es en esta selección de hechos y

acontecimientos en la que podremos visibilizar sus tipos de relatos y representaciones que tienen de la Historia, todo acompañado de un análisis profundo de sus palabras. A lo largo del instrumento se podrían plasmar los intereses de las y los jóvenes, esto se debe a que son ellas y ellos mismos los que seleccionan la información que irá en sus relatos, de esta manera se podrán observar más inclinaciones hacia algunos hechos o acontecimientos que a otros. En lo que respecta a la selección de acontecimientos o procesos más y menos significativos presentes en sus narraciones, con el instrumento se podrán visibilizar claramente a lo largo de los relatos de las y los jóvenes sus inclinaciones y alejamientos de procesos y temáticas históricas. Es de esta manera como los relatos de las y los estudiantes nos entregarán una serie de información sobre sus intereses, dominios en la asignatura y de sus representaciones históricas, las y los propios estudiantes los que decidan qué escribir, cómo escribir y qué importancia darles a los hechos, revelando gran información de cómo miran la Historia, qué les interesa y les es significativo.

3.5 Resguardos éticos

En esta investigación no se darán los nombres de las y los estudiantes, para resguardar sus identidades. De igual manera los establecimientos educacionales serán resguardados, limitándonos a decir sus características espaciales y particulares de cada uno.

Para resguardar y asegurar la confidencialidad de los datos y sus participantes, al momento de enviar el instrumento se adjuntó y se pidió llenar la siguiente solicitud:

Solicitud de participación

Estimado estudiante/Estimada estudiante

En el marco del desarrollo de nuestra investigación de Seminario de Grado titulada “Narrativas sobre el pasado y aprendizaje histórico. Una aproximación a la conciencia histórica de los jóvenes chilenos” estamos recogiendo información entre los jóvenes de distintos niveles del sistema educativo. Nos aproximamos a ustedes con la finalidad de solicitar su colaboración entendiendo, por cierto, la compleja situación sanitaria y social que se vive en el país. El análisis del pensamiento histórico de nuestros futuros estudiantes

constituye un proceso clave de la fase en la que nos encontramos como profesores *en formación*. El Seminario de Grado que integramos es, junto con la Práctica Profesional, nuestra última actividad curricular previa al egreso y titulación. Por lo mismo, la colaboración que nos puedas prestar como participante de esta investigación será determinante para la fase de finalización de nuestra tesis y el ciclo final de nuestra carrera.

Nuestra investigación sobre las “Narrativas sobre el pasado y aprendizaje histórico. Una aproximación a la conciencia histórica de los jóvenes chilenos” es un estudio de carácter cualitativo que por sus características no aspira a realizar generalizaciones o describir grandes conjuntos de la población. Muy por el contrario, nuestro interés es comprensivo y orientado a explorar cuáles son los significados y valoraciones que le otorgan los jóvenes chilenos a determinados temas, conceptos, personajes y/o acontecimientos de la historia del país.

En el material que ponemos a tu disposición y que te pedimos completar no se esperan respuestas correctas o “buenas y malas”, en ningún caso haremos una evaluación de cuánta historia has aprendido. Tampoco sacaremos conclusiones sobre cómo han sido tus profesores o profesoras de la asignatura. Lo que nos interesa, más bien, es conocer cuáles son las cuestiones más significativas que recuerdan, aquellas a las que les otorgan un mayor valor histórico (y a cuáles menos), y cómo las relatan, es decir, cuál creen que es la mejor forma de contarlas.

Nuestro director de tesis es el profesor Doctor© Fabián González Calderón, en caso de cualquier inquietud o duda que les surja con esta solicitud pueden ponerse en contacto con él a través de su correo fgonzalez@academia.cl Esta es una investigación con fines exclusivamente académicos, cuyos resultados son de uso restringido que nos obliga a proteger los nombres de los participantes y respetar el Código de Ética de la Universidad, cuyos alcances pueden consultar en la página institucional www.academia.cl. Tu participación es voluntaria, puedes dejar de colaborar en el momento que lo decidas y dejar en blanco aquellas preguntas que creas que no puedes contestar.

Si tienes disposición a colaborar voluntariamente en esta investigación, ten la gentileza de completar los siguientes datos:

Nombre de la institución en la que estudio

Comuna donde se ubica el establecimiento:

Edad

Actualmente curso...

Comuna donde resido

¡Muchas gracias!

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 Introducción al análisis de los resultados

El instrumento aplicado consta de tres actividades, que permitirán develar cómo las y los estudiantes piensan la Historia y cuáles son sus temas de interés a la hora mirar hacia el pasado. Las actividades serán descritas a continuación y serán definidas de manera sintéticas con el objetivo de reflexionar posteriormente a profundidad acerca del contenido entregado.

4.1.1 Actividad 1: “Contar la Historia de los últimos 100 años en Chile”

A partir de las narraciones elaboradas por las y los estudiantes que participaron de este estudio de caso, se podrán visibilizar cómo comprenden y miran el pasado. De igual manera, cómo construyen un relato de los últimos 100 años de la Historia de Chile, de manera libre tomando en cuenta sus intereses y los acontecimientos o hechos que ellos y ellas consideran relevantes de mencionar.

Entendiendo que estos relatos generados son parte de la propia memoria construida por parte de las y los jóvenes, es que en este apartado se podrán develar las representaciones históricas de los y las participantes. De igual manera, a lo largo de los relatos, se podrán observar patrones comunes en cuanto a algunos acontecimientos, personajes o hechos narrados por las y los jóvenes, los cuales se repiten de manera transversal en esta actividad. Lo anterior dota a este tipo de relatos de sentimientos de identidad comunes, a la vez le otorgan continuidad, cambios y coherencia a su propia Historia como individuos y como grupo.

4.1.2 Actividad 2: “¿Cuáles de estos eventos conoces?”

En la actividad 2 se invitó a las y los jóvenes a marcar con una X qué acontecimientos o hechos históricos les eran más familiares o cuales conocían y a dejar en blanco los que conocían en menor medida. Los Temas que fueron más mencionados fueron 7, cuya

frecuencia oscila entre 23 y 26 menciones: Protestas contra la dictadura y violaciones a los DD. HH (26 selecciones) y Bombardeo a la Moneda (26 selecciones), Gobierno de Salvador Allende (24 selecciones), Plebiscito del Sí y el No (24 selecciones), Movilizaciones estudiantiles (24 selecciones) Constitución política de 1980 (23 selecciones) y Elección de Michelle Bachelet (23 selecciones).

En posición intermedia se encuentran los 4 temas cuya frecuencia promedio es entre 22 y 11 menciones, estos son: Crisis económica del 80' (22 selecciones), Terremoto de Valdivia 1960 (22 selecciones), Inserción al Neoliberalismo (21 selecciones), Constitución de 1925 (20 selecciones), Gobierno de Pedro Aguirre Cerda (20 selecciones), Privatización de servicios básicos (20 selecciones), Publicación de “La Voz de los 80” (20 selecciones), Creación de Carabineros de Chile (19 selecciones), Sufragio femenino (19 selecciones), Vuelta a la democracia - elección de Patricio Aylwin (19 selecciones), tomas de terreno y surgimiento de poblaciones en Santiago (18 selecciones), Atentado del FPMR a Augusto Pinochet (18 selecciones), Detención de Augusto Pinochet en Londres (17 selecciones) y Reforma Agraria (16 selecciones).

Finalmente, los temas que tuvieron menor frecuencia fueron inferior o igual a 10, son 3: Tomas de fábricas y creación de cordones industriales (10 selecciones), Surgimiento de movimientos ecologistas (7 selecciones) y Zonas de sacrificio de mediados del siglo XX (4 selecciones)

4.1.3 Actividad 3: “Lo más importante y lo menos importante”

En la última actividad se les pidió a las y los jóvenes que seleccionen de la tabla anteriormente expuesta, acontecimientos y hechos históricos que les sean más y menos importantes. De igual manera, se les pide que argumenten el porqué de sus elecciones. Las y los estudiantes señalan que la alternativa de los hechos más significativos a nivel general corresponde al “Bombardeo al palacio de la Moneda”. Cabe mencionar que esta alternativa fue escogida por al menos una/un integrante de cada uno de estos establecimientos. Podemos observar según sus propios relatos, que ese momento histórico generó un cambio importante en la historia de Chile y que hoy marca un precedente importante para las nuevas generaciones.

De igual manera, a modo general, cabe resaltar que uno de los acontecimientos más seleccionados por las y los estudiantes son las movilizaciones estudiantiles (2006-2011), se apreció que en general el estudiantado se siente partícipe y perteneciente a estos actores y acontecimiento. Dentro de esta actividad uno de los acontecimientos menos significativos para las y los jóvenes fue “*la publicación del disco la voz de los 80*”.

4.2 Esquemas y sistematización numérica de los resultados

Con el propósito de exponer y sistematizar algunos de los principales hallazgos de la investigación se presentan a continuación tablas y gráficos que permitirán tener un panorama general de los datos recopilados:

Tabla I

Hecho Histórico	Frecuencia	Hecho Histórico	Frecuencia
Golpe de Estado 1973 y post dictadura	22	Atentado a Pinochet	5
Estallido Social	17	Premio Nobel de Mistral y Neruda	5
Elección de Salvador Allende	16	Nacionalización del Cobre	4
Constitución de 1925	15	Creación de la DINA	4
Elección de Aylwin	15	Violación a los DD.HH	4
Elección de Michelle Bachelet	11	Muerte de A. Pinochet	4
Revolución Pingüina	11	Rescate de los 33	4
Primer período de Alessandri	10	Chile Campeón de la Copa América	4
Golpe de Ibáñez	10	Suicidio/asesinato de Allende	3
Inicio de los gobiernos radicales	10	Firma del tratado de Lima	3
Ruido de Sables	9	Reformas constitucionales de Lagos	3
Matanza del seguro Obrero	9	Parlamentarismo	3
Aprobación de voto femenino	9	Incendios forestales 2017	3

Elección Sebastián Piñera	9	El "tanquetazo"	2
Parlamentarismo	8	Crisis de 1982	2
Constitución de 1980	8	Asesinato de J. Guzmán	2
Plebiscito del "SI" y el "NO"	8	Masacre en oficina de San Gregorio	2
Crisis económica del 29	8	Creación de la cédula de identidad	2
Renuncia y exilio de Alessandri	7	Creación del MIR	2
Creación de Carabineros de Chile	7	Nace la concertación de partidos por el NO	2
Revolución estudiantil	7	Creación de la L1 del metro	2
Terremoto de 1960	6	Acuerdo de unión civil	2
Detención de A. Pinochet	6	Aborto 3 causales	2
Terremoto de 2010	6	Asesinato de Mauricio Maigret	1
Pandemia	6	Asesinato de los hermanos Vergara	1
Creación de la Ley Maldita	6	Fin del Parlamentarismo	1
Crisis política - Anarquía	6	Asesinato de Daniel Zamudio	1
Instauración del modelo Neoliberal	5	Colo-colo campeón Copa Libertadores	1

Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Esta tabla permite identificar qué es lo que se menciona por las y los estudiantes consultados. Uno de los acontecimientos que fue más recurrente en las narraciones de los estudiantes fue el Golpe de Estado de 1973, el cual fue señalado por un total de veintidós estudiantes.

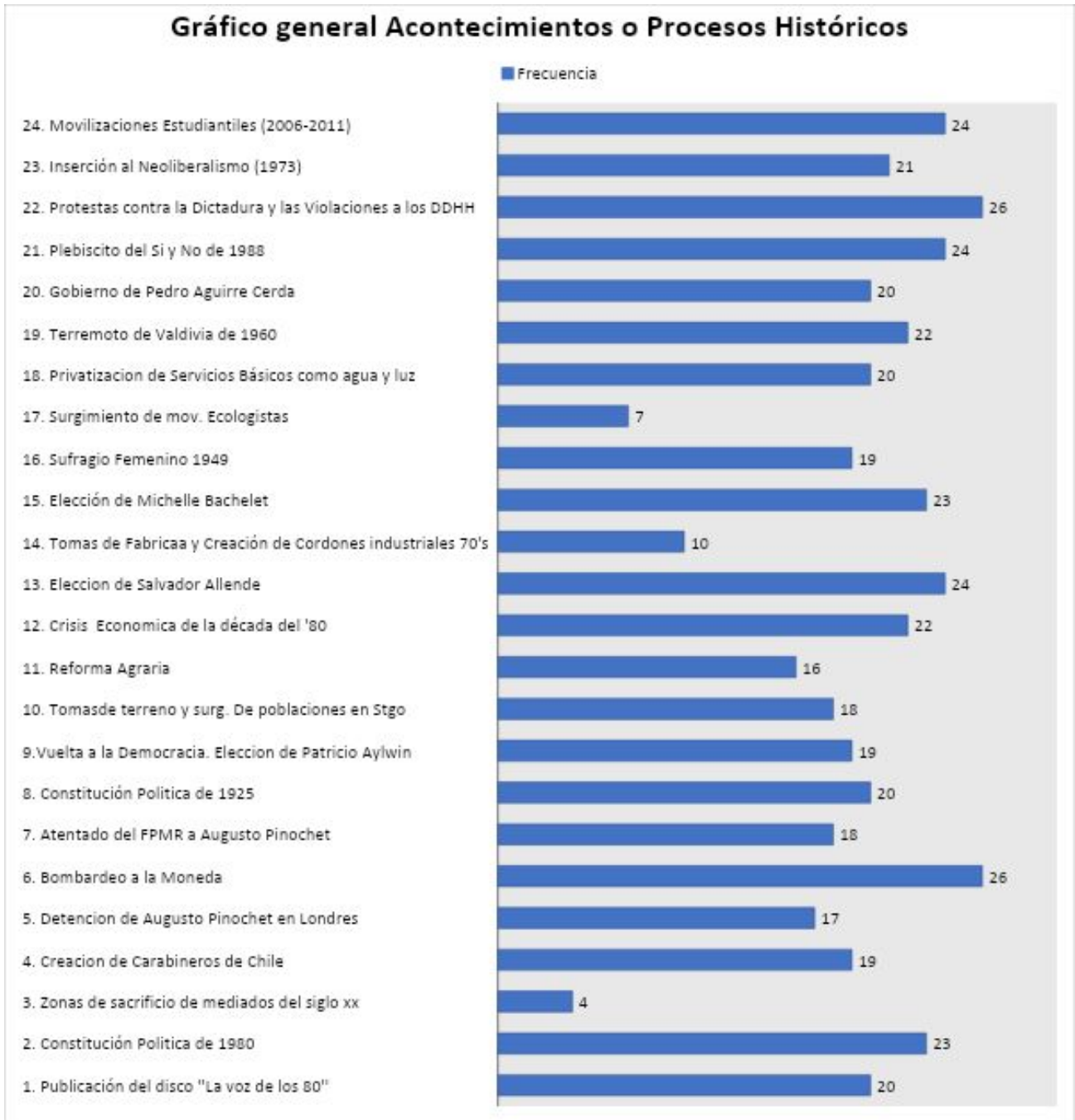
A lo anterior se suma, en el siguiente orden de aparición y repetición por parte de las/os jóvenes, el Estallido Social de Octubre esto con un total de 17 menciones, siguiéndolo con Elección de Salvador Allende (16 menciones), elección de Aylwin (16 menciones),

Constitución de 1925 (15 menciones), Elección de Michelle Bachelet (11 menciones) y Revolución Pingüina (11 menciones).

Por el lado contrario, lo menos mencionado por las y los estudiantes fueron: Colocolo campeón de Copa Libertadores, con solo una selección, al igual que el asesinato de Daniel Zamudio, Fin del Parlamentarismo, Asesinato de hermanos Vergara Toledo y el Asesinato Mauricio Maigret. Sin embargo, se nombran gran cantidad de otros hechos que se califican como “intermedios”, ya que, no están en los nombrados, pero tampoco en los menos nombrados, dentro de estos está la Matanza del Seguro Obrero (9 menciones), Aprobación del voto femenino (9 menciones), Ruido de Sables (9 menciones), Elección Sebastián Piñera (9 menciones), Crisis Económica del 29, entre otros.

En el siguiente gráfico, se muestran los acontecimientos o procesos históricos abordados más frecuentemente por las y los estudiantes. Es relevante visibilizar que se trata con más frecuencia acontecimientos o procesos que les resultan más cercanos a las y los jóvenes, como los Movimientos Estudiantiles, la Dictadura Militar, Plebiscito del Sí y No o la Constitución del 1980, son acontecimientos o procesos que toman un rol repetitivo a lo largo del instrumento realizado por las y los estudiantes.

Gráfico I



Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

El siguiente gráfico muestra las elecciones realizadas por las y los estudiantes de los tres colegios, esto en relación con el listado de “acontecimientos o procesos” que se les entregó dentro del instrumento de trabajo. Es preciso dejar en claro que, dentro de las instrucciones dadas para la realización de esta actividad, las y los estudiantes debían marcar sólo aquellas

opciones de acontecimientos o procesos de los cuales tuvieran algún grado de conocimiento o que les resultan familiares

Gráfico III



Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

En este gráfico se muestran los acontecimientos o procesos Históricos menos significativos para las y los estudiantes, los cuales no fueron marcados con un X en una de las actividades del instrumento. De igual manera esto cobra relevancia, en el sentido que lo que las y los jóvenes desconocen o les es poco significativo tiene que ver con sus propios intereses, a la vez con los contenidos que en la escuela da prioridad, dejando de lado varios temas que pasan a ser invisibilizados.

Gráfico IV

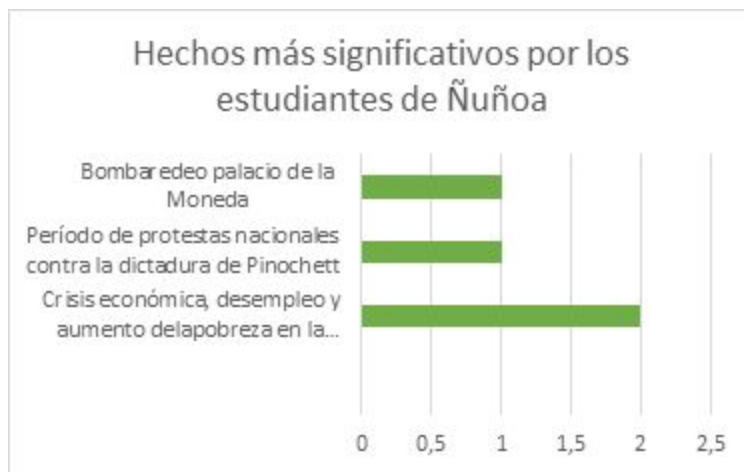


Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Cabe mencionar que en esta tabla general se encuentran los 27 casos de estudiantes que participaron de nuestra investigación.

Para la realización del análisis en la escuela de Ñuñoa contamos con la participación de cinco estudiantes. En donde pudimos constatar que para ellas y ellos el hito más significativo de los últimos 100 años de historia de Chile corresponde “Crisis económica, desempleo y aumento de la pobreza en la década de los ‘80.” Luego con una selección cada una se encuentra el “bombardeo palacio de la moneda” y el “Período de Protestas Nacionales contra la dictadura de Pinochet, detenidos desaparecidos y Violaciones a los Derechos Humanos”.

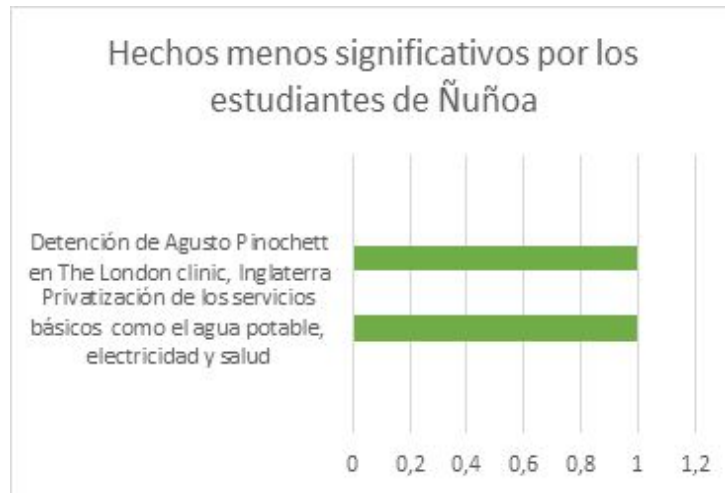
Gráfico V



Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

En cuanto a los acontecimientos menos significativos para los estudiantes participantes, se menciona “la detención de Augusto Pinochet en the London Clinic, Londres” junto a la privatización de los recursos básicos.

Gráfico VI



Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

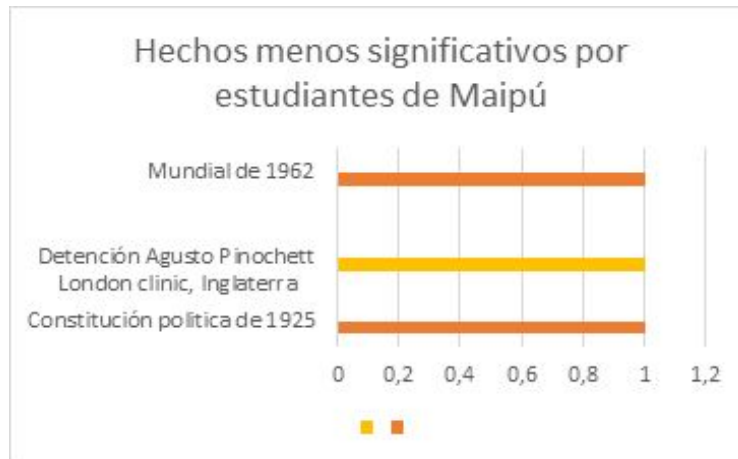
Gráfico VII



Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

En el caso particular de esta escuela, en donde la participación de estudiantes en la investigación fue solo de cuatro, se puede ver que no hay ninguna opción que se repita con la de otro estudiante, tanto en el acontecimiento más significativo como en el menos significativo todas y todos seleccionan una opción en particular.

Gráfico VIII



Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Como hecho histórico más significativo tenemos con una selección de 5 estudiantes al “bombardeo palacio de la moneda”.

Gráfico IX



Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Por otro lado, tenemos el hecho menos significativo para los estudiantes del liceo de Santiago, el cual tiene con mayor preferencia la publicación del disco la voz de los 80, por los prisioneros, detención de Augusto Pinochet, Creación de Carabineros de Chile, Retorno a la Democracia y terremoto de Valdivia de 1960.

Gráfico X

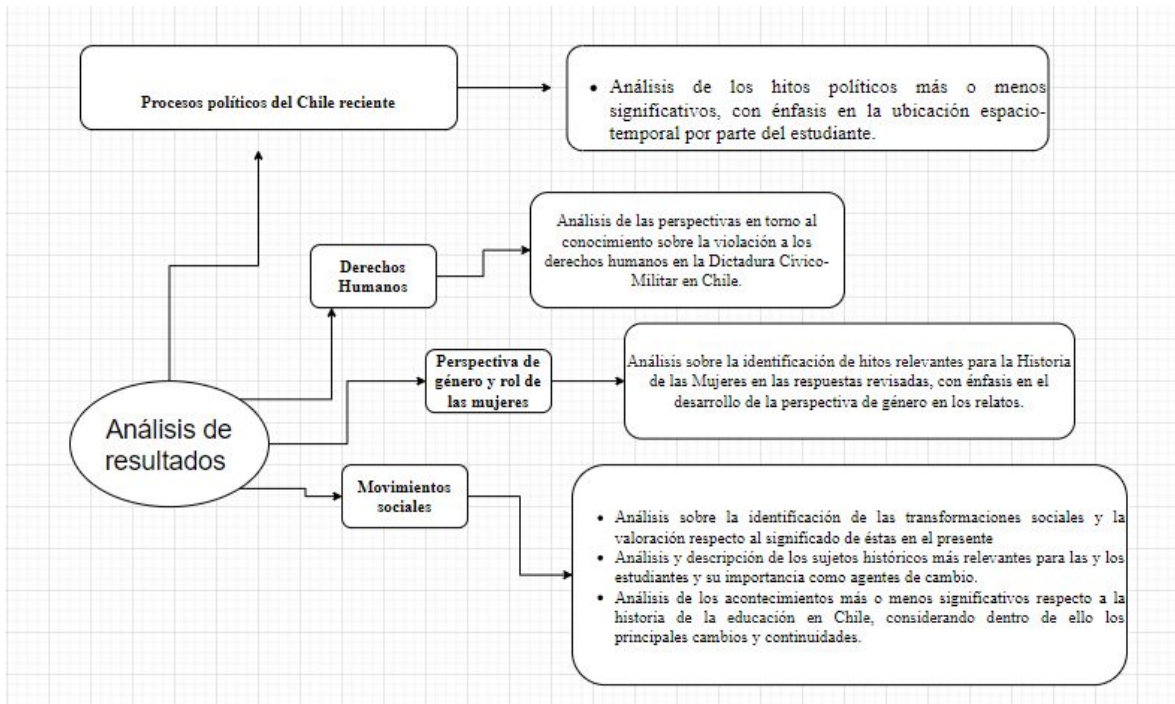


Fuente: Estudiantes Seminario de Grado II Universidad Academia Humanismo Cristiano.

4.3 Categorías de análisis

Para esta investigación sobre las narrativas y la representación histórica de las y los jóvenes plasmados en sus relatos, pudimos reconocer diversos acontecimientos, personajes, temas de interés y maneras de mirar el pasado a lo largo de las narraciones. De lo anterior y apegándose a metodologías mixtas para desarrollar el análisis y resultados, identificamos seis categorías de análisis relacionadas con los temas más importantes, en tanto frecuencia y repetición, presentados en los resultados del instrumento aplicado:

Esquema I



Fuente: Elaboración propia

5.1 Procesos políticos del Chile reciente

La dictadura construye un escenario para la historia reciente (Rosas, s/f) que da espacio a alcances controvertidos, abiertos e inconclusos que se distinguen claramente en las narrativas de las y los estudiantes. Entendiendo este proceso político nacional desde el ejercicio narrativo de recordar (Rosas, s/f) la memoria como un campo de disputa que se sostiene en la base de una cultura que no puede borrar una fractura. Fractura que constituye una identidad común.

La justicia no resulta son temáticas que reaparecen y este ejercicio de memoria lo demuestra (Rosas, s/f) remeciendo el orden social y simbólico del presente.

Al momento de analizar los relatos vemos como hay distintos usos y acercamientos para la idea del tiempo y temporalidad que se expresan en la narrativa de cada estudiante al momento de escribir la historia de los últimos 100 años y que permiten entender esta relación. Es así como nos encontramos con una mayoría de relatos que nos hablan de la

historia desde un orden cronológico entre fecha, acción y persona como en el siguiente ejemplo:

“1973, el 11 de septiembre de ese año, ocurrió el bombardeo a la moneda, empezando así la dictadura militar que duro 17 años.” (LS, P1, E4)

“Salvador Allende (1970-1973). Salvador Allende fue el primer presidente comunista que tuvo Chile y por el miedo de los partidos democráticos a el comunismo estos boicotearon el periodo de gobierno de Allende hasta el 11 de septiembre de 1973 que con la ayuda de los militares hicieron un golpe de estado.” (LS, P1, E11)

Otro hallazgo relevante, es identificar cómo se organiza el pasado en el imaginario de cada estudiante. En la cita anterior se puede ver como se utiliza “el primer presidente” para caracterizar a un personaje, sin embargo, no es el único caso, esta forma de narrar y enunciar hechos se repite en los relatos que hablan sobre la primera mujer, el primer gobierno, entre otras menciones.

“En 1980 ocurre el primer plebiscito que fue saboteado dejando Pinochet 8 años más en el poder. En 1987 el Papa Juan Pablo II visita Chile por primera vez donde le entrega un gran mensaje al pueblo chileno, Esperanza. Al año siguientes se produce el plebiscito de 1988 donde la opción ganadora fue el “No”, siendo la vuelta a la Democracia. El presidente Patricio Aylwin asume como primer presidente luego de la dictadura militar.” (LM; P1)

En otros casos la temporalidad nos muestra escrituras más densas, especificando más hechos en ciertos periodos específicos, aportando al relato mayor detalle. Esto nos permite inferir que la formación que recibieron e interpretaron ha sido más compleja o completa, formación que puede venir desde la curiosidad personal, la Escuela, la profesora o profesor, la familia, etc.

“En 1982 el sistema financiero quiebra producto de la alta fuerte desregulación de la banca comercial, lo cual provoca las primeras protestas contra la dictadura. El 29 de marzo de 1984 es asesinado Mauricio Maigret. Un año más tarde se lleva a cabo el asesinato de los hermanos Vergara Toledo y Paulina Aguirre.”

Entre 1983 y 1986 el partido comunista impulsa la “Política de Rebelión Popular de Masas”, el accionar armado Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR). En 1986 llevan a cabo un fallido atentado contra Pinochet.”

En 1988 se realizó un plebiscito para decidir la continuidad de Augusto Pinochet como “Presidente de la Republica”, donde ganó el NO” (LS, P1, E1)

Es importante recalcar que, a pesar de las diferencias en los relatos, 22 de ellos tienen referencias cronológicas, todas y todos al momento de contarnos sobre este hecho (La Dictadura Cívico Militar) comienzan a hacerlo desde *años específicos*. Las fechas identificadas para este caso son: Elección de Allende, Golpe de Estado, duración del periodo de dictadura cívico militar y vuelta a la democracia.

Nos llama la atención la relación del Golpe de Estado como una consecuencia de X en el relato de las y los estudiantes, son muy pocas/os quienes lo nombran como un hecho suelto o cronológico. La mayoría de las y los estudiantes entiende los hechos como consecuencias y procesos unidos entre sí, en este caso en su mayoría se encuentra el Golpe de Estado e inicio de Dictadura, sujeto a un periodo de **crisis** relacionado al Gobierno de Allende y a un término con la llegada de la democracia, por ejemplo:

“Después de eso Chile volvió a caer en un periodo de crisis durante el gobierno de Salvador Allende, esta crisis es lo que lleva a un golpe de estado por parte del general Pinochet consiguiendo así una dictadura” (LN, P1, E2)

*“En el año 70 gana las elecciones Salvador Allende quien implantan un Gobierno socialista con **cambios políticos** y apropiación de los medios de producción, esto lleva a una crisis económica e inflación, debido a esto el 11 de septiembre del 1973 ocurre el golpe de estado, dejando como jefe supremo y presidente a Augusto Pinochet iniciando la dictadura militar” (LS, P1, E6)*

Estos dos relatos, nos hablan desde una consecuencia de hechos, además, nos hablan de una **crisis**, palabra importante que nos muestra el contexto que tienen creado en su imaginación entorno a un hecho histórico. En la siguiente cita vemos cómo conceptos como miedo y boicot generan una atmósfera especial al relato.

*“Por el miedo de los partidos democráticos a el comunismo estos **boicotearon** el periodo de gobierno de allende hasta el 11 de septiembre de 1973 que con la ayuda de los militares hicieron un golpe de estado.” (LN, P1, E4)*

La palabra miedo, no sólo es utilizada para referirse a un contexto, sino como una razón o motivo de una acción entre un partido político y otro, o bien, de un grupo de poder a otro.

Hay varias cosas interesantes aquí.

“Cuando nuestro país por fin tuvo un presidente “humano” fue en los años de 1970 con el presidente Salvador Allende, muchas son las historias de tal periodo, mis padres siempre enseñándome de quien fue tal persona, entendiendo por inercia cuanto miedo sentía los militares manejados por EE. UU ya que Allende intento nacionalizar los recursos de nuestro país” (LS, P1, E8)

Es así como las y los estudiantes nos relatan este hecho, con palabras que nos cuentan sobre el contexto que tienen adquirido en su estructura mental, identifica el proceso donde Allende es la cara visible de un nuevo procesos en base al progreso del país es una opción Se identifican palabras que le dan una connotación personal de cómo ven y entienden la historia, un ejemplo de esto es un estudiante que no nombra al grupo de poder en su relato, pero que se nota que hace alusión a él:

“Cuando por vías de la democracia se elige a don Salvador Allende Gossens, quien busca instaurar el Socialismo en un País obrero, donde al estar inmiscuido en ese rol, se contrapone de manera estrepitosa su contraparte, la cual existe por la existencia del obrero, ese burgués empleador, quien en imagen se fluctúa como ese Puerco malvado que dentro del socialismo se auto define como la víctima. A raíz de este personaje último, se acomodan países de allá arriba en la cumbre de la ideología capitalista, y por un grupo de chicos de chichago surge el Neoliberalismo.” (LS, P1, E11)

Podríamos imaginar que este estudiante del Liceo de Santiago, al ocupar la palabra “Don Salvador” demuestra el respeto que le tiene al personaje de quien habla en contraposición con la ocupación de “Puerco Malvado” para referirse a la parte contraria, en donde entendemos que no le tiene respeto, ocupa un seudónimo e incluso le da una connotación explícita al escribir “malvado”. Por otro lado, y como se ha repetido en todos los casos, vemos también esta lógica que relaciona un acto como consecuencia de otro, que tiene que ver con explicitar las razones que cree son las que movilizan la historia para llegar a un Golpe de Estado, otro ejemplo de esto es el relato de un estudiante de Maipú que nos cuenta de esta manera el periodo de Dictadura:

“En este periodo se empezó a polarizar Chile de manera extrema. Esto generó que, desgraciadamente, en 1973 se pusiera fin al gobierno del primer presidente socialista electo por votación popular. En su gobierno puso en marcha la estatización de varios sectores de la economía chilena. Esto terminó con el Golpe de Estado efectuado por el General Augusto Pinochet.” (LM, P1, E1)

La frase “esto generó” nos demuestra lo que se ha analizado e identificado como un elemento común en los relatos de las y los estudiantes, vemos como un hecho sucede al otro, lo que nos habla de que el periodo se entiende como un proceso complejo y profundo más allá de reconocerlo como una conjunto de fechas en orden cronológico.

Específicamente 18 estudiantes de un total de 28 relatan la Historia de esta forma, con palabras con peso y significados importantes, palabras que nos permiten dilucidar qué mirada tienen ellas y ellos de lo que nos están contando, donde muchas veces dan su opinión personal explícitamente en el relato.

“En 1973 pasaría el momento más trágico en la historia de Chile por lo que paso y lo que conllevó, el 11 de septiembre se produjo el bombardeo a la moneda, un golpe de estado liderado por Augusto Pinochet y fuerzas militares” (LS, P1, E2)

Las y los estudiantes nos enuncian en el ejercicio solicitado, no tan solo una descripción de hechos, sino que también nos hablan de ellas y ellos como estudiantes y como personas, nos dicen sus opiniones y posicionamientos frente al hecho que eligen describir, y en este caso, el hecho que más se repite por las y los estudiantes.

El golpe de Estado es un hecho histórico muy vivo en la memoria de las y los estudiantes consultados, es así, como podemos inferir que esto tiene relación con un pasado trágico no resultado que sigue estando como una base permanente en la periodicidad de la historia y de la cual, va de la mano una búsqueda de justicia y resolución, lo que conlleva una forma concreta de enfrentar el presente y futuro.

Es posible ver esto en el ejercicio 2 y 3, donde se selecciona en su gran mayoría la Dictadura Militar por las y los estudiantes, y donde también se expresan desde una vereda más personal dando importancia o significado a los procesos históricos, como veremos en el siguiente ejemplo:

“el más significativo para mi es... "Bombardeo del Palacio de la Moneda, Comienzo dictadura cívico - militar” La razón de mi elección es... Porque este suceso marcó significativamente en la historia de Chile, y gracias a este suceso ha marcado significativamente en la actualidad, ya sea la implementación que a la larga sería que entráramos en el sistema neoliberal, la constitución de 1980, la violación de los derechos humanos, etc. Marcó un antes y un después en la historia Chilena.” (LS, P1)

La narración permite encontrar interpretaciones en cada una/uno de los estudiantes. Tiene relación con una conexión de conceptos que engloban un hecho en algo que no está aislado por sí solo, sino que es parte de una cadena de procesos. Las y los estudiantes agrupan elementos y los conectan entre sí, haciendo cada vez más relación con el contexto del hecho o la mención histórica, las y los estudiantes hacen una conexión y construcción de la Historia mediante sus escritos, podemos dar cuenta de una narración que clasifica y relaciona acontecimientos y objetos con significados personales.

La autora, Isabel Gomes Barca (2013), señala que en posicionamiento temporal de la o el estudiante es necesaria para entender por qué sucede lo que sucede, en estos relatos identificamos una orientación clara dentro de la historia, en este caso, la conexión del golpe de estado con hechos que lo anteceden, como por ejemplo, en la elección de Salvador Allende (16 menciones) como con los que lo preceden, dentro de estos encontramos algunos como, creación de la DINA (4 menciones), violación de los derechos humanos (4 menciones), constitución de 1980 (8 menciones) Plebiscito del “sí” y el “no” (8 menciones), creación de la ley maldita (6 menciones) entre otros. Esta conexión entre un hecho y otro tiene relación con la resolución de las razones de cómo y por qué se mueve la historia en algunas direcciones.

Por otro lado, (Barca, 2013) nos señala que el conectar la Historia con el presente abre horizontes a las y los individuos, posibilitando el reconocimiento y conexión entre ellas y ellos con la historia y con un grupo mayor de individuos o individuos, lo que les da como opción el ser conocedoras/es de lo que sucede y de lo que vendrá. La o el docente, trabajando la temporalidad desde la narrativa y entrelazado de conceptos, procesos y hechos, ensancha el horizonte de expectativas del estudiante, permitiendo la existencia del

reconocimiento como agente de una historia a construir, que nacen desde la idea de cambio y qué historia es la que se quiere contar. La importancia de permitir y entregar herramientas para que la o el estudiante conozca su historia y se conozca a sí mismo, le permitirá situarse como un sujeto independiente, lo cual es clave para su proceso identitario dentro de su individualidad y de sus acciones en el colectivo.

5.2 Derechos Humanos

La temática de Derechos humanos es rescatada desde la necesidad de (Magendzo, 2004) entender que estos son elementos básicos y esenciales para la vida. La convivencia respetuosa y digna de cada ser humano, debiese ser el centro de nuestra convivencia. La preocupación central es atender a los problemas que nacen desde la intolerancia y discriminación a las otredades a modo de reparación y construcción de un mejor futuro (Magendzo, 2004).

En el caso de la temática, trece estudiantes consultados agregan a su relato, explícitamente, la violación de los derechos humanos, de los cuales 1/4 pertenece a Ñuñoa, 10/18 a Santiago y 2/4 a Maipú, en algunos relatos que se mostrarán a continuación, identificamos como las y los estudiantes se ponen desde una perspectiva claramente posicionada, lo cual les otorga a las narraciones un juicio moral. Por otro lado, vemos como las narraciones se van completando en torno a casos emblemáticos de violaciones a los derechos humanos, como, por ejemplo, el asesinato de Víctor Jara:

“De ahí vienen varias de las razones por que la gente les tienen cierto desprecio a los militares y por que como en cualquier dictadura esta secuestraba y torturaba a personas que apoyasen a los comunistas varias personas desaparecieron después de que las arrestaron.” (LN, P1, L4)

“esta fue una de las dictaduras más violentas de toda Latinoamérica dejando así miles de muertes, desapariciones, torturas y variadas violaciones a los derechos humanos.” (LS, P1, E5)

“Durante la dictadura se produjeron muchas faltas en especial a los Derechos Humanos, como consecuencia, detenidos desaparecidos, toques de queda, militares en las calles etc. Uno de los actos más destacados fue el asesinato en manos de militares del cantautor chileno, Víctor Jara.” (LM, P1)

Podemos inferir que la enseñanza de este tema por parte del profesor, amigas/os, familia, etc., es considerado importante para ellos al momento de manifestarlo, ya que los ancla y afirma jurídica y moralmente al momento de reforzar y fundamentar una opinión personal acerca del hecho relatado por ellos, ya que vemos en este ejercicio como crea un antes y después, saben/entienden que hay cosas que no pueden pasar a nadie, y por sobre todo a ellas y ellos como sujetos en la historia, una historia en constante movimiento². Cómo nos habla el autor Abraham Magendzo (2004) la discusión de los Derechos Humanos en el aula de clases permite tensionar y discutir este tema en la institución educativa donde los estudiantes confluyen en conjunto a sus identidades e improntas. Al ver que el tema de los Derechos Humanos son una mención en los relatos, escuchamos el llamado del autor a respetar, desarrollar y complejizar el tema y de este mismo modo, complejizar las relaciones dentro de los lugares que se ocupan en la sociedad, para hacer de los derechos humanos una relación comunicativa cotidiana.

“La necesidad de incorporarlos a un mundo globalizado que entiende que los Derechos Humanos se refieren tanto a los derechos civiles y políticos como también a los derechos económicos, sociales, culturales, medioambientales y religiosos, a los derechos de la solidaridad con los pueblos, a los derechos individuales como colectivos, nos obliga a enfrentarnos a nuestros miedos y comenzar a decir, sin ningún tipo de restricciones, lo que pensamos y proponemos para entender la complejidad y así transformarla en una vivencia cotidiana, en una práctica social que nos mostraría mucho más como ciudadanos activos de un mundo globalizado” (Magendzo, 2004, p.106)

Al identificar menciones a la violación de los Derechos Humanos podemos imaginar que las o los estudiantes tienen un conocimiento o noción básica de lo que significa el respeto, el sistema democrático, el derecho a la manifestación. Conocen que los sistemas tienen límites al momento de ejercer el poder, lo cual le entrega una identidad particular al estudiante que maneja el sentido del concepto.

“La dictadura fue un periodo altamente represivo, con violaciones sistemáticas de los DDHH, censura y asesinatos sin descaro y el fin de todas las políticas de los años anteriores. La dictadura instala el modelo neoliberal de privatización a la

² En el caso de los estudiantes de Santiago, en el patio del colegio hay un mural de los hermanos Vergara Toledo, ya que ellos eran estudiantes del Liceo en el contexto de la dictadura, vemos entonces, que el contexto escolar se mueve dentro de este tema y se ve reflejado en sus relatos.

fuerza y con la constitución de 1980 legaliza para la posteridad todas las ideas de la dictadura.” (LS, P1, E11)

Según Peter Seixas (1997) la significación no se encuentra simplemente en el pasado, más bien la significación lo dan los valores de quienes estudian la historia, lo cual, complementaremos con Isabel Gomes Barca (2013) quien nos señala que la narración de las y los estudiantes permite leer la historia que sale desde “sus propias cabezas” y esta versión de la Historia garantiza saber qué es lo que les llama la atención, que es importante y, en este caso, donde hay límites en el accionar de fuerzas políticas, personales, etc.

5.3 Perspectiva de género y rol de las mujeres

Entendiendo el estudio de género como una categoría útil, pero no exenta de modificaciones y debate en el tiempo. En este análisis se entenderá como (Scott, 2008) un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y como forma primaria de relaciones significantes de poder. Bajo este concepto es de vital importancia el poder hacer un acercamiento o diagnóstico a las perspectivas de género en las aulas de clases.

La perspectiva de género y el rol de las mujeres es entendida en esta investigación como un elemento necesario para la educación, ya que se traduce en fenómenos que materializan de un consenso del poder con la clase dominante que estructura la educación formal. Es por lo anterior y reconociendo la relevancia del tema a lo largo de la historia hasta nuestro presente, que en este apartado se abordan los principales elementos señalados por las y los estudiantes.

El instrumento entregado a las y los estudiantes, permitió observar un fenómeno educativo interesante. Si bien, de un total de 27 estudiantes 18 nombran en sus relatos la aparición femenina, esta se ve limitada por varios factores.

Para comenzar, lo más nombrado tanto en el ejercicio uno y dos es a la ex Presidenta Michelle Bachelet, específicamente en el ejercicio dos 24 de 27 estudiantes seleccionaron

este hecho como importante. Sin embargo, en el ejercicio 1 solo 6 estudiantes nombran este hecho recalcando la importancia de la primera elección de una Presidente mujer en la historia de nuestro país como un antecedente relevante.

“En 2006 hasta 2010 Michelle Bachelet asume como presidenta siendo la primera mujer al mando de un país de Sudamérica.” (LS, P1, E18)

Muy por el contrario, lo que se evidencia en los relatos de las y los estudiantes, es la figura de la ex presidente Michelle Bachelet como:

a) Antecesora del primer gobierno de Sebastián Piñera

“Después de muchos periodos presidenciales sería en 2006 donde saldría la primera presidenta de la nación elección, Michelle Bachelet sería la primera presidenta chilena en la historia, en un periodo de 2006 hasta el 2010, siendo 4 años los que conllevaría un periodo presidencial a diferencia del pasado, luego de esto durante el primer gobierno de Sebastián Piñera” (LS, P1, E2)

b) Representante de la Coalición

“Vuelve a la presidencia Michelle Bachelet, representando la coalición Nueva Mayoría.” (LS, P1, E13)

c) Revolución pingüina

“Asume a la Presidencia Michelle Bachelet en el año 2006 ese mismo año se produce una ola de protestas estudiantiles que se le llamo “La Revolución Pingüina” estaban en contra de la privatización” (LS, P1, E12)

d) Año de muerte de Augusto Pinochet

“En marzo de 2006 Michelle Bachelet asume como la primera presidenta de Chile.” (LS, P1)

Este resultado permite verificar y aplicar lo planteado por Isabel Gomes Barca (2009) en el marco teórico. La autora nos habla de que las ideas escritas son un indicativo de la concepción del pasado que tiene el o la individuo, su relación con el presente y su posible

perspectiva del futuro. Bajo esta definición se puede enriquecer el análisis, lo que permite identificar la necesidad de una educación no sexista en el sistema escolar chileno.

Según autoras como Mary Nash, en su texto *Género y Ciudadanía* (1995), la negación de la imagen de la mujer como un sujeto legal y su percepción como individuo independiente, es una reproducción constante de la cultura sexista. Este discurso perpetúa a la mujer a carecer de autonomía y atributos para acceder a la categoría de ciudadana o sujeto político.

Por otro lado, y en concordancia con este tema, los números nos indican que 20 de un total de 27 estudiantes marca como hecho importante el sufragio femenino en el ejercicio dos.

Un detalle no menor, es que las narraciones escritas por la y los estudiantes nombran cronológicamente el hecho de esta forma:

“En 1949 se promulga la ley del voto femenino siendo un hecho histórico en Chile.” (LS, P1, E18)

“En 1949 el congreso aprueba el voto femenino para las elecciones presidenciales” (LS, P1, E1)

Sin embargo, dejan de describir el hecho y su importancia para el avance de una sociedad más justa. Lo que no se nombra, es la lucha de las mujeres para conseguir este derecho, tan solo 2 de 27 estudiantes se detienen en parte del proceso.

“Luego en 1929 las mujeres al fin consiguen el derecho a voto en las elecciones. En 1935 las mujeres votan por primera vez en las elecciones municipales junto a Elena Caffarena quien lidera la creación del Movimiento Pro-Emancipación de la Mujer Chilena.” (LS, P1, E7)

“En 1949 las mujeres chilenas lograron el voto femenino luego de años de lucha, campañas y organizaciones.” (LS, P1)

Esto lo evidencia Mary Nash (1995) cuando señala que la falta de interés en los derechos políticos que a las mujeres les corresponden y como se van reproduciendo en la institución

escolar. Se desconoce la lucha por la integración de las mujeres en los escenarios públicos, culturales, del trabajo o la política.

En la cita anterior identificamos la mención de Elena Caffarena, siendo mencionada una sola vez en todos los relatos, en comparación con todo el extenso material que rodea la investigación y que está copado de personajes masculinos en torno a los temas culturales, políticos, sociales, etc. En un orden completamente natural con la cultura nacional.

Volviendo al marco teórico de la investigación y en relación con el tema expuesto, en este apartado se evidencia que la narrativa histórica (Santamaría, 2000) da sentido a los significados que se construyen como sociedad y que se disputan constantemente con las intenciones y subjetividades dominantes. Sin embargo, lo que no se menciona también es parte de aquel “silencio” que se puede pesquisar como indicación de falta o no reconocimiento.

La mujer en esta recolección de narraciones no es parte de los relatos emergentes y la representación histórica referida a los últimos 100 años de la Historia de Chile por parte de estudiantes de Cuarto Medio de la ciudad de Santiago. Incluso, hablando de los movimientos actuales que viven hoy las y los estudiantes, como por ejemplo el estallido social y que se encuentran en un momento de cambio histórico, solo un estudiante nombró al feminismo en una enumeración de movimientos sociales emergentes.

Las y los estudiantes demuestran saber cronológicamente un hecho que tiene relación con la mujer en la historia, que si bien, no profundizan, permite inferir que sí hay un interés no potenciado por la educación formal hacia el conocimiento del rol de la mujer en la historia de Chile. Educación formal que es parte de un engranaje identitario (Lauretis, 1989) compuesto por discursos que se implementan en distintos sectores, cómo la pedagogía, demografía, familia, entre otras, que sirven para implantar el conocimiento e interés de cada individua o individuo.

Es así, como al no tener una educación de género donde esté integrada la mujer como eje principal de la historia, se invisibilizan las problemáticas de un pasado, por ende, no hay conciencia de que hoy sigue estando no resuelto el tema y así, mantener una activación constante de la búsqueda de equidad desde la sociedad civil.

En búsqueda de la consecuencia de estos resultados recopilados, es que se indaga en la priorización curricular 2020 y el Texto del Estudiante que se encuentra digitalizado en la página <https://www.curriculumnacional.cl/>. Ambos en relación con el nivel de Cuarto Medio.

En estos recursos se puede ver que ningún OA de la priorización curricular, expresa explícitamente una problemática, significación, debate, tensión, importancia, etc., con relación al género o roles de las mujeres.

En el libro del estudiante, a grandes rasgos, las fuentes primarias y secundarias utilizadas son en su mayoría de autores masculinos, así mismo con las imágenes que se usan, protagonizadas en general por grandes estructuras u hombres.

El tema directamente de la mujer se trabaja en el capítulo de “reconocimiento de las minorías en Chile” donde en un apartado al costado de una plana se define “femicidio” y, por último, no tiene lenguaje inclusivo.

Para finalizar, llama la atención que los únicos estudiantes que tuvieron alguna mención del rol de la mujer en la historia, fueron del liceo de Santiago, donde todos sus estudiantes son hombres, por otro lado, un estudiante del liceo de Ñuñoa hizo mención a la mujer con el triunfo del Miss Universo, punto que es muy debatible al momento de hablar de género y estereotipos, esto ayuda a perpetuar esta desigualdad, entendiendo que este “triunfo” es a la mujer frente a un canon, tanto de belleza como de roles pasivos u obligatorios exigibles por la audiencia.

5.4 Movimientos sociales

Se hace relevante visibilizar y rescatar la importancia de los Movimientos Sociales, en tanto una acción colectiva y autogestionada por parte de la población desorganizada, autónoma y dispersa, de igual manera cabe resaltar que las personas se movilizan bajo el seno de las redes sociales y se sienten pertenecientes por medio de supuestos culturales comunes (Tarrow, 1997). Los Movimientos Sociales se fundamentan en la explotación de oportunidades políticas, entendidas como el entorno que brinda las oportunidades o dificultades para lograr las metas o solucionar problemáticas, cabe resaltar que “las oportunidades políticas, y los movimientos sociales están más íntimamente relacionados con los incentivos que estas ofrecen para la acción colectiva que con las estructuras sociales o económicas subyacentes.” (Tarrow, 1997, p. 148). Dentro de las ciudades, es el escenario donde se desenvuelven los Movimientos Sociales viendo posibilidades y espacios de esperanza en el cual se visibilizan nuevos caminos para sus demandas, cabe resaltar que:

“hay todo tipo de movimientos sociales urbanos que tratan de superar el aislamiento y de reconfigurar la ciudad respondiendo a una imagen social diferente de la ofrecida por los poderes de los promotores respaldados por el capital financiero y empresarial y un aparato estatal con mentalidad de negociante.” (Harvey, 2012, p. 37)

Los Movimientos Sociales históricamente, han sido instancias en que la ciudadanía en general participa de manera directa. Es por lo anterior, que a lo largo de los relatos se aprecia una clara cercanía a este tipo de hechos históricos por parte de las y los estudiantes. De igual manera, muchos de estos momentos históricos están cargados de tensiones, por parte de la mayoría de los relatos. De igual forma, se hace presente de manera generalizada ciertos personajes históricos cargados de significados, tensiones y cercanías para las y los jóvenes, develándonos sus propios intereses.

A lo largo de sus relatos se hace relevante, y mencionados con generalidad, diversos acontecimientos y hechos históricos, por parte de las y los participantes. Cabe resaltar que por parte de las y los estudiantes fueron mencionados de modo general acontecimientos o hechos históricos más recientes como la Dictadura Militar o diversos movimientos estudiantiles post dictadura, pero por sobre todo cobra relevancia en sus relatos de manera general el Estallido Social como acontecimiento histórico cargado de tensiones y

esperanzas. En muchos relatos se aprecia como él o la joven, durante la narración del Estallido Social, se introduce en esta parte como un personaje más de esta coyuntura. De igual manera se aprecia en sus relatos a este hito histórico como una luz de esperanza ante las injusticias y como un posible camino de cambio para la sociedad.

Las formas en que relatan este acontecimiento histórico hacen visibles sus miradas sobre el Estallido Social, sus opiniones y formas de opinar sobre este. Cabe resaltar a las y los jóvenes que destacaron los Movimientos Sociales, como a los que no lo mencionaron. Pues en lo anterior se devela la presencia o no de un pensamiento crítico o tensionado y la falta o no de contextualización histórica en sus relatos. Es importante señalar las diversas formas de referirse a estos hitos, por una parte, se hace mención y se relaciona con el levantamiento de la ciudadanía contra las autoridades que hacen “oídos sordos” a las demandas legítimas de la sociedad y las reprimen de forma violenta:

“Pero particularmente ahora, Chile tomó consciencia de todo esto, desde el llamado “Estallido Social de Octubre”, la ciudadanía ha empezado a entender que el poder está en sus manos y que la injusticia no tiene por qué ser aceptada. Desde esa Revolución de Octubre de 2019, la lucha se ha intensificado y el interés por cambiar las cosas se ha hecho mayoritario; pero claro, el gobierno, los grandes grupos de poder, han hecho oídos sordos; pero la lucha no cesa.” (LM, P1, E1).

En este relato es importante visibilizar cómo se habla de Chile como un colectivo que “tomó conciencia”. De igual manera usa el concepto de ciudadanía, mencionando que esta ciudadanía consciente ha entendido que el poder no es una cosa que tiene otros (los que mandan) sino que ha descubierto su poder soberano. Además, este estudiante ha identificado el giro de cambio que representa el 19 de octubre, de hecho, llama a esta fecha la “Revolución” (una categoría propiamente histórica). Este relato identifica al oponente como “grupos de poder” (se entiende un poder anti-ciudadano) cuya función es detener el cambio. Cambio que parece viable a través de la lucha permanente del movimiento social en pos de sus intereses.

En otros casos se visualiza el violento actuar en las respuestas que dieron las autoridades ante los levantamientos ciudadanos. Las figuras de militares y carabineros vuelven a aparecer como agentes represivos:

“hasta 2019 en donde el pueblo se levantó en contra la autoridad mediante evacuaciones y quema de estaciones de metro, saqueos a las grandes tiendas y jornadas de protestas, donde se exigía una vida digna para toda la población, a lo que la respuesta por parte de autoridades fue una violenta represión a mano de carabineros y militares, hiriendo y matando sin algún control y con el total respaldo de los altos mandos.” (LS, P1, E1).

Cabe resaltar, que en este relato se hace presente un juicio histórico sumamente relevante. El pueblo se levantó exigiendo una vida digna. Este estudiante valida y justifica las formas en que se produjo el levantamiento y al igual que el caso anterior habla en nombre de un colectivo (el pueblo). Esa es una visión histórica altamente compleja que no subjetiva lo que pasó, que no dice “a mí me pasó tal cosa” o “yo vi tal cosa” sino que está relatando (tal como le solicitamos) lo que cree que le pasó a Chile, a su pueblo, colectivo del que él o ella se siente parte y se identifica.

De igual manera se hacen presentes relatos que visibilizan el Estallido Social enfatizando en el carácter “pacífico” de éste y legitimándolo como un movimiento que demanda condiciones mínimas para la vida digna de la ciudadanía:

“En Octubre del año 2019, nuevamente las imágenes de nuestro país salieron al mundo, las personas comenzaron a reunirse para marchar pacíficamente por diversos temas, las feministas, grupos que no están de acuerdo con los sistemas económicos que se manejan en nuestro país, por las pensiones, por la salud, por las alzas de precios y fue así como se fueron sumando más personas que querían alzar la voz y manifestar su disconformidad.” (LÑ, P1, E5).

Este caso agrega que Chile sale al mundo. Y efectivamente pone los hechos del 18 de octubre en una cadena de demandas anti sistémicas, se trata como dice Harvey de un movimiento de movimientos, y los relatos dan cuenta de eso. Es importante la identificación de grupos como las feministas, como parte de la lucha pacífica en la cual alzan su voz, manifiestan su disconformidad y su voluntad de cambio. Se puede apreciar como el cambio histórico aparece a la vista del estudiante con una gran expectativa, nunca antes vista por esta generación.

Es especialmente importante que en algunos relatos se observa la figura del estudiante como un agente precursor de este acontecimiento histórico, denotando el rol central y principal que tuvo la juventud en este momento histórico:

“Algunos dicen que todo comenzó cuando un estudiante saltó un torniquete del metro de Santiago y no pagó su pasaje manifestando el desacuerdo en el alza de este, luego vino la reunión más grande que he visto.” (LÑ, P1, E5).

“En octubre comienzan manifestaciones de escolares por las alzas del pasaje del Metro las cuales terminaron en un estallido social a lo largo del país.” (LS, P1, E11).

“Y un 18 de octubre del año 2019 surge el llamado estallido social, que ya venía formándose desde semanas atrás con las llamadas evasiones al servicio de transporte público, por parte de los estudiantes secundarios de diferentes liceos y colegios, a forma de protesta por la subida del costo del pasaje. Y esa misma de noche del día 18 de octubre se arman distintos disturbios alrededor del país protestando por este sistema neoliberal que tanta desigualdad ha dejado con el paso de los años.” (LS, P1, E7).

“actual gobierno de Piñera, en octubre de 2019 se generó un estallido social el aumento de 30 pesos al transporte público, las manifestaciones tomaron peso cuando la juventud se rebeló contra el gobierno reprochado todos los malas e injustas actitudes que siempre ha tenido el gobierno hacia la sociedad chilena” (LM, P1).

A lo largo de estos relatos, cuando visibilizan a la juventud (o sea así mismos) como actores del cambio están realizando un ejercicio de elaboración conceptual e identitaria de hondo calado sobre su propia generación. O sea, estos relatos evidencian un nivel de conciencia histórica o como dirían otros (G. Salazar, por ejemplo) de historicidad que se auto reconoce como un actor poseedor de un elevado nivel de capital social e histórico que lo faculta, incluso, para liderar el proceso histórico. Los estudiantes en sus relatos están reconociendo las causas inmediatas del estallido, su comienzo o causa detonante, su período de latencia (previo), su antagonista (el sistema neoliberal, entendiéndolo desde la perspectiva que “el Estado debe ser minimizado, preferiblemente dando rienda libre a la empresa privada” (Apple,2001, p.5)), su vinculación con la coyuntura política (visibilizada en la figura del Presidente Piñera) pero también su visión desde la sociedad del carácter injusto de la vida en el tiempo largo de la historia

En algunos relatos se hace visible la emocionalidad y efervescencia con que las y los jóvenes narran este acontecimiento vivido. Empatizando con las víctimas de la represión estatal y tomándole el peso a lo vivido durante este proceso:

“Chile despertó decían, Chile el que se tiñe de rojo por la sangre de los inocentes, Azul por las venas efervescentes de los luchadores y pobladores que pelearon hasta perder sus ojos y blanco por las montañas que vieron lejos a sus habitantes luchando por la libertad. Un país con huellas de lucha, un país que prontamente vengara toda alma que ha pasado por él.” (LS, P1, E10).

A su vez en algunos relatos se visibiliza a través del Estallido Social un punto de coyuntura en la política chilena generando cambios históricos y, además, abriendo caminos a las nuevas posibilidades y visibilizando esperanzas de cambios:

“En el año 2019, durante el segundo gobierno de Piñera ocurre el conocido estallido social y se demuestra todas las injusticias y desigualdades, este estallido marco un punto de inflexión en la política chilena y marca posiblemente el inicio de nuevas políticas en el país.” (LS, P1, E10).

De igual manera se reflejaba el Estallido Social como una consecuencia de las injusticias sociales y económicas que se viven dentro de un sistema económico Neoliberal. A su vez se percibía nuevamente a los estudiantes como agentes protagónicos, sumándose a esto la figura de los trabajadores:

“Nos saltamos al 2019 manteniendo la represión policial, política, asesinatos y corrupción de los últimos 100 años, al denominado “Estadillo Social” el día 18 de octubre provocado por el alza de 30 pesos al precio del servicio público siendo que la economía del país no es muy buena, y provocando el enojo de millones de estudiantes y trabajadores ya que su salario mínimo no les alcanza para costear eso y se sigue exigiendo cambios en el modelo económico ultra liberal que se arrastra hace más de 30 años y debido a esto siempre ha habido mucha desigualdad.” (LS, P1, E10).

Cabe resaltar, que en el relato anterior se hace una referencia al tiempo largo de la historia “de los últimos 100 años”, generando un entramado con el pasado y dándole un hilo de

continuidad entre pasado y presente. de esta manera, se aprecia en este estudiante una conciencia del pasado, de la continuidad de este.

Es importante destacar como por parte de algunos/as estudiantes se hace una relación directa o muy entrelazada en lo que respecta a la Dictadura con el Estallido Social, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

“Finalmente, la dictadura fue un hecho que marco la historia de Chile en donde los ciudadanos lucharon por sus derechos y en la actualidad seguimos luchando contra un sistema injusto y que ojala termine algún día.” (LM, P1, E2).

En este relato, es el pasado y la experiencia del este mismo pasado, el que le muestra a las generaciones del presente como enfrentar escenarios de incertidumbre. Este estudiante le añade *“ojala termine algún día”* es decir, se imagina el futuro y sus posibilidades

Cabe resaltar, como se observa en el siguiente relato, que la Historia es una interpretación de testimonios o documentos. Por ende, no hay verdades absolutas en esta disciplina y es necesario abandonar el dogmatismo para enfrentarnos a este tipo de saberes (Collingwood et al, 1949). Integrar la diversidad de testimonios y fuentes para relatar un acontecimiento abre el camino a la subjetividad de los y las jóvenes, a su vez a entender que no existe una sola verdad. A lo largo del relato se devela como este joven integra en su relato la frase *“Algunos dicen que todo comenzó”*, con lo anterior en el relato se evidencia que no existe una sola verdad en este acontecimiento, ya que la multiplicidad de narraciones se suma para crear esta verdad subjetiva:

“Algunos dicen que todo comenzó cuando un estudiante saltó un torniquete del metro de Santiago y no pagó su pasaje manifestando el desacuerdo en el alza de este” (LÑ, P1, E5).

A lo largo de los relatos se hacen presentes, también, los espacios públicos de forma implícita, las y los jóvenes los mencionan, pero es preciso resaltar que no los reconocen o identifican como *“espacios públicos”* propiamente tal. A lo largo de los relatos si se evidencia que ven estos espacios (mencionados implícitamente) con una gran importancia, ya que estos son tomados y transformados por las y los jóvenes en un espacio social, lo anterior se devela cuando por parte de algunos jóvenes ocupan nombre como por ejemplo *“Plaza de la Dignidad”*. Lo anterior denota esa apropiación del espacio por medio de

categorizaciones y acciones simbólicas. Y aún más, estos son el escenarios silenciosos en donde ocurren todos los acontecimientos vinculados al Estallido Social, en sus narraciones ponen los acontecimientos en este escenario público.

Es relevante mencionar que:

“En la ciudad se representan las culturas callejeras, puestas aquí como vividas, experimentadas, desorganizadas y permeantes. En la Escuela, la cultura de la sistematización, organización, formalización. Los ciudadanos que circulan diariamente en la ciudad ejercen una cierta ciudadanía, establecen una relación con la ciudad.” (Revista de pedagogía crítica Paulo Freire N° 12, 2011, p. 50).

A lo largo de los relatos se identifican los espacios públicos como relevantes, pues es en donde se generan instancias de conflictos o donde la sociedad expresa su descontento y sentir. Lo anterior se visibiliza a lo largo de sus relatos:

“hasta 2019 en donde el pueblo se levantó en contra la autoridad mediante evaciones y quema de estaciones de metro” (LS, P1, S1).

En la cita anterior, el/la estudiante hace referencia al metro como un espacio público en el cual se desenvuelve el inicio del acontecimiento histórico del Estallido Social. Ya que en cierta manera se da inicio o el Estallido Social parte no solo con las evaciones del metro, sino que con la “*quema de estaciones*” de éste. La presencia del espacio público se vincula con el desarrollo de acontecimientos cargados de tensión, en la mayoría de los relatos estos espacios son mencionados de maneras indirectas, pero siempre ligado a momentos de tensión y conflicto en sus relatos.

De igual manera, es relevante visibilizar “el espacio social, es decir, aquellos espacios físicos a los que quienes tienen acceso a ellos han podido transformar en territorios propios, posibilitando acceso y apropiándose de sus delimitaciones y usos.” (Rojas 2006, p. 108). Estas apropiaciones y transformación de los espacios en lugares propios y cercanos a la ciudadanía se hacen evidente al momento en que las y los jóvenes renombran los espacios, adueñándose de ellos desde su forma de referirse a éstos hasta la manera en que lucen físicamente (pintando, creando o destruyendo) estatuas presentes en espacios públicos,

como se puede apreciar a continuación al referirse a la Plaza Baquedano por su nuevo nombre Plaza de la Dignidad.

“El 25 de octubre se lleva a cabo la marcha más grande de Chile reuniendo a 1 millón 200 mil de personas en Plaza Baquedano, nombrada por el pueblo “Plaza Dignidad”.” (LS, P1, E11).

En definitiva, se transforma los espacios públicos en lugares, es necesario comprender “el lugar como un encuentro de trayectorias, la singularidad de realidades en un *aquí* y en un *ahora*. La eventualidad del lugar, que es el encuentro de la multiplicidad de pensamientos, acciones, sentimientos en un convergente listo en el espacio y el tiempo, pero que, al mismo tiempo, es el origen de otros tantos caminos.” (Ferrari, C., Ferreri, F., Kaercher. (2011). Revista de pedagogía crítica Paulo Freire N° 12, p. 50). Es relevante en torno a esto mencionar que “la apropiación de la ciudad encuentra significados de aventura, una aventura basada en “...la iniciativa individual o de la banda, el choque con la gente y las normas, conocer las prohibiciones y las transgresión, avanzar hacia lo desconocido y descubrir nuevos territorios y nuevos personajes”.” (Rojas, 2006, p. 109). Lo anterior se evidencia cuando este estudiante menciona que la Plaza de la Dignidad fue “*nombrada por el pueblo*”, resignificándola como un espacio apropiado por la ciudadanía.

Los espacios públicos, según lo visualizado en la siguiente cita de manera implícita, se deja en claro el carácter de conflicto y disputa en que se ven enfrascados los acontecimientos históricos narrados. Espacios que se dotan de denominaciones como “represión” o “injusticias”, con el objetivo de evidenciar los conflictos de cada contexto que se relató:

“la reacción del gobierno que solamente reprimía las marchas y protestas llevando a que se crearan formas de combatir la represión (primera línea) además de que dentro de los meses se violaron DDHH y aun en esta pandemia 2020 se intenta luchar contra la desigualdad.” (LS, P1, E8).

Los espacios públicos también son espacios de aprendizajes, los cuales están en un constante y complejo diálogo con los espacios formales de aprendizaje. Con lo anterior se hace posible problematizar la vida cotidiana de las y los jóvenes (Ferrari et al, 2012). Los

espacios significativos o “lugares” se hacen relevantes a la hora de establecer identidades en las y los sujetos, pues

“presupone un profundo engrosamiento de las relaciones humanas con el espacio. Los procesos que dan la forma de identidad con el lugar son múltiples y a menudo difíciles de medir. Sin embargo, el papel de la vinculación de identidad con el proceso de apropiación del conocimiento espacial es innegable.” ((Ferrari, C., Ferreri, F., Kaercher. (2011). Revista de pedagogía crítica Paulo Freire N° 12, p. 50).

Siguiendo con lo anterior, es que los relatos se relacionan con los espacios públicos y con las mismas identidades de las y los jóvenes, los cuales toman acontecimientos históricos más recientes, como la Dictadura Militar y el Estallido Social, a su vez se develan y visibilizan como espacios en disputa. Si bien los espacios no son mencionados de manera explícita, se da por entendido que las diversas manifestaciones y acontecimientos que ocurrieron se desarrollaron en este tipo de espacios públicos:

“El 11 de septiembre Las Fuerzas Armadas y el Cuerpo de Carabineros, encabezadas por el general Augusto Pinochet, dan un golpe de estado y derrocan al gobierno de Salvador Allende provocando que se suicide en el Palacio de la Moneda, mientras que comienza en Chile una dictadura militar” (LS, P1, E1).

“hasta 2019 en donde el pueblo se levantó en contra la autoridad mediante evaciones y quema de estaciones de metro, saqueos a las grandes tiendas y jornadas de protestas, donde se exigía una vida digna para toda la población, a lo que la respuesta por parte de autoridades fue una violenta represión a mano de carabineros y militares, hiriendo y matando sin algún control y con el total respaldo de los altos mandos.” (LS, P1, E1).

“Ya pasando a el año 2008 ocurre un evento a nivel nacional con la toma de distintos liceos emblemáticos desencadenando una cadena de tomas alrededor de Chile en donde los estudiantes reclamaban por una mejor educación, lo curioso de este periodo de protestas fue que las tomas eran muy reflexivas acerca el modelo educacional chileno.” (LS, P1, E5).

De la cita anterior, es relevante resaltar el cómo se visualizan los espacios escolares como espacios en disputa, cuando el joven menciona *“con la toma de distintos liceos emblemáticos desencadenando una cadena de tomas alrededor de Chile”*. A su vez, a lo largo de los relatos las temáticas pertinentes a movimientos estudiantiles se hacen presentes en su generalidad y de esto se desprende como estos mismos espacios escolares están en

disputa. De lo anterior se observa este diálogo complejo y constante entre los espacios urbanos y el espacio de la escuela, ambos como impartidores de saberes y conocimientos, los cuales han sido separados por la manera de impartir saberes formales pero que al fin y al cabo ambos están intrínsecamente relacionados (Ferrari et al, 2012).

Según lo anterior, es importante visibilizar y entender a la Educación Formal como un consenso transcultural de la sociedad, en cuanto a la obligatoriedad de la Escuela y los saberes que allí se imparten. De igual manera se entiende que la educación formal está al servicio de perpetuar el Estado-Nación y el sistema capitalista, imponiendo valores culturales e Historias comunes en los ciudadanos. Es por lo anterior y reconociendo la relevancia de la educación formal es que en este apartado se abordan los principales elementos señalados por estudiantes frente al tema.

En lo que respecta a la Educación Formal a lo largo de los relatos como de las actividades, las y los estudiantes, son abordadas de manera tensionada a lo largo de acontecimientos históricos relacionados con las Movilizaciones Estudiantiles y la Revolución Pingüina. Las y los jóvenes en sus relatos visibilizan la Revolución Pingüina como una instancia de quiebre, en lo que respecta a la educación formal o como un momento en el cual las y los estudiantes exigen mejoras y reformulaciones en cuanto a la educación oficial:

“Este mismo año inicia la llamada Revolución pingüina, estudiantes de todo el país comenzaron movilizaciones para exigir calidad en la educación. La lucha estudiantil seguiría tras los años, variando en sus formas.” (LS, P1, E17).

A lo largo de los relatos se repiten este tipo de patrones anteriores en el cual se mencionan estos acontecimientos como instancias donde se pone en disputa el sistema educativo actual del país. Si bien las y los jóvenes no hacen alusión directamente a la educación formal como un concepto a abordar dentro del relato histórico, si reconocen sus falencias y principales tensiones. Dando cuenta que el sistema educativo actual está en constante disputas de poder y reconocen la necesidad de generar cambios en la educación chilena la cual va al servicio del mercado y del sistema neoliberal implementado durante la Dictadura Militar:

“Ese mismo año se lleva a cabo la movilización de estudiantes secundarios más grande de Chile, en contra la herencia de Pinochet en la educación” (LS, P1, E1).

De igual manera se reconoce por parte de algunos estudiantes la intencionalidad implícita en la educación formal de salvaguardar las medidas implementadas durante la Dictadura:

“De ahí en adelante se sucedieron varios gobiernos, el primero de la democracia fue Patricio; también estuvo Ricardo Lagos, Michelle Bachelet, Sebastián Piñera, de los cuales siento que de ninguno vale la pena hablar, ya que todos han puesto su empeño en salvaguardar los intereses que se impusieron en la dictadura, velando siempre por los derechos del empresariado a ganar más dinero y pisoteando cualquier oposición en búsqueda de derechos...” (LM, P1, E2).

Cabe resaltar cómo las y los estudiantes miran la educación desde el pasado, desde una mirada positiva principalmente en el cual, durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, principalmente, se llevaron a cabo diversas medidas sociales para mejorar no solo la calidad de vida, sino que también la educación. Caracterizando así este periodo y personaje histórico con gran importancia en cuanto a lo educativo:

“he aquí la venida del mejor presidente de Chile, Pedro Aguirre Cerda, conocido como don tinto, “gobernar es educar” era su lema fortaleció la educación pública de nuestra nación, laica, gratuita y de calidad” (LS, P1, E14)

“Me quiero detener en 1938 hasta 1941 ya que fue el periodo de presidencia de Pedro Aguirre Cerda, un gobierno que llamó la atención debido a sus principales obras realizadas durante su mandato, sobre todo el impulso dado a la educación, su meta era fomentar la educación creando escuelas que fueran gratuitas, única, obligatoria y laica.” (LS, P1, E18)

“Su presidencia llega hasta 1938, en estas elecciones, gana Pedro Aguirre Cerda, e inicia el periodo de gobiernos radicales. Estos tenían un enfoque social, planteándose mejorar la educación del país, las condiciones de vivienda y hospitalarias.” (LS, P1, E17)

Es así como podemos decir que la educación como categoría investigativa sí es un relato que emerge genuinamente de las y los estudiantes al preguntar por el periodo de los últimos 100 años. Sus intereses, como vimos anteriormente, se proyectan a una problematización del tema, visibilizando así, movimientos sociales protagonizados por ellas/ellos o grupos que los identifican, que toman protagonismo en pos de un cambio a la estructura educativa formal.

Pero ¿Qué hay de interesante en saber esto?

El significado que las y los estudiantes le dan a la Escuela, sumado, al tiempo que están en el establecimiento escolar les permite desarrollar identidad y apropiación de un espacio. Para las y los jóvenes, el liceo no es solo un lugar de instrucción, sino también de sociabilidad, creación vínculos, lugar de encuentro y rutinas. Como también es un lugar (Aguayo 2019) donde se atraviesan tensiones, conflictos y violencia, esta última manifestándose de diversas formas y afectando indistintamente a los actores que integran la educación formal.

Frente a esto podemos aproximarnos a distintas opciones de respuesta a esta problemática, siendo una de las principales la falta de participación de los estudiantes en la institucionalidad educativa.

“Por un lado, las reivindicaciones que exigen profundizar la democracia del espacio escolar y, por otro lado, el permanente alegato de los actores institucionales ante lo que consideran una situación de pérdida o crisis de la autoridad” (Aguayo, Pablo, 2019, página 19)

Esta representación histórica por parte de los estudiantes está marcada por una mirada al pasado al momento de referirse a los movimientos sociales relacionados con la educación. Sin embargo, les permite tomar antecedente de un problema estructural que se arrastra hasta su propia actualidad y más relevante aún, las y los jóvenes en relación con los demás hechos narrados, entienden que (Aguayo, 2019) la función de la autoridad sería la reproducción de la estructura de clase y la consecuente perpetuación de la dominación.

Como vimos anteriormente en el Marco Teórico, la educación es hoy instrumento de una hegemonía estructurante, que es capaz de cambiar o crear constantemente nuevos paradigmas según sus propias necesidades.

Es posible interpretar que las y los estudiantes, con estos antecedentes y con los movimientos estudiantiles como ejemplo, buscan la solución de un problema histórico que se arrastra y hereda en sus aulas, y que no solo queda en ese lugar físico, sino que, sin

importar que la Escuela sea un lugar de tránsito, lo enseñado se perpetúa en el tiempo manteniendo un orden social.

Por su parte, a lo largo de los relatos de las y los jóvenes se apreció la visibilización de ciertos personajes históricos, los cuales tenían connotaciones positivas o negativas según al acontecimiento que se les ligara. Muchos de estos personajes fueron tomados por la generalidad de las y los participantes a la hora de narrar los últimos 100 años de la Historia de Chile.

Con respecto a los hechos, acontecimientos y personajes relacionados con la figura histórica de los y las estudiantes se perciben desde una postura positiva, de resistencia al aparato estatal, se aprecia cómo entrelazan al estudiante en acontecimientos de conflicto histórico y los dotan de matices reivindicativos, en general esto se aprecia en:

“se destacan grandes luchas que hubo contra este sistema, como por ejemplo la Revolución Pingüina, en donde el estudiantado se levantó contra la privatización que existía en el sistema educativo...” (LM, P1, E2).

“Este mismo año inicia la llamada Revolución pingüina, estudiantes de todo el país comenzaron movilizaciones para exigir calidad en la educación. La lucha estudiantil seguiría tras los años, variando en sus formas.” (LS, P1, E17).

En las citas anteriores es posible visualizar el rol reivindicador de los y las estudiantes, lo que a su vez está dotado de un carácter revolucionario y de lucha constante para hacer valer sus derechos como jóvenes inmersos en un Sistema Educativo ineficiente a sus ojos. La juventud “Cuenta con una gran fuerza interior y un deseo de transformar el mundo y el entorno, de introducir nuevas costumbres en la familia, o de cambiar la sociedad entera.” (Burkhard, 1992, p. 38).

Cabe destacar el rol que juega en los relatos el estudiantado durante la época de Dictadura y por sobre todos de post Dictadura, en la cual las y los estudiantes son visibilizados como impulsores y motivadores de que emerjan nuevas oleadas de movimientos sociales:

“desde los años 80’ recalcaría los movimientos estudiantiles que se fueron originando ya luego el 2003, 2006, 2011 y 2019, que este último concluyo en el estallido social/rebelión popular.” (LS, P1, E7).

“fallece Augusto Pinochet. Se produce la ola de protestas estudiantiles conocida como Revolución Pingüina.” (LS, P1, E16).

“Ese mismo año se lleva a cabo la movilización de estudiantes secundarios más grande de Chile, en contra la herencia de Pinochet en la educación” (LS, P1, E11).

Por su parte, es importante destacar la visión que se tiene de sujetos históricos, como las autoridades y gobernantes de estos últimos tiempos, que existe por parte de algunos/as jóvenes, como, por ejemplo:

“De ahí en adelante se sucedieron varios gobiernos, el primero de la democracia fue Patricio; también estuvo Ricardo Lagos, Michelle Bachelet, Sebastián Piñera, de los cuales siento que de ninguno vale la pena hablar, ya que todos han puesto su empeño en salvaguardar los intereses que se impusieron en la dictadura, velando siempre por los derechos del empresariado a ganar más dinero y pisoteando cualquier oposición en búsqueda de derechos...” (LM, P1, E2).

“En 2000 hasta 2006 Ricardo Lagos asume como presidente. [después] Comienza la llamada revolución pingüino, es el primer alzamiento de masiva participación en manifestaciones protagonizadas por estudiantes a favor del derecho a la educación” (LS, P1, E11).

En el primer relato se vincula con las autoridades de un modo despectivo. Asegurando que no interesa quien sea la o el presidente, ya que todos velan por los intereses opuestos a la ciudadanía. Por lo general, “los adultos a menudo proyectan sobre los jóvenes los aspectos negativos de la sociedad y los consideran individualistas, en busca de evasión en diversiones alienantes, indiferentes a la vida política y religiosa y a las instituciones.” (Lutte, 2006, p. 129) De igual manera cabe resaltar la difícil y tensa relación que existe entre los y las adolescentes con las instituciones en general, generando en muchas ocasiones una confrontación dialéctica entre ambas partes. Lo anterior, es visto por algunos adultos como simple falta de interés y compromiso por parte de las y los jóvenes (Lutte et ál, 2006).

Antes de seguir, según lo mencionado anteriormente, es relevante como las y los jóvenes visibilizan el gobierno actual de Sebastián Piñera y los pasados representados por la Concertación, desde una perspectiva negativa y represiva, lo anterior se podría relacionar a las concepciones adulto-centristas de la sociedad y a la marginación constante de la juventud en temas de decisiones públicas. Bajo esta perspectiva y confrontación constante entre las y los jóvenes, autoridades e instituciones cabe resaltar que

“muchos jóvenes buscan una confrontación dialéctica con las instituciones, que sus actitudes hacia ellas son muy diversas, mientras que los adultos no se daban cuenta de las complejidades de las relaciones entre los jóvenes y las instituciones y las percibían solamente como indiferencia y falta de compromiso.” (Lutte, 2006, p. 130).

La visión compleja que las y los jóvenes tienen sobre las autoridades del país se relaciona directamente con el acontecimiento histórico del Estallido Social:

“A lo largo de la historia de Chile se han cometido múltiples faltas y siempre las consecuencias las debemos pagar la clase media y/o los pobres. Tenemos que pagar por tener nuestros derechos tales como la educación, salud, etc. Los estudiantes debemos rendir una prueba estandarizada injustamente creada para entrar a la educación superior y tener una profesión; lamentablemente en este país no se puede tener un título universitario y a la vez “gozar” de los “beneficios” que nos brinda el gobierno. Queremos una nueva constitución, ya hemos sufrido bastante, dejemos de enriquecer a los ricos, hagamos justicia.” (LM, P1, E4).

En el relato anterior se reconoce las tensiones implícitas que existen entre la autoridad (representadas por el Gobierno). Por su parte cabe resaltar el ímpetu de cambio a través de “una nueva constitución” como un motor legítimo para generar cambios, dignidad y justicia.

En el siguiente relato se evidencia de igual manera la tensionada relación que existe con la autoridad, atribuyéndoles responsabilidades como la violencia, represión y violaciones de los Derechos Humanos. De igual forma, nos habla de la “la dictadura de Piñera” develando su visión que tiene de las autoridades. No obstante, en este relato se nos menciona que pese a la represión en Chile nunca se “había registros de un alzamiento de esta magnitud.”:

“En 2019 inicia una revuelta social. Un despertar del pueblo, un pueblo reprimido y golpeado. Años y años de miseria. Protesta que sería reprimida por la dictadura de Piñera, violaciones a los derechos humanos, represión policial, los militares volvieron a las calles, para a punta de metralletas reprimir la revuelta. No había registros de un alzamiento de esta magnitud.” (LS, P1, E17).

“sucedieron varios gobiernos, el primero de la democracia fue Patricio; también estuvo Ricardo Lagos, Michelle Bachelet, Sebastian Piñera, de los cuales siento que de ninguno vale la pena hablar, ya que todos han puesto su empeño en salvaguardar los intereses que se impusieron en la dictadura, velando siempre por los derechos del empresariado a ganar más dinero” (LM, P1, E2).

Estas visiones, presentes en los tres relatos vistos anteriormente, que denotan aspectos negativos hacia las autoridades adultas, ya sea por la represión, violencia, etc., visibilizan la confrontación y la imagen global negativa con que los adultos ven a la juventud. No solo eso, pues también se develaron temas de contingencia actual, ya que con lo que respecta al gobierno de Piñera las y los jóvenes hacen una referencia explícita a lo que les tocó vivir en este periodo más reciente. Por otro lado, existen visiones adulto-céntricas que desprestigian las visiones y vivencias de las jóvenes por ser “inmaduros”, “indiferentes” o “individualistas” (Lutte et al, 2006). Las citas anteriores, presentes en los relatos de las y los jóvenes, podrían ser una respuesta a esta visión social adultocéntrica que desprestigia a las y los adolescentes de manera explícita o implícita.

De igual manera, en las siguientes citas se visibiliza esa idea de tensión y conflicto constante entre las y los estudiantes con las autoridades. A su vez, se evidencia esta fuerza y empuje que lleva la juventud al cambio, a romper con lo establecido por el mundo adulto.

“En el 2011 vuelve a estallar el conflicto por la educación, vuelve la misma generación a luchar por la gratuidad universal como derecho social y financiamiento basal usando los mismos métodos que se prolongan hasta hoy. Se restablece parcialmente la gratuidad en la educación superior y técnica en el año 2015.” (LS, P1, E12).

“Durante todo este periodo ocurrieron muchas manifestaciones que buscaban un país mas justo y con mas conciencia social, el mochilazo (2002), la revolución pingüina (2006 y 2011), No+afp en 2015 y el feminismo, que ya hacían presagiar que Chile buscaba un cambio de políticas y d3e enfoque del país” (LS, P1, E11).

Retomando el tema de la visión que se tiene de la juventud y estudiantes. En el transcurso de los relatos, se apreció una visión generalizada de los estudiantes como motor de cambio de esta sociedad actual y también se les atribuye este rol en el pasado más o menos reciente. Se pone al estudiante como sujeto histórico en sus relatos en constante tensión, siempre enfrascado en problemáticas o conflictos de carácter social. Lo anterior se podría asociar a que la etapa de la adolescencia es compleja y están en constante conflicto, al estar estableciendo su identidad como sujetos, con las visiones más hegemónicas y adulto-centristas que la sociedad impone a la juventud (Lutte et al, 2006)

“Los mismos adolescentes pueden asimilar las representaciones dominantes, considerar su condición como natural y aceptar la subordinación y la pasividad que se les impone, o al contrario, pueden considerarse iguales a los adultos y reivindicar sus derechos a la autonomía y a la participación.” (Lutte, 2006, p. 130- 131)

Por su parte, es importante señalar cómo los jóvenes visibilizan en sus relatos la figura de los estudiantes y jóvenes como sujetos que se agrupan entre ellos, armando un tejido social y grupos de contención importantes para generar el cambio (Salazar et ál, 2002) y la resistencia, ya que “A menudo, se encuentran con el deber único de construir a pulso la identidad histórica que necesitan ellos, o que necesita la sociedad” (Salazar, 2002, p. 13). En algunos relatos se plantea que los estudiantes fueron los primeros en movilizarse una vez “vuelta” la democracia, específicamente el “Movimiento Pingüino” y/o “Movimiento del año 2011”:

“Asume a la Presidencia Michelle Bachelet en el año 2006 ese mismo año se produce una ola de protestas estudiantiles que se le llamo “La Revolución Pingüina” estaban en contra de la privatización del sistema de educación impuesto por la dictadura de Pinochet.” (LS, P1, E12).

“En 2006 asume como presidenta Michelle Bachelet, la primera mujer presidenta en la historia de Chile, en el mismo año surgió la Revolución Pingüina donde estudiantes de educación secundaria sostuvieron el movimiento pidiendo que la educación fuera un derecho y no un privilegio, en el gobierno de Pinochet la educación se privatiza de varias formas.” (LM, P1, E4).

Se plantea este tipo de movimientos estudiantiles como *antineoliberal*, denotando nuevamente la tensión que existe entre la juventud y la institucionalidad. De esto se devela la visión y posición que tiene este grupo etario, ya que se agrupan según sus intereses y visiones de la sociedad durante la adolescencia “Quien se sienta aislado buscará el contacto con sus semejantes. Sin embargo, esta búsqueda de acercamiento se manifiesta en el joven como una profunda crítica hacia el entorno.” (Burkhard, 1992, p. 38) Esta crítica hacia el entorno y sistema en que las y los jóvenes se sienten inmersos se hace evidente en los siguientes relatos:

“Es entonces un movimiento de alguna forma anti neoliberal, ya que vuelve a poner en la discusión el rol del sector público frente a los derechos sociales y crítica el rol del preponderante entregado al mercado” (LS, P1, E5).

“El 2011 hubo una época de protesta masiva por parte de los estudiantados, quienes cuestionan el lucro... un movimiento de alguna forma anti neoliberal, ya

que vuelve a poner en la discusión el rol del sector público frente a los derechos sociales y crítica el rol del preponderante entregado al mercado...” (LS, P1, E5).

“Por supuesto que se destacan grandes luchas que hubo contra este sistema, como por ejemplo la Revolución Pingüina, en donde el estudiantado se levantó contra la privatización que existía en el sistema educativo; sin embargo, como muchas de las luchas que hubieron, como todas las manifestaciones, el gobierno nunca escuchó y siguió poniendo su empeño en perpetuar el sistema neoliberal.” (LM, P1, E1).

Bajo lo anterior sobre cómo perciben las y los jóvenes al estudiantado, cabe resaltar como se auto perciben en lo que respecta al motor del cambio para una sociedad mejor, son visibilizados como actores históricos que están en constante disputa y que se están cuestionando constantemente el rumbo de nuestra sociedad, ya sea desde espacios políticos (más formales) o desde espacios creados y dotados de su identidad juvenil (Muñoz et al, 2019). En la generalidad de relatos, se aprecia cómo las y los jóvenes se integran a estos como actores del momento y se auto perciben como protagonistas o participantes activos del presente y del futuro. Las y los jóvenes en esta etapa de la vida comienzan a tener conocimiento de sí mismos y mismas, de sus capacidades y logran tener una visión más o menos establecida sobre su vida a corto y largo plazo (Fierro et ál, 2006). Se hace visible lo anterior, en ejemplos como:

“En octubre empezaron evasión masivas de estudiantes en el transporte público, lo que provocó una chispa en la Barricada, dando lugar al 18 de ese mes donde empieza un estallido social...” (LS, P1, E6).

“pero amo a los chilenos que, pese a toda esta historia bañada en sangre y delincuencia, se levanta todos los días con el puño esperanzado de que todo cambiará; un pueblo chileno que se organiza y que da la lucha, que empatiza con el hermano mapuche y que es consciente de que la historia es nuestra y la hacemos nosotros.” (LM, P1, E1).

“Queremos una nueva constitución, ya hemos sufrido bastante, dejemos de enriquecer a los ricos, hagamos justicia.” (LM, P1, E4).

Como se ha plasmado anteriormente las y los estudiantes en los relatos han sido vistos como agentes impulsores de movimientos sociales, como esa “*chispa en la barricada*”. Esa visión esperanzadora que perciben los jóvenes en sus relatos se debe a este motor de cambio que las y los estudiantes como sujetos históricos sembraron en la sociedad chilena a lo largo de sus narraciones. Se podría ligar esta visión del estudiante, con la concepción

combativa y hasta revolucionaria que las y los jóvenes han visto y vivido lo que significa ser joven y adolescente. De esta manera esta etapa etaria pasa a ser relevante a la hora de enfrentarse a estos relatos, debido a que es la adolescencia el momento en que las personas buscan su identidad como individuos y su posición en esta sociedad (Fierre et ál, 2006).

Para dar sentido a su relato los y las jóvenes conectan los acontecimientos entre sí, por medio de personajes o protagonistas. De este modo las y los jóvenes nos relatan lo que hacen, sus acciones y su rol en sus historias (Santamaría et ál, 2000).

Los anteriores se repiten en la generalidad de los relatos, algunos, personajes “icónicos” de la historia chilena, como “*Salvador Allende*” (mencionado por 23 jóvenes), “*Jorge Alessandri*” (mencionado por 19 jóvenes), “*Carlos Ibáñez del Campo*” (mencionado por 15 jóvenes) o “*Augusto Pinochet*” (mencionado por 22 jóvenes), y otros más nuevos, personajes o sujetos colectivos que se hacen ver más cercanos a las y los jóvenes. Cómo por ejemplo “*Ciudadanía*” (mencionado por 5 jóvenes), “*Pueblo*” (mencionado por 14 jóvenes) y/o “*Estudiantes*” (mencionado por 14 jóvenes), también se hace mención a la figura de “*Carabineros*” (mencionado por 10 jóvenes), “*Michelle Bachelet*” (mencionado por 14 jóvenes), “*Militares*” (mencionado por 19 jóvenes) y “*Sebastián Piñera*” (mencionado por 13 jóvenes). Con el establecimiento de sujetos históricos, ya sea excluyendo e incluyendo a ciertos personajes, genera un posicionamiento entre “nosotros/as” y “ellos/as” (Carretero 2013). Es por lo anterior que se tensiona constantemente la figura de personajes como “A. Pinochet”, “Estudiantes” o “S. Allende” tomando posicionamientos y connotaciones positivas o negativas a lo largo de sus relatos.

Se aprecia que la mayoría de las y los jóvenes reconocen en mayor medida a los personajes o sujetos históricos del pasado. Cabe resaltar que el acontecimiento histórico, que respecta al Gobierno de Salvador Allende y la posterior Dictadura Militar es una fecha de importancia para los y las jóvenes. Lo anterior se ve representado en la cantidad de veces que personajes como S. Allende y A. Pinochet, aparecen en los relatos. En algunos casos los relatos de las y los jóvenes solo van enfocados en este momento histórico que se vivió en nuestro país.

“Héroes de la Patria, y respetados militares, esos mismos que después la gente odiaba tanto, bueno...siempre he escuchado que existe una relación de amor y odio.” (LÑ, P1, E5).

“Salvador Allende fue el primer presidente comunista que tuvo Chile y por el miedo de los partidos democráticos a el comunismo estos boicotearon el periodo de gobierno de Allende hasta el 11 de septiembre de 1973 que con la ayuda de los militares hicieron un golpe de estado.” (LÑ, P1, E4).

“En 1973 se produce el golpe de estado que derrocó al presidente Salvador Allende. Se formó una junta militar encabezada por el comandante en jefe del Ejército, Augusto Pinochet.” (LS, P1, E18).

“Las Fuerzas Armadas y el Cuerpo de Carabineros, encabezadas por el general Augusto Pinochet, dan un golpe de estado y derrocan al gobierno de Salvador Allende” (LS, P1, E16).

“la elección de Salvador Allende ocurre un hecho histórico, por primera vez en la historia del mundo se elige democráticamente a un presidente de izquierda.” (LM, P1, E4).

Uno de las instituciones históricas que se mencionan dentro de los relatos, son la figura de Carabineros de Chile, los cuales aparecen en un poco menos de la mitad de los relatos (10 veces), se les liga o menciona en lo que respecta a su creación como institución y a su vez con el rol que tuvieron durante el Estallido Social, relacionándolos con la represión y violencia.

“Se crea también la nefasta institución de Carabineros de Chile.” (LS, P1, E1).

“se exigía una vida digna para toda la población, a lo que la respuesta por parte de autoridades fue una violenta represión a mano de carabineros y militares, hiriendo y matando sin algún control y con el total respaldo de los altos mandos.” (LS, P1, E1).

“el auto-proclamado “presidente” Carlos Ibáñez del Campo, quien funda la institución de carabineros” (LM, P1, E1).

“En noviembre ocurre el asesinato del comunero mapuche, Camilo Catrillanca a manos de Carabineros de Chile, el general de Carabineros dice no haber evidencias sobre el suceso, sin embargo, más tarde se filtran imágenes y videos del suceso. Con esto el general Hermes Soto renuncia.” (LS, P1, E11).

Cabe mencionar por otro lado, la figura de los “Estudiantes” ya tiene una larga historia es importante resaltar que para las y los jóvenes el “Estudiantado” es una figura que reaparece constantemente en sus relatos mientras más se acercan a la actualidad.

“se destacan grandes luchas que hubo contra este sistema, como por ejemplo la Revolución Pingüina, en donde el estudiantado se levantó contra la privatización que existía en el sistema educativo” (LM, P1, E1).

“en octubre del 2019 la protestas por el alza del pasaje (BIP y TNE) realizadas por estudiantes mediante evasiones masivas el 18 de ese mes todo explotó” (LS, P1, E6).

“Se llevan a cabo distintas protestas a lo largo del país realizadas por estudiantes.” (LS, P1, E11).

“Algunos dicen que todo comenzó cuando un estudiante saltó un torniquete del metro de Santiago y no pagó su pasaje manifestando el desacuerdo en el alza de este, luego vino la reunión más grande que he visto. Un millón de personas estaba en la calle en el sector de Plaza Italia” (LÑ, P1, E5).

Pueblo...

“De ahí en adelante los abusos por parte del gobierno hacia el pueblo se hicieron más evidentes, sea en alza del precio del transporte público, salud pública indignante, educación y los precios de servicios básicos, abusos y asesinatos por parte de la policía militar” (LS, P1, E1).

“El 25 de octubre se lleva a cabo la marcha más grande de Chile reuniendo a 1 millón 200 mil de personas en Plaza Baquedano, nombrada por el pueblo “Plaza Dignidad”.” (LS, P1, E11).

“En un Chile que necesitaba cambios políticos y sociales el pueblo chileno elige democráticamente al candidato socialista Salvador Allende, quien asume la presidencia el año 1970.” (LS, P1, E5).

Por su parte, aunque en menor medida “Ciudadanía” como sujeto histórico se hace presente:

“Chile tomó consciencia de todo esto, desde el llamado “Estallido Social de Octubre”, la ciudadanía ha empezado a entender que el poder está en sus manos y que la injusticia no tiene por qué ser aceptada.” (LM, P1, E1).

De igual manera cabe resaltar que en los gráficos expuestos anteriormente, de la actividad dos, existe una sincronía entre los personajes históricos más mencionados con los hechos o acontecimientos más significativos para las y los participantes. Siendo el gobierno de Salvador Allende (24 estudiantes), Dictadura Militar (26 estudiantes) y Movimientos estudiantiles (24 estudiantes) unos de los acontecimientos históricos más marcados. Según lo anterior, no es casualidad que los personajes descritos con anterioridad se repitan en congruencia con estos acontecimientos históricos más seleccionados.

Siguiendo con lo anterior, esta relación entre la repetición de sujetos históricos con los acontecimientos más cercanos a los y las estudiantes marcados con una X, pertinentes a la

actividad dos. Tomando como referencia el gráfico, pertinente a la actividad 2, los resultados permiten dar cuenta de los índices de frecuencia de selección que tuvo el general de los acontecimientos y procesos históricos. Es por esto y con el fin de sintetizar la información expuesta en el gráfico, es que distribuiremos en grupos los acontecimientos históricos a partir del índice de frecuencia de selección que presentaron, estableciendo de esta forma 3 grupos: El primero estará integrado por todos los acontecimientos o procesos que tuvieron 23 o más selecciones. El segundo grupo de acontecimientos o procesos estará compuesto por aquellos que tuvieron entre 11 y 22 menciones. El tercer y último grupo, se compondrá de aquellos acontecimientos o procesos que tuvieron 10 o menos selecciones.

Los Temas cuya frecuencia tuvieron 23 o más menciones son 7: Protestas contra la dictadura y violaciones a los DD. HH (26 selecciones) y Bombardeo a la Moneda (26 selecciones), Gobierno de Salvador Allende (24 selecciones), Plebiscito del Sí y el No (24 selecciones), Movilizaciones estudiantiles (24 selecciones) Constitución política de 1980 (23 selecciones) y Elección de Michelle Bachelet (23 selecciones).

Los temas cuya frecuencia se dio entre 22 y 11 selecciones, son 14: Crisis económica del 80' (22 selecciones), Terremoto de Valdivia 1960 (22 selecciones), Inserción al Neoliberalismo (21 selecciones), Constitución de 1925 (20 selecciones), Gobierno de Pedro Aguirre Cerda (20 selecciones), Privatización de servicios básicos (20 selecciones), Publicación de "La Voz de los 80" (20 selecciones), Creación de Carabineros de Chile (19 selecciones), Sufragio femenino (19 selecciones), Vuelta a la democracia - elección de Patricio Aylwin (19 selecciones), tomas de terreno y surgimiento de poblaciones en Santiago (18 selecciones), Atentado del FPMR a Augusto Pinochet (18 selecciones), Detención de Augusto Pinochet en Londres (17 selecciones) y Reforma Agraria (16 selecciones)

Los temas cuya frecuencia fue inferior o igual a 10, son 3: Tomas de fábricas y creación de cordones industriales (10 selecciones), Surgimiento de movimientos ecologistas (7 selecciones) y Zonas de sacrificio de mediados del siglo XX (4 selecciones)

De lo anterior, no es casualidad que los acontecimientos o hechos históricos más seleccionados tengan directa relación con la repetición de personajes históricos a lo largo de los relatos. Acontecimientos pertinentes a la Dictadura Militar o Movimientos

estudiantiles son los que se repiten mayormente a lo largo de la segunda actividad y no es casualidad que dentro de los relatos de las y los jóvenes personajes como Salvador Allende (mencionado por 23 jóvenes), Augusto Pinochet (mencionado por 22 jóvenes), Pueblo (mencionado por 14 jóvenes) y/o Estudiantes (mencionado por 14 jóvenes) tengan directa relación con lo que más conocen o se familiarizan con los saberes de las y los jóvenes

CONCLUSIONES

La configuración de las narrativas y representaciones históricas en las y los jóvenes implica un largo proceso de aprendizaje mediado por docentes, curriculum y Escuela durante toda

la vida escolar. Esta situación dota de sentido el trabajo que de manera permanente se establecen para proyectar habilidades y actitudes por parte de las y los estudiantes, lo que al mismo tiempo evidencia sus temas de interés, traducidos en esta investigación como lo más y menos significativos para cada cual.

En lo que respecta a los hechos y procesos históricos presentes en las narrativas de las y los jóvenes, se otorgó más relevancia según se aproximen a su historia más reciente y con procesos vividos por su familia, cercanos o, ya sea, por sus propias experiencias vividas. En cuanto a los argumentos de las y los jóvenes a utilizar, se visibilizó que se vinculan directamente con lo que ellos conocen y les es más significativo relacionados con acontecimientos históricos más recientes, con los cuales generan empatía e identificación por ser una historia con conflictos que afectan su presente. De igual manera los argumentos en torno a temáticas de menor importancia son basadas en su desinterés, poco acercamiento y lejanía geográfica, por tal acontecimiento o hecho histórico.

Se evidencian narraciones de carácter cronológicas muy ligadas con la forma de enseñanza oficial del aula. De igual manera cabe resaltar que también se dio cuenta que la enseñanza de la Historia en la Educación Formal tiene una deficiencia importante en materia de género. Ligado a esto vemos como los relatos son marcados por una forma genuina de recordar, esto es lo que permite distinguir luces de cómo conciben y significan el pasado y también que entienden por sujeto histórico.

Los relatos de carácter genuino nos permiten conocer cómo las y los estudiantes se encuentran y conectan el presente con el pasado, respondiendo algunas preguntas que hoy las y los aquejan, ejercicio que se logra estableciendo relación entre la historia particular y colectiva de cada una y uno de las y los estudiantes.

La Historia no resuelta/sin justicia sigue pesando/pasando la cuenta y manifestándose en nuestro entorno, es así, como las y los jóvenes se apropian de este pasado inconcluso en búsqueda de justicia, cambio y termino de una etapa. En lo que compete a la manera de las

y los jóvenes de pensar la historia, se relaciona como una disputa entre quien te dice qué recordar y qué quieres recordar y el cuestionamiento de todo en mirada al futuro.

Se identificó un interés generacional por algunos hechos o acontecimientos históricos. Entendiendo que existen acontecimientos y hechos históricos de gran relevancia para las y los ciudadanas/os de este país, es que para las y los jóvenes de igual manera tienen hechos y acontecimientos que como generación les son significativos y constitutivos de sus identidades. De igual manera, los y las jóvenes que participaron de la investigación, al ser estudiantes se sienten parte y protagonistas de acontecimientos históricos recientes que están dotados de tensiones, disputas y han venido a servir como un motor de cambio para la sociedad, bajo una autopercepción como sujetos históricos y agentes de cambio.

El desafío es grande y los espacios de disputa también.

La lucha por visibilizar el rol de la mujer también es un campo de batalla en la pedagogía. No solo la estructura institucional no tiene un mayor interés en entregar espacios de paridad, si no que nuestros propios pares y nosotras mismas como resultado de una cultura estructurante, reproducimos prácticas.

Nos parece muy importante el trabajar para visibilizar a las historiadoras, problematizar clase a clase, el rol de las mujeres, entendiendo la raíz de que los hombres escriben la historia. Debatir a partir de las definiciones de “género” ya que consideramos que se trabaja con este concepto sin entenderlo, contraponer con conceptos como “androcentrismo” que permitan entender un proceso complejo, un presente y un futuro. Futuro donde se ve la importancia de la perspectiva de género en la educación.

En el caso de los acontecimientos más recientes vemos una identificación e interés por los movimientos sociales, en especial con aquellos que competen a actores cercanos a ellas y ellos. Por lo general hacen visible primeramente los movimientos estudiantiles (2006 - 2011) y posteriormente el Estallido Social. De esto se puede desprender como poco a poco los espacios educativos se abren a otros lugares, como la calle. Con esto se genera una

nueva relación con la ciudad y sus diversos espacios, se aprecia que con el Estallido Social el espacio público es apropiado y resignificado por la juventud. Lo anterior se debe a que resignificar los espacios como “lugares” genera un, como bien menciona Paulo Freire (1968) “encuentro de la multiplicidad de pensamientos, acciones, sentimientos en un convergente listo en el espacio y el tiempo, pero que, al mismo tiempo, es el origen de otros tantos caminos”. De igual manera la relevancia y frecuencia con que se relatan acontecimientos históricos como la Dictadura Militar, Movimientos Estudiantiles y el Estallido Social, en particular, tiene directa relación con la proximidad que sienten las y los jóvenes a estos acontecimientos ya sea porque están próximos en su tiempo o porque fueron instancias vividas por sus cercanos. Cabe resaltar que las y los jóvenes en la generalidad de sus relatos se integran como personajes y actores presentes en el Estallido Social, como sujetos que vivieron este acontecimiento histórico y cargan sus narraciones con sus vivencias y miradas personales.

Si bien los sujetos históricos mencionados a lo largo de los relatos están en constante tensión por parte de los y las jóvenes, cabe señalar que creemos que todos estos actores históricos son enseñados desde la escuela con el objetivo de crear identidad en los grupos de sujetos y reproducir la Historia nacional. Específicamente, con el manejo de este tipo de personajes se apunta a crear un tipo de identidad Nacional en las y los jóvenes, pues de esta manera se genera una identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales (Carretero et ál, 2013). Pese a lo anterior, se genera un doble discurso ya que también se intenta que las y los jóvenes entiendan su pasado, lo cual se ve reflejado a lo largo de sus relatos en los cuales ellos y ellas dan sus opiniones y perspectivas de los diversos acontecimientos históricos que ellas y ellos narran genuinamente.

Frente a los análisis realizados tenemos la convicción de que la apertura de las aulas a términos más democráticos para la participación de las y los jóvenes es de vital importancia en el sistema educativo.

El sistema educativo en el contexto actual nos presenta un territorio esencial para la formación de una sociedad más integrada, justa, equitativa, etc. Creemos necesario escuchar a las y los estudiantes en sus inquietudes y motivaciones cotidianas, que son las

que, de una u otra forma, se arrastran en la historia y que ellos manifiestan en sus narraciones.

Si bien los relatos son individuales, nuestra tesis buscó fundamentalmente vestigios de cómo las y los estudiantes fueron o están forjando una identidad como individuos históricos, es muy interesante ver cómo los hechos se conectan en un entramado de ideas, por un lado el tema de la dictadura que nos demuestra que hay un interés de las y los estudiantes sobre lo que identifican como un quiebre en la historia de Chile que marca un antes y después y que se conecta con una realidad actual, donde aparece el otro foco que tomamos en nuestra tesis, que es el estallido social, donde vemos como las y los estudiantes describen y son parte del relato histórico como modificadoras/es de la misma, en un papel más activo.

Los resultados nos invitan a crear propuestas nuevas, consideramos que en el ámbito educativo solo es posible cambiar aquello que se conoce y eso es lo que permite este ejercicio narrativo, da espacio tanto al estudiante como a la profesora o profesor, de poder tener testimonios que abran el aula de clases en búsqueda de otros factores que forman identidad en las y los estudiantes y que le da vida a cada una y uno de ellos, tanto de manera individual como en motivaciones colectivas. Como también el sentido que le da realidad y movimiento a las y los estudiantes es más fundamental que la racionalidad. Por lo mismo, se vislumbran nuevas áreas que ensanchen este tipo de investigaciones eventualmente con más alcance o con estudiantes de otros niveles educativos.

El formar identidad permite al estudiante tener conciencia y posicionamiento histórico, por lo cual, es fundamental entender y escuchar los resultados para poder formar de manera crítica y consecuente una labor docente integral.

Juntas vemos distintas alternativas y momentos a tomar en cuenta en este desafío, queremos **no envenenar el conocimiento** ni las ganas de ser una buena o buen profesora o profesor, esencial es aceptar la pluralidad interpretativa de cada identidad que conforma el grupo a educar y empezar desde la premisa de que no todo el aprendizaje es exacto para cada una y

uno de las y los estudiantes, muy por el contrario, y como lo ha demostrado el contexto actual de pandemia, el enseñar habilidades potencia la diversidad interpretativa y completa de las y los jóvenes.

Queremos ser constantemente críticas y críticos con nuestro trabajo y entender el acto pedagógico como un ejercicio democrático abierto, valorar la ignorancia y entender que en el mundo del dos mil veinte el saber o tener información significa dominar al otro, es por esto por lo que nos llama la atención los vacíos interpretativos, narrativos y de contenido que identificamos en los estudiantes migrantes, que si bien, no tenemos la cifra exacta, podemos identificar a algunas y algunos en sus relatos. En este contexto se busca la integración de estos estudiantes, que podemos imaginar son marginados por su contexto y más aún, por no tener información.

El aula debe ser un lugar de igualdad y respeto. Concluimos que el cuerpo docente debe procurar ser un puente entre lo que ocurre en el exterior y lo que está bajo el contexto pedagógico, la enseñanza debe expandirse y ramificarse, conectar el curriculum con la realidad social y el exterior, esto permitirá potenciar los relatos y posicionamiento de las y los estudiantes de manera individual como también, social. Tenemos muy en cuenta que la y el estudiante es el resultado de lo extraído desde su familia, televisión, experiencias escolares, etc.

Ellas y Ellos digieren todos estos estímulos y reconstruyen su propio marco de comprensión histórica que los forma, da movimiento y tensiona su formación identitaria.

El problema en Chile es que nuestra práctica tiene un sentido letal y no vital, refiriéndose a que el sistema educativo inspira competencia, desconfianza, discriminación, prohibición, etc., sin embargo, nos inspira esperanza el que las menciones con más repeticiones sean las más conflictivas para un país, ese tipo de narración nos pide tener más respuestas y herramientas para pararse frente a un mundo fuera el aula, con una opinión clara y satisfactoria para sí mismas y mismos. El que las y los estudiantes nos hablen o identifiquen el tema de los derechos humanos, nos deja la puerta abierta para hablar de

temas relacionados con la identificación de nuestro límites y derechos, la capacidad de crítica, la promoción de la libertad, la creatividad, el feminismo y el bien común para las y los jóvenes de nuestro país.

Como estudiantes de pregrado también tuvimos la oportunidad de ser parte y escuchamos el canto de las y los jóvenes en la calle, en cada asamblea y manifestaciones organizadas por ellas y ellos para ellas y ellos mismas y mismos, si bien el instrumento nos permite el análisis del mundo interior identitario en formación de cada una y uno de las y los estudiantes, el solo oír la calle, leer los muros, nos permitirá saber qué es lo que piden. Las y los jóvenes piden herramientas, democracia, igualdad en el aula y podríamos llegar a concluir que la invitación es a ser del acto pedagógico un acto móvil, igualitario y democrático desde la práctica. Enseñar no existe sin el aprender, entender el aprendizaje y la identidad como elemento fundamental desde lo micro a lo macro de nuestras acciones cotidianas, nos permitirá ser parte de un aula abierta, donde todas y todos podemos ser estudiante y docente, donde las posiciones e identidades se respeten y generen discusión.

Lo más mencionado en los relatos nos hace referencia a eso, la modificación de la Historia con el golpe de estado, los elementos de continuidad con la Dictadura y la implantación de la Constitución y política neoliberal y un presente que devela una nueva oportunidad al retorno de algo que se dio por perdido, un presente que nos muestra el estallido social, donde la modificación de la Historia está en nuestras manos.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, José Félix (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. (pp. 17- 29). Málaga: Aljibe.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Univ. of Chicago Pr.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid.

Bruner, J. & Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Paidós

Carretero, M., & Rodríguez, C. L. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 75-89.

Carretero, M., Castorina, J. A, Sarti, M, Van Alphen, F, Barreiro, A (2013) La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, N° 39. Págs. 13 – 23

Cataño, C. (2011) Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*. (21). 223 – 245. <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10.pdf>

Collingwood, R.G (1946). *Idea de la Historia*. Fondo de cultura Económica, México.

Cuesta, R. (2005). Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 357-359.

Cuesta, V. (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la Historia desde el enfoque narrativo. *Revista Praxis Educativa*. 169 – 181

Dos Santos Schmidt, M. A. M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53).

Fernández, S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, (14), 34-56.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Freire, P. (1978). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.

Gomes, M. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y espacio*, 15(53), 309-332. Doi. org/ 10.25100/hye.v15i53.8741.

Guelmes, E. y Nieto, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. Villa Clara, Cuba. *Universidad y Sociedad* vol.7 no.1. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".

Harvey, D (2012). *Ciudades rebeldes*. Akal.

Henríquez, R. (2005). Entre la historia y la narración: algunos elementos para la didáctica de la historia. *Revista Educar*, 9-18.

Illanes, M.A. (2007) *Cuerpo y sangre de la política. La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*, Santiago, LOM Ediciones, Pág. 498.

Lutte, G. (1991). Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes. *Antología de lecturas*, 129

McEwan, Hunter. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Magendzo, A. (Ed.) (2004). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago, Lom Ediciones.

Nash, M. (1995). Género y ciudadanía. *Ayer*, (20), 241-258.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la Historia, *Revista de la APEHUN*. (1), 11-42.
<http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>

Pagès, J. (2010) *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. Cedes Unicamp.

Pargas, L. (2018). Roger Chartier y las nociones de tiempo y representación. De una historia en minúsculas. *Procesos Históricos*(34).
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/200/20057342007/html/index.html>

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15(1), 15-29.

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. *Tres escritos*.

Plá, S (2009). El presente como tiempo de la didáctica de la historia. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de investigación educativa, Veracruz.

Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf

Plá, S. (2009). El Presente Como Tiempo. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–10.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0105T.htm>

Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Rev. latinoam. psicol*, 477-489.

Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Rev. latinoam. psicol*, 477-489.

Rüsen, J. (2010) *E o ensino de história*. Curitiba: UFPR.

Rüsen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Págs. 27- 35.

Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.

Sánchez, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (8), 267-286.

Santamaría, A. (2000) La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología* vol. 31 n 4, 131 - 161. Barcelona.

Santisteban. A y Anguera. C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados* (17), 249-267. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/301064999.pdf>

Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de cultura económica.

Seixas, Peter. (1997) "Mapping the terrain of Historical Significance". En *Theory and Research in Social Education*, 61, n. 1 : 22 - 27.

Tarrow, S (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Universidad.

Tyler, R. W., & de Vedia, E. M. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.