



Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de
Pedagogía, Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

MEMORIA, LA TRANSICIÓN POLÍTICO/DEMOCRÁTICA Y SU ENSEÑANZA
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CHILE.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación Mención Historia y Ciencias
Sociales.

ELIAN LEAL LLANTÉN.

Docente guía: Pedro Rosas

Santiago de Chile, 2022

DEDICATORIAS.

A ustedes, Ángel y Willy, queridos abuelos por formar este pequeño rebelde.

A mis abuelas, Mónica y Clara, por ser siempre la fortaleza que me acompañó.

A mi familia, amistades y compañera, por el cariño incondicional.

A mi ahijado Francesco, por ser parte del futuro rebelde..

A Denisse Cortés, por ser motor de mis reflexiones y permitirme comprender la memoria como parte intrínseca y necesaria de mis convicciones.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiese agradecer a mi querida familia por la compañía que me entregaron en este proceso. En especial, a mi mamá Paola, padre Adrián y hermano Amaru, sin duda han sido los cimientos de esta investigación y los precursores de mis convicciones, además por la ayuda en distintos momentos de la investigación y el ánimo incondicional.

Agradezco la compañía de mi compañera Javiera, mis queridos amigos/as Koki, Enzo, Simoney, Camila por siempre confiar en las palabras que salían de mi boca, por oírme, aguantarme y aconsejarme. Además, por ser esos compañeros/as que en la calle cuidan de mis espaldas (y yo cuido de las suyas) y llevan la memoria a todas partes con convicción.

En tercer lugar, agradezco igualmente a algunos/as compañeros/as de Universidad que se preocuparon de este proceso, decidieron acompañarlo y cotidianamente me fueron aconsejando. Además agradecer a los docentes de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la UAHC, por acompañar este proceso con todas las complicaciones personales que tuvo, en especial a Fabián González por dar punta pie inicial a esta investigación y a Pedro Rosas por todo el acompañamiento y aporte que nutrió mis convicciones e investigación. A los profesores acompañantes de mi práctica profesional Bernardita Penroz y Paula Olea, por mantener siempre su preocupación de mi proceso y recomendaciones.

Por último, quisiese agradecer a ese apoyo incondicional que me brindó Denisse Cortés al iniciar esta investigación, buscando libros y formas de aportar a ella. Lamentablemente no podrá ver en este plano la finalización de este proceso, pero agradezco esa compañía que me motivó a comenzar esta investigación y además con el tiempo y la “muerte” le brindó un sentido mucho más profundo a todo el proceso.

¡Aquí nadie muere compañerx, aquí nadie deja de luchar!

Con coraje y memoria seguiré tu ejemplo.

Gracias totales.

ÍNDICE	4
RESUMEN	5
1. PALABRAS INTRODUCTORIAS	6
1.1. Antecedentes de la investigación	7
1.2. Justificación de la investigación	11
1.3. Formulación del problema	13
1.4. Preguntas de investigación	15
1.5. Objetivos de investigación	15
2. MARCO CONTEXTUAL: Dictadura cívico militar y transición político-democrática en Chile.	17
3. MARCO TEÓRICO.	
3.1. Memoria: El acto de recordar para nunca más.	28
3.2. Historia Reciente: El pasado reciente de los traumas.	32
3.2.1. Temas, abordajes y problemáticas de la Historia Reciente en Chile.	35
3.3. Enseñanza de la historia: Memoria e identidad.	56
4. MARCO METODOLÓGICO	63
5. RESULTADOS CODIFICACIÓN	69
6. DISCUSIÓN	
6.1. La experiencia docente entorno a la memoria y sus conceptualizaciones.	70
6.2. La transición a la democracia: apreciaciones y experiencias de enseñanza.	79
6.3. Desafíos para la enseñanza de la historia entorno a la memoria y la historia reciente.	85
7. PALABRAS FINALES	
7. 1. Resultados finales y reflexiones.	93
7. 2. Contribuciones a la Enseñanza de la Historia.	95
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
9. ANEXOS	102

RESUMEN:

En el presente trabajo nos adentramos en la enseñanza de la historia reciente, conociendo sus características, se buscará responder a dudas que involucran la importancia y la práctica de la memoria en los procesos educativos de la educación secundaria en Chile. El contexto determinado para este trabajo demarca un poco la relación que tenemos los/as docentes con los procesos conflictivos en la sociedad chilena, la memoria allí se compone en un enfrentamiento contra el olvido, conformándose una dicotomía entorno a cómo afrontar los sucesos traumáticos de los países. ¿Qué? y ¿Cómo? son los inicios de preguntas que guiarán el proceso de investigación que se llevará a cabo, atendiendo a la enseñanza de los procesos conflictivos del país, la transición democrática, y su relación indisoluble con la memoria. Entre esas filas los/as docentes tienen un papel importante en la composición de este trabajo, pero sin una tensión sería improductivo sacar conclusiones sobre el *cómo enseñar* la enseñanza de los conflictos ideológicos y políticos que involucran al proceso de traspaso político entre la dictadura y la democracia, además de comprender cómo la memoria se forma posterior al inicio de este proceso transitorio.

Palabras claves: enseñanza de la historia, memoria, derechos humanos, transición a la democracia, dictadura militar, historia reciente.

1. PALABRAS INTRODUCTORIAS

La memoria, la historia reciente y su enseñanza son distintos procesos que se enlazan profundamente en la comprensión de los procesos conflictivos de la sociedad. La memoria por su lado nos ayuda a comprender el olvido y las significancias que tiene olvidar o construir memoria, con distintos objetivos esto se manifiesta profundamente en las relaciones sociales y sus pasados, atravesado por la historia, la memoria se convierte en un aliado de combate de la resignificación de los procesos más traumáticos de la sociedad. Mientras que el olvido se consagra como el agente de dispersión de la construcción de una identidad que comprenda los procesos históricos dolorosos como parte de un aprendizaje significativo sobre la realidad que palpamos en el presente. Quién no recuerda o construye sus recuerdos para saber que en determinado momento de nuestro pasado haya algo, un suceso, un hecho y más profundamente un proceso, que nos compone como individuos e incluso como colectivo.

La transición a la democracia ha sido constantemente evocada cuando hablamos de cambios y continuidades, cuando hablamos incluso de nuestro presente, ¿será algo azaroso? Surgen diversas dudas en torno a como las características de aquel período se reconstruyen al interior de la memoria colectiva del país. Dicho periodo es parte de nuestros aprendizajes al interior de las escuelas, al interior de nuestras aulas, pero igualmente dentro de nuestro rol en la sociedad, como transmisores de una memoria familiar, cercana, territorial y emocional.

Allí radica la razón por la cual se buscó indagar en estos espacios, en estos quiebres, reconociendo en primer lugar la importancia de un período así para la conformación de una sociedad que vemos cotidianamente, que nuestros estudiantes ven cotidianamente, y, en segundo lugar, en la necesidad de adentrarnos en dichos procesos que dan luz al aprendizaje del período, poniendo especial ojo en la memoria. La memoria compone parte importante del desarrollo humano, particularmente del individuo que aquí decidió investigar esto, puesto que en ella se entremezclan distintos factores que le permiten nutrir la historia, como la conciencia histórica y de manera mucho más amplia el pensamiento histórico, pero aquello no solo toma fuerza y razón en la comprensión del pasado como propio de nuestro presente, sino que de igual manera se inmersa en un contexto pedagógico crítico, desde donde me ha sido posible evidenciar el crecimiento de dicha temática o habilidad de la memoria histórica para la expansión de horizontes en la enseñanza de la historia.

La experiencia, como actor fundamental y reflejo de nuestros aprendizajes en la formación de docentes, cobra un sentido interesante e importante para el desarrollo de esta investigación, puesto que es allí desde donde se reconoce a la memoria como una habilidad necesaria y que además influye en la reconstrucción de nuestro pasado, otorgándole un sentido especial, debido a la duda sobre el futuro ¿hacia dónde caminamos con este pasado? ¿influye de algo que los recuerdos atraviesen nuestro presente? Aquellas preguntas comienzan a gestar esa intención que termina finalmente siendo profundizada y elaborada en esta investigación. Además, fundamentan la búsqueda de esa experiencia y el encuentro de conocimientos importantes entorno a la trascendencia de la memoria en el período de la Transición a la Democracia.

Aquella experiencia consultada radica en la escuela, más específicamente en el cuerpo docente de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a lo largo de la investigación fueron objeto de estudios, o más bien colaboradores de investigación, dos docentes que enseñan o han enseñado dicho proceso histórico, aún sin saber si es que la memoria atravesaría el proceso, lograron reflexionar entorno a la interiorización e incluso la importancia que este concepto tiene en primer lugar para la enseñanza de la historia y en segundo lugar para la conexión con el pensamiento histórico.

Esto gatilló la búsqueda de espacios investigativos entorno a las mismas temáticas o incluso a los sustentos teóricos de los temas abordados durante la investigación.

1. 1. Antecedentes de la investigación

En este apartado mi principal objetivo fue ir en búsqueda de estudios que se enlacen de alguna manera con la investigación que se llevó a cabo. La transición a la democracia en Chile resultó la base contextual para este trabajo, puesto que es allí desde donde se relaciona con los procesos educativos y el concepto de memoria. Estos tres agentes u objetos de investigación al unirse se convierten en lo transversal de la investigación, a través de los cuales llegamos a cumplir los propósitos del trabajo. Es por esto por lo que los estudios y textos que se encontraron rondan entorno a estos temas transversales, además de que componen la base del desarrollo de la investigación.

La transición a la democracia ha presentado desde su inicio y desarrollo un cuestionamiento profundo en distintas materias, tanto como el continuismo que presenta en diversas aristas sociales, políticas y económicas, como en el cambio de percepción en

materias de memoria y olvido. Estos son reconocidos como dos conceptos o categorías que son parte de cada sociedad que ha debido enfrentarse a procesos de profundos cambios y heridas. Igualmente son comprendidos en una relación dialéctica en la formación de sujetos, puesto que surge el conflicto de mantener la memoria viva o prepararse para el olvido. Esta es uno de los problemas que supuso el cambio de la dictadura militar a la democracia. En concordancia con ello, en la búsqueda de estudios sobre el concepto de memoria y olvido, nos encontramos con apreciaciones que establecen un grado de importancia a la memoria en esta relación. Rivera y Mondaca lo destacan como carácter inicial para el análisis de la enseñanza de la transición democrática:

“En todas las sociedades humanas ambas dimensiones se hacen presentes y son ineludibles para el desarrollo de sujetos, individuos o colectivos, sin embargo, no puede suceder que el olvido supere a la memoria, porque el olvido lleva a lo ahistórico.” (Rivera y Mondaca, 2013:394)

La investigación de Rivera y Mondaca (2013) nos mostró una aseveración sobre la enseñanza del proceso transitorio. Se abocan al análisis de los textos escolares y entregan márgenes desde los cuáles se puede enseñar la transición a la democracia. Con el objetivo de articular la didáctica y consideraciones para una enseñanza del periodo que genere lo necesario para una construcción de la historia y la memoria a través del aula escolar, en conjunto con la comprensión del trauma y conflicto que presenta la historia, para que los/as estudiantes se conformen como sujeto protagonista en la transformación y construcción de la historia (Rivera y Mondaca, 2013). Como es visto esta investigación forma parte importante de la investigación puesto que elabora la relación que aquí nos convoca, nos abrió las puertas hacia las diversas percepciones que existen respecto al proceso de Transición a la democracia en Chile. Es a raíz de esto que una de las fuentes de información más importantes para el desarrollo de la investigación serán igualmente las bases curriculares del Ministerio de Educación, en ellos es posible encontrar distintos ejes temáticos, puntualizados en objetivos de aprendizajes. El contenido específico de la transición a la democracia se encuentra dentro del organizador temático “Dictadura militar, transición política y consenso en torno a la democracia en Chile actual”, abarcando específicamente tres objetivos de aprendizaje, tales como el OA19 HI2M:

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

El periodo mencionado previamente, se reconoce parte de lo considerado historia reciente, configurando así su carácter más profundo, que es el de presentar una interacción entre el pasado reciente y el presente mismo. En concordancia con la Historia Reciente es posible encontrar varios estudios que anteceden a esta investigación. Franco y Levin (2007) profundizan en este tema de manera eficaz, aquí se encuentra la búsqueda de una definición de la Historia reciente y de los alcances que tiene dentro los países del cono sur. Aportan la necesidad de comprender nuestro pasado traumático y la relación que este tiene con la historia oficial. Aquí es posible ver la Historia Reciente como un campo historiográfico que se encuentra en construcción. De igual manera es importante reconocer otros avances en este tema, Franco y Lvovich (2017) de manera más contemporánea revisan el avance y génesis de lo que se conoce como Historia Reciente.

Derivado de ello es importante reconocer el foco de la investigación en su carácter educativo y su relación con los avances en cuanto a la resignificación historiográfica de ciertos procesos históricos recientes. La enseñanza de la historia reciente ha comprometido, a nivel de discusión historiográfica, una irreductible relación con el tratamiento de la memoria y un desencuentro bastante esperado con el tratamiento de la transición democrática en Chile, en relación con ello, Rosas (2009) ha escrito sobre el proceso de transición y los dispositivos articuladores que existieron en dicho periodo, por lo que a modo de antecedente nos encontramos con un texto que se enlaza directamente con los discursos que resignifican el proceso de transición, como un cambio que por fuera de lograr un proceso efectivamente democrático, avanza hacia una profundización y la sistematización de los traumas y heridas de la dictadura militar, es notorio en el tratamiento que este entrega a la nueva percepción de la lucha por los derechos humanos:

“Los Derechos Humanos pasaron de ser una cuestión de amplias mayorías a un tema relegado a un puñado de profesionales y a grupos cada vez más debilitados de familiares y amigos de las víctimas. Un problema camino a la privatización y

conciliable por la vía de la reparación individual de grupos específicos de querellantes.” (Rosas, 2009:7)

El periodo es analizado en sus diversos aspectos por autores como Moulian (1997), que un relato en base a analogías y metáforas se propone relatar el proceso que gestó la transición democrática. Esta investigación se relaciona directamente con la percepción que él elabora, sobre una característica mercantil del traspaso político dictadura-democracia: “La llamada transición ha operado como un sistema de trueques: la estabilidad, se dijo, tiene que ser comprada por el silencio.” (Moulian, 1997: 32). Es así como este libro relata como un actor y testigo vivo del proceso de transición establece ciertas aseveraciones en cuanto a las grandes verdades ocultas detrás de este iceberg que fue la democracia desde Patricio Aylwin. Este antecedente es recogido con la intención de conocer sobre el proceso de transición a la democracia, que al igual que con el estudio anterior, sirve para orientar los rasgos ocultos que la historiografía se ha encargado de reconstruir en su debate. Sumado a ello Bravo (2012) también cumple como antecedente en el espectro historiográfico. Es un relato en el cuál enfatiza en los principales cambios que aplica la dictadura militar. Nos relata sobre la necesidad del silencio con la cuál la transición se instaura como brazo profundizador de todos los engranajes dictatoriales y el trabajo de una desarticulación de los movimientos (Bravo, 2012) que llevaron a cabo los gobiernos posteriores a la dictadura militar.

Es indispensable reconocer en que espacio educativo nos movilizamos por lo que parte de los antecedentes es reconocer las principales características y categorías que busca profundizar el currículo nacional. En este sentido existen antecedentes teóricos sobre el currículo nacional, sus características y su relación con los DDHH y la memoria. De esto se ha encargado Kolstrein y Jofre (2009), quienes realizan un acercamiento hacia lo que es el curriculum y sus implicancias en la enseñanza de los derechos humanos, destacando la necesidad de abordar los Derechos Humanos desde la Historia Reciente:

“Aproximar a los estudiantes a los Derechos Humanos desde la enseñanza de la historia reciente y las violaciones de estos derechos no es, por cierto, la única forma posible de abordar la educación en Derechos Humanos. Sin embargo, constituye una manera ética que tiene como intención primordial perpetuar la memoria y contribuir al ‘Nunca Más’.” (Kolstrein y Jofre, 2009: 144)

La historiografía ha trabajado este proceso otorgándole características muy específicas para la comprensión integral del proceso transitorio tanto con actores vivos o relatos pertenecientes al contexto desde el cuál se trata. La validación de estos discursos es parte de este trabajo investigativo, con la intención de generar una caracterización del proceso y así investigar cómo este se enseña en el aula, con sus respectivos conflictos y agentes de cambio y/o de continuidad que presenta la transición política a la democracia de Chile. En torno a la enseñanza de la historia reciente sumándose a los aportes de Franco y Levin (2007), se han encontrado autores como Herrera y Merchán (2012), las cuales trabajan una importante relación entre los discursos o testimonios históricos, la tensión que otros presentan entorno a la necesidad de formar sujetos que puedan reconstruir y concebirse como agentes transformadores de las lógicas del olvido mediante la memoria (Herrera y Merchán, 2012) y por consiguiente es posible rescatar un lazo fuerte sobre la importancia de la comprensión del proceso de articulación que tiene el periodo revisado en el presente trabajo. La enseñanza de la Historia atrae la atención de esta investigación, ya que se compone como el fondo o lugar en el cual se investigará, por lo que, en relación con las temáticas de memoria y olvido en la enseñanza de la historia, nos encontramos con importantes aportes como los de Plá (2012) quien avanza en una revisión sobre las acepciones y relaciones que presenta la enseñanza de la historia con la reconstrucción del pasado.

Los antecedentes que hasta aquí se han presentado tienen una profunda conexión con la intención y la necesidad que presenta el trabajo en el cual se trabajó suscita el conflicto en sí y la enseñanza de la Transición democrática, también plantea las principales problemáticas, desafíos y posibilidades de enseñanza para los/as que serán los sujetos de estudio de la presente investigación. Además de ello en los antecedentes encontrados se nota una clara profundización sobre el trabajo en la memoria y su relación con las demás categorías y periodos históricos que son parte del trabajo.

1. 2. Justificación de la investigación.

Este estudio se enmarca en la búsqueda de una tensión, es decir, de buscar el punto en que el debate y su tratamiento sobre el proceso de transición se enlaza con la enseñanza de la historia reciente en las aulas de educación media. Dentro de ese margen, si bien existen ejes principales en la enseñanza de valores y conocimiento dentro del currículum nacional que atienden al contexto de la transición política y los cimientos de la dictadura militar, fue necesario contraponer el debate sobre las características del

periodo con lo que en la actualidad se enseña en los liceos. Es por ello por lo que este trabajo investigativo busca profundizar en esta relación entre los elementos que se mencionan. Se buscó problematizar el análisis teórico de la realidad de los años 80 hasta mediados de los 90, pero situándose en la realidad sobre la enseñanza del periodo. Por tanto, busca resignificar el periodo a través de las concepciones actuales en torno a la enseñanza de la Transición.

Se presentaron distintas necesidades en cuanto a lo teórico, lo práctico y el contexto del estudio, puesto que busca atender a estas tres realidades en conjunto. Esta investigación se adentró primeramente en la tensión historiográfica (teórico), aunque el principal factor al que apela el estudio es a la enseñanza de la tensión antes mencionada (práctico), por lo que se volvió indispensable en el sentido de la comprensión del pasado reciente evaluar que contenidos se enseñan en la actualidad de las escuelas chilenas en torno a la transición democrática. De igual manera se buscó caracterizar esta tensión y cómo se comprenden los cambios en cuanto a la memoria y la reivindicación de los DDHH, indagando y reflexionando sobre la necesidad de una enseñanza de los periodos agitados y conflictivos con la realidad de los discursos de los/as víctimas y la presencia de las continuidades de los cimientos dictatoriales. Esto se investiga directamente en la aplicación que los/as docentes les dan a las características del periodo, siendo estos/as uno de los principales aportes a la formación de un sujeto.

A raíz de lo antes mencionado, nace la importancia de este estudio, ya que este busca comprender diversas aristas en torno a la transición democrática y es presidida por la información que fue recogida. Nos servirá para conocer los contenidos enseñados en la actualidad mediante los/as docentes que enseñan o han enseñado el periodo. Esa información es significativa tanto para el análisis de ella como para ver el estado actual de su enseñanza. Igualmente nos sirve para comprobar de qué modo la memoria es reconocida en los procesos educativos y reflexionar efectivamente si es que esta se encuentra inmersa en el contenido de la transición a la democracia. Específicamente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia y ciencias sociales el estudio busca generar un espacio desde donde revisar, evaluar, contrastar las diversas experiencias de sujetos participantes del mismo campo. Por lo que la importancia resulta encontrarse en las formas y contenidos que son o no son enseñados y de qué forma, buscando reconocer la importancia de un periodo abiertamente debatido y enseñado en los establecimientos educacionales del país.

En la realización del estudio se presentaron varias problemáticas en su mayoría gatilladas por el contexto que atravesó el país, enfrentarse a la realización de un estudio de carácter cibernético, es decir, que se realice mediante una conexión online con los sujetos de estudio, esto puede convertirse en un problema de viabilidad en la situación de que no se puedan aplicar las diversas entrevistas o llegada a la información de la enseñanza del periodo, si bien esto se presenta sólo como una probabilidad, no debe ser descartada. Otro de los problemas que pueden presentarse es la poca representatividad de los análisis realizados a la información recabada, pero que en cualquiera de los casos es considerada como experiencia efectiva que ayudará a adentrarnos en el problema que puede representar la enseñanza del periodo y la memoria. Relacionado con la poca representatividad, que no es uno de los objetivos que se persiguen, nos encontramos con la posibilidad de que en el desarrollo de nuestra investigación nos enfrentáramos a la problemática de que la información y experiencias recopiladas no representasen una respuesta positiva para la enseñanza del periodo y la memoria, por lo que se debería realizar un análisis con respecto a la carencia que existe de este proceso de enseñanza y orientar las respuestas a las necesidades de tener una educación que nos permita comprender lo importante del mantenimiento de la memoria en la historia reciente, sobre todo cuando esta se ve enfrentada a las problemáticas de una sociedad democrática. Esas fueron las posibles problemáticas a las cuales se debió pensar la investigación. A todo esto, se le sumó que el proceso educativo y de investigación se vio bastante truncado por los fenómenos a los que se enfrentó la universidad y mi individuo. La muerte de Denisse Cortés no dejó indiferente a nadie de la institución y menos a mí, que como cercano de Denisse me vi bastante afectado, pero independiente de la paralización que esto significó en el desarrollo normal del año académico, decidí personalmente seguir adelante y avanzar conforme a las convicciones y bases que presenta mi investigación: la memoria y la valoración de nuestro pasado. Es por ello por lo que Denisse, en vez de simbolizar un impedimento, se convirtió en una motivación para avanzar en todo lo que involucró mi investigación.

1. 3. Formulación del problema de investigación

El principal problema relacionado a lo descrito se encuentra en sobre cómo estamos aplicando y como se está enseñando el conocimiento relacionado con los cambios profundos de la sociedad, señalado aquí como transición democrática.

Profundizando en ello, el problema radica en la enseñanza de este conflicto y de todas las adversidades y desafíos que representa para la sociedad chilena en su conjunto. Pudimos hacer un acercamiento a las diversas realidades y relatos que constituyen este proceso por lo que es importante aseverar que en la actualidad no sabemos de qué manera se aborda un periodo que presenta discursos tan marcados, es decir, que no hay conocimiento significativo sobre como los/as docentes enseñan el conflicto que suscito la Transición. Sumado a ello, se ha escrito y entregado importancia al concepto de memoria, por lo que otra problemática la encontramos en esa relación entre la enseñanza del periodo y la aplicación del concepto memoria en la educación secundaria.

Aquí es de crucial importancia volver al nombre de esta investigación ya que precisamente allí es donde radica el problema. La memoria ha tenido una enseñanza con muy poca profundidad, es por ello que cuando pensamos en qué paso en el periodo de la transición con la memoria sobre el pasado, sobre el nunca más, nos encontramos con muy poca experiencia compartida, muy poca literatura que nos relate como fue el avance de la memoria en los siguientes años de la dictadura militar en Chile, con más razón cuesta dimensionar como este nuevo agente nacido en la dictadura, la memoria, se adentró y adoptó en los procesos de enseñanza en las escuelas secundarias. La historia creada desde los testigos, testimonios y procesos en donde existió vulneración de los derechos humanos ha efectivamente enfrentado una realidad distinta al momento de encontrarse en un proceso “democrático”, pero cómo las escuelas y preferencialmente los/as docentes, han enfrentado este cambio en la educación de los/as estudiantes.

Allí es precisamente donde esta investigación buscó problematizar, en primer lugar, resolver el problema y la duda sobre el contenido que están aprendiendo hoy en día nuestro/as estudiantes, para progresivamente adentrarnos en la experiencia docente que nos relatará sobre las relaciones que existen o no existen entre estos contenidos y el tratamiento de la memoria en la enseñanza de educación media.

Hemos de presenciar un problema anexo a estas dos problemáticas principales, que es la de la comprensión del tiempo histórico en el cual se ve desenvuelto el periodo de transición a la democracia, en la actualidad la literatura con respecto a la práctica de la historia del tiempo presente o reciente ha sido muy bajo dentro de las escuelas chilenas. Pues este periodo nos podría aportar de manera eficaz a la comprensión de las relaciones de causalidad que existen entre distintos procesos del pasado más alejado temporalmente y el más cercano.

Conforme a ello es que estas problemáticas se buscan resolver de manera directa con los/as agentes envueltos/as en los procesos de enseñanza, en este caso, como la problemática es planteada en la información y relaciones existentes en los procesos de enseñanza de la memoria y la transición a la democracia, es que las preguntas y la problematización va dirigida precisamente a los/as docentes que en la actualidad ejercen como docentes de historia, geografía y ciencias sociales.

Es por ello por lo que frente al estudio se plantean esta problematización por lo cual es indispensable formular preguntas de investigación que aborden las problemáticas que se buscan resolver, a sabiendas de que, aunque la información recabada no represente una respuesta total sobre la enseñanza del período, nos servirá para comprender el estado en el que se encuentra la enseñanza de lo antes señalado. Las problemáticas delimitan el campo de investigación en el cual se desarrollará la investigación y se plantean en el ámbito educativo, es decir en la enseñanza del periodo y la memoria, pero que de igual manera se relacionan estrechamente con el debate en torno a él.

1. 4. Preguntas de investigación

¿Qué contenidos se enseña sobre la transición a la democracia en Chile en la educación secundaria? ¿Cómo se relaciona la memoria con el contenido de la transición a la democracia que se enseña?

1. 5. Objetivos de la investigación

Esto se plantea diversos objetivos tanto general como específicos. En primer lugar, en los objetivos generales de la investigación radican en:

OG1- Analizar el contenido enseñado sobre la transición a la democracia en las escuelas secundarias de Chile.

OG2- Comprender cual es el rol del concepto de memoria en la enseñanza de ese contenido.

En segundo lugar, la intención es reconocer y apropiarnos del debate en torno a como se comprende el periodo en cuestión, ya en los antecedentes se pudo dar cuenta de disensos bastante grandes entorno a como es tratado por la Historia oficial y como es abordado por distintos actores y relatos vivos:

OE1- Identificar las principales disyuntivas entorno al debate sobre la realidad del proceso de Transición.

En el ámbito de la enseñanza, el estudio viene a congeniarse como un espacio en el cual busquemos comprender si es que la memoria está presente dentro de la enseñanza del periodo. Queriendo comprobar si es que existe entre los docentes un acercamiento hacia la enseñanza de la historia reciente y si es que hay relación alguna con la memoria. Sumado a ello resulta importante comprobar cómo se da esta relación en la enseñanza de este periodo:

OE2- Caracterizar las experiencias entorno a la enseñanza de la transición a la democracia.

OE3- Identificar en las experiencias recogidas la relación entre la enseñanza del periodo y la memoria.

OE4- Contrastar las relaciones que se presentan entre el conflicto y las experiencias sobre la Transición democrática dentro del proceso de enseñanza.

De esta manera la relación se plantearon los objetivos de esta presente investigación, lo cual permitió el desarrollo de tres marcos que acompañaron la investigación y el desarrollo de las discusiones.

2. MARCO CONTEXTUAL

El marco contextual que a continuación se presenta se constituye de un recorrido por las múltiples causas y consecuencias del proceso central que se investigará, la transición a la democracia en Chile, el objetivo de este se relaciona intrínsecamente con establecer y reconocer las principales discusiones historiográficas que se han y se llevan a cabo en torno a los hechos y sus consecuencias.

Por otro lado, este espacio se relaciona con la idea de que el conflicto no está ajeno al proceso en el ámbito del debate, por lo que se evidencia un conflicto tanto civil, político, económico e historiográfico.

2. 1. Dictadura cívico-militar y Transición a la democracia en Chile.

Los procesos de transición democrática en el mundo y específicamente en América Latina han sido espacios de cambios y continuismos, lugar de disputas y conflictos. Por sobre todo se componen como espacios de discusión en torno a su construcción y a las características que estas tienen. Es posible evidenciar que estas transiciones se componen esencialmente por el cierre de un ciclo, que en su mayoría de veces fue violento, y por el inicio de otro que debiera, en su esencia y principales aristas sociopolíticas, demostrar un cambio. Esto es totalmente discutible y este espacio del presente informe investigativo se propone reconstruir el contexto sociopolítico desde el cuál estaremos hablando a lo largo del trabajo.

No es errado señalar que las heridas que dejó la militarización en los países latinoamericanos suscitaron gran discusión en los periodos que cada uno tuvieron para cambiar los sistemas sociopolíticos militarizados. Sabemos que el caso chileno no es un hecho aislado de las relaciones internacionales que se viven en materia de transiciones democráticas. Independiente de la temporalidad en la que se llevan a cabo mantienen ciertas lógicas similares.

Con el avance del presente trabajo iremos reconstruyendo el contexto político de la transición en Chile y caracterizándolo, con el objetivo de profundizar en las temáticas principales, generando un margen para el desarrollo de la investigación.

Este margen se constituye por las principales discusiones entorno al proceso, esto motivado por el razonamiento de que las transiciones significan de igual manera un espacio de conflicto dentro de la sociedad civil, política, económica y académica.

Es de cierta manera imposible pensar los procesos de transición, y específicamente el de Chile, sin acercarnos profundamente a las políticas y crímenes de las dictaduras militares, por lo que en una primera instancia se reconocen ciertos factores que gatillaron estas mismas. Bajo esta percepción de que las dictaduras militares son parte intrínseca del comienzo de los procesos transicionales, específicamente para Chile, el contexto a nivel mundial no era menor, se vivía un conflicto internacional que suscitó demasiada preocupación e importancia para el desarrollo del ordenamiento mundial: La Guerra Fría. Esto compone una de las esferas más grandes de los conflictos situados en los países latinoamericanos y sus relaciones internas entre el Estado y sus fuerzas armadas, pero que independiente de ello las relaciones externas, las del mundo, aplican fuertemente en la profundización de las fuerzas militares. Leal (2003) se refiere a ello, destacando la importancia que tenía para Estados Unidos enfrentar a los enemigos internos en el cono sur del continente americano y que derivado de ello se elaboran distintos planes consagrados en la Doctrina de Seguridad Nacional, como la justificación y apoyo estadounidense a las dictaduras militares:

“La tutela hegemónica se justifica al considerar que la democracia sólo es posible en los Estados modernos. Por eso, sobre la base del modelo, se creyó necesario proveer seguridad a los regímenes de los países atrasados frente a la influencia de la Unión Soviética. El apoyo a las dictaduras militares fue la manera más expedita para la aplicación de estos principios.” (Leal, 2003: 78)

Este breve inicio sobre el contexto mundial dentro del cual se aplican forzosamente la mayoría de las dictaduras militares es que nos ayudan a comprender de manera general, y mundial, los momentos previos a la materialización de estas y la importancia que comienzan a engendrar las fuerzas militares dentro de los sistemas políticos latinoamericanos. Cada país sufre las consecuencias del crecimiento militar en contextos internos específicos, Chile por su parte se encontraba bajo el gobierno de Salvador Allende Gossens, un doctor que en su cuarto intento electoral logra consagrarse como presidente de la República de Chile. Bravo (2012) relata de manera general los avances en materias socioeconómicas que habían levantado el gobierno de la Unidad Popular:

“Bajo el gobierno de Allende, el hierro, el cobre y la banca fueron nacionalizados, en dominio público estaban el control del

comercio exterior y las más importantes distribuidoras mayoristas. El Estado era propietario o administrador de las empresas industriales más dinámicas, e incluso de un sin número de empresas sin gran significación económica” (Bravo, 2012: 91)

Esto para el modelo socioeconómico que acompañaba a la dictadura militar simbolizaba una intervención estatal que procedía a elevar la inflación y que por ende debía ser revertido, se avanzaron así en los planes para enmendar las “diversas anomalías del pasado” (Bravo, 2012). Con la devolución de predios expropiados previamente en los gobiernos que precedieron a la dictadura militar y con el comienzo de las políticas de privatización de las principales empresas estatales, comienza el avance económico que llevó a cabo el régimen militar. Pero que no puede ser comprendido sin el avance, o mejor dicho retroceso, en las cuestiones sociales y humanitarias. El carácter bélico de la dictadura militar tenía su propia justificación, este vendría en forma de “refundación de Chile” (Moulian, 1997) por lo que la instauración forzosa de un modelo represivo de comienzo se materializó en actividades represivas de carácter violento, como el toque de queda y la ley marcial (Bravo, 2012). En este sentido, Goicovic (2020) coincide en decir que en el resto de este periodo y parte del próximo no exista esta característica, pero agrega la creación de la Dirección de Inteligencia Nacional, como el principal agente encargado de la persecución, ejecución y desaparición de personas. De igual manera es posible encontrar en estas acciones el fuerte ideal continental de la Doctrina de Seguridad Nacional (Goicovic, 2020). Estas prácticas se vieron justificadas en la medida de que la cruenta dictadura militar era guiada por una idea de refundar el país. Moulian (1997) asevera que los símbolos de necesidad conllevaban la defensa del actuar violento del régimen militar o “revolución”:

“Esta idea de la necesidad actuó como el raciocinio teórico de la crueldad. Cumplió el papel de proporcionar los «argumentos fuertes» para justificar que el golpe se hubiera vuelto revolución y desplegado, durante largo tiempo, como una dictadura revolucionaria, con su inevitable cuota de terror.” (Moulian, 1997: 27)

Pero este carácter represivo dirigido hacia la sociedad civil y las ideas de refundación se expandieron rápidamente por sectores no necesariamente políticos, como lo fue el sector empresarial privado y las capas elitistas de la sociedad intelectual

académica. Goicovic (2020) comprende a estas capas como principales impulsoras de las prácticas represivas y los principales agentes de apoyo a la idea de “refundación”.

De esta manera se inicia un largo camino de 17 años continuos de represión y violencia física y psicológica para la sociedad chilena, pero también algo que más adelante suscitará una discusión bastante grande y que se lleva a cabo bajo el amparo e impulso de la dictadura militar, fue la instauración de un modelo socioeconómico de carácter neoliberal. Las características sociales y humanitarias del periodo dictatorial son de cierta manera indisolubles con la imposición del modelo económico y político, pues sin la primera habría sido imposible, o por lo menos más dificultoso, la imposición de la segunda: “Sin la represión habría sido imposible introducir las transformaciones económicas, sociales y políticas que realizó la dictadura, por ende, las mismas, son tributarias de la “paz social” impuesta a sangre y fuego por el terrorismo de Estado” (Goicovic, 2020: 88).

Para efectos de la reconstrucción del periodo es que la visibilidad de lo cruento que fue el proceso resulta muy importante para la comprensión del periodo que inmediatamente lo sigue, la transición político-democrática. Esta característica cruenta, como le quise llamar, por no decir sanguinaria y feroz, se encuentra orquestada por la búsqueda de dominación, pero aparte de ello ligada a las limitaciones ideológicas, de libertades básicas de desplazamiento, de pensamiento y organización, o mejor dicho prácticas invisibles o que son desplazadas por las demás características del periodo. Moulian (1997) señala que, y parafraseando a Foucault, que las dictaduras a nivel latinoamericano, o revoluciones dictatoriales, se componen de distintos factores que la convierten en un proceso efectivo de dominación, destacando de esta manera la imposición de la represión física a los habitantes del territorio en conjunto con las represiones ideológicas y de derechos:

“Pero en las dictaduras del tipo revolucionario es además reprimido en sus actos políticos, en sus ideas cívicas o en la posibilidad de tenerlas por un poder explícito, estridente, que ejerce una multiplicidad de castigos y que genera un ambiente amenazante.” (Moulian, 1997: 174)

En el avance de las prácticas represivas, se levantaron centros de detención y torturas, las policías se convirtieron en mercenarios del régimen militar mediante los cuales se impartía el terror que acompañaba al rostro de la dictadura militar, Augusto

Pinochet Ugarte. Pero este carácter represivo se congenia con el avance indiscutible de los trabajos económicos que se buscaron y lograron implementar en el contexto antes mencionado. Las políticas económicas no eran dirigidas por los políticos afines al nuevo régimen, sino que extraídas de la Escuela de Chicago por un grupo de tecnócratas chilenos (Bravo, 2012). Políticas que se insertaron tanto en lo social, laboral y económico del país, Bravo (2012) señala que estas políticas le otorgaron el carácter de milagro económico, por su reducción de inflación e incremento de la exportación, pero esto nos deja entrever la profundización de un mercado liberal, abierto y dependiente del mercado externo, que limitaba las posibilidades de acción sindical y privatizaba las principales necesidades de una sociedad civil asustada. El régimen militar debía dotarse de institucionalidad para que el proyecto de reformas estructurales diera el paso a la carta fundamental, hecho que se consagra en el año 1980:

“El paso que faltaba para institucionalizar las transformaciones estructurales era un marco jurídico que las respaldara y asegurara su proyección. Ese amarre se concretó a mediados de 1980, con la redacción final de la nueva Constitución Política de Chile; que, elaborada por un pequeño grupo de partidarios del régimen bajo cuatro paredes, vendría a reemplazar la de 1925, que normó la vida de los chilenos hasta el golpe de Estado”. (Bravo, 2012: 99)

La estabilización del modelo que acarrea la dictadura militar también necesitaba de tiempo y del apoyo de los grupos que a este representaba, y por otro lado los procesos de resistencia a la dictadura militar se profundizaban y radicalizaban durante la década del 80'. Se comienzan a abrir las puertas a lo que posteriormente se conocerá como transición democrática, esto es importante de resaltar, hacerse la pregunta sobre qué se declara comienzo de la transición a la democracia, para la historiografía simboliza un debate que no es menor.

Como fue mencionado anteriormente era imposible pensar el periodo de transición sin la comprensión de la dictadura que le precedía, un contexto violento tanto física como mental e ideológicamente. Las heridas de la dictadura durante la década de los 80' no sólo provocan que la idea de que este modelo represivo debía ser derrotado, sino que esta comienza a articularse un conjunto de acciones fundamentadas en la necesidad antes mencionada, Bravo (2012) señala que este periodo adquiere un carácter

político y social con lo que vendría siendo la organización de acciones populares y que esto se contraponía a la idea que se concilia de parte del bloque dictador:

“En contradicción a los supuestos de economistas y militares, Chile durante la década de 1980 fue un país sumamente politizado y con ello nos referimos a una praxis cotidiana de organización y rebeldía ante el contexto en que hombres y mujeres se encontraban.” (2012: 103)

En concordancia con ello y con la organización popular que comienza a marcar el periodo del 1983 a 1987, Goicovic (2020) asevera que estas jornadas de agitación y la idea de desestabilizar el régimen militar permitieron el quiebre político de este mismo, acompañado de la naciente idea de la conciliación o de los acuerdos. Que prontamente comenzaron a materializarse por medio del acercamiento de los grupos de izquierda a la iglesia y otros actores de la sociedad chilena en lo denominado Acuerdo Nacional (Goicovic, 2020).

Los años 80' no estuvieron exentos de un debate de suma importancia para este trabajo. Desde dónde y cómo pensamos la transición, evidenciamos que Goicovic (2020) relaciona estrechamente el período de transición con los procesos revolucionarios o de resistencia llevados a cabo a mediados de la década de los 80'. Pero precisa que esta es posible verla materializada desde 1988, con el proceso plebiscitario, hasta bien entrada la democracia en el país: “De esta manera el inicio de la transición a la democracia, tras el plebiscito de octubre de 1988, sorprendió a las organizaciones insurgentes debilitadas, pero todavía con una significativa capacidad operativa” (Goicovic, 2020: 99)

No en contraposición, pero si desde otra mirada, Velásquez (2006) evidencia distintos hechos que pueden ser identificados como el comienzo de la transición a la democracia. Esta vez la transición vendría de la mano con la temprana estabilización del régimen militar. En el momento en que Pinochet lleva a cabo el Discurso de Chacarillas, es posible encontrarse con una intención de señalar las etapas que tendría este proceso “refundacional”, dentro de esas etapas estuvo contemplado un proceso transitorio, que permitiera estrechar la brecha entre la institucionalidad y la dictadura militar. Según Velásquez (2006) estas son las etapas presentes en el discurso:

“Transcurridos cuatro años de dictadura, Pinochet, cuando pronunció el “Discurso de Chacarillas” el 9 de julio de 1977,

avizoró lo que, desde su lógica, podría ser la transición a la democracia. Allí señaló tres etapas: a) la recuperación, donde el poder político fue asumido por las fuerzas armadas con colaboración de civiles; b) la transición, con participación de la población civil, y c) la normalidad o consolidación, donde el poder sería ejercido por la civilidad, pero las fuerzas armadas cuidarían la institucionalidad.” (2006: 192)

Este inicio de la transición llega acompañado de la institucionalidad que le otorga la nueva carta magna de 1980 y que el régimen militar no estaría dispuesto a deponer. Bravo (2012), sin mencionar fecha sobre el inicio de la transición, señala que efectivamente desde 1986, mediante las movilizaciones sociales iban teniendo “otra” cara, categorizadas como poco efectiva por los sectores políticos (Bravo, 2012), la oposición materializada en partidos era quién estaba negociando la transición con la dictadura militar. Estos actores desde 1986 comienzan a pactar con el régimen militar la materialización de una transición política: “La conclusión de los “teóricos de la transición” fue que las protestas fracasaron en la medida que no lograron el objetivo de derrocar a Pinochet y que, en contraste, había triunfado la opción política del diálogo que ellos encabezaban.” (Bravo, 2012: 110)

Sentadas las bases de la conciliación, el proceso debía llevarse apaciguadamente hasta consagrarse el fin de la democracia, Patricio Aylwin en Velásquez (2006) define la transición como un momento en el cual existe un cambio de régimen, pero bajo el concepto de institucionalización del régimen anterior y que este debía establecer una relación -o acuerdo- entre la sociedad civil y la militar, lo cual debía garantizar un proceso efectivo. Pero esta relación que propone quien vendría a ser el primer presidente postdictadura, un real rostro de la transición, supondría dejar fuera la lucha popular y de oposición política que se engendraba entorno a la constitución de 1980 y que los militares, encabezados por Augusto Pinochet, no estaban dispuestos a deponer o derogar:

“la Alianza Democrática comenzó a explorar la posibilidad de considerar a la Constitución como “un hecho” y avanzar en las conversaciones con el gobierno, lo que significaba a mediano plazo renunciar a uno de los principales puntos que hasta entonces eran la plataforma común de la oposición: la demanda de una Asamblea Constituyente.” (Bravo, 2012: 109)

En contraposición a este discurso vivo sobre el proceso que se le vendría a Chile, Pablo Rodríguez, fundador del Movimiento nacionalista Patria y Libertad. Velásquez (2006) señala que si bien apoya un traspaso o una transición del periodo anterior este debía ser guiado y orquestado política y socialmente por las fuerzas militares:

“Defendió la institucionalización del poder militar, asignándole toda la responsabilidad del proceso a las fuerzas armadas pues, según su criterio, la participación civil acarrearía la transformación de Chile en un campo de batallas políticas, mientras la institucionalización del poder militar aseguraría el no desencadenamiento de antagonismos por causa de la transición”
(Velásquez, 2006: 195)

Con estas dos visiones del mundo político de la época comenzamos a caracterizar y describir el momento de la transición que se da comienzo en diversos momentos y con distintos agentes o sucesos específicos que provocaron su consagración. Rosas (2009) categoriza la transición efectivamente como un: “tránsito o pasaje de rito propio” (p. 2). Con esto hay que aseverar que este acto transicional de un régimen a otro simboliza una articulación entre distintos agentes. Entonces en el ámbito historiográfico comienza la duda sobre el real carácter de la transición o lo que este fue. Siguiendo a Rosas (2009) este concilia el proceso como la estabilización y profundización de la refundación de Chile, pero lo llama el proceso de restauración conservadora, englobando también todas las prácticas que se comienzan a dar en lo considerado postdictadura.

El tratamiento de la transición a la democracia, de este cambio o ruptura, es mirado desde diversas posiciones, de esta manera otorgándosele ciertas características en base a las necesidades que debía atender: el miedo y el olvido. Moulian (1997) categoriza este proceso de cambio como un sistema de trueques o intercambios, pues esta dictadura que había procurado establecer un cambio de larga proyección necesitaba, a cambio de entregar (como un producto mercantil) la democracia del país, acciones que le retribuyeran este acto. La sociedad civil y política habían atravesado 17 años de terror, por lo que resultaba de mayor facilidad aplicar un procedimiento de blanquear estos años “superados” por la vía pacífica e institucional, pero que en el fondo se consagraba como la punta de un iceberg (Moulian, 1997) que escondía un laborioso trabajo de la dictadura militar para atrapar a la vanagloriada república democrática de Chile. Entonces así la Transición democrática del país que se encontraba preparada por el régimen militar recién

entrado el período, pero que es comprendida por Goicovic (2020) entre 1988 y 1994, daba su inicio material y venía a poner a prueba todas las conjeturas entorno a como avanzaría el país posterior a la entrega de esa banda tricolor el día 11 de marzo del año 1990, Augusto Pinochet hace entrega de la banda presidencial. Patricio Aylwin quien era el rostro presidencial de la Concertación de partidos por el NO, posteriormente Concertación de partidos por la democracia, iniciaba un proceso de democratización de todos los eventos y cambios que suscitó la dictadura militar.

En primera instancia, es claro que las políticas de amarre erigidas por la dictadura simbolizaron que los cambios estructurales a la Constitución del 1980 no existieran, por lo que el principal objetivo de la dictadura continuaba avanzando mientras la concertación se veía sobrepasada por los roles que tendrían los golpistas o dictadores dentro de la naciente democracia. ¿Tenían espacio dentro de este periodo pese a lo violento que fue el periodo que apoyaron? Ellos mismos partiendo por el gran dictador, Augusto Pinochet, se consumaron como parte de esta naciente democracia y de igual manera enalteciendo el hecho de que la estabilización de la democracia fuera acompañada mutuamente por este gran acuerdo: “la denominada “política de los acuerdos”, garantizó la continuidad del modelo económico neoliberal, a la vez que intentaba mitigar los efectos pauperizadores que la misma tenía sobre amplios sectores de la sociedad.” (Goicovic, 2020: 92).

La lucha entre el olvido y la memoria, categorías que se analizarán más adelante, se tensionan directamente con el continuismo político que representa el nuevo sector político creado por la dictadura, el miedo y el olvido se congenian como un proceso posible para superar todas las desgracias y muertes que llevó a cabo el régimen militar. Moulian (1997) acertadamente describe esta situación como:

“Para algunos, a veces las propias víctimas, olvidar es vivido como el descanso, la paz después de largos años de tensión, la seguridad después de tanta incertidumbre. El calor seguro de un hogar después de una larga caminata a la intemperie.” (p. 31)

Por lo que para este blanqueamiento de Chile se necesitaba de diversas cosas, una de ellas era esta política del olvido y que incluso en un momento funcionó en forma de ofrenda para quienes fueron -y serán siempre- culpables de los sangrientos crímenes durante la dictadura militar. En este sentido, para la democracia igualmente simbolizaba un importante avance la institucionalización de la lucha por los derechos humanos y

contra el olvido, se crea la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. La cual encargada principalmente de la elaboración de un informe cuantitativo sobre los costos humanos que tuvo el periodo dictatorial y secundariamente la búsqueda de cierta reparación para las víctimas y familiares de las víctimas. Aylwin pide disculpas a la sociedad civil sobre las violaciones a los DDHH, buscando simbolizar que este naciente periodo está avanzando en las materias que realmente conmocionan y atacan a la memoria de las personas, pero esto se conectaba directamente con el continuismo en la política de las FFAA. Si bien fue celebrado este avance, este no relegaba la importancia de buscar a las/os desaparecidas/os y a quienes fueron sus verdugos, por lo que el principal objetivo de los primeros gobiernos de la democracia, fueron en búsqueda de una verdad “en la medida de lo posible” (Goicovic, 2020). Esto no puede ser pensado con la importancia que se entregan las FFAA en la definida refundación de Chile, que para ellos se compone como la salvación de Chile ante una dictadura militar de corte comunista-socialista. Estas ideas obviamente se materializaron en actos militares que buscaban de manera ideológica generar el miedo y en materia de derechos humanos imposibilitar que se enjuicie y se continúe indagando sobre las prácticas criminales y sus responsables:

“...una comisión militar compuesta por los generales Jorge Ballerino y Jaime Lepe, le impuso a las autoridades gubernamentales un petitorio que contemplaba la regularización de los bienes inmuebles del Ejército, el retiro del proyecto de ley de enmiendas a la Ley Orgánica Constitucional de las Fuerzas Armadas y la paralización de las investigaciones sobre causas de derechos humanos.” (Goicovic, 2020: 94)

Este breve paso por la memoria y las principales discusiones entorno a las esenciales características -que para efectos del trabajo serán principales- nos ayudan a comprender las diversas fuerzas que convergen al interior de los procesos más importantes para el país en el marco de la Historia Reciente. La transición es un periodo ampliamente discutido, e incluso en la actualidad debatido, por lo que esta investigación comparte la necesidad de indagar sobre las distintas posturas que hay en cuanto a materia de transición política. No existe realmente una historia oficial más que la contada por las mismas individualidades, si existe lo que al principio de estas breves palabras se esboza, un conflicto.

Un conflicto no sólo en el hecho de algo material o práctico, sino que también a nivel ideológico o teórico, cuesta mucho definir a ciencia cierta las características del periodo de transición, o transacción asentándose en el concepto mercantil o de trueques de Moulian (1997). Efectivamente este periodo simboliza un cambio, pero en los hechos prácticos es más claro evidenciar un continuismo de las bases económico-políticas de la “relegada” dictadura. Pero que ahora ocupaba fuertes cargos militares y políticos en el congreso. La lucha por los derechos humanos y contra el olvido, se enfrentó no sólo a una dictadura hasta el 1990, sino que a una institucionalización y judicialización (Rosas, 2009) de las demandas de verdad, juicio y castigo, pero que se compensó con una nueva verdad y una protección, impunidad, de quienes acarreaban los fuertes grilletes mentales de ser culpables de uno de los periodos más cruentos para la historia reciente chilena.

Para efectos de esta investigación, el carácter traumático y sus implicancias en la realidad de los años 90’, se trabajan profundamente en el desarrollo de las categorías de memoria y olvido, simbolizando así el comienzo de una larga discusión que comprenda la base teórica del trabajo. Agregándose a esto último las relaciones que tiene con su enseñanza.

El marco contextual que aquí se elaboró forma parte de la composición teórica o historiográfica en cuanto al proceso de transición a la democracia. Nos permite realizar los lazos entre lo enseñado y lo que se ha venido debatiendo entorno a este momento histórico. Las implicancias de este debate son analizadas más adelante en concordancia con la experiencia de las aulas, de los docentes que enseñan este proceso.

3. MARCO TEÓRICO

El trabajo que hasta ahora se ha escrito, presenta distintas dudas ante las bases de este, es decir, este informe investigativo se sostiene y desarrolla por diversos hilos conductores que a su vez se pueden materializar en tres categorías que es necesario discutir en torno a la relevancia que tienen estos y sus respectivos desarrollos.

La composición de este marco teórico no puede pensarse por separado, en otras palabras, estas tres categorías que abordaremos o buscaremos conocer para efectos del trabajo no pueden ser pensadas por separadas, sino que de manera conjunta y con un desarrollo imprescindible para la investigación.

3.1. Memoria: El acto de reconstruir el pasado para el Nunca Más

La relevancia de la categoría de memoria es trascendental para todo el trabajo. Se busca tanto para comprender cómo se aplica dentro de la sociedad y los procesos conflictivos en el territorio, como para revisar cómo se encuentra a la memoria en la enseñanza de la transición democrática. Así la memoria como tal adquiere un carácter articulador de esta investigación, siendo esta la categoría hacia la cual se quiere avanzar.

En concordancia con ello resulta necesario precisar la memoria como un acto o momento desde el cual construimos un espacio pasado a través de recordar. Esta ha sido mirada de diversas formas a lo largo de la historia, desde su facultad psíquica y como base de las concepciones tradicionales sobre la memoria es encontrada como la capacidad de recordar, es decir, la facultad que tenemos para retener cosas en el interior de nuestra mente (Jelin, 2002) Esto ha suscitado una importante relevancia para el análisis de los humanos y su desarrollo en la historia, es identificada como algo que trasciende las épocas y momentos desde la cual está pensada. Para efectos de este trabajo resulta importante por la preocupación que significa no tener memoria o no recordar, como resalta Jelin (2002):

“En lo individual y en el plano de la interacción cotidiana, el enigma de por qué olvidamos un nombre o una cita, o la cantidad y variedad de recuerdos «inútiles» o de memorias que nos asaltan fuera de lugar o de tiempo, nos acompaña permanentemente.” (p. 18)

En esta primera instancia precisar estas acepciones sobre la memoria resulta muy importante, puesto que esta misma nos deja entrever las potentes relaciones que se establecen entre la memoria y el olvido.

Esto último es de crucial importancia para el contexto en que se trabaja en el presente texto de investigación. Así es como se antepone esta relación conflictiva entre la memoria y el olvido, como dos agentes a los cuales no se les puede pensar sin su contexto y una temporalidad. Rosas (2009) nos habla, y comparto esta acepción, sobre esta tensión o conflicto entre la memoria y el olvido, y el “rol” que ambas cumplen en concordancia con el marco contextual, la transición democrática: “El olvido y la amnesia como voluntad de poder disciplinario y la memoria como un contrapoder edificante de identidad y proyecto colectivo en mí mismo y en mi ser con los otros un nosotros soterrado y alzado” (Rosas, 2009:2). Allí es donde la memoria y el olvido se convierten en una relación dialéctica que permite el reconocimiento de un recuerdo y una interacción entre el suprimir un proceso y la conservación de aquellos recuerdos de procesos o hechos (Todorov, 2000; p.13)

Como último acercamiento hacia la función o “definición” de la memoria, que suscita este trabajo y las relaciones que se dan entre esta y el marco contextual es que:

“La memoria, esa operación colectiva de los acontecimientos y de las interpretaciones del pasado que se quiere salvaguardar, se integra en tentativas más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia y fronteras sociales entre colectividades de distintos tamaños: partidos, sindicatos, iglesias, aldeas, regiones, clanes, familias, naciones, etc.” (Pollak, 2006: 25)

Como fue nombrado previamente la memoria se sitúa en un tiempo y espacio. Es así el pasado, presente y futuro, las temporalidades tradicionales en las cuales se mueve la memoria, no encarnando cada una de ellas, sino construyendo el presente en base al pasado y el futuro, o reconstruyendo estas dos últimas desde el presente. Estas ubicaciones históricas son concebidas como momentos porosos, es decir, que entre ellas se presentan en un constante flujos de memorias, para Herrera y Merchán, esto se comprende que: “No hay una idea del futuro y del pasado que no estén articuladas desde el presente, lo cual permite pensarlo no como una categoría atemporal, sino en relación dialéctica entre un antes y un después” (2012: 5).

El acto de recordar no se liga solamente con este verbo de recordar, sino que, de igual manera, para efectos de comprender los lineamientos del presente informe investigativo el acto de recordar se reconoce como un trabajo, o como dice Ricoeur (2000), este acto debe enlazarse directamente con un enfoque pragmático. Por ende, la memoria de por sí no sólo se estudia o se piensa en tiempo pasado, en algo que pasó, sino que igualmente se hace, es decir, se construye en el presente, ese presente además presenta determinadas batallas por la reconstrucción de la memoria colectiva, es decir, el trabajo entorno a la memoria se libra al interior de determinadas batallas mnémicas que permite la comprensión colectiva de determinadas experiencias y procesos (Pinilla, 2011).

Desde esta idea de construcción es que concebimos la memoria como un acto, un trabajo o construcción, que compete tanto a las memorias individuales y las construcciones que ésta tenga frente a su relación con el pasado y el presente, como a las memorias colectivas, pero estas memorias colectivas se comprenden bajo un marco social, dicho de otra manera, las prácticas memoriales del individuo se plantean bajo un contexto social y una identidad definida, para Jelin (2002), que establece ciertas apreciaciones sobre el carácter de este cuadro social definido por Halbwachs, lo resuelve como:

“Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo” (p. 20)

En este sentido la realidad a la que atiende este trabajo, la memoria y el olvido dentro de la transición “democrática”, y por supuesto su enseñanza, se empapa de algo trascendental de las acepciones vistas previamente, declarando de esta manera la relación que estas mantienen con el objeto de estudio, que es la lucha y conflicto al cual se enfrenta el acto de recordar, el acto de relacionarse con el pasado que nos permita comprender las heridas o hechos traumáticos por los que la sociedad ha atravesado, Carretero, Rosa & González también relatan extensamente cómo se compone la memoria, reconociendo estos actos de memoria: “Los actos del recuerdo siempre están al servicio de las acciones presentes, se recuerdan para que se pueda sentir, evocar, imaginar, desear o sentirse impelido a hacer algo, aquí y ahora, o en un futuro más o menos próximo” (Carretero, Rosa & González, 2006: 21)

Desde allí se reconoce la importancia trascendental que tiene la memoria en los procesos conflictivos. Se caracterizó previamente las principales influencias de las discusiones entorno a cómo vemos y cómo se practica la memoria, dentro de todo conviniendo en que la memoria para efectos del trabajo y su marco contextual tienen una relación indisociable.

Bajo ese sentir no hemos podido pensar la memoria sin un objetivo y también sin otro agente, el olvido, con el cual existe una fuerte tensión. Los hechos traumáticos, o las heridas, que se han formado en nuestro pasado suscitan muchas veces la tensión previamente descrita y que guarda profunda relación con la realidad chilena en la transición a la democracia. Esta última marca el paso de la memoria y el olvido, ya que la discusión en torno a si olvidar o recordar los hechos traumáticos que dejó la dictadura militar se convirtió en un lugar de incógnitas.

Para efectos de este informe investigativo se cree que la realidad de la memoria es la práctica que esta lleva en torno a los hechos traumáticos. El hecho de no querer retroceder a lo que sembró la dictadura militar, o cualquier situación que generara herida, es la punta pie inicial en la discusión de recordar u olvidar, en relación con ello, y como se comparte en el presente trabajo, Rosas dice: “El núcleo de sus límites sociales y políticos arrancan del miedo al retorno de un pasado doloroso y por tanto la imposibilidad de futuro es la única garantía de la tranquilidad pública y privada” (2009: 85).

Entonces en la discusión sobre cómo se concibe la idea de no retornar a un pasado doloroso, para nunca más, es que la memoria y su aplicación en el acto de resignificar el presente en concordancia con el pasado resuelve la idea de que recordar o mejor dicho reconstruir estas heridas nos acompañará a nunca más recaer frente a las mismas circunstancias:

“Vivir sin memoria es peligro de retroceso, vivir con memoria es ser moderno, crítico y consciente; negar la memoria es doblegarse al sopor y la mentira. Tener presente la memoria es tener presente al ser humano, mientras que, para alienarlo, habría que olvidarlo.”
(Rivera y Mondaca, 2013)

En concordancia con la descripción de los autores Rivera y Mondaca, es que la memoria se compone como parte esencial del trabajo, en primer lugar, de la búsqueda de la importancia que esta tiene en la vida de la sociedad civil y en segundo lugar en

encontrar el cómo está el acto de construir memoria en la enseñanza de la historia en la educación secundaria de Chile.

La historia compone una relación especial con la memoria, resulta importante estrechar esta relación al momento de comprender como se enseña la memoria en determinados procesos históricos. Es por ello que constantemente es posible ver que los autores relacionan y discuten entorno a la historia y como se relaciona con la memoria, Todorov (2017) nos señala precisamente que esta relación se comprende como dialógica, en donde la memoria recompone los hechos vividos de forma experiencial, como recuerdos y en ese mismo lugar la historia reconstruye dicho proceso en un contexto histórico en una “reconstrucción” (Todorov, 2017) Es posible reconocer que el presente es un agente relacionador de aquellos procesos históricos, Jelin (2002) responde a la duda de si es que existe aquella relación, señala precisamente que la relación entre historia y memoria es imprescindible para la comprensión del presente y su rememoración del pasado.

Nora (2008) contempla esta relación desde un punto de vista dialéctico, es decir, comprende un enfrentamiento entre la memoria e historia, apuntando precisamente que la historia es persecutora de la memoria, hasta este punto distanciando la relación de potenciación que reconocen otros autores, tal como Allier-Montaña (2010) que explicita que Nora asume que la memoria es vida y la historia es muerte, permitiendo una deslegitimación de los procesos de los campos historiográficos que aportan a la reconstrucción de la historia. Este trabajo de recomponer el pasado desde la memoria y la historia nos permite acercarnos hacia lo llamado memoria histórica, reconociendo ciertos procedimientos para la comprensión de nuestros recuerdos para la no repetición o para el aprendizaje entorno a los procesos traumáticos, asumiendo igualmente que la memoria se compone desde distintos espacios dialécticos, como el del recuerdo y el olvido. Desde allí la memoria histórica nos demanda un trabajo para recordad, mantener vivas experiencias de grupos insertos en un contexto histórico determinado. Dicha memoria histórica se trabaja para mantener vivas esas historias de grupos o individualidades cercanas en distintos procesos o momentos (Ruiz-Vargas, 2008)

3. 2. La Historia Reciente: El pasado reciente de los traumas.

En este espacio surgen muchas dudas con respecto al contenido y tiempo específico que aborda la llamada Historia Reciente, estas mismas incógnitas son las que han suscitado un gran debate en torno al carácter y composición de este campo en

construcción (Franco & Levin, 2007) Este campo ha tenido un desarrollo notable en el cono sur del continente americano, lo cual no quiere decir que en otras partes del mundo la Historia Reciente no se ha trabajado como un lugar desde donde comprender ciertos espacios y hechos de la historia.

Los problemas que le compete al campo historiográfico de la Historia Reciente se abordarán más adelante, pero la comprensión de su desarrollo permite contemplar el marco contextual como parte esencial de la Historia Reciente de Chile.

El pasado reciente se compone como el objeto de investigación del campo, es decir que hay un objeto de estudio pasado pero que cae en la complejidad de definirse ese aquel pasado. En concordancia con Franco y Lvovich (2017) se comprende este pasado reciente bajo distintos hechos de relevancia o de quiebre en las historias particulares de los territorios, resolviendo de cierta manera la problemática de la cercanía o distanciamiento que se debe tener con un objeto de estudio, de esta manera entendiendo lo que provoca que nosotros llamemos a algo como pasado reciente:

“finalmente resulta menos relevante la consideración de una separación puramente temporal que la necesidad de una toma de distancia, una ruptura con el pasado -en el propio proceso histórico y en la conciencia de los contemporáneos- como condición esencial que permita la puesta en perspectiva histórica del pasado.” (Franco & Lvovich, 2017: 191)

Pese a estas consideradas problemáticas del campo de la Historia Reciente, ha logrado construirse como un aporte para la historiografía del pasado próximo. De esta manera acercándose a la realidad y acontecimientos de carácter traumático por la que han atravesado diversos países del cono sur en las últimas décadas: “En países como los del cono sur latinoamericano o en España estos acontecimientos se vinculan a situaciones límites. Es entonces que se bosqueja lo traumático como una nueva categoría para la historia.” (Gómez, 2010: 289).

Derivado de ello y la relación con el pasado reciente es que el campo historiográfico se enfoca en la idea de que los hechos que allí acontecieron y sus consecuencias guardan profunda concordancia con el presente. Franco & Levin lo expresan así:

“la historia reciente se caracteriza por la convivencia del pasado con el presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de dar su testimonio de lo vivido, la existencia de una memoria social sobre ese tiempo transcurrido, la contemporaneidad entre la experiencia del historiador y el pasado del cual se ocupa... En definitiva, se trata de problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente cotidiano como sociedad.” (2007: 3)

Esta relación entre el pasado y presente para la comprensión del campo historiográfico de la Historia Reciente no sólo es compartida por el trabajo investigativo que aquí se escribe, sino que se construye como base compartida por otros autores del campo:

“La cercanía, establecida por el uso de criterios simplemente cronológicos o, más complejamente, la cercanía que se expresa en la coetaneidad entre pasado y presente, por la supervivencia de quienes protagonizaron esa historia, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado o la contemporaneidad entre el historiador y su objeto de investigación” (Figueroa e Iñigo, 2010: 13)

La historia reciente se ha acercado abruptamente hacia los procesos traumáticos de las sociedades latinoamericanas, como motor de surgimiento del campo (Franco y Lvovich, 2017). La idea de que los hechos traumáticos componen el inicio del tiempo contemplado dentro de la Historia Reciente ha suscitado diversos cuestionamientos, en ese sentido Figueroa e Iñigo dicen que: “En nuestra opinión esos momentos traumáticos pueden resultar significativos porque marcan la conciencia de varias generaciones posteriores, porque resultan temas de difícil tratamiento, pero no necesariamente inauguran nuevas épocas que pueden calificarse como recientes” (2010: 26). Sumado a esta concepción de que independiente de la relación entre el pasado y presente, Figueroa e Iñigo cuestionan el hecho de que el eje central de un cambio en un periodo histórico está condicionado por los hechos traumáticos como tal, sino que convienen en que ellos, y el pasado reciente, se enmarcan por los cambios del capitalismo en los años 70:

“Pero cualquiera que sea la posición respecto del capitalismo actual, en nuestra opinión, una periodización de la Historia Reciente tiene que tomar en cuenta el hecho universal de un cambio en el capitalismo y sus manifestaciones nacionales: ese proceso constituye el hito central.” (Figueroa e Iñigo, 2010: 27)

Pese a este posicionamiento y la disyuntiva entre qué fue el motor de surgimiento de este campo historiográfico, en el presente trabajo se comparte la idea de que los hechos traumáticos componen parte importante de la comprensión de las investigaciones de relevancia en el marco de la historia reciente, pero a ello se le suman los diversos procesos que han generado un quiebre o proceso de gran importancia, en concordancia con lo planteado por Monsálvez (2016):

“Sin duda los procesos reformistas, revolucionarios, los golpes militares, los respectivos gobiernos autoritarios, los periodos de transición a la democracia y las consecuencias que estos tuvieron a nivel social, se han constituido en un campo de estudio para indagar los diversos temas y problemas relacionados con aquellos momentos o procesos históricos. Temas como la violencia política, terrorismo de Estado, memorias, militancia, elites políticas, partidos políticos y cultura política entre otros, se han ido posicionando como líneas de investigación dentro de la historia reciente.” (p. 131)

En relación con ello, las transiciones a la democracia revelan la importancia de comprender el tema investigativo de la historia reciente, estas presentan una relación en la proximidad al presente, por la consecuencia que el pasado tiene sobre él y las diversas heridas o traumas que se presentan como vital importancia en aquellos procesos de rupturas que marcan el tiempo que les precede:

“[...] el fin de la dictadura cívico-militar y el retorno a la democracia, no solamente fue un proceso político, también implicó una mirada y lectura (crítica) sobre la producción historiográfica. De ahí que, los procesos dictatoriales y los periodos de transiciones a la democracia, fueran vistos por

algunos historiadores como un campo de estudio del cual había que hacerse cargo” (Monsálvez, 2016: 116)

Desde allí, la importancia de los sujetos y las construcciones que estos tienen entorno a hechos o procesos históricos resultan ser los principales objetos que por delante debe tener la historia reciente, Según Franco y Lvovich (2017): “las preocupaciones dominantes de la historia reciente suponen una fuerte atención sobre los sujetos, sus prácticas y representaciones y la construcción de subjetividades e identidades” (p. 196).

Se converge de esta manera con el inicio de este apartado, el campo de la historia reciente se liga directamente con un campo que se encuentra en construcción y expansión (Franco y Lvovich, 2017) por el mundo y especialmente el cono sur en vista de las problemáticas sociales que trascienden el presente de las sociedades.

En consideración de esto es posible evidenciar no solo una postura al momento de comprender la realidad del campo historiográfico de la Historia reciente, de hecho, es importante reconocer las diversas temáticas que abordan el campo, dadas las dificultades que se nos presentan al momento de identificar qué temas atraviesan el campo el siguiente capítulo apuntará a reconocer temas, problemas y formas de abordar la historia reciente. Es importante igualmente reconocer las discusiones que existen dentro de la historia chilena, por lo que se apelará a este reconocimiento orientado en la producción chilena en el marco de la historia reciente.

3.2.1 Temas, abordajes y problemáticas de la Historia Reciente

La historiografía chilena en las últimas décadas se ha dedicado a la expansión del campo historiográfico de la historia reciente, discutiendo de esta manera sobre los temas que atiende o incluso a los problemas y abordajes que se le presentan a este. Diversos autores se han abocado a las complejidades que se le presentan al momento de comprender los márgenes que mantiene el campo en Chile y por sobre todo el desarrollo y expansión que ha tenido al interior de nuestro territorio. En el siguiente cuadro se desarrollan los temas, abordajes y problemáticas de la historia reciente, están se encuentran ordenadas bajo el criterio de año de producción.

Tabla 1 Temas, abordajes y problemáticas de la Historia Reciente.

Texto	Temas	Problemas	Abordajes
Soto Gamboa, A. (2004) Historia del presente: estado de	Conceptualizaciones de la historia e	Presenta las problemáticas del inicio de siglo que	Aborda la historia del tiempo presente desde un análisis bibliográfico,

<p>la cuestión y conceptualización. HAOL, Núm. 3 (invierno, 2004), 101-116</p>	<p>historia del presente. Las características de la HTP, por ejemplo, mantiene periodizaciones flexibles.</p> <p>Relación entre HTP y memoria.</p>	<p>se presenta para la historia del tiempo presente, que la HTP existía por medio de lo <i>contemporáneo</i> pero que se componía sin los historiadores.</p> <p>Igualmente señala un problema que para la mayoría simbolizará cuestiones cruciales de este campo historiográfico, que tiene que ver con sus denominaciones; historia reciente, historia del tiempo presente, etc.</p> <p>Señala precisamente que independiente de sus cercanías todas suponen diferencias y matices distintos.</p> <p>“Las oscilaciones de denominación historia del presente, del tiempo presente, reciente, de lo contemporáneo, de nuestro tiempo, del mundo actual, próxima inmediata-, aunque son conceptos que aluden a realidades similares,</p>	<p>además realiza un estado de la cuestión atravesando diversos escenarios mundiales en el ámbito temporal y espacial. Desde allí señala que hasta la fecha de su publicación quienes se han enfocado la HTP en Chile ha estado enfocado en la Universidad Finis Terrae y el Centro de Estudios Bicentenario Chile, señalando que dentro de las publicaciones relacionadas se veían un énfasis en las últimas 3 décadas (p.104)</p> <p>Señala una característica importante para el campo historiográfico, como la simultaneidad de las generaciones entorno a los hechos, la antecesora, la generación activa y la que busca sucedernos, desde allí se aborda una característica importante de la HTP:” Por razones de espacio no podemos profundizar el tema de la coetaneidad, el cual es complejo, sin embargo debe señalarse que ha de conciliarse la simultaneidad de generaciones: la que nos antecede (nuestros padres e incluso abuelos), la "generación activa", y también la de quienes nos suceden.” (p 105), que no mantiene límites cronológicos estables. Esto nos permite reconocer que, independiente de los límites históricos que se han puesto, la HTP</p>
--	--	--	--

		<p>admiten matices y diferencias, pero a pesar de sus connotaciones, todos ellos son indicativos de una nueva realidad y expresan una convergencia, ya que todos tratan de recuperar la dimensión de coetaneidad implícita en el concepto de Historia Contemporánea” (p. 105)</p> <p>Señala argumentos que se han erigido en contra de la historia del tiempo presente que suponen un problema para el campo: El problema de la fuente, la distancia temporal, carencia de objetividad, desconocimiento del final, su uso político, y el quiebre del continuum de la historia occidental. Para la resolución de estas problemáticas que se le presentan a la HTP, realiza sus descargas mediante un análisis bibliográfico.</p>	<p>mantiene una periodización flexible.</p> <p>En respuesta a las problemáticas, señala las metodologías y conceptualizaciones de la HTP. Señala que independiente de la problemática relacionada a la distancia temporal, la HTP no busca extraer el presente de las demás temporalidades de la historia, presentando una acentuación en la relación del presente con su pasado o futuro.</p>
Garretón, M (2009) Matriz sociopolítica	Los temas principales que se	La problemática principal surge	Aborda las temáticas de las relaciones sociales entre

<p>y desarrollo socioeconómico en Chile. Diplomacia, estrategia y política, N°9, Enero/Marzo, 2009.</p>	<p>abordan son las distintas matrices por las que ha ido mutando Chile y su estado-nación. De esta manera aborda desde los 1930-2007.</p>	<p>desde las últimas décadas y los cambios en la matriz sociopolítica del país. Este cambio involucra la pérdida de la matriz nacional-popular, estatal democrática y político-partidaria, su desarticulación con el intento de instauración de una matriz neoliberal, para finalmente culminar en una matriz asociada al cambio transicional, conceptualizada como matriz híbrida.</p>	<p>actores sociales de Chile, su abordaje es desde el conocimiento socioeconómico, evaluando su gestación, desarrollo y condiciones de interacción a través de la matriz sociopolítica.</p> <p>En ese avance reconociendo tres matrices:</p> <p>(1) nacional-popular relacionada a los años 1930-1973: “podría caracterizarse por la imbricación entre política y sociedad civil, incluida la economía, con un rol preponderante y articulador del sistema de actores políticos o sistema partidario en torno del Estado.” (p. 4), (2) el quiebre de aquella matriz mediante una desarticulación: “El plan económico estabilizador y refundacional del Gobierno Militar se basó en la desarticulación del Estado de Compromiso de la matriz sociopolítica clásica, y la construcción de un nuevo proyecto que devendría, desde el punto de vista de nuestro enfoque analítico en un matriz neoliberal” (p. 15). y (3) una matriz que es la que enlaza con su presente, la matriz híbrida, enlazando un proyecto neoliberal enmendado y componentes socialdemócratas: “Así, pareciera que estamos frente a una matriz sociopolítica o una sociedad de tipo híbrido</p>
---	---	---	--

			<p>respecto de su modelo de constitución predominante en la mayor parte del siglo XX. Ella presenta un rasgo de continuidad y un rasgo de ruptura, además de elementos que se definen autónomamente y que son propiamente emergentes” (p. 27)</p> <p>Utiliza fuentes estadísticas y otros trabajos bibliográficos que analizan las épocas de interés del autor, generando comparaciones, cambios y continuidades dentro del período de 1930-2007.</p>
<p>Fazio, H. (2010) La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos. Universidad de los Andes. Bogotá.</p>	<p>Señala que las discusiones de la historia reciente se palpan por diversas nociones como el presente histórico, modernidad y memoria. El presente se conforma como un régimen temporal abierto en concordancia con las situaciones ocurridas recientemente. Configuración como categoría histórica del mundo posterior al 1989.</p>	<p>Una de las primeras problemáticas principales radica en la diferenciación de la historia contemporánea y la del tiempo presente.</p>	<p>Se señala que el presente mantiene una condición de contemporaneidad y que en consecuencia con ello se debe abordar desde una metodología para que exista una proximidad entre el estudio y el presente contemporáneo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Ejercicio relacional comparativo 2-Descomposición analítica 3- Correlación entre la preocupación historiográfica y las propiedades de la naciente sociedad del Siglo XXI <p>Señala que sus temporalidades se articulan mediante ciclos palpados por transformaciones en diversas áreas de la sociedad (política, social y culturales) siendo estas las que permiten el traspaso de temporalidades, e incluso permitiéndose la</p>

			coexistencia de distintas temporalidades.
Goicovic, I. (2010) <i>Transición y violencia política en Chile (1988-1994)</i> Ayer 79/2010 (3): 59-86	Los temas que nuevamente se reiteran dentro de la producción historiográfica es la transición a la democracia, esta vez como punto de inflexión se encuentra la violencia política en dicho proceso.	Pone especial énfasis en la problemática del análisis de las agrupaciones al interior de la transición democrática temprana, pero se centran en las prácticas de violencia política.	La metodología que lleva a cabo la investigación de Goicovic, es la de un estudio bibliográfico y además del análisis de discursos políticos del período, incluso reconstruye dichos cambios y continuidades de la transición temprana mediante decretos y leyes. A través de aquella metodología relaciona las bases del desarrollo la violencia política y como los distintos procesos de institucionalización de la represión por parte de la Transición democrática, consensuando específicamente una derrota para las organizaciones insurgentes de la época, pero igualmente demarcando ciertas condiciones que provocan ello: como crisis internas, profesionalización de las fuerzas institucionales de represión, además de algo importante la pérdida de la base social de los grupos subversivos.
Grez, S. (2011) <i>La ausencia de un poder constituyente democrático en la historia de Chile.</i> Tareas, núm. 139, septiembre-diciembre, 2011, pp. 67-94 Centro de	Los temas centrales ahondan en la historia constituyente del país, en la participación del bajo pueblo y más adelante de la ciudadanía en la	El problema central radica en la ausencia de participaciones democráticas en las constituciones del Chile, se hace la referencia con el presente desde el	El texto se centra en un análisis bibliográfico sobre los ensayos constitucionales, sobre las constituciones de 1833, 1925, y 1980. Removiendo las dudas en torno a la participación ciudadana de

<p>Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena" Panamá.</p>	<p>construcción de las cartas fundamentales.</p>	<p>funcionamiento de la última constitución (1980) su nula participación y del surgimiento de movimientos enlazados por la lucha constitucional democrática.</p>	<p>aquellos procesos constitucionales. No enfatiza en algún testimonio, sino que más bien revisa textos bibliográficos y además trabaja con los documentos oficiales de las constituciones analizadas. Esto lo aborda desde el presente, señalando que esta problemática es atingente al ahora y que desde allí surgen diversos movimientos que apuntan precisamente a la problemática central que es la ausencia de participación democrática dentro de los procesos constitucionales del país.</p>
<p>Bravo, Viviana (2012) Neoliberalismo, protesta popular y transición en Chile (1973- 1998) Polít. cult. no.37 México ene. 2012</p>	<p>Aborda temas cruciales para el presente, precisamente apunta a la instauración del modelo neoliberal durante la dictadura militar, además de los ciclos de protesta al interior de esta y los pactos transicionales.</p>	<p>Señala una problemática importante entorno a la comprensión de los procesos actuales, trabaja entorno a 3 ejes: el primero en la relación militar y económica para la instauración del neoliberalismo en el país, la segunda orientada hacia las jornadas de protesta reconstruyendo el conflicto que suscito la dictadura y finalmente, en donde se presenta una problemática crucial, el tercer eje focalizado en los dispositivos transicionales y la invisibilización de</p>	<p>Las temáticas previas las aborda desde una perspectiva muy clara de la historia reciente, señala que para comprender el hoy (presente) es necesario ahondar dentro de las principales problemáticas de nuestra historia de las últimas 4 décadas, es por ello por lo que inicia con un análisis sobre el primer gobierno de Sebastián Piñera y su plan legitimador de las condiciones impuestas en dictadura, pero igualmente señala que -a igual que en dictadura- se verá enfrentado a ciertas demandas históricas. La metodología que presenta es de investigación bibliográfica, utiliza textos referentes de Moulian, entre otros.</p>

		aquellas demandas y grupos participantes de aquellas jornadas de protestas.	Define que esta historia política y social compone las “raíces constitutivas y explicativas” de las problemáticas que se le presentan al Chile del presente.
Díaz Munizaga, D. (2013) Breve de la historia del tiempo presente. disciplina del estudio histórico de las dinámicas de la sociedad actual. Revista Abordajes, Vol. 1, n.2, p. 5-29.	Institucionalización de la historia del tiempo presente. Las características de la Historia del tiempo presente: su preocupación por el testimonio y el testigo. Subjetividad en la HTP.	Presenta un cuestionamiento que se le adjudica a la historia del tiempo presente, que es el sí estudiar el tiempo presente le entrega objetividad a las investigaciones, donde señala que la historia clásica ha mantenido la distancia entre el testimonio, es decir el actor historiador y su objeto de estudio. El actor que testimonia puede señalar que su testimonio no ha sido utilizado de manera confiable.	Se contempla la historia del tiempo presente bajo la coetaneidad del historiador y su objeto de estudio. Señala las formas en que la HTP relaciona la experiencia viva con su quehacer historiográfico, busca abordar las demandas del presente. Releva importancia específica en la extracción de información al testimonio, es decir el actor y su palabra toma un rol crucial en la HTP. Se señala que el presente se define bajo una lógica de temporalidad más extensa contemplando parte del pasado, en forma de memoria, y una previsión del porvenir, con un rol importante en el testigo y su experiencia viva. Así es como triangula distintos actores que participan en la HTP: en primer lugar, el historiador, seguido de ello los actores e igualmente los sucesos.
Goicovic, I. (2014) Temas y debates de la historia de la violencia política en Chile. Contenciosa, Año II, nro. 3, segundo semestre 2014 - ISSN 2347-0011	El tema central es la violencia política en Chile, para lo que se centra en tres principales organizaciones de los periodos 1978-1994.	Señala una de las problemáticas de la violencia política en Chile, para lo que se centra en tres principales organizaciones de los periodos 1978-1994. Esas problemáticas se acentúan mediante	La metodología declarada de ese texto es el análisis de producción historiográfica relacionada a la violencia política entre los años 1978 y 1994. Señala explícitamente la importancia de dicho texto, es el estudio de la violencia política de la izquierda revolucionaria, con las

		<p>el periodo abarcado viene acercándose al presente, es decir de las tres organizaciones en el periodo que hay menos conocimiento durante la transición temprana.</p>	<p>agrupaciones como el MIR, FPMR y MAPU Lautaro, para la comprensión del desarrollo del presente, es decir tiene un abordaje sobre el pasado reciente para y en los días del presente, específicamente para la comprensión de tensiones y conflictos.</p> <p>Aborda diversos puntos de vistas historiográficos para abordar las complicaciones entorno a la violencia política, por un lado, pronunciándola como una explosión derivada de las condiciones dictatoriales y por otro lado muy distinto señalando la violencia política como una práctica asumida desde épocas anteriores de otras agrupaciones de izquierda en el continente americano.</p> <p>Señala precisamente la importancia de reconocer el desarrollo miliciano de aquellas agrupaciones que se volcaron a la lucha antidictatorial, bajo lo que señala el autor como violencia política. Además de ello aportándole algo importante a la reflexión sobre el tiempo presente, con el análisis del esparcimiento de las ideas milicianas, sus símbolos, consignas e incluso líderes, sean necesitados o reposicionados al interior de grupos revolucionarios post transición temprana (1990-1994).</p>
--	--	--	--

<p>Bravo, V. (2015) Iglesia liberadora, rearticulación de la política y protesta social en Chile (1973-1989) Historia Crítica, núm. 62, octubre-diciembre, 2016, pp. 77-96 Universidad de Los Andes.</p>	<p>Organizaciones eclesíásticas y sus acciones entorno a la dictadura militar en Chile. Cristianos comprometidos.</p>	<p>Atiende una ambigüedad de envergadura, la posición de la iglesia eclesíástica entorno a la dictadura militar en Chile. Atiende al relato vivo de quienes convivieron en esa ambigüedad, revelando la importancia de los llamados cristianos comprometidos.</p>	<p>La autora presenta un análisis y reconstrucción del papel de la iglesia católica en la dictadura militar. Se trabaja con el testimonio en sí, a través de fuentes primarias como entrevistas a comunidades eclesíásticas y militantes de izquierda. Entre ellas destacan militantes del MAPU, participantes de la Vicaría de la Solidaridad. El testimonio tiene importancia en el sentido de la reconfiguración del periodo, sus características y desarrollo, por ejemplo, en la conferencia episcopal, vicaría de la solidaridad, además de su injerencia en las políticas reparadoras postdictadura. En ese sentido, reconfiguran un proceso histórico desde las experiencias o memorias de quienes participaron, reelaborando una memoria colectiva entorno a las problemáticas de la protesta social.</p>
<p>Fernández, R. Jorquera T. Ramos, J. (2015) Violencias y resistencias desde una producción narrativa con militantes del Chile postdictatorial. <i>Athenea Digital</i>. 15(4): 223-251 (diciembre 2015)</p>	<p>Trabaja temas cercanos a la violencia política y los procesos de acciones y propuestas de resistencia de la dictadura y transición chilena.</p>	<p>Las problemáticas más específicas radican en el desafío de formular una producción narrativa del pasado, pero articulado desde el presente y la memoria. No se le presenta la problemática de las fuentes, ya que</p>	<p>Lo primero a destacar es que aborda los temas del texto desde la Psicología Social de la Memoria, señalando a violencias y resistencias de la década del noventa con la articulación con el presente. Derivado de esto señala que se enfoca en una producción narrativa, en conjunto a sujetos políticos que participaron y</p>

		<p>trabaja directamente con actores coetáneos.</p> <p>Centra la problemática en la comprensión de la violencia política y la resistencia en el pasado reciente, específicamente en la década del 90, además aborda el gran cuestionamiento de sí es que estas se encuentran presente o no.</p>	<p>aportaron al uso de la violencia como estrategia de lucha.</p> <p>Es importante el enlace que este genera con el presente puesto que busca una reconstrucción de características de la violencia política y sus formas de resistencia, pero esto visto desde las concepciones y manifestaciones de estas mismas en la actualidad.</p> <p>En temas de la relación que mantiene con la memoria histórica, señala que los hechos acontecidos durante y post dictadura (transición temprana) se mantienen constantemente en las memorias de la sociedad chilena, pues vuelven a la escena pública cada año entorno a los actos conmemorativos y preocupaciones de las continuidades de este.</p> <p>La utilización de la violencia señala que es un punto de inflexión entre las violencias del pasado y del presente, están articuladas como problema psicológico y social de la sociedad. Esto es clave para la historia reciente, puesto que señala que la violencia del estado se comprende como una práctica sistemática derivada y articulada por su propio pasado reciente.</p> <p>En su metodología, realiza un marco bibliográfico con aseveraciones sobre el</p>
--	--	--	---

			<p>pasado traumático y su relación con el presente.</p> <p>El testimonio tiene un valor fundamental en la producción narrativa que propone el autor, en su fundamento señala que no busca dar cuenta de los hechos en sí, sino del recuerdo de estos y sus relatos. Solicitando la participación de personas que participaron de manera activa políticamente durante la década del 90', con el perfil de que se hayan sumado al uso de la violencia como forma y/o estrategia de lucha.</p> <p>Una de las conclusiones que permiten el enlace de su pasado con su presente (de los sujetos participantes) es que mantienen sus consideraciones entorno a la utilización de la violencia, debido a la existencia de una violencia sistemática o abusos del poder. Aunque asumen los cambios en las lógicas de formas de luchas.</p>
<p>Monsálvez, D. (2016) La historia reciente en Chile: Un balance desde la nueva historia política. Revista Historia (UC de Concepción) ISSN 0719-0719; N°: 396; VOL.6 N° 1, Páginas: 111-139</p>	<p>Entrelaza la Historia reciente con lo que considera naciente historia política. Definiciones y características de la historia reciente e historia política.</p>	<p>La principal problemática que presenta al momento de centrar en Chile el balance sobre la historia reciente es que existe poca producción, pero reconoce la existencia de un crecimiento exponencial de este campo.</p>	<p>Realiza un balance mediante bibliografía, contemplando autores previos como Hugo Fazio y otras argentinas como Elizabeth Jelin. Señala que los principales temas que aborda la historia reciente en Chile están asociados a la segunda mitad del siglo anterior, contemplando algunos como: memoria, violencia política, partidos políticos, entre otros.</p>

		<p>Este problema, en Chile, viene dada de críticas como la poca distancia entre el historiador y su objeto, además del poco respaldo en temas de validación en el mundo académico, esto provocando una eventual carencia de fuentes y archivos para investigar.</p>	<p>Señala que la validación de la historia reciente dentro del campo historiográfico académico viene precisamente derivada de situaciones: en primer lugar, que logro diferenciarse de otras propuestas historiográficas como historia inmediata o historia vivida. En segundo lugar, busca atender los temas atinentes a los usos públicos de la historia. Señala que la historia política se ha estrechado relación con la historia reciente, que en su revitalización logra acompañar a la historia reciente en su validación en el campo académico. Realiza un reconocimiento importante de la historia política chilena, con temas como el desarrollo, trasfondo, y subjetividad de los partidos políticos y sus militantes. Aborda la bibliografía de la historia política, en concordancia a las características de la historia reciente, dentro de los años consagrados dentro de la bibliografía se abordan las décadas del 60, 70 y 90. Cabe destacar que no existe revisión de testimonios en específico, sino que la metodología utilizada está centrada en la revisión bibliográfica.</p>
<p>Silva Hidalgo, R. (2017) Disputar el territorio popular. Operativos cívico-militares durante el ciclo de protestas en la dictadura chilena</p>	<p>Trabaja temáticas relacionadas a la dictadura militar, específicamente entre los años 1983-1986.</p>	<p>Plantea una problemática específica, que en su mayoría los estudios historiográficos se sitúan en las</p>	<p>En temas de metodología realiza una revisión documental de prensa a nivel nacional y agrega las regionales, en su interior documentan disposiciones de carácter gubernamental,</p>

<p>(1983-1986) Revista Tiempo Histórico N°15 (2017), p.89-112.</p>	<p>Dentro de eso resalta algo importante como la participación de grupos y operaciones civiles dentro de la dictadura militar chilena.</p> <p>Punto de vista territorial para el análisis de la historia reciente.</p>	<p>jornadas de protestas santiaguinas, señalando que estos contextos y precisamente las operaciones cívico-militares se dan desde otras ciudades.</p> <p>Utiliza una palabra importante para los estudios del tiempo presente, plantea una invisibilización de los operativos cívico-militares, señala explícitamente que esta refuncionalización componen lugares sin memoria, esto último aseverando un problema para los años venideros de los hechos.</p>	<p>sumando decretos y leyes relacionados al tema los operativos cívico-militares.</p> <p>En el ámbito regional aborda las regiones como “ciudades de segundo orden”, contemplando Concepción, Valparaíso y Valdivia.</p> <p>Desde allí plantea el funcionamiento y articulación de redes cívicas de represión que buscan llevar al plano territorial el mandato dictatorial, asumiendo un abordaje importante del territorio como construcción histórica, concibiendo así este espacio social como el lugar donde se dan acciones específicas y también una prohíben algunas de ellas, mientras que otras no.</p> <p>Reconoce algo importante para el abordaje del tiempo presente, que es precisamente algo que se replica igualmente en la actualidad. Eso que se replica ocurre en un espacio determinado por el autor: la población. Es allí precisamente en donde se juega la disputa por los cambios sociales, por ende, los operativos buscarán aplicarse allí, con mucha más claridad entre los años 1983 y 1986. Desde aquella premisa es que dice en que se refiere a lo “actual”, señala que existen las mismas lógicas de</p>
--	--	---	---

			<p>asedio e intervención, pero ahora viene de la mano de malls, autopistas y una de las mayores consecuencias, los barrios segregados.</p> <p>Señalan que los sujetos del texto se enmarcan en los ciclos de protestas de los años señalados y bajo la lógica gubernamental busca intervenir dicho proceso de manifestación, el carácter cívico-militar, es dado por organización cívicas como fue el caso de CEMA Chile, con un trasfondo militarizado, como diversas ramas del ejército, con sus policías y agentes.</p> <p>El texto reconoce de esta manera una de las intencionalidades de estos operativos. Precisamente radica en la mantención y profundización de un orden dictatorial, esto viéndose replicado hasta la actualidad.</p>
<p>Fazio, H. (2018) Historia del tiempo presente y presente histórico. <i>Historiografías: revista de historia y teoría</i>, ISSN-e 2174-4289, N°. 15, 2018, págs. 22-35</p>	<p>Composición del tiempo histórico. Las formas de contemplar y estudiar el presente. Relaciones pasado-presente-futuro: percepciones sobre el presente y su estudio: presente histórico está conformado por una composición de variadas situaciones sincrónicas y</p>	<p>Una de las problemáticas que presenta al momento del debate es bajo que nombre avanza el campo historiográfico: historia inmediata, historia vivida, e incluso quienes la tratan como parte de la historia contemporánea: “No es extraño que, en estas coordenadas, no</p>	<p>Las temporalidades pasan a ser tema central de este texto puesto que revisa en extenso las percepciones del presente al momento de investigar la historia del tiempo presente. El presente como un doble sentido: “El primero ha asumido el presente en un doble sentido: de una parte, como una sucesión de eventos locales singulares y como una simultaneidad de múltiples acontecimientos cercanos y lejanos, de la otra” (p. 25), el presente entre el pasado y el futuro:</p>

	<p>diacrónicas, combinación que incluye, de una parte, un buen número de situaciones pasadas sobre las cuales todavía se puede reaccionar y que, por tanto y a su manera, siguen participando en la modelación del presente” (p.30)</p>	<p>exista consenso sobre cuál es el enfoque que mejor puede dar cuenta de esta realidad: algunos la designan historia del presente, otros hablan de historia reciente y no falta quienes la denominando historia contemporánea” (p. 23)</p> <p>Que características tiene el presente histórico al momento de pensar la historia del tiempo presente.</p>	<p>En esta línea de pensamiento, la particularidad del presente consiste en ser un espacio de tiempo abierto en sus extremos a elementos del pasado (el espacio de experiencia) y del futuro (el horizonte de expectativas). (p. 25), y el presente interpretado como duración (condición temporal): El tercer grupo interpreta esta condición temporal como duración y, en ese sentido, lo valora fundamentalmente como un intervalo de tiempo de una extensión mayor que la instantaneidad. (p. 25)</p> <p>Se aborda el presente histórico con las siguientes cualidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El presente es entendible como duración: 2. Complejidad en su secuencia 3. La historia del tiempo presente propone una inversión de la causalidad histórica. <p>Es así como el presente al interior de la historia del tiempo presente se levanta como un régimen abierto. De esta manera, comprendiendo los fenómenos sociales, desde una diversidad de temporalidades, sincronizaciones, etc.</p>
Correa, S. (2018) Las negociaciones	Aborda temas de la historia reciente	Este texto aborda específicamente	Se centra en acontecimientos

<p>en torno al no y la transición consensuada. Revistas anales. Séptima Serie. N.º 15/2018. Páginas 19-35</p>	<p>relacionados a la Política transicional en Chile.</p>	<p>casos entrelazados de las décadas más cercanas, contemplando lo coetáneo de las organizaciones y actores de su texto, y levantando una discusión desde el presente, aquella simboliza una cuestión para el presente ¿Cuándo comienza la transición y ha terminado esta misma?</p>	<p>relacionados a Chile entre las décadas de los 80' y 90' El abordaje que entrega este texto de la historia reciente es sobre las problemáticas que suscita para el presente, es decir, las discusiones entorno a la transición a la democracia y sus temporalidades significan un problema para el presente. Señala que comprender el cuándo empieza y termina la transición a la democracia es una cuestión irresoluta, una pregunta abierta. En su metodología realiza estudios de casos de personajes políticos, agrupaciones políticas, su desarrollo y su relación con el objeto de estudio, la transición a la democracia, todo focalizado en la búsqueda de acervos que se relacionen con las temporalidades de la transición a la democracia, además de buscar relevar el rol de cada una de estas agrupaciones en el proceso de la transición a la democracia, de manera interesante aborda incluso acciones como las de FPMP (p.25). Precisamente aborda situaciones que demanda el presente, comprender las negociaciones entorno transición a la democracia y la participación de diversos actores de la sociedad en su tratamiento, pero señala que no específicamente es un tema consensuado: <i>Los 20 años de gobierno de la</i></p>
---	--	--	--

			<i>Concertación, con cuatro presidencias consecutivas, coinciden -en parte, al menos- con lo que se denominó la transición a la democracia, denominación que por sí misma da cuenta de la precariedad del poder civil frente a los militares y también del acomodo de los otrora opositores de la dictadura en la creación más sólida de esta: la institucionalidad política y el modelo económico-social neoliberal. (p.29)</i>
Aceituno Silva, D. (2021) Memoria, horror y reconciliación en el Chile post-Pinochet. Reflexiones a partir de testimonios de colaboradores civiles de la dictadura. Revista HISTORIA396 (UC de Valparaíso) ISSN 0719-0719; v. 11, n. 1., p. 1-36	Aborda temas específicos de la memoria desde la perspectiva del proceso transicional. Participación cívica de la dictadura militar chilena y los procesos de transición: Colaboradores civiles de la dictadura.	Representa la problemática de enfrentarse a memorias ocultas, señalan que los estudios de las memorias se han centrado en las víctimas e igualmente en los victimarios, pero les surge la duda entorno a los colaboradores de la Dictadura Cívica-militar. La principal problemática y que es precisamente en donde se enlaza con los estudios del campo, es en su relación entre el pasado, presente y futuro; lo plantea como un tema pendiente, puesto que las políticas de reparo y conciliación son un trabajo	De este texto es importante reconocer de su metodología lo testimonial, es decir, reconoce ciertos actores que realizan testimonios, relatos orales, sobre los acontecimientos estudiados, pero esta mediante una revisión bibliográfica, es decir trabaja con fuentes y los debates conceptuales entorno a la dictadura cívico-militar. Existe un punto crucial desde donde se relaciona con la historia reciente chilena, mira las batallas de la memoria en la sociedad chilena y las políticas transicionales en temas de memoria, pero desde la perspectiva del presente, abordado desde las deudas pendientes en temas de verdad y justicia. Abordando temáticas coetáneas entre el historiador y los testimonios relacionados a la transición a la democracia, entre ellos dos

		incompleto. Es importante destacar que revisa dichas problemáticas desde distintas disciplinas.	testimonios de civiles colaboradores de la DINA. Bajo estas dinámicas se aventura a trabajar con las memorias y la reconstrucción de procesos a través de testimonios sobre la llamada "reconciliación" y lo considerado coexistencia contenciosa. El abordaje de "batalla de la memoria" busca responder a una necesidad del presente, el hecho de relevar memorias ante una "verdad oficial" y también las políticas oficiales, resolviendo ello bajo la "coexistencia contenciosa".
Wallfiguer, D. (2021) El teatro comprometido, su contribución al movimiento popular chileno 1963-1973. Ediciones Escaparate. Santiago, Chile.	Se aborda la memoria desde el teatro comprometido, el teatro popular o militante.	La problemática que se presenta ante el texto y la metodología es la falta de fuentes históricas respecto a las temáticas tratadas. Pero atiende algo importante para la reconstrucción de la época, los testimonios de actores del período. Utilizando metodologías propias de la Historia reciente.	En el aspecto metodológico, esta es de carácter cualitativa y se compone de dos métodos claros, el análisis de prensas y revistas del periodo, sumado a entrevistas con actrices y actores de la época. Utiliza años marcados, considerando 10 años desde 1963 hasta 1973 con entrevistas a sujetos que participan de aquella época y además son coexistentes a la historiadora. Señala una lógica de comprender la historia específica, sumándose a lo que señala Pierre Nora, explícita que lo que se realiza desde la historia contrahegemónica es un ejercicio de memoria que busca relevar importancia a esa historia no instalada

			por los vencedores, o aquella historia que silencia y omite la memoria de los “no vencedores”. Dentro de los comentarios de la presentación del libro se identifica un abordaje del texto presente, la relación que este genera con las tensiones entorno al teatro actual, buscando tensionarlo desde esta historia relegada de teatro militante o comprometido como lo llama la autora.
Martón, A (2021) Entrevista con Gabriel Salazar: la convención no representa a la soberanía popular. Diario The Clinic, Edición Online, Enlace: https://www.theclinic.cl/2021/08/06/gabriel-salazar-historiador-la-convencion-no-representa-a-la-soberania-popular/	Busca describir, en contraste con la convención, de qué manera se ejemplifica la soberanía popular.	La principal problemática que se le presenta es la de enfrentar acontecimientos del presente, sí bien, reafirma que esto igualmente es parte del oficio del historiador, es una de las problemáticas presentes para el desarrollo y consolidación de la historia reciente. En el ámbito político se le presentan 2 nudos que desatar, por un lado, el de la soberanía de un proceso constituyente y el del feminismo nacional.	Aborda algo muy contextual, haciendo valer la metodología de estudiar algo muy reciente con un pasado muy abierto y un futuro un poco incierto, sobre todo cuando toca temas de la clase política, los aborda como un proceso que forma a los políticos y que este proceso de formación la clase política, además asevera que dicho afán proviene de mucho antes, específicamente desde el 1925. Esto lo complementa directamente con la clase política que busca liderar Chile para aquel entonces, puntualizando en Boric el desarrollo de la clase política que se explicitó antes. Una de las reflexiones a las que se enfrenta es si es que un historiador puede trabajar entorno a acontecimientos del presente, puesto que, sin dudas, tanto el feminismo y la soberanía popular son procesos de larga data,

			pero que el autor particularmente se le presentan en el presente mediante la coyuntura nacional.
--	--	--	--

3. 3. La enseñanza de la Historia: Identidad, memoria y pensar históricamente.

La enseñanza de la historia en el plano de sus objetivos como acción y en la importancia que este relega a la memoria son de suma importancia para el desarrollo de este trabajo. La historia y los procesos de enseñanza siempre han estado entrelazados, por diversos objetivos y desarrollos a lo largo de la historia. La producción de memoria e historia en el ámbito educativo siempre de igual manera se ha mantenido presente desde un siempre puesto que “la escuela siempre ha enseñado historia y ha transmitido una memoria, formando identidades y ciudadanías.” (González & Pagès, 2014: 296)

Esto último que se menciona por González y Pagès es uno de los ejes principales en las discusiones entorno al desarrollo de objetivos de la enseñanza de la historia, se converge en que el surgimiento de los estados-naciones promovieron el hecho de que la enseñanza de la historia se enfocara directamente en las labores de moldeamiento o formación de cierto tipo de ciudadanos acorde a la nación, en palabras de González y Pagès:

“La enseñanza de la historia en Occidente, desde su instauración por parte de los Estados nacionales, se ocupó de instruir al “ciudadano-sujeto” por medio de un relato fundado en el mito de los orígenes y la glorificación de las gestas y los héroes de la nación y la patria” (2014: 296)

Esto es compartido por Carretero, Rosa & González (2005) al indicarse que estos objetivos de la enseñanza de la historia se enlazan con los procesos cognitivos de la identidad, es decir, que forman identidad y que por ende son indisociable con las naciones:

“[...]la enseñanza de la Historia suele dirigirse al ámbito de la socialización, más concretamente, al de las actitudes, y, por ende, al terreno identitario. Este último ha constituido hasta ahora

un destino irrenunciable en cualquier nación y su presencia pudo adivinarse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas.” (Carretero, Rosa & González, 2005: 17)

Los objetivos con los cuáles se relaciona la carga identitaria que entrega la enseñanza de la historia dentro de las sociedades están orientadas en la relación que se dan con el sentimiento patriótico, un sentimiento de lealtad (Carretero, Rosa & González, 2005) a la nación, esto guarda profunda relevancia para la investigación sobre la enseñanza del proceso transitorio a la democracia en Chile.

De esta manera la enseñanza de la historia establece una fuerte relación entre la carga identitaria previamente mencionada y la construcción de memoria, pero esta última se compone como una práctica de memorias oficiales, Según González y Pagès estas memorias oficiales formalizan este sentimiento de pertenencia al pasado pero parcelado: “Estas memorias oficiales fueron la base de las historias escolares durante gran parte del siglo XX: se trataba de una memoria lejana y gloriosa que apelaba a la exaltación del pasado” (2015:297)

El tema de la memoria, como se advirtió en el comienzo del marco teórico, comienza a tener profunda concordancia con la enseñanza de la historia y el carácter constructivo entorno al pasado. Carretero, Rosa & González (2005) contextualizan esta percepción de la enseñanza de la historia en el desarrollo de una sociedad del mnemotropismo o que se preocupa por la restauración de luchas por reconstruir las representaciones del pasado y la relación que este tendría con el futuro (2005: 13) de esta manera también releva la idea de que esta memoria oficial se encuentra interpelada por las nacientes reconstrucciones de las memorias que buscan interpretar el pasado.

La percepción de la enseñanza de la historia que se ha desarrollado hasta el momento es compartida por Plá (2013) pero igualmente en relación con lo que considera por enseñanza de la historia le agrega especificidad con las acciones que intervienen dentro de la composición de la enseñanza de la historia:

“Entiendo por enseñanza de la historia la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden

según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo” (Plá, 2013: 169)

De esta manera se entrega una amplia responsabilidad a las diversas relaciones que competen a la enseñanza de la historia y la sitúa en un lugar específico, la escuela. La memoria y la historia guardan profunda relación en lo que respecta a la reconstrucción de un pasado, según González y Pagès:

“[...]memoria e historia se influyen mutuamente. Por un lado, la historia se ve influenciada por las luchas por la memoria que se instalan en la agenda pública. Por otro, la memoria es incluida por la historia: no existe una memoria literal, original que no haya sido “contaminada” por elementos que no derivan de la experiencia misma. Los recuerdos son reelaborados desde marcos sociales, donde son influenciados tanto por las aproximaciones académicas como por los modos de pensamiento colectivos.” (2015: 282)

Por consiguiente, la injerencia de estos agentes en la enseñanza de la historia y relación con las memorias colectivas es de suma importancia. La historia oral y el reconocimiento de esta en el plano de la enseñanza permitió el encuentro entre la renovación metodológica y temática de la enseñanza de la historia con las posibilidades de reconocer otras memorias ocultas (González y Pagès, 2015). Estas memorias ocultas que se manifestaron en la relación con la identidad vienen a responder como cuestionamiento a las memorias oficiales que le precedían en el contexto de la enseñanza de la historia.

En la actualidad la relación entre la memoria y la identidad en la enseñanza de la historia ha mutado bastante, la enseñanza de la historia comprendida como proceso que forma identidades y un ciudadano ha variado igualmente, pero por sí solo la finalidad educativa que se le da a la historia sigue y se mantiene con la idea de formar un ciudadano acrítico de su condición, Según Molina, Miralles, Deusdad & Begoña (2017) la segunda intención y en menor importancia se encuentra la de formar un individuo crítico para la sociedad:

“Es cierto que entre las concepciones del profesorado prima la visión de que la finalidad de la historia es, sobre todo, formar ciudadanía y, en segundo lugar, la formación para un pensamiento crítico, dando menos importancia a la visión culturalista.” (Molina, Miralles, Deusdad & Begoña, 2017: 351)

Surge así otro aliciente sobre los desafíos que se ha presentado la enseñanza de la historia, en este trabajo se cree en que la historia debe hacer frente a esa realidad acrítica y componerse como una herramienta para tomar consciencia de nuestro presente a través de un análisis crítico del pasado (Molina, Miralles, Deusdad & Begoña, 2017) conformando así un carácter de compromiso ante el nuevo carácter crítico del ciudadano.

Por parte de la experiencia chilena, y coincidiendo con el proceso que este trabajo se propone a investigar, la transición a la democracia en Chile, la construcción de la memoria se ve en tensión en las aulas sobre todo porque suponen un área sensible para la sociedad chilena y su propia formación (Rivera & Mondaca, 2013) Desde allí el posicionamiento crítico, para Rivera & Mondaca, se relaciona directamente con la mirada crítica que debe existir en torno a la enseñanza de la historia y precisamente el proceso que aquí se analiza:

“una mirada crítica tiene por objetivo sumar memorias para reconstruir la convivencia perdida y lograr la paz social y solidez que asegure la democracia después de largos años de dictadura; sin embargo, en nuestro país esta sumatoria de memorias de unos y de otros hizo que la historia se negociara en consensos que entregó pisos o nichos al olvido” (Rivera & Mondaca, 2013: 394)

Este mismo carácter crítico muestra la inserción de las memorias ocultas en su relación con la conformación de identidades. Esta conformación de identidades entonces viene a representarse también fuera de la percepción única de conformar un sentimiento nacional. La identidad se carga de esta manera sobre toda memoria colectiva como un proceso que genera un sentido de pertenencia y validación. Para Carretero, Rosa y González (2005) esto se establece en las relaciones entre las memorias colectivas y la carga identitaria como:

“No hay grupo social sin una memoria compartida que constituya una identidad común, que dé sentido de pertenencia a ese colectivo

y que sirva de base para una mínima solidaridad que le dé cohesión. Símbolos, rituales, mitos y narraciones compartidas sirven a este” (Carretero, Rosa y González, 2005: 25)

Esta relación entre identidad y memoria como dice Ochoa (2017) no es nueva y resulta ser parte del desarrollo de grupos o espacios de memoria que convergen en una identidad, esta identidad en la relación se compone como lo que articula el espacio o frontera del grupo social o memoria compartida y la memoria dentro de la relación se conoce como productora y continuadora de un pasado, pero a su vez productora de estas identidades, Ochoa lo escribe como: “[...]se hace evidente la doble dimensión de la memoria, como continuadora y productora de identidad, y de la identidad en cuanto espacio de producción de sentido y articulación, como posibilidad de sutura en un espacio-tiempo determinado.” (Ochoa, 2017: 4). González y Pagès (2015) comparten esta posición de que la memoria es constructora de identidades, permitiéndonos conformar el carácter de la relación entre identidad y memoria:

“la memoria también es definida subrayando su papel clave en la producción social de identidades. En estos casos, la memoria otorga sentido de pertenencia: la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración, así como sostener una coherencia y continuidad necesaria para el mantenimiento de una identidad.” (González y Pagès, 2015: 283)

Con respecto a ello, la relación de memoria -o recordar, construir- se establece una relación recíproca con la identidad, es decir, que entre ambas existe una transferencia de recuerdos, valores y límites. Villa y Barrera (2017) comprenden esta relación como un proceso de configuración de las identidades que no solamente vienen a ser nacionales, sino que cualquier grupo que recuerda -o tiene memoria- mantienen símbolos de cohesión con respecto a su identidad:

“Lo que el sujeto recuerda y narra no son solamente experiencias individuales, sino también culturales, societales y colectivas. De esta manera se constituye su psiquismo, sus visiones del mundo y los contenidos de su recuerdo. Así, los sujetos construyen una identidad grupal, una colectiva o una nacional, configuradas por representaciones y narrativas que dan cuenta de una pertenencia, una historia, una visión conjunta, en las que la memoria porta

significados sociohistóricamente contruidos, que mantienen la cohesión y la pertenencia” (Villa y Barrera, 2017: 157)

Se ve efectivamente como en la relación entre la memoria y las identidades, la enseñanza de la historia ha desarrollado un rol importante y que simbolizado mutar en diversos aspectos, sobre todo cuando a ello le trasciende un proceso sensible para las memorias vivas y colectivas. Entorno a la enseñanza de la historia que comprenda a la memoria como un relato óptimo para construir identidades y reconstruir el pasado de manera crítica. Contamos con la idea de que una enseñanza centrada en el análisis de la memoria puede aportar directamente a una construcción de un presente y un futuro que contenga lo sumergido y lo olvidado, para Herrera y Merchán (2012) quienes trabajan profundamente la enseñanza de la historia, la memoria y la identidad como tres sujetos importantes e indisolubles esta idea se compone como un desafío:

“La pedagogía de la memoria debe nutrir evocando el reconocimiento de las huellas de esperanza en la historia, a través de un proceso de reflexión acerca del sentido humano, es decir, orientando su quehacer a rescatar y explicitar los olvidos para recordar aquello que se ha sumergido pero que está latente en la historia” (Herrera & Merchán, 2012: 6)

De esta manera el pasado reciente, la memoria, la identidad y su enseñanza se conforman en un proceso que busca relevar las fuerzas de los olvidados o sumergidos, creando reflexiones en torno al pasado. Poniendo ojo sobre las víctimas en vez de los héroes y enseñando para la conformación de una esperanza sobre el futuro, esta relación es comprendida por Carretero, Rosa & González como:

“No sólo es el pasado reciente el que pugna por entrar en la enseñanza de la Historia provocando reflexiones -como venimos indicando- sobre las relaciones entre memoria e historia, sino también la historia de los otros –sean estos inmigrantes, mujeres, víctimas del terrorismo estatal o la colonización, etc. – se abre paso” (2005:36)

Como fue mencionado al comienzo, este apartado de marco teórico nos abre las puertas a los debates más importantes dentro de los cuales nos adentramos con la investigación. Desde aquí se puede revisar efectivamente como ha ido avanzando en la

aplicación escolar del conocimiento en la relación entre el periodo de la transición y la memoria.

Esta conformación de un futuro no solo se viene dada desde la memoria, en el ámbito de la enseñanza de la historia el pensamiento histórico ha avanzado con creces, abarcando nuevos métodos y habilidades que trabajar, desde allí Santisteban y Cerarols (2017) reconocen esta ubicación temporal y espacial, además de la misma memoria, como competencias del pensar históricamente:

“a) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); b) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional; c) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas–problemas históricos; d) la conciencia histórica–temporal, como comprensión de los cambios y continuidades en la Historia” (Santisteban y Cerarols, 2017, p. 252)

Estas competencias nos permiten comprender las relaciones y su necesidad al interior de la enseñanza de la historia. Se podría decir de esta manera que la enseñanza de la historia debiese buscar al interior de su ejercicio el desarrollo de estas habilidades.

4. MARCO METODOLÓGICO

Para la presente investigación se cree que la utilización de un método cuantitativo, para observar y comprender el verdadero trasfondo y complejidad de lo planteado en el resto del trabajo, no es adecuado. Es por ello y por la importancia del objeto de estudio, que para llevar a cabo esta investigación se utilizó un método del diseño cualitativo. Este diseño consiste en descripciones detalladas de ciertos fenómenos que pueden ser observados (Pérez, 1994) y a ello se le suma la aproximación más holística a los participantes o sujetos con los cuáles se trabajará. Precisamente esto último es lo que nos ayuda a comprender la necesidad de un diseño cualitativo, Flick (2004) nos explica este rasgo del diseño cualitativo con el ejemplo de las “enfermedades mentales” de la siguiente manera:

“La investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes. Analiza las interacciones acerca de la enfermedad mental y las maneras de enfrentarse a ella en un campo particular. Se describen interrelaciones en el contexto concreto del caso y se explican en relación con él.” (p. 20)

De este modo, abordando quizás uno de los rasgos de la investigación cualitativa, podemos entender que los participantes de la presente investigación tienen un papel crucial que nos permite analizar y reflexionar entre su práctica, experiencia y las preguntas y objetivos de esta investigación. Lo que se buscó obtener, en general, de los participantes es su experiencia, su práctica, en relación con la enseñanza del periodo de transición a la democracia y el concepto memoria. Por lo que desde allí se pueden empezar a descifrar algunas características de estos participantes.

En primer lugar y de modo más general, quienes participaron de esta investigación fueron profesoras/es o docentes de la educación en Chile, en específico el tema a tratar nos permite reconocer la necesidad de que estos/as docentes sean precisamente quienes enseñan el contenido de Historia en las escuelas chilenas, aún de esta manera la descripción no parece lo suficientemente específica para decir efectivamente que los objetivos pueden ser bien abordados, por lo que se decidió expandir los criterios de búsqueda de participantes.

La cantidad de participantes, debido al contexto y a las posibilidades que se presentaron para la efectividad de los métodos de recolección de información, se limitaron

a dos participantes divididos entre ellos por el criterio de género, es de gran importancia recabar distintas experiencias en torno a la pregunta de investigación, por lo que el género nos brinda una oportunidad para revisar y contrastar las prácticas, experiencias y conocimientos en torno al trabajo investigativo. Por tanto, en la selección de docentes de historia que ejercen su carrera, hubo paridad, es decir, cincuenta por ciento de hombres y cincuenta por ciento de mujeres. Las/os docentes que se seleccionaron son de una experiencia mayor a 5 años, lo cual no limitaría la edad, sino que los años en ejercicio como tales.

Por último, en torno a la selección de participantes, estos/as 2 participantes pertenecen a cualquier escuela en donde se imparta el curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que tenga educación secundaria o media, esto no excluye los proyectos educativos de estos establecimientos. Así es como en relación con los objetivos de la investigación la selección de participantes es pertinente a la construcción de conocimiento significativo para abordar las preguntas de la investigación. Estas nos solicitan personas que enseñen y mantengan una relación con el contenido de la transición a la democracia y la memoria.

El método para recabar la información está ligada a las necesidades de una investigación cualitativa, se cree pertinente la utilización de entrevistas dirigidas a los participantes anteriormente descritos. Para conocer qué se entiende por una entrevista, nos acompañamos de la definición de Álvarez-Goyou (2003) en cuanto al desarrollo de la entrevista en un margen de investigación cualitativa: “En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias.” (p. 109). Por ende, la entrevista es un método que mediante una conversación estructurada guiada por preguntas busca recabar información relacionada con los objetivos de este trabajo. Además, permite recabar experiencias y puntos de vista que nutrirán la investigación. En ese sentido la entrevista debe ser de carácter semiestructurada y en profundidad.

Es una entrevista semiestructurada porque debe estar dotada de una secuencia de temas (Álvarez-Goyou, 2003) en concordancia con algunas preguntas sugeridas, estas últimas son sugeridas porque deben estar abiertas al cambio y a la espontaneidad. Para ello la elaboración de una guía resulta crucial al momento de ordenar secuencialmente los temas y las preguntas. Esta en paralelo a la semiestructura, debe tener un carácter dinámico, debe ser en profundidad. Debe buscar conocer y recoger no sólo información

necesaria, sino que experiencias, visiones y/o situaciones del/la entrevistado/a relatadas en sus mismas palabras.

Allí radica el porqué de esta selección de método de investigación. Las/os docentes que fueron seleccionados para ser parte de la investigación podrán adentrarse en un proceso desde donde poder dar a luz sus propias posiciones, ideas y experiencias. Acompañados/as por preguntas que buscan que estos participantes logren relatar en cuánto a su propia experiencia como docentes. Para efectos de la investigación la experiencia que entregan los/as docentes sobre el proceso histórico chileno de la transición a la democracia resulta crucial para reconocer qué se enseña sobre él y cómo esa enseñanza refleja el concepto memoria.

En lo que respecta a la última parte del diseño metodológico, nos encontramos con el análisis de la información recabada anteriormente. En este punto y previo a describir el método a utilizar en la investigación, se busca destacar la importancia que tiene este apartado y momento del trabajo para brindar un trasfondo experiencial, ya que trabaja directamente con la experiencia de los/as participantes seleccionados/as. No es posible pensar esta investigación cualitativa sin entregar un rol importante a la interpretación de la información recabada.

El método que se utilizó es el de codificación y categorización, con la cual se pretende reducir y analizar el contenido de las entrevistas semiestructuradas. Específicamente, para la investigación se seguirá el modelo de codificación temática utilizada por Flick (2004).

La codificación temática del autor antes mencionado igualmente sitúa sus bases en la codificación levantada por Strauss (1987). Esta codificación se plantea en concordancia con el problema de investigación reconociéndolo como “la distribución social de las perspectivas sobre un fenómeno o un proceso” (Flick. 2004: 201) Es por ello por lo que para la presente investigación este método nos permite reconocer la experiencia y perspectivas en cuanto a la propia experiencia de los/as profesores entrevistados/as.

En primer lugar, en la codificación temática lo que se hizo fue generar una descripción de lo recopilado, con lo que Flick (2004) llama el lema de un caso, descripción de la persona y los temas centrales de aquel caso. Formando de esta manera un perfil del caso revisado.

Posterior a ello, se aplicó la codificación abierta que nos acerca hacia las experiencias obtenidas. Por lo que en primer lugar ocurrió un proceso de conceptualización, es decir se buscó expresar los datos, fenómenos y experiencias mediante conceptos o códigos. Según Flick (2004) plantea en este primer paso que se debe segmentar y clasificar los datos obtenidos, por frases, palabras o párrafos. Además de ello se realizan notas, en conjunto con los códigos, para explicar impresiones u otras ideas derivadas de lo estudiado.

Posterior a esto, con lo obtenido por la codificación abierta se produjo el proceso conocido como codificación selectiva, este último paso es considerado el con mayor nivel de abstracción (Flick, 2004) y para efectos de la codificación temática, esta nos ayudó a formar ciertas categorías de cada caso, además de dominios temáticos por los cuales atraviesa cada caso. Desde este paso, se elaboró una estructura en forma de “matriz” que nos permitió reconocer las categorías o subcategorías a las cuales nos permitió ingresar la experiencia de los entrevistados.

Esto nos permitió elaborar una cierta comparación en cuanto a lo entregado por los entrevistados y la forma en que ellos comprenden los problemas que convocan esta investigación, aquellos problemas que se presentan a través de la matriz de códigos presentaron nudos que son abordados en el análisis de aquello entregado por los entrevistados en contraste o concordancia con la bibliografía correspondiente a cada temática y la reconstrucción de la experiencia de aquellos docentes.

Para la recogida de información del presente trabajo se empleó el siguiente protocolo de entrevistas en donde se señalan las preguntas semiestructuradas y la relación que tienen estas con los objetivos de la investigación. A continuación, se les presentará la matriz bajo la cual se construyeron las preguntas realizadas en las entrevistas:

Tabla 2 Protocolo de entrevistas y objetivos de investigación

Objetivos de la investigación	Preguntas entrevistas
OG1- Analizar el contenido enseñado sobre la transición a la democracia en las escuelas secundarias de Chile.	- Al momento de enseñar sobre la Transición a la democracia ¿Cómo caracteriza la Transición? Y ¿Qué importancia tiene la transición como contenido en la educación media?

<p>OG2- Comprender cual es el rol del concepto de memoria en la enseñanza de ese contenido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo entiende usted el concepto memoria? - Se dice que la enseñanza de la historia tiene una relación imprescindible con la memoria ¿De qué manera cree usted que la memoria se relaciona con la enseñanza de la historia? - En su experiencia como docente ¿Cómo usa usted este concepto en sus clases? - ¿Podría comentar alguna actividad o trabajo en donde su intención es que los/as estudiantes comprendan el concepto de memoria?
<p>OE1- Identificar las principales disyuntivas entorno al debate sobre la realidad del proceso de Transición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pasando al siguiente tema, la transición a la democracia en Chile ha significado grandes discusiones en el ámbito de la historiografía, sobre sus características, su temporalidad y los cambios o los continuismos que se presenciaron. Así es como comúnmente se comprende el inicio de la Transición a la democracia a partir del plebiscito del año 1988 ¿Qué opina usted sobre esta apreciación y el proceso general que se iniciaría a partir de esa fecha?
<p>OE2- Caracterizar las experiencias entorno a la enseñanza de la transición a la democracia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sumado a ello se asume que la transición acabo por completo con la dictadura militar ¿Cómo cree usted que fue esa transición a la democracia? Si puede señalarme los cambios y continuidades que usted evidencia en el marco de la Transición
<p>OE3- Identificar en las experiencias recogidas la relación entre la enseñanza del periodo y la memoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera la memoria histórica ocupa un sitio particular en el período de la transición? - ¿Qué problemáticas se presentan al enseñar la transición? Y ¿Qué conflictos existen al relacionarse con la memoria chilena? - ¿Cómo aborda en sus clases las problemáticas de la memoria chilena al enseñar sobre la transición a la democracia?

Comentado [FG1]: Recomiendo usar siempre un trato formal con el o la entrevistada (usted en lugar de tu) Sobre la pregunta, pensaría algo más simple para partir ¿Cómo entiende usted el concepto memoria? Luego cosas como: ¿Cómo usa usted en sus clases? ¿podría comentar alguna actividad o trabajo donde su interés era aproximar a los estudiantes a la categoría de memoria histórica?

OE4- Contrastar las relaciones que se presentan entre el conflicto y las experiencias sobre la Transición democrática dentro del proceso de enseñanza.	- Trabajo de discusión y conclusiones.
--	--

5. RESULTADOS CODIFICACIÓN.

El desarrollo de la codificación se enmarcó en la diagramación propuesta por las preguntas de investigación previamente es decir las preguntas se orientaron hacia dos grandes temáticas:

En primer lugar, la memoria, se abordaron sus conceptualizaciones y la importancia que tiene esta para los docentes y de qué manera es aplicable al interior de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En segundo lugar, nos encontramos con el contenido entorno a la Transición a la democracia, apoyándose en el orden propuesto en el protocolo de entrevistas se ahondó en los aprendizajes contenidos por los mismos docentes entrevistados, tensionando aquellos conocimientos y obteniendo conceptualizaciones sobre el proceso y las características de este.

Existe en estas categorías o temáticas, otra que trasciende a ambas y precisamente las entrelaza para la comprensión de la memoria al interior de la enseñanza del período histórico de la Transición a la democracia en Chile.

A raíz de este contexto, es que las entrevistas arrojaron ciertos códigos importantes que aportan a las discusiones y conceptualizaciones de las temáticas. Las cuales se dividieron precisamente en tres:

Tabla 3 Resultados Codificación

a. Memoria: sus conceptualizaciones y enseñanza
a. a. Mecanismo biológico
a. b. Memoria histórica
a. c. Olvido y recuerdo
a. d. Trauma y testimonio
a. e. Enseñanza de la historia y la memoria
a. e. a. Empatía histórica
a. e. b. Conciencia histórica
b. Transición a la democracia y sus experiencias de enseñanza
b. a. Cambios políticos
b. b. Modelo Neoliberal
b. c. Continuismos
b. d. Derechos Humanos
b. e. Relación al presente.
c. Memoria y enseñanza de la transición a la democracia
c. a. Pensar Históricamente
c. b. Proceso Reciente
c. d. Curriculum.
c. e. Identidad y Memoria.

6. DISCUSIÓN.

Como se señaló previamente en el diseño metodológico, las entrevistas fueron dirigidas a dos docentes que tienen experiencia en el aula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Lo cual, en primera instancia, logra ser un importante aporte para el conocimiento sobre la enseñanza que se lleva a cabo en las escuelas de educación secundaria en Chile. Estas entrevistas fueron ordenadas y respondidas por ellos en tres categorías importantes: la de memoria, la de transición a la democracia y la enseñanza de la historia. Además de ello, los docentes serán nombrados la docente A y el docente B.

La experiencia docente es un componente trascendental a la hora de recomponer dichas temáticas al interior del aula, este trabajo se centra en el rol del docente, es por ello por lo que la enseñanza de la historia es el punto eje entre la memoria y la transición a la democracia.

6. 1. La experiencia docente en torno a la memoria y sus conceptualizaciones.

Dentro de las temáticas dialogadas con los docentes entrevistados, la memoria suscita una gran importancia para la presente investigación. Más aún la conceptualización de esta es importante para establecer las relaciones entre las experiencias docentes y el desarrollo del concepto y su práctica.

El concepto de memoria precisamente no es algo inexistente dentro del conocimiento docente, debido a que es reconocido como algo intrínseco del desarrollo humano y más aún en las competencias de los docentes de historia. La docente A señala precisamente ese carácter natural de la memoria, es decir, que en el desarrollo humano generaremos memoria, para no olvidar nombres, fechas, hechos, momentos etc.:

“la memoria es un mecanismo biológico no cierto, tiene un lugar en nuestra biología, está alojado materialmente y es una habilidad, aunque quieran sacarla de la taxonomía constantemente, es una habilidad que también es necesario trabajar, no por sí misma, sino que en servicio de otras habilidades.”

Aquello es afirmado por Jelin, precisamente un componente inicial de la memoria es aquello que nosotros recordamos y guardamos en nuestra memoria, como si fuera un receptáculo de cosas que no podemos olvidar de lo cotidiano, pero vista desde

los procesos mentales que nos llevan a pensar la memoria como una facultad psíquica (Jelin, 2002)

El docente B nos señala que la memoria se enmarca en una relación de dos procesos -o dos actos- y que precisamente es allí desde donde nace la construcción de diferentes memorias, tanto la individual como la colectiva: “la memoria, implica dos actos, o dos acciones, recuerdo y olvido, uno elige lo que quiere recordar y olvida aquello que no quiere recordar”. Esto último nos abre una discusión profunda entre los actos que componen la memoria, puesto que el olvido y el recuerdo han sido ampliamente abordados desde distintas aristas. Jelin precisamente señala que la memoria nace desde la necesidad de recordar cosas, hechos o momentos que componen nuestra identidad, de esta manera entregándole una calidad de miedo al olvido, señala que “la pregunta sobre cómo se recuerda o se olvida surge de la ansiedad y aun la angustia que genera la posibilidad de olvido [...] el olvido es temido, su presencia amenaza la identidad” En concordancia con lo señalado por el segundo entrevistado Todorov lo asevera señalando que “la memoria no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la supresión (el olvido) y la conservación; la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción de ambos.” (Todorov, 2000; p.13)

Para aquello la docente A precisa los abordajes de la memoria desde un aspecto importante, que es la reconstrucción de una memoria colectiva, esclareciendo que el recorrido pasado se compone como una experiencia compartida por muchas otras subjetividades o individualidades, despojándose de la relación de recordar y olvidar de carácter individual, nos señala que:

“Teniendo en claro eso qué sería lo más concreto y material, la memoria tiene un componente bastante subjetivo, qué tiene qué ver no solo con como construye el individuo su propia memoria a través del mecanismo de recuerdo y olvido, sino qué como construimos como sociedad nuestra memoria histórica, qué no tiene qué ver necesariamente con la disciplina histórica, sino qué tiene qué ver con la experiencia qué transita en los pueblos y que está marcada como bien lo señala la historia de las mentalidades, por hitos qué pueden ser traumáticos”

La docente nos propone la memoria, en primer lugar, como algo de carácter subjetivo, esta característica además de sus características de naturalidad y culturalidad de la memoria, viene dada por las batallas que se rinden entorno a la memoria y a los distintos recuerdos y olvidos que componen dichas memorias entorno a episodios, fechas

y/o momentos históricos del pasado, en palabras de Pinilla, debemos preguntarnos sobre que se recuerda, quién recuerda y el cómo y cuándo se recuerda, comprendiendo que aquellas interpelaciones

“nos ponen frente a la importancia que cobra la subjetividad a la hora de pensar el tema de la memoria, no sólo porque es un atributo natural y cultural del sujeto, sino además porque los sujetos se construyen en medio de tensiones mnémicas, es decir, en la lucha que se genera por instituir determinada memoria sobre el pasado” (Pinilla, 2011; p. 20)

En segundo lugar, la docente A señala la construcción de una memoria histórica colectiva, esto último atiende a una conceptualización de la memoria que aborda las complejidades que representa en la sociedad la memoria, es decir, las memorias individuales obedecen a cierto contexto y desde aquella premisa las relaciones subjetivas de la memoria generarán un recuerdo y/o un olvido compartido de diversas partes, aspectos o problemáticas que les represente el pasado para su presente. Villa y Barrera (2017) señalan precisamente que “lo que el sujeto recuerda y narra no son solamente experiencias individuales, sino también culturales, sociales y colectivas” (p. 155) Sumado a ello Jelin asegura que “las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores.” (2002, p. 20)

Sobre aquello la docente A reafirma que “entonces la memoria transita entre esta memoria personal, pero deviene en una larga tradición de mentalidad y de cómo a partir de esa historia de las mentalidades y del pensamiento de cada uno se construye una memoria que es colectiva, que existe. Yo creo que no es algo que uno pueda cuestionar.” La mención constante de la historia o de la memoria histórica, no es azarosa. Es precisamente allí donde radica una de las funcionalidades de la memoria, que es cuando “el individuo-sujeto [y los colectivos] ha vivido un acontecimiento y restituye sus recuerdos” (Todorov, 2017, p. 29) y la historia por su parte aprehende dicha reconstitución abordando aquella subjetividad mediante una “reconstrucción intersubjetiva” (Todorov, 2017, p. 30) En esa relación es posible comprender de otra relación que mantiene la memoria y su ejercicio, de la capacidad y acto de recordar con la historia y las acciones sobre ella, desde aquel punto Jelin señala que “sin la historia no puede haber memoria histórica, ya que el presente es una permanente repetición y reproducción del pasado.”(2002, p. 23)

Siguiendo esta misma discusión, centrada en la relación entre historia y memoria, Nora (2008) no destaca una relación al igual que los demás autores, precisa que la historia se supone en una relación dicotómica con la memoria, estableciendo precisamente que la memoria es perseguida por la historia “cuya misión verdadera es destruirla y reprimirla. La historia es deslegitimización del pasado vivido.” (p.21) Dicho cuestionamiento no pasaría desapercibido dentro del campo historiográfico, Allier (2010) señala que Nora incurre en dos errores cuestionables, que suponen una problemática para pensar la historia del tiempo presente (algo que se conversará más adelante) puesto que Nora señala una dicotomía entre la memoria y la historia problematizando de esta manera el ejercicio de la historia del tiempo presente “al suponer que la memoria es vida (pues depende de los grupos que la portan) y la historia es muerte (pues sólo entra en acción una vez que la memoria ha desaparecido), la historia del presente es asesinada epistemológicamente.” (p. 348) En este sentido lo que de aquí se conocerá como memoria histórica es definido en diversos contextos, pero busca atender ciertas cosas específicas, como lo son las relaciones que existen al interior de la evocación de hechos que socioemocionalmente mantienen cierta preocupación al presente. Desde allí Ruiz-Vargas (2008) señala que:

“Cuando alguien habla hoy de “memoria histórica” parece claro que es para referirse, digamos, a una memoria especial –llamémosla así momentáneamente–, cuya función sería recordar, para mantener vivas, historias (generalmente, ajenas, aunque emocionalmente cercanas) o sucesos muy concretos de la vida de un grupo o de una sociedad.” (p.71)

Sin duda que la discusión entre la memoria e historia continúa en boga constantemente por las características que posee la memoria y la forma en que esta se complementa (o no) en la reconstrucción de un pasado con la historia. Al interior de la experiencia docente existe claridad de la construcción de una memoria histórica que aborda diversas temáticas, es decir, incluye distintas formas de construirse aquella memoria histórica, como señala la docente entrevistada, puede ser desde “lo físico o geográfico” o de igual manera desde “los procesos políticos, históricos y culturales” pero atendiendo cierta referencia a los procesos o hechos “traumáticos”.

Lo traumático de la memoria, es un punto de inflexión ampliamente abordado, en este caso la primera docente comprende que es incluso necesario comprenderla y enseñarla desde ese espacio o grieta. El trauma en el reconocimiento de la memoria es

importante como señala la docente para comprender la trascendencia del recuerdo sobre un hecho específico o un proceso del pasado reciente. Este trauma señala una experiencia dolorosa permite Jelin (2002) señala que “el devenir traumático implica una incapacidad de vivir una experiencia con sentido. Hay una suspensión de la temporalidad, expresada en los retornos, las repeticiones, los fantasmas recurrentes.

El segundo docente señala que el trabajo entorno a la memoria se da en los ámbitos de “lo individual”, como lo propio del acto de recordar de cada uno de los individuos y también se acrecienta en lo que hemos elaborado como “lo colectivo”, pero en ese sentido señala que esta memoria colectiva esta otorgada bajo “el consenso”, es decir, bajo lo que socialmente consensuado por la mayoría nos permite seleccionar y juzgar los hechos de nuestro pasado, es así como Pollak señala que “la memoria, esa operación colectiva de los acontecimientos y de las interpretaciones del pasado que se quiere salvaguardar” pero que en su composición se encuentra una memoria individual (Jelin, 2002) y una pugna necesaria entre el recordar y olvidar (Todorov, 2000: Rosas, 2009).

Desde este debate conceptual entre la experiencia de estos docentes, en contraste y/o en concordancia con los autores que desempeñan sus investigaciones en torno a la memoria, sus características y formas de comprenderse en contextos e historias diversas, también surge dentro de los resultados la confrontación de dichas conceptualizaciones o conocimiento de los docentes con las experiencias de su aplicación al interior del aula.

Es por ello por lo que a continuación se expondrán los resultados entorno a actividades de aprendizaje que señalan los docentes entrevistados para abordar la memoria en sus distintos contextos. Desde su experiencia particular una de las profesoras entrevistadas señala que “En todos los contenidos se puede llegar a trabajar con ella”, refiriéndose a la memoria.

El docente B nos inicia este apartado señalando que él no trabaja esta temática de manera teórica, es decir, que no elabora conceptualizaciones en torno a la memoria, sino que trabaja la memoria desde la comprensión de un entorno familiar y sus recuerdos, lo puntualiza como una actividad en específico:

“teóricamente yo , la verdad no caigo en esa actividad teórica de decir memoria es dos puntos, sino que les pido a los chiquillos indagan cuál es la memoria colectiva de nuestros padres, que le pregunten después a sus padres sobre el periodo en cuestión , que

recuerdan que nociones, qué sensaciones, qué emociones tiene de esa época, para después plantear, buscar, ir escribiendo las ideas en la pizarra e ir configurándose, cual es la memoria colectiva de los padres del curso y cuáles son las memorias individuales”

El docente B plantea una duda importante al momento de abordar la memoria al interior de nuestras clases y los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, instaura la duda sobre si es realmente importante conceptualizar la memoria con los estudiantes o si esta memoria es más práctica configurarla desde la experiencia cercana, familiar o propia. Además, aborda algo sumamente importante, que radica en la emocionalidad, al momento no solo de plantear los recuerdos como algo inconexo, sino que plantea esta memoria desde las emociones, las sensaciones, entregando espacio a las relaciones que tiene este concepto con una realidad emocional y social.

Este docente no es el único que aplica de igual manera aquel concepto, haciéndonos parte de la primera oración de la profesora, que este concepto es aplicable y trabajable desde cualquier contenido. La docente A señala que un ejemplo de cómo ella trabaja este concepto en sus unidades es a través de recursos prácticos que permitan el acercamiento a los recuerdos de los cercanos de los estudiantes:

“trabajaran a través de relatos el recuerdo que tenían sus familiares respecto de ese día, del 11 de septiembre de 1973, entonces les pedí que entrevistaran a sus familiares y les preguntaran simplemente que habían hecho ese día, que les había pasado y que recuerdan de ese día”

Desde allí el docente B expone las relaciones de importancia entorno a los procesos traumáticos y a como estos son imprescindibles para el desarrollo del pensamiento histórico, puntualiza en una característica de esta, la empatía histórica y su relación con el tratamiento escolar de los derechos humanos, señala precisamente que:

“ahí debemos invitar a la memoria colectiva, porque la cuestión fue traumática, no podemos ser indolentes, es como que, tenemos que invitar a estos espacios, porque si no generamos empatía histórica, entonces cuál es el problema de eso, es que vamos a tener cabros que por ejemplo son indolentes a lo que ocurrió con el tema de los DDHH, pero también van a ser indolentes con temas de pobreza, precariedad, si en una escuela, una disciplina independiente de cuál sea, seguimos bajo esta lógica asignaturista, hay que invocar a la memoria para no caer digamos en esta, en estos sesgos de algún modo

ideológicos que no nos permiten construir sociedad, porque no entendemos al otro en tu otredad, entre eso no ocurra esta complicada la cosa.”

En sus actividades ambos docentes relevan la importancia del testimonio vivo o el hecho de ser actores coetáneos con “sobrevivientes” de los procesos históricos que expresan. Partiendo desde lo primero existe una participación importante de esto llamado “testimonio” y su sentido tanto en la educación como en los procesos de la memoria histórica Jelin aborda los testimonios desde la generación del trauma, pero aporta un dialogo importante y además una reflexión que entrega el docente B, la importancia de la significación de este testimonio a través del sentido que le entrega otro individuo:

“los testimonios no fueron transmisibles, o integrables, en el momento en que se producían los acontecimientos. Sólo con el paso del tiempo se hizo posible ser «testigo» del testimonio, como capacidad social de escuchar y de dar sentido al testimonio del sobreviviente” (Jelin, 2002, p.84)

Es entonces desde allí en donde se involucra interesantemente el concepto de memoria con la enseñanza de la historia, en este caso los docentes hacen referencia al pasado reciente traumático, llegando a señalar que la memoria debiese trabajarse desde allí, precisamente la docente A señala explícitamente que la memoria debiese trabajarse desde "la experiencia personal, no tiene sentido trabajarlo de otra forma, ¿por qué? Porque no soy una persona que se dedique a la ciencia, desde la antropología (...) mi disciplina es la historia así que la trabajo desde ahí, desde cómo se construye un relato y el nivel de consciencia que puedan respecto de la historia de las personas que relatan”

La concepción de esta memoria se va ampliando a la apropiación de distintos conceptos, precisamente desde aquellos conceptos se compone la memoria histórica, el docente B nos permite el acercamiento precisamente a uno de esos conceptos que es el de la empatía histórica, aborda aquel concepto desde la necesidad de romper con las barreras de la indolencia, permitiendo a través del relato o testimonio un acercamiento hacia la emocionalidad de los procesos históricos. Por su lado la docente A señala explícitamente que en la memoria es un espacio en donde “se interceptan muchos conceptos, no solo está el tema de relatar lo que vivió, si no también hay una forma de contarlo, hay gente que tiene mucha conciencia histórica y tienen mucho contenido respecto de cómo recuerdan lo que vivieron, no es tan simple como situarse en un pasado, sino que además, como se construye ese pasado, lo que tu acabas de señalarnos, una cosa es este mecanismo de recuerdo y olvido y otra cosa es como yo significo ese pasado, a través de lo que soy, mi

identidad , mi familia, mi barrio (...)” Esta profundización es crucial al momento de conceptualizar la memoria en su relación con la enseñanza de la historia. En relación con ello Plá (2012) nos señala que en esta configuración de la enseñanza de la historia es posible entenderla como la “construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela” (p.169) La escuela, tanto para los significados de escritores como para los docentes entrevistados, resulta un punto especial para la enseñanza de la historia en relación con la memoria. Es por ello que en aquellos conceptos mencionados por los docentes (memoria histórica, conciencia histórica, empatía histórica) se reencuentra un proceso de formación desarrollado bajo el nombre de pensamiento histórico, considerando lo que menciona Plá (2012) al hablar sobre Carretero y Krieger (2010) este concepto aborda la necesidad del “desarrollo de habilidades del método del historiados como base para alcanzar el pensamiento histórico (manejar lo extraño y lo familiar del pasado y presente).

En aquella discusión es donde nos encontramos con lo mencionado por los docentes, Santisteban y Cerarols (2014) consideran como parte intrínseca del pensamiento histórico distintas competencias históricas como la imaginación histórica, que a su vez se encuentra compuesta por la “empatía, contextualización y juicio moral” y “la conciencia histórica-temporal” (p. 251) Asumiendo esta última como de una importancia crucial ya que es precisamente en donde la temporalidad toma sentido, unificando el sentido sobre la relación del pasado, presente y futuro. Profundizando en ello con la docente A, señala precisamente que la conciencia histórica “es sentirse parte de una trayectoria humana, de un devenir que me sitúa en un contexto mayor, temporal y espacialmente al que actualmente vivo”

Además, profundiza en el significado de este para la enseñanza de la historia, apunta la necesaria tarea de la utilización de la conciencia histórica o de la intención de que los estudiantes relacionen hechos en concordancia con este concepto

“La Conciencia Histórica puede ser trabajada en la sala de clases, por supuesto que sí, tiene que ser trabajada en la sala de clases, es parte del oficio del profesor de historia (...) para mi relacionar, crear vínculos es una de las habilidades o de las estrategias más importantes que tiene uno que lograr en historia, que el estudiante, que el joven sea capaz de sentirse parte de algo mayor, (...) al cual el pertenece y por el cual es importante trabajar, es necesario participar y todo, porque cuando generamos ese nexo (...) todo tiene más sentido, hay un propósito por el cual hacer las cosas.

Sobre aquello escribe Santisteban y Cerarols (2014) aportando que la “conciencia histórica es conciencia temporal, hace referencia a los procedimientos de pensamiento sobre la temporalidad y el cambio-continuidad” (p. 252)

En esta discusión surgió entonces la pregunta de si es qué es necesaria la memoria o no, desde que ha sido posible concebir la enseñanza de la historia con la memoria que hemos de enfrentarnos a un desafío no menor y que por su puesto nos supone una cuestión necesaria, incluir la memoria desde la disciplina histórica y su enseñanza. La docente A nos señala que es complicado poder abordarlo en la enseñanza de la historia debido a la complejidad de la memoria,

“pero es necesario ser abordado en la sala de clases, también es necesario, por qué, porque es lo que nos permite conectar la disciplina con nuestra experiencia individual, entonces necesitamos ese nexo, la memoria es importante ahí, no solo como mecanismo, recuerdo-olvido, no solo como habilidad, sino que es necesario para poder conectar esto que parece tan lejano, tan disciplinar con nuestra experiencia en el presente, entonces si es necesaria?, por supuesto que sí.”

La memoria así comienza a comprenderse como algo que dentro de la subjetividad de las mentes, realiza una labor necesaria al interior de nuestras clases, en la conexión de un pasado doloroso que late fuerte hacia el presente y que pretende desde la emocionalidad o empatía histórica rememorarse, aprenderse y comprenderse desde la actualidad, aprovechando el espacio al testimonio y a las historias personales la memoria se reconstruye como algo cercano y que habita los espacios que recorremos y habitamos, sobre todo por que compone lo que queremos ser en el futuro, sentar las bases de la memoria aquí y ahora en nuestras clases permite abordar nuestro futuro en relación con nuestro pasado y todo desde nuestro presente, como señala Herrera y Merchán: “no hay una idea del futuro y del pasado que no estén articuladas desde el presente, lo cual permite pensarlo no como una categoría atemporal, sino en relación dialéctica entre un antes y un después” (2012, p. 5)

El nudo de este apartado se desarrolló en varios puntos que confluyeron en la enseñanza de la historia acompañada de la memoria histórica, fue profundizando en las relaciones que establece esta con distintos conceptos que la nutren en su enseñanza, es decir, se busca profundizar en que la conciencia histórica, empatía histórica y memoria histórica aportan a la construcción del *pensar históricamente* (Santisteban y Cerarols,

2010) y de una enseñanza de la memoria que nos permita acercar lo cotidiano y emocional a la disciplina histórica y sus estudios.

Los docentes consultados desarrollaron un hilo conductor que permitió ingresar a un conocimiento experiencial muy profundo relacionado a su aprendizajes en torno a la enseñanza de la historia, transmitieron a través de su enseñanza un conocimiento sobre las conceptualizaciones de la memoria que reconstruyó este apartado enfocándose en las necesidades de la escuela y la forma en que ellos evidencian y actúan frente a la necesidad de trabajar desde la memoria y por el desarrollo del pensamiento histórico en nuestros estudiantes. La discusión entre la historiografía y los docentes permitió desarrollar una teoría que ellos implementan de manera efectiva a través de diversos mecanismos y estrategias en sus aulas de clases, se destaca dentro de lo expuesto y dialogado la importancia a relvar las historias personales, con el foco en la memoria familiar y la empatía histórica de les estudiantes.

6. 2. Los desafíos de la Transición a la democracia: las disputas de sus características y enseñanza.

Este apartado es importante comenzar con una discusión muy específica entorno a la Historia Reciente, en capítulos anteriores es posible evidenciar como aquello que llamamos transición a la democracia se evidencia como un capítulo de nuestra historia que cerrado o no deja un espacio de reflexión para las consecuencias con las que se viven en el mundo “post-dictatorial”, aquel periodo sienta las bases para un desarrollo histórico importante para la “democracia”, es posible estudiarla desde distintas apreciaciones históricas y es precisamente en donde nos encontramos con los docentes y sus experiencias entorno a la enseñanza de este período.

La transición a la democracia, tal como se relata en el marco contextual, propone un desafío importante al solo hecho de acercarse a sus temporalidades, características e incluso conceptualizaciones, derivado precisamente de la carga simbólica que trae al analizar sus cambios y continuidades. El docente B nos presenta de entrada este cuestionamiento, “o lo llamamos “transición a la democracia” o lo llamamos “post dictadura” o sea ahí hay una carga simbólica en el uso de los conceptos” desde allí la experiencia docente se forma con una carga importante entorno a la enseñanza del período de transición.

Desde aquella premisa los docentes comparten sus apreciaciones sobre lo problemático del período de la transición a la democracia. Coinciden ambos en señalar que existe un cambio, pero este atiende exclusivamente a un área de la sociedad chilena, se registra en el intercambio militar del horro implantado por 17 años de la dictadura cívico-militar. La docente A apunta a que “claramente las continuidades desde el punto de vista militar se quiebran y probablemente el tema de persecución, la tortura, todo el horror que se había vivido en los primeros años de la dictadura, fueron amainando con el tiempo”, aquella represión que Goicovic (2020) nos relata como parte esencial de la “refundación dictatorial”.

Por su parte el docente B señala que:

“es evidente que hay cambio de régimen político, entonces, ya no opera, digamos, los centros de exterminio del régimen, hay libertad de expresión, digamos, de reunión, sin duda hay un cambio en materia de libertades públicas, no es algo que obviamente en término de garantía de derechos fundamentales, entonces sin duda van atenuando o apagándose estos factores de autoritarismo y de violencia estatal.”

Bravo (2012) nos conversará sobre diversos momentos específicos del período de dictadura cívico-militar y su dilatación mediante el proceso de transición, desde aquel punto establece un punto desde donde se construye esta visión sobre el periodo, es decir, la construcción de estos cambios viene ligado a una emocionalidad entorno al ritual de cambio de mando: “Fue el movimiento social el que asumió los costos represivos y generó las condiciones de posibilidad para que la concertación pudiera gobernar. El cambio de mando fue sentido como una batalla ganada. La gente se alegró con la anunciada llegada de la democracia” (p. 111)

Pero es posible ver una posición reacia a la comprensión del período como algo netamente alegre, es decir, las consecuencias sociales y económicas de este profundizaron un cuestionamiento a las bases de la dictadura cívico-militar. La docente A señala de manera directa que la transición no es posible verla evidenciada en el plebiscito del 1998 derivado de las condiciones militarizadas que se adueñaron de las instituciones públicas, asevera que hubo un cambio, pero potenció precisamente la institucionalización de la dictadura cívico-militar:

“pero la transición para mí no puede comenzar en 1988, precisamente porque Pinochet sigue presente, porque hay leyes transitorias que siguen presentes, porque hay

Senadores designados, porque parte del aparato político esta dictadura cívico militar, sigue estando ahí, sigue poniendo frenos a los cambios, si uno se quiere poner muy estricto el modelo económico imperante neoliberal, sigue desatado, sigue desatado hasta el día de hoy”

Bravo (2012) en aquella misma línea apunta que fue un proceso de perfeccionamiento del sistema económico: “En el palacio presidencial no se volvieron a escuchar las críticas al sistema neoliberal (...) Sin lugar para las fuerzas e impulsos de la transformación sólo hubo espacio para “perfeccionar” el sistema” (p. 111). Es posible reconocer entonces que aquella institucionalización invisibilizó las reales demandas del lema de la recuperación de la democracia, engendrando así un sabor amargo que supera el mero traspaso de un gobierno militar a uno civil (Bravo, 2012). El docente B asume que el plebiscito si es el inicio de la transición a la democracia pero porque este compuso “una decisión política, yo creo que hay que ponerle ese apellido no más, decisión política” Es posible reconocer en ello esa característica, compartida entre docentes e historiadores, de la existencia de “continuidades múltiples” (la docente A lo llama así) que propone una discusión importante a temas de relevancia como el sistema económico neoliberal o incluso los derechos humanos ¿Qué sucede con ello?

Una de aquellas (continuidades) es el sistema neoliberal y su implantación, la docente A asume la posición de reconocer que la instauración socioeconómica proviene de la irrupción de la democracia en el año 1973 pero “no inmediatamente sino con la dictadura, con el modelo que se busca implantar, con las formas de apagar cualquier reclamo contra ese modelo, hasta instauración plena del mismo y el funcionamiento total, que se va a aplicar durante los 90, de ese modelo”. Esta continuidad interpela directamente a los procesos que gestaron lo conocido como transición a la democracia, precisamente la visión de los profesores amplía la multicausalidad de dicho proceso y aún más las consecuencias posibles entorno a la realidad de los 90’, incluso estrechando la relación con nuestro presente. Los términos políticos a los que refieren los docentes, al hablar sobre los continuismos de la transición, evocan la reflexión en torno a la constitución del año 1980, como gran perpetuadora de las diversas desiguales condiciones frente a la sistematización de la dictadura cívico-militar, en este punto Velásquez (2006) señala que el objetivo máximo que buscó esta transición acuñada por la dictadura fue “la institucionalización de dispositivos de poder autoritarios y excluyentes, así como el mantenimiento y la defensa de la economía de mercado” (p. 214).

Ahondaremos precisamente en algo que señala la docente A, apunta que indistintamente del proceso el plebiscito más allá de una “decisión política” (como lo define el docente B) lo comprende como un “punto de quiebre” entorno al miedo y las necesidades de los ciudadanos de aquel período, lo ejemplifica derivado de un primer proceso de inducción del sistema socioeconómico de la dictadura cívico-militar comprendido de 1980 a 1988: “nuevamente hay un tema de la memoria, la memoria traumática, dolorosa, que persiste también en las personas que votan en el 88’, que votaron el 80’ y que se aprueba una constitución con muchas dudas, la gente piensa que realmente nunca debió haber sido aprobada, porque esas votaciones fueron espurias” este miedo e incertidumbre es asumido desde la historiografía como parte de una composición de terror físico e inseguridad democrática debido a que no solo se “ilegalizan” los partidos de izquierda, sino que igualmente a que “se declararon caducados los registros electorales, procediéndose a la destrucción física de ellos” (Moulian, 1997, p. 215)

Es por ello que la docente A sitúa este continuismo también en los símbolos que se identifican públicamente al momento de ver el período, reconoce en la televisión e instituciones públicas que generan esa desconfianza en cuanto a si es que realmente estaban viviendo en una transición o no, o si este período democrático debía acostumbrarse a ver a Augusto Pinochet de la mano con Aylwin u otros cuantos, como senadores designados, “es muy doloroso sobre todo para los temas que estamos tratando como memoria e identidad, ver a los asesinos presentes en el aparato político, para la ciudadanía (...) yo creo que no marca un cambio para mucha gente que sufrió mucho” Así es como la docente A reflexiona entorno a lo considerado cambios y continuismos. Dicho proceso, mencionado por la docente A, se posiciona como el “blanqueo” (Moulian, 1997) de las figuras y formas utilizadas para la instauración del modelo socioeconómico, ejemplificado en Pinochet como el salvador digno de preservar la democracia que se avecinaba, entremezclando su responsabilidad en la sangre derramada con su renovación encarnada en la necesidad inventada de que el “impedía su repetición” (la dictadura cívico-militar) Moulian señala que ese blanqueo fue fiel a la figura simbólica del iceberg:

“La sangre seca, los dolores sin término de los que esperan a los desaparecidos, los gemidos de los torturados, los remordimientos de los obligados a traicionar, la nostalgia de los exiliados (...) todo aquello se había metabolizado en el hielo purísimo” (1997, p. 36)

Moulian nos induce a una discusión crucial que dieron los docentes en la información recopilada, que precisamente como lo aborda Moulian es abordado de manera basta en la historiografía, aquella discusión se sitúa en los Derechos Humanos y por consiguiente en la memoria.

El docente B se acerca a esta discusión señalando una clave importante en el tema de los “cambios” en torno a los Derechos Humanos, este señala que el reconocimiento y la autocrítica de los gobiernos que asumieron el mando desde el año 90’ permitieron el encuentro con, como señala él, “políticas de paz y reconciliación”. El docente menciona el valor del estado al momento de reconocer aquellos procedimientos para asumir la culpa como órgano estatal que debiese velar por el bienestar y normal desarrollo de sus ciudadanos. La docente A igualmente reconoce un valor potencial en el esclarecimiento mediante las comisiones de verdad, pero lo tensiona a través de una “frase muy icónica que la dice don Patricio Aylwin, a los estudiantes les hace mucho ruido y a nosotros como chilenos, siempre nos ha hecho mucho ruido, que es *Justicia en la medida de lo posible*”. Aquello potencia el reconocimiento de la búsqueda de una verdad, pero deja una clara deuda entorno a la justicia (Goicovic, 2020) La docente A lo ratifica y además genera una relación de suma importancia para la comprensión del período:

“El esfuerzo de las Comisiones de Verdad y Justicia uno lo valora, pero siempre es insuficiente y la justicia es algo muy importante en la educación, la justicia es algo que los estudiantes perciben mucho, perciben mucho cuando un profesor es injusto, por ejemplo, yendo al plano más pedagógico, perciben mucho cuando uno es inconsecuente y la justicia es un tema central para trabajar en historia”

Antes de abordar aquello que simboliza en la enseñanza de la historia y las experiencias de los docentes, es importante detenernos allí, reconocer aspectos interesantes que permiten el proceso que señala la docente. Por un lado, tenemos a Moulian (1997) que apunta a un agente específico, que hemos tratado en los capítulos previos, el olvido. Allí en relación con el blanqueo, el olvido compone un eslabón importante en la cadena de consolidación de “limpieza” de la dictadura cívico-militar, funcionando como represión de la memoria que se estaba gestando, esa “memoria vacilante” (Moulian, 1997, p. 36)

La participación de militares en la transición a la democracia permitió que aquel proceso fuese otro episodio más del trauma que se vivía hace 17 años, miedo constante que se consolidó en aquella transición que “mediante la ley de perdón y olvido se

garantizó el encubrimiento y la impunidad” (Velásquez, 2006, p. 214) En aquel crucial punto radica la reflexión del docente B, independiente de relevar la importancia de las comisiones de verdad y justicia, señala precisamente la deuda histórica de la impunidad: “Yo creo que se ha avanzado en materia de DDHH, el tema es que lo que todavía creo que esta, es la gran deuda es la impunidad”

En el trabajo de este período es posible desatacar algo crucial en sus relaciones con las experiencias de los docentes, este algo es la Historia Reciente. Las reflexiones que ofrecen sobre sus conocimientos en torno a la Transición a la democracia reflejan una relación de ese pasado doloroso con el presente, aquí es importante centralizar la discusión en torno a la Historia Reciente, Franco y Lvovich (2017) entienden a la Historia reciente como “procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aun fuertes efectos sobre el presente, en particular en áreas muy sensibles, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales”. Retomando cuando el docente B señalo la existencia de esta deuda de impunidad, la aborda desde un presente, declarando que los mecanismos necesarios para dar por avanzada dicha deuda (en la actualidad) es la conformación de una nueva Constitución, permitiendo que el enclave de la impunidad y los derechos humanos obtengan un valor crucial en la justicia. Este mismo docente busca estrechar estas relaciones con los casos relacionados al estallido social, generando un nuevo enlace entorno a los cambios o continuidades de la Transición a la democracia en la actualidad, sin dudas releva importancia desde el presente a procesos históricos del pasado reciente. Entonces es allí donde radica la importancia de reconocer el proceso de transición a la democracia en la comprensión de nuestro presente, los docentes precisamente apuntan a que aquella memoria que se construye desde el presente nos permite a comprender continuidades que palpan en nuestro presente, una de ellas es la memoria colectiva que se construye desde el que hacer educativo y otras a traviesan a la sociedad como por ejemplo la verdad y justicia, que Franco y Lvovich (2017) señalan como “objetivos éticos” (p. 191) de la Historia Reciente. Sin duda los procesos reformistas, revolucionarios, los golpes militares, los respectivos gobiernos autoritarios, los periodos de transición a la democracia y las consecuencias que estos tuvieron a nivel social, se han constituido en un campo de estudio para indagar los diversos temas y problemas relacionados con aquellos momentos o procesos históricos. Desde allí se mide lo considerado como pasado reciente, en “la cercanía que se expresa en la coetaneidad entre pasado y presente” (Franco y Lvovich, 2017)

A lo largo de este capítulo la experiencia docente se entremezcló con la historiografía de manera dialéctica e importante, asumiendo la dura tarea de evidenciar a través de las interpelaciones de los docentes la forma en que ellos proyectan esto al interior del aula, es posible evidenciar que muchas cosas en el tintero, como la mantención de la lucha armada durante gran parte de la transición temprana a la democracia, por ejemplo, de la mano de lautaristas y otros grupos autónomos derivados igualmente del quiebre transicional. Pero es algo trabajado en profundidad desde la historiografía, por lo que, para efectos de esta investigación, solo nos permite hacer el alcance sobre lo que los docentes nos mencionan o no. Este nudo permitió que contextualizáramos la teoría al interior de un período histórico específico, demostrando cierta diversidad entorno a las interpretaciones, pero que nos permite reconocer las posiciones entorno a la transición a la democracia, evidenciar las características con que se dialoga en las clases de los estudiantes, aquello nos permite adentrarnos en el siguiente capítulo, de forma concreta, el proceso que nos deviene a continuación se focaliza en aquello que a lo largo de estos capítulos hemos intencionado.

6. 3. La enseñanza de la transición a la democracia y la memoria.

Resulta importante expandir los horizontes en torno a la enseñanza de la historia contextualizada en el período descrito, pero crucialmente atravesado por las conceptualizaciones entorno a la memoria. En la experiencia docente fue posible encontrarnos con puntos cruciales que además permiten las relaciones con campos historiográficos como la Historia Reciente e incluso quizás de manera más importante como las afecciones de un pasado reciente producen conocimiento al interior de la enseñanza de la historia, es por ello que en el presente capítulos se contrastarán aquellos procesos en el ámbito educativo con las conceptualizaciones de memoria histórica, Historia Reciente y las características relevadas por los docentes y autores entorno a la Transición a la democracia.

Se cree importante abrir este apartado retomando una discusión previa que nos contextualiza frente a las acciones de los docentes con su enseñanza de la transición a la democracia y la memoria, aquellas discusiones se sitúan en el pensamiento histórico, específicamente en la conciencia histórica. Gonzáles y Garate (2017) desarrollan una investigación que decide adentrarse en el aprendizaje histórico de jóvenes chilenos, al interior de aquel texto nos encontramos con que “la conciencia histórica de profesores y alumnos no se genera únicamente por sus experiencias como consumidores de historia o

como sujeto u objetos del aprendizaje histórico en situación formal-escolar" (p. 75) La docente A al momento de indagar entorno a sus experiencias de enseñanza sobre los procesos históricos consultados nos precisa que al momento de plantear la memoria en la transición desde la pedagogía es necesario entremezclar más de un círculo de aprendizaje de aquella conciencia histórica, es decir, la docente señala precisamente que debe existir una continuidad entre dos "mundos" o dos espacios de aprendizaje histórico: "es necesario primero tomar esas experiencias, tú lo sabes, gestión de pedagogía, nos tomamos esos saberes, hay continuidad entre lo que pasa fuera de la sala y lo que pasa dentro y sin esa continuidad realmente la experiencia de aprendizaje no es significativa entonces tiene que haber una continuidad entre esos dos mundos". Retomando a Calderón y Gárate (2017) aportan a comprender como se compone dicha conciencia en los estudiantes en relación a lo que señala la docente previamente de estos mundos que se entremezclan para la significación del aprendizaje histórico: "lo más probable es que dicha conciencia sea una combinación entre esa historia enseñada y aquella aprendida o socializada mediante los mass media u otros espacios sociales" (p.75) Aquellos espacios sociales en el caso de los docentes entrevistados radica en los ámbitos familiares, en la memoria de aquellos cercanos que componen una identidad y un conocimiento entorno a la transición a la democracia.

Al momento de conectar la memoria y la transición a la democracia, la docente A sitúa aquella relación en distintos lugares, en primer lugar, advierte del hecho de comprender que la memoria habita en distintos espacios físicos (territoriales) y mentales incluso, desarrollándose así especialmente en la transición a la democracia desde distintos lugares, reencontrándose en la articulación desde el presente la docente A señala que "la memoria durante la transición al ser un proceso reciente, habita en mucho lugares"

Pero además de aquella aseveración nos reafirma sobre estas múltiples de evidenciar la memoria señalando que esta solamente

"en el Museo de la Memoria, que es donde tú podías ir llevar a los estudiantes, a recorrer, revisar qué sucedió y cómo se salió de ese problema y cuál fueron las dificultades que se tuvo y cuáles son los temas pendientes, sino que además la memoria habita en los medios de comunicación masiva (...) hay familias que están ahí, presenciando constantemente esta figura a través de la cámara, la memoria que habita en sus propias historias, en sus propios padres, madres que vivieron esa época"

En ese sentido, la enseñanza de la historia nos permite reflexionar profundamente sobre las formas en que construimos el conocimiento histórico y sobre todo como aprendemos aquel conocimiento (desde los estudiantes, aquello supone un desafío importante para los docentes de historia. El docente B realiza profundamente esa crítica al ser consultado sobre las formas en que “enseña” la transición a la democracia. Señala precisamente que la enseñanza y el aprendizaje actualmente están demandando el traslado del foco de aprendizaje, que precisamente

“los cabros son los que generan, que tiene que aprender, ellos quieren ser los protagonistas, a fin de cuenta los profes de historia, bueno muchos profes terminan haciendo clases, (...) como lo que dice Paulo Freire, “esta educación bancaria, depositar, depositar información”, entonces yo creo que por ahí están los problemas, los desafíos en el momento de enseñar, yo no te puedo decir como trabajo las características, yo trabajo fuentes y desde ahí saldrán las características.”

Esta interpelación reabre la importancia de la reflexión sobre la enseñanza de los contenidos y conceptos hasta ahora consultados, por su parte la docente A focaliza su crítica al interior del currículum, apunta a dos características claras, uno es la importancia que se le entrega al período y otro es el foco con el cual se solicita enseñar la época. Señala que “en la transición los dos temas más importantes son DDHH y democracia” Cuestionando precisamente esos resabios dictatoriales que le permite a ella evidenciar una “democracia mañosa” apunta a que el currículum elabora una resignificación importante del cambio, objetivando desde allí las “continuidades” que pudiesen existir, ella señala que “se trata mucho este “valorar” o “apreciar” el retorno a la democracia, valorar y apreciar el respeto a los DDHH, esos son como los ejes que uno toma para abarcar ese tópico u objetivo de aprendizaje” pero en desmedro de las características culturales que conlleva el período de la transición a la democracia.

Pero resulta importante aquí destacar que la docente A busca problematizar aquello que el currículum pretende que aborde con cierta perspectiva, a través de la utilización de fuentes audiovisuales y fuentes testimoniales busca centrar su enseñanza en la comprensión de los cambios y continuidades que presenta dicho período, generando aquella controversia del quiebre importante de ciertas prácticas, pero la mantención de una institucionalización importante de la dictadura cívico-militar. Un ejemplo de lo que trabajo en clases es “documental (...) que es para la muerte de Pinochet que se llama I Love Pinochet, que muestra muchos elementos de continuidad, para trabajar

precisamente, porque a las personas también les cuesta pensar en terminar de cambio continuidad” Desde allí destaca algo importante que ha sido transversal al momento de conversar sobre la enseñanza del período que es precisamente el desarrollo de habilidades, apunta que el trabajo de cambio-continuidad de manera dialéctica se compone como “una de las habilidades del pensamiento histórico que uno siempre tiene que ir reforzando”

Para Aceituno y Collao (2018) el pensamiento histórico se encuentra contenido al interior del currículum nacional, pero no a su vez el pensamiento crítico, además señala que para la educación secundaria la Transición a la democracia se trabaja “mediante el uso de fuentes y contienen una unidad específica para trabajar el tema de los Derechos Humanos en Chile” (p. 58) Aunque más adelante señala algo de gran importancia para esta investigación y las relaciones que establecen los docentes, asevera que la relación con la memoria se focaliza en “conocer los informes de las comisiones de verdad histórica y de la existencia de memoriales o patrimonio memorial, aunque no hay actividad más específica al respecto” (p.58)

Si bien la docente A, apunta a que el currículum pone foco específicamente en la valoración de la recuperación de la democracia y el valor de los Derechos Humanos, el docente B focaliza su crítica en dos aristas, en primer lugar, sitúa su cuestionamiento hacia el currículum en los tiempos que este maneja para el cumplimiento de ciertos objetivos de aprendizaje y en segundo lugar, relata sobre la intencionalidad que debiese existir en el currículum para aprender sobre Derechos Humanos desde el contexto actual. Apela a casos como los de Gatica y Campillai para comprender la vulneración de derechos humanos, pero aprovecha la instancia para referirse a la criminalización de la utilización de estos recursos, debido a una posible acusación de adoctrinamiento.

Entonces es posible evidenciar que para ambos docentes el currículum cumple un rol específico en la enseñanza de temáticas específicas, la docente A señala precisamente que en contraposición a la intencionalidad del currículum entorno a la Transición a la democracia, es necesario problematizar desde las fuentes las distintas perspectivas que valoran o aprecian esta transición.

En ese sentido, en lo práctico y en relación con lo previamente mencionado en capítulos anteriores, el docente B señala que la importancia de la enseñanza de la Transición a la Democracia radica en la experiencia o vivencias de las familias de los estudiantes, es decir, que otorga un sentido significativo a lo cercano al estudiante, a eso que evoca constantemente en los recuerdos de sus familiares. Acorde a ello la docente A

ratifica la importancia de ello al momento de reconocer a la memoria al interior del período de la transición, es decir, reconoce que existe una forma de trabajar dicho concepto en el período e igual que el docente anterior lo evidencia en la cercanía familiar y además nos aporta en distintos tipos de saberes o recuerdos que permiten la dirección de aquella memoria y la reconstrucción de este pasado, en la misma “experiencia, medios masivos de comunicación, si los padres le han comentado lo que se veían en la tv en ese momento, que era lo que se consumían en ese momento, lo años 90 tiene un tipo de asociación con el consumo, los medios, la TV hay un rol muy importante esas realidades”

De este modo el período toma una característica muy crucial en su enseñanza, la cercanía, en donde hemos visto como la construcción de un proceso histórico se encuentra atravesado por diversas habilidades necesarias para el desarrollo íntegro de los estudiantes. Pero allí Aceituno y Collao (2018) presentan una reflexión interesante que los docentes abordan al momento de realizar sus clases en estos contenidos:

“En temas tan complejos (memoria y derechos humanos, por ejemplo) como estos sigue primando la búsqueda y organización de información, que hace que temas tan complejos para nuestra historia actual, se quede en la descripción de hechos y muy poco a la interpretación” (p.59)

De esta manera, los docentes entrevistados profundizan precisamente en la importancia de esa interpretación, además de la utilización del uso de nuevas tecnologías y recursos audiovisuales para aquello, la interpretación histórica. La docente A es clara en ese sentido, asumiendo la tarea de la comprensión de los cambios y continuidades genera aquellos espacios que asume difíciles, como la interpretación histórica a través de la reflexión de los mismos estudiantes y el trabajo con diversidad de fuentes, para comprender que

“el proceso de cambio y continuidad es simultáneo, mientras hay cosas que cambian, hay cosas que continúan y no todo cambio es permanente, si no que cosas que hay cosas que pueden retornar con el tiempo, entonces esos mecanismos de interpretación histórica son muy difíciles de construir, hay que hacer preguntas, hay que trabajar con diversas fuentes”

Para Santisteban y Cerarols (2014) el pensar históricamente está atravesado por una competencia histórica que es “la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas-problemas históricos” (p. 251) Asumiendo de esta

manera que la relación que busca generar la docente está estrechamente relacionada con el pensamiento histórico en sus estudiantes. El docente B por su parte relaciona esta interpretación con dos pasos, el primero la identificación de las memorias que atraviesan el grupo curso: “les pregunto: “chiquillos vamos a iniciar este proceso y lo que yo quiero es que ustedes escriban, qué nociones tienen desde sus familias por lo que fue esta época, este periodo de la historia?” aquello le permite al docente identificar los focos desde cuales procede a la interpretación de fuentes históricas.

Este pensar históricamente, no solo supone el desafío de trabajar la memoria en las aulas de clases, sino que igualmente nuestras expectativas entorno a la construcción propia del estudiante y su potencial posibilidades de ser un actor social o un sujeto histórico que busque avanzar en cambios históricos (Rivera y Mondaca, 2013, p. 396) Desde el punto de vista de estos autores, la condena de las violaciones a los Derechos Humanos se vuelve clave para la construcción de un “nunca más”, profundizando en el posicionamiento de los estudiantes en temas importantes que interpelan a la ciudadanía como la justicia. La docente A es clara en ese sentido, asume la tarea de enseñar dialógicamente la transición a la democracia desde el sentido de la justicia, señala que “la justicia es algo muy importante en la educación (...) la justicia es un tema central para trabajar en historia, es algo que convoca (...) que convocan mucho a la participación”. En ese sentido ella misma elabora preguntas que buscan generar esas relaciones interpretativas: “¿la justicia fue lograda con la transición? Los estudiantes, señala ella, que no les gusta evadir la injusticia atienden a esa interpelación asumiendo reflexivamente la existencia de una gran deuda relacionada con la impunidad, el docente B nos relata una de las experiencias que ha tenido al momento de tensionar sus clases desde la memoria familiar, apuntando precisamente a esta gran deuda desde la cual se enseña la transición a la democracia:

“como problema, como deuda más que un gran problema de aula, porque algunos cabros, cabras me dijeron. “bueno, sabe profe, mi tío abuelo no aparece nunca, no apareció, entonces es una cuestión que todavía no tenemos resuelta como familia, todos años vamos a la romería, a las actividades, pero no tenemos donde, más allá del muro donde está escrito mi tío abuelo, es una cuestión que no está sanada, es una deuda permanente en términos de DDHH”

En esa composición del nunca más, es importante lo que señala el docente B al momento de comprender lo necesario de pensar el no retroceder, pero con respecto a la

transición a la democracia señala que es algo importante comprender que “obviamente el tiempo va avanzar y se va hacer fundamental no olvidar lo que paso, es importante sin duda, pero por ejemplo no puede quedar como algo que ya pasó y que zafamos” sino que debe ser evocado desde la realidad actual, desde el contexto del presente, como aquella deuda que evidencia en la experiencia anterior, aquella composición de la memoria puesto que ,como señala la docente A,

“ahora la memoria siempre es importante en la historia, porque la memoria te permite ser parte de algo que te excede, pero tanto como te excede, te hace sentido de quien tu eres y a que perteneces y hacia dónde vas o sea este mecanismo de relación que existe entre quien yo soy, mi pasado, la memoria y quien voy a ser en el futuro es central”

En este último fragmento del apartado que presentó las discusiones y análisis de los docentes, sus experiencias y sus relaciones con lo que hasta hoy ha ido ganando espacio dentro de las escuelas converge en la importancia, ambos docentes logran situar a la memoria en el proceso de la transición bajo la lógica de la importancia, el docente B señala que esta memoria con todas sus conceptualizaciones y construcciones sitúa un espacio desde el cuál se puede enseñar el proceso, es decir, que esta memoria colectiva (e individual igualmente) busca potenciar el trabajo de fuentes y otros trabajos de apropiación del contenido por parte de los estudiantes y generar una relación con el pensamiento histórico, desde la elaboración de una posición argumentada frente a temas de DDHH y democracia, como dos grandes tópicos de la relación entre la memoria y la transición a la democracia.

La docente A, aborda dicha relación desde la necesidad de la memoria, realiza una reflexión que nos propone un desafío para el trabajo de la memoria, esta es que la memoria debe ser trabajada, con tiempo, anticipación y transversalidad, es decir, que la memoria no sea parte de la dictadura militar y la transición a la democracia, sino que el concepto que ella elabora del pensamiento histórico donde convergen la memoria histórica, la empatía histórica, la conciencia histórica, sea parte de todos los contenidos. Ella plantea dicha problemática al momento de reconocer la memoria:

“la memoria a veces es difícil de encontrar, de hallar y los chicos tienden a claro a ser portadores de un relato que constituye parte de su historia, parte de su identidad, de quienes son, quienes son sus abuelos, quienes son sus padres, pero acceder a ese relato requiere confianza”

Esa confianza señala ella que se genera de esos lazos de confianza y con la validación de aquellos saberes, de aquellos recuerdos y aquella importancia que le entrega el estudiante a su proceso de identidad y memoria. Apunta a que aquella identidad y memoria se mueven con el paso del tiempo hasta el presente de quien lo evoca, en este caso los estudiantes, la docente A afirma que es de real importancia comprender la enseñanza de la memoria en este período desde

“que, así como nosotros construimos la vida que llevamos, así como se construye nuestra memoria a partir de los recuerdos del pasado, también de lo que vamos viviendo y construyendo, el pasado se va moviendo con esa memoria” permitiéndonos así pertenecer como estudiantes y docentes a aquel “devenir” histórico que se construye al interior del aula y que les entrega profundidad y dinamismo a las clases.”

La memoria entonces se compone como ese espacio desde donde resignificar el pasado y su aprendizaje con la cercanía innata del ser humano, y es posible evidenciarlo en la elaboración de habilidades necesarias para profundizar el aprendizaje histórico de los estudiantes al interior del aula (o exterior).

7. PALABRAS FINALES.

7. 1. Resultados obtenidos y reflexiones finales.

A lo largo de la investigación las relaciones entre esa experiencia de los docentes y la historiografía enmarcó el hallazgo de distintas conceptualizaciones y aplicaciones de conceptos al interior de la escuela. La memoria y su enseñanza al interior del período de la Transición a la Democracia se estudiaron desde el desafío que supone aquella relación, fue posible evidenciar que aquella relación no es inexistente, que incluso es reconocida por los docentes y sus prácticas, incluso catalogada como necesaria.

En primer lugar, los docentes expresaron claramente como se expresa conceptualmente la memoria, apuntando a como esta se expresa al interior de la sociedad, primero concibiéndose como un proceso biológico (Jelin, 2002) que fue desarrollándose y construyéndose desde el sentido social y político de la memoria, seguido de ello caracterizado desde distintas aristas, como, por ejemplo, los mecanismos de recuerdo y olvido que componen las expresiones de la memoria, aquel concepto fue acercándose al concepto de pensamiento histórico (Santisteban y Cerarols, 2018) desprendiéndose de allí la memoria histórica, para los docentes (especialmente para la docente A) la memoria y la historia se encuentran en un punto necesario para la enseñanza de la historia, asumiendo las responsabilidades de cada una, aquella relación nos acerca a un proceso reivindicativo de la memoria escolar, es decir, de las afecciones que puede tener un proceso traumático en la memoria familiar, cercana y colectiva de los estudiantes.

Allí se inserta la enseñanza de esta memoria, desde la praxis los docentes evaluaron las formas en que este concepto tan subjetivo aportaba al desarrollo de las habilidades históricas de los estudiantes, entonces surgió aquella inquietud de cómo podemos incluir este trabajo del recuerdo al interior de las aulas, en aquella instancia los docentes proyectan esta memoria como necesidad para relevar la importancia de la cercanía de los estudiantes, entonces la memoria familiar surgió como método o estrategia para abordar la memoria al interior de las aulas. La utilización de esta memoria histórica entonces, en la experiencia docente, se enmarca en las posibilidades que entrega para generar pensamiento histórico en los estudiantes, acercándolos temáticas importantes como la empatía y la conciencia históricas.

En segundo lugar, la Transición a la democracia simbolizó una gran reflexión en torno a las limitaciones y por sobre todo a los simbolismos sobre los reales cambios y

consecuencias que acarrea dicho proceso histórico, los docentes reconstruyeron las características con las cuales se acercan a los estudiantes. Valoraron de cierto modo la existencia de un cambio, pero esto en desmedro de un proceso de institucionalización de los demás componentes de la Transición, es decir, precisaron que se genera un cambio político pero que ello también acarrea un proceso de blanqueamiento que se expresa en diversas lógicas, como la económica con el sistema neoliberal y la social con los derechos humanos y la impunidad, dichos procesos por los docentes son situados como parte de los continuismos del período tratado.

En cuanto a la enseñanza de dicha caracterización, los docentes abordaron dos situaciones importantes que enmarcan el desarrollo de su praxis, por un lado, asumen la difícil tarea de a través del diálogo y el conocimiento de los estudiantes reconstruir las características del período, es decir, no abordan el período como un proceso de exposición del docente, sino que a través de diversas estrategias dentro de las cuales prima el análisis de fuentes (audiovisuales, textuales, testimoniales) abordan las características de la Transición a la democracia. En ese sentido, exponen que dicho período es posible y necesario trabajarlo desde los cambios y continuidades que nos permiten el acercamiento al pensamiento histórico. Desde allí sitúa una enseñanza de la historia, que se focaliza en lo “reciente”, es decir, las continuidades no son vistas como algo ajeno a lo que en el mismo contexto del estudiante ocurre, incluyendo la memoria que porta desde su familia y las conexiones que esta entrega hacia el futuro.

En tercer lugar, la relación entre la memoria y la enseñanza del período fue reflexionada por los docentes, logrando abordar diversas relaciones catalogadas como imprescindible, asumiendo en ese sentido los desafíos y problemáticas que se presentan en el aula, los docentes apuntan problemáticas tales como: ¿Cómo llegamos a esa memoria? ¿Cómo utilizamos esa memoria en dicho contexto? Desde aquellos planteamientos de problemáticas los docentes resuelven asumiendo la emocionalidad y seriedad de la memoria como parte importante de su utilización al interior de las clases, en ese sentido compartimos la apreciación de la docente A al decir: “la memoria en época de transición a la democracia permite precisamente tomar ese devenir y hacerlo parte de la sala de clases, porque está aquí, es fácil verlo”

El proceso de investigación que se desarrolla y profundiza en este trabajo se inicia desde problemáticas muy vivenciales de quien escribió, muchas de esas reflexiones nacen desde la experiencia personal como exestudiante secundario y como sujeto político

en una sociedad en donde la memoria se alojaba en su cabeza como algo individual y que afectaba netamente a mi devenir. A raíz de la investigación, una de las reflexiones que más se aloja en esta mente radica precisamente en aquella importancia con la que es abordada la memoria, independiente del contenido histórico.

Se inició con la idea de establecer relaciones y evaluar el estado de desarrollo de las temáticas mencionadas al interior del liceo, de lo práctico, cotidiano y emocional, en ese sentido surgió un avance importante en abrir el espacio para que docentes en su reflexión cotidiana lograran expresar sus sentires y experiencias entorno a dichas relaciones.

Entonces resulta importante indagar y reflexionar sobre las mismas preguntas que se plantean al principio de esta investigación. Con respecto al contenido que se enseña sobre la transición a la democracia, fue abordado con la experiencia de los docentes y la historiografía consultada, resultando un proceso super completo caracterizado por sus significaciones para los mismos estudiantes, es decir cuando nos preguntamos ¿Qué se enseña? Se enseña Historia Reciente. Los docentes enseñan a través de las competencias del pensamiento histórico, las relaciones de traumas, experiencias, deudas, significaciones que dicho proceso histórico tiene para su realidad contextual, para la memoria que acarrea consigo hacia el futuro. Tomado desde como lo plantea Franco y Lvovich (2017) la Historia Reciente se compone como “se trata de problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente cotidiano como sociedad.” (p. 3)

Desde allí igualmente tomando lo que menciona Franco y Lvovich (2017): “este tipo de historia tiene una fuerte relación con la memoria, con los testimonios en circulación y con una cierta demanda social de respuestas sobre el pasado” Los docentes se adentran en aquella relación, abordando de qué manera la memoria compone aquel tipo de historia que llevan, dialogan y trabajan en sus aulas, conviniendo en distintos espacios de recuerdos que nutren en el sentido que tiene la historia para los estudiantes, precisando que al tener sentido existe un mayor nivel de aprendizaje de los contenidos. Entonces así la memoria en la praxis de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales entrevistados, se vuelve una práctica cotidiana enlazada a la deuda, al trauma, al recuerdo y olvido, a las necesidades del presente y a la profundización del pensamiento histórico.

7. 2. Contribuciones a la Enseñanza de la Historia.

Al momento de plantear la investigación se indagan directamente en la prácticas y experiencias de dos docentes de la disciplina, desde allí las aportaciones a la Enseñanza de la historia y a la disciplina histórica, radica en dos fuentes particulares pero conectadas.

La reflexión pedagógica aquí contenida logro encausar un proceso de relación directa entre lo conceptual y las vivencias particulares, el desarrollo de los docentes es abordado como base de la investigación desde donde nace la discusión que permite reconstruir conceptos y prácticas, aporta al campo de la enseñanza de la historia al entrelazar aquellos conceptos con lo que implica el docente en la enseñanza de cierto período histórico. Aquellas reflexiones de los docentes particularmente aportan al reconocimiento de prácticas necesarias para el enlace entre la memoria y la transición a la democracia, como la utilización de estrategias de reconstrucción de recuerdos familiares. Entorno a la memoria, los docentes nos aportan en relaciones específicas, como las de la identidad y la memoria ejemplificada en la enseñanza del período.

La segunda fuente radica en las competencias del pensamiento histórico, los docentes aportaron de la experiencia que necesita la investigación en torno a la enseñanza de la historia, contextualiza como la conciencia histórica es necesaria y trabajada por su parte para el desarrollo de habilidades, puntualiza la necesidad de generar en los estudiantes el acercamiento al trabajo del historiador, desde parámetros importantes del objetivo superior, que los estudiantes aprendan a pensar históricamente.

Así es como los docentes aportan sus experiencias al desarrollo de temáticas que en la actualidad se encuentran en activa profundización, es el caso de la Historia Reciente que como campo en expansión se hace parte de una arista importante de la sociedad, que es la educación.

Aquello igualmente nos permite abrir distintas ramas por las cuales probablemente el futuro nos traiga investigaciones y profundizaciones. Algo de lo que no buscó y no se hizo cargo esta investigación radica particularmente en el aprendizaje como tal, aborda la enseñanza desde la experiencia de los docentes, pero no necesariamente el aprendizaje desde la experiencia de los docentes. Permitiéndonos observar igualmente los distintos espacios desde donde se puede potenciar una investigación en relación con estas temáticas. Esta investigación buscó aportar igualmente a esas futuras investigaciones que puedan realizarse y complementarse para el cumplimiento de diversos objetivos

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez-Gayou Jugernson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. *Paidós*. <https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1239>
- Aceituno Silva, D. (2021) Memoria, horror y reconciliación en el Chile post-Pinochet. Reflexiones a partir de testimonios de colaboradores civiles de la dictadura. *Revista HISTORIA396* (UC de Valparaíso) ISSN 0719-0719; v. 11, n. 1., p. 1-36.
- Bravo Vargas, V. (2012). Neoliberalismo, protesta popular y transición en Chile, 1973-1989. *Política y Cultura*, 37, 85–112.
- Bravo, V. (2015) Iglesia liberadora, rearticulación de la política y protesta social en Chile (1973-1989) *Historia Crítica*, núm. 62, octubre-diciembre, 2016, pp. 77-96. Universidad de Los Andes.
- Díaz Munizaga, D. (2013) Breve revisión a la disciplina del estudio histórico de las dinámicas de la sociedad actual. *Revista Abordajes*, Vol. 1, n.2, p. 5-29.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Editorial Paidós. 11-36.
- Correa, S. (2018) Las negociaciones en torno al no y la transición consensuada. *Revistas anales. Séptima Serie*. N.º 15/2018. Páginas 19-35.
- Fernández, R. Jorquera T. y Ramos, J. (2015) Violencias y resistencias desde una producción narrativa con militantes del Chile postdictatorial. *Athenea Digital*. 15(4): 223-251 (diciembre 2015)
- Franco, M., & Levín, F. (2007). La Historia Reciente En La Escuela. Nuevas Preguntas Y Algunas Respuestas. *Revista Novedades Educativas*, 202, 1–5. www.riehr.com.ar
- Franco, M., & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín Del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani,”* 2563(47), 190–217.
- Fazio, H. (2010) La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos. Universidad de los Andes. Bogotá

- Fazio, H. (2018) Historia del tiempo presente y presente histórico. *Historiografías: revista de historia y teoría*, ISSN-e 2174-4289, N°. 15, 2018, págs. 22-35
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. <https://doi.org/10.18356/c4056413-es>
- Garretón, M (2009) Matriz sociopolítica y desarrollo socioeconómico en Chile. *Diplomacia, estrategia y política*, N°9, Enero/Marzo, 2009.
- Goicovic, I. (2010) Transición y violencia política en Chile (1988-1994) *Ayer* 79/2010 (3): 59-86
- Goicovic, I. (2014) Temas y debates en la historia de la violencia política en Chile. *Contenciosa*, Año II, nro. 3, segundo semestre 2014 - ISSN 2347-0011
- Goicovic, I. (2020). De la refundación dictatorial a la transición democrática, Chile, 1973-1994. *Historia Actual Online*, 52(2), 85–100.
- Gómez Laborde, M. E. (2010). Aproximación a la historia reciente. *ANEP CFE Instituto de Profesores "Artigas,"* 287–293.
- González, M. P., y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia Y Memoria*, 9, 275. <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>
- González, F. y Garate C. (2017) El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo andino*, ISSN 0716-2278, N°. 53, 2017, págs. 73-85.
- Grez, S. (2011) La ausencia de un poder constituyente democrático en la historia de Chile. *Tareas*, núm. 139, septiembre-diciembre, 2011, pp. 67-94 Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena" Panamá.
- Herrera, M. C., & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. *Las Víctimas: Entre La Memoria y El Olvido*, May, 137–156. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1095.7528>
- Jelin, E. (2002). Memorias de la represión. Los trabajos de la memoria. *Siglo XXI de España Editores S. A.* Vol. 53, Issue 9.
- Kolstrein, A. M., & Jofré, M. I. T. (2009). Educación en derechos humanos: Curriculum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad

- “régimen Militar y transición a la democracia.” *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 139–154. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>
- Leal, F. B. (2003). La Doctrina De Seguridad Nacional: Materialización De La Guerra Fría En América Del Sur. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 74–87. <https://doi.org/10.7440/res15.2003.05>
 - Martón, A (2021) Entrevista con Gabriel Salazar: la convención no representa a la soberanía popular. Diario The Clinic, Edición Online, Link: <https://www.theclinic.cl/2021/08/06/gabriel-salazar-historiador-la-convencion-no-representa-a-la-soberania-popular/>
 - Moulian, T. (1997). Anatomía de un Mito. Lom ediciones.
 - Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., & Alfageme González, M. B. (2017). Enseñanza De La Historia, Creación De Identidades Y Prácticas Docentes. *Profesorado*, 21(2), 331–354.
 - Monsálvez Araneda, D. (2016). La historia reciente en Chile: Un balance desde la nueva historia política. *HISTORIA*, 396, 111–139.
 - McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005) Investigación educativa 5º edición: una introducción conceptual. *Pearson Educación, S. A.* Madrid.
 - Ochoa Sotomayor, G. A. (2017). Identidades y memorias en Londres 38, Paine y Chacabuco (Chile). *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1Supl), 27–43. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1supl.65905>
 - Rivera, P. O., & Mondaca, C. R. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 393–401. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100023>
 - Ricoeur, P. (2000). La memoria, la historia y el olvido. In *Memoria histórica*. https://www.academia.edu/29110545/Paul_Ricoeur_La_memoria_la_historia_el_olvido
 - Rosas Aravena, Pedro. (2009). Los Silencios de la Transición. Resignificación del Pasado y Memoria Social en la Construcción de la Historia (oficial) Reciente. *Revista Praxis. Revista de Psicología y Ciencias Humanas de La Facultad de Psicología. UDP*, 10(15), 83–92. <http://www.praxis.udp.cl/index.html>

- Ruíz-Vargas, José María (2008) ¿De que hablamos cuando hablamos de “memoria histórica? Reflexiones desde la psicología cognitiva. *Entelequia*. Revista Interdisciplinar: Monográfico, n° 7, septiembre 2008. https://www.researchgate.net/publication/23528786_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_'memoria_historica'_Reflexiones_desde_la_Psicologia_cognitiva
- Pérez, G. (1994). La Investigación Cualitativa: Problemas y Posibilidades. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*, 56–60.
- Pinilla Díaz, Alexis V. (2011) La memoria y la construcción de lo subjetivo. *Revista Folios*, núm 34, julio-diciembre, 2011, pp. 15-24. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Plá, S. (2013). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163–183. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i84.1172>
- Santisteban, A. & Cerarols, C (2012) Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*. 2014 (18-19) ISSN 0328-820X, pp. 249-267. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47708/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silva Hidalgo, R. (2017) Disputar el territorio popular. Operativos cívico-militares durante el ciclo de protestas en la dictadura chilena (1983-1986) *Revista Tiempo Histórico* N°15 (2017), p.89-112.
- Soto Gamboa, A. (2004) Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *HAOL*, Núm. 3 (invierno, 2004), 101-116.
- Todorov, Tzvetari (2000) Los abusos de la memoria, *Paidós*. Barcelona. <https://marymountbogota.edu.co/documentos/Todorov-Los-abusos-de-la-memoria.pdf>
- Velásquez Rivera, E. de J. (2006). La transición a la democracia en Chile según la derecha. *Estudios Políticos*, 29, 188–215. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429057008>
- Villa Gómez, J. D., & Barrera Machado, D. (2017). Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1Supl), 149–172. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1supl.65911>

- Wallffiguer, D. (2021) El teatro comprometido, su contribución al movimiento popular chileno 1963-1973. Ediciones Escaparate. Santiago, Chile.

8. ANEXOS

8. 1. Entrevistas

8. 1. 1. Entrevista número 1: Profesora A

ETREVISTADOR: Por ello la primera pregunta sería ¿Cómo entiende usted el concepto de Memoria?

DOCENTE: El concepto de Memoria se trabaja poco en el currículum, se aborda la transición a la democracia y desde ahí también el tema de los derechos humanos y la memoria, pero no es algo que uno tenga el suficiente tiempo para tratar dada la vasta bibliografía que hay. Bueno primero desde mi perspectiva, la memoria es un mecanismo biológico no cierto, tiene un lugar en nuestra biología, está alojado materialmente y es una habilidad, aunque quieran sacarla de la taxonomía constantemente, es una habilidad que también es necesario trabajar, no por sí misma, sino que en servicio de otras habilidades. Teniendo en claro eso que sería lo más concreto y material, la memoria tiene un componente bastante subjetivo, que tiene que ver no solo con cómo construye el individuo su propia memoria a través del mecanismo de recuerdo y olvido, sino que como construimos como sociedad nuestra memoria histórica, que no tiene que ver necesariamente con la disciplina histórica, sino que tiene que ver con la experiencia que transita en los pueblos y que está marcada como bien lo señala la historia de las mentalidades, por hitos que pueden ser traumáticos, a través de los desastres naturales como ha pasado con la memoria histórica que tiene el pueblo chileno no cierto, que antiguamente incluso recordaban las fechas por el último terremoto que había ocurrido o por el último desastre natural que se había vivido, aún hasta el día de hoy la gente el 2010 lo recuerda precisamente por lo que sucedió el 27 de febrero. Entonces la memoria transita entre esta memoria personal, pero deviene en una larga tradición de mentalidad y de cómo a partir de esa historia de las mentalidades y del pensamiento de cada uno se construye una memoria que es colectiva, que existe. Yo creo que no es algo que uno pueda cuestionar. Hay una memoria colectiva que está asociada a hitos, que pueden ser, tanto desde el punto de vista físico, geográfico, geológico, como también hay memorias asociadas a procesos político, histórico, cultural, que tienen que ver simplemente como nos encontramos como comunidad en ciertos hitos que vivimos y el significado que le vamos dando a ellos a lo largo del tiempo, porque muchos hitos, en el momento son difíciles de ser significados, entonces cuando pasa el tiempo recién se construye el valor

que va a tener en la historia, el 18 de octubre del 2019 se va a recordar, yo me acuerdo que nosotros estábamos celebrando el día del profesor, por ejemplo, y se va a recordar precisamente porque todos tienen un relato respecto a lo que pasó ese día y tiene un punto significativo en la vida de distintas personas, desde diferentes perspectivas, pero aun así sigue constituyendo parte de esa memoria colectiva. Es un tema difícil de tratar, si, se cruzan distintas disciplinas, si, la psicología, la psicología social, la de historia, la antropología, por supuesto que sí, pero es necesario ser abordado en la sala de clases, también es necesario, por qué, porque es lo que nos permite conectar la disciplina con nuestra experiencia individual, entonces necesitamos ese nexo, la memoria es importante ahí, no solo como mecanismo, recuerdo-olvido, no solo como habilidad, sino que es necesario para poder conectar esto que parece tan lejano, tan disciplinar con nuestra experiencia en el presente, entonces si es necesaria?, por supuesto que sí.

ENTREVISTADOR: Desde su experiencia en la docencia, dentro de la escuela, ¿ha utilizado y cómo ha utilizado este concepto de la memoria? o quizás algún desarrollo más macro, más micro, etc.

DOCENTE: El concepto de memoria se aborda a partir de distintos recursos y en todos los contenidos uno puede llegar a trabajar con ella, pero voy a tomar un caso en participar, cuando llegó el momento de ver el golpe de estado de 1973, que es una unidad, que es bien escueta, transita por distintas unidades temáticas, lo que yo hice fue tratar que los chicos recordarán a través, trabajarán a través de relatos, el recuerdo que tenían sus familiares respecto de ese día, 11 septiembre de 1973, entonces les pedía que entrevistaran a sus familiares y les preguntaran simplemente, que habían hecho ese día?, que les había pasado? y qué recuerdan de ese día?, entonces compartimos en un plenario distintos relatos, algunos muy conmovedores, que muchos habían tenido familiares detenidos, que habían pasado por algunas torturas, otros habían tenido familiares que habían desaparecido, entonces tenemos una variedad de memorias que se cruzan en torno a un hito en participar, a un momento a un acontecimiento en particular, entonces el concepto de memoria, se trabaja desde ahí, desde la experiencia personal, o sea para mí, no tiene sentido trabajarlo de otra forma, por qué?, porque yo no soy una persona que se dedique a la ciencia, no lo puedo trabajar desde ahí, no soy una persona que se dedique a la antropología, que uno sepa haya estudiado, haya leído, si no que mi disciplina es la historia, entonces la memoria la trabajo desde ahí, de cómo construyen relatos o cual es el nivel de conciencia que puedan tener respecto de la historia las personas que relatan lo

que cuentan en ese pasado, porque ahí se interceptan muchos conceptos, no solo está el tema de relatar lo que vivió, si no también hay una forma de contarlo, hay gente que tiene mucha conciencia histórica y tienen mucho contenido respecto de cómo recuerdan lo que vivieron, no es tan simple como situarse en un pasado, sino que además, como se construye ese pasado, lo que tu acabas de señalarnos, una cosa es este mecanismo de recuerdo y olvido y otra cosa es como yo signifique ese pasado, a través de lo que soy, mi identidad, mi familia, mi barrio y lo que es Pudahuel en torno a ese pasado también, que a ellos les afecta mucho y eso se puede escapar a nivel más comunal, país, región, etc., dependiendo del tema que uno trabaje, pero así lo he trabajado en participar si tuviese que citar un caso.

ENTREVISTADOR: (ya me respondió esa pregunta) Algún tipo de actividad, de trabajo que se relacionara con esta idea de generar un espacio en nuestras clases, en aulas, para la memoria.

Hacer hincapié a algo que mencionó que sería el de la conciencia histórica

¿A que nos referimos cuando hablamos de conciencia histórica?

DOCENTE: Podemos partir de la base de que la CH es sentirse parte de una trayectoria humana de un devenir que me sitúa en un contexto mayor, historia y temporal y espacialmente al que actualmente vivo, ese tiene que ver el nivel de conciencia histórica y se hace más profundo a nivel que uno avanza y resignifica quien uno es, el pasado que uno tiene, cómo se conecta con la historia de mi país o de mi barrio o de mi familia, puede haber distintos tipos de conciencia, eso lo sabemos, verdad. La CH puede ser trabajada en la sala de clases, por supuesto que sí, tiene que ser trabajada en la sala de clases, es parte del oficio del profesor de historia, pero también hay gente que desarrolla esa conciencia de histórica individualmente fuera de la sala de clases, no se puede pensar que es patrimonio exclusivo, ni de la academia, ni de la escuela, yo no creo que sea así, personalmente, yo creo que muchos sujetos, sujetas, actores sociales, incluso que trabajan en sus barrios, en la JV, en, no sé, que no tiene ninguna relación con la academia, de pronto tienen un conciencia historia, sumamente fuerte respecto de quien son, cuál es su lugar, qué posibilidades de acción existen y como son llamados a ejecutar esa acción, en beneficio de otras personas que ni siquiera conocen y desde otros humanos que van a venir en el futuro y como lo que yo hago no tiene nada que ver con lo inmediato, sino que tiene que ver con un nexo mayor con mi comunidad, eso yo lo encuentro notable,

importante, crear esas relaciones, para mí relacionar, crear vínculos es una de las habilidades o de las estrategias más importantes que tiene uno que lograr en historia, que el estudiante, que el joven sea capaz de sentirse parte de algo mayor, de algo que le excede a sí mismo, pero al cual él pertenece y por el cual es importante trabajar, es necesario participar y todo, porque cuando generamos ese nexo todo se hace más fácil o sea todo tiene más sentido, hay un propósito por el cual hacer las cosas.

ENTREVISTADOR: Comúnmente se comprende como el inicio de la transición a la democracia, a partir del plebiscito de 1988, ¿qué opina usted sobre esta apreciación y el proceso general que se iniciaría a partir de esa fecha?

DOCENTE: Bueno, la transición pactada (verdad) de esta dictadura cívico militar, es un tema complejo porque el currículum lo aborda poco, el currículum insiste bastante sobre el tema de los DDHH, es algo que tú tienes que tratar y que abarca la gran parte del discurso respecto del retorno a la democracia, como restituir esto, como tratar este tema, como se resuelve este problema, que finalmente no se resuelve, pero bueno eso es también materia de discusión, nosotros podemos discutir si se resuelve o no el problema de los DDHH con el retorno a la democracia, pero la transición para mí no puede comenzar en 1988, precisamente porque Pinochet sigue presente, porque hay leyes transitorias que siguen presentes, porque hay Senadores designados, porque parte del aparato político esta dictadura cívico militar, sigue estando ahí, sigue poniendo frenos a los cambios, si uno se quiere poner muy estricto el modelo económico imperante neoliberal, sigue desatado, sigue desatado hasta el día de hoy, pero hay evidencia es muy claro, entonces para mí es un tema problemático, porque las continuidades son múltiples, desde el punto de vista económico y político, claramente las continuidades desde el punto de vista militar se quiebran y probablemente el tema de persecución, la tortura, todo el horror que se había vivido en los primeros años de la dictadura, fueron amainando con el tiempo, pero aun así los temas estructurales persisten, persisten, entonces las continuidades son muchas, si uno lo trabaja históricamente, el modelo neoliberal es la línea de continuidad que comienza en 1973, no inmediatamente sino con la dictadura, con el modelo que se busca implantar, con las formas de apagar cualquier reclamo contra ese modelo, hasta instauración plena del mismo y el funcionamiento total, que se va aplicar durante los 90, de ese modelo. Entonces yo trato ese tema como una continuidad, el punto de quiebre, claro, lo marca el hecho de que exista un plebiscito ciudadano el 88, muy muy ahogado, verdad, con mucha presión por parte de los militares, con mucho miedo por

parte de la ciudadanía y después con muchas faltas de fe, porque la gente fue a votar con la esperanza de derrotar al gobierno, también con mucha duda si es que iba a ser reconocida esa derrota, entonces eso también hay que manifestarlo, hay una, nuevamente hay un tema de la memoria, la memoria traumática, dolorosa, que persiste también en las personas que votan en el 88, que votaron el 80 y que se aprueba una constitución con muchas dudas, la gente piensa que realmente nunca debió haber sido aprobada, porque esa votación fueron espurias, entonces el 88 cuando pasa esto sigue persistiendo ese terror, ese miedo, por lo tanto la transición para mí probablemente va a comenzar cuando se sepa que está prisionero Pinochet en Londres, que hay proceso que se está siguiendo a este dictador latinoamericano, que estos senadores designados han sido eliminados, porque que terrible es tener esta figuras ahí presentes y yo creo que es muy doloroso sobre todo para los temas que estamos tratando como memoria e identidad, ver a los asesinos presentes en el aparato político, para la ciudadanía, o sea, verlos ahí en el Senado, verlos ahí en el cámara, verlos en televisión que Patricio Aylwin este constantemente dialogando con Pinochet, yo creo que no marca un cambio para mucha gente que sufrió mucho y eso también hay que hacerlo notar.

ENTREVISTADOR: Igual ahí existe una relación bastante importante entre nuestro pasado reciente y nuestro presente actual. ¿Qué cree usted que pasa en este tránsito en el que nosotros volvemos a ver a la gente ahí? ¿Qué pasó con la memoria que estos personajes tienen cabida en la vida social pública?

DOCENTE: Bueno ahí hay que ir a un análisis histórico más profundo, nosotros sabemos que cuando se producen cambios como en el discurso y lo público, el espacio que han tomado las mujeres por ejemplo con las marchas, el espacio que han tomado los discursos más progresistas, el espacio que ha tomado el discurso de la disidencia, todo este tipo de renovación de las ideas y renovación de las fuerzas políticas en donde las calles cierto se ha visto con afluencia de gente que se atreve a manifestarse, luego de esta larga siesta que fue la década de los 90, donde hubieron muchas menos manifestaciones, hubieron por supuesto que sí, pero si uno compara con las que se producen desde el 2006, 2011, 2018, 2019, no son comparables hoy en día la masividad que tienen, por lo tanto yo creo que este tipo de concentración de grandes ideas fuertes, que tratan de empujar hacia adelante, poner en boca ideas más progresistas también producen efectos reaccionarios o sea lo han producido siempre, en la Primera Guerra Mundial se vio así, cuando uno piensa que después de problemas tremendos van a salir Gobiernos de paz y salen Gobiernos

peores que los anteriores, en mayo del 68 cuando la juventud también tenía estas ideas revolucionarias también se ven ahogadas, también hay triunfos de fuerzas que son muy reaccionarias o conservadoras y acá en Chile lo que está pasando, es que estamos viviendo una reacción conservadora a un movimiento que nace, primero en las ciudades, un movimiento muy urbano que tiene que ver con ideas que nacen en sectores más marcados por ideas liberales, por ideas progresistas, donde hay muchas Universidades, hay muchos estudiantes, ciudades que tienen muchas personas que se dedican precisamente a pensar a formar, a crear colectivos, etc. y la reacción de donde viene, no solo de los sectores acomodados que se ven amenazados, sino que también de los sectores que no se ven representados por la ciudad, yo creo que el triunfo de ciertos sectores como, ya que tú lo mencionas, como el Kast o más conversadores, tiene que ver precisamente ciertas ideas que pertenecen a un mundo más tradicional y que con estas ideas progresistas o liberales se ven atacados o amenazados, por ejemplo por poner un caso siempre decían Kast fue el único que se opuso a la Ley Cholito y a uno le parece aberrante eso, pero hay un mundo donde el rodeo es muy importante y que ese tipo de ideas representa a ese mundo, al que también es Chile, digamos, un mundo más tradicional, yo creo que la memoria es tan compleja que tú puedes dialogar con esas personas sobre hechos que relativamente todos conocen de alguna manera, valóricamente quizás nos situamos de la misma perspectiva, pero el miedo, el miedo actúa en el presente, entonces el miedo es como ese recuerdo o de alguna forma solicita actuar en la inmediatez y para proyectarte necesitas de la memoria, entonces necesitas que ese miedo no te anule lo que tu recuerdas, lo que tú sabes, lo has experimentado, sin embargo en el presente, el miedo tiene un poder muy grande, sobre todo en los sectores tradicionales o conversadores o reaccionarios como les queramos decir, según el sector donde nos ubiquemos, pero tiene un poder muy fuerte en el presente, entonces si yo estoy desde una perspectiva absolutamente presentista cuesta mucho que me proyecte y cuesta mucho que para proyectarme yo necesito recordar, está en directa relación el futuro con el pasado, entonces yo creo que lo que tu preguntas tiene que ver precisamente con eso, como actúa el miedo en el presente y bloquea esa memoria histórica.

ENTREVISTADOR: es verdad, creo que se dio bastante con el estallido social, con las reacciones de muchos testigos de la dictadura militar, el miedo, como corto y cuarto la acción de ciertas personas, por miedo a este otro proceso que estaba detrás, que

estaba en su memoria y que constantemente los atormenta y eso afecta también la lucha de la memoria y el olvido.

DOCENTE: y lo que se activa no es el análisis, la resignificación, si no lo que se activa es la emoción, es como cuando tu escuchas una canción, lo que realmente se activa es la emoción que te provoca, la gente claro activa ese mismo miedo, no necesariamente la reflexión, las conclusiones posteriores que podemos sacar de los procesos, sino que el mismo sentimiento, la misma emoción.

ENTREVISTADOR: Ahora igual conversamos un poco con respecto a nuestra opinión con respecto a nuestra idea o lo que hemos aprendido con respecto a la transición a la democracia y, pero igual, situándose en los procesos de enseñanza de este periodo.

¿Cómo caracteriza usted la transición en sus clases?

DOCENTE: La transición, bueno desde el punto de vista curricular, poco tiempo se le dedica a la transición, tiene pocas horas pedagógicas, en términos de que esa unidad es corta, se pasa casi a final de año, cuando usted ya no tiene tiempo para dedicarle lo que usted quisiera, está pensado así yo creo intencionalmente, para que eso suceda y además de que tiene pocas horas pedagógicas, que está ubicado en una parte del año que tiene poco tiempo para tratar ese tema, la historia, mientras uno más se acerca al tiempo presente, más difícil es abordar esos temas, porque más inmediato se vuelve el hecho de poner calificaciones, tener que cerrar, entonces desde ese punto de vista yo lo abordo con muy poco tiempo, creo que con una o dos semanas se aborda el tema de transición, se aborda desde la perspectiva muy política y de los DDHH no se aborda desde la perspectiva, podríamos decir cultural que tiene, o desde la perspectiva económica aunque se trata el neoliberalismo, el neoliberalismo es parte de la unidad anterior, cuando es implementación del modelo neoliberal, no se aborda dentro de la transición, porque la transición los dos temas más importantes son DDHH y democracia, aunque la democracia sea mañosa porque hay todavía mucho elementos que no son democráticos, se trata mucho este “valorar”, “apreciar” el retorno a la democracia, valorar y apreciar el respeto a los DDHH, esa es como los ejes que uno toma para abarcar ese tópico u objetivo de aprendizaje, porque es precisamente lo que el curriculum te pide, tú puedes problematizar mucho más, por supuesto que sí, yo en la sala de clases trabajo con hartos videos, testimonios, hay un documental que a mí me gusta mucho que es para la muerte de Pinochet que se llama I Love Pinochet, que muestra muchos elementos de continuidad,

para trabajar precisamente, porque a las personas también les cuesta pensar en terminar de cambio continuidad, esa es una de las habilidades del pensamiento histórico que uno siempre tiene que ir reforzando, por qué, porque la gente piensa que las cosas continúan o cambian, pero no es así, el proceso de cambio y continuidad es simultáneo, mientras hay cosas que cambian, hay cosas que continúan y no todo cambio es permanente, si no que cosas que hay cosas que pueden retornar con el tiempo, entonces esos mecanismo de interpretación histórica son muy difíciles de construir, hay que hacer preguntas, hay que trabajar con diversas fuentes, a mí me gusta trabajar mucho con videos, sino también con textos, no solo que estén en el libro del profesor o del estudiante, sino que además con textos de la academia, interpretaciones de otros historiadores, porque igual es necesario acercarlos a la historiografía, no desde el punto de vista que tengan que leer textos completos porque son muy densos, pero sí algunos fragmentos son importante, por ejemplo Moulian que no es historiador tiene un texto muy bueno “Anatomía de un mito” que uno lo puede trabajar bastante bien en la sala de clases, Mayol también tiene un bueno “El derrumbe del modelo”.

ENTREVISTADOR: Justo le iba a mencionar algo con respecto a Moulian, que igual ahí comparto algo bastante con lo que dice usted, que una de las continuidades más grandes es la presencia de Pinochet en la democracia, donde este pasa de ser gran dictador a este gran patriarca de las sociedades, porque se va al Senado, después logra viajar, salir del país y al fin y al cabo nunca logra ser condenado.

Hablando de los cambios y las continuidades, qué pasa con la justicia y la verdad, qué ocurre en la democracia, ¿o qué cree usted que ocurre en la democracia con eso?

DOCENTE: Claro, es muy importante el Informe Rettig, el Informe Valech, las Comisiones de Verdad y Justicia que se crean en la transición que tiene que ver con el área de los DDHH, que uno trata cuando aborda la transición, hay una frase muy icónica que la dice don Patricio Aylwin, a los estudiantes les hace mucho ruido y a nosotros como chilenos, siempre nos ha hecho mucho ruido, que es JUSTICIA EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE, que uno la recuerda siempre, que a los estudiantes se les queda muy pegada, tiene un poder a nivel social también, la gente no es necesario estar relacionado con áreas de humanidades, para que la gente conozca esa frase, al medida de los posible, entonces yo creo que los esfuerzos por esta Comisión de Justicia y Verdad, por los Informes, son muy, muy importantes, los relatos de los informes, los niños tienen que conocerlo, porque los niños no dimensionan el nivel del horror, uno cree que no tiene que

hacerlo, porque hay cosas que son demasiado fuertes, pero estos contenidos son de segundo medio y hay niños que ya al menos en el contexto vulnerable viven realidades muy fuertes, para ellos quizás el acoso policial no es algo que haya terminado, la discriminación tampoco, el hecho de que te hagan un control de identidad porque sí, quizás es una continuidad, entonces esas cosas uno tiene que exponerlas, porque la realidad que ellos viven es fuerte, entonces uno no tiene que subestimar el saber que hay otra, eso por un lado. El esfuerzo de las Comisiones de Verdad y Justicia uno lo valora pero siempre es insuficiente y la justicia es algo muy importante en la educación, la justicia es algo que los estudiantes perciben mucho, perciben mucho cuando un profesor es injusto, por ejemplo yendo al plano más pedagógico, perciben mucho cuando uno es inconsecuente y la justicia es un tema central para trabajar en historia, es algo que convoca, igual que la idea de libertad, son dos podríamos decir, ideales, si tú quieres o tópicos visto de otra forma que convocan mucho a la participación, ahora si la justicia fue lograda en la transición?, todo el mundo se da cuenta que no, los estudiantes también se dan cuenta que no, aunque uno no transparente su opinión, cuando tu vez continuidad en la figura de Pinochet, cuando tú ves que no se logra que sea ajusticiado, cuando tú ves que hay prisión especial para los criminales de lesa humanidad Punta Peuco, que no están con el reo común y corriente, todo eso revela que la justicia EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE fue una medida muy baja, ahora, si uno piensa las dificultades que existieron en Chile para llevar a cabo esa justicia, también todas entran a sopesar qué es lo que hace un buen estadista, que es lo que deben hacer un buen gobernante, finalmente al terminar el día todos concluyen que un buen gobernante tiene que buscar que la justicia sea algo importante para su gobierno, para su país, ahora también es complejo que los estudiantes de mi contexto se pongan en otra posición, porque también es su historia, quizás en otro contexto tu tendrías otra respuesta, no lo sé, quizás te encontrarías con nietos de un violador de DDHH, a lo mejor hay un nieto por ahí dando vuelta, que siente que todo esto el abuelo lo hizo por el bien de la patria y todos son unos malos agradecidos, no sé, ahí te encuentras con otro relato, pero también por supuesto que uno trabaja en base a su contexto y en el contexto que yo estoy la justicia es un ideal que no se logra y que es muy difícil de alcanzar y que existe para algunos pocos, entonces también lo van a leer en esa clave el tema de la transición y yo creo que no están alejados de eso, que es real además, por ejemplo que haya un secreto con respecto donde están los cuerpos de los detenidos desaparecidos, que hayan personas que hasta el día de hoy anden buscando a sus

familiares es una muestra clara de injusticia, no se puede discutir ante eso, es demasiada realidad, como para...

ENTREVISTADOR: Es como la experiencia de Ana González.

DOCENTE: Claro, la Sra. que falleció buscando a su familia, correcto, entonces ese tipo de cosas y probablemente va a haber una generación de personas que van a fallecer tratando de encontrar a sus familias y no lo van a lograr, es algo que no es indiferente a la capacidad que tiene los estudiantes de interpretar el pasado, pasado reciente, que también les afecta.

ENTREVISTADOR: Bueno, en esa relación, igual es super importante el concepto de memoria, aunque uno como que lo pase a través de todo esto, como que ahí surge la pregunta: ¿de qué manera la memoria histórica, ocupa un espacio particular en el periodo de la transición?, ¿cómo la memoria se inmiscuye en este período de transición?

DOCENTE: Ahí hay varios elementos, yo siento que esta es una pregunta delicada porque la memoria durante la transición al ser un proceso reciente, habita en mucho lugares, no solo en el Museo de la Memoria, que es donde tú podías ir llevar a los estudiantes, a recorrer, revisar qué sucedió y cómo se salió de ese problema y cuál fueron las dificultades que se tuvo y cuáles son los temas pendientes, sino que además la memoria habita en los medios masivos de comunicación, se puede visitar, hay familias que están ahí, presenciando constantemente esta figura a través de la cámara, la memoria que habita en sus propias historias, en sus propios padres, madres que vivieron esa época, habita también en ciertos discursos políticos aunque muy someros, aunque sean muy elementales, persiste también este tema de que quizás el país, porque ellos entienden el estado como el gobierno, no se sienten parte de él, como sí lo son, pertenece a otros y estos otros son los protagonistas, los protagonistas de esa historia y cuando tu enseñas que realmente hay un lugar para el sector popular, que el sector popular es protagonista de esta historia, que hay otra lectura, que es muy protagonista por lo demás y que hay otra lectura que se puede ver, hay un cambio respecto de quien soy yo en este momento, cual es mi lugar, el lugar de los estudiantes por ejemplo, el lugar de los jóvenes, el lugar de las comunas populares, porque esos fueron atacadas, no son atacadas porque no valgan nada, son atacadas precisamente porque son peligrosas para el *statu quo*, para eso uno tiene que aprovechar el tema de dónde vienen, cual es la territorialidad, que experiencias

construyen y la memoria de la transición es un tópico que permite trabajar respecto del saber que ellos traen de la familia, ese saber puede ser de distintos tipos, experiencia, medios masivos de comunicación, si los padres le han comentado lo que se veía en la tv en ese momento, que era lo que se consumía en ese momento, lo años 90 tiene un tipo de asociación con el consumo, los medios, la TV hay un rol muy importante esas realidades, entonces de ahí uno echa mano, de ahí se agarra, porque es necesario primero tomar esas experiencias, tú lo sabes, gestión de pedagogía, nos tomamos esos saberes, hay continuidad entre lo que pasa fuera de la sala y lo que pasa dentro y sin esa continuidad realmente la experiencia de aprendizaje no es significativa entonces tiene que haber una continuidad entre esos dos mundos y por otro lados además de eso, que suena muy teórico es la única forma de acceder realmente a lo que saben tus estudiantes, donde están, saber dónde están ellos, que es muy importante a la hora de fijar cualquier tipo de objetivo, donde están mis estudiantes?, en qué están pensando?, ¿qué es lo que conocen?, qué es lo que realmente piensan respecto de sí mismos? y en esa relación ir al pasado, que en este caso no es tan distante, sino que está presente yo creo que, en sus propios padres, tal cual o no llegando no más lejos que eso, puede encontrar un relato de ese momento histórico.

ENTREVISTADOR: Quizás los padres también son transmisores de un relato de sus propios padres, de su abuelo y eso igual es parte de la transmisión de la memoria, parte de ser testigo, oyente o testigo de un hecho, un suceso. En ese mismo sentido también hablamos de cómo plantear la memoria en la transición a la democracia dentro de nuestra aula: ¿Qué problemáticas siente usted que se presentan o se podrían presentar en un aula al trabajar estos temas?

DOCENTE: ¿de la transición, de los DDHH y la memoria?

ENTREVISTADOR: exacto.

DOCENTE: bueno, un problema clave en estos términos es que, primero la memoria hay que trabajarla, o sea hay que tener preguntas adecuadas, hay que tener herramientas, hay que conocer muy bien el contexto donde uno está trabajando, ¿para qué?, para poder acceder a esa memoria, porque a veces esa memoria está, pero, está tan mediada por otras cosas inmediatas que finalmente no se accede a ella, sino es por un trabajo que tiene que ser también de larga duración, tú no puedes pretender que vas acceder a la memoria, ni de tus estudiantes, ni del contexto en el que ellos habitan de un día para otro, no es así y que ellos van a trabajar la memoria si tu un día decidiste que su

clase , si se va a tratar de memoria, no va a suceder inmediatamente, tiene que ser algo paulatino, tiene que ser algo de largo plazo y tiene que ser trabajado antes de llegar quizás a la unidad de memoria, DDHH, transición a la democracia, no puede ser algo que tu vayas a trabajar porque ese contenido lo solicita, no, tiene que ser algo transversal y desde esa perspectiva, como te decía antes a veces la memoria se bloquea, no es algo que lo diga un historiador, sino que probablemente con mucho más éxito lo van a decir profesionales de otras áreas, pero la memoria a veces, es difícil de encontrar, de hallar y los chicos tienden a claro a ser portadores de un relato que constituye parte de su historia, parte de su identidad, de quienes son, quienes son sus abuelos, quienes son sus padres, pero acceder a ese relato requiere, primero confianza, porque si no hay confianza, no hay interés, no me importa participar o no en esta clase y tampoco quiero contar esto porque quizás si lo cuento, suena como fuera de foco, desubicado alguien se puede reír de mí, quizás muy violento, finalmente no quiero contarlo, no lo quiero compartir, no me interesa y por otro lado como vamos sacando el hilo para que esa memoria se vaya soltando, por qué?, porque muchas veces estos temas no se conversan quedan alojados muy en la profundidad de la persona y después cuando se conversan no se sabe cómo hablar de ellos, yo se algo de este tema, pero no sé cómo decirlo, eso es lo que dicen muchas veces los estudiantes, yo he escuchado hablar a mi mamá de esto , pero no sé cómo decirlo, no sé cómo explicarlo , también hay que darlas las herramientas para que ellos puedan acceder a la palabra de su memoria, que es complicado , porque para uno es complicado acceder, cuando habla la memoria es difícil porque está mediada por tanta cosa que no solo tiene que ver con la experiencia del pasado, sino que con el momento actual, entonces eso hay que irlo trabajando, cómo hacer que esa memoria cobre palabras, relatos, se transforme en un discurso es difícil y ya en un discurso articulado, porque eso aún es más complicado todavía.

ENTREVISTADOR: como menciono en un comienzo es bastante subjetiva la memoria, entonces abordar... Igual depende mucho del contexto como lo señala usted, igualmente trae sus desafíos.

DOCENTE: y es algo muy sutil, como es subjetiva, como muchas veces se necesita mucha confianza para acceder a ella y las preguntas adecuadas, los recursos adecuados, a partir del conocimiento que uno tiene del contexto es algo a largo plazo, no es algo que uno vaya a lograr rápidamente, solo por abarcar un contenido, tiene que ser con una intención detrás.

ENTREVISTADOR: como un punto de conclusión, para ir redondeando toda esta idea, ¿cuál cree usted como docente y como con toda la experiencia que tiene, que es bastante, como o cual cree usted que es la importancia de la memoria en la enseñanza de la historia, en la enseñanza en el periodo de la transición?

DOCENTE: la memoria existe, esta y aunque la quieran eliminar, la quieran sacar no se puede, es como la verdad, aunque uno la trate de ocultar sale, por cualquier lado, sale, a alguien se le escapa, la memoria se escapa, no la puedes atrapar está ahí presente nunca va a ser eliminada, porque es parte de la conducción humana, es lo que quiero decir, es parte de nuestra condición humana y así hay entenderla y así hay que tratar de explicarla también, los niños la aprenderán del modo que les haga más sentido, también hay que soltar eso, mi idea de memoria es algo muy propio de la historia también, pero cada sujeto construye la memoria de acuerdo a su propia identidad y su propia historia, hay que soltar eso, ahora la memoria siempre es importante en la historia, porque la memoria te permite ser parte de algo que te excede, pero tanto como te excede, te hace sentido de quien tu eres y a que perteneces y hacia dónde vas o sea este mecanismo de relación que existe entre quien yo soy, mi pasado, la memoria y quien voy a ser en el futuro es central, no puede haber un divorcio entre eso o una separación, entonces para mí la memoria va asociada no solo a la identidad, que ya es algo fundamental, porque si yo pierdo mi identidad, pierdo quien yo soy, pierdo absolutamente el norte, todo, puede hasta generar un enfermedad tremenda, la identidad es algo central para el ser humano, pero al mismo tiempo hay que entender que eso está en constante devenir, yo me construyo, me construyo constantemente, no es algo concluido, es un proceso inconcluso, entonces la memoria también, la memoria está en constante construcción y el pasado está en movimiento, entonces la memoria yo siempre la planteo desde ese punto de vista, que así como nosotros construimos la vida que llevamos, así como se construye nuestra memoria a partir de los recuerdos del pasado, pero también de lo que vamos viviendo y construyendo, el pasado se va moviendo con esa memoria, entonces eso es fundamental para entender cómo funciona la historia, si la historia está en constante movimiento, o sea no es fechas, no son datos, no es esa idea positivista de la historia, que yo con aprenderse estas dos cosas que son fechas, datos o información ya estoy listo, no tengo que aprender cómo se inserta la complejidad del tiempo, en la observación del pasado, o sea la memoria está relacionada con el tiempo, como percibimos el tiempo de modo subjetivo, como el tiempo nos constituye, todo lo que pasa por encima nuestro, las cicatrices, las arrugas, la

vez, como nos ataca el tiempo, está relacionado con la memoria de quien soy, que viví, como el tiempo me afectó, entonces uno lo puede tratar de todos los niveles, no hay una etapa, no hay una edad para que uno hable de la memoria, porque todos tenemos acceso a ella, no hay un momento para hablar sobre la memoria, todos tenemos acceso a la memoria, por lo tanto como todos tenemos acceso a la memoria, es algo que tiene que ser tratado siempre, en distintos niveles de dificultad si tú quieres, pero siempre tiene que ser abordada, tiene un lugar central. Ahora la memoria en época de transición a la democracia permite precisamente tomar ese devenir y hacerlo parte de la sala de clases, porque está aquí, es fácil verlo, podemos encontrar mucha información al respecto, podemos ver en nuestras instituciones y hablar de ellas, a partir del contenido histórico que está alojado, no solo en ella, en las instituciones, en los recursos, sino que en las memorias de la cual yo soy parte, que yo porto involuntaria o voluntariamente o de la que portan mis familiares entonces permite ser una clase mucho más dinámica, permite hacer una clase mucho más profunda, quizás llegar a conclusiones más interesantes respecto del proceso histórico que es la transición, pero al mismo tiempo, quizás y lo más importante, puede dar más sentido a lo que se está viendo, quizás porque estamos estudiando esto, cual es en el fondo el propósito, en que me afecta a mí, esto, es tan inmediata la aceptación que se produce, que el propósito es mucho más claro cuando se aborda de esa manera.

ENTREVISTADOR: los estudiantes en el fondo terminan haciendo un trabajo casi de historiador, como lo han planteado muchos escritores respecto a la conciencia histórica, haciendo esta relación entre pasado y presente.

DOCENTE: claro ahí lo que tu mencionas, es interesante, respecto de los métodos de enseñanza de la historia, que cada vez se acerca más a imitar los métodos de investigación que hace el historiador y en el fondo algo muy interesante de estos métodos de enseñanza y de la labor del historiador, como lo dice Hudson mi vida la transcurrió en el siglo XX y yo voy a hablar de ese siglo, entonces el estudiante puede decir, mi vida transcurre en este momento y yo puedo hablar de este momento, o sea y eso es clave, central, importante, interesante, bueno a uno que le apasiona historia, esa emocionante que alguien diga, yo soy protagonista de este tiempo y puedo hablar de él, imagínate puedo hablar de él con propiedad y si puedo hablar de él con propiedad y puedo situarme desde él, quizás si analizo otras fuentes sobre la transición en este caso, voy a poder ver en que contexto se produjeron esas fuentes, como los que lo vivieron hablaron de esa historia y quizás a través de ellos, yo también pueda hablar de es, porque soy parte de esa

tradición, soy parte de esa memoria, soy parte de la historia, entonces claro ese ejercicio central es muy bueno desde el punto de vista del ejercicio del pensamiento histórico y de la formación de conciencia histórica, es muy interesante.

ENTREVISTADOR: creo que es muy importante ir formándonos como docentes en torno a este tema, el tema de la memoria, al tema del desarrollo del pensamiento histórico y las relaciones en el pasado reciente, multicausalidad, etc....

Desde ya le agradezco su participación en esta ocasión, es de suma importancia todos los aportes que generó para la investigación y para la comprensión de las temáticas que conversamos.

DOCENTE: Es muy importante que uno se vaya también empapando de lo que se está haciendo en la práctica actúa, porque aunque uno sea joven o tenga menos experiencia que otros profesores, igual uno se deja llevar por las mañas del oficio, entonces uno igual debe estar constantemente actualizándose, este contacto con los estudiantes es central y lo que tu decías respecto a la multicausalidad, esto es algo que cuesta mucho enseñar, porque lo chicos piensan que primero pasa una cosa y después otra, una concepción muy lineal de la historia, muy tradicional de la historia que está metida en la mentalidad podríamos decir colectiva de cómo funciona el tiempo que primero pasa una cosa, después otra, pero cuando comprenden, ejemplo a través de una imagen la multicausalidad, realmente uno se está dando cuenta que aprendieron más, porque hay una emoción detrás y hay una sensación de descubrir algo nuevo, que está ahí, que está en el presente, que habla del pasado por supuesto pero es algo a lo que todos podemos acceder, eso es muy importante y nada *poh*, muy feliz de haber contribuido si necesitas alguna ayuda yo feliz.

Despedida.

9. 1. 2. Entrevista número 2: Profesor B

ENTREVISTADOR: El objetivo general de la entrevista radica en realidad en una necesidad que tengo yo, en una necesidad que tiene mi investigación, que es la de conocer la experiencia a ciertos temas relacionados entre sí, o que yo quise relacionar, se busca recolectar información, datos, experiencias sobre todo de Docentes en Historia que es lo que ya he venido haciendo con mis entrevistas, que se encuentren en ejercicio, que tengan, que tengan experiencia en la escuela.

Temas para trabajar que se relacionan entre sí, son la memoria, como concepto, la transición a la democracia, como proceso del pasado reciente chileno y la enseñanza, la enseñanza de la historia relacionado a estos dos temas como se enseña la memoria en el periodo de la transición a la democracia en Chile.

PRESENTACIÓN DOCENTE

Profesor de Historia y Geografía, hace más o menos 10 o 11 años, he trabajado 8 años en Colegio Particular Subvencionado, en un contexto vulnerable, colegio bajo la Ley SEP y hoy día estoy trabajando, hice la práctica en un colegio también particular subvencionado pero católico de monjas, de ahí me pasé al colegio que te señalé antes y ahora estoy en un colegio particular pagado en Quilicura. Entonces me moví de Estación Central a la práctica, fue un año no más, después a Maipú 8 años y estos 2 años en Quilicura.

He hecho cursos del punto de vista “enseñanza de Historia”, de “habilidades”, también “habilidades comunicativas”, Diplomado en “educación emocional”, Magíster en Educación y algunos Diplomados de Historia.

Creo que la necesidad de todo profe digamos es estar siempre estudiando, incluso me atrevería de a decir no olvidar las primeras enseñanzas, porque el profe cuando entra el sistema más adulto céntrico de lo que quizás ya es, se pone asignaturistas, piensa que la importancia está en la historia o en la geografía, o en la biología, o en la matemática, lenguaje y somos al fin de cuenta, nosotros somos pedagogos no más y ese es el foco la pedagogía, el acto de enseñar, de nutrir pensamientos, etc.

ENTREVISTADOR: igual es importante la experiencia que tiene usted, esta experiencia tanto en la práctica como en los 8 años, tanto en la experiencia que está adquiriendo ahora, que se vayan entremezclando los contextos por ejemplo con las características de los liceos, contexto ambiental, sabiendo que la escuela no es algo hermético, bastante poroso, que se nutre igual de lo que pasa afuera, de lo que pasa en el sector y todo eso.

DOCENTE: Igual en eso creo que hay una gran paradoja, porque claro nos dicen que involucremos el contexto de los estudiantes y su familia en la escuela, pero siempre en relación de lo que la escuela quiere, porque hacia el interior de los muros de la escuela hay saberes que no son dignos de ser enseñados y que son esenciales para la vida, no se

poh... prepararnos para ser viejos, educación emocional, educación sexual integral, eso no queda, eso no entra a la escuela, entonces pero sí es muy importante la función cuadrática en segundo grado o muy importante (no se poh) la Edad Media o viajes de exploración.

ENTREVISTADOR: A eso igual quiero apuntar con la entrevista, a cómo sacar un poco, o sea ver esta educación, este proceso de enseñanza y aprendizaje con respecto al concepto de memoria. En primer lugar, un proceso de enseñanza aprendizaje parte de alguna base, en la que atendamos un poco nuestros conocimientos previos.

Me gustaría conocer sus apreciaciones generales sobre el concepto de memoria, sabemos que se ha desarrollado un extenso debate en realidad en cuanto a lo que es la memoria, para que nos sirve la memoria o si es que se puede hablar de una memoria individual, o si se puede hablar de una memoria social, por eso la primera pregunta va orientada hacia eso.

¿CÓMO ENTIENDE USTED EL CONCEPTO DE MEMORIA?

DOCENTE: Me hiciste acordar mis primeras clases que tuve en introducción a la historia, por ahí por 2007. Me acuerdo ahí no se si fue un texto de Jacques Le Goff, el orden, no se lo leí en el orden de la memoria o es otro texto asociado de Benjamín, no se...

Bueno, la memoria implica dos actos, dos acciones, recuerdo y olvido, uno elige lo que quiere recordar y olvidar lo que no quiere recordar, entonces bajo esas dinámicas y es una de esas cosas, así con la simpleza que tú lo oyes lo trabajo con los cabros y la cabras, así como el tema de que cosas, que memorias podemos identificar y así surgió obviamente la memoria individual y la memoria colectiva, digamos como una memoria del consenso, por decirlo de una manera , con ejemplo concretos quizás alguien más experto en el tema después me juzgue y diga oiga profe, lo digo hipotéticamente hablando porque no es un tema en que me profundice mucho, pero ahí dije, *ya poh* la Segunda Guerra Mundial fue buena o fue mala?, mala poh profe, están todos de acuerdo, si, quienes pudieran decir que fue buena?, entonces dije llevémoslo a la dictadura militar, ¿la dictadura fue buena o fue mala?, ·no mala profe con todas las atrocidades que sucedieron” y quienes podrían decir que fue buena? Entonces ahí diferenciando un poco entre lo que es la memoria individual y lo que es la memoria colectiva, entonces ese ejercicio simple lo he ocupado para iniciar mis asignaturas de Comprensión Histórica del Presente, que el

electivo del plan diferencial de tercero medio y también al trabajar la unidad de Dictadura y Transición, de la unidad tercera de segundo medio.

ENTREVISTADOR: Ahí me comenta igual como lo ocupa en las clases, es algo importante porque como llevamos este concepto que es bastante subjetivo, por decir, a las clases.

ALGUNA ACTIVIDAD, ALGO PRÁCTICO QUE HAYA REALIZADO, EN LA QUE SE RELACIONEN CON ESTE CONCEPTO DE MEMORIA. ¿TIENE ALGUNA EXPERIENCIA O ALGO?

DOCENTE: Una vez, no dos veces este año (es que hay cosas que reutilizo con los cabros) y una de las cosas es que puse una vez una foto del Museo de la Memoria y la otra puse esa foto del Museo de la Memoria, ustedes conocen este lugar, ¿todo este tema? Y otras fotitos de una salida pedagógica antiguas de mi otro colegio, vean les dije y después les pongo otras fotos, hagamos el museo de la memoria les puse una foto de una repisa y un comedor, con una foto de Pinochet, entonces le dije, en realidad con esta actividad parto cuando hago referencia entre memoria individual y memoria colectiva, lo primero es una experiencia como de inmersión, como siguiendo un poco los pasos del ciclo de Paul Ricoeur cuando aborda el proceso de construcción del pensamiento, entonces, les pongo, les hago esos quiebres. Este era el museo de la memoria y aquí qué memoria hay, entonces ahí llegamos a diferencia, la idea es ir mediando hacia ese camino de las dos memorias individual y colectiva, entonces eso como actividades, ahora teóricamente yo, la verdad no caigo en esa actividad teórica de decir memoria es dos puntos, sino que les pido a los chiquillos indagan cuál es la memoria colectiva de nuestros padres, que le pregunten después a sus padres sobre el periodo en cuestión, que recuerdan, que nociones, qué sensaciones, qué emociones tiene de esa época, para después plantear, buscar, ir escribiendo las ideas e ir en la pizarra e ir configurándose, cual es la memoria colectiva de los padres del curso y cuáles son las memorias individuales. Me fue más complejo este año por el tema de este virtual porque me pegue (ya no tenemos esas cuentas), esas cuentas metimeter, una aplicación donde tu escribes, entonces les pides “cabros averiguaron la pega o no”, “averiguaron la pega de investigar con los papas”, “escriban ahí lo que dijeron los papas” así como las palabras centrales, así como de lo que fue la dictadura, entonces “terrible”, (PUTA NO FALTA EL FACHO ENTRE MEDIO), bueno eso tiene que pasar, para poder identificar la memoria colectiva y cuál es el porcentaje que hay para esta memoria individual que se arranca digamos.

Eso he hecho en mi ejercicio docente para trabajar la memoria, como para instalarlo y como para reafirmarlo.

ENTREVISTADOR: Igual es bueno, quizás, tener esas dos visiones dentro de un curso

DOCENTE: Yo por mucho de mi ideología personal lo interesante al momento de debatir , yo hago, imparto también el electivo de cuarto medio de Economía y Sociedad, entonces tuvimos que hablar de los sistemas económicos y es inevitable digamos que cuando empezamos a discutir el rol del estado, aparezcan las ideologías, tiene que aparecer, entonces yo les decía “chiquillos si ahí lo importante es que haya diferencia, pero en función de los argumentos, argumentos claros, ahora este esté es que hay un cuestión que también ya es valórico, o sea es muy válido que un cabro quiera una economía extremadamente liberal porque (no se) es lo que leyó el mismo Smith, dice “yo creo que esto debe ser liberal para que funcione el país”, muy válido, es muy importante que aparezcan los punto contrapuestos, el tema es que hay que mantener cierta brújula moral, yo les digo “ cabros a mí me da lo mismo si ustedes quieren un país socialista, un país capitalista, el tema de los DDHH no puede ser patrimonio de un solo partido.

ENTREVISTADOR: Es importante el tema de los DDHH.

DOCENTE: si, es que ahí debemos invitar a la memoria colectiva, porque la cuestión fue traumática, no podemos ser indolentes, es como que, tenemos que invitar a estos espacios, porque si no generamos empatía histórica, entonces cuál es el problema de eso, es que vamos a tener cabros que por ejemplo son indolentes a lo que ocurrió con el tema de los DDHH, pero también van a ser indolentes con temas de pobreza, precariedad, si una escuela, una disciplina independiente de cuál sea , si seguimos bajo esta lógica asignaturista , hay que invocar a la memoria para no caer digamos en esta, en estos sesgos de algún modo ideológicos que no nos permiten construir sociedad, porque no entendemos al otro en tu otredad, entre eso no ocurra esta complicada la cosa.

ENTREVISTADOR: En la mayoría de los procesos traumáticos ocurrieron igual en el pasado reciente, existe mucha gente generaciones todavía que siguen marcada por este proceso, por la memoria que tienen, por esta memoria colectiva que hay en realidad en la sociedad.

DOCENTE: Yo esta última evaluación de segundo medio, lo que hice fue que di a los distintos grupos, los dividí en grupo y les di distintos documentales, así como para que los cabros analizarán, o sea les explique una cuestión muy superficial de historia y cine con margen de error y cositas pequeñas y después nos fuimos como al trabajo de las películas en sí mismo, entonces a los cabros les di películas como por ejemplo: La ciudad de los fotógrafos, El diario de Agustín, LA doctrina del shock, El estadio, Botón de Nacar, Chile la memoria obstinada, Nostalgia de la luz, Profetas del exceso y otras más el rol de los actores secundarios, como que de algún modo que los cabros entiendan que este Chile en el que viven, es obviamente un Chile, Chile reciente y ahí trabajamos el Concepto de Historia Reciente, ahí también Comprensión Histórica del Presente buscamos algunas fuentes, con Verónica Valdivia trabajamos una entrevista a que se llama Proyecto Zorzal, entrevista a varios Historiadores sobre historia reciente y ahí cruzamos, bueno la definición que plantea Verónica Valdivia con algún Historia de Argentina, a varias personas, varias definiciones de historia reciente y la gran duda de siempre “Profe entonces esta fuente”, si el tipo lo vivió es primaria y si después lo transforma en un texto de investigación, el gran problema de la fuente es que están vivas, es eso la evaluación entorno al cine.

ENTREVISTADOR: Buen trabajo, para trabajar la memoria igual para que ellos, sí lo relacionan con este inicio de Unidad, que es como desarrollo más biográfico, actividad biográfica con este ya final de unidad, choca una realidad concreta que se ve en el documental, con la realidad de sus vidas. Hablando igual de segundo medio, se ve bien marcado la “transición a la democracia”.

DOCENTE: En todas las evaluaciones que hago, ¿cómo lo trabajado te impacta a ti hoy?, porque al fin de cuenta si no hacemos ese tipo de pregunta, como qué estamos enseñando historia muerta, como una cuestión que pasó y no está, y no, historia viva es a lo que tenemos que apuntar.

ENTREVISTADOR: Algo importante que me señaló, que es la empatía historia, algo que se enmarca en el desarrollo del pensamiento histórico de los chiquillos, entonces es, igual siento que es algo que se relaciona bastante con el hecho de tener memoria, tener una memoria que sea hacia, como, esta empatía.

Con respecto a la transición a la democracia, ha habido bastante discusión, por ejemplo, respecto a las características que tiene, la temporalidad con la que cumple.

DOCENTE: Al mismo concepto.

ENTREVISTADOR: Para los cambio y continuismo que presenta.

DOCENTE: o lo llamamos “transición a la democracia” o lo llamamos “post dictadura” o sea ahí hay una carga simbólica en el uso de los conceptos.

ENTREVISTADOR: Bueno así es como se comprende el inicio a la “transición a la democracia”, como a partir del del plebiscito del 88 y ahí quería preguntarle:

¿QUÉ OPINA USTED SOBRE ESTA APRECIACIÓN, DE QUE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA COMIENZA CON EL PLEBISCITO DEL 88? Y ¿QUÉ APRECIACIÓN TIENE USTED SOBRE EL PROCESO DE TRANSICIÓN, SUS CARACTERÍSTICAS, TEMPORALIDAD, LOS CAMBIOS, CONTINUISMO, ¿ETC?

DOCENTE: Por un lado, es evidente que hay cambio de régimen político, entonces, ya no opera, digamos, los centros de exterminio del régimen, hay libertad de expresión, digamos, de reunión, sin duda hay un cambio en materia de libertades públicas, no es algo que obviamente en término de garantía de derechos fundamentales, entonces sin duda van atenuando o apagándose estos factores de autoritarismo y de violencia estatal. Sin duda que con el plebiscito hay un cambio, pero, así como la Independencia, es un cambio de régimen político, pero más no en la estructura social y en la estructura económica, así que como que ya claro hay más libertad de comercio, pero la lógica mercantil estaban ya, más allá del contrabando, o sea, si hago la misma lógica socialmente el chileno no cambio, digamos, económicamente tampoco, mira lo que paso ahora, entonces, es que si yo te digo que el plebiscito fue el inicio de transición, si, era una decisión política, yo creo que hay que ponerle ese apellido no más, decisión política, y son varios lo que hablan de este tema, el mismo Moulian, Tomas Moulian que habla de la Jaula de Hierro, estamos atrapados ahí, entonces estamos amarrados y mientras no haya una nueva Constitución que defina nuevos mecanismos para decidir en democracia, no hay otra.

ENTREVISTADOR: En ese sentido con respecto a los DDHH.

¿QUÉ CREE QUE PASÓ EN ESTE CAMBIO, O EN ESTA TRANSICIÓN?

DOCENTE: lo primero, es que como los cambio también son graduales, como por ejemplo, yo debo decir que pasamos de un régimen a un régimen político donde ya

las violaciones a los DDHH no era práctica del estado, pero por ejemplo en términos políticos igual, teníamos la Constitución del 80 que amarra todo el resto del sistema económico y heredada de la dictadura, pero lo importante en este sentido es que el Estado reconoce, pide disculpa, el Estado asume, el Estado de Chile dice esto ocurrió y es culpa nuestra, más allá de que los que estaban a cargo del Estado eran otros demonios, pero se asume y se inicia con políticas de paz y reconciliación, me parece que por un lado bien, segundo se instala una cultura de los DDHH, que es positiva, pero también tiene sus desafíos porque obviamente hay quienes siguen aminorando o negando la violencia a los DHH y o que juegan a veces a la ley del empate, no sé, entre *ah usted hizo esto*, a pero tu candidato dijo esto otro. Yo creo que se ha avanzado en materia de DDHH, el tema es que lo que todavía creo que esta, es la gran deuda de la impunidad, no puede ser que después de 17 años de violar los DDHH en Chile, de otros cuantos muertos en democracia, hoy día frente a que cuatros instituciones, incluso la misma que trajo el Gobierno para evaluar las violaciones a los DDHH, señale, todas, que la única diferencia es que una dice que si hay sistematicidad o no hay sistematicidad, pero que todas ellas han señalado que hay violaciones a los DDHH y todavía no tengamos juicios políticos por eso, un juicio político entre comillas el de Chadwick, pero que paso con los casos concretos, con los juicios no políticos, los juicios asociados al Código Penal, entonces que pasa ahí, que pasa con los juicios a Carabineros, el otro día salió o se dictaminó un juicio contra carabineros que había hecho tortura en un recinto policial, pero son tres casos, el caso de Campillai y de Gatica, o sea las cuestiones son evidentes, de un Estado, ósea de los Gobiernos que llegan al Estado y que varían su postura de manera arbitraria, eso yo creo que tiene que estar zanjado, quedar como una especie de respuesta automática, o sea independiente de quien esté, la respuesta es automática, me refiero “arrojan un cabro al Mapocho”, respuesta automática, porque no puede ser que pongan querellas porque se cayó una moto al Mapocho y no porque botaron a un cabro, no es lo mismo botar una moto a un cabro y esas políticas de DDHH creo que están siendo ambiguas hoy día y creo que hay que intencionarlas más en el curriculum, porque, ósea, que fácil hablar de las violaciones a los DDHH hace 30 años, 40 años, pero puta que es difícil hablar hoy día de las violaciones a los DDHH, sin que te juzguen, sin que te, que ahora están los papas, que varios, porque ejemplo si el Estado ocurre esta cuestión y el Gobierno que rige este Estado dice “oye lo que ocurrió con este cabro chico, que lo botaran al Mapocho es una violación a la dignidad de este, a la vida de este ser humano” y lo sanciona, lo que

ocurrió con Campillai también, uno con mayor fuerza lo puede instalar en la sala de clases.

ENTREVISTADOR: Con respecto al currículum, ¿cómo se diferenciaría la enseñanza que entrega el currículum, con respecto a la transición a la democracia y como lo plantea usted en las clases?

Ejemplo, la profesora anterior planteaba que se le da pocas horas de clases para poder abordar todas las problemáticas que presentaba.

DOCENTE: Yo creo que ahí comparto y no tanto comparto, efectivamente está al final de año, es complicadísimo, porque es la unidad 4, entonces resulta que el currículum entrando en primero, como en segundo medio son muy extensos, pero intensísimos, la cantidad de objetivos y una cantidad de indicadores por objetivo, que para que los logren necesitas dos años, con el ritmo de clases, con las ceremonias que tienen interna cada colegio, con la suspensión, los feriados es un tema, es un currículum escolar sobrecargado de cosas que no se van a ver, de hecho hasta, yo con la priorización alcance a ver todo lo que había que alcanzar, pero yo me pregunto si todos los profesores de historia en Chile, habrán podido hacer la priorización, por todas las brechas tecnológicas y todo lo que ocurre, por eso estoy de acuerdo, creo que el programa es muy extenso para un año y siempre el tema de la transición y el Chile actual es una cuestión pequeña para enseñar, pero es parte de un mal diseño curricular que es trans-nivel, o sea, da lo mismo, pasa con seis, yo hace años trabajaba en quinto y sexto básico y la última unidad de “vivir en sociedad” en quinto básico pinceladas, la cuarta unidad de “geografía política de Chile, pinceladas, entonces séptimo y octavo nunca he hecho y bueno, primero medio “economía” a fin de año el problema económico, oferta y demanda y se te acaba el año, entonces no hay espacios para ver otras... yo creo que el problema curricular es expresamente porque es amplio, ahora la temática de “DDHH” no es algo netamente contenidista, no es algo que tenga que caer netamente en la unidad de “democracia”, o sea de “dictadura”, entonces es algo que se puede ir metiendo transversalmente en todas las asignaturas y ojo en asignaturas, ni siquiera te estoy hablando de todas unidades de historia, de todas las asignaturas, o sea no tiene que existir unas “ciencias para la ciudadanía” para que trabajaremos el discurso científico en la “construcción de los DDHH”, porque así como lo defiende, en su momento también los atacó, entendamos que el discurso científico en el siglo 19 dijo que la mujer era inferior al hombre y que el negro era inferior al blanco, entonces eso es importante digamos, también como que no

solamente que el profesor de biología o profesora de biología te enseñe una educación sexual integral, profesor de historia también tiene que estar preocupado de eso, formar ciudadanos no es responsabilidad de un profe de historia, educación ciudad tiene que hacerla cualquier persona, mejor para nosotros porque tenemos más pega, pero (y somos muchos), es que yo creo que hay una cultura muy arrogante dentro de la disciplina de los profesores de historia y que la gente también de derecha incluso la tira como la gran causante, digamos de los males que tiene hoy día Chile, “mal”, una vez un amigo mando a un grupo, siendo profesor dice: fíjense lo que publico este loco de derecha, que el problema del estallido social había sido por responsabilidad de profes de historia, de los profesores de historia y filosofía que adoctrinaban a nuestros jóvenes y no pusimos atajo, y el loco decía estoy de acuerdo esto es un mérito de profesor, y le dije: primero me parece bastante pasado a película que tu señales eso porque, pensar que nosotros somos los responsables de esto, primero o por sobre la experiencia de las familias, es una activador bastante ególatra. Yo creo que el primer factor de todo esto, es la misma realidad que tienen que ver los cabros, que podríamos haber contribuido sí, pero es una cuestión imponderable, la gran causante es este malestar que tiene Chile, no es digamos lo que hacen los profesores, si no la misma vida de los chicos.

ENTREVISTADOR: Tomando un poco eso, ¿Cómo son los profesores en la sala? ¿Cómo usted, caracteriza el proceso de transición en el aula de clases? ¿Cómo lo enseña

DOCENTE: Lo que ocurre es que, o sea, al fin de cuentas trato siempre, yo igual no tengo una lógica declarativa, así que la transición es.... dos puntos característica uno, dos, tres, cuatro.... no, yo, la idea es que, en torno a documentos, idealmente que se puedan contraponer, también puede buscar puntos en común, generalmente ahí ocupó una estrategia que es bien sencilla, un diagrama. sí son dos fuentes, bueno, el diagrama con dos círculos que se cruzan, entonces en un círculo para la fuente, un óvalo para la fuente uno, otro óvalo para la fuente dos y al medio poner todos los puntos en común, si es que hay también, la idea es contraponer fuentes y que de ahí saquen las características, para que ellos después, la pregunta de cierre es cómo evalúa usted el proceso de transición a la democracia?, ¿qué aspectos positivos considera ? y qué desafíos quedan pendientes ?, que tiene que ver un poco el deber ser de todo, incluso por lo mismo de la constitución a mi juicio personal, la constitución no tiene nada positivo, si tú lo vez como economista, claro; gente más economicista te da una estabilidad de mercado, porque no la podía

mover, porque no es democrática, por eso no la quieren tocar, no es democrática poh, *pa'* mi esta mala, no me sirve, si esta podrida desde el inicio para mí no vale, no sirve de nada , no tiene nada positivo, pero hay autores, abogados de derecha que defienden la constitución, entonces pones a José Cea y pones al Atria por otro lado, que ni siquiera es un tipo de izquierda , sino que, esta constitución alternativa que quisieron hacer el mismo año 80, este grupo de los 24 parece que es, había hasta DC diciendo que, como tenía que ser la constitución del 80 y todo el tema, pero la idea es que contraponen y que desde ahí saquen las características, al fin de cuentas si yo declaro... de hecho, hoy día les digo “cabros hemos llegado a la última clase del año , quiero saber de usted, se tomen el tiempo, si quieren dialogar en grupo, pueden hacerlo o individualmente, quiero sugerencias, críticas y también aquellas cosas que les gustaría destacar como para seguir proponiendo las en las clases”, entonces una cabra dice; “profe, sabe que yo encuentro que tiene que pasar materia”, yo decía, ya pero así como que te vaya relatando las cosas, “si poh profe estamos acostumbrados a eso”, dije: bueno, en la costumbre está el peligro, es que si usted quiere un relato histórico , yo le puedo subir un texto escolar que liberal al Estado de Chile, usted lo guarda y cuando vaya al tema, lo lee no más, ahora para que usted analice textos y desde ahí saque las características de etapa de la transición, depende netamente de que usted haga el esfuerzo del oficio de preguntarse, primero de que habla el texto, que dice de aquello, quién lo dice, cuando lo dice , que ocurría cuando lo dijo, porque lo dice, qué quieres lograr , que de lo que se dijo en el texto prevalece hoy día con más fuerza, entonces porque si vamos a enseñar relato, para mí la verdad no es el alma mater de la disciplina, el tema es que yo creo que igual es un tema de formación, como dice Beatriz Avalo hace algunos años atrás, Premio Nacional de Educación, lo profesores de todas las disciplinas, digamos en el caso de la historia, los profesores llegan con una idea de lo que es ser profe, en base a los ejemplos en la sala de clases, de cómo se fueron apasionado con la disciplina histórica o geográfica, el tema es que después cuando salen, salen pensando otra cosa, entran pensando una cuestión, la Universidad les enseña otra y el sistema escolar les pide otra, entonces la responsabilidad de las Universidades en recibir o recepcionar bien la idea que tiene de ser docentes con los nuevos estudiante de pedagogía , tener clara la universidad de lo que es lo que tiene que formar, para que salgan los profesores que tiene que salir, es un problema mucho mayor, entonces , que es lo que ocurre que el profe de historia, le gusta la historia, le gusta explicar, entre un apego por el discurso histórico, por la narrativa, un narcisismo camuflado también, le gusta hablar a él, pero se olvida que cabros son los que generan,

que tiene que aprender, ellos quieren ser los protagonistas, a fin de cuenta los profes de historia, bueno muchos profes terminan haciendo clases, como el profe que vieron en el colegio, era un profe, dejamos, como lo que dice Paulo Freire, “esta educación bancaria, depositar, depositar información”, entonces yo creo que por ahí están los problemas, los desafíos en el momento de enseñar, yo no te puedo decir como trabajo las características, yo trabajo fuentes y desde ahí saldrán las características.

ENTREVISTADOR: En relación con eso ¿Qué importancia cree usted que tiene el proceso de transición en la enseñanza de educación media?

DOCENTE: Yo ahora, por ejemplo, creo que ni siquiera me preocupa que no se alcance a ver en el Segundo Medio, porque Educación Ciudadana

te permite con mayor libertad programática abordar estos temas, porque por ejemplo el primer objetivo era identificar y comprender los atributos de la democracia y la ciudadanía en el mundo actual, entonces tú puedes ahí, decir bueno, ¿qué entendemos por democracia? es más ahí importante la historia, la democracia del siglo, se reformuló en tal momento, pero, qué significa hoy día, para usted, si le digo: este país es democrático o no? , ¿qué criterios, si tuviésemos que hacer un *check list*, para evaluar si los países son democráticos o no, que podríamos en ese *check list*?, si avanzamos respecto de los DDHH, que la gente pueda expresarse, entonces vamos ampliando la mirada, entendemos que hoy día entran variables económicas, que haya distribución de la riqueza es parte de un país democrático, para los cabros hoy día, entonces ahí poner fuentes distintas, que se contraponen o de otros países, realidades, la realidad de Argentina, la realidad Chilena, distintos autores también, yo este año trabajé a Charles Tilly y este gringo habla de cuatro tipos de estados de alta capacidad de gobierno, con alta participación, hace cuatro ejes y le permite a los cabros también considerar esos criterios para ver si su país es democrático o no, donde estaría Chile en este eje, chuta estaré aquí, porque, por qué estaría ah?, y si usted dice que estaría acá, ¿por qué estaría acá?. Ahora lo importante siempre es el tiempo porque eso, el tiempo uno tiene una hora y media, en realidad tenía, entre llegar a la sala, saludar cinco, diez minutos, para el cierre de la clase que involucra retomar las ideas, despedirte y ordenar la sala tenía 20 minutos , entonces el tiempo efectivo es poquito, entonces la introducción tiene que ser rápida y al tiro a construir, si no te construyen un texto, reflexión, alguna cuestión que les esté pidiendo, no hay proceso de aprendizaje, tiene que tener un producto.

ENTREVISTADOR: En ese sentido.

¿CUAL ES LA IMPORTANCIA QUE TIENE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA, COMO CONTENIDO?

DOCENTE: Por un lado, te puedo decir que a mí me importa igual que cualquier otro contenido, pero ojo, de cualquier otra asignatura, siempre y cuando se vincule con la experiencia del estudiante. Insisto si te pasan, yo te puedo pasar la transición a la democracia como algo que no te paso a ti o puedo hacer como si te paso, puedo hacer lo mismo con la dictadura, puedo hacer lo mismo con los años 60 , 70, como algo que pasó, como algo que no tocó a la familia, también puedo hacer el esquivo, pero la importancia de la transición es siempre y cuando se, este contenido se vincule con la experiencia de vida de la familia del estudiante, si no se hace esa relación, por eso es importante porque se vincula, pero esa cuestión es transversal como te digo, si vas a enseñar el sistema renal, el nefrón y toda esta cuestión, biología, y no le haces entender a los cabros que si no se cuidan con la sal o no toman arte agua, si toman mucho copete van a terminar con una insuficiencia renal y van a estar desliziándose, o sea si vas a enseñar biología para no entender el impacto de estar cuidándose, no tiene sentido que enseñes biología, me pasa lo mismo con historia.

ENTREVISTADOR: Eso igual pasa, leía por ahí que hablaban “que la enseñanza de la transición y los procesos que se dan con los DDHH, también nos sirve como una experiencia para este nunca más”, para que no vuelva a pasar nuevamente.

DOCENTE: yo tengo ahí una disyuntiva, con los años, con los años, he tenido una visión más pesimista, porque todos decimos: la importancia de la historia es para no cometer los errores del pasado y con la evidencia histórica esa cuestión no es. La historia es no más, tristemente, o sea si nosotros aprendiéramos del pasado, si aprendiéramos del pasado no tendríamos guerras como humanidad, no tendríamos masacres, si aprendiéramos del pasado tendríamos países mucho más equitativos, pero no aprendemos del pasado, o sea y aquí quizás la particularidad, yo como ciudadano no voy a andar echando el camión encima, peleando, voy a buscar una solución pacífica de los conflictos y quizás a través de nuestras clases, como cuerpo docente dentro de un colegio vamos a generar ciudadanos que también busquen el mismo camino. Entonces bien puede haber un impacto en construir mejores ciudadanos, pero si aprendiéramos del pasado, la memoria un candidato como Kast no tendría cabida hoy día, los partidos neonazis

tampoco tendrían cabida en Europa, si aprendiéramos de la historia, si aprendiéramos de los que fue el holocausto no tendríamos eso, esa cuestión de para que nunca más, para mí es un ideal, pero no es para nada una realidad.

ENTREVISTADOR: Con respecto al tema de la enseñanza de la historia y como los quiebres que hay en estos procesos históricos recientes. Bueno la enseñanza de historia, estos procesos que simbolizan una herida o un trauma, han sido igual objeto de múltiples estudios, han tenido igual una relevancia importante en lo que es el desarrollo del concepto de memoria... como lo plantea usted, que pasaría o porque está cierto candidato, si se supone que nosotros tenemos una memoria que nos dice “oye, pero él fue parte de la dictadura militar, él fue parte de este trauma que tiene la sociedad, entonces

¿DE QUÉ MANERA ESTA MEMORIA OCUPA UN LUGAR ESPECIAL EN EL PERIODO DE LA TRANSICIÓN?

¿DE QUÉ MANERA LA MEMORIA SE METE EN ESTE PERIODO DE TRANSICIÓN?

DOCENTE: Yo me voy a poner un poco más estructuralista, porque creo que hay muchas cosas. ¿Cómo socializamos nosotros? , socializamos en la familia, con nuestros amigos, en la escuela, al menos esos tres, otras instituciones más pueden ser la iglesia, pero en esos espacios se socializan, entonces, lo que hay que ver, si en estos espacios de socialización, cuánto margen o cuánto momentos tenemos como para ejemplo interpelar las cosas que escuchamos, las cosas que, por ejemplo, yo me fui de Maipú muchos ex estudiantes me empiezan, me encontraron en Instagram y comenzaron a seguir y yo a los cabros los dejo que me sigan, pero yo no los sigo por temas de probidad, para evitarme problema, porque por ultimo me dicen “oiga usted las cosas que publica, teniendo niños”, bueno usted es la mama, usted ve debe revisar si el chico, las amistades que tiene y en las que se mete en su vida, pero bueno, dicho esto, el otro día subí un comentario que decía “Si a Boric, no al fascismo”, uno podría considerar un conservadurismo extremo o casi fascista, pero está al lado, el fascismo, hay que pararlo antes , antes de que siga creciendo, entonces te dicen “oiga profe como va a estar por Boric, ese *weon* es pura caca”, les dije yo: Oye Agustín respeto tu pensamiento, pero te voy a pedir una pura cosita, explícame por qué?, puede ser caca, no estoy en desacuerdo que podría ser así, pero por qué?, ¿en qué te sostienes para decir esto?, el cabro me dio un sin fin de argumentaciones, *sabí* que Agustín yo creo que tienes que darle una vuelta

a lo que estás diciendo sobre todo cuando hablas de comunismo, cuando hablas, yo creo que tienes algunos conceptos bien confundidos y nada más. Pero el tema que los espacios de socialización, no hay un espacio para, donde, para por ejemplo evaluar cierto, verificar, contrastar, evaluar críticamente la fuente de información que recibimos, la sociedad como está organizada nos bombardea de *weas*, entonces a fin de cuenta eso es lo que más queda, entonces mientras nosotros sigamos haciendo la clase de historia, por ejemplo o cualquier clase, desde el relato o desde el panfleto, el día de mañana va a venir otros, un fascista por ejemplo, te va a tirar tu panfleto y discursivamente puede ser el mejor y más bonito y te va a dar vuelta a alguien, te va a mover a ese estudiante que miraba para allá, a otros lado, entonces la idea es que se forme una ciudadanía crítica que sepa interpelar lo que recibe, NO SE SI TE RESPONDO LA PREGUNTA.

ENTREVISTADOR: Si, la pregunta era DE QUÉ MANERA LA MEMORIA HISTÓRICA, ¿NUESTRA MEMORIA COMO SOCIEDAD OCUPA UN ESPACIO EN EL PERIODO DE TRANSICIÓN?

y me responde otra pregunta, COMO SE PRESENTA ESTA PROBLEMÁTICA DE INSERTAR LA MEMORIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA?

DOCENTE: En este proceso de transición, obviamente el tiempo va a avanzar y se va a hacer fundamental no olvidar lo que paso, es importante sin duda, pero por ejemplo no puede quedar como algo que ya pasó y que zafamos, ese es el problema porque al fin de cuenta el museo de la memoria casi es como animita, es como una animita, ahí quedo el socialismo, el sueño de un Chile mejor, esta todo ahí, ahí está la animita. Hoy día superamos esa etapa no se la concertación estaba hablando de la democracia, los acuerdos, hace no mucho de las primarias hablaban de los socialismos democráticos, entonces yo creo que es importante, pero creo que sea ha trabajado mal, o sea yo no creo en los azares, yo creo, esta cuestión está pensada para que se le de esa importancia, no una mayor, entonces donde cobra efectividad, que por ejemplo frente a un discurso de odio, de homofobia, de nacionalismo, etc., todas estas cosas se prendan las alarmas, ahí fue efectivo, desde mi amigo anarquista que están todos queriendo votar, van por Boric, pero es que cuando tenía al fascismo ahí, no podía permitirte, porque el poder se va a ejercer igual.

ENTREVISTADOR: Me imagino que igual en la dictadura, hay que hacer esa relación, la gente que ha trabajado con este proceso de memoria...

DOCENTE: partimos de un tipo que la defendió y le hizo propaganda, es que sería incluso peor porque más encima sería elegido, entonces sería peor, yo creo que esta catarsis *Borictica*, por decirlo de algún modo, responde a la importancia que tuvo la integración de la memoria en el periodo de transición, pero creo que si bien es importante, creo que, como que la limitamos hasta eso, porque cuando empezamos a hablar de mayor democracia y los procesos políticos, ya ahí empezamos, ahí no hay problemas para mandar a carabineros y tirar el discurso del orden público. AHÍ CREO QUE TE RESPONDO MAS.

ENTREVISTADOR: EXISTEN PROBLEMÁTICAS CON RESPECTO AL CONTENIDO, CUANDO LOS CHICOS HABLAN Y CONVERSAN SOBRE ESTE PROCESO, SE PRESENTAN AL TRABAJAR Y PROCESO DE TRANSICIÓN.

¿QUÉ PROBLEMÁTICAS SE PRESENTAN?

DOCENTE: Yo creo que, los principales, yo creo que yo este es mi primer año, en este colegio particular, que enseñó este contenido, yo el año pasado no trabaja esta temática, tenía otro curso, tenía primeros medios, terceros y cuartos, entonces ahora tengo un primero medio, dos segundos, ya no le hago a cuartos, le hago solamente el electivo, entonces como que se cambiaron las cosas. Yo lo primero que hago es una cuestión evidente de que van a ver visiones contrapuestas, entonces antes de que me acusen como adoctrinador, porque es el discurso más fácil, siendo que no me considero para nada un adoctrinador, no me interesa, no me gusta la pedagogía del panfleto, entonces no puedo digamos... les pregunto: “chiquillos vamos a iniciar este proceso y lo que yo quiero es que ustedes escriban, qué nociones tienen desde sus familias por lo que fue esta época, este periodo de la historia?, les digo: “hablen”, ellos hablan, hablan, ... entonces yo voy anotando las ideas de cada intervención, que es mucho mejor, digamos hacerlo en el Mentimeter, entonces los cabros te van agregando las palabras y todo el show, entonces, es un análisis del discurso, entonces una vez que identificas la memoria colectivas del curso, en torno a este periodo de la historia vas mostrando fuentes, yo pongo como a interpretar, yo pongo un video como la entrevista a Jaime Guzmán , a esta hora se improvisa, que es muy conocido si no voy gobernar en el grupo de gobierno y la oposición, el grupo organizado que va a gobernar son los militares, como convocando al golpe de estado, el padre ideológico de la constitución del 80, inspirado en un relato, entonces ahí con los cabros yo voy mediando hacia ese lado, así como vamos sacando

cosas de la fuente, les pongo gente que critica a Allende y gente que no, que lo defiende, para que vean la polarización política.

ENTREVISTADOR: Me acuerdo de un discurso de Patricio Aylwin...

DOCENTE: Mira sí, como problema, como deuda más que un gran problema de aula, porque algunos cabros, cabras me dijeron. “bueno, sabe profe, mi tío abuelo no aparece nunca, no apareció, entonces es una cuestión que todavía no tenemos resuelta como familia, todos años vamos a la romería, a las actividades, pero no tenemos donde, más allá del muro donde está escrito mi tío abuelo, es una cuestión que no está sanada, es una deuda permanente en términos de DDHH”, entonces lo que está ocurriendo y como gran problemática es que cuando tenemos esta intervención el negacionista, entonces yo creo que ahí es discurso es uno, dije miren, o sea, yo parto, igual yo tengo una fortuna, fortuna entre comillas mi familia era de derecha, mis abuelos por dos lados, padre y madre eran, mi abuelo fue milico, estuvo 10 años, mi viejo, mi viejo 10 años en la milicia fuerza aérea, mi viejo salió medio concerta, la verdad pero mi abuelo era facho, facho, entonces como que, mi tata fue chofer del General Matthei y después de la esposa, chofer personal, la Matthei, la Matthei una vez le regalo una bicicleta a unas de mis tías, con eso te digo todo, por el otro lado mi abuela era de las damas de Pinochet, era misiones de Pinochet, que se creó en el año 88 para la cuestión del plebiscito, a defender la dictadura, por todos lados era de derecha, entonces yo los cabros cuando parto, les digo, cuando ellos ya terminan de comunicar su experiencia familiar, les digo yo también les quiero compartir la mía, entonces los cabros cachan de dónde vengo, entonces ven la historia de mis familiares, pero yo les digo, yo no estoy para nada de acuerdo con lo que mi familia opina, entonces yo soy muy respetuoso de eso, de lo que opina su familia, con lo que opina usted como individuo, entonces de ahí los locos, los dejas más dispuestos o más receptivos, yo creo que la virtud ahí está en tener habilidades comunicativas para generar una disposición, que como profe te va a servir en muchos aspectos, cuando viene un papa enojado o cualquier cuestión a pelar algo, “estoy molesto”, tome asiento, a lo mejor me equivoque en algo, en que me equivoque, “no, es que se equivocó en poner las notas aquí”, puta tiene razón, me equivoque, le pido disculpas lo arreglo altiro. Uno debe tener unas habilidades comunicativas para hacer esta cuestión, sí no, es un gran problema.

ENTREVISTADOR: Me acaba de responder la última pregunta que le tenía, que era: ¿CÓMO ABORDAR ESTAS PROBLEMÁTICAS EN CLASES?

DOCENTE: Si por ese lado yo creo que es importante, que, bueno y ahí al fin de cuenta vemos el ejercicio de la memoria individual y colectiva, cuando tú le das el pase a ellos para que hablen de la familia, de sus particularidades y cuando ya vemos que dentro de todas las particularidades hay una tendencia de un proceso bien nefasto y cuando entiendes que, o sea yo, les muestro el ejemplo a mis cabros, bueno tengo una familia de derecha y todo el tema, les muestro que no, comenzamos a trabajar las fuentes y todo el tema, es para que entiendan que uno tiene que tomar una posición argumentada, al fin de cuenta ese es el propósito.

Despedida y agradecimientos.