



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**Recorridos de la Pedagogía de la Memoria en Chile:
curriculum, historia y discursos. Miradas desde el
estallido social de octubre de 2019**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y
Comunidad Educativa

Estudiante:

JENNIFER LUZ PALMA SOLÍS

Director:

MANUEL ISAÍAS SILVA ÁGUILA

Santiago de Chile, año 2022

RESUMEN

Nombre del autor: Jennifer Luz Palma Solís

Profesor guía: Manuel Isaías Silva Águila

Grado académico obtenido: Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa

Título de la tesis: Recorridos de la Pedagogía de la Memoria en Chile: curriculum, historia y discursos. Miradas desde el estallido social de octubre de 2019

En las últimas décadas y, especialmente desde el estallido social de octubre de 2019 en Chile, la pregunta por la memoria ha cobrado particular interés debido a la emergencia de recuerdos de un pasado dictatorial marcado por la violación sistemática de los derechos humanos por parte del Estado. En este complejo contexto, el trabajo realizado por la Pedagogía de la Memoria, resignifica el valor socio-histórico y político que subyace al recuerdo de ese pasado controversial.

Considerando dicho derrotero, esta pesquisa anclada al paradigma cualitativo, aborda un doble recorrido por la memoria en la educación. El primer recorrido, corresponde al tránsito de la Pedagogía de la Memoria por el currículum nacional mediante el análisis de las Bases Curriculares y Programas de Estudio de Enseñanza Media de la asignatura de Historia. El segundo recorrido, devela el análisis de los significados que los profesores de Historia otorgan a la Pedagogía de la Memoria en sus discursos como sujetos históricos. Ambos procesos se sitúan a partir del estallido social de octubre de 2019, a modo de lente contextual, desde el cual surgen distintas miradas y problemáticas del pasado reciente en constante tensión.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía de la Memoria, memoria, curriculum, historia.

A mi amada madre, cálido cobijo que me sustenta...

AGRADECIMIENTOS

Este recorrido no ha estado exento de múltiples y diversas problemáticas que abordar; deberían estar presentes en este apartado infinitos nombres de personas que han contribuido, consciente o inconscientemente, a dar término a este proceso.

Comenzaré por agradecer, en mi condición de becaria nacional de CONICYT periodo 2019-2020, actualmente ANID, quien posibilitó la realización de este postgrado financiándolo en su totalidad. A los profesores Zulema Serrano en Chile y a Rodrigo Pelloso G. desde Brasil quienes apoyaron mi postulación al Programa y a esta beca.

A las profesoras y profesores entrevistados, por compartir su amor por la Historia y la Pedagogía en tiempos difíciles.

A mis profesores de este Magíster, especialmente a mi profesor guía Manuel Silva, quien confió en mí todo momento a pesar de las adversidades, al profesor Hugo Torres porque estuvo siempre dispuesto a orientarme en mis decisiones. A Gabriela Bravo, secretaria del programa, quien contestó siempre amablemente mis infinitas inquietudes.

A mis amigos, a Olga Muñoz Leppe, quien abrió para mí, las posibilidades de investigar los impensados caminos de la Pedagogía de la Memoria; a Víctor Cofré y Andrea Mendoza quienes con su amistad hicieron de mis retornos a casa un cálido momento; a José Pérez, Laura Bustamante y a María Victoria Andaur, por su compañía y amistad que trascienden los espacios universitarios. A Eduardo Mendoza, quien con su infinita paciencia colmó mis días de felicidad en la escritura.

A mi querida familia; a Lucy Vílchez Solís y a Nicolás Vejar Vílchez, por comprender mis ausencias.

A mi amada madre, Gloria Solís Silva, quien sostuvo mi mano en todo momento. Mi corazón orgulloso de tenerla a mi lado, no se cansará jamás de agradecer su incondicional entrega.

Y finalmente, al Doctor Ignacio Miranda, quien salvó mi vida...

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	3
AGRADECIMIENTOS	5
ÍNDICE DE CONTENIDOS	6
ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE TABLAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	16
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
1. De la pregunta de investigación y los objetivos	16
2. Aspectos metodológicos de la investigación	18
CAPÍTULO II	22
DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA: SILENCIOS Y TENSIONES	22
1. Caminos para una definición de la Pedagogía de la Memoria	22
2. La(s) Memoria(s)	30
3. La Historia y la Memoria en la escuela. Los temas controversiales.	35
4. La Pedagogía de la Memoria en Chile.	36
5. La pedagogía de la memoria, los temas controversiales y los profesores	39
CAPÍTULO III:	42
DEL CURRÍCULUM: UN PRIMER RECORRIDO	42
1. Descripción del recorrido histórico de la PM en Chile a través de la revisión de las BC y los PE de Historia de enseñanza media.	43
2. Educación en tiempos de transición	49
3. Detención de Pinochet en Londres y el Manifiesto de los Historiadores	58
4. La Mesa de Diálogo	61
5. El informe Valech. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2004).	63
6. REVISIÓN DE BASES CURRICULARES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	66
6.1 Marco Curricular de 1998	67
6.2 La asignatura de Historia y Ciencias Sociales	70
6.2.1 De la asignatura de Historia en las BC	70

6.2.2	Unidades emblemáticas para el abordaje de la Pedagogía de la Memoria	73
6.3	Ajuste curricular de 2009	78
6.4	El escenario curricular desde 2012 a 2015	85
6.5	Revisión de las BC de 2015 para la Enseñanza media	86
6.6	Los OFT en las nuevas Bases curriculares	92
6.7	Programa de Estudio de II medio	95
6.8	De las nuevas bases para III y IV Medio	101
CAPÍTULO IV:		103
DE LOS PROFESORES DE HISTORIA: UN SEGUNDO RECORRIDO		103
1.	El proceso de selección de los profesores de Historia	103
2.	Proceso de producción de datos	105
2.1.	Presentación del Instrumento	105
2.2.	Datos recogidos	107
ANÁLISIS DE DATOS		108
1.	Del recorrido personal o arqueológico del profesor de Historia	109
1.1.	Caminos conducentes a la elección de la profesión.	109
1.2.	La importancia de la Historia y la pedagogía para el sujeto histórico	114
1.3.	Aspectos significativos de la trayectoria profesional y experiencia laboral	120
1.3.1.	De la vulnerabilidad de los estudiantes y el rol del profesor	122
2.	Del posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria	126
2.1.	Vivencias del Estallido: vinculación con experiencias personales y laborales	127
2.1.1.	‘Se les plantó la semillita de que podían cambiar las cosas’: la mirada de los profesores hacia las acciones de los y las estudiantes	129
2.1.2.	‘A saltar el torniquete’	130
2.1.3.	Éramos ahora nosotros los que teníamos preguntas	132
2.2.	Del abordaje de los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019	138
2.3.	Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social.	147
2.3.1.	Sobre el rol de la memoria: ‘la memoria es fundamental’	149
2.3.2.	Posibilidades de trabajos de la memoria	155

3. Sobre el curriculum de Historia: sus cambios y la Pedagogía de la Memoria	156
3.1. Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los PEHGCS	156
3.2. Cambios curriculares de HGCS: posibles sentidos de la PM y la EC	165
3.3. La PM en las prácticas docentes: tensiones y desafíos.	170
CONCLUSIONES ‘FINALES’	180
BIBLIOGRAFÍA	186

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Principios orientadores en que es posible fundamentar la Pedagogía de la Memoria según Rubio (2013: 396). Fuente: Elaboración propia.	25
Figura 2: Potencial formativo de la Pedagogía de la Memoria según Domínguez (2018: 256-261).	27
Figura 3: Ejes pedagógicos de una Educación en DD.HH. articulada en la memoria para el Nunca Más.	28
Figura 4: Posible Arquitectura de la Pedagogía de la Memoria. Fuente: Elaboración propia.	29
Figura 5: Posicionamiento de los profesores ante temas controversiales en (Toledo et al. 2015: 277).	41
Figura 6: Selección de hitos del recorrido por las Bases Curriculares. Fuente: Elaboración propia	44
Figura 7: La asignatura de Historia en las Bases Curriculares. Fuente: Elaboración propia.	70
Figura 8: Ausencia de la Dictadura en las Bases Curriculares. Fuente: MC, 1998: 106	74
Figura 9: Dimensiones de los OAT en las Bases Curriculares. Fuente: Elaboración propia	94
Figura 10: De los énfasis de la propuesta curricular para la asignatura de HGCS (2015). Elaboración propia.	96
Figura 11: Habilidades de la asignatura de HGCS para la prosecución de los OA. Fuente: Elaboración Propia.	97
Figura 12: Observaciones al docente para actividades de aprendizaje en temas controversiales.	100
Figura 13: Codificación de datos de la muestra. Pedagogía de la Memoria de acuerdo a los significados que los profesores de Historia le han dado a lo largo de sus propios recorridos. Fuente: Elaboración propia.	178

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Políticas de la memoria del pasado reciente en Chile de acuerdo a Wilde (2013) y Rubio (2016).	26
Tabla 2: Actitudes de la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el programa de Estudio de II medio, 2016. Fuente: (PE HGCS, 2016: 46)	89
Tabla 3: La muestra: Los profesores de Historia. Fuente: Elaboración propia.	94
Tabla 4: Categorías y subcategorías a partir de las entrevistas de los profesores de Historia. Fuente: Elaboración propia.	99
Tabla 5: Categoría 1: Del recorrido personal o arqueológico del profesor de Historia. Fuente: Elaboración propia.	99
Tabla 6: Categoría 1: La importancia de la Historia y la pedagogía para el sujeto histórico. Fuente: Elaboración propia.	105
Tabla 7: Categoría 1: Aspectos significativos de la trayectoria profesional y experiencia laboral.	110
Tabla 8: Categoría 2: Del posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social	116
Tabla 9: Categoría 2: Vivencias del Estallido: vinculación con experiencias personales	118
Tabla 10: Categoría 2: Del abordaje de los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019. Fuente: Elaboración propia.	130
Tabla 11: Categoría 2: Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social. Fuente: Elaboración propia.	140
Tabla 12: Categoría 3: Sobre el curriculum de Historia: sus cambios y la Pedagogía de la Memoria.	148
Tabla 13: Categoría 3: Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los PEHGCS.	149
Tabla 14: Categoría 3: Cambios Curriculares de HGCS: posibles sentidos de la PM y la EC.	159
Tabla 15: Categoría 3: La Pedagogía de la Memoria en las prácticas docentes: tensiones y desafíos.	164

INTRODUCCIÓN

Es complejo ignorar, en la actualidad, las tensiones y problemáticas que han develado las realidades que vive nuestro país luego del estallido social. La consigna que ha alentado a los manifestantes: “*Chile despertó*”, desborda sin duda, en un solo grito, los viejos y nuevos dolores de un país acostumbrado a vivir los silenciamientos que subyacen al miedo que dejó la represión de una larga dictadura.

En este contexto sociopolítico e histórico, emergen con fuerza impostergables interrogantes sobre la necesidad analítico-reflexiva de los sentidos potenciales de la Historia del pasado reciente –en conjunto con la Pedagogía de los Derechos Humanos y la Memoria– como objeto de estudio para la comprensión de fenómenos sociales que cruzan a una sociedad en toda su diversidad generacional. Atender, por ejemplo, a las analogías posibles entre las realidades vividas durante la dictadura cívico-militar y el estallido social en cuanto a la constitución de mecanismos fácticos ligados a la censura de las libertades individuales y la sistemática violación de los derechos humanos de la ciudadanía nos sitúa incuestionablemente, en un escenario complejo (Peñaloza, 2019:71).

Esta complejidad, principalmente la tarea educativa en derechos humanos, está vinculada a un abanico de temáticas de diversa naturaleza propios de las sociedades democráticas y modernas que deben contemplar las contingencias sociopolíticas, históricas, económicas y culturales (Magendzo, 2004). Estas últimas, permiten deconstruir discursos, acciones y contextos que están marcados por las tensiones de un pasado reciente vívido que se manifiesta a través del cuestionamiento de conceptos claves como el terrorismo de Estado, la represión política y la violencia, así como las paradojas de la democracia participativa construida.

La manifestación pública del descontento político y la aparición de un nuevo actor posible – como sujeto de derecho consciente y participe de la construcción democrática– sugiere que es necesario analizar qué ha pasado en el país en estas últimas décadas, desde los ámbitos de los sistemas educativos y la escuela. Existe, por consiguiente, un llamado a indagar sobre este campo problemático emergente. En ese sentido, para recoger la diversidad de las dimensiones que podrían incidir en la construcción de esta nueva realidad develada, la

Pedagogía de la Memoria, con sus profundas raíces constitutivas tanto en los derechos humanos como en la Historia del pasado reciente, puede contribuir desde la reflexión de la memoria, el pasado y el futuro como ejes desde los cuales posicionar los posibles campos de discusión.

Ahora bien, pensar en una definición de la Pedagogía de la Memoria no resulta una labor sencilla, pues responde a diferentes dimensiones que enriquecen su análisis. Lo primero a lo que se debe atender, para su comprensión, es a la elocuencia de su nombre: esta pedagogía es una invitación *a no olvidar* el dolor del proceso traumático que significó el pasado dictatorial y la violación sistemática a los derechos humanos cometidos por el Estado (Rubio, 2017, Jelin, 2017, Carabantes, 2018). La pedagogía de la memoria es una propuesta para construir una pedagogía que dialogue con las complejidades de un pasado reciente que aún fractura a la sociedad. La pertinencia de su estudio, se legitima en la medida, en que vivir en democracia no ha significado ni la protección contra la violencia ni el término de las violaciones a los derechos humanos (Raggio, 2017:9). Por ello, es necesario consignarla como tarea pendiente en la cual subyacen profundas tensiones ligadas a la verdad, a la justicia y a la libertad.

Para Rubio (2013) la pedagogía no puede dejar de considerar que *el pasado, siempre indeterminado*, se encuentra hoy encriptado por las determinaciones temporales y políticas que han atravesado la reconstrucción del gobierno democrático post-dictatorial a través de discursos hegemónicos que deben ser deconstruidos y resignificados a partir de los trabajos de memoria. Para la autora, la Pedagogía de la Memoria, es una propuesta de acción educativa que tiene posibilidades de recuperación de los hechos de violación de los Derechos Humanos (en adelante, DD.HH.) y experiencias de dolor que no pueden perderse en el olvido.

La Pedagogía de la Memoria, por consiguiente, corresponde a una necesidad y un llamado a no olvidar el pasado reciente en la escuela. Toledo, Veneros y Magendzo (2009) reflexionan sobre el sentido y la importancia que tiene recordar un pasado traumático marcado por la violencia y concluyen afirmando que no hay nada más educativo que recrear y deconstruir la memoria histórica.

Jelin (2017) quien ha promovido los trabajos por la memoria, se refiere a los Programas de Memoria existentes en las escuelas de enseñanza secundaria de Argentina, cuyo objetivo está

centrado en generar “*un lugar ligado a la comunidad local que recupere y trabaje las cuestiones del pasado dictatorial, pero que también se ocupe de los DD. HH. en la actualidad local.*” (Jelin, 2017: 280).

A partir de lo anterior, podemos vislumbrar que la pedagogía de la memoria transita por una serie de conceptos y dimensiones que se interrelacionan para dar sentido a la reflexión del pasado, desde el presente, como un “*arma poderosa contra el olvido*” (Carabantes, 2018: 104).

En cuanto a las dimensiones que la comprenden, y la tensionan, desde el punto de vista teórico-epistemológico, podemos referirnos a ella, como un *corpus* atravesado por el pasado reciente, los derechos humanos y la educación ciudadana. Este *corpus* complejo, se materializa en el currículum, principalmente de la mano de los procesos de formación ciudadana y la reflexión sobre el sentido de vivirla de una manera *humanizante* (Rubio, 2017: 398). Su profunda vinculación con la justicia la concatena a una educación para el *Nunca más*, consiga de la lucha contra el olvido y la impunidad en el Cono Sur, como una forma de mantener viva la memoria y a la Pedagogía en DD. HH. que vela por la defensa y respeto de estos (Sacavino, 2015).

Muchos han sido los trabajos que han surgido en las últimas décadas en relación con la Pedagogía de la Memoria en los países del Cono Sur, lo cual está ligado a las traumáticas experiencias de los regímenes dictatoriales. Nuestro país no está exento de tales alcances, y hay significativos aportes, de autores que han fijado sus análisis en los contextos, las problemáticas epistemológicas del pasado reciente y de la memoria en el campo disciplinar de la Historia y su presencia en la escuela (Jelin, 2002; Madgenzo, 2009; Mudrovic, 2005, Reyes, 2004; Rubio; 2013).

Revisar en esta investigación el recorrido de su presencia a través de la arquitectura curricular concatenado a las visiones políticas del Estado y de los discursos de los profesores de Historia, como actores fundamentales dentro y fuera de la sala de clases, puede contribuir de manera significativa al análisis de las problemáticas que este contexto conlleva.

La riqueza de la pedagogía de la memoria como nodo central de dicho análisis radica en su necesidad de resignificar el pasado y la memoria como proceso articulador con el presente y su dinámico vínculo con el pasado. Cobra aún más sentido por los proyectos

democratizadores que se alzan desde distintos espacios, por ello, *“los debates acerca de la memoria de periodos represivos y de violencia política son planteados con frecuencia en relación con la necesidad de construir órdenes democráticos en los que los DD.HH. estén garantizados para toda la población”* (Jelin, 2002:11). Pensar en la Pedagogía de la Memoria no sólo implica la reflexión sobre un pasado complejo, su recuerdo y testimonio, sino que, encierra además en sí misma un proyecto orientador hacia el futuro.

La necesidad de construir órdenes democráticos se vincula con las grandes transformaciones que subyacen al trágico escenario que marcó el siglo XX con sus guerras, dictaduras y la aceleración de los procesos modernizadores que han dado paso, principalmente en la segunda mitad del siglo, a preguntarse por el sentido de lo humano y su presencia, como dimensión ético-valórica para la formación de una nueva sociedad donde el pasado reciente constituye un objeto de estudio fundamental.

En este contexto, una sociedad atravesada profundamente por la muerte, debió asumir la gran tarea de pensar qué hace del hombre un ser humano. Responder a esta interrogante significó posicionarse desde la idea, fecunda en su devenir histórico, del *‘nunca más’* para deconstruir el pasado sin olvidar lo acontecido y ello, dio paso a la Declaración Universal de los DD.HH. (Sacavino, 2015). Así, por ejemplo, el genocidio consumado por el Estado alemán, tras la Segunda Guerra Mundial, le ha significado a este último, hasta el día de hoy, incorporar políticas educativas en el currículo nacional y en la escuela que contemplen el respeto por el otro como sujetos de derechos, asumiendo así el relevante papel de los DD.HH. en la tarea formativa de nuevas generaciones, lo cual se suma a otras realidades tanto europeas como americanas (Rubio, 2013; Arriagada, 2020: 102).

Esta investigación vislumbra un doble recorrido. El primero de ellos, busca situar el recorrido de la Pedagogía de la Memoria en el currículum nacional a partir de la revisión de las Bases Curriculares y Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de enseñanza media. La selección de las bases curriculares obedece fundamentalmente a que su corpus se encuentra guiado por tres principios significativos para la Pedagogía de la memoria, los cuales dicen relación con la Constitución Política, la normativa jurídica y la concepción ético-antropológica orientada por la Declaración Universal de los DD.HH. que sugiere estar *“presente en las grandes tradiciones del país”* (Bases Curriculares, 2015:11). En cuanto a

los Programas de Estudio de la asignatura, se analizarán fundamentalmente aquellas unidades que den cuenta de su vinculación con la Pedagogía de la Memoria como proceso de selección de contenidos. Este proceso constituye un primer recorrido, que traza una mirada a la historia del pasado reciente, sus problemáticas y su inserción en la escuela chilena.

Un segundo recorrido que acompaña y problematiza al primero, se encuentran en los discursos de los profesores de Historia como un actor clave de los alcances de la Pedagogía de la Memoria en la sala de clases y fuera de ella. A partir, de su posicionamiento, los profesores podrán realizar un ejercicio de revisión arqueológica tanto de su propia trayectoria como profesores, así como de su rol como sujetos históricos, que permita resignificar su pasado reciente y la enseñanza de los DD.HH. en la escuela.

El análisis del contenido de sus discursos nos permitirá comprender a profundidad qué significados le han dado a la Pedagogía de la Memoria en su propio trayecto como sujeto histórico y en su práctica como profesor de escuela.

Aparecen en este planteamiento muchas interrogantes que entrelazan con fuerza los marcos temporo-espaciales pasado-presente y futuro. Sin duda, tras el *estallido social* se abren posibilidades de reflexión y diálogo de extraordinaria riqueza, debido a la cercanía temporal de los estudiantes a temáticas que no han podido ser resueltas en el proceso de reconstrucción de la democracia en Chile luego de la fractura provocada por la dictadura militar.

Esta investigación, que puede resultar en esencia ambiciosa, y posiblemente lo sea, tanto por los contenidos que intenta abordar como por el contexto marcado por intensos debates aún en tensión; debido a la naturaleza fuertemente política y a la cuestionada condición epistemológica de la Pedagogía de la Memoria.

Sin embargo, no podemos eludir, el intento de posicionar a la Pedagogía de la Memoria como una herramienta crítico-reflexiva que rescata la potencia de la memoria de sujetos históricos silenciados, que nombra y reconoce los hechos y los procesos vividos en un pasado reciente traumático con la verdad requerida para trabajar con ellos y apoyar la enorme tarea de formar estudiantes conscientes de su condición transformadora de la realidad social y partícipes activos de la construcción permanente de la democracia, como camino para defender lo humano y sus derechos inalienables.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. De la pregunta de investigación y los objetivos

El título de esta investigación puede abrir en sí mismo una serie de debates en cuanto a su sentido, pues el recorrido de la Pedagogía de la Memoria aún desconcierta a no pocos sectores académicos, actores y sujetos históricos. De las tantas formas posibles de dar comienzo a este proceso de indagación, consideré apropiado llamarle recorridos; una palabra sencilla que sugiere trayectos, recesos, avances, silencios que, si bien puede tener comienzos, desconocemos cuál será, si es que existe, su trazado final.

¿Dónde buscar la presencia de una Pedagogía de la Memoria? Para poder responder a esta interrogante, se consideró un doble derrotero; el currículum a través de sus marcos y de sus Programas de Estudio en la asignatura de Historia y, en los significados que los profesores le han otorgado en sus discursos y en sus prácticas en la escuela. Por consiguiente, la pregunta se planteó considerando estos dos derroteros,

¿Cuál es el recorrido de la Pedagogía de la Memoria en el currículum nacional chileno y de sus significados en el discurso de los profesores de Historia desde el estallido social de octubre de 2019?

Surge allí, en su contexto temporo-espacial una postura controversial *¿Por qué denominarle estallido social a la revuelta de octubre? ¿Por qué trazar la presencia de la Pedagogía de la Memoria desde el estallido...?* Pese a las lecturas divergentes que trae consigo el estallido, posee cierta cercanía con las explosivas denominaciones que en el momento dieron sus propios protagonistas. Si bien, no se realiza, en estas páginas, un exhaustivo análisis crítico de las posibles ideologías que subyacen a la noción de ‘estallido’, que puede lógicamente arrebatarles la continuidad histórica a las demandas de los sectores marginados o silenciados por nuestra historia oficial (Salazar, 2019)¹, se utiliza, igualmente, porque logra identificar, para un amplio universo de la sociedad, la crisis sociopolítica que nos afecta.

¹ Para Salazar el estallido posee una raigambre histórica profunda mucho más amplia. Véase <https://www.pauta.cl/nacional/el-estallido-social-en-la-vision-de-gabriel-salazar-joaquin-fermandois>, revisado en julio de 2022.

Por otra parte, lo que se produjo tras el *estallido* evocó un pasado reciente traumático. Las multitudinarias marchas, con sus pancartas y vehementes discursos, aludiendo a la ausencia del miedo, develan el gran cambio intergeneracional que ha marcado al Chile actual, no obstante, la emergencia referente al miedo en los discursos de las generaciones más jóvenes, tenía a su vez, un claro sentido; aludía al pasado dictatorial. El estallido social se había convertido entonces, en una coyuntura que aproximaba el presente con el pasado reciente, y sin duda, los discursos de varios grupos reflejaron a su vez, no sólo en lo mediático, una posición política e ideológica que volvía a fracturar a la sociedad.

El estallido podía ser, considerado entonces, un lente contextual desde el cual posicionarse para poder comprender lo que acontecía a diario en el país. Atravesadas por la riqueza de las manifestaciones, las escuelas no quedaron exentas del cambio y debieron también asumir posiciones como comunidades. Si bien, históricamente la institucionalidad escolar ha intentado construirse sobre bases armoniosas que ocultan el conflicto (Toledo et al., 2015), este contexto, que le atravesó con ímpetu, le impidió retornar a una ‘normalidad’ y se impuso en varias escuelas a los profesores “*hablar, pero con cuidado...*” (GR, 2021).

La frase carga con reminiscencias a un pasado traumático y los estudiantes secundarios pronto comenzaron a realizar analogías con las *Jornadas de Protesta Nacional* vividas entre 1983 a 1986 en nuestro país, sin embargo, el desgarrador balance de la pérdida de los ojos de la ciudadanía y la violación sistemática de los Derechos Humanos por los aparatos del Estado no hizo sino enrostrarnos cuánto falta para la construcción de gobiernos democráticos.

Este complejo escenario, puede darnos algunos apuntes para situar a la Pedagogía de la Memoria en ese derrotero ¿*Cómo abordar los trabajos de la memoria para que nunca más en Chile ocurran situaciones de vulneración a los Derechos Humanos? ¿Cuál es el papel de la memoria en ese sentido?*

A partir de aquí se levantan los siguientes objetivos de esta investigación:

Objetivo General:

Comprender el recorrido de la Pedagogía de la Memoria en el currículum nacional chileno y de sus significados en el discurso de los profesores de Historia desde el estallido social de octubre de 2019.

Objetivos específicos

1. Describir el recorrido histórico de la Pedagogía de la Memoria en Chile a través de la revisión de las Bases Curriculares y los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza media.
2. Analizar los discursos de los profesores de Historia a partir del significado que le han dado a la Pedagogía de la Memoria en su propio trayecto como sujeto histórico y en su práctica como profesor de escuela.
3. Comparar los recorridos de la Pedagogía de la Memoria en Chile a través de la revisión de las Bases Curriculares y los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza media y de los discursos de los profesores de Historia.

2. Aspectos metodológicos de la investigación

De acuerdo a los objetivos planteados, esta investigación corresponde a una *investigación cualitativa con enfoque fenomenológico* debido al énfasis de las experiencias subjetivas que se busca analizar a partir de la muestra seleccionada, conformada por seis profesores y profesoras de Historia.

La investigación fenomenológica implica el estudio del mundo de la vida y el cuestionamiento referido a la naturaleza de los fenómenos, ya que “*es un intento sistemático de develar las estructuras significativas internas del mundo de la vida*” (Quaas et. al. 2000-2001:74), por consiguiente, a través de esta aproximación es posible analizar e interpretar los significados que los sujetos, en este caso los profesores de Historia, le dan a su experiencia y a la presencia de la Pedagogía de la Memoria en el currículo nacional.

Resulta relevante señalar que las muestras, a utilizar, tienen diferente naturaleza y por ello, podemos sostener que se utilizará una estrategia de muestreo mixta (Hernández, et. al. 2010: 390). En primer lugar, se realizará una revisión analítica de la *muestra documental* teórico-conceptual referida al currículum nacional, sus Bases Curriculares y Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza media.

Es necesario indicar, que es posible la emergencia del análisis de los cambios curriculares que provocaron la desaparición de la asignatura de Historia de tercero y cuarto medio por la asignatura de Educación Ciudadana, como temática que refleja el papel protagónico de la

Historia, como asignatura para la formación de la ciudadanía, no obstante, no es objetivo de esta investigación, por su amplia extensión y profundidad; aunque se integra a preguntas dirigidas a las y los profesores, no solo para comprender los significados que le proveen a dicho ajuste, sino también para describir el conocimiento que tienen del curriculum prescrito y sus dinámicas transformaciones.

En segundo lugar, se abordará una *muestra de participantes* constituida por la selección de los profesores de Historia. En este contexto extraordinario de pandemia, la selección se trazó gracias a la *muestra por conveniencia* atendiendo principalmente a la accesibilidad y cercanía estratégica de los profesores a entrevistar.

El carácter de la muestra fue homogéneo en cuanto buscó un perfil similar de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con determinadas características, lo cual se denomina “*muestra de casos tipo*”, propia de investigaciones fenomenológicas que buscan información rica, profunda y de calidad que contribuya con la comprensión de las experiencias y significados del grupo social (Hernández, 2010:388).

La selección, por consiguiente, está centrada en el reconocimiento de una trayectoria profesional que permita situar la deconstrucción del recorrido arqueológico del profesor como sujeto histórico desde la elección de su profesión. El diseño inicial de esta investigación buscaba profesores con más de 10 años de ejercicio profesional en la escuela, sin embargo, las condiciones de selección mudaron ese objetivo y se seleccionó, como parte de la muestra, profesores con distintas trayectorias que van desde los 2 a los 20 años de ejercicio. Esta decisión brindó otras miradas y significados al fenómeno que pretende abordar y comprender esta investigación enriqueciéndola.

En esa dirección, los profesores han ejercido su labor en establecimientos de diferente origen socioeconómico y administración (municipal, particular subvencionado o fundación y particular-pagado), lo que entrega una mayor diversificación a sus discursos.

Un tercer elemento de la muestra, está centrado en la búsqueda de paridad de género, lo cual dice relación con comprender las dimensiones en que la Pedagogía de la Memoria y los DD.HH. cobran sentido y significación para los sujetos de la muestra, frente a determinadas temáticas como la Historia, la memoria, posiciones curriculares, etc.

Finalmente, se selecciona el nivel de enseñanza media por la relación que existe entre los organizadores temáticos presentes en las Bases curriculares y los ejes que aborda la Pedagogía de la Memoria.

En cuanto a la técnica de investigación se consideró la *entrevista semiestructurada*, porque su dinamismo y la generosidad de sus alcances, enriqueció el diálogo entre entrevistador-entrevistado, debido a que evita la rigidez de una estructura incapaz de recoger una experiencia viva en lo discursivo, especialmente con temáticas complejas como el recuerdo y las tensiones contextuales de la investigación (Padilla, 2011).

Metodológicamente, se utilizará el *análisis de contenido* (Delgado y Gutiérrez, 1995) para la comprensión de los datos recogidos que describirá unidades básicas de relevancia; tres amplias categorías sostendrán un conjunto de subcategorías y sus respectivos códigos. Se estructurará un sistema categorial y subcategorías para poder comparar los datos obtenidos en búsqueda de la convergencia de sus significados (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Por consiguiente, esta investigación fenomenológica ha de buscar unidades de significado, descripciones del fenómeno y experiencias compartidas, que permitan identificar temáticas y patrones, citas o unidades clave para llegar a la esencia de la experiencia estudiada. La riqueza de una investigación de este tipo radica en la aproximación a la profundidad de los significados y sentidos construidos por los sujetos, para ello, se debe elaborar una descripción genérica de las experiencias, referidas a su estructura; contexto, condiciones o situaciones en las cuales ocurrieron, las cuales permitan desarrollar una narrativa que “*combina las descripciones y la estructura a fin de transmitir la esencia de la experiencia en cuanto al fenómeno estudiado (categorías, temas y elementos comunes: ¿qué cuestiones comparten las narrativas?) y las diferentes apreciaciones, valoraciones u opiniones sobre éste (categorías y elementos distintos: ¿en qué cuestiones difieren las múltiples narrativas de las experiencias?)*”. (Hernández et al, 2014: 494).

Por ello, en los datos obtenidos en las entrevistas realizadas, al alero de la investigación fenomenológica, emergen con fuerza emociones, vehementes discursos identitarios, sensibles posicionamientos a temáticas poco expuestas en las escuelas, como el temor, la persecución, el amor hacia la labor de enseñar promovida por objetivos que generen

autonomía y aprendizajes de vida para los y las estudiantes, que los profesores guardan sólo para la reflexión con grupos de confianza.

CAPÍTULO II

DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA: SILENCIOS Y TENSIONES

“La pedagogía de la memoria no es contarles a los jóvenes lo que pasó, sino integrarlos en los procesos de elaboración de esas experiencias desde su propia temporalidad generacional y sus experiencias. puesto que no son tabula rasa. La memoria es tanto un derecho de las viejas generaciones, a ser reconocidas hoy, no olvidadas, y de las nuevas generaciones, a apropiarse de ese pasado que también les pertenece, por más doloroso que se sea” (Raggio, 2019).²

1. Caminos para una definición de la Pedagogía de la Memoria

Pensar en la Pedagogía de la Memoria nos sitúa en un campo en constante tensión. Definirla permite develar las complejidades que subyacen desde su nomenclatura misma y los sentidos que se le han dado. Raggio (2019) nos introduce, a partir de su cita, a parte significativa de elementos que componen una posible arquitectura de la Pedagogía de la Memoria, esta última concebida como una pedagogía anquilosada a un pasado doloroso sustentada en los trabajos de la memoria o las memorias³.

La Pedagogía de la Memoria, se define en una primera instancia, como *“el proceso formativo ligado a la transmisión intergeneracional de experiencias, orientada a la superación y problematización de aquellas que han sido marcadas por la violencia y las violaciones a los derechos humanos.”* (Raggio, 2019). Esto permite inscribir determinados contenidos problemáticos a la Pedagogía de la Memoria que le brindan un corpus y un contexto histórico marcados por la transgresión, la violencia y la violación de los derechos humanos, especialmente en dictaduras militares. Se concibe por ello, como un *‘imperativo ético social’* (Magendzo, 2004) que busca trabajar desde las dolorosas fracturas de la sociedad y la

²Véase la entrevista a Sandra Raggio, ‘Experta en pedagogía de la memoria: “Enseñar la historia reciente es clave para tener un ejercicio pleno de los derechos políticos’ en <https://www.elmostrador.cl/cultura/2019/07/08/experta-en-pedagogia-de-la-memoria-ensenar-la-historia-reciente-es-clave-para-tener-un-ejercicio-pleno-de-los-derechos-politicos/>. Revisada en julio de 2022.

³ Reconociendo que no existe una sola memoria como veremos. En una entrevista realizada a EL Mostrador a meses que se diera a conocer la ausencia de la asignatura de Historia en los niveles de III y IV medio, Raggio consigna, que *“los proyectos neoliberales combaten la historia, no le encuentran sentido, puesto que, como parte de sus operaciones ideológicas, su régimen de historicidad es el presente continuo”*.

problematización de estas, la comprensión del profundo significado de los derechos humanos y la necesidad de fortalecer la democracia desde las escuelas para que ‘*nunca más*’ ocurra una transgresión tal a la vida y a lo humano.

Jelin (2017) refiriéndose a la *transmisión intergeneracional* de las memorias sociales ligadas a pasados violentos y su función pedagógica señala que corresponden a cuestiones centrales de las políticas institucionales, especialmente de aquellas educativas y culturales. No obstante, al momento de pensar en los ‘*anclajes de nuestras memorias*’ Jelin (2002) nos recuerda que la ‘*urgencia*’ de trabajar con ellas, si bien requiere de una reflexión general siempre responde más bien a una inquietud de carácter particular marcada por “*la preocupación por las huellas de las dictaduras que gobernaron en el Cono Sur de América Latina entre los años sesenta y la década de los ochenta, y lo elaborado en los procesos postdictatoriales en los años noventa*” (Jelin, 2002: 4).

Preocupación que, de acuerdo a la autora, se sustenta en que los procesos de democratización que suceden a “*los regímenes dictatoriales militares no son sencillos ni fáciles (...) las confrontaciones comienzan a darse entonces con relación al contenido de la democracia*” (Jelin, 2002: 4) ¿Cómo construir gobiernos democráticos luego de una dictadura cívico-militar a partir de la memoria y cómo enseñarlos a las nuevas generaciones en las escuelas? Ambas, no son particularmente nuevas preguntas, sin embargo, dar respuesta a estas ambiciosas interrogantes, hoy, suscitaría al igual que ayer, intensos y abiertos debates que promovería la emergencia de lo controversial en varias dimensiones. Por consiguiente, los escenarios confrontacionales propios de los procesos de reconstrucción democrática en los países del Cono Sur, que vivieron dictaduras militares y regímenes autoritarios, nos permiten situar el campo de estudio –epistemológico– de la Pedagogía de la Memoria.

En ese sentido, considerando los procesos de reconstrucción democrática, los sujetos históricos deberán asumir la *responsabilidad* que tienen en el proceso de búsqueda de la Democracia, puesto que deberán forjar en la sociedad *actitudes morales*, tales como la “*solidaridad, la honestidad, disponibilidad, participatividad, austeridad, tolerancia, coherencia, el coraje cívico y la responsabilidad*” (Rubio, 2015, p. 399), que constituyan las bases para la construcción de una ciudadanía participe de dicho proceso.

La Pedagogía de la Memoria se presenta como una opción formativa desde la cual asumir la labor siempre compleja, de abordar desde las memorias, la reconstrucción de un pasado reciente fracturado. Complejidad acentuada porque esta pedagogía está, *“inscrita en procesos de formación de subjetividades afectadas por un contexto de violencia política, al que además se le suman condiciones estructurales de exclusión y desigualdad en todos los órdenes. Decimos entonces que **la memoria es cómplice de la pedagogía**, en tanto tiene la facultad de rememorar y posibilitar la construcción de múltiples narraciones de una historia reciente, dado que no es solo mi memoria, sino la memoria de los otros.”* (Ortega et al., 2014: 66).

Como señala Ortega et.al. (2014) *la memoria es cómplice de la pedagogía* en tanto posibilita la aproximación a las subjetivades mediante los procesos de recordación (Salazar, 2017) y con ello, nos provee herramientas de comprensión de un pasado reciente en disputa, que debe ser enseñado a las nuevas generaciones como parte de aquel imperativo ético-social que propone Magendzo (2004) al educar en derechos humanos.

La comprensión del pasado reciente, nos conduce a otra definición significativa de la Pedagogía de la Memoria como *“un trabajo sobre el tiempo, sobre **la historia convertida en experiencia, en presente de deseo y esperanza, en movilización de voces silenciadas**”* (Osorio et. al. 2014). Un trabajo sobre el tiempo propone trabajar con la memoria como acto rememorativo, como un campo de discusión crítica, y a la vez reflexiva que implica la conciencia plena –social, política, ideológica, cultural– de los sujetos históricos, cuyos recuerdos abran puertas para la configuración de futuro; ampliando la presencia a voces históricamente silenciadas.

Dicha conciencia permitirá que la Pedagogía de la memoria busque proyectarse, *“como el intento de validar lo humano en lo social y por ello surge en un contexto político de significación, como contrapunto crítico del orden social, para configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres sujetos críticos que deben desde la memoria viva, desnudar el potencial ideológico de toda la estrategia totalizadora que legitime el olvido.”* (Rubio, 2006: 29).

El pasado reciente es un principio orientador al cual la Pedagogía de la memoria puede anclarse porque el objetivo central de esta pedagogía es no olvidar las experiencias de dolor

tras la violación a los derechos Humanos vividas, “no pueden perderse en el olvido y es oportuno preguntarse qué enseñabilidad ofrecen” (Rubio, 2013: 396).

Rubio (2013) ha propuesto que la Pedagogía de la memoria puede ser fundamentada como una *propuesta de acción educativa* sustentada en la necesidad de recuperar la temporalidad y ‘*aprender a problematizar el tiempo*’. A través de las elocuentes palabras de Ricoeur, Rubio, plantea principios orientadores de esta pedagogía que dicen relación con, “*la necesidad de recuperar la temporalidad como clave de reconocimiento de sujetos históricos enfrentados a procesos de transformación y a coyunturas existenciales que están afectadas por una historia que hemos heredado, pero que a la vez estamos haciendo*” (Ricoeur, 1996; Rubio, 2013: 396)⁴.

Para orientarnos, Rubio postula los siguientes **principios orientadores** para la Pedagogía de la Memoria, tal como se indican en la figura 1,

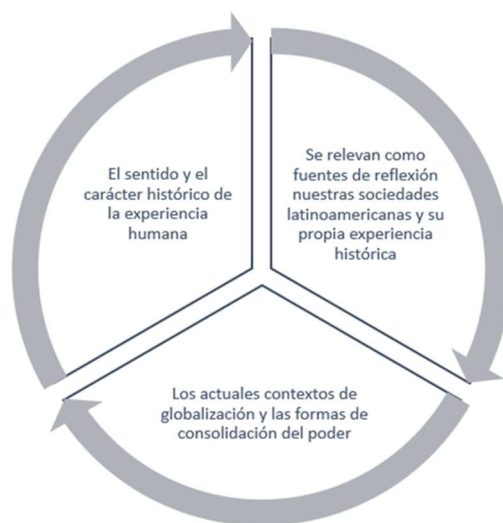


Figura 1: Principios orientadores en que es posible fundamentar la Pedagogía de la Memoria según Rubio (2013: 396). Fuente: Elaboración propia.

⁴ Ricoeur sostiene que estamos marcados por la historia y a la vez nosotros mismos nos marcamos por la historia que hacemos. “*La acción construida por hombres y mujeres se vislumbra tensionada por sus significaciones (memoria viva o amnesia) y sus proyecciones (deseos), pues la relación entre la acción histórica por desarrollar, y un pasado recibido (de otros) y no hecho, es lo que preserva la relación dialéctica entre el horizonte de espera y el espacio de experiencia*” (Ricoeur, 1996; Rubio, 2013: 396).

Estos tres *principios orientadores* dicen relación con el devenir histórico. En primer lugar, *el sentido y el carácter histórico de la experiencia humana* nos conduce a los procesos ocurridos durante el siglo XX, cuando la experiencia humana estuvo sometida al cuestionamiento tanto de sus valores como de su proyección en el mundo, especialmente frente a actos políticos y genocidas, que marcaron la ‘*vivencia del tiempo*’ como un antes y un después, entre un pasado y un futuro. Esto sin duda, involucra una reflexión sobre lo humano, el pasado y un aprendizaje sobre nosotros mismos.

En segundo lugar, el principio referido al *relevamiento de fuentes de reflexión de las sociedades latinoamericanas y su propia experiencia histórica* está relacionado con la necesidad de reconocer procesos ‘*aún inacabados gestados entre los siglos XIX y XX*’ los cuales han impuesto y controlado las memorias. Un ejemplo de ello, atiende a la constitución del Estado-nación en Chile por las élites en el poder y su avance y posterior dominación sobre las comunidades indígenas, sin contar el avance de los autoritarismos que buscan silenciar la memoria. De allí, que los ‘*trabajos de la memoria*’ deben emerger con fuerza.

En tercer y último lugar, se levanta el principio que corresponde a *los actuales contextos de globalización y las formas de consolidación del poder*, que dicen relación con las sociedades actuales y su vínculo con el poder mediático, lo que provoca la percepción trastocada del tiempo como un presentismo excesivo o ‘*extendiendo infinitamente el presente*’ lo que promueve el olvido y debilita las potencialidades del futuro y convocan la necesidad de los ‘*trabajos de la memoria*’.

Domínguez (2018) aborda como fundamentos epistémicos, en los que inscribe a la Pedagogía de la Memoria, el soporte temporal del pasado reciente que refiere un marco de enseñabilidad de la experiencia social vivida por la ciudadanía. El autor, citando a Rubio (2010), describe el peso social de las experiencias vividas en el pasado reciente, las cuales involucraron “*la fractura de los aprendizajes de la convivencia, la justificación discursiva de la eliminación del Otro; la implementación de una ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación sistemática y calculada de la violencia, la destrucción simbólica y física del cuerpo del otro-enemigo; la instalación de la incertidumbre y el miedo permanente*” (2018: 256).

A partir de allí, Domínguez se sitúa para evaluar el potencial formativo de la Pedagogía de la Memoria que expondrá a partir de lo que él designará como ‘vértices’ o ‘dimensiones’, tal como expone la figura 2, a saber:

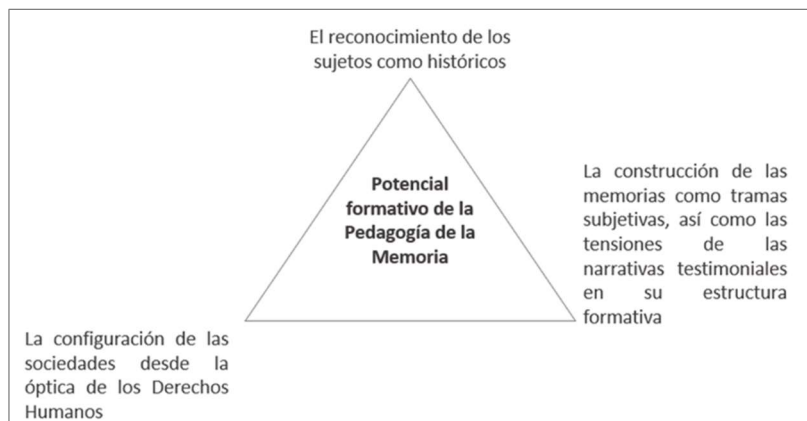


Figura 2: Potencial formativo de la Pedagogía de la Memoria según Domínguez (2018: 256-261).

En la primera dimensión referida al *reconocimiento de los sujetos como históricos* recoge la relación entre los sujetos y el tiempo. A partir de ella, aborda cómo los sujetos deben ‘enfrentar’ una historia heredada en constante transformación. Postula que a medida que la percepción sobre los cambios socioculturales se acelera se tiende a ‘revivificarse’ el interés por el pasado. El interés explosivo por la memoria dice relación con la dinámica transformación de la vida cotidiana donde se percibe la sensación de ‘que todo pasa muy rápido’ lo que genera un apego a las memorias del pasado o una resistencia al cambio. El sujeto cuando es consciente de que la historia es una *necesidad compartida* y de su propia historicidad potencia sus capacidades para pensarse como sujeto-histórico, se hace consciente de la relación de la acción histórica por ser construida y el pasado que hereda (Zemelman, 2011: 36 citado en Domínguez, 2018: 257).

La segunda dimensión, referente a la ‘*configuración de las sociedades desde la óptica de los Derechos Humanos*’ intenta abordar historias de profunda transgresión a lo humano, de violencia, tortura, esclavitud, desapariciones del Otro, desigualdades, etc., que han marcado profundamente no solo a los países del Cono Sur sino al mundo entero. Esta dimensión, anclada a los Derechos Humanos, contempla las últimas décadas del siglo XIX, la totalidad

del siglo XX (hasta hoy, sin duda) a nivel mundial, debido a los acontecimientos de violencia vividos en su devenir histórico.

Revisten sentido los pasados traumáticos en territorios atravesados por hechos violentos ya que permiten resignificar la memoria y los Derechos Humanos, como temáticas de enseñanza en procesos educativos, no solo para abordar historias de ausencias de derechos sino para la búsqueda de justicia social y para trabajar en una pedagogía para el ‘*Nunca más*’ (Sacavino, 2015).

En último lugar, la construcción de memorias como tramas subjetivas, intenta exponer la compleja tarea de la memoria colectiva. La transmisión intergeneracional de las memorias se moviliza “*a partir de diversas experiencias materiales, simbólicas y afectivas, que construye un sentido de pertenencia y de autoafirmación individual y colectiva en la sociedad*” (Domínguez, 2018: 258). Es necesario vislumbrar que existe una necesidad de los sujetos de situarse; de asumir un lugar desde el cual comprender la realidad y la memoria fragmentada. El objetivo de Domínguez (2018) al proponer estas dimensiones, dice relación con la necesidad de reflexionar sobre los problemas epistemológicos y políticos que se desprenden de la transmisión y enseñanza de fenómenos complejos ligados a un pasado traumático.

Sacavino (2015) propone cuatro ejes pedagógicos para educar en Derechos Humanos que contemple a la memoria para un Nunca Más. Tal se grafica en la figura 3,

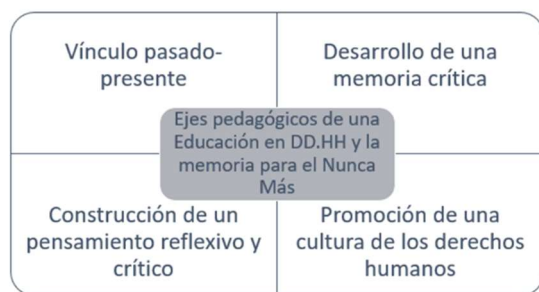


Figura 3: Ejes pedagógicos de una Educación en DD.HH. articulada en la memoria para el Nunca Más.

En primer lugar, Sacavino incorpora el *vínculo pasado-presente* busca la promoción y respeto por los Derechos Humanos a partir de la relación entre experiencias de violación a estos derechos y las problemáticas actuales que atraviesan a la sociedad. En segundo lugar, *el desarrollo de una memoria crítica* que considere a la memoria como una forma válida de

construir conocimiento. La autora busca que se valore el ejercicio mismo de recordar; “*aproximarse al tema partiendo de las historias de vida de los sujetos, construyendo una visión colectiva desde una visión individual, desde la sensibilidad, una dimensión más intelectual.*” (2005: 77).

En cuanto a la *construcción de un pensamiento reflexivo y crítico* promueve el desarrollo de capacidades propias del pensamiento crítico vinculadas tanto la autonomía como la responsabilidad de los sujetos para la construcción de una ‘sociedad justa, pacífica, inclusiva y democrática’. Por último, la *promoción de una cultura de derechos humanos* busca la comprensión de la educación en derechos humanos como una mediación para la construcción de gobiernos democráticos basados en el ‘reconocimiento y el respeto hacia el Otro, el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa’.

Ahora bien, para abordar la Pedagogía de la Memoria, a partir de lo ya expuesto, es posible proponer una cierta arquitectura que nos provea de una forma de comprender su corpus temático. La figura 4, intenta graficar, desde una *forma de panal*, posibles espacios de aproximación, a esta Pedagogía.



Figura 4: Posible Arquitectura de la Pedagogía de la Memoria. Fuente: Elaboración propia.

A partir del gráfico, podemos vislumbrar dos conceptos en constante tensión que se interrelacionan; la dictadura cívico-militar y la democracia, ambos permiten, no solo situar sino también comprender la emergencia de la Pedagogía de la Memoria, como una propuesta

pedagógica que resignifica la memoria en cuanto refiere herramientas pedagógicas para lograr el análisis de posicionamientos discursivos tras la demanda de los sujetos históricos por una mayor presencia de los *trabajos de las memorias*.

Se presenta, una primera tríada; *pasado reciente–derechos humanos–educación ciudadana*, todas dimensiones prescritas en el curriculum nacional y, que asisten a la apertura de temáticas controversiales abordadas por la Pedagogía de la Memoria. No obstante, es relevante considerar que no necesariamente, este corpus pensado para la Pedagogía de la Memoria, contiene a las temáticas de esta tríada, puesto que la amplitud de una educación en derechos humanos y de la educación ciudadana trascienden considerablemente los saberes, el marco conceptual y el contexto temporal que la pedagogía que nos convoca.

La segunda tríada hace referencia a la *justicia-verdad-ética* como ejes fundamentales en la construcción de una ciudadanía activa. No se debe olvidar, que esta tríada enfrenta problemáticas propias de un régimen democrático en reconstrucción, especialmente, como decía Jelin (2002) si consideramos los contenidos que no deben silenciarse y cómo deben abordarse. Justicia-verdad-ética son parte de los ámbitos educativos formativos que disponen las bases curriculares de acuerdo a la LGE.

Por último, hemos dejado a la diada *historia-memoria* porque nos permite develar algunas tensiones disciplinares clave, puesto que la Pedagogía de la Memoria también abre discusiones significativas en materia del campo epistemológico que le configura, especialmente el que dice relación con el pasado reciente.

2. La(s) Memoria(s)

“La memoria es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y, en ese sentido, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, capaz de largas latencias y repentinas revitalizaciones” (Nora, 2009: 21)

La emergencia de la memoria es uno de los procesos reveladores que hemos experimentado en las últimas décadas. La riqueza con que Nora (2009) describe los recorridos de la memoria sirve para comprenderla como un proceso social dinámico tendiente a la resignificación del

tiempo pasado. Sus *largas latencias y repentinas revitalizaciones* colman de profundas interpretaciones la selección del *‘estallido social’* como este lente contextual que nos aproxima a los recuerdos y a los silencios amnésicos gatillados por la comparación latente realizada por los sujetos entre la dictadura cívico-militar y lo acontecido desde octubre de 2019 en nuestro país.

A pesar, de que *‘estallido social’* es un concepto problémico de fértiles lecturas ideológicas y políticas, asociado a la derecha política, quien controla los medios de comunicación, reviste de sentido un proceso profundo tanto para sujetos históricos como actores sociales históricamente silenciados, que le renombran como respuesta a lo anterior; *revuelta social*.

“las calles de Santiago se llenaron de grafitis de la más diversa índole, los cuales mostraban que la revuelta era más profunda que una protesta de los usuarios del tren subterráneo. Había en las pintadas de las calles signos claros de una protesta muy heterogénea, que reunía a minorías tradicionalmente excluidas, como los indígenas, movimientos feministas, minorías sexuales, identidades culturales de índole generacional;” (Peña et. al. 2021: 11).

Esta emergencia pública de sujetos históricos con profundas demandas asociadas a la exclusión histórica de su existencia, contiene elementos que nos permiten adentrarnos en los trabajos de la Pedagogía de la Memoria, en tanto implica un proceso de búsqueda de sentidos, de subjetividades emergentes, de recuerdos que se articulan para comprender el presente en su dinámico vínculo con el pasado y su relación con el futuro (Jelin, 2017).

Las profundas transformaciones sociopolíticas y culturales vividas durante el siglo XX, han marcado a las sociedades *‘con un antes y un después’*. La guerra, las guerras, las dictaduras, los procesos traumáticos que las acompañan, han develado dimensiones inexorables del horror que la ‘Humanidad’ ha podido perpetrar contra sí misma *¿Cómo se recupera una sociedad fracturada por la deshumanización de sus actos? ¿Cómo olvidar los cuerpos apiñados en campos de concentración, torturados, olvidados, no nombrados? ¿Cómo enseñar aquellas políticas que legitimaban para sí la eliminación del Otro, del enemigo, cuyos cuerpos arrojados al mar no podrían volver jamás?*

El siglo XX nos expone el horror y marca un derrotero de múltiples interrogantes *¿Cómo reconstruir lo humano?* La educación por su rol político, social, cultural se ha convertido en

un soporte para la búsqueda incesante por el sentido a estas problemáticas y por ello, los Derechos Humanos se alzan como principios orientadores de la arquitectura curricular.

Las Bases curriculares (2015) proponen una férrea formación en valores guiada por el amor, la empatía, la dignidad, el respeto por el Otro, la justicia, que componen soportes para cimentar no sólo la presencia de los Derechos Humanos en el curriculum, sino para promover una educación que busca que los y las estudiantes comprendan los profundos significados de que recoge la frase *Para Nunca Más* revivir la destrucción simbólica y física del Otro, las políticas de terrorismo de Estado y la imposición de una memoria hegemónica.

La Pedagogía de la Memoria se sustenta en ello. Busca interrogarse y cuestionar el sentido de lo humano y sus dimensiones ético-valóricas que actúan como ejes orientadores para formar futuras generaciones. La necesidad de reflexionar sobre el pasado reciente, y con ello reconocer en la memoria, una forma de aproximarnos a la comprensión de sociedades marcadas por los conflictos y la violencia política, nos conduce a la imperiosa tarea de definir y significar lo que nos hace humanos, por ende, cuando se establecen los Derechos Humanos hay que comprenderlos en un contexto histórico tal de transgresión y violencia que permiten desde él, un análisis crítico de los alcances o límites del sentido que nos define como humanos (Muñoz et. al. 2018).

El trabajo de la memoria se presenta en el escenario disciplinar a partir de la década de los sesenta, desafiando rigurosas posturas epistemológicas, de la mano de la emergente historia del pasado reciente, dando origen así a numerosas investigaciones. Más allá de la rigurosidad científica, resulta incuestionable la trascendencia de la memoria en las últimas décadas para la resignificación de la dinámica tríada pasado-presente-futuro.

Sol Serrano (2018) sostiene que la historia ha desaparecido del relato político en la actualidad debido a que *“el presente se tragó el continuum del tiempo histórico; la historia fue desplazada por la memoria”* (Serrano, 2018: 20).

Serrano (2018) describe este tránsito de la historia a la memoria considerando el valor de esta última, vinculado al valor identitario para aquellos grupos históricamente desplazados.

“La memoria se transformó luego en un término polisémico que se instaló en muchos ámbitos de la academia, de la cultura y de la política. El valor subjetivo del recuerdo, el carácter identitario que otorgaba a diversas comunidades o grupos, su sentido político en

contra del poder institucionalizado, que se denunciaba como máquina del olvido, constituyeron el valor del pasado. Y este último se hizo también patrimonio, apelando a la identidad. La memoria reemplazó, en suma, a la historia”. (Serrano, 2018, p. 20)

La autora realiza una distinción epistemológica entre la Historia y la memoria referida a su complementariedad y diferencia, agregando que “*si bien la historia puede ser definida como proceso de racionalización de la memoria y un análisis crítico del pasado en el presente, la memoria es, a su vez, un proceso que rememora el pasado para ser vivido como presente*”. Finalmente es el pasado arraigado en la memoria el que brinda sentido a la vida y cuerpo a los procesos identitarios, en ello radica su presencia activa en el presente, no obstante, manteniendo un constante diálogo con la historia. Sin duda, sus complementariedades y diferencias permitirán un trabajo de campo pertinente que ampliará las discusiones posibles y emergentes, no solo en ámbitos académicos sino también en otros espacios.

Existe una constante relación dialéctica entre la memoria y el olvido. El hombre convive cotidianamente con el recuerdo y el temor al olvido, con estas premisas, Nora comienza sus trabajos dedicados a la memoria⁵. Su preocupación por la valoración de lo efímero y la acelerada fragilidad de los hechos de la vida que contrasta con una emergencia de la memoria y la valoración del recuerdo como un dispositivo de cohesión que promueve la idea de pertenencia y la identidad, por ende, “*la memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades*” (Jelin, 2017, p. 9).

Si bien, la memoria y la historia constituyen modos de registro de la experiencia (Rubio, 2010), la memoria tiende a fortalecer *sentimientos* de autovaloración, de pertenencia e identidad. Ejemplo de ello, lo hallamos en la conmemoración del pasado dictatorial a través de los aniversarios de fechas dolorosas que rememoran lo traumático, que reviste de significados y sentido los relatos de grupos que vivieron, o aquellos que comparten el dolor sin vivirlo, de los procesos de violencia y terrorismo de Estado.

La dinámica temporal de la memoria que transita y dialoga entre el pasado, el presente y el futuro es significativa en cuanto es necesario pensar un futuro que provea dignidad y respeto

⁵ Entre 1984 a 1992, a través de siete volúmenes dedicados a la memoria, el historiador francés Pierre Nora, propuso la noción *lugar de memoria* para referirse a los lugares donde se cristaliza y se encuentra la memoria colectiva.

por la divergencia, la tolerancia y la libertad. La democracia arroja significados distintos para aquellos que vivieron la represión, el control y la imposición violenta del terror por el Estado, que aquellas generaciones que vemos hoy marchar por las calles. Por esto, es fundamental comprender el valor de una formación ciudadana. Educar para evitar olvidar y para promover una conciencia tal, que nos permita dar a los Derechos Humanos la relevancia que merecen en las construcciones de sociedades democráticas,

“Los debates acerca de la memoria de periodos represivos y de violencia política son planteados con frecuencia en relación con la necesidad de construir órdenes democráticos en los que los Derechos Humanos estén garantizados para toda la población, independientemente de su clase, <<raza>>, género, orientación ideológica, religión o etnicidad.” (Jelin, 2002: 11).

Jelin (2002) señala que *“los actores partícipes de estos debates vinculan sus proyectos democratizadores y sus orientaciones hacia el futuro con la memoria de ese pasado”* a partir de lo cual, podemos comprender a la memoria como un catalizador de futuro para avanzar, sin perder el sentido de lo vivido.

Avanzar en la construcción de un orden democrático involucrará trabajar en una Pedagogía para el *Nunca más*⁶. Sacavino (2015) considera que la no-repetición del trauma, que encierra la noción de *Nunca más*, impulsa la educación en Derechos Humanos. Esta última, es una mediación importante para la construcción y consolidación de la democracia, luego de la dictadura cívico-militar.

En ese sentido, los procesos educativos y la recomposición social, que ellos permiten, podrán articular la formación de ciudadanos conscientes del proceso democrático del cual son parte. Sacavino (2015), considerando diversas dimensiones de la memoria, propone que la esta última, puede ayudar a superar hechos y acontecimientos traumáticos gracias a la distancia temporal que favorece la reflexión sobre el pasado y el futuro posibilitando el diálogo constante entre dicha relación dinámica de pasado-presente que permitirá comenzar con el trabajo de promoción de la justicia y mejora de la calidad de la democracia.

⁶ Consigna de lucha, utilizada principalmente en América Latina para proclamar que no se repetirán las violaciones a los Derechos Humanos por el Estado.

3. La Historia y la Memoria en la escuela. Los temas controversiales.

*“Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las ‘catacumbas’. Hay una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha ‘contra el olvido’: **recordar para no repetir**. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La ‘memoria contra el olvido’ o ‘contra el silencio’ esconde lo que en realidad es una oposición entre las distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos). Es en verdad memoria contra memoria” (Jelin, 2002: 6)*

Tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, las investigaciones de diversas disciplinas se concentraron en el estudio referido a la reconstrucción de lo humano. Los campos disciplinares, especialmente la Historia, abrieron sus enfoques y produjeron también sus propios quiebres. Mudrovcic (2005) señala que entre la década de los setenta y ochenta se desplaza la filosofía crítica de la Historia que separaba el pasado del presente como posibilidad para la aproximación científica al objeto histórico; y se produce un giro hacia la literatura. A partir de este proceso,

“los trabajos provenientes de distintas disciplinas comenzaron a ocuparse, desde perspectivas diferentes no siempre convergentes, de cuestiones tales como el rol de la memoria colectiva en la historia y en la constitución de identidades colectivas, la memoria y el olvido como fenómenos políticos, la incidencia de la memoria en las reconstrucciones del pasado, etc.” (Mudrovcic, 2005: 111)

Todo esto, sin duda remeció el rol del Historiador con su pasado reciente y la relación de la memoria con la Historia. El giro hacia la historia oral, que como ‘*disciplina*’ intenta reconstruir el pasado a través de las memorias individuales rescatadas desde las entrevistas, donde las narrativas testimoniales, tensiona la tarea de la Historia y su aproximación a la verdad.

Los debates desde la filosofía de la Historia son significativos para comprender este campo complejo que se desarrolla luego de la Segunda Guerra Mundial, pero no fue hasta los sesenta y setenta donde recibió gran impulso a partir de la nueva historia social o la ‘historia desde abajo’, “*la historia oral se transformó, entonces, en el principal medio para el registro de*

las experiencias vividas por los sectores marginales de los que sólo se contaba con narraciones producidas por las elites” (Mudrovcic, 2005: 113)

A partir de las discusiones epistemológicas, la autora, propone dos momentos significativos en que se produce el cambio de la relación entre memoria e historia. El primer momento se observa tras la Segunda Guerra Mundial cuando la memoria legitima su relevancia con la emergencia de la *historia oral* y significó posicionar el recuerdo, el testigo y el testimonio como principales registros de las nuevas experiencias vividas, especialmente para aquellos actores y sujetos marginados, cuya historia fue impuesta por las élites, puesto que, al parecer de estas, *“necesitaban recibir desde arriba, el saber, la cultura y las certezas”* (Salazar, 2017: 193). Un segundo momento, significativo en la relación de la historia y la memoria se presenta en la década de los setenta, cuando la memoria comienza a suscitar mayor interés tras los trabajos de Nora; quien abre este campo de reflexión de la memoria.

Sin embargo, la tensión entre historia-memoria está referida a que la tarea de *“historizar la memoria significa someterla a un análisis histórico crítico”* para reconstruirla, mas en ese proceso se cuestiona la memoria colectiva y la muestra como una construcción social y política y no como verdad (Winn, 2007: 28 citado por Camacho, 2009: 90) Volvemos entonces a las subjetividades que componen los recuerdos que dan corpus a la memoria colectiva.

4. La Pedagogía de la Memoria en Chile.

“Vale la pena contar en sí misma la versión chilena de las luchas sobre la memoria colectiva. Es una historia dramática, llena de heroísmo y decepción sobre temas de vida y muerte. Es una historia de la conciencia moral, en cuanto los seres humanos intentaron entender y convencer a sus compatriotas del significado de un enorme trauma sin término, y de sus implicancias éticas y políticas.” (Stern, 2009: 26)

Rubio (2016: 116-117), realiza un recorrido significativo para el curso de la memoria en nuestro país, considerando las políticas de la memoria planteadas por Wilde (2013: 58-59) durante la transición chilena, que resultan relevantes para comprender cómo se ha presentado

la memoria desde la transición pactada a la Democracia (1990). Tal como indica la *Tabla 1* a continuación.

FASES	DESCRIPCIÓN
Primera fase (1990-1998): <i>ERRÁTICAS IRRUPCIONES DE MEMORIA</i> WILDE	Primer reconocimiento de la violación de los Derechos Humanos durante la dictadura cívico-militar a partir del Informe Rettig (1991). Hallazgo de cuerpos de detenidos desaparecidos. Demanda de justicia y tensión por la continuidad de Pinochet en la comandancia en jefe del Ejército. Mantención en el poder de fuerzas que apoyaron a la dictadura. Democracia semiautoritaria y protegida (retracción de la democratización).
Segunda fase (1998-2010): TIEMPO DE MEMORIA WILDE	Agilización de los procesos en tribunales Convocatoria a la Mesa de Diálogo (1999-2000) Conmemoración de los 30 años del Golpe Militar (2003) Declaración del Nunca Más del Ejército. Difusión del Informe Valech (2004) Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2010)
2009-2010 RUBIO	La necesidad de preservar la verdad sobre la violación de los derechos humanos y la historia reciente ante las nuevas generaciones para evitar su repetición
2013-2015 RUBIO	Discusión de memoria y sustentabilidad ética de la democracia construida, a 40 años del Golpe militar. Sitios de memoria

Tabla 1: Políticas de la memoria del pasado reciente en Chile de acuerdo a Wilde (2013) y Rubio (2016).

Tras la recuperación de la Democracia en Chile devienen importantes trabajos por la memoria. Surge entonces el recuerdo, que evoca las palabras ya citadas de Jelin, “*las confrontaciones comienzan a darse entonces con relación al contenido de la democracia*” (Jelin, 2002: 4). Y justamente, a partir de la tabla, podemos comprender que las políticas de la memoria, no dejan exentas a la Educación, sino más bien las atraviesan. Sin embargo, *¿qué contenidos tienen las memorias que se presentan?*

Rubio (2016) plantea que tanto el informe Rettig (1991) y el Informe Valech (2004) han ‘establecido’ una ‘*verdad pública*’ y han definido los ‘*marcos históricos e interpretativos sobre el pasado reciente*’ en nuestro país. El análisis realizado por la autora aborda aquellos marcos históricos e interpretativos sobre el pasado reciente que se develan a través de ambos informes.

En primer lugar, el Informe Rettig (1991) se levanta a partir de dos categorías; el perdón y la reconciliación, la primera como restauradora de la democracia y la segunda, como ‘*gesto de*

unidad y cierre’ de la violación a los derechos humanos. Ambas categorías amparadas en un pensamiento profundamente cristiano y conservador cuyo relato histórico expone el contexto anterior al Golpe de Estado y la dictadura cívico-militar (1965-1973) como causa de la violencia. El informe, libera de sus responsabilidades a los involucrados, confirma las muertes y la desaparición forzada de más de 2000 chilenos, recomienda políticas de reparación basado en las políticas de los acuerdos, no obstante, busca *‘verdad sin justicia’*. (Rubio, 2016: 119).

En cuanto al Informe Valech (2004) este refiere a la prisión ilegítima y tortura como experiencias de la violación a los Derechos Humanos durante la dictadura. Este informe, valida como fuentes de verdad el testimonio de las víctimas que sobreviven al horror que describen frente a la Comisión. Para Rubio (2016), se subordina el testimonio de los sobrevivientes a una explicación histórica imbricada a la Guerra Fría y a los procesos ocurridos durante el siglo XX. De hecho, este relato escrito bajo la concepción de un Estado laico, subordina las decisiones políticas locales a otras de carácter internacional, por ello los hechos del pasado reciente parecieran estar sujetos a fuerzas inmanejables. Se busca una responsabilidad moral de la sociedad ante la memoria del dolor y todo lo que subyace a ella. Con ambos informes, es posible vislumbrar que la intención de Rubio es demostrar que la memoria social queda subordinada a una memoria oficial y enmarcan, junto a la discusión pública, el pasado reciente de Chile a través de tres tesis históricas, a saber *“si se analizan los hechos de constitución del poder político actual, conviene entonces preguntarse si la memoria así concebida puede tensionar la representación histórica hasta ahora trazada, que ha sido ordenada desde las tesis de la violencia, la decadencia y de la Guerra Fría. Tesis que, a su vez, son portadoras de una calificación moral política de los hechos históricos sucedidos entre 1970-1989, caracterizándolos desde las categorías de la violencia, el castigo, el perdón y la reconciliación”* (Rubio, 2013: 412).

Las tesis de violencia dicen relación con la *crisis republicana* que explica los hechos de 1973 como una crisis natural de la historia política, en la medida en que esta se abrió a la participación popular. La *tesis de la decadencia* está sujeta al determinismo e inevitabilidad de la violencia que subyacía a la Unidad Popular y por último la *tesis de la Guerra Fría* (2003-2015), que actúa como marco explicativo, expondría lo vivido como resultado de las

fuerzas ideológicas antagónicas representativas del mundo bipolar en constante tensión, desresponsabilizando a la clase política chilena (Rubio, 2014; 2016: 120).

Todas las tesis consolidan una *memoria hegemónica* que orientan una pedagogía que evade la reflexión de los hechos históricos promoviendo una memoria ‘ingenua’.

En el siguiente capítulo, de esta investigación, se traza el recorrido de la Pedagogía de la Memoria en el curriculum nacional el cual contempla parte de los hitos expuestos en la *Tabla 1*; que incorpora el pasado reciente en contextos de democratización iniciados en la década de los noventa.

5. La pedagogía de la memoria, los temas controversiales y los profesores

Actualmente, y debido al interés que suscita la formación ciudadana, las escuelas están “*demandadas a formar sujetos reflexivos, con capacidad de deliberación y juicio crítico, competentes para analizar dilemas éticos de alcance social y público, y con habilidad argumentativa para defender sus ideas*” (Osorio, 2007 citado en Toledo, 2015: 276).

Ahora bien, para lograr ese perfil de estudiante y el desarrollo de esas capacidades vinculadas al análisis crítico y argumentativo de dilemas éticos de la realidad nacional, es necesario, que la escuela, deje atrás su histórica construcción de institución neutral y reconozca la existencia de los conflictos sociales que atraviesan a toda la sociedad sin excepción y los incorpore al curriculum.

Tal como señala Toledo et. al (2015) es significativo que la escuela abandone su posición ‘*ajena a las ideologías y los aconteceres políticos*’, considerando nuestro actual contexto sociopolítico y las transformaciones intergeneracionales que han marcado el devenir de las últimas décadas, especialmente reconociendo la formación política que subyace a los movimientos de los estudiantes secundarios desde el 2006.

Por ello, es fundamental que la escuela “*explícite las tensiones y las diferencias existentes en el ámbito científico de donde surge el conocimiento (...)*”, sin embargo, “*se omiten las diferencias epistemológicas y teóricas y las luchas de poder entre los científicos y entre las instituciones productoras de conocimiento.*” (Toledo, 2015: 121).

Por lo general, en la escuela que se presenta como una institución neutral, los saberes se enseñan como constructos consensuales y se oculta la controversia. Principalmente porque

la institucionalidad escolar se ha propuesto crear escuelas armoniosas y lo controversial viene a desestabilizar o fracturar el orden establecido.

Sin embargo, definir lo controversial tampoco es unívoco, como ninguna de las temáticas que se tratan aquí. Por ello, se trazan a lo largo de la investigación de Toledo varias aproximaciones al concepto, que se presentan a continuación a modo de reconocer sus orientaciones y los autores que han trabajado en ello,

“Los ‘temas controversiales’ son tópicos sobre los cuales no existe un consenso (Crick, 1998 Cit. en Levinson, 2006). Son temas a partir de los cuales se generan conflictos (Vashist, 1993 Cit. en Asimeng-Boahene, 2007). Estos temas dividen a la sociedad porque existen grupos que producen argumentaciones diferentes sobre ellos (Bailey, 1975 Cit. en Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004; Stradling, 1984 Cit. en Harwood & Hahn, 1990), y/o proponen resolver un problema de manera distinta (Advisory Group On Citizenship, 1998). Estos tópicos provocan divisiones porque los grupos producen explicaciones y/o soluciones que son irreconciliables (Crick, 1998 Cit. en Levinson, 2006; Wales & Clarke, 2005 Cit. en Levinson, 2006; Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004; Stradling, 1985 Cit. en Oulton et al., 2004), y se originan en diferentes sistemas de creencias y valores que sustentan los grupos (Stradling, 1984 Cit. en Harwood & Hahn, 1990). Las argumentaciones en torno a un ‘tema controversial’ suelen ser públicas y reconocidas por los grupos en disputa, aunque un grupo puede sentirse limitado en la expresión de sus opiniones (Levinson, 2006). Por lo tanto, pueden desatar emociones y sentimientos entre quienes forman parte de los grupos en conflicto (Vashist, 1993 Cit. en Asimeng-Boahene, 2007).” (Toledo, 2015: 276).

A partir de lo anterior, podemos considerar que la conceptualización de lo controversial en el currículum se define por la ausencia de acuerdo debido a la emergencia de diferentes formas de comprender la realidad social y sus conflictos, que conducen a determinados grupos a tomar posicionamientos abiertamente opuestos. No obstante, y dada la relevancia de lo controversial en el currículum, y considerando que la Pedagogía de la Memoria aborda temáticas controversiales, es necesario, atender que lo controversial también describe el recorrido de los profesores, especialmente, a aquellos que han elegido la formación disciplinar de la Historia.

La forma en que los profesores de Historia asumen su posicionamiento con lo controversial a partir de su propia construcción arqueológica que dice relación con el conocimiento, con su ideología, con su formación política, con su género, con su condición socioeconómica,

etc., describirá la presencia y ausencia de la Pedagogía de la Memoria en sus prácticas en las escuelas⁷. Tal como indica a continuación la *Figura 5*.

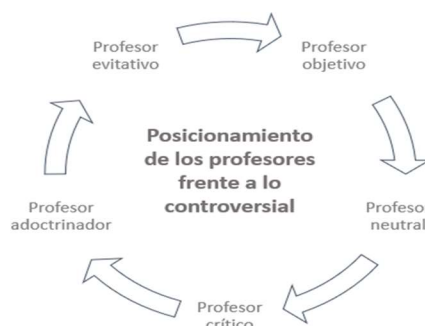


Figura 5: Posicionamiento de los profesores ante temas controversiales en (Toledo et al. 2015: 277).

⁷ He querido dejar esta nota, porque da cuenta del riguroso trabajo investigativo realizado por los autores; el cual permite reflexionar desde el posicionamiento que toman los profesores ante los 'temas controversiales', sobre las potencialidades de la Pedagogía de la Memoria en la escuela. A saber, encontramos: "El profesor 'evitativo' reconoce el contenido como un tema polémico y no lo incluye en sus clases (Vandenberg, 2009; Corngold & Waddington, 2006), pues considera que abordarlo desataría conflictos en la comunidad escolar (Trilla, 1995). El profesor 'objetivo' aborda sólo los aspectos que han sido objetivados, los que no producen polémica (Vandenberg, 2009). El profesor 'negador' reconoce la existencia del 'tema controversial' y de sus diversas interpretaciones, pero presenta únicamente su propia perspectiva del tópico (Hess, 2004). Un profesor es 'neutral' cuando, ante un 'tema controversial', presenta diferentes perspectivas (Stradling, Noctor & Baines, 1984 Cit. en Cotton, 2006; Hess, 2004), actúa como moderador de la discusión (Stenhouse, 1983 Cit. en Oulton et al., 2004), y evita utilizar su autoridad para influir a los estudiantes (Schools Council and Nuffield Humanities Project, 1970 Cit. en Cotton, 2006). Por un lado, practica la 'neutralidad activa' si no manifiesta su opinión (Vandenberg, 2009; Joseph, 1988 y Singh, 1988 Cit. en Harwood, 2001; Trilla, 1995) ni apoya ninguna conclusión (Corngold & Waddington, 2006); por otro lado, practica la 'neutralidad comprometida' cuando a la diversidad de interpretaciones presentadas agrega la suya indicando que se trata de su opinión (Kelly, 1986 Cit. en Oulton et al., 2004), y se manifiesta a favor de una de las conclusiones a las que se llega, pero indica que su conclusión podría ser errónea. Además, promueve la revisión permanente de todas las argumentaciones (Corngold & Waddington, 2006). • El profesor 'crítico' presenta las interpretaciones de uno de los grupos en disputa (Hess, 2004): la de los oprimidos (Applebaum, 2003 Cit. en Corngold & Waddington, 2006). Su propósito es que los estudiantes aprendan a reflexionar y asuman una actitud crítica sobre las relaciones sociales de las cuales forman parte (Marcroft, 1990 Cit. en Corngold & Waddington, 2006). • Un profesor es 'adocrinador' si, después de un proceso de aprendizaje, el estudiante ha interiorizado argumentos que no resisten un análisis racional (Kleinig, 1982 Cit. En Corngold & Waddington, 2006) ni un análisis crítico (Oulton, Dillon & Grace, 2004 Cit. En Oulton et al., 2004), y/o cuando los estudiantes aceptan como verdaderas argumentaciones no verificadas (Finkin, Post, Nelson, Benjamin & Combest, 2007). Se opera un proceso de inculcación (Cuypers & Ishtiyaque, 2006) en el que se presentan proposiciones dogmáticamente (Finkin et al., 2007). También se adocrina cuando se expone sólo una versión de la historia (Hocutt, 2005), y cuando no se presentan evidencias (Hanks, 2008; Siegel, 1998 Cit. en Cuypers & Ishtiyaque, 2006; Hocutt, 2005; Merry, 2005)." (Toledo et al., 2015: 277).

CAPÍTULO III:

DEL CURRÍCULUM: UN PRIMER RECORRIDO

En verdad, la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con el futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y silenciar.

(Jelin, 2017, p.15)

Trazar un recorrido del currículum y situar la memoria – las memorias– resulta ciertamente una tarea compleja debido a que la memoria subyace a cualquier constructo social, político o pedagógico. La interrogante ¿Cómo se sitúa la memoria y la Pedagogía de la Memoria en el currículum? es controversial en tanto requiere de un posicionamiento político de los sujetos sociales, de develar discursos y contextos históricos complejos del pasado y comprender distintos planos en que la memoria se presenta como oficial, emblemática o desde la resistencia. La pregunta en cuestión sugiere, por consiguiente, interrogarnos sobre las presencias-ausencias de la memoria en el currículum nacional considerando que ésta última conceptualmente es dinámica, representativa de una narrativa situacional y política que define a los sujetos y que posee su propio recorrido histórico (Stern, 2012, 40 años).⁸

Esta investigación intenta comprender el recorrido de la Pedagogía de la memoria en el currículum nacional chileno y los significados discursivos construidos desde la memoria oficial –expresada en el currículum– por los profesores de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales⁹, situándoles desde el estallido social, como momento coyuntural o lente contextual, que abre posibilidades de reflexión del quehacer docente pues permite a él y a sus estudiantes una aproximación al pasado reciente, al presente y al futuro.

Para ello, se abordará la descripción de momentos claves o hitos para la construcción del currículum desde el periodo transicional hasta la emergencia del estallido social¹⁰.

⁸ No obstante, hay que considerar que no estamos hablando de las memorias, sino de las memorias emblemáticas (Stern, 2012) y de la disciplina histórica, con toda su impronta rigurosa.

⁹ La Nomenclatura de la asignatura de Historia dependerá de los ajustes curriculares.

¹⁰ Recordar las polémicas tras la denominación del estallido social. Véase (Peña et al. 2021).

1. Descripción del recorrido histórico de la PM en Chile a través de la revisión de las BC y los PE de Historia de enseñanza media.

El subtítulo que nos guía puede resultar del todo ambicioso y, sin duda, lo es. Puesto que, para pensar en el recorrido histórico de la PM en nuestro país, es preciso situarnos en un contexto significativo de estudio que permita la comprensión de sus dimensiones. Contemplado ese derrotero, nos posicionaremos desde el proceso de transición en Chile, cuando el trabajo por la recuperación de la democracia comienza luego de diecisiete años de dictadura cívico-militar, y el '*estallido social*' de octubre de 2019 como proceso de inflexión que invita a reflexionar sobre la memoria. Ambos procesos aportan elementos relevantes para comprender y describir el estado de la memoria y de su pedagogía en Chile. Considerando, por consiguiente, que la tarea es desafiante, principalmente por los procesos que involucra, se establecerán algunos hitos –que marcan tanto nuestra historia como la arquitectura del currículum nacional– que actúan como referentes contextuales anclados a debates o negociaciones clave en el diseño de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Cada uno de los hitos seleccionados se entrelazan entre sí y definen los objetivos de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales (desde 1990-2009) o Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2010-hasta hoy) durante el periodo consignado.

Veremos entonces secuencialmente el periodo de la pre-reforma curricular entre 1990 a 1996, la influencia del Informe Rettig en el mundo político y educativo, la implementación de la reforma entre 1996 y 2004 acompañados de la detención de Pinochet en Londres en 1998, la publicación del Manifiesto de historiadores en 1999 y la convocatoria a la Mesa de Diálogo durante ese mismo año, la Comisión de Formación Ciudadana durante 2004, los ajustes curriculares, la emergencia del Informe de la Comisión Nacional sobre prisión política y tortura; Valech, las discusiones del 2012 sobre los conceptos de dictadura y régimen militar en el currículum, las Bases curriculares de 2009 al 2015, con mención al cambio curricular, que considera la proyección de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales hasta II año de enseñanza media, para dejar en III y IV medio la asignatura de Educación ciudadana.

A continuación, se presentan seis hitos que marcan la historia curricular desde la década de 1990 hasta el ‘estallido social’ de octubre de 2019 que se articulan con la Pedagogía de la Memoria, pues corresponden a momentos clave de trabajo, discusión y acontecimientos que influyen en la arquitectura curricular.

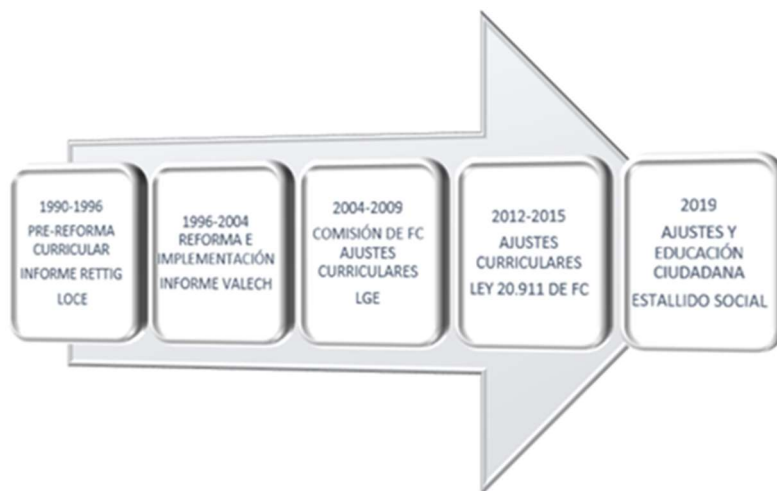


Figura 6: Selección de hitos del recorrido por las Bases Curriculares. Fuente: Elaboración propia

Lo primero es considerar las transformaciones tanto de la arquitectura como de las políticas curriculares propuestas desde la transición pactada a la democracia en 1990 hasta el año 2019 en nuestro país. En ese sentido, no sólo es relevante considerar el concepto de curriculum sino cómo éste se articula a cada hito o *momento coyuntural* que repercute en su política y diseño (Cox, 2012). Comenzaremos, por consiguiente, por la pregunta que inaugura este recorrido: ¿Cómo pensar la dictadura en el proceso de transición a la democracia durante la década de 1990 para ser enseñada en la escuela? O cómo se preguntaba Reyes (2004) “¿cuáles serían los nuevos elementos cognitivos que darían la <<coherencia>> y el <<anclaje>> necesarios para el proceso de transición democrática que se inició después del plebiscito de 1988?” (Reyes, 2004:66) ¿Qué selección de contenidos, de conceptos, de habilidades darán sentido a los requerimientos de una sociedad fragmentada tras la experiencia de diecisiete años de terrorismo de Estado? ¿Cómo se enseñaría el Golpe de Estado de 1973, la dictadura y las violaciones a los derechos humanos en nuestro país? Para abordar estas interrogantes, resulta fundamental aproximarnos al diseño curricular desde el periodo transicional hasta nuestros días ya que marcó el devenir de las transformaciones,

especialmente en la asignatura de Historia que nos convoca en este trabajo. Dos conceptos, por consiguiente, dan sentido a estos recorridos: el concepto de currículum y el de asignatura que el primero describe, esto porque ambos se encuentran permeados en su construcción por distintas posiciones ideológicas que reflejan tanto los debates como las negociaciones de sentidos durante este periodo (Gazmuri, 2017).

En primer lugar, al definir currículum como un acto político donde participan distintos grupos de interés, sin duda, reconocemos lo intrincado del concepto (Gazmuri, 2017:159). Sacristán (2010), en ese sentido, plantea que debido a su potencia cognitiva y complejidad ha derivado en diversos enfoques, convirtiéndolo en un terreno conflictivo y polémico. Para delimitar dichas problemáticas asociadas a su definición, reiteraremos aquella que lo contempla como una selección de saberes y aprendizajes, requeridos para orientar la formación del tipo de sociedad y persona a las que aspira un determinado Estado. La definición de currículum nacional como “*proceso continuo y acumulativo de las experiencias anteriores que el sistema escolar ha internalizado*” (BC, 2016) da cuenta de su naturaleza selectiva de las experiencias y, a su vez, expone su carácter dinámico al incorporar “*la actualización de los conocimientos disciplinares y las innovaciones que ocurren permanentemente en materias pedagógicas y de comunicación curricular*” (BC, 2016).

Tal como Azócar (2012) indica el currículum corresponde a una ‘escritura instituida’ que reúne en sí mismo un modelo de sociedad que refleja la multidimensionalidad de las demandas de esta. Así entendido, se grafica como “*la escritura instituida de una postura educativa y formativa acerca del ser humano social en relación con un tipo de sociedad y unas demandas histórico-culturales, políticas y económicas*” (Azócar, 2012:53). El autor sostiene que el currículum se configura históricamente –lo que le imprime su sentido y legitimación– y por ello, es posible reconocer en él ciertas “*ideas dominantes que han privilegiado el énfasis en determinadas formas de organización de saberes, prácticas, necesidades, finalidades y experiencias*”¹¹. De esta manera, el currículum como constructo

¹¹ El currículum como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural las cuales han requerido un metadiscurso justificador “*que, desde el punto de vista ontológico y epistemológico, daría cuenta de las reglas de verdad e inteligibilidad que sostienen un andamiaje de presupuestos y concepciones acerca del conocimiento, el hombre, su mundo y su realidad*” (Azócar, 2012: 54). El autor sostiene que una postura educativa y formativa implica ‘posicionamientos ético-discursivos’ o ‘lugares de poder’ que define como ‘geopolíticas’ desde las cuales se evalúan concepciones y prácticas curriculares en discusión.

socio-histórico se encuentra atravesado por relaciones de poder que se articulan a partir de factores culturales, políticos, económicos y valóricos que buscan legitimar dichas ideas dominantes que subyacen a discursos hegemónicos y de poder que se develan en la organización de los saberes y las prácticas.

Pinar (2014) advierte que *“el currículo es una conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad”*, no obstante, aquellos que tienen el poder de selección cultural, definen los contenidos de dicha conversación en el proceso de *“transmisión cultural intencionado, otorgando contenido a la experiencia escolar”* (Silva et al. 2018:160)¹².

El currículum, por consiguiente, refleja el tipo de sociedad que distintos actores, instituciones en el poder, especialmente el Estado, aspiran (Dussel, 2018). Con ello, describen la trayectoria sobre el qué y cómo se debe enseñar proponiendo un modelo de ciudadano de acuerdo con las ideologías que se presentan en el diseño curricular en un momento histórico determinado (Gazmuri, 2017)¹³.

En Chile la transformación del currículum ocupó un lugar preferencial en las reformas educativas realizadas desde la década del ‘70 hasta nuestros días, porque permitió direccionar el quehacer docente en la sala de clases, definir los aprendizajes que los estudiantes deben adquirir a lo largo de su trayectoria escolar¹⁴.

En segundo lugar, de acuerdo con Gazmuri (2017) las asignaturas escolares no corresponden a *“definiciones científicas o neutras, sino más bien construcciones históricas y sociales que se desarrollan a través de procesos de debate y negociación entre una serie de actores e instituciones provenientes desde dentro y desde fuera del campo educativo”* (Gazmuri, 2017:158). Tal como acontece con el concepto de currículum, la definición de asignatura es

¹² Por su naturaleza política se reconocen, tal como señala Silva (2018), tres funciones clave que permiten comprender su complejidad: la mediación entre los actores expertos-docentes, la normalización en búsqueda de una base cultural común y el control, entendido principalmente como sujeción de los mensajes de la transmisión cultural intencionada de la escolaridad.

¹³ Gazmuri, propone cinco ideologías presentes en el diseño curricular vinculadas a distintos actores. Ideología neoliberal, ideología conservadora, ideología liberal, ideología crítico disciplinar, ideología crítico pedagógica que trazan su ubicación desde la transmisión a la transformación cultural (Gazmuri, 2017:162).

¹⁴ Las principales modificaciones generadas por el currículum dicen relación con el mejoramiento de la calidad educativa y la búsqueda de una mayor equidad en la oferta educativa existente. En este sentido, junto con el aumento de la escolaridad obligatoria hasta el nivel secundario, se generan cambios en asignaturas que se consideraban poco coherentes con las exigencias del siglo XXI: (Dussel, 2018).

un acto político puesto que no es una decisión imparcial, por el contrario, es representativa de distintos grupos de interés (Goodson, 2000:43) y de ideologías imperantes.

En el caso de la construcción de la asignatura de Historia, como producto de ‘debates y negociaciones’, el objetivo ha estado centrado fundamentalmente en enseñar la historia de la nación. Carretero (2013) sostiene –basado en los trabajos de Nussbaum & Cohen (2002) y Seixas (2004) respectivamente– que la historia que se enseña en cualquier sistema escolar posee dos objetivos comunes y determinantes en su derrotero: ‘*que los estudiantes amen a su país*’ y que ‘*entiendan su pasado*’. Esto principalmente porque los objetivos de la enseñanza de la historia están vinculados con la idea de nación y nacionalismo que han fortalecido tanto la relación identitaria con el grupo de pertenencia como con ‘*los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales*’¹⁵ (Carretero, 2013, p. 14). De esta forma se definió el sentido de la escuela entre los siglos XVIII y XIX (Carretero, 2013) y de la enseñanza de la historia, ambas ancladas al fortalecimiento del nacionalismo que permitió la construcción de una identidad nacional a partir de un relato común, un territorio y sus símbolos (Serrano, 2017, 46).

No obstante, la enseñanza de la historia, durante las últimas décadas, ha experimentado variaciones significativas puesto que invita a los estudiantes a entender el pasado mediante la complejidad conceptual; distinguir los diferentes períodos históricos y comprender su multicausalidad; relacionar el pasado con el presente y el futuro a través de la metodología utilizada por los historiadores (Carretero, 2013, p. 14). Objetivos vinculados al propósito formativo de ciudadanos crítico-reflexivos, partícipes de los procesos de manera consciente e informada mediante la comprensión disciplinar que la Historia puede entregar¹⁶.

En el caso de Chile, sostiene Serrano (2017), primó durante el transcurso del siglo XX la enseñanza de la historia occidental europea, por sobre la historia nacional. Esta última ocupó un espacio menor, lo que develó un proceso de subordinación cultural que, no obstante, y paradójicamente sugiere la autora, la hizo más cosmopolita (Serrano, 2017,46). Fue la reforma de 1927 en la que se presentó una arquitectura curricular transformadora del panorama

¹⁵ Las influencias del Romanticismo y de la Ilustración. En cuanto a la influencia del primero.

¹⁶ Carretero (2013) resulta importante destacar la paradoja que existe en dicho propósito formativo. Mientras se espera un estudiante que ame su país, se espera que sea un sujeto crítico.

expuesto y, junto a ella, la revisión de los programas de estudio de 1929 y 1933 que “*fueron epistemológica y conceptualmente una transformación crucial en la enseñanza de la disciplina*” (Serrano, 2017:48) donde aparece finalmente, como unidad temática, la historia de Chile, aunque como resultado de una serie de procesos y revoluciones de carácter marcadamente europeas.

Ahora bien, fue durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938–1941) que el interés por la historia de Chile, como asignatura presente en la escuela, cobró relevancia puesto que fue un proceso que estuvo concatenado a las *Campañas por la Chilenidad* que gatillaron la valoración y búsqueda de la cultura chilena y desde el cual comienza entonces, la incorporación al curriculum del curso de historia de Chile. De esta forma, la asignatura fue cobrando importancia y dedicación, puesto que no sólo acompañó los procesos de construcción de una historia nacional, sino que se convirtió en el reflejo ideológico de la voluntad y sucesión de los gobiernos.

Ambas definiciones, tanto de curriculum como de asignatura, nos permiten comprender la complejidad y tensión que existe en el diseño y la arquitectura curricular a la hora de definir y posicionarse desde una perspectiva determinada. En el curriculum la asignatura de Historia ha tenido un rol significativo que permite vislumbrar las directrices ideológicas gubernamentales y la formación tipológica de ciudadano que a ellas corresponden. En esa dirección, Jelin (2004) declara que las políticas estatales que intentan homogeneizar las sociedades han concebido la asignatura de Historia y su enseñanza como “*un vehículo para la difusión de un modelo de nación y de un arquetipo de ciudadano*” (Jelin, 2004, p. 2-3). Así concebida, la historia presenta la narración de un pasado con responsabilidades históricas y roles sociales vinculados a valoraciones éticas y juicios morales que son orientados a la formación del estudiante, en el cual se produce el dinámico flujo pasado-presente-futuro donde “*el pasado, entonces, no era sólo pasado, sino también guía para el futuro*” (Jelin, 2004, p. 3).

Ahora bien, como vehículo de difusión de historias oficiales u homogeneizadoras, la tarea de la Historia como asignatura, se ha pensado como una puerta al conocimiento para entender al hombre en su devenir histórico como sujeto partícipe fundante de la sociedad de la cual forma parte. Por ello, el objetivo esencial de la historia en los actuales programas

ministeriales permite a las y los estudiantes alcanzar una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella (Mineduc, 2016b)¹⁷.

Tratar de posicionarse a partir de una Pedagogía de la Memoria, implica para los docentes de esta asignatura emprender con claridad un tipo de pedagogía crítica, para ‘*que nunca más*’ en una sociedad democrática se cometan actos de violencia y terrorismo de Estado que impliquen la violación sistemática de los derechos humanos. Esta es una pedagogía que no aproxima a un contexto histórico complejo, controversial, nunca acabado en el debate y en las memorias de los sujetos¹⁸.

2. Educación en tiempos de transición

“no había que usar ciertos términos, se sabía que eso no iba a pasar por el Consejo Superior, o sea, había una voluntad de no herir susceptibilidades, pero está claro que es un tema que no nos vamos a poner de acuerdo. Ni ahora, ni en cincuenta, ni en cien años más.”¹⁹

Julio Pinto

Trazar un recorrido de la Pedagogía de la Memoria en el curriculum nacional implica situarse desde el proceso de transición a la democracia hasta nuestros días. Como es lógico suponer, la pregunta por la memoria emerge con fuerza, se resignifica y tensiona durante el gobierno de Aylwin (1990–1994), que inaugura en marzo de 1990 el proceso transicional que depone a la dictadura cívico-militar chilena, tras el plebiscito de 1988. Cox (2012), evaluando el

¹⁷ Como ciencia social está compuesta por un conjunto de disciplinas que entregan diversas perspectivas de comprensión del ser humano como miembro de la sociedad, entre ellas destacan: la historia, la geografía, la economía, la demografía, la ciencia política, la sociología entre otras. La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está conformada por disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante. (MINEDUC, 2016b: 36) La organización curricular propuesta por la reforma, en el caso de esta asignatura, establece OA por nivel concentrados en organizadores temáticos elaborados a partir de una idea fuerza. Para desarrollar estos organizadores el programa de estudios propone cuatro unidades a lo largo del año académico. La secuencia curricular de la enseñanza media sigue un orden cronológico desde los inicios de la humanidad hasta los desafíos del mundo actual. Se supone una selección de contenidos en función de los aprendizajes considerados más relevantes para la formación general y que contemplan periodos y procesos significativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes propuestos para esta asignatura.

¹⁸ Manifestación que ha quedado clara en la propaganda política asociada a las últimas campañas presidenciales de Chile en 2021. El candidato por la presidencia intentó sepultar de una vez, por todas, la figura del dictador Augusto Pinochet para que la sociedad ya no presentara fracturas por el pasado y construyera un futuro, unida por el mismo propósito.

¹⁹ Entrevista a Julio Pinto, Santiago 4 de septiembre de 2000. Véase (Reyes, 2004: 73).

periodo comprendido entre 1990 a 2010, sostiene que “*el Gobierno democrático del Presidente Patricio Aylwin (...) inaugura una continuidad ideológica y de actores en el poder gubernamental que abarca los veinte años que van de entonces a marzo de 2010*” (Cox, 2012: 20) y que constituye uno de los periodos con “*mayor activismo en educación de la historia del país*” (Cox, 2012:20). Pese a ese mayor activismo, declarado por Cox, el clima político imperante se tradujo en la contención de los actores, la atenuación del debate ideológico y la construcción de acuerdos (Cox,2012:16) que describe y se sintetiza en la polémica política de ‘*en la medida de lo posible*’²⁰.

En cuanto a la política y políticas curriculares Cox señala, de acuerdo a lo que prescribe el MINEDUC, la exigencia al nuevo curriculum de abordar “*desde la historia reciente del país, el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas basadas en la valoración de la democracia y los derechos Humanos*” (MINEDUC, 1998, Cox, 2012:25). Bajo esa lógica es fundamental considerar que el desarrollo de la prescripción curricular, que se despliega durante este contexto, está inserto dentro de marcadas influencias y necesidades sociopolíticas internas que irrumpen en el Chile postdictatorial.

La Pedagogía de la Memoria, aunque sin ser nombrada en el diseño curricular, constituyó una tensión político-ideológica para los grupos de poder –como la derecha más conservadora y las Fuerzas Armadas– que legitimaban aún su presencia en el proceso transicional influyendo en los intentos por responder a las interrogantes enunciadas más arriba que dicen relación con la selección de contenidos sobre el proceso dictatorial en Chile (Reyes, 2002; 2004). No obstante, y a medida que comienzan a develarse los horrores cometidos durante la dictadura²¹, la memoria oficial impuesta, que por ese entonces había cercenado la posibilidad de diálogo sobre ‘verdades’ controversiales, se abre hacia la pregunta por la memoria como necesaria, invaluable e inevitable, pues “*por primera vez y en forma pública debía comprometerse una versión <<oficial>> que explicara el golpe militar, la dictadura y la*

²⁰ Moulian, Tomás (2016) <https://www.eldesconcierto.cl/opinion/2016/07/31/en-la-medida-de-lo-posible-el-otro-patricio-aylwin.html>. Revisado en febrero de 2022.

²¹ Uno de los casos emblemáticos fue el de Marta Ugarte. En 1976 su cuerpo torturado, metido dentro de un saco, salió de Villa Grimaldi para ser lanzado al mar. Fue encontrado en la playa La Ballena, cerca de Los Molles. Su hallazgo fue el primer caso confirmado de cuerpos torturados lanzado al mar durante la dictadura, prueba irrefutable de las prácticas sistemáticas de terrorismo de Estado, que abrió una posibilidad de lucha para las organizaciones de Familiares de Detenidos Desaparecidos, entre otras. <https://web.museodelamemoria.cl/informate/recordamos-a-marta-ugarte-con-un-poema-de-su-autoria-que-posiblemente-no-conozc/>

transición democrática a las nuevas generaciones” (Reyes, 2004:71). Esto definía una postura oficial del nuevo gobierno sobre la historia reciente, de carácter ético y político.

Reyes (2004) sostiene que el marco curricular de la asignatura de Historia fue un proceso tenso y complejo, el cual no sólo debió enfrentar en ese entonces los desafíos metodológicos propios del constructivismo en la escuela, el rol que debía jugar el profesor y el conocimiento histórico consensuado que surge desde el interior de la sociedad sino que se *“debía construir un marco explicativo que permitiese enseñar <<apropiadamente>> los últimos treinta años de la historia del país”*(Rubio, 2004:71).

Definir tales marcos explicativos de la historia reciente, sus actores y las condiciones de su contexto fueron interrogantes que marcaron el devenir de los contenidos de la PM que buscamos en el currículum. Ejemplo de ello, fueron los Marcos Curriculares (1996-1998), la Actualización Curricular de 2009, las Bases Curriculares de 2012, la promulgación de la Ley 20.911 de 2016 que comparten como objetivo el desarrollo y potenciación de la Educación Ciudadana. Esta última, es fundamental, pues forma parte del engranaje que incorpora a la PM y a su vez, a la Pedagogía en Derechos Humanos.

Un primer hito significativo durante el periodo transicional fue la creación de la Comisión de Verdad y Reconciliación, conocido posteriormente como Informe Rettig, cuyos resultados fueron develados a comienzos de 1991. Tuvo como misión

"establecer un cuadro lo más completo posible sobre los graves hechos de violación a los derechos humanos, sus antecedentes y circunstancias; reunir información que permitiera individualizar a las víctimas y establecer su suerte y paradero; recomendar las medidas de reparación o reivindicación que estimara de justicia; y recomendar las medidas legales y administrativas que a su juicio debieran adoptarse para impedir o prevenir la comisión de nuevos atropellos graves a los derechos humanos." (Informe Comisión Verdad y Reconciliación, 1991: 3)

Su misión como pesquisa no sólo fue fundamental para esclarecer el trágico contexto vivido por los más de tres mil prisioneros políticos asesinados durante el periodo 1973-1990, sino también para reflexionar sobre el inmenso desafío pendiente en materia de Derechos Humanos que tiene el país. En esa dirección, tanto el nombre de la comisión como su objetivo resultan elocuentes pues se evalúa, en un complejo escenario en que se inscriben numerosas

tensiones sociopolíticas, *“impulsar la reconciliación nacional consagrando una verdad compartida y definitiva sobre las violaciones a los DH”* (Reyes, 2004:71).

El informe tuvo una destacada influencia en la política curricular a través de una serie de recomendaciones a la Educación para considerar,

“la introducción del tema de los derechos humanos y del respeto a la dignidad de toda persona en la educación formal y la adopción de medidas simbólicas tendientes a promover estos valores nos parecen pasos esenciales e impostergables para alcanzar el objetivo propuesto.” (Informe Comisión Verdad y Reconciliación, 1991: 1269)

Su influencia se reflejó en la serie de recomendaciones para abordar la *“generación de una cultura respetuosa de los derechos humanos”* (Informe Comisión Verdad y Reconciliación, 1991: 1264) las cuales serían consideradas como parte fundante para la elaboración de los Objetivos Transversales planteados en el Marco Curricular (Palma, 2010). Ambos contemplados en la construcción de un nuevo marco curricular que coincidió con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza-LOCE, en marzo de 1990 a fines de la dictadura militar.

La LOCE definió un marco de Objetivos Fundamentales (en adelante, OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (en adelante, CMO) que descentralizó el curriculum que otrora había definido el Ministerio de Educación a partir de planes y programas compartidos nacionalmente (Cox, 1998:446). En primer lugar, el cambio se centró en la libertad de los establecimientos educacionales de formular y aplicar sus propios programas de estudio o bien, darle continuidad a los propuestos por el Ministerio. En segundo lugar, creó la Instancia del Consejo Superior de Educación que aprueba o rechaza el marco curricular del sistema escolar que propone el MINEDUC.

Si bien, el gobierno de Aylwin no contemplaba una reforma curricular en su programa, inició la tarea de definir un nuevo marco curricular para la educación básica y media del país. En este contexto y, en búsqueda de definiciones para dotar de sentido al marco curricular, nace en 1991 el primer documento ministerial que contiene el concepto de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) centrada en el *“conjunto de valores orientadores, así como nuevos temas a ser ofrecidos en la experiencia escolar (como equidad de género, medio ambiente, derechos humanos, y otros”* (Cox, 1998: 447). El documento fue ampliamente

difundido y generó un gran debate público sobre ‘*ética, valores y visiones de mundo*’²². Este último significó para el gobierno que se encontraba bajo un contexto transicional complejo acallar, en agosto de 1991, el proceso de reforma y quitar el tema por todo el periodo, para contribuir con las políticas públicas del gobierno de Aylwin. El proceso se retomaría después de cinco años cuando se constituyó un nuevo equipo de trabajo.

Esa primera discusión pública resulta significativa para comprender cómo comienza un proceso de instalación para una PM en el curriculum nacional que se sustenta a partir de la incorporación de la noción de pasado reciente. Para Rubio (2013) el pasado reciente requería ser incluido desde un marco explicativo que no sólo considerara la construcción del consenso con los jóvenes que fue una de las directrices de los gobiernos de la Concertación, sino que también recogiera sus prescripciones éticas y políticas,

“el marco interpretativo del pasado fue el relato del Informe Rettig, el que daría paso a una discusión curricular sobre cómo plasmar el pasado reciente, hecho que en 1992 generó polémicas sobre si incluir el golpe militar como un contenido, y de hacerlo, cómo narrarlo” (Rubio, 2013:348)

Ejemplo de ello, es la tarea que se encargó al historiador Gonzalo Vial quien, desde una clara posición ideológica, propuso la tesis de la inevitabilidad del Golpe de Estado de 1973, que persiste en las aulas chilenas *“hubo, aun, sectores que estimaban preferible, a cualquier transacción, el enfrentamiento armado”* (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1990:33-34). Esto constituirá el precedente de la versión oficial.

Por consiguiente, en 1992 surge, gracias a una comisión del Ministerio de Educación, la formulación de una propuesta curricular que fue sometida a consulta y discusión pública. Esta propuesta correspondió al Anteproyecto de Objetivos fundamentales OF y Contenidos Mínimos Obligatorios CMO, no obstante, la circulación pública del documento fue interrumpido por las críticas de la derecha política y por sectores de la Iglesia. Cox, Coordinador de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación

²² La propuesta de los Objetivos Fundamentales Transversales surge tras la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, *“el informe Delors, presentado a la UNESCO por la Comisión de Educación para el Siglo XXI (1996) y el informe presentado por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en Chile, también conocido como el informe Brunner (1995).”* (Marticorena, 2013: 107).

(1999:33:35) afirmó que una de las causas de este debate y censura, fue el objetivo del gobierno basado en la reconciliación nacional.

Para Gysling (2004), por otra parte, la causa fue la inexistencia de la idea de transformación cultural, las restricciones y autocensura de las autoridades del momento, frente a las presiones de la derecha política, que definieron los alcances y develaron las tensiones del contexto. Tanto las posturas de Cox como Gysling reflejan las tensiones que se gatillaron producto de la polarización sociopolítica que marcaron a la sociedad chilena dejadas por la dictadura cívico-militar.

Trabajar, por consiguiente, con conceptos tales como: memoria, derechos humanos, dictadura, régimen militar, entre otros generó complejas oposiciones y derivó en posicionamientos de apoyo o rechazo a este periodo y su devenir histórico. En ese sentido, desde comienzo de la década de los '90, el trabajo de Magendzo (1990) en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE, realiza un valioso aporte significativo al considerar la díada currículum-derechos humanos introduciendo para ello una relación entre profesorado, currículum y derechos humanos como una necesidad para la instauración de una vida democrática.

Ahora bien, no sólo la preocupación de contenidos marcó el periodo, sino que una de las problemáticas que subyace a las políticas públicas de los gobiernos de la Concertación estará centrado en la juventud y su posición frente a la política, la participación, deserción y la democracia.

Reyes (2004) sostiene que las políticas sociales con la llegada de la democracia se enfocaron en la inclusión de los jóvenes como grupo objetivo para dar continuidad a los programas implementados desde la temprana infancia hasta el egreso del sistema escolar y evitar, con ello, posibles amenazas a la vida democrática. Estas últimas expresiones describían la profunda anomia y apatía política de la juventud quien podía, en este marco contextual, hacer uso de la violencia en múltiples escenarios²³. Fijar la atención, por consiguiente, en este grupo

²³ La radiografía de la cultura juvenil y las problemáticas que la describen en el periodo de transición a la democracia, se manifiestan, de acuerdo al estudio de la autora, en la violencia en los estadios, delincuencia, saqueos comerciales en eventos políticos o culturales, aumento de drogas y alcohol. Mas el objetivo fundamental estaba centrado en capacitar para el ingreso al mundo laboral. Nacen aquí programas como Chile Joven: Programa nacional de Capacitación Juvenil Laboral y el Programa de mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. Reyes (2004:68).

no sólo obedecía a objetivos socioeconómicos, que vislumbra a los jóvenes a partir del mundo laboral, sino también a aquellos que favorecerían las condiciones de gobernabilidad necesarias (Reyes, 2004:68).

Al considerar que existía un aumento en la cantidad de jóvenes de escasos recursos matriculados en escuelas municipales y subvencionadas el derrotero se fijó en establecer un plan de desarrollo económico con equidad social. El sistema escolar tendría la responsabilidad de que este objetivo se cumpliera y para ello debía preparar a los jóvenes, las nuevas generaciones, con una base valórica y técnica. El foco de la reforma que se iniciaba estaba enfocado en calidad y cobertura.

El 8 de julio de 1994, bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se creó mediante el decreto 351 la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación [CNME]²⁴ cuyo propósito estuvo enmarcado en ‘*construir consensos y acuerdos nacionales entorno a la Educación*’. Para ello, la CNME convocó, en búsqueda de un diálogo nacional, a distintos actores de los más amplios sectores vinculados al mundo educativo, científico, religioso, empresarial y político²⁵ que participaron para identificar, sugerir y encausar los esfuerzos para alcanzar la modernización de la educación considerando los recursos financieros, la renovación pedagógica, el rol docente y su formación, la gestión descentralizada en educación y la díada: educación–trabajo.

Finalmente, la modernización de la educación en Chile, dice relación con la calidad, eficiencia y equidad, para lo cual se requiere la incorporación de los sectores más vulnerables como fuerza laboral, lo cual cristaliza y evidencia la continuidad del modelo autoritario de la dictadura cívico-militar. La calidad puede ser medida, comparada y alcanzada. La CNME contó con un Comité técnico asesor [CTA] cuyo coordinador fue José Joaquín Brunner.²⁶

Aquí es importante considerar que el país debió montarse rápidamente a los desafíos de la modernización, el neoliberalismo y los estándares internacionales. Por ello, resulta significativo que la CNME y el CTA analicen el periodo transicional a partir de la “*inercia*

²⁴ Decreto 351. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=12574>. Revisado en enero de 2022.

²⁵ Grupo configurado por profesionales, educadores, académicos y empresarios.

²⁶ En su página el autor publica los documentos relacionados al Comité Asesor, en ella se pueden encontrar Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21 (CTA, 1994), en <https://brunner.cl/2005/08/los-desafios-de-la-educacion-chilena-frente-al-siglo-xxi/>. Revisado en febrero de 2022.

que suelen tener los sistemas educacionales, que hace que éstos se vayan quedando atrás respecto de las grandes transformaciones culturales y sociales” (CTA, 1994: 14) vividas por las sociedades globalizadas, considerando que el país se reconfigura tras una de las dictaduras latinoamericanas más extensas y complejas. Considera que *“ese factor de rigidez e inercia (...) hace que la educación se vaya transformando más en un peso muerto que en un factor de dinamismo social”* (CNME, 1994:13) y agrega,

“Nos asiste la seguridad de que el país espera y anhela esa transformación. De ella depende que podamos enfrentar con éxito la pobreza y crear iguales oportunidades para todos; aumentar la productividad y competitividad de nuestra economía y fortalecer los valores de las personas, nuestra identidad cultural y el ejercicio de los derechos y deberes que animan a nuestra democracia” (CNME, 1994:19).

A partir de la cita, podemos concluir que son dos tareas las que animarán las reformas educativas: 1. la continuidad del modelo neoliberal impuesto por la dictadura y su presencia en las BC y los PE de la asignatura de Historia y 2. la necesidad de formar ‘*personas*’ que participen del proceso democrático a través de la promoción de la participación ciudadana en las BC²⁷.

Las miradas y posibles transformaciones sobre actores estratégicos hacían pensar que se quería forjar, a punto de olvidos y silencios y, una imposibilidad de diálogo, una normalidad. En esa trayectoria, Jelin (2017) sostiene que, a comienzos de los años noventa se podía pensar que se había alcanzado una situación de equilibrio político en el Cono Sur, en el cual el pasado dictatorial estaba superado, olvidado o relegado debido al fuerte embate del neoliberalismo y su respectiva apertura económica que exigía países ‘*normales*’ basados en regímenes electorales de cuño democrático y con algún grado de previsibilidad (Jelin, 2017: 50). Chile debía presentarse, por consiguiente, como un país moderno, estable y con proyecciones para convertirse algunos años más tarde en “*el jaguar de América Latina*”²⁸.

Tenemos entonces dos dimensiones para pensar la política transicional. Por una parte, una dimensión económica apologética del neoliberalismo y por otra, una dimensión sociopolítica

²⁷ BC y PE 2009, 2016, 2019, incluso con la incorporación de la asignatura de Educación ciudadana en tercer y cuarto año medio y la delimitación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales hasta segundo año de enseñanza secundaria.

²⁸ Concepto acuñado por El Mercurio en 1998. Para revisar una crítica a ese discurso véase a Patricio López ¿Jaguares de América Latina? (2018) <https://radio.uchile.cl/2018/10/16/jaguares-de-america-latina/>

y cultural en la cual subyace la formación de un sujeto consciente y partícipe del proceso constante de construcción de la democracia como sistema. Por ende, para comenzar a consolidar la transición fue necesaria la construcción de la idea de Democracia, que respondía a los dos propósitos planteados por la CNME y CTA. Por ello, una Democracia pactada en un contexto complejo, especialmente en los primeros años, significó mantener y dar continuidad a algunos elementos propios de la dictadura, especialmente considerando, que actores claves de la dictadura se mantuvieron activamente presentes influyendo en decisiones ligadas a Educación en Chile (Reyes, 2004).

Algunos elementos a considerar se encuentran en el sistema económico neoliberal y su idea de progreso individual, y por otro, un sistema jurídico que mantuvo la Constitución de 1980; ambos considerados resabios de un periodo que es difícil dejar atrás. La Democracia pactada en Chile significó además incorporar protagonistas de un pasado represivo a los nuevos escenarios educativos²⁹. Un ejemplo de ello se encuentra en la Comisión Brunner o CTA que en 1994 incluyó al empresariado en su composición. La educación será comprendida, por el modelo que propugna, con un marcado carácter mercantil que terminará por agudizar tanto la inequidad como las distancias socioeconómicas y culturales de esa misma cultura juvenil que se intentaba incorporar al nuevo currículum.

No obstante, como sugiere Reyes (2004) hubo consideraciones importantes en materia educacional, que son significativas para nuestro derrotero, al incorporar “*la memoria histórica y social de los jóvenes al aula, en tanto poseedores de experiencias, recuerdos y datos históricos*” vinculados con la comunidad en la cual habían crecido. Se consideró que “*el espacio escolar no sólo sería un espacio de convergencia de memorias, sino que se aceptaría como conocimiento legítimo la memoria social juvenil*” (Reyes, 2000, p. 70).

El espacio escolar como convergencias de memorias resulta para la Pedagogía de la Memoria, un paso revelador para la construcción de memorias colectivas, si bien no podríamos establecer la presencia de memorias de resistencia que puedan ser recogidas y resignificadas desde la población joven vinculadas a la dictadura militar y sus consecuencias, podemos interrogarnos por el sentido de lo que Reyes denomina ‘*memoria social juvenil*’,

²⁹ Como es el caso del historiador Gonzalo Vial, quien defendió acérrimamente a la Dictadura militar y cuyo análisis de Golpe de Estado de 1973 persistió en los PE de Historia y Ciencias Sociales.

que se articulará con el cambio curricular al incorporar no sólo el rescate de lo local que va *in crescendo* pasando desde lo nacional, lo regional hasta abordar a la comunidad internacional sino también la experiencia vivencial de los estudiantes. Esto viene a explicar por qué sólo se trabaja historia reciente en segundo año de enseñanza media y en sexto año de enseñanza básica.

En 1996, el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales estaba siendo redactado. Pinto (2004) señaló que debieron realizar un análisis táctico, pues el Programa y el Marco debían ser aprobados por el Consejo Superior de Educación, que estaba integrado por miembros de la Iglesia y un representante de las Fuerzas Armadas. Esta composición, poco ayudaría a la transformación propuesta, sino por el contrario aumentaría las tensiones entre las distintas posiciones ideológicas e interpretativas sobre la dictadura cívico-militar y las dimensiones de las violaciones a los Derechos Humanos.

En la entrevista realizada a Pinto, miembro de la comisión de Historia, señaló que “*si algunos de nosotros en el equipo, era mucho más duro frente al tema de los Derechos Humanos..., no había que usar ciertos términos*” (Reyes, 2004:73), por consiguiente, no sólo la autocensura marcó el trabajo del equipo de Historia, sino también la falta de participación de sectores clave como el profesorado lo que desembocó en un malestar creciente y en una deslegitimación social de la reforma en curso.

Ahora bien, existen posiciones que explican dichas ausencias. Para Gysling por una cuestión operativa, no obstante, para Pinto, se debió a la desconfianza hacia la capacidad operativa del magisterio, y lógicamente a la primacía de la idea de la *economía de tiempo* pues el trabajo asambleísta y participativo es lento en resultados, más si consideramos el contexto y las tensiones propias de la construcción de cómo se enseñaría una asignatura comprometida con el pasado reciente (Reyes, 2004).

3. Detención de Pinochet en Londres y el Manifiesto de los Historiadores

Octubre de 1998 fue un año marcado por el intenso debate tras la detención de Augusto Pinochet en Londres. Detención que marcó un punto de inflexión, en términos predominantemente sociopolíticos, pues generó la emergencia de viejas fracturas no sólo en la sociedad chilena sino también a nivel internacional porque significó una acción judicial

contra un dictador latinoamericano por violaciones de lesa humanidad y terrorismo de Estado en suelo extranjero.

Este hito generó dos expresiones públicas sobre la verdad en Chile. La primera de ellas, dice relación con las declaraciones de Pinochet, en su *Carta a los chilenos* en la cual legitimó su accionar aludiendo a la existencia tanto de un *clamor ciudadano* como de una *decisión popular* de derrocar por la fuerza armada el gobierno de Salvador Allende³⁰ (Reyes, 2004). De esta forma, Pinochet, en su afán reivindicatorio, trata de exculparse de los excesos de la dictadura declarándose como un ‘*inocente*’ protagonista. Como parte apologética de esta primera respuesta, se encuentran también la serie de fascículos publicados por el diario La Segunda escritos por el historiador Gonzalo Vial, reconocido defensor de la dictadura militar chilena, que abarcan el periodo comprendido entre 1964-1973 (Salazar & Grez, 1999).

Mas por otra parte y como respuesta a lo anterior, el *Manifiesto de Historiadores* ve la luz pública en febrero de 1999 en un escenario divergente y polémico. A raíz de este contexto, Gabriel Salazar y Sergio Grez, ambos historiadores ligados a la escuela marxista y académicos de la Universidad de Chile, en ese entonces, redactan este manifiesto como un intento por develar que la Historia difundida como oficial obedece a intentos por manipular la verdad histórica acontecida en Chile como parte de un proceso de silenciamientos cuyo objetivo radica en deslegitimar la existencia de los abusos cometidos en ese periodo.

El Manifiesto propiamente tal constó de 25 páginas en las cuales se exponen los procesos que explican las circunstancias previas y posteriores al Golpe de Estado, como una crítica a Vial, que detiene su relato en 1973, como si este año acabase la Historia del país. La publicación oficial del Manifiesto, donde Salazar y Grez aparecen sólo como compiladores, incluye además la posición de Vial, frente a este ‘enfrentamiento’ y otros ensayos de historiadores que vienen a reflejar el estado de debate en cuestión.

El trabajo histórico desarrollado en Chile a partir del *Manifiesto de Historiadores* devela numerosas problemáticas de la epistemología de la Historia, sus escuelas y otras cuestiones disciplinares (desde la formación misma del historiador hasta las temáticas propias de la historia). Entonces, a modo de presentación, dicho trabajo, consta en su composición de *El*

³⁰ Dicha acción permitiría abrir un camino a la reconciliación y a la unidad nacional.

Manifiesto de historiadores propiamente tal, un artículo titulado “*Reflexiones sobre un Manifiesto*” de Gonzalo Vial³¹ donde el autor defiende su postura frente a la crítica de los historiadores firmantes del Manifiesto y una serie de ensayos que denotan posturas, trabajos, orientaciones de la Historia. Entre ellos *Réplica a las reflexiones sobre un manifiesto*³² de los autores, *Carta de adhesión norteamericana al manifiesto de historiadores chilenos*³³ firmada por historiadores y académicos de Estados Unidos, *En torno al “pesado trabajo” del historiador en el Chile contemporáneo* de Mario Garcés, *Pinochet y su imagen histórica* de Cristián Gazmuri, *El dilema de la historia* de Sergio Villalobos, *Chile y su historia* de Rafael Sagredo, *Responsabilidades históricas* de Fabio Moraga, *Los combates por la historia* de Leonardo León, y *Los historiadores, el caso Pinochet y el ejercicio de la ciudadanía*³⁴ de Sergio Grez.

Si nos detenemos un momento en una lectura de los títulos de dichos artículos³⁵, podremos verificar que todos ellos confluyen en la relevancia de definir el papel de la Historia, el quehacer del historiador y el rol último que les corresponde en la construcción de la historia, la memoria y la ‘verdad’. Así el manifiesto declara:

“La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad futura. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer ese derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad” (Grez et al., 1999: 19).

Ahora bien, no sólo el Manifiesto constituyó una respuesta a la manipulación histórica liderada por Vial y el propio Pinochet, sino que la detención de este último en Londres en octubre de 1998, abrió una serie de investigaciones lideradas por los Tribunales de Justicia

³¹ Publicada en La Segunda del 12 de febrero de 1999. No publicada en el Manifiesto.

³² Publicada en La Nación, 7 de abril de 1999 y el Siglo, 9 de abril de 1999.

³³ Publicada en El Siglo, 2 al 8 de abril de 1999.

³⁴ Publicado en revista Punto Final N°450, del 23 de julio al 5 de agosto de 1999

³⁵ Hay que contemplar, además, otros ensayos y trabajos que surgen en este contexto, pero que no son parte de la publicación del Manifiesto.

en materia de violación a los derechos humanos, provocando la indignación del alto mando militar.

4. La Mesa de Diálogo

En agosto de 1999, a partir de lo descrito, se creó la **Mesa de Diálogo** (MD, en adelante) cuyo escenario estuvo marcado por los avances de la comunidad internacional en temas concernientes a DD.HH.. En Chile, especialmente luego de la detención de Pinochet en Londres, el Estado llegó a la determinación de juzgar e incorporar nuevas normas conducentes a dejar atrás la impunidad que había marcado los primeros años tras la recuperación de la Democracia en el país para finalmente, pensar el cambio generacional de la sociedad *ad portas* del cambio de siglo.

De acuerdo con Zalaquett (2000)³⁶, todo ello contribuyó a fortalecer el avance en materia de reparación y Derechos Humanos en el país. Si bien, la Mesa de Diálogo procuró acercar a los distintos actores que provenían de la sociedad civil, el mundo militar, eclesiástico y abogados defensores de las víctimas de violaciones a los Derechos Humanos (Reyes, 2004), el carácter de las responsabilidades históricas, políticas y morales —resultado de la violación a los DD.HH.— constituyó un nodo de tensión constante en el debate.

Por otro lado, a la MD no le correspondía pronunciarse sobre la responsabilidad legal de los actores e instituciones involucradas, sino más bien determinar las responsabilidades del Estado, específicamente del gobierno militar, las Fuerzas Armadas y Carabineros (Zalaquett, 2000: 21) e indagar acerca del paradero de los detenidos desaparecidos durante el periodo dictatorial. No obstante, estas últimas instituciones eludieron sus responsabilidades y adoptaron una actitud de reserva y negación de su accionar. Tal como afirma Rubio (2015) tanto las Fuerzas Armadas como Carabineros,

“no se hallaban en disposición de aceptar una responsabilidad de sus instituciones por violación a los Derechos Humanos. Más aún, se les hacía difícil aceptar expresamente que

³⁶ Zalaquett, Joaquín. “La Mesa de Diálogo sobre derechos humanos y proceso de transición política en Chile”. Revista de Estudios Públicos, 79 invierno 2000, pp. 6-7. Disponible en <https://www.cepchile.cl/la-mesa-de-dialogo-sobre-derechos-humanos-y-el-proceso-de-transicion/cep/2016-03-03/183708.html>. Consultada en julio de 2018.

las violaciones a los Derechos Humanos respondieran a una política del gobierno militar” (Rubio, 2015: 55).

Ambas instituciones solicitaron al gobierno de Ricardo Lagos su colaboración, no obstante, en esa petición subyace la intencionalidad de mantener la impunidad que había marcado los crímenes ocurridos durante la dictadura cívico-militar. Así lo prescribe el llamado a respetar la Ley de Amnistía de 1978³⁷. Las reacciones no tardaron en generar una crítica inmediata por parte de un amplio sector de la sociedad civil, en especial del Poder Judicial y abogados de Derechos Humanos, que consideraron la inaplicabilidad de esta solicitud.

El retorno de Pinochet a Chile manifestó públicamente que tanto las instituciones militares como los sectores de derecha política continuaban subordinadas a la influyente figura del exdictador, lo que ocasionó que se generara una suerte de pesimismo en el avance de los acuerdos logrados hasta ese entonces. Pese a ello, la MD continuó su tarea, sin embargo, el temor predominante de quienes participaron de la violación de los derechos humanos durante la dictadura estuvo sujeto a la sanción legal, lo que fomentaba su silencio. Para evitar que esto perjudicara los avances en materia de derechos humanos el gobierno envió al Congreso la Ley de Reserva. Esta ley establecía la obligación de proteger a los testigos o a quienes cometieron crímenes de lesa humanidad a cambio de información, evitando con ello las condenas e incrementando la impunidad jurídica e histórica.

Pese a la complejidad de la tarea propuesta, se lograron avances gracias al grupo de especialistas de reconocida experiencia por su trabajo en la Vicaría de la Solidaridad, avanzara en las tareas propuestas por la mesa y la asignación de jueces de dedicación exclusiva para los casos de DD.HH., lo que permitió agilizar las causas retenidas y acelerar los procesos. La opinión pública valoró el proceso mismo de diálogo como un paso importante *“hacia la superación de posiciones que parecían irreconciliablemente antagónicas”* (Zalaquett,2000: 28)³⁸.

³⁷ Ley que no permite indagación sobre los crímenes de lesa humanidad ejecutados por la dictadura chilena entre 1973-1978.

³⁸ Se suma a esta iniciativa el reconocimiento de responsabilidades, la reflexión y la apertura al diálogo, para muchos cuestionable, en el discurso del comandante en Jefe, Juan Emilio Cheyre a 30 años del Golpe (Rubio, 2016). Ver cita 40.

Sin embargo, la persistencia de las posiciones antagónicas difícilmente acabaría aquí. La temática, sin duda, es controversial y genera discursos fuertemente ideologizados sobre la dictadura militar, el Golpe de Estado y las violaciones a los DD.HH.

5. El informe Valech. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2004).

“Consciente o inconscientemente, una conspiración de silencio sobre la tortura se fue extendiendo lentamente por el país. Con el pasar de los años muchos creyeron que, si bien los malos tratos habían sido comunes contra los prisioneros del régimen militar, la tortura propiamente tal no había sido tan masiva. Sin embargo, quienes habían sido torturados -las más de las veces, también en el silencio- guardaban la memoria, las marcas y las consecuencias de "tratos crueles, inhumanos y degradantes", según la Declaración Universal de Derechos Humanos, que literalmente les habían cambiado o mutilado la vida.” (Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, Fundación Pro Derechos Humanos, 2004: 9)

La Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura es comprendida como un “conjunto de acciones y discusiones políticas llevadas a cabo en nuestro país en los contextos de transición a la democracia iniciados en 1990” en las cuales se otorga relevancia pública a la violación de los derechos humanos por el terrorismo de Estado y a la necesidad de crear una memoria colectiva común sobre el pasado reciente que permita, por consiguiente, reconstruir no sólo las memorias silenciadas sino también la dignidad de la persona humana para brindarle sentidos al *nunca más* y a la búsqueda permanente de la justicia (Rubio, 2013: 35). La biblioteca digital del Instituto de Derechos Humanos resume las acciones de la Comisión Valech sobre Prisión Política y Tortura como “una secuencia de procesos conducentes a recopilar información, tomar contacto con las víctimas para entrevistarlas y evaluar sus antecedentes para luego precalificarlas o calificarlas”³⁹.

Durante la secuencia de estos procesos, los integrantes de la Comisión, conocida como comisión Valech, escucharon relatos íntimos por años silenciados, marcados por los traumas,

³⁹ <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455>. Revisado en mayo de 2022.

dolores y miedos. Registraron en su informe: “*más de treinta mil veces hemos escuchado el estupor, el temor, la impotencia que aún genera la dignidad violada por agentes del Estado, de quienes se espera -o debería esperarse- respeto a las personas, protección a los débiles y un escrupuloso cumplimiento de la ley*” (Informe Valech, 2004: 9-10).

La procesión de testimonios dejó al descubierto una serie de memorias fracturadas y una tarea de reconciliación impulsada gubernamentalmente, de búsqueda de justicia y reparación enorme, especialmente considerando, el contexto histórico marcado por las tensiones posicionales desde la derecha política y el gobierno de la Concertación, que venían develándose desde ya hace varias décadas.

Estas tensiones posicionales pueden reflejarse a partir de la tesis de Guerra Fría que sostiene Rubio en varios de sus trabajos (Rubio, 2013). En ellos destaca que la derecha política buscada como estrategia, durante el periodo transicional, recordar el día 11 de septiembre a partir de una acción conmemorativa. Para la autora dicha acción supone ‘encriptar el recuerdo’, es decir, no permite otras posibilidades de interpretación, lo que finalmente imposibilita pensar el 11 de septiembre, desde la reconstrucción social del pasado reciente, con esos otros recuerdos silenciados, limitando la posibilidad real de ‘reconciliación’.

En esa misma dirección y para profundizar la tarea de encriptar el recuerdo tanto el ejército como la derecha postulan, durante el año 2003, la tesis de la Guerra Fría que busca legitimar la idea del golpe de Estado como responsabilidad de todos. Es en este contexto sociopolítico que fue creada a finales de ese mismo año, la Comisión Valech –Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura– y formó parte de la Propuesta de Derechos Humanos del ex presidente Ricardo Lagos Escobar ‘*No hay mañana sin ayer*’. Donde se entrecruzan los procesamientos iniciados a Pinochet y sus colaboradores, las desapariciones y muertes ilegítimas, las demandas de organizaciones de familiares de Detenidos Desaparecidos que criticaron al gobierno de la Concertación y, por último, la idea de la UDI de cerrar casos de violación a los Derechos Humanos a cambio de “reparación económica”⁴⁰.

⁴⁰ La propuesta de reparación fue duramente cuestionada, pues para financiarla se homologó la reparación a la privatización de los recursos. La privatización del agua daría el sustento a la propuesta y el rol del Estado, en especial sus responsabilidades serían transferidas a agentes privados y el costo lo asumiría el sector más vulnerable de la sociedad (Rubio, 2015).

En ese escenario se exponen los objetivos de la propuesta: profundizar el trabajo ya realizado, desde la Comisión Rettig, referidos a la discusión de los DD.HH. y atender al mejoramiento de las condiciones de vida de las víctimas a través de políticas gubernamentales de reparación. Para ello fue necesario determinar quiénes fueron las víctimas y cuáles serían los criterios de reparación. Por consiguiente, la Comisión Valech indagó sobre las víctimas de prisión y tortura por fines políticos entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990 y que habían sido sometidas por agentes del Estado o personas a su servicio.

El corpus del Informe presentado en 2004 presenta los derechos fundamentales garantizados por el Estado de Derecho que fueron violados durante la dictadura cívico-militar. Expuso el marco jurídico acogido tanto en los acuerdos internacionales en materia de DD.HH. como en los fundamentos del Derecho Internacional que legitiman la defensa de estos últimos.

Clasifica los modos y transgresión de violación a los derechos fundamentales de las personas abordando el contexto de las detenciones y las torturas, identificando los métodos utilizados a través del testimonio de las víctimas. Se catastran los recintos de detención y los datos de las víctimas como su edad, sexo, ocupación. Por último, se indican las consecuencias provocadas por las constantes torturas en las víctimas para establecer los criterios de reparación.

La verdad es poderosa, tal como señala Sarlo (2000), los recuerdos no pueden ser eliminados especialmente cuando salen a la luz abriéndose espacio a la discusión pública. La violencia y represión sistemática de la dictadura, como verdad irrefutable, comenzó a difundirse desde 2004 cuando comenzaron los desfiles de las declaraciones de los responsables⁴¹.

El desgarrador testimonio de este pasado reciente devela los desafíos y las tensiones que se deben enfrentar como sociedad. No pueden mantenerse por mucho tiempo los silenciamientos sobre la tortura y la muerte durante la dictadura cívico militar, especialmente considerando que los recuerdos, nunca están completos, pues necesitan de la otredad para su reconstrucción y sentido.

⁴¹ De esta forma, las tesis esbozadas por la derecha y las Fuerzas Armadas, comienzan a desplomarse. El comandante Juan Emilio Cheyre declaró a la prensa que el Ejército había tomado *“la dura, pero irreversible decisión de asumir las responsabilidades que, como institución, le cabe en todos los hechos punibles y moralmente inaceptables del pasado.”* (La Tercera, 07 de julio de 2016). Así comenzaron la prosecución, la PDI, La Armada, La Fuerza Aérea y la Corte Suprema.

Desde el periodo transicional a la democracia y los primeros gobiernos de la Concertación podemos observar la primera apuesta por construir un Marco curricular mirando al siglo XXI y, es en esa dirección que el pasado reciente se presenta como un territorio en disputa, que manifiesta el quiebre, especialmente en la escuela y en el currículum nacional, donde la Historia del orden y estabilidad republicana de Chile tratan de invisibilizar las consecuencias multidimensionales de la dictadura hasta el día de hoy. *‘No hay mañana sin ayer’*, bien puede reflejar, las tareas pendientes no sólo por la clase política sino también por la sociedad. Esos desafíos se reflejarán en la escuela, especialmente en la asignatura de Historia.

6. REVISIÓN DE BASES CURRICULARES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Para comenzar con la descripción del recorrido histórico de la PM en Chile a través de la revisión de las BC y los PE de HCS y de HGCS es necesario atender a la temporalidad que encierra en sí mismo el objetivo planteado. En la más reciente reforma curricular (2016) las BC amplían la nomenclatura de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, integrando la disciplina geográfica, pese a sus limitados alcances reales, de esta forma se reconoce a esta asignatura como Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se proyectará en la enseñanza secundaria hasta segundo año medio.

Nos situaremos entonces desde el pasado reciente para trazar un recorrido hacia el pasado donde finalmente, la memoria podría tener un rol significativo en la construcción curricular, desde el periodo transicional (1990-1998) (Cox, 2011) hasta el año 2019 donde HGCS sale del escenario de tercer y cuarto año medio para incorporar una nueva asignatura: Educación Ciudadana.

La pregunta que surge entonces dice relación con el cómo se presentan estos procesos en el currículum y cómo el conocimiento del pasado reciente se enseña en el aula. Cada hito o momento curricular presentado se articula a políticas de memoria del pasado reciente. (Reyes, 2004; Rubio, 2013; Cox; 2011; Collins et al 2012).

Revisaremos los BC y los PE correspondientes a 1998, 2009 y 2016 y centraremos nuestra atención en un nivel particular donde se presenta el contenido de dictadura en enseñanza media.

6.1 Marco Curricular de 1998

La emergencia de los Objetivos Fundamentales (OF), los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y los OFT corresponde al resultado de un proceso que comienza a vislumbrarse desde la transición a la democracia y que se plasma con la Reforma curricular de 1996 para la Enseñanza Básica y que se despliega hasta integrar, en 1998, a la Enseñanza Media. El Ministerio de Educación sostiene que con integración de este último nivel es posible observar que la transición curricular fue gradual, prueba de ello, se manifestó en la vigencia tanto de los OF como de los CMO del “Marco Curricular (1998)⁴² y Ajuste Curricular (2009) para ciertos niveles y modalidades” (CNED, 2022, PW)⁴³.

Dicha gradualidad no sólo mantuvo la vigencia de OF y los CMO sino también la de los OFT, donde subyace la posibilidad de hallar la PM en el curriculum. Hay en ese derrotero, dos puntos clave a los cuales atender: los cambios de la sociedad de conocimiento y el perfil de persona en formación constante que define el curriculum nacional.

De esta forma, el marco curricular de 1998 se sustenta en las “*necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad*” (MINEDUC, 1998) a partir de tales cambios emerge el propósito de “*ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país*” (MINEDUC, 1998).

En esa dirección, los OF y los CMO para la Enseñanza media fueron formulados respondiendo a tres puntos significativos que circunscribían, en primer lugar, requerimientos como los ya descritos, así como los exigidos por la LOCE referidos al establecimiento de un Marco Curricular basado en OF y CMO y las políticas estatales que estuvieron orientadas al mejoramiento educativo anquilosado a los conceptos de calidad y equidad de las oportunidades de los y las estudiantes.

⁴² Los OF fueron definidos como las competencias que los estudiantes deben lograr en los distintos períodos de su escolarización que les permitan cumplir con objetivos generales de enseñanza de educación básica y media, así como los CMO correspondieron a los “conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover.

⁴³ <https://www.cned.cl/marco-curricular-y-bases-curriculares>. Revisada en marzo de 2022.

En un segundo lugar, resulta relevante mencionar que se reconocen como pilares de este MC, el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación, cuyo trabajo comenzó en 1990, sobre los cambios ocurridos tanto en la sociedad chilena como en los estudiantes y la relación del currículum con ellos. En esta tarea tuvo un papel relevante el Comité Nacional para la Modernización de la Educación y el Comité Técnico Asesor que se articularon desde 1994 bajo el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle.

Por último, los principios valóricos que sustentaron el MC y que labran su devenir histórico hasta hoy están amparados a la Constitución Política de la República, la LOCE, el ordenamiento jurídico de la Nación y en la *“concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país”* (MINEDUC, 1998: 2)

Estos principios valóricos desde los cuales se sitúa el MC corresponden esencialmente a las libertades individuales, no obstante, se presenta la dignidad como un principio fundante de la naturaleza humana y desde ella se concatenan otras directrices necesarias como la justicia, el reconocimiento del otro, *“a la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable”* (MINEDUC, 1998: 2).

La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994) contribuyó en este sentido, dejando un conjunto de principios de carácter ético que sustentarían la experiencia escolar, pues ofrecía a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos; afirma, *“la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos”* (MC, 1998: 3). Luego, sostiene que es deber de la Educación *“contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor⁴⁴, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal”* (MC, 1998: 3, BC, 2015: 18). En la visión compartida por la Comisión, se consideró la libertad desde una dimensión más humanizadora sustentada en el bien común evitando la posibilidad de un *“individualismo extremo”* (MC, 1998: 3).

⁴⁴ En este MC el amor se encuentra además en la asignatura de Religión *“El desarrollo espiritual del alumno en los valores de la religiosidad debe fortalecer capacidades para un comportamiento personal responsable, regido por principios éticos y que busca permanentemente la realización del amor, la justicia y el bien en la convivencia diaria, y la preparación de la persona para su vida espiritual trascendente”*.

El MC de 1998 para la Educación Media se sostiene en el *“reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas”* a partir de allí, *“impone al Estado el deber de garantizar una Educación Media de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo.”*

Resulta significativo, en este MC, la imposición que se instituye al Estado para que garantice una Educación Media de alta calidad, esta última asociada a las diadas libertad–responsabilidad social enmarcadas en la proyección de las y los estudiantes a partir de la ciudadanía y el trabajo. Tal como lo corrobora la referencia que realiza el MC al ‘carácter polimodal’ de la experiencia formativa de la Educación Media en tanto esta debe ser *“relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en actividades laborales”* (MC, 1997:4).

A partir de ello, podemos preguntarnos cuál es el perfil deseado del ciudadano que emerge y, que constituye, por cierto, la base teleológica de esta arquitectura curricular. En función de lo expuesto hasta aquí, podemos consignar que el deber ser ciudadano de las y los estudiantes dice relación con una férrea formación ética y valórica de la mano de los conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan puedan desarrollar por su largo paso por la formación de la escuela y el liceo. En ese mismo derrotero, podemos hallar una de las guías que establece la LOCE en su Artículo 2º de la LOCE, en cuanto al ‘fin último de la educación nacional’ y, por consiguiente, de lo que se espera de los y las estudiantes, *“desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”* (MC, 1998: 6)

No sólo intenta fortalecer la identidad nacional, como es esperable de cualquier proceso de diseño curricular, sino que subyace una mirada de preocupación por el futuro, en la medida que promueve el desarrollo de competencias asociadas a la ciudadanía activa y con ella, un conjunto de valores (empatía, responsabilidad, la tolerancia, entre otros) propios de la condición humana.

Los CMO descritos en el MC de 1998 comprenden el “conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico” que se agrupan en tres categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. Estas últimas resultan particularmente significativas para abordar los bases de la PM, puesto que se definen como,

*Las “disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acción. Por ejemplo, el marco de objetivos y contenidos curriculares plantea actitudes a inculcar en alumnas y alumnos respecto a: **desarrollo personal**, aprendizaje y relación con el conocimiento, relaciones con los demás, **derechos y deberes ciudadanos**, disciplina de estudio y trabajo personal, **trabajo en equipo**, **manejo de evidencia, verdad y criticidad**, **diálogo y manejo de conflictos**, entorno natural, entre otras dimensiones”* (MC, 1998: 9).

Sin duda, estos contenidos actitudinales dicen relación con los OFT que pueden potenciar la PM y su presencia en las aulas del país. Ahora bien, resulta relevante observar cómo se ha planteado y descrito la asignatura de Historia que, en este MC, se incorpora la desafiante tarea de abordar las Ciencias Sociales.

6.2 La asignatura de Historia y Ciencias Sociales



Figura 7: La asignatura de Historia en las Bases Curriculares. Fuente: Elaboración propia.

6.2.1 De la asignatura de Historia en las BC

Desde la transición a la puesta en marcha de la reforma curricular de la Educación Media en 1998, e incluso hasta hoy, el objetivo de la Historia y Ciencias Sociales como asignatura se propone “*desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y*

responsablemente en la sociedad” cuyo soporte lo articulan los principios de solidaridad, pluralismo, valoración de la democracia y con ello el cuidado del medio ambiente y la identidad nacional (MC, 1998: 97). En las BC de 2015 el propósito se amplía integrando una nueva disciplina, la Geografía, lo que obedece a una necesidad formativa que concibe el análisis crítico multidimensional de la realidad socio-histórica.

Rubio (2013) sostiene, citando el trabajo de Reyes (2003), que tanto este Marco Curricular como los materiales de estudio que le acompañan, están centrado en la polarización social reinante que es considerada como causalidad del golpe de Estado, la cual evitó responsabilizar a las Fuerzas Armadas y silencio, para la autora, las dimensiones explicativas que aportan a la disciplina histórica, el tiempo largo y el análisis del orden estructural. La riqueza del pasado reciente se pierde, privilegiando otros contenidos y concentrando en segundo año de enseñanza media sus alcances pedagógicos. La tendencia a obviar la designación de la dictadura al gobierno militar o la noción de golpe por la de interrupción de los militares en el poder (Rubio, 2013: 352) son ciertamente decisiones significativas a la hora de pensar en la Pedagogía de la memoria como referente simbólico para comprender la memoria histórica (Magendzo et al, 2009: 22).

En el ciclo de 7° básico a 2° medio, en estas BC se busca que *“los y las estudiantes conozcan el desarrollo histórico de los fundamentos sobre los que se sustenta la democracia representativa actual, y reconozcan que este sistema es la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres, y permite el respeto a los derechos humanos.”* (BC, 2015: 178)

Existe en las BC una persistencia teleológica de fortalecer la democracia, como forma de gobierno representativa, donde el rol del ciudadano/a-alumno/a es fundamental para persistir en su construcción permanente y contribuir con la comprensión de los y las estudiantes del significativo papel que desempeñan en dicha construcción⁴⁵.

De hecho, ha sido tan relevante el rol que juega la tríada democracia–ciudadanía–derechos humanos que impulsó un proceso, que se materializa en 2019, con una nueva propuesta

⁴⁵ La democracia en permanente construcción: *“Ligado a esto, se espera que los y las estudiantes comprendan que la democracia es un sistema político y social en constante elaboración, susceptible de avances y de retrocesos, tanto a nivel internacional como nacional. En este sentido, interesa que comprendan que la democracia se construye a diario y que, así como es perfectible, está expuesta a diversas situaciones que la ponen en riesgo”* (BC, 2015: 178).

curricular para tercer y cuarto año medio que desplaza a la asignatura de HGCS por una nueva: Educación Ciudadana. No obstante, obedeciendo a la trayectoria del proceso, es posible vislumbrar desde 2012 iniciativas por incorporar la Formación ciudadana en el currículum y en 2016, a partir de la LEY 20.911 llevará a cabo un Plan de Formación ciudadana en los colegios.

Los recorridos posibles en que se podría sustentar la PM en esta arquitectura curricular es precisamente en las ideas fuerza de democracia, de ciudadanía y por excelencia, en los derechos humanos. La memoria o las memorias pueden hallarse sumergidas o emergentes en determinados momentos del paso del tiempo de los y las estudiantes en la escuela. Si bien, persisten los pilares nacionalistas, sus valores y símbolos se vislumbra un proceso formativo posible que busca entregar andamiajes para alcanzar el desarrollo de un estudiante crítico, reflexivo, dialogante y propositivo.

Magendzo (2009) propone espacios para la inserción de los derechos humanos y la memoria en el currículum que permitan reconocer la relevancia del pasado reciente para su valoración, sin embargo, como estima Rubio (2013) existe una omisión del pasado reciente y, por consiguiente, la carencia del contenido de dictadura. Rubio, realiza una crítica a la forma en que Magendzo ha abordado los derechos humanos en el currículum, puesto que el énfasis se enfrasca “*en lo normativo y no en lo experiencial político*” (Rubio, 2013: 353)

Ahora bien, considerando cómo se ha ido forjando el currículum durante los años posteriores a la dictadura y pese a los silenciamientos de los alcances pedagógicos del pasado reciente, es posible igualmente reconocer en las BC y en los PE una mirada a la memoria y al testimonio como recursos de aprendizaje, especialmente considerando los alcances de la formación ciudadana, el pasado reciente y la construcción permanente de la democracia. Es así que la transversalidad emerge desde la asignatura de Filosofía y Psicología, que presenta la memoria como una “*capacidad humana y como recurso. La memoria como proceso constructivo y reconstructivo. Memoria y aprendizaje. La importancia de la memoria en la vida personal.*” (MC, 1998: 117).

Pese a dichas emergencias en el currículum, la memoria no puede ser comprendida sólo desde un plano personal, sino que se debe a lo colectivo, especialmente en contextos de gran tensión sociopolítica. Si se le acompaña del testimonio, pensado igualmente como recurso, posibilita

la reconstrucción de un pasado traumático como la dictadura. Se sugiere, en esa dirección y, considerando la amplitud témporo-espacial de los CMO posibles indicados para el nivel de II año de enseñanza media,

*“Explorar la **historicidad del presente** a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad” (MC, 1998: 104).*

En cuanto a lo pedagógico, lo significativo de explorar *la historicidad del presente* radica en la necesidad de reconocer y ser consciente de dicho presente, puesto que este concepto se refiere *“al conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta y cobra sentido algo”* (Girola, 2011: 17).

El sentido lo otorga la potencialidad misma del concepto de historicidad. De esta forma es posible extraer la riqueza viva del testimonio y, por consiguiente, de la historia oral, que se ha posicionado especialmente luego de la segunda mitad del siglo XX. El reconocimiento de la categoría de historicidad sitúa al testimonio como un paso significativo para comprender algunos de los pilares de la PM.

6.2.2 Unidades emblemáticas para el abordaje de la Pedagogía de la Memoria

Si intentamos deconstruir el Marco Curricular de 1998 para atender al abordaje de contenidos vinculados a la Pedagogía de la Memoria es posible fijar la atención en algunas unidades, especialmente de II año de enseñanza media, nivel en que se situaron mayormente los CMO ligados a la historia nacional.

Segundo año medio, estaba configurado en cinco unidades temáticas de las cuales destaca, para nuestro nodo temático, la quinta unidad: *El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social* (MINEDUC, PE,1999, p.14), que se presentaba en cuatro subunidades que transitaban desde el presidencialismo, los procesos de industrialización en Chile, El Estado benefactor, los cambios estructurales para concluir con ‘Régimen militar y transición a la democracia’.

Desde ya, la designación de esta última unidad con el concepto de *régimen* ha generado gran debate y cuestionamiento en círculos académicos, de historiadores y profesores de escuela,

puesto que rechaza el concepto de *dictadura* vinculado al reconocimiento de las violaciones sistemáticas a los derechos humanos cometidos por el terrorismo de Estado entre 1973 a 1990, disputa que se graficará en el debate entre los historiadores Salazar y Fernandois en 2012.

En este sentido, tal como se advierte en la imagen adjunta, la última unidad de segundo año de enseñanza media contempla todo un siglo en un margen temporal muy estrecho, que impide una cobertura total y profunda del programa⁴⁶. El contenido indicado con la letra d. “*Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad*” (MC, 1998: 106), pese a la descripción de su propósito reduce dichos procesos de transformación y efervescencia sociopolítica, económica y cultural relevante para la historia reciente a la ambigüedad temática de “los años 70” que profundiza al no mencionar el Golpe de Estado y la dictadura,

4. **El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.**
 - a. El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales. Fin del ciclo del salitre. La creciente influencia económica, cultural y política de los Estados Unidos y su proyección hacia el resto del siglo. La crisis económica de 1929 y sus efectos en Chile. Nuevas corrientes de pensamiento disputan la hegemonía al liberalismo.
 - b. El nuevo rol del Estado a partir de la década de 1920: el Estado Benefactor; la sustitución de importaciones como modelo económico, sus logros y debilidades. La crisis del modelo a mediados de siglo, efectos sociales.
 - c. Los nuevos proyectos políticos: la reformulación del sistema de partidos a fines de la década de 1950. Los nuevos proyectos de desarrollo y su implementación política. Ampliación del sufragio.
 - d. Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad.
 - e. Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la historia de la comunidad.

Figura 8: Ausencia de la Dictadura en las Bases Curriculares. Fuente: MC, 1998: 106

Sin duda, podemos observar que los CMO durante la reforma de 1998 para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales estuvieron mayoritariamente centrados en la historia europea. La realidad nacional estuvo reducida al nivel de segundo año de enseñanza media, cuya

⁴⁶ Queja que los profesores han mantenido por muchos años.

cobertura, por la extensión de los contenidos era muy difícil alcanzar. Por consiguiente, la dictadura fue siempre una temática poco tratada en profundidad, aunque hay que considerar en ello el papel protagónico del profesor que podía, sin duda, a partir del curriculum enseñado dar cabida a este contenido⁴⁷.

El carácter con el cual se ha deconstruido esta unidad da cuenta de la poca relevancia que se le entrega en el curriculum; estratégica en los primeros años de reforma curricular, considerando algunos de los esfuerzos en las investigaciones realizadas por las comisiones Rettig y Valech.

El punto e. de la imagen “*Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX, por medio de la historia de la comunidad*” (PEHCS, 1999: 17) sugiere tanto una libertad como un tratamiento ambiguo de la dictadura en la sala de clases.

Resulta particularmente interesante que en IV año de enseñanza media, el CMO;

“*El orden mundial entre la postguerra y los años setenta: antecedentes para la comprensión del orden mundial actual. Identificación de los efectos de estos procesos históricos mundiales en Chile a través de la memoria de la comunidad (MINEDUC, 1998: 112)*” procure identificar efectos de procesos históricos de orden mundial y no se consideren procesos de la historia nacional, lo que para Rubio (2013) estaría centrado en la persistencia de la tesis de la Guerra Fría para aproximarse al análisis de las causas que gatillaron la dictadura militar en nuestro país. No obstante, y pese a las carencias posibles, se debe rescatar el concepto de memoria –desde la comunidad– que se sitúa como recurso para la reconstrucción del pasado histórico.

El Marco curricular de 1998, para Reyes (2004), debió considerar cómo reestructurar la enseñanza, los enfoques y metodologías, de la asignatura de Historia y las Ciencias Sociales en el sistema escolar luego de la finalización pactada de la dictadura cívico-militar en Chile. La respuesta a las numerosas interrogantes se centró –tanto para Reyes como para otros autores– en mantener la continuidad del modelo neoliberal de mercado impuesto por la dictadura, especialmente luego de 1982, pero abriendo a su vez, espacios para la formación ciudadana.

⁴⁷ Esta controversia programa-cobertura ha sido una de las disputas más persistentes desde la reforma hasta la actualidad.

El contenido curricular de dictadura cívico-militar en Chile en las BC de la asignatura de Historia y Ciencias sociales, así como las BC de 2016 donde varía la nomenclatura de la asignatura a Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no se estudia el periodo, sino que se levantan dos temáticas fundamentales: modelo económico neoliberal y violación a los derechos humanos,

“el quiebre democrático experimentado en Chile en 1973 debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto” (Reyes, 2004:77).

La forma de abordar la complejidad de estos CMO que se ha propuesto para la asignatura de Historia desde este periodo a la fecha está centrada en el contraste comparativo y crítico de distintas fuentes historiográficas y busca orientar al docente en la práctica. Ejemplo de ello, es la Actividad 1 denominada *‘Régimen militar y transición a la democracia* cuyo objetivo fundamental es que los y las estudiantes analicen las condiciones históricas que condujeron al golpe militar de 1973, contrastando diferentes visiones historiográficas. Los profesores deben *“recalcar que las interpretaciones historiográficas difieren por cuanto presentan distintos puntos de vista frente a un mismo hecho, personaje o problema. Asimismo, es importante que los estudiantes visualicen los riesgos de la polarización y de la exclusión social, y valoren los mecanismos de diálogo y entendimiento social”* (Mineduc, PE HCS:81)⁴⁸.

La forma en que se aborda la dictadura cívico-militar en Chile tiende a cristalizarse en la ‘polarización’ previa al Golpe de Estado de 1973 y se evitó la responsabilización de las Fuerzas Armadas y sectores de la derecha política. Tal como afirma Reyes (2004) *“silencian las dimensiones explicativas que aporta el tiempo largo y el análisis estructural, finalmente obvian la posibilidad de llamar dictadura al gobierno militar, y golpe de Estado a la irrupción de los militares en el poder”* (Reyes, 2004:78)

⁴⁸ Descripción de la actividad: “Actividad 1: Organizados en grupos, los alumnos y alumnas leen y confrontan visiones diferentes acerca del quiebre democrático de 1973, considerando documentos como la Introducción histórica del Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación (o “Informe Rettig”) escrita por Gonzalo Vial, y capítulos de libros como, T. Moulián, “La forja de ilusiones” (2ª parte, capítulo 1); A. Jocelyn-Holt, “Chile perplejo” (capítulo 3); E. Boeninger, “Democracia en Chile: lecciones para la gobernabilidad” (capítulo 5). El análisis se debe focalizar en la comparación de visiones sobre las causas del conflicto y del fracaso de la posibilidad de entendimiento entre los actores y bandos enfrentados. Mineduc, PEHCS, 1998, P. 82.

“En estricto rigor, si bien un docente puede tratar el periodo sin siquiera mencionar que hubo un golpe de Estado en Chile, no puede dejar de enseñar (ya que estaría contraviniendo lo estipulado en los decretos 220 y 240) los aspectos económicos del periodo en estudio”.

En cuanto a los derechos humanos en el PE de segundo año medio de 1998 “*se vincula directamente con la valoración de la democracia, la aceptación del pluralismo político y cultural y el respeto a los derechos humanos.*” (MINEDUC, 1998:14).

En la Unidad 5, El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social, se señala:

*“En la tercera sección se aborda la crisis política que desemboca en el quiebre democrático ocurrido el año 1973; y la transición hacia un orden democrático desde la década del ochenta. Interesa en esta sección que los estudiantes analicen la magnitud de los cambios económicos y políticos implementados por el régimen militar; y la existencia de un modelo económico diametralmente diferente al de sustitución de importaciones. Dada la cercanía temporal de estos procesos, y el drama humano implicado, es especialmente importante la conducción de los docentes; resulta clave que los jóvenes conozcan lo ocurrido de un modo amplio, identificando las distintas visiones en juego, a la vez que puedan reflexionar sobre ello, en un marco de **valoración** de la democracia y de respeto a los derechos humanos, en estrecha relación con los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular” (MINEDUC, 1998: 69-70)*

La conciencia cívica-democrática es uno de los principales derroteros que persiste en la arquitectura curricular hasta hoy y los OFT juegan, en esa dirección, para la Pedagogía de la Memoria, uno de sus principales ejes.

Resulta incuestionable que la Pedagogía de la Memoria se enraíza a un pasado reciente complejo, doloroso, controversial, marcado por las violaciones sistemáticas a los derechos humanos y la construcción de la democracia, desde el cual, como espacio posible, emerge la discusión de la memoria, sus sentidos y significados, especialmente para quienes la enseñan como una ‘*forma de resistencia*’ (FJ, 2020).

6.3 Ajuste curricular de 2009

La historia reciente marcada por las movilizaciones estudiantiles y las exigencias para cambiar la LOCE, resabio de la dictadura, provocó *“el Currículum Nacional se encuentra en un periodo de transición debido a la aprobación de la Ley General de la Educación (LGE) en el año 2009. Mientras dure este proceso, se encuentran vigentes dos documentos: el Marco Curricular y las Bases Curriculares”*⁴⁹.

El documento ministerial referido a las principales características del Ajuste Curricular tiene como objetivo fundamental responder a la progresión de la reforma iniciada en 1996-1998 (Mineduc, 2009). Se busca apoyar la implementación curricular entregando antecedentes para promover la reflexión al interior de las escuelas y liceos del país. *“con el objetivo de mantener la vigencia y pertinencia del currículum nacional, es necesario su revisión y análisis crítico, considerando tanto lo que ha sucedido con su implementación, como los cambios en las distintas fuentes que nutren el Currículum”* (Mineduc, 2009: 3).

Tal como se indica en la cita anterior, uno de los fundamentos clave de este proceso de ajuste curricular está referido a la observación y reflexión sobre su implementación y los cambios ocurridos tanto en el sistema educativo como en la sociedad, especialmente si consideramos la actualización necesaria del conocimiento en un mundo globalizado.

La selección curricular de los OF-CMO obedeció a criterios y orientaciones relacionados con el conocimiento y el aprendizaje. No sólo se consideró la actualización del currículum de acuerdo con los avances en las disciplinas de conocimiento y en la incorporación de nuevos saberes y habilidades, sino también la progresión del aprendizaje articulada a lo largo de todos los niveles escolares, incluyendo Educación Parvularia, de manera tal que esta se sustentase en los aprendizajes adquiridos en los niveles anteriores (MC, 2009: 2).

En los Programas de Estudio se realizan algunos énfasis como respuesta a las demandas realizadas por los profesores a este instrumento curricular. Ofrece una propuesta organizativa del año escolar para alcanzar el logro de los OF y CMO, especialmente desde el proceso de planificación y el reforzamiento del enfoque evaluativo de manera tal de hacer explícitos los objetivos de aprendizajes esperados por el currículum. A partir de ello, se establecen

⁴⁹ <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-bases-curriculares>. Revisado en julio de 2022.

indicadores de logro que, tal como señala su nombre, permiten observar el alcance de los aprendizajes esperados.

Se declara que *“conocimientos, habilidades y actitudes son tres dimensiones de lo que la experiencia escolar busca entregar a cada estudiante para favorecer su desarrollo integral”* (MC, 2009: 2) y responder a los desafíos que la vida académica o laboral puedan significar.

En el ajuste curricular de 2009 se construyeron *‘experiencias de aprendizajes’* (Mineduc, 2009: 8) vinculadas al desarrollo de competencias, que inspira el currículum para la vida, en el plano personal, social y laboral de los y las estudiantes, el cual sería implementado en varias etapas. Esto porque las competencias fueron definidas en este Marco curricular como *“sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva”* que requieren de un desarrollo a lo largo de la vida más allá de las posibilidades que pueda entregar la escuela.

Se modifica el Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Esto significó la sustitución de los OF y CMO de la Formación General del Sector de Historia y Ciencias Sociales, que pasó a denominarse Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En el caso de Historia y Ciencias Sociales, se buscan que los estudiantes puedan estructurar una comprensión de la realidad social y su devenir de manera crítica y responsable considerando las profundas transformaciones de un mundo interconectado. La nomenclatura de Ciencias Sociales está asociada al propósito formativo de trabajar una enseñanza integrada de las disciplinas sociales, especialmente para la comprensión compleja de la realidad social. De acuerdo a estos ajustes, esta es la razón por la cual este sector *“no se organizaba por ejes, sino que, en la secuencia curricular, se promueve el diálogo transversal y continuo entre la perspectiva histórica y la reflexión sobre el espacio geográfico, la organización política y económica”* (MC, 2009: 195). Pensado también en que los estudiantes no perciban estos saberes como un *“conocimiento lejano y desvinculado de su mundo, sino que les permiten comprender de mejor forma la sociedad de la cual forman parte”* (Mineduc, 2009: 18). De

esta manera, este sector asume el desafío de desarrollar habilidades comprensivas de la complejidad de la realidad social a partir de distintas perspectivas interdisciplinarias.

Esta propuesta curricular busca que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que componen este sector de aprendizaje, ofrezcan un conjunto de herramientas conceptuales y habilidades que brinden apoyo a los y las estudiantes para comprender, razonar y reflexionar sobre su vida, su contexto social y el mundo contemporáneo.

El llamado a reflexionar sobre el devenir histórico tiene el propósito profundo de motivar la participación activa y responsable de los y las estudiantes en la construcción democrática. Para ir develando parte de nuestro interés por la Pedagogía de la Memoria es importante que este ajuste curricular destaque que,

“los desafíos del presente no significan descuidar el pasado. Por el contrario, se postula que una comprensión del presente solo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual” (MC, 2009: 195)

Esta idea es significativa, en cuanto refuerza la idea de un pasado y un presente reciente que permite un abordaje del presente. Una de las transformaciones más significativas está vinculada a la cobertura y disposición de los contenidos. El contenido vinculado a II año medio, en este proceso de ajuste, abordó desde el siglo XIX como parte del recorrido de la historia republicana del país, para avanzar en III año medio en la historia de Chile durante el siglo XX, reconociendo no sólo el impacto de los procesos mundiales y americanos sino también las transformaciones del espacio geográfico. Finalmente, en IV año medio, se reforzó formación ciudadana y se evaluaron los desafíos de la globalización (Mineduc, 2009: 18).

La principal variación que se presenta, en este Ajuste Curricular, en relación al Marco Curricular de 1998 es la amplitud de la cobertura con que se trata la historia de Chile durante el siglo XX, en especial la dictadura cívico-militar. En esa dirección encontramos aquí varios propósitos formativos que se articulan para comprender el rol que deben tener los y las estudiantes para alcanzar un desarrollo del pensamiento crítico en el cual se fundamentan las competencias disciplinares que prescribe el currículum.

La búsqueda por la verdad se sustenta así en la entrega de distintas perspectivas e interpretaciones para aproximarse a la verdad y que permite a su vez, comprender el trabajo

metodológico de la disciplina histórica. A partir de ello, el sector de Historia y Ciencias Sociales se propone que los y las estudiantes desarrollen un,

“sentido cívico, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las actividades comunitarias y ciudadanas, que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país, que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad, y que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos” (MC. 2009: 195).

Una de las responsabilidades de la asignatura está anquilosada a la formación ciudadana y posiblemente marca el camino, que actualmente, desde el 2019, ampara a la asignatura del Plan de Formación común Educación Ciudadana que, de cierta forma, reemplaza a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en III y IV año de enseñanza media. El acercamiento de los y las estudiantes a la comprensión analítica y crítica de los derechos y deberes que sostiene la participación política en democracia, es un compromiso abierto con la ciudadanía activa, especialmente, porque conlleva responsabilidades que les invita a la construcción permanente de la democracia.

Surge, ligado a las habilidades y al conocimiento del pasado histórico, especialmente del pasado reciente, la necesidad de comprender la *‘legitimidad de distintos puntos de vista’* que se presentan en la sociedad chilena. Emergen con fuerza, conceptos que estructuran la Pedagogía de la Memoria, tales como la búsqueda de justicia, la responsabilidad social y el respeto por los derechos humanos, los que cobrarán sentido en la búsqueda de la verdad, que es el propósito del quehacer mismo de la historia, pues sólo a partir de este trabajo es posible la legitimación de los puntos de vista e interpretaciones que nos proveen las fuentes históricas.

Otro de los conceptos significativos en la búsqueda de una Pedagogía de la Memoria está relacionada con la valoración de la *“dignidad de todos los seres humanos”* que comprende y define a la persona como *‘sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes’*. La construcción de un proceso por la recuperación de la democracia, debe insistir en una experiencia de formación ética manifiesta en el desarrollo de *“una actitud de respeto a la*

diversidad cultural de la humanidad y del país, junto con un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad, valorando su identidad social y su pertenencia a la comunidad nacional” (MC, 2009: 195).

Se intenta con ello, un posicionamiento de los y las estudiantes desde un espacio local con el cual se espera que se identifiquen y promueva un sentimiento de pertenencia desde el cual mirar de manera crítica y propositiva a la humanidad. Ello explica, el reforzamiento de los contenidos vinculados a la disciplina que dicen relación con el pensamiento espacial.

Una forma de estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondió a los Mapas de Progreso del Aprendizaje que se organizaron en tres dominios: Sociedad en Perspectiva Histórica, Espacio Geográfico, Democracia y Desarrollo. Este último, abordó el aprendizaje *“relacionado con la convivencia política y las habilidades que favorecen un sentido cívico y una ciudadanía activa”* (MC, 2009: 196), no obstante, el Marco Curricular de 2009, destaca que los tres Mapas del sector están orientados hacia la formación ciudadana de los y las estudiantes.

Este sector de aprendizaje destaca el desarrollo las habilidades vinculadas a *“identificar, investigar y analizar problemas de la realidad histórica, geográfica y social”* (MC, 2009: 196), en las cuales subyace la búsqueda de provocar en los y las estudiantes una necesidad de indagar y comunicar coherentemente los resultados de sus análisis e indagaciones a partir de una reflexión crítica en torno a problemas sociales que promueva tanto una discusión sobre las posibles alternativas de solución así como la formulación de posiciones propias ligadas al desarrollo de un juicio autónomo.

Pensando además en su inserción en el mundo académico y laboral es importante destacar que se espera que los y las estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para la resolución de problemas, a través de la constante investigación, de la realización de foros y debates, trabajos colaborativos que busquen la permanente rigurosidad y en los cuales se exija elaboración de un pensamiento propio.

Desde una perspectiva didáctica, esta propuesta curricular busca estrategias metodológicas que entreguen los andamiajes necesarios para un aprendizaje activo de los estudiantes que provoque su curiosidad. Esta última debe estar vinculada a una realidad cercana y vivida por

los jóvenes para que puedan aplicar sus conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad. Este nuevo enfoque intenta redireccionar la enseñanza hacia la comprensión de *“los fenómenos y procesos estudiados, por sobre la memorización de información puntual que se haya utilizado para ilustrarlos”* (MC, 2009: 196). De esta forma comienza un proceso de valoración de las habilidades por el sobre el conocimiento disciplinar.

Se considera en el MC de 2009 que *“el estudio del pasado se presenta como un espacio privilegiado para la integración de las disciplinas involucradas en el sector”* (MC, 2009: 2019: 196), pues permite, a partir de las Ciencias Sociales, su análisis y la comprensión de su impacto en el presente. Se expone la perspectiva histórica como una estrategia de análisis para la comprensión de la siempre compleja aproximación a la multicausalidad de los fenómenos sociales.

Aparecen en el Marco Curricular elementos constitutivos de la Pedagogía de la Memoria que dicen relación con la base fundante de la enseñanza de la historia en cuanto esta debe *“fomentar un constante diálogo entre pasado y presente, sin descuidar la contextualización temporal de los procesos y acontecimientos y la búsqueda de una comprensión empática de la época en que éstos ocurrieron”* (MC, 2009: 196). El diálogo entre pasado-presente-futuro son constitutivos de una construcción de la Pedagogía de la Memoria y necesarios para el trabajo de la memoria, especialmente considerando la empatía necesaria para comprender tanto los contextos como a los sujetos históricos. La memoria no es posible sin diálogo. Y el pasado no es posible sin memorias.

La tarea de la asignatura, así como del conjunto de instrumentos curriculares, ha tenido como *“propósito prioritario la formación ciudadana de los estudiantes”* (MC, 2009: 197). Por consiguiente, la formación ciudadana marcará un derrotero para el sector de Historia, y será el inicio del trayecto para el Plan de Formación Ciudadana en 2016 que convoca a todas las asignaturas y a toda la comunidad educativa en pro de alcanzar el desarrollo de un ciudadano activo, consciente, crítico y propositivo, que aporte en el constante proceso de perfeccionamiento de la democracia.

La historia deberá aportar como disciplina herramientas que permitan *“comprender que el relato histórico es una construcción historiográfica, en la cual con los materiales del pasado (fuentes de diversa índole) se responde a las preguntas del presente, elaborando*

interpretaciones históricas”⁵⁰ mediante el análisis crítico, la empatía histórica que les aproxima a los sujetos históricos.

Uno de los cambios más significativos en este proceso de ajuste corresponde al desplazamiento de los contenidos de Historia de Chile siglo XX, a tercer año medio, que se descompone en 7 unidades donde se abordan las grandes transformaciones de este periodo. La cuarta unidad resulta de especial interés para la Pedagogía de la Memoria pues se sitúa a partir de la,

*“Confrontación de visiones políticas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973. Caracterización de los principales rasgos del golpe de Estado y de la **dictadura militar en Chile**: la violencia política; la **supresión del Estado de Derecho**; la violación sistemática de los **Derechos Humanos**; la transformación neoliberal de Chile (la transformación del rol del Estado y la nueva política económica); la creación de una nueva **institucionalidad política bajo la Constitución de 1980**; las relaciones con los países vecinos y con la comunidad internacional. Valoración de la lucha por la **defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia**. Contextualización del proceso político chileno en el marco de las dictaduras y la recuperación de la democracia en el Cono Sur”* (MC, 2009: 236).

En esta unidad es posible trabajar dimensiones que componen a la Pedagogía de la Memoria y transitan por el quiebre de la democracia desde el golpe de Estado en 1973. Se refuerzan dos visiones del periodo que predominan en esta unidad y mantienen su vigencia hasta hoy. En primer lugar, la supresión del Estado de Derecho y la violación sistemática de los DD.HH. y, en segundo lugar, la nueva política neoliberal instalada. Para ambas se sugiere la siempre necesaria contrastación de visiones historiográficas, aporte del sector de Historia, que permitan la deconstrucción de este proceso de fractura y polarización.

Otro aspecto relevante, viene de la mano de la ‘contextualización’ de la dictadura chilena con los procesos vividos en el Cono Sur, que permiten situar los trabajos de las memorias (Jelin, 2003)

La Quinta Unidad de tercer año medio es también un aporte significativo, puesto que se sitúa desde el “*El proceso de recuperación de la democracia*” que incorpora el conjunto de procesos que ponen fin a la dictadura cívico-militar. No obstante, el concepto empleado en este Marco curricular corresponde a *régimen militar*, que generará una serie de reacciones

⁵⁰ Decreto 254. Véase <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005222>, revisado en julio de 2022.

desde el mundo académico y político porque obedece a un ‘*blanqueamiento de la dictadura*’, del terrorismo de Estado y la violación sistemática de los DD.HH..

Se transita por los caminos del proceso de transición a la democracia y la “*caracterización de las principales transformaciones políticas, sociales y económicas desde 1990 a la fecha: ampliación de las libertades públicas; reformas a la Constitución de 1980; el consenso en torno a los Derechos Humanos y la redefinición del rol de las fuerzas armadas* (MC, 2009: 237).

6.4 El escenario curricular desde 2012 a 2015

El carácter del currículum –como construcción histórica– permite comprenderlo atravesado por relaciones de poder que son el resultado de la articulación de múltiples factores; ideológicos, culturales, políticos, económicos y valóricos que confluyen en una sociedad. Obedece a las ideas imperantes y/o discursos hegemónicos presentes en las orientaciones gubernamentales que lo modelan según la formación de sociedad deseada, y en esa tarea, la educación reviste de sentido este proceso de construcción constante.

Ejemplo de ello, es comprendido en el debate político que generó el intento de cambiar el concepto de dictadura por el de régimen militar aludiendo a que “*se usa la palabra más general que es régimen militar*”⁵¹. En octubre de 2013, El Consejo Nacional de Educación (CNED) no aprobó las propuestas del Gobierno de Sebastián Piñera para las nuevas bases curriculares de seis asignaturas entre Séptimo de Enseñanza Básica y Segundo año de Enseñanza Media. El CNED hizo observaciones a las propuestas e indicó al ministerio de Educación, en relación al ramo de Historia y Ciencias Sociales, que se deberá utilizar el término “*dictadura militar*” en vez de “*régimen militar*”⁵². El debate fue mediático y generó diversas reflexiones polarizadas sobre la Dictadura cívico-militar en Chile evidenciando la complejidad de abordaje que conlleva⁵³.

⁵¹ Declaraciones del ministro de Educación, Harold Beyer (2013). Véase <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/01/04/polemica-por-decision-del-mineduc-de-cambiar-el-termino-dictadura-por-gobierno-militar/>

⁵² El reemplazo del concepto “régimen” por “dictadura” se aprobó en las bases curriculares de Primero a Sexto de Enseñanza Básica durante el año anterior <https://radio.uchile.cl/2013/10/03/profesores-deberan-ensenar-concepto-de-dictadura-en-lugar-de-regimen-militar/>. Revisado en julio de 2022.

⁵³ En el capítulo III, De los Resultados, el profesor RH (2021) señala un artículo de la BBC publicados en el 2013, que dicen relación con la forma en que se enseña el golpe militar en las escuelas de Chile. Véase

Por otra parte, resulta importante considerar que hasta ahora no hemos mencionado cómo los movimientos estudiantiles han definido el derrotero de las políticas públicas a nivel nacional y cómo el cambio generacional, que lo ha liderado, ha provocado el debate de temáticas controversiales. Si prestamos atención a la apuesta curricular, desde los gobiernos de la Concertación e incluso en los dos periodos en que la derecha política llega al ejecutivo, podemos observar una ‘*apertura*’ a la educación ciudadana y su fortalecimiento a través de la Ley N°20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado en 2016 que oriente sus acciones y, posteriormente se sumará a este concierto de políticas públicas en materia de educación, la asignatura de Educación Ciudadana que se impartirá desde 2020 y que significará la ausencia de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, presentada en el Marco Curricular de 2009 para III y IV año de enseñanza media.

6.5 Revisión de las BC de 2015 para la Enseñanza media

Existen elementos significativos para comprender el Ajuste curricular de 2016 que dicen relación con la continuidad del proceso acumulativo en que se sustenta la construcción curricular nacional y la necesidad de incorporar “*la actualización de los conocimientos disciplinares y las innovaciones que ocurren permanentemente en materias pedagógicas y de comunicación curricular*” (BC, 2016: 11).

La incorporación actualizada de materias pedagógicas nos permite convenir sobre la promoción de la educación ciudadana en la escuela, que abre un campo de interrogantes, que iremos desarrollando a medida que analicemos los discursos que emergen desde el currículum y desde el ejercicio arqueológico de los profesores de Historia.

Por su definición de continuidad, las BC de 2015 para la enseñanza media, mantienen sus definiciones centrales vinculadas a tres ejes relevantes para la Pedagogía de la Memoria, que

https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130909_chile_golpe_escuelas_vs. El experto en educación Mario Garcés Durán, director de la ONG ECO Educación y Comunicación, explicó que, a partir de la reforma educativa de 2009, en Chile se decidió por consenso enseñar la temática del golpe y el gobierno militar a partir de una metodología conocida como "teoría del empate". "Lo que se hizo fue incorporar tanto a autores de izquierda como de derecha, y se abordan las dos visiones que existen sobre este período", afirmó a BBC Mundo. Así, el currículum aborda los abusos de la era pinochetista, incluyendo las más de 3.000 personas que perdieron la vida a manos del gobierno militar, pero también enseña sobre el fuerte desarrollo económico que logró Chile bajo el mando de Pinochet. El problema, afirman los especialistas, es que, si bien el tema hace parte del plan de estudios, son pocos los que lo aplican. "Muchos profesores usan la excusa de que no les alcanzó el tiempo para cubrir esa parte del currículum, y enseñan Historia hasta antes del golpe", aseguró Toledo (2016).

dicen relación con la Constitución Política, el ordenamiento jurídico del país y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración de los Derechos Humanos. Así como el derecho a la educación y la libertad de enseñanza que el Estado debe garantizar.

Las BC de 2015, sujetas a la LGE, en su Artículo 30, describe como objetivos generales de la educación media “*que los y las estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan*” (BC, 2016: 14) su desarrollo en dos ámbitos que se articulan desde lo *personal y social* para luego abordar el ámbito del *conocimiento y la cultura*, que trascienden de cualquier forma las asignaturas propuestas. Donde destacaremos el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo

El primer ámbito; *personal y social*, está vinculado al desarrollo personal e individual de los y las estudiantes como seres humanos autónomos, libres y responsables con capacidad de desarrollar un proyecto de vida basado en el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos. Este proceso formativo busca su inserción en la sociedad y el mundo del trabajo como sujetos, que contribuyan con su trabajo responsable al mejoramiento de la sociedad y a la resolución de problemáticas como ciudadanos activos.

El ámbito personal y social consta de seis puntos que contienen habilidades, actitudes y conocimientos que involucran el “*desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable*” (BC, 2016: 14). Ese primer punto descrito encierra todos los siguientes, puesto que se espera que los y las estudiantes sean capaces de desarrollar proyectos de interés personal basados en el conocimiento de sus propios derechos, necesidades y el respeto por la otredad, especialmente por la familia. La promoción del trabajo en equipo puede ayudar muchísimo en ello, especialmente cuando se abordan temáticas como la diversidad “*en contextos socioculturalmente heterogéneos*”, la cooperación y la resolución de conflictos. Asimismo, busca que los estudiantes conozcan y aprecien “*los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses*”; objetivo que formará parte de las BC de III y IV medio incluidas en la asignatura de Educación ciudadana en 2019. Este objetivo es significativo para el trabajo de Pedagogía de la Memoria y derechos humanos, especialmente

si se contemplan los fundamentos de la democracia. Se incorporan, además, objetivos vinculados al mundo laboral de los y las estudiantes tales como aquellas competencias para crear, emprender y aportar permanentemente al desarrollo de la sociedad.

El segundo ámbito; *del conocimiento y la cultura*, está relacionado con los conocimientos y la comprensión de la cultura, que adquieren los y las estudiantes durante todo el proceso formativo ligado a los saberes disciplinares y a los desafíos de vivir en una sociedad del conocimiento en constante transformación.

Este ámbito, comprendido por los objetivos de la Enseñanza Media, dice relación con el conocimiento y la cultura y consta de doce puntos, los cuales podrían corresponder a conocimientos, habilidades y actitudes que las asignaturas abordan debido a ciertas especificidades disciplinares presentes, sin embargo, y tal como indica el Artículo 30 de la LGE, trascienden las asignaturas y comprenden una necesaria transversalidad del conocimiento.

Si bien, todos los conocimientos son relevantes para la formación integral de los y las estudiantes, hemos seleccionado algunos de ellos, que son necesarios para comprender la Pedagogía de la Memoria o sus potenciales alcances, puesto que a través de ellos los y las estudiantes pueden:

- “a. Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.*
- b. Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.*
- c. Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad.*
- j. Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan.*
- k. Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado.”*
(BC, 2016: 14-15).

Ambos dominios permitirán a los y las estudiantes convertirse en sujetos integrales que puedan desplegar todas sus potencialidades. Por consiguiente, dichos ámbitos buscan promover el desarrollo formativo de sujetos conscientes de su realidad social, de su historia

y contexto a partir de un fuerte enfoque en la formación ciudadana y su estrecha vinculación con la vida democrática.

En este contexto, las actuales Bases Curriculares constituyen el principal documento del currículum nacional que ofrece una base cultural común a todo el país. Dicha base común otorgada por la ley, es significativa en cuanto reconoce la trascendencia de los Derechos Humanos y el reconocimiento de derechos individuales presentes en una república democrática y en los procesos formativos de los y las estudiantes.

De esta forma, las bases curriculares nos abren posibilidades para trabajar nuestro pasado reciente, a partir de una pedagogía crítica, que entregue los andamiajes necesarios para comprender el valor de una Pedagogía de la Memoria, sus alcances y su contingencia en contextos donde es necesaria la construcción y re-construcción de una sociedad marcada por la violación a los Derechos Humanos durante la dictadura cívico-militar y la búsqueda por consolidar las profundas dimensiones de la democracia⁵⁴.

Ahora bien, analizar *procesos y fenómenos complejos*, como señala el *punto c* del segundo ámbito citado, abre la posibilidad a las preguntas, puesto que el currículum no precisa cuáles son aquellos procesos y fenómenos complejos, por consiguiente, si no se precisa cuáles son, abordarles resulta también un objetivo controversial, especialmente para los profesores de Historia, quienes en el histórico recorrido curricular han tenido la tarea de formar ciudadanos. Toledo (2015) en sus trabajos relacionados con temáticas de la Pedagogía de la memoria, reconoce, esos temas controversiales, tal como hemos señalado en el capítulo anterior. Uno de ellos, que es de nuestro interés, es cómo se enseñan contenidos controversiales en la escuela y cuyos resultados son bastante significativos, puesto que el 49% de las escuelas en Chile, no tratan la dictadura militar, porque es un contenido complejo de abordar, ya sea por desconocimiento de metodologías, por temor, por cobertura, etc.

Nos encontramos, en este punto, con ciertas aporías en los discursos curriculares en ese sentido, puesto que si bien, reconoce que los y las estudiantes *“podrán desarrollar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al desarrollo del país.”* (BC,

⁵⁴ Dimensiones vinculadas a la participación activa, al respeto a los derechos individuales y humanos de la ciudadanía, entre otras.

2016: 16), olvida que esa sociedad libre, democrática y pluralista, es el resultado de significativas luchas por la memoria, la justicia y la reivindicación social y histórica.

Entonces cuando pensamos en *vivir en forma plena*, pensamos en sociedad que pueda proveer las condiciones para comprender y valorar la democracia, tal como lo plantean los Objetivos de Aprendizaje⁵⁵.

Las Bases Curriculares se han construido ancladas a los principios valóricos que se despliegan en la Constitución Política, el correspondiente ordenamiento jurídico de la nación, y la “*concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país*”⁵⁶, tríada que dice relación con fundamentos tales como la libertad, la igualdad, la dignidad y los derechos. A partir de ello, se introducen ideas vinculadas a la búsqueda de trascendencia propias de la naturaleza humana y agrega, “*la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes le son intrínsecas las acciones de razonar, discernir y valorar, acciones que son, a su vez, fundamentos de la conducta moral y responsable*” (BC, 2016: 18).

Los principios valóricos de las BC destacan el principio de la libertad del ser humano – sus derechos– y el rol del Estado en función de la promoción del bien común. Se definen instancias significativas que expresan la libertad de los individuos tales como la búsqueda de grupos de pertenencia que les permita “*alcanzar su pleno desarrollo y perfección*” que deben ser reconocidas y amparadas por el Estado, quien debe garantizar la autonomía de estos grupos.

En este contexto y considerando el rol del Estado, se reconocen como principios valóricos el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza como derechos esenciales propios de la naturaleza humana y que el Estado debe asegurar y respetar. La educación, deberá ofrecer la posibilidad de desarrollarse a todos y todas las estudiantes como personas libres, “*con conciencia de su propia dignidad y como sujeto de derechos. Asimismo, tiene que contribuir a forjar en ellos y ellas el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia,*

⁵⁵ Existen procesos abiertos no solo al debate público sino también ante la justicia, las cuales se presentan recurrentemente en la actualidad, con inusitada fuerza, en los discursos de varios sujetos históricos en el espacio público, los cuales han sido difundidos rápidamente por los medios de comunicación, especialmente durante el ‘estallido social’ y las campañas políticas presidenciales de 2021, ambos procesos han situado sus relatos en el pasado reciente del país.

⁵⁶ Grandes tradiciones espirituales que no se encuentran definidas en el currículum nacional.

la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal” (BC, 2016: 18).

Por consiguiente, el carácter moral propuesto en las BC de 2015, que han estado presentes en todo su proceso acumulativo, puede sustentar a la Pedagogía de la Memoria en cuanto involucra la verdad, la justicia y el amor, entre otras, todas ellas necesarias para la construcción de una sociedad más ‘humana’.

En cuanto a las Orientaciones sobre el Aprendizaje, se plantean diez criterios que describen los fundamentos y finalidad del proceso educativo contenido en las Bases. El objetivo central, para nuestro recorrido, consiste en ofrecer a los y las estudiantes posibilidades de “*desarrollar todas sus capacidades de forma integral*” de tal forma, que sean partícipes, de manera responsable, de la construcción de una sociedad democrática basada en la libertad y el respeto de los derechos fundamentales.

Esto implica aprendizajes basados en los dos ámbitos ya descritos; que promuevan en los y las estudiantes la formación sustentada en lo *moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico* que les permitan una comprensión y apropiación de la realidad. Acceder al “*conocimiento en forma autónoma y avanzar en la comprensión del mundo como un sistema interactivo y complejo*” (BC, 2016: 19).

Para alcanzar dicho propósito, se debe desarrollar la capacidad de *analizar, interpretar y sintetizar*, en forma crítica diferentes fuentes que susciten la comprensión de la diversidad de posicionamientos y que les permita a ellos mismos situarse desde el análisis que sugiere el pensamiento crítico. Se reitera que los y las estudiantes deben valorar los fundamentos de la democracia y su institucionalidad, para lo cual es necesario que “*comprendan los hitos, procesos e ideas fundamentales de la historia de Chile y de la humanidad que han tenido relevancia para la conformación actual de la sociedad chilena*” (BC, 2016: 19).

El desarrollo total del proceso formativo de los y las estudiantes implicará la conciencia del otro, la empatía y la dignidad necesaria para fortalecer las relaciones interpersonales. Un concepto que podría sustentar el propósito formativo, en este sentido, correspondería al de ciudadanía activa, especialmente, por las dimensiones que aborda, en cuanto a la construcción de una sociedad democrática que comprenda los alcances del bien común.

“Alcanzar este desarrollo es el objetivo que articula de manera transversal este currículo (...) Estas habilidades se relacionan también íntimamente con disposiciones o actitudes que las favorecen y las sustentan, como la búsqueda de la verdad, la curiosidad y el deseo de ser bien informado, la disposición a reflexionar y a examinar los supuestos y prejuicios propios, el interés por comprender el punto de vista del otro y la disposición a cambiar el propio si hay evidencias que así lo ameriten.” (BC, 2016: 20).

Tal como indica la cita, son necesarios conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los y las estudiantes, emprender la búsqueda de la verdad y participar de la construcción social del conocimiento.

Las Bases Curriculares se construyeron considerando numerosas fuentes orientadas a su perfeccionamiento, entre ellas podemos mencionar, una serie de demandas al currículum nacional de actores y organizaciones sociales, estándares internacionales ligados fundamentalmente a la evaluación de la calidad de los aprendizajes, así como los procesos de Consulta Pública. No obstante, resulta relevante señalar que se puso especial atención en las recomendaciones que surgieron de la Comisión de Formación Ciudadana de 2004, del Consejo Asesor Presidencial de 2006, de la Mesa de Trabajo sobre Formación Ciudadana convocada por el Ministerio de Educación en 2011 que representaron un amplio acuerdo político y social con respecto del aprendizaje a promover en los y las estudiantes.

6.6 Los OFT en las nuevas Bases curriculares

Resulta relevante señalar que un elemento de continuidad, reconocido por el Ministerio de Educación en las bases curriculares de 2015, corresponde a los Objetivos Transversales (OAT) presentes en el marco curricular desde el año 1996 bajo el nombre de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). La relevancia de su presencia reside en que en ellos subyacen ciertos consensos sociales que develan una idea de ser humano y el papel que debe desempeñar la educación en su proceso de formación.

Considerando tal principio de continuidad y retomando las palabras de Cox, que definen a los OFT en 1998, como un *“conjunto de valores orientadores”* (Cox, 1998: 447) podemos comprender, en ese sentido que los OAT, reflejan el propósito de la Educación y establecen de acuerdo a la LGE, las *“metas de carácter comprensivo y general para la educación*

escolar, referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de las y los estudiantes” (BC, 2016: 25).

Si bien, los OAT han mantenido una matriz básica debido a que subyace en ellos un principio de continuidad, con la emergencia de la LGE durante 2009 se debieron analizar los propósitos de los OFT previamente existentes y se incorporaron algunas modificaciones específicas referidas a la categorización o búsqueda de mayor consistencia con los ámbitos o dimensiones señalados en la LGE (Artículo 19)⁵⁷.

Los OFT requieren para su logro *“de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar”* (BC, 2016: 25). Dicha experiencia dice relación con la idea de formación en todos los espacios de la escuela, las salas de clases, los recreos, las actividades extracurriculares, el trabajo conjunto todas las asignaturas, *“los ritos y las normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros”*; de ahí que pueda encontrar sentido el concepto de transversalidad.

Los Objetivos Transversales persiguen promover *‘valores e ideales nacionalmente compartidos’* que favorezcan la construcción de una identidad común. La promoción de estos valores e ideales se ve reforzada, de acuerdo a las BC, por el concepto de Educación que establece la LGE, que la concibe como:

“el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (BC, 2016: 25).⁵⁸

⁵⁷ Las modificaciones realizadas estuvieron centradas en simplificar la redacción, la inclusión de manera explícita algunos propósitos establecidos por la LGE para la Educación Media y la pertinencia de estos objetivos para la edad de las y los estudiantes de estos dos niveles.

⁵⁸ Artículo 2° Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago de Chile, 12 de septiembre de 2009.

A partir de esta vasta y compleja forma de comprender a los OAT, las BC proponen visualizarlas a partir de la multidimensionalidad que describe e incorpora los ámbitos fundamentales de la Educación, tal como intenta graficar la siguiente imagen.



Figura 9: Dimensiones de los OAT en las Bases Curriculares. Fuente: Elaboración propia

Estos objetivos, requieren del desarrollo de las distintas dimensiones de los estudiantes: personal, social, moral y del pensamiento (Magendzo y otros, 2003) y su transversalidad implica atravesar todos los espacios de formación de los y las estudiantes (Marticorena, 2013). Sin embargo, y pese al establecimiento tanto de esta multidimensionalidad como transversalidad, cuyo propósito radica en hacer comprensible estos OAT a los docentes, su implementación ha sido poco desarrollada porque presenta ciertas complejidades o ambigüedades conceptuales (Marticorena, 2013).

Marticorena (2013), que realiza su investigación unos años previos a la publicación de la BC de 2015, destaca algunas ausencias significativas en relación a los OAT, que parecen mantenerse hasta hoy pese a las modificaciones ya realizadas, las cuales dicen relación con la conceptualización de transversalidad, la *“identificación clara de los valores concretos a los que se alude, así como la dificultad para operacionalizarlos, y por lo tanto para describir elementos que puedan ser medidos o evaluados”* (Marticorena, 2013: 110).

Por consiguiente, los OAT pueden resultar ambiciosos y complejos de evaluar en el proceso formativo de los y las estudiantes, sin embargo, pueden generar a su vez instancias de trabajo

que permitan a las y los profesores darle sentidos profundos a su labor considerando el sentido del curriculum para la vida.

La totalidad de las dimensiones de los OAT pueden incorporarse en las planificaciones de las y los profesores, no obstante, hay que considerar que este trabajo constituye un gran desafío, puesto que estos objetivos trascienden el espacio de la sala de clases y requiere de un pleno conocimiento del curriculum nacional.

6.7 Programa de Estudio de II medio

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se plantea en las BC desde la multidisciplinariedad que la compone, de esta forma entrega distintas perspectivas para estudiar al ser humano en el tiempo y en el espacio. Esta misma constitución disciplinar de la Historia entrega a los y las estudiantes saberes, desarrolla habilidades y actitudes para la comprensión de “*la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad*” (BC, 2016:176)

Las BC dan continuidad al desarrollo de los aprendizajes del ciclo anterior, correspondientes a 6 básico y señala que los y las estudiantes egresados de este nivel han desarrollado un conjunto de saberes que les ha permitido adquirir un sentido de la identidad y pertenencia social, una visión de los contenidos estudiados a partir de la cual reconoce la complejidad de la realidad social y los distintos modos en que las personas se han organizado, en perspectiva histórica, para resolver problemáticas comunes y que además conocen sus derechos como ciudadanos y ciudadanas, entre otros.

Este conjunto de saberes esperados, que deben ser parte de un aprendizaje significativo y profundo de los y las estudiantes, conforma la base para los conocimientos, habilidades y actitudes para el paso a la enseñanza media. En esta última, los y las estudiantes deberán adquirir habilidades analíticas y críticas que les permitan aproximarse a la complejidad de la realidad social y situarse, a través de sus propias visiones, basadas en evidencias y sólidos argumentos, gracias a las herramientas que otorga la rigurosidad del pensamiento crítico.

Una de las consideraciones más recurrentes que hemos visto dice relación con el respeto por los fundamentos y atributos de la democracia y la práctica de “una conciencia ética basada en los derechos humanos” (BC, 2016: 176). Para alcanzar tales propósitos las BC de 2015

propone énfasis donde se despliega la riqueza misma de la asignatura y su potencia multidisciplinar, tal como lo muestra la siguiente imagen:



Figura 10: De los énfasis de la propuesta curricular para la asignatura de HGCS (2015). Elaboración propia.

Tales énfasis, articulan un enfoque dialógico transversal y continuo entre las disciplinas que configuran la asignatura. A grandes rasgos, la Historia, reúne a todas las disciplinas a partir de un relato cronológico en la cual la existencia del ser humano se desenvuelve en el devenir mismo de la historia. Se espera que los y las estudiantes piensen su propia historia y *“que esta se transforme en parte de su universo mental”* (BC, 2016: 177).

Lo significativo, de este énfasis, refiere a la claridad con que se representa la Historia y la contribución permanente de las Ciencias Sociales para la reconstrucción del pasado. Se fortalecen las distintas interpretaciones de la realidad, las dinámicas relaciones entre continuidad y cambio, la interrelación con el espacio geográfico, entre otros puntos.

La Historia como constructo permite comprender la relación entre el tiempo y el espacio y desde su relato del pasado nos entrega herramientas para comprender nuestro presente y mirar el devenir histórico,

“en consecuencia, se espera que los y las estudiantes sean capaces de comprender las múltiples formas en que el pasado marca el acontecer del mundo contemporáneo,

poniéndolo en perspectiva y evidenciando el carácter contingente del mismo. Además, que puedan generar una valoración positiva del conocimiento que entrega la disciplina histórica para desenvolverse en el mundo que les toca vivir” (BC, 2016: 177).

Esta presentación de énfasis formativos a incorporar en la asignatura de Historia, no hace más que fortalecer los ámbitos que sostienen el objetivo de la Educación, de acuerdo a la LGE (2009). De esta forma, se confiere a la Historia, el trabajo de formación de una ‘conciencia ética’ en los y las estudiantes basada en los derechos fundamentales, los derechos humanos; que les permita reconocerse como sujetos de derecho.

En relación a la organización curricular, las BC (2015), proponen OA que indican desempeños observables y medibles que dicen relación con la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de la asignatura. Para el caso de Historia, se presentan *organizadores temáticos* que representan ideas fuerza que sustentan la selección de contenidos y los exponen de manera secuencial y cronológica.

La asignatura de Historia, está compuesta por OA que contemplan una serie de habilidades propias de las disciplinas que conforman la asignatura. Estas habilidades son consideradas como valiosas herramientas cognitivas que intentan promover la adquisición de esta tríada de Objetivos (conocimientos, habilidades y actitudes). La siguiente figura, presenta las habilidades disciplinarias que son clave para abordar los contenidos complejos de II año medio, que es de interés para la Pedagogía de la Memoria.



Figura 11: Habilidades de la asignatura de HGCS para la prosecución de los OA. Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a las actitudes para el nivel de II Medio, donde se inscribe el quinto organizador temático: *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*,

podemos observar a continuación, a través de la *Tabla 2*, las dimensiones propuestas para el abordaje de los OAT en los que podría situarse la Pedagogía de la Memoria.

Dimensión moral	OA A Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
	OA B Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
Proactividad y trabajo ⁵⁹	OA C Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
Dimensión sociocultural y ciudadana	OA D Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
Dimensión sociocultural y ciudadana Dimensión moral	OA E Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
Dimensión sociocultural y ciudadana	AO F [SIC] Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
	AO G [SIC] Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
Dimensión sociocultural y ciudadana Dimensión moral Proactividad y trabajo	OA I Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
Tecnologías de información y comunicación (TIC)	OA J Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.

Tabla 2: Actitudes de la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el programa de Estudio de II medio, 2016. Fuente: (PE HGCS, 2016: 46)

Cuando observamos la tabla y las dimensiones propuestas podemos atender a la complejidad que conlleva el desarrollo de estas habilidades en la sala de clases.

⁵⁹ El OAC corresponde al nivel de II medio, no a este organizador temático, sin embargo, mantuvimos su presencia por su relevancia para el proceso formativo.

En el caso de la Unidad de *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*, el propósito se refiere al recorrido en seis temáticas. La primera de ellas relacionada a la supresión del Estado de Derecho, la violación sistemática de los DD.HH. por el Estado (sin ocupar el concepto de terrorismo de Estado), el rol de la institucionalidad civil y religiosa en la defensa de las víctimas. Luego, se destaca el modelo económico neoliberal, la Constitución de 1980, la transición a la democracia y su reconstrucción.

Recordando las palabras de Garcés (2013), quien fue entrevistado por la BBC para comprender cómo se estudiaba el Golpe de Estado de 1973 en las escuelas chilenas, respondió elocuentemente:

“[Mario Garcés] explicó que, a partir de la reforma educativa de 2009, en Chile se decidió por consenso enseñar la temática del golpe y el gobierno militar a partir de una metodología conocida como "teoría del empate".

*"Lo que se hizo fue incorporar tanto a autores de izquierda como de derecha, y se abordan las dos visiones que existen sobre este período", afirmó a BBC Mundo. Así, "el currículo aborda los abusos de la era pinochetista, incluyendo las más de 3.000 personas que perdieron la vida a manos del gobierno militar, pero también enseña sobre el fuerte desarrollo económico que logró Chile bajo el mando de Pinochet.”*⁶⁰

Por consiguiente, hay dos formas de aproximarse a esta Unidad a través de los DD.HH. y el sistema neoliberal que se impone durante la dictadura cívico-militar. Ambas temáticas causan, hasta hoy, grandes tensiones y posturas diversas, por lo que ya resultan en sí mismas controversiales.

Hay dos sugerencias de actividades en el PE de la asignatura de Historia que son interesantes de registrar en este apartado. Si bien, la primera dice relación con el análisis de la violación de los derechos humanos durante la dictadura a partir de la interpretación de fuentes, específicamente de bandos, decretos y leyes promulgadas por la Junta militar de gobierno durante la dictadura cívico-militar, es de especial interés la segunda de ellas, pues se sugiere, a partir de la interpretación y análisis de fuentes

“considerar como fuentes principales los informes Rettig (1991) y Valech (2011). Asimismo, se pueden utilizar fuentes de prensa, audiovisuales y otros, y, como centro de recursos, el

⁶⁰ https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130909_chile_golpe_escuelas_vs. Revisado en julio de 2022.

portal del Instituto Nacional de Derechos Humanos y el Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.” (PE HGCS, 2016: 201).

Como parte de un trabajo de indagación y selección de fuentes los estudiantes deben atender al análisis de la “*descripción general del caso, el tiempo y espacio donde se produce, el tipo de violación de derechos producida y el juicio fundamentado de la importancia del respeto a los derechos vulnerados*” (PE HGCS, 2016: 201). Así el OA16 a trabajar buscará promover sus capacidades para explicar fundamentalmente que “*durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos*” (PE HGCS, 2016: 201). Resulta interesante la presentación de un enmarcado recuadro que entrega las siguientes observaciones al docente:

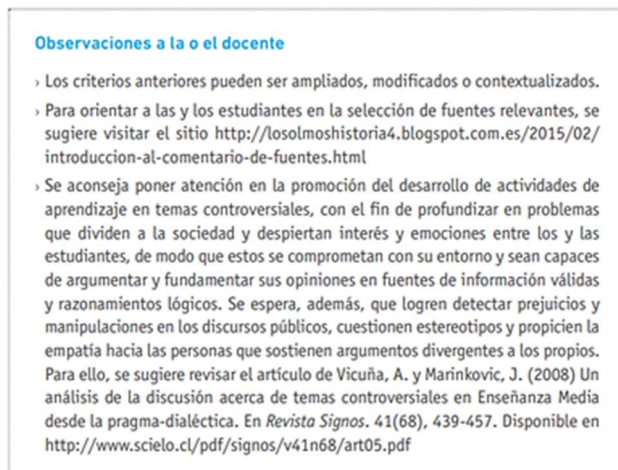


Figura 12: Observaciones al docente para actividades de aprendizaje en temas controversiales.

‘*Poner atención*’ y profundizar en actividades de aprendizaje en temas controversiales, que se sugiere, en el PE, sean realizadas durante el transcurso de una hora pedagógica, logrando en ella, ‘*detectar prejuicios y manipulaciones de discursos públicos*’ resulta del todo ambicioso y lejano de la práctica docente generando múltiples preguntas a quienes abordamos estas temáticas en la escuela.

Por otra parte, el link que se incorpora al final de esta orientación, nos conduce al trabajo ‘*Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica*’, realizado por Vicuña y Marinkovic (2008), el cual hace alusión a la asignatura de Lenguaje y Comunicación y la unidad de argumentación, si bien, modera temas

controversiales a partir de la eutanasia, no tiene una conexión vinculante con las temáticas de HGCS, pese a que existen actualmente varios trabajos dedicados a metodología y didácticas de la Pedagogía de la Memoria (Rubio, 2013, Magendzo, 2010).

Ahora bien, si miramos hacia atrás, podremos entender la existencia de múltiples recorridos posibles para la Pedagogía de la Memoria que describen alegóricas zanjas, aperturas, paraderos, avances y retrocesos para sus trabajos. A pesar, de todas las críticas que puedan realizarse a la construcción de esta arquitectura curricular, que da sentido a los derroteros de los profesores, existen formas de nombrar hechos, procesos, documentos con los nombres apropiados que deben llevar. Hay en el curriculum varios logros, que pasan desapercibidos, porque pueden resultar pequeños, pero subyace en ellos una trastienda de debates que han permitido, por lo menos, llamar dictadura cívico-militar a este proceso que marca a la Pedagogía de la Memoria y que, a partir de ella, se vislumbra, la enorme tarea que queda a 49 años del Golpe Militar de 1973.

6.8 De las nuevas bases para III y IV Medio

Si bien estas nuevas bases requieren de un nuevo trabajo de investigación, por los campos de interés que posee la Educación ciudadana en el curriculum nacional, es necesario destacar el sentido que tiene en el discurso curricular mismo para la Pedagogía de la Memoria.

Hemos recorrido el curriculum en búsqueda de varios hitos que nos provean espacios por los cuales puede transitar la Pedagogía de la Memoria y, nos hemos encontrado con un camino trazado desde la transición política a la democracia que busca forjar un ciudadano consciente, participativo y crítico, que sea parte de la permanente construcción de la democracia.

Encontrar los andamiajes para desarrollar las capacidades de los y las estudiantes, en estas temáticas controversiales, se encuentran sin duda ancladas a la valoración de la democracia. Desde ella, es posible construir reflexivamente de manera dialógica los fundamentos, los atributos y los principios que le dan sentido al presente y que nos aproximan a ese pasado reciente en constante tensión.

La contingencia política y social a nivel nacional, constituye un gran recurso de análisis para la asignatura de Educación ciudadana, que ‘nace’ justamente de la mano con grandes

transformaciones sociales como el 18-O. No obstante, genera amplios debates porque la *'pérdida de presencias'* de la Historia ha sido continua a lo largo del devenir curricular. Por consiguiente, es necesario, abrir las posibilidades de diálogo, con los profesores de historia, quienes en sus discursos y en sus prácticas son aquellos que nos proveen de las realidades del currículum enseñado, en materia de memoria, historia, derechos humanos.

CAPÍTULO IV: DE LOS PROFESORES DE HISTORIA: UN SEGUNDO RECORRIDO

“El rol que uno tiene con los y las estudiantes, también tiene que ver con que ellos se sientan más tranquilos con su rebeldía o con sus cuestionamientos, porque chocan por todos lados, chocan en la casa, chocan con las autoridades en el colegio, chocan con... no están comprendidos, y la asignatura de Historia, probablemente les puede dar más cobijo, se puede dialogar más. Yo creo que la oportunidad que nosotros tenemos es la del diálogo. Haber, igual hay una cosa ahí, que siempre me hace mucho ruido, de manera explícita o a veces implícita, se nos dice que los profesores de Historia venimos a lavarle la mente a los estudiantes o que tenemos que ser muy cuidadosos con todo lo que decimos, porque los estudiantes son como una mente virgen, por así decirlo y uno puede estar inculcando cosas. Existe todo un miedo al profesor de Historia, bueno obviamente uno puede ir a hacer proselitismo y eso está mal, pero más allá de lo evidente, que no hay que hacer. La pega de uno es justamente, que entiendan las diferencias que existen entre las posturas políticas, es la única manera de comprender los hechos. No hay que ocultarlos. No hay que tratar de no hablar de eso, sino que, todo lo contrario, hay que hablar mucho de eso. Y hablando mucho de eso es que las personas vamos tomando posturas.” (BC, 2021).

1. El proceso de selección de los profesores de Historia

Los profesores de Historia que fueron seleccionados, para este trabajo investigativo, realizan sus clases en enseñanza media en colegios con distintos contextos y tipos de administración. Se privilegió dicho nivel, porque en él, se abordan unidades temáticas o ejes relacionados con la Pedagogía de la Memoria. Además, se consideró la posible diversidad discursiva que podrían entregar profesores de Historia con diferente formación académica, experiencia laboral –entre 2 a 20 años de ejercicio docente– y paridad de género.

Para ello, participaron de esta investigación 6 profesores de Historia a través de entrevistas realizadas de manera individual y acotadas a un tiempo aproximado de una hora. Resulta significativo, señalar, que el criterio de selección de esta muestra, fue intencionado debido al complejo contexto mundial atravesado por la pandemia de Covid-19. A continuación, la *Tabla 3*, nos presenta datos relevantes a considerar sobre la muestra.

<i>Profesores entrevistados</i>	<i>Formación y experiencia laboral</i>	<i>Tipo de administración de los establecimientos</i>
---------------------------------	--	---

<i>Profesora FJ (13.10.20)</i> 28 años	UAH Inserción a partir de 2019	Colegio Particular Particular Subvencionado (vulnerable)
<i>Profesora MP (29.10.20)</i> 46 años	UMCE Inserción ininterrumpida desde el año 2000	Colegios Vulnerables en Puente Alto y Quilicura Escuela Rural Batuco ('muy vulnerable') Colegio privado en La Reina
<i>Profesora FC (19.01.21)</i> 30 años	UDP Inserción a partir del 2016	Colegio Municipal en Santiago Centro Colegio Técnico Profesional
<i>Profesor GR (18.01.21)</i> 41 años	UCH Inserción en el año 2008	Clases particulares a estudiantes ABC1 Colegio Particular Subvencionado en Puente Alto (hace 12 años)
<i>Profesor BC (26.10.21)</i> 35 años	UC Inestabilidad laboral Inserción en 2009	Colegio Municipal Colegio Particular Colegio Particular Subvencionado
<i>Profesor RH (26.10.21)</i> 29 años	UCH Inserción en 2015	Preuniversitario Popular Educación de Adultos (vespertina) Colegio Técnico Profesional (desde 2019)

Tabla 3: La muestra: Los profesores de Historia. Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas semiestructuradas se efectuaron durante el periodo de pandemia entre 2020 y 2021 y, por consiguiente, se realizaron en su totalidad a través de la plataforma Zoom con una duración aproximada de una hora cada una. Tal contexto extraordinario provocó una mayor intencionalidad en la selección de profesores, puesto que el complejo escenario cambiante en la realidad escolar enfrentada, afectó profundamente a todas las comunidades educativas y el tiempo disponible para los profesores, fue cada vez menor. Asimismo, el estrés y las exigencias de disponibilidad a tiempo completo, se fueron normalizando a medida que avanzaban las etapas más críticas de la pandemia.

A partir de la muestra, que expone la *Tabla 3*, los profesores de Historia son fundamentalmente jóvenes entre 28 a 46 años. Algunos egresados hace pocos años y otros, mayoritariamente con un ejercicio de más de 12 años, lo que permite evaluar desde la diferencia etaria, sus experiencias, contextos laborales y los significados que han construido en función de sus propios recorridos, así como de sus decisiones referidas a la elección de la disciplina histórica, los sentidos de los trabajos de la memoria y sus prácticas en cuanto a temáticas controversiales.

2. Proceso de producción de datos

El proceso de diseño y técnicas de investigación, implementadas, ya mencionadas con antelación, tuvo como objetivo de producción de datos, atender mediante una entrevista semiestructurada –por su ductilidad– los significados que los profesores de Historia construyen sobre su recorrido arqueológico como sujeto histórico, como profesor de Historia, la importancia de la asignatura, los cambios curriculares y el significado y prácticas que ha observado y/o realizado entorno a la Pedagogía de la Memoria.

2.1. Presentación del Instrumento

Para alcanzar este objetivo, se realizó un **guion de entrevistas**⁶¹ en que se establecieron **tres unidades temáticas o categorías** que atraviesan los tópicos y objetivos de esta investigación. Por consiguiente, estas categorías obedecen fundamentalmente a la organización de los datos obtenidos en,

I. Del recorrido personal del profesor de historia, categoría en la cual se intenta situar al entrevistado en el momento en que decidió ser profesor de Historia para reflexionar sobre su elección, su experiencia y la importancia de la Historia en su propio devenir como sujeto histórico. Para ello se levantaron las siguientes preguntas guías,

- I. **El entrevistado como sujeto histórico y como profesor. Preguntas guías: ¿Quién es mi entrevistado? y ¿Cuáles son sus propios recorridos?**
 1. ¿Qué caminos te han llevado a ser profesor de Historia?
 2. ¿Cuánto tiempo has ejercido esta profesión y en qué contextos has trabajado, en qué tipo de escuelas?
 3. ¿Qué importancia ha tenido y tiene la Historia para ti como profesor y como sujeto histórico?
 4. ¿Qué destacarías de tu experiencia como profesor de Historia?

Para adentrarnos en la temática de investigación, se condujo el guion de entrevistas en una segunda categoría de análisis consignada como,

II. Posicionamiento del profesor de historia desde el estallido social y su relación con la pedagogía de la memoria, categoría cuyo objetivo fue posicionar al profesor de Historia para alcanzar la comprensión de los posibles significados que ellos le atribuyen a la Pedagogía de

⁶¹ Revisado por el profesor guía en octubre de 2020.

la Memoria, considerando al estallido social como un marco temporal desde el cual situarse en su recorrido como profesor.

Esta categoría es acompañada por una introducción, que ha sido incorporada como una posible herramienta para dar un marco reflexivo al entrevistado, sin embargo, no ha sido necesaria en todas las entrevistas realizadas, lo que grafica el dúctil carácter de la entrevista semiestructurada que depende finalmente del entrevistado, del contexto y de la dinámica del diálogo establecido.

Se incorpora, al guion de entrevistas, el estallido social de octubre de 2019, como posibilidad de análisis para abordar la memoria y la Historia como asignatura y la potencialidad de su relación con la Pedagogía de la Memoria (Peñaloza, 2019) y sus propias dimensiones. En ese sentido, se integran las temáticas en díadas dictadura-democracia y Memoria-DDHH que constituyen ejes centrales que subyacen a los *trabajos de la memoria* y sus alcances pedagógicos (Jelin, 2002) para develar, así, los significados que los profesores le atribuyen en su proceso de posicionamiento y sus tensiones asociadas.

II. Posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria: Memoria y Pedagogía.

En los últimos años hemos sido testigos de importantes transformaciones en la forma en que se piensa la Historia, como disciplina, como asignatura o como saber vivo y necesario para la sociedad. El estallido social ha sido, en ese sentido, un punto de inflexión, de análisis que pone en tensión la memoria de un pasado complejo...

1. ¿Cómo viviste el estallido social del 18 octubre de 2019?
2. ¿Cómo podrías vincular este proceso a tu experiencia como profesor y como sujeto histórico?
3. ¿Cómo crees que podrían ser abordadas, después del estallido social, las temáticas de dictadura-democracia, de Memoria-DDHH en la escuela? ¿Serán miradas de la misma manera luego del estallido social o el Estallido Social impactará en estas temáticas?
4. ¿Qué destacarías de este proceso de cambio y qué rol juega la memoria y la historia para su comprensión? ¿Qué significados tienen para ti?
5. ¿Permite el estallido social darle un sentido a la enseñanza de la memoria?

En último lugar, como tercera unidad temática, se presenta,

III. Práctica como profesor de escuela, en que se conduce al entrevistado a la práctica como profesor en el espacio escolar y su reflexión sobre la Pedagogía de la Memoria, si es abordada en sus clases, sus tensiones y complejidades, los significados y sentidos que tiene y su

vinculación con la Pedagogía de los Derechos Humanos y pasado reciente, concatenadas al Plan de Formación Ciudadana o a la emergente asignatura de Educación ciudadana y los cambios curriculares que han definido la presencia y la ausencia de la Historia en la escuela. Al igual que, en la unidad temática anterior, esta última parte, se acompaña de una introducción que dependerá igualmente del entrevistado y su relación con el entrevistador.

III. Práctica como profesor de escuela. Preguntas guías ¿Cómo se aborda la Pedagogía de la Memoria en la escuela? ¿Cómo aborda la pedagogía de la Memoria en sus clases? ¿Qué significados tiene para él?

Esta tesis como ya sabes, busca comprender no solo la presencia sino el trayecto de la Pedagogía de la memoria en el curriculum nacional. Esta pedagogía intenta resignificar el estudio de pasados dictatoriales traumáticos en países del Cono Sur. En esa dirección la Pedagogía de la Memoria aborda temáticas como Dictadura, DD.HH. Ciudadanía, Justicia... o una educación para el nunca más...

1. De acuerdo a tu experiencia ¿Cómo se presentan estas temáticas en las Bases curriculares y en los programas de estudio de Historia y cómo se llevan a la práctica o a la enseñanza en la sala de clases?
2. ¿Qué complejidades y tensiones tienen estos contenidos para ti en tu recorrido como profesor, para la escuela, para los estudiantes?
3. ¿Cómo has enseñado o enseñarías estos contenidos en la escuela?
4. ¿Cómo enseñar el pasado reciente y abordar la memoria de aquel pasado dictatorial complejo? ¿Qué significados tiene para ti esta pedagogía entorno a la Memoria?
5. ¿Qué sentido, o sentidos, podría tener el Plan de Formación ciudadana y el Programa de Educación ciudadana de tercer y cuarto año medio, sin la Pedagogía de la Memoria?
Y para terminar...
6. ¿Qué opinas sobre los cambios que ha experimentado el curriculum para la asignatura de Historia en los últimos años?
7. ¿Por qué crees que se ha intentado disminuir o sacar la Historia del curriculum en tercer y cuarto año medio?

2.2. Datos recogidos

A partir de las entrevistas, se realizó un proceso de categorización basada en los datos. De la primera categoría: *Del Recorrido personal del profesor de Historia* se extrajeron subcategorías vinculadas a las vivencias de los profesores tanto fuera como dentro de la escuela, que les permitiesen reflexionar sobre la presencia de la Historia en sus procesos formativos, laborales y su trayectoria a partir de la resignificación de la memoria como sujeto histórico.

En la segunda unidad temática, *Posicionamiento del profesor de historia desde el estallido social y su relación con la pedagogía de la memoria*, se levantaron las siguientes subcategorías: vivencias del estallido, vinculación con la experiencia personal y laboral, del

abordaje de los contenidos de las díadas: dictadura-democracia y memoria–derechos humanos en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019, el rol de la memoria en los procesos de cambio y finalmente, las posibilidades de sentido de la enseñanza de la memoria a partir del estallido social.

Para la tercera y última unidad temática, *Prácticas de la pedagogía de la memoria en la escuela*, las subcategorías seleccionadas dicen relación con la presencia de la Pedagogía de la Memoria (PM) en las bases curriculares (BC) y en los Programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (PEHGCS) a partir de la experiencia docente, la presencia de la Pedagogía de la Memoria en las prácticas docentes, las complejidades de la enseñanza de la PM, los sentidos de la Formación Ciudadana (FC) y la Pedagogía de la Memoria, las opiniones referidas a los cambios curriculares de HGCS y para concluir con la presencia y ausencia de la asignatura de Historia en los cambios curriculares. Así se muestra en la siguiente *Tabla 4*,

CATEGORÍAS O UNIDADES TEMÁTICAS	SUBCATEGORÍAS
1. DEL RECORRIDO PERSONAL DEL PROFESOR DE HISTORIA	1.1. Elección de la profesión
	1.2. Experiencia laboral
	1.3. Aspectos significativos de la trayectoria personal
	1.4. La importancia de la historia como sujeto histórico
2. POSICIONAMIENTO DEL PROFESOR DE HISTORIA DESDE EL ESTALLIDO SOCIAL Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA	2.1. Vivencias del Estallido: vinculación con experiencias personales y laborales.
	2.2. Del abordaje de los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019.
	2.3. Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social.
3. LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA ESCUELA	3.1. Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los PEHGCS
	3.2. Cambios curriculares de HGCS: posibles sentidos de la PM y la EC
	3.3. La PM en las prácticas docentes: tensiones y desafíos.

Tabla 4: Categorías y subcategorías a partir de las entrevistas de los profesores de Historia. Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE DATOS

A partir de ahora, se trazan los recorridos arqueológicos, que implican para los profesores rememorar y reflexionar sobre su pasado y de esta forma comprender su presente; los significados profundos que subyacen a su tarea, marcados por decisiones de vida, que han dado sentido y fortalecido su propia identidad como sujetos históricos.

1. Del recorrido personal o arqueológico del profesor de Historia

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
1. Del recorrido personal o arqueológico del profesor de Historia	1.1. Caminos conducentes a la elección de la profesión. 1.2. La importancia de la Historia y la pedagogía para el sujeto histórico. 1.3. Aspectos significativos de la trayectoria profesional y la experiencia laboral.	Comprensión del presente. Comprensión del pasado. No podía entender la realidad si no le daba una mirada a nuestro pasado. Conciencia política. Conciencia de identidad personal. Empatía histórica. Hito mnémico. Nodo de memoria. Un espacio donde se disputa un relato sobre el pasado y el presente. Ser profesor adquirió como una dimensión también política de la vida. Ser profesor de Historia es como ser parte de la causa. Discurso de memoria de los vencedores. Historia hecha desde abajo, que eliminara los mitos fundacionales de este país. La historia como batalla. Colegio vulnerable. Vulnerabilidad. Amor. Diálogo. Empatía. Dignidad.

Tabla 5: Categoría 1: Del recorrido personal o arqueológico del profesor de Historia. Fuente: Elaboración propia.

1.1. Caminos conducentes a la elección de la profesión.

La mayoría de los profesores entrevistados afirma que el colegio, donde estudiaron, constituyó el principal espacio que gatilló el interés por las Ciencias Sociales y que los condujo finalmente hacia la carrera de Historia. Es importante señalar, que algunos de ellos comenzaron su proceso de formación, por la carrera de Licenciatura en Historia con la esperanza, en algunos casos, de convertirse en historiador, sin embargo, la práctica misma de la docencia y de la realidad laboral, les llevó a optar por el ejercicio de la Pedagogía; carrera que finalmente les fue *encantando* a medida que se convirtió en un dispositivo de análisis de realidad social e histórica,

“Yo creo que es lo que más me gustaba, esto surge desde que estaba en el colegio, digamos, y creo que una de las cosas que más me llamaban la atención era comprender cómo hemos llegado a ser lo que somos cachay.” (FJ, 2020).

“yo estaba en un colegio donde se resignificaba mucho la memoria, yo en mi colegio alcancé a participar, por ejemplo, instrumentalizada por el partido comunista por

supuesto, en el plebiscito del '88 digamos, entonces había una conciencia muy importante, una conciencia política que también a mí me hizo mucho sentido en el rescate de la memoria (...) mi primer acercamiento a la Historia no fue desde el estudio de la historia misma, sino como desde el estudio del presente, y cuando entré a estudiar Historia, yo siempre seguí con la idea de que quería estudiar periodismo también. A mí más que esta posibilidad de ser historiadora, no fue como que haya sido el colegio... o a lo mejor un profesor particular ¿ya? La dinámica misma de mi educación secundaria me hizo acercarme al mundo de la historia” (MP, 2020).

Para la profesora MP (2020) su acercamiento a la Historia vincula dos conceptos clave; conciencia política y memoria, ambos anclados a la Pedagogía de la Memoria, porque no solo cobran vitalidad desde lo discursivo, sino que guían el ejercicio mismo, de todo proceso recíproco de aprendizaje-enseñanza entre estudiantes y profesores. Ese recorrido entre la escuela y la profesión, que jamás podría ser unidireccional por los sentidos que posee, brinda a la arqueología misma de los sujetos, que aquí hemos entrevistado, un ser y un deber ser profesor de historia, ligados a procesos de construcción de identidad. Finalmente, la elección del *ser* profesor radica en la conciencia del propósito formativo a transmitir, por el docente, para continuar generando en otros sujetos esos procesos analíticos de la realidad social en que se insertan para producir conocimiento.

Es durante el transcurso de la carrera, en que se es más consciente del proceso identitario que se emprende como sujetos históricos y cuando emergen tanto los significados que tiene la Historia como disciplina y los códigos de análisis vinculados a la *comprensión del presente* y a la *‘empatía histórica’*⁶². Ambos definidos como parte del proceso de comprensión del pasado y como una posibilidad de acceso al conocimiento,

*“a nivel colectivo, en ese caso todo relacionado con la comprensión del presente y además también relacionado con un tema de la **empatía histórica** que tiene que ver con cómo se vivió en otra época... yo creo que esos son como los temas fundamentales como que a mí me atraen o gustan de la historia, de comprender e imaginar cómo vivía la gente en esa época” (FJ, 2020).*

“siento que el aprender esas cosas, el ser más consciente del mundo en el que vives, de cómo se configura de que nada es al azar, de que hay un proceso humano, histórico detrás que te hace ser más libre, (...) como ese dicho que el conocimiento

⁶² El concepto de *empatía histórica* corresponde a la reconstrucción del pasado a partir de fuentes históricas de carácter primario. Se utiliza como una estrategia didáctica de aproximación al pasado y está vinculada al trabajo de Lee y Shelmit. Citado en Castillo (2015), El procedimiento de la empatía histórica para la comprensión del pasado: el cómic como herramienta didáctica de aprendizaje de la Gran Guerra en Primer año de Enseñanza Media.

te hace más libre, yo siento que es así, (...) encuentro que es muy bonito, de promover ese interés por comprender a la sociedad, al ser humano.” (FJ, 2020).

Así, uno de los ejes fundamentales y, que es a la vez un código relevante, corresponde a la *comprensión de la realidad* a la que se accede a través de la Historia, en comparación con otras áreas de formación, puesto que como indica la profesora MP (2020), para entender la realidad es necesario mirar atrás, hacia el pasado,

“cuando entré a estudiar historia, me di cuenta en el primer año, creo que, en el primer semestre, que era lo que tenía que hacer, porque para entender esta realidad, que yo quería entender desde el periodismo, no podía entender la realidad si no le daba una mirada a nuestro pasado, y eso me llevó a enamorarme de la carrera, y en ese momento fue cuando yo conocí, yo creo, a las personas que fueron clave en mi formación como docente” (MP, 2020)

Las entrevistas entregan datos significativos sobre las decisiones de formación de los profesores que marcan este recorrido ‘no lineal’ desde las Ciencias Sociales a la Historia⁶³, puesto que esta última, les ha brindado *sentido* a sus propias vidas y permitido el encuentro con una posición, una escuela historiográfica que les confiere una mirada al mundo, desde la cual es posible construir trabajos de resignificación.

*“Fue una decisión no lineal, sino que estuvo compuesta de hartas situaciones que se fueron dando en el contexto de vida, siempre tuve el interés de acercarme a las Ciencias Sociales, y en este caso particular también a humanidades, a través del área de la Historia, y dadas las condiciones actuales del campo laboral, y de la necesidad de darle un giro a la docencia, y aprender desde ahí también, es que decidí dedicarme a la pedagogía, incorporando un **sentido**, que fue el sello que nos dieron por lo menos a la generación en que estudiamos nosotros en la Universidad de Chile, un sello, de una historia revisionista a una nueva historia hecha desde abajo, que eliminará los mitos fundacionales de este país y trabajará una historia distinta, más apegada a los procesos sociales significativos.” (GR, 2021).*

La disciplina histórica contribuye, por consiguiente, a la entrega de herramientas epistemológicas para la comprensión de la realidad social mediante un análisis crítico-reflexivo tanto de los contextos como del devenir histórico. Comprender el porqué de las cosas nos remite nuevamente a la ‘*empatía histórica*’ definida por la profesora FJ (2020) y

⁶³ Por otro lado, abandonar la Licenciatura en Historia obedece al restringido campo laboral y al difícil camino que implica la investigación académica en el país.

se integra al análisis el código de ‘*conciencia de identidad personal*’ que se desarrolla a medida en que surgen problemáticas y cuestionamientos de la realidad social.

*“Porque historia, a juicio mío y desde lo personal, me entregó, aproximándome en el colegio, herramientas científicas para poder acercarme al por qué de las cosas, el por qué de las situaciones actuales, por qué la sociedad vivía de una forma y no de otra, por qué había tantos desafíos pendientes como humanidad... Y siempre encontré en la historia, muchas de las respuestas de esos ‘por qué’, de esas preguntas que van surgiendo a medida que uno va generando una **conciencia de identidad personal**”* (GR, 2021).

Los próximos datos obtenidos revelan dicho proceso de construcción de ‘*conciencia de identidad personal*’, que se encuentra anclado a la segunda categoría de esta investigación, dedicada al posicionamiento del profesor de Historia. Se considera que la Pedagogía en Historia posee una *dimensión política* donde se *disputa un relato sobre el pasado y el presente*. En ese sentido, aparece también en el presente escenarios complejos que gatillan sentido y significados a las elecciones de vida, como una lucha, una *batalla* por la causa, como nos indica RH (2021).

“Yo estudié Licenciatura en Historia, sin entender muy bien lo que significaba tener un título de licenciado. Quise estudiar Sociología al comienzo en realidad, pero no me interesó luego la carrera y finalmente terminé Historia. Bueno, al final hay pocos caminos que seguir o la investigación o la pedagogía. Y me incliné por la pedagogía. Yo creo que como más en la práctica me he ido más encantando con la profesión más que con mis expectativas iniciales. Siempre fui bien militante en la universidad políticamente. Me formé políticamente en la universidad, en movimientos políticos al interior, disputando la federación de estudiantes, entre estudiantes todas esas cosas y finalmente como que la pedagogía adquirió; ser profesor adquirió como una dimensión también política de la vida, es decir, un espacio donde se disputa un relato sobre el pasado y el presente.” (BC, 2021).

Confluyen en la formación universitaria elementos vinculados con un proceso de conformación identitaria que promueve un posicionamiento discursivo y político desde el cual se ejerce la profesión de profesor y con ello, pueden definirse las prácticas pedagógicas. La profesión de profesor, para BC (2021) posee una dimensión política de la vida, ya que la tarea del profesor de Historia es entregar, en parte, un relato sobre el pasado y el presente. En la siguiente entrevista del profesor RH (2021), profesor mapuche, como se autodenomina, podemos conciliar y comprender cómo convergen varios de los significados codificados

hasta ahora, especialmente aquellos ligados a la identidad con la conciencia histórica y a la pertenencia a un grupo social,

*“Creo que siempre tuve intereses por las humanidades desde el colegio. Yo salí de un colegio científico humanista, pero creo que el hito puntual nace de un **trauma** también, un trauma social, bueno, RH es mi nombre... soy mapuche urbano y activista, en verdad, por la causa mapuche y la causa de la identidad mapuche y todo eso, junto con mi ejercicio de profesor de Historia, nace el 3 de enero de 2008. Ese año yo estaba en cuarto medio (...) y ese día mataron a Matías Catrileo y yo lo recuerdo muy bien. Yo creo que ese día cambió mi vida en muchos aspectos, pero, sobre todo ahora más, masticado el asunto con un bagaje teórico más amplio. Fue un nodo de memoria en muchos aspectos y desde ahí, como todo hito mnémico, posibilita una interpretación del presente, del tiempo histórico, así como global (...) Creo que ese día en particular y ese hecho, en específico, actuaron de esa forma en mí. Creo que para mí nada siguió siendo igual y, en el fondo para mí, ser profesor de Historia es como ser parte de la causa, o sea, si el relato histórico a lo largo de la educación en los 12 años de escolaridad de cualquier persona en Chile, de cualquier persona formada en Chile, no tiene ningún contrapeso historiográfico, es decir, pesa netamente el discurso de memoria de los vencedores que es el Estado de Chile y a pesar de todos los ejercicios historiográficos que tiene, por ejemplo, segundo medio es una memoria muy fuerte, que el ejercicio historiográfico no alcanza a derribar, pero de esa forma **siento que es una batalla**, más o menos constante **contra ese relato chileno de la historia de los vencedores** frente el pueblo mapuche. Y una forma también de interpretar este conflicto Estado chileno-pueblo chileno, empresariado chileno y pueblo mapuche. Creo que como es un conflicto que sigue presente como tal en mi propia vida y en la vida de cientos de estudiantes, sirve para poder interpretar ese, que es un nodo traumático también. Definitivamente la relación Estado chileno-pueblo mapuche es un trauma y es un **trauma que marca cuerpos y marca trayectorias de vida** no sólo la mía, sino que también probablemente la de casi cualquier persona mapuche” (RH, 2021)*

Existen en esta entrevista, tal como hemos convenido, una confluencia de elementos significativos para comprender la potencialidad que tiene la pedagogía, especialmente porque subyace en las decisiones de los profesores entrevistados, una serie de *caminos conducentes a la elección de la profesión*, una historia de vida, un trauma, una salida laboral, que, sin duda, marcan una trayectoria construida en base a varios recorridos posibles de la memoria, del presente y del futuro.

El relato biográfico y esta invitación arqueológica a deconstruir los recuerdos, sobre la elección de la profesión, es considerado un ‘*nodo de memoria*’, un ‘*hito mnémico*’ (RH, 2021) que posibilita una interpretación del tiempo histórico que se mueve desde el pasado, el presente y el futuro.

Se encuentran presentes en el discurso de los profesores conceptos que permiten pensar las posibilidades de trabajo de la Pedagogía de la Memoria, tales como historia oficial y memoria emblemática (Stern, 2015). Estos diversos relatos nos acercan a narrativas de la memoria desde las cuales emergen formas de comprensión de la historia y a partir de las cuales los profesores han logrado posicionarse y legitimar su accionar como sujetos históricos conscientes de una misión transformadora que permite la educación.

Así la concepción de una *“nueva historia hecha desde abajo, que eliminará los mitos fundacionales de este país y trabajará una historia distinta, más apegada a los procesos sociales significativos (GR, 2021)”* plantea una necesidad de demostrar esa otra historia, no presente en lo planteado en el currículum prescrito, que busca derribar *‘mitos fundacionales’* o verdades impuestas y mostrar esa otra historia *‘desde abajo’* popular y silenciada que es más cercana a los grupos desplazados del poder⁶⁴.

Por otra parte, la historia de los vencedores (RH, 2021) también resulta significativa para pensar que el *‘ejercicio historiográfico’* *‘desde arriba’* pues margina de la historia a determinados sujetos, los posterga, los marca.

La historia como carrera ha entregado además un conjunto de herramientas no sólo como disciplina *‘científica’* sino también como un eje donde se articulan formas de entender el mundo y la vida. Se definen espacios de acción y conciencia política. Un ser ahí y en el mundo consciente de la pertenencia a grupos determinados; lo que favorece con ello los procesos identitarios.

1.2. La importancia de la Historia y la pedagogía para el sujeto histórico

“Profe: al final estudiar historia es súper triste...” yo le dije sí, porque en realidad, obviamente historia de Chile, siglo XX, es muy triste, traspíe y traspíe contra el mundo popular.

Y ellos lograban sentirse identificados con eso y, por lo tanto, ellos entienden que han sido derrotados siempre... Eso para mí fue súper significativo (...) si hicieron esos clics, son cosas que gratifican y después creo, que para el diario vivir esas cosas ayudan” (BC, 2021).

⁶⁴ Debe considerarse que la presencia de esta Historia desde abajo, como lo plantea el profesor GR (2021), dependerá del tipo de administración de la institucionalidad escolar. Los contextos escolares definen las prácticas de los profesores de Historia y debe considerarse que existen memorias controversiales, que se enfrentan, el desafío es cómo trabajar con ellas.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
1. Del recorrido personal o arqueológico del profesor de Historia	1.2. La importancia de la Historia y la pedagogía para el sujeto histórico.	Comprender el mundo. Comprensión del presente Comprensión del pasado Conciencia política Conciencia de identidad personal Empatía histórica Hito mnémico Nodo de memoria Un espacio donde se disputa un relato sobre el pasado y el presente La historia como batalla. Relato monolítico Historia oficial El aprendizaje comunitario y la acción solidaria de la vida. La finalidad de la historia como un instrumento para desarrollar el pensamiento crítico que te permita desenvolverte mejor en el mundo y tomar mejores decisiones a nivel personal y a nivel colectivo, así como en ambos ámbitos. El sujeto histórico es un sujeto de derecho, entonces no nos quedamos solamente en la historia, nos vinculamos con todo este ejercicio ciudadano, entonces creo que desde esa perspectiva, la construcción que nosotros podemos entregarle a los chicos, de poder entenderse como sujeto histórico es fundamental.

Tabla 6: Categoría 1: La importancia de la Historia y la pedagogía para el sujeto histórico. Fuente: Elaboración propia.

Existe una confluencia en las declaraciones de los y las profesores acerca de la enseñanza de la Historia como contribución con los procesos de construcción de los sujetos históricos. La Historia se concibe más allá de una asignatura prescrita por el curriculum, puesto que provee una *idea de mundo* desde la cual es posible expandir habilidades para alcanzar el pensamiento crítico “*tiene que ver con expandir habilidades, conocimientos y habilidades. Conocimientos del mundo (...), se relaciona con la idea de comprender el mundo y para comprenderla se tienen que desarrollar habilidades (...) como el pensamiento crítico. Entonces, yo creo que la historia debería ir como por esa rama, por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que es difícil desarrollarlas.*” (FJ, 2020).

El desarrollo del pensamiento crítico provee herramientas que permiten comprender el mundo, de tal manera que las decisiones que se llevan a cabo, favorecen el desenvolvimiento

de los sujetos históricos *“Yo creo que en teoría esa debería ser la finalidad de la historia como un instrumento para desarrollar el pensamiento crítico que te permita desenvolverte mejor en el mundo y tomar mejores decisiones a nivel personal y a nivel colectivo, así como en ambos ámbitos”* (FJ, 2020).

La historia, como disciplina y como asignatura, permite *pensar lo humano* a partir de una conciencia del tiempo que favorece un movimiento o flujo continuo entre pasado-presente-futuro, y a partir de él, es posible reconocer que en la Historia subyacen conceptos de sujetos históricos y memoria que enriquecen la construcción de sentidos de análisis historiográficos. La presencia explícita de la historia reciente en el curriculum, desde II año de enseñanza media, en la asignatura de Educación Ciudadana en III y IV año medio, así como en el electivo de Comprensión histórica del presente, para estos últimos niveles, aportan posibilidades de aproximarnos a una concepción de sujeto histórico como generador de transformaciones sociales. La entrega de esta posibilidad, como comprensión consciente del sentido transformador del sujeto histórico, a estudiantes y docentes se enriquece con la mirada hacia nuestro pasado reciente y los sujetos que emergen desde él,

“siempre pensé que la historia era como la mirada al pasado, y siempre vinculándolo con el presente. Hoy día mis clases, para entender este concepto del sujeto histórico, que es un sujeto histórico que genera cambios, hoy día mi mirada está desde el enfoque de la realidad, de que ellos puedan entenderse como sujetos históricos que pueden generar cambios, y desde esa mirada hacemos el recorrido hacia la memoria, cómo la memoria contribuye a la construcción de sujetos históricos, entonces si bien antes yo partí al revés, hoy día entiendo que la construcción de la memoria, parte primero por entenderte como sujeto” (MP, 2020)

La elocuente cita con que comienza este apartado *“profe: al final estudiar historia es súper triste”* nos refiere esa conciencia del sujeto histórico, de identidad y pertenencia a un grupo sometido a los vencedores de siempre legitimados en un relato oficial, especialmente durante el siglo XX.

Resulta relevante considerar que los y las profesoras entrevistados reconocen en los y las estudiantes la capacidad transformadora no sólo de sus condiciones materiales e intelectuales sino también como sujeto histórico transformador de mundo.

En ese sentido la enseñanza de la Historia entrega andamiajes para la comprensión de *ser ahí* en el mundo, mas no sólo para los y las estudiantes sino también para las y los maestros, “*entonces, el entenderme como sujeto histórico que puede propiciar cambios, es mirarte... en mi entorno, en mi realidad*” (MP, 2020). Esto último, se enlaza con la reflexión que realiza la profesora MP (2020) referida a la disposición del marco curricular, en cuanto a la relación de los y las estudiantes con su entorno y las posibilidades pedagógicas del concepto de multiescalaridad que se presenta, como uno de los derroteros de la asignatura de Historia en el curriculum desde 1998, al resignificar a la juventud y la historia de lo local para que desde ella se ampliara a la comprensión de procesos a escala mundial,

“Creo que ese redescubrimiento de hacer historia local, de partir desde el entorno local, para poder ir al entorno ya nacional, luego al entorno global, es súper importante, los electivos de ahora de tercero⁶⁵, son mucho eso, entonces yo creo que la historia es fundamental para poder entenderte como sujeto, el sujeto histórico es un sujeto de derecho, entonces no nos quedamos solamente en la historia, nos vinculamos con todo este ejercicio ciudadano, entonces creo que desde esa perspectiva, la construcción que nosotros podemos entregarle a los chicos, de poder entenderse como sujeto histórico es fundamental” (MP, 2020).

A partir de lo anterior, es posible, consignar la evaluación que realiza la profesora MP (2020) sobre los alcances del Plan Electivos, que se postulan desde 2019 en los nuevos ajustes curriculares, los cuales contribuyen a ampliar las posibilidades formativas entregadas a las y los estudiantes, especialmente a aquellas ancladas a formación ciudadana, que trasciende la asignatura de Historia y nos conduce a revalorar la presencia de las Ciencias Sociales en la formación de las y los estudiantes.

Los caminos conducentes de las y los profesores de Historia, para formarse en la dinámica tarea como docente, así como sujetos históricos conscientes del papel que desempeñan en la vida de las y los estudiantes son representados mediante la concepción de la Historia como una disciplina articuladora de experiencias que brindan sentidos,

“la carrera y los profesores, los compañeros y las compañeras sí me generaron un quiebre en muchas cosas y me obligaron también a repensar un montón de cosas, y desde ahí que para mí la historia ha sido la columna vertebral un poco de mi vida, suena un poco quizás como exagerado, pero es difícil no incorporar la mirada histórica al quehacer cotidiano, al

⁶⁵ Referencia al Plan de Formación Electiva implementada en el curriculum desde 2019. En el caso de la asignatura de Historia, aquellos electivos que se encuentran vinculados a ella, encontramos CHP; Comprensión Histórica del Presente, ECSO; Economía y Sociedad, Geografía, territorio y desafíos socioambientales.

día a día, al observar la ciudad, al compartir, al convivir, desde lo doméstico a lo público, en todo espacio para mí por lo menos la historia está siempre presente, en la forma de pensar, en la estructura mental de cómo enfrentar la vida para mí está presente” (GR, 2021).

La historia, por consiguiente, como confluyen todos los entrevistados, es considerada una de las asignaturas más importantes del curriculum, pues busca promover una *mirada histórica* que aproxima a los sujetos históricos a pensar y comprender el mundo. La concepción de la historia como columna vertebral que soporta su propia existencia, que refiere el profesor GR (2021), resulta un elemento significativo que guía las acciones del profesor como un proceso consciente de su propia formación y que espera que sus estudiantes alcancen al final de su proceso formativo. Expresa que, en los procesos finales de la enseñanza media, corresponde al espacio y tiempo en los que se manifiestan en las y los estudiantes los alcances de aquella formación definida como una ‘*mirada histórica*’; como un todo.

*“y eso, ha aumentado con la docencia, era una cuestión muy vital, trascendental y evidente porque desde la docencia se empiezan a notar efectos mucho más concretos, cuando tomas a un grupo de alumnos y alumnas de un curso más pequeño y los tienes hasta su egreso de cuarto medio, te vas dando cuenta cómo se van generando espacios de retroalimentación. Cuando uno como docente y como persona aprende y va generando también un **aprendizaje comunitario** importante, y en este caso mi herramienta principal para generar esos aprendizajes, esas formas de pensar, el pensamiento crítico, la acción solidaria de la vida, me es la historia la herramienta principal, la historia como disciplina, la historia como método, como antecedente, como dato, como hecho, como metodología de trabajo, todo...”* (GR, 2021)

Emergen aquí, elementos de profunda reflexión sobre lo que desean generar los profesores en sus estudiantes, y que ha formado parte de su propio proceso de aprendizaje y, como podemos apreciar, dicen relación con la promoción de formas de pensamiento crítico, sin embargo, en la entrevista de GR (2021) se incorpora una observación importante, que no es posible dejar de mencionar: *el aprendizaje comunitario* y *la acción solidaria de la vida*, ambas involucran comprender la Historia como una disciplina multidimensional que interpreta la realidad a partir de la acción de los sujetos que la co-construyen como un todo; dando cuenta de un activo proceso social.

En esa dirección, el profesor RH (2021), se refiere a la necesidad de generar habilidades de interpretación, puesto que para él el pensamiento crítico no corresponde a competencias exclusivas a desarrollar por la asignatura de historia, sino por el contrario, pueden ser

desarrolladas interdisciplinariamente en la escuela. Contribuye, con una mirada crítica, sobre las habilidades que entrega la disciplina histórica en cuanto a la interpretación de los hechos a partir de su trabajo metodológico,

“creo que las habilidades que al menos yo siento que aspiro a cultivar son las de interpretación sobre los hechos; los hechos por los hechos no le sirven a nadie, a nadie, absolutamente a nadie. Ese fetiche por los hitos, por los hechos, por las fechas no es funcional en ningún aspecto para nadie, ni siquiera para Wikipedia, pero la interpretación que se les da a los hechos y las distintas versiones y visiones que se tienen eso sí es importante” (RH, 2021).

De allí que resulta significativo que en este proceso de deconstrucción sobre las *“versiones de la historia”* se deleve la desaparición de contenidos disciplinares del curriculum que constituían un aporte imprescindible para la comprensión de las habilidades de interpretación histórica. La Historia pierde elementos constitutivos, como disciplina, necesarios para comprender la naturaleza y composición de las fuentes históricas para abordar un contenido en particular, especialmente aquellos que estaban presentes en el Marco Curricular de 2009, referidos al quehacer de la Historia, las fuentes, la labor del historiador y las escuelas historiográficas, por ejemplo, que constituían herramientas para el análisis crítico de fuentes históricas, especialmente considerando la selección de fuentes presentes en el Texto del estudiante y su rol en las salas de clases⁶⁶.

Otro de los puntos que deben ser considerados, dice relación con el reconocimiento de un *relato monolítico*, presente en el curriculum nacional que involucra la existencia de una historia oficial y de una memoria hegemónica que se instalan para su reproducción (Rubio, 2016). Los profesores reconocen que en Chile se ha construido un relato monolítico anclado a determinados grupos políticos en el poder que persiste a lo largo del tiempo. Su reconocimiento deberá proveer herramientas clave para el análisis interpretativo de fuentes históricas que se incrementan su diversidad con el paso de los años,

“Creo que, dentro de esa misión, al menos de un país tan monolítico como es Chile, donde hay sólo un gran relato, que a pesar de todos los intentos no sólo de la historiografía académica, sino que también desde la historia escolar sigue bastante saludable,

⁶⁶ Especialmente considerando que los Textos del estudiante Santillana, son una herramienta accesible para los y las profesores, puesto que no sólo sugiere fuentes, sino que también actividades en que se desarrollan habilidades clave para la asignatura propuestas por el curriculum nacional. De hecho, durante la pandemia muchos establecimientos optaron por considerar el Texto del estudiante un material fundamental para abordar el desarrollo de habilidades y contenidos del nivel, junto a las guías diseñadas por los docentes y las clases remotas o híbridas.

lamentablemente, hasta el día de hoy. Así que el primer trabajo es intentar darle nuevas interpretaciones, sobre todo, de una manera ojalá lo más comprensible posible (...) En ese sentido es un trabajo que siempre se hace, porque siempre interpretamos desde el presente” (RH, 2021)

1.3. Aspectos significativos de la trayectoria profesional y experiencia laboral

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
1. Del recorrido personal o arqueológico del profesor de Historia	1.3. Aspectos significativos de la trayectoria profesional y la experiencia laboral.	Parchar Reemplazar Estabilidad laboral. Inestabilidad laboral. Colegio vulnerable. vulnerabilidad El amor El diálogo La empatía La dignidad

Tabla 7: Categoría 1: Aspectos significativos de la trayectoria profesional y experiencia laboral.

La trayectoria profesional de las y los profesores entrevistados es diversa, tal como se observa en la *Tabla 3*, y les ha permitido situarse desde diferentes escenarios, lo cual ha contribuido con una experiencia reflexiva que se levanta desde los espacios que ocupan.

Al momento de tratar la temática sobre trayectoria y experiencia laboral afloran problemáticas asociadas a la difícil inserción en el campo laboral en las escuelas, especialmente para el profesor de Historia recientemente egresado. La muestra nos da cuenta de ello, en un marco temporal de aproximadamente dos décadas, por consiguiente, la problemática se arrastra desde hace varios años⁶⁷ manifestándose en funciones que coloquialmente llamamos *parchar* la ausencia de otros docentes o bien son llamados solo para reemplazos ocasionales,

*“Mi experiencia es muy, muy, cortita. Yo egresé en agosto de 2019 y de ahí, estuve **parchando** en un colegio en San Miguel, un colegio clase media, y ahí estuve hasta noviembre por ahí, de repente haciendo **reemplazos** en cursos y ahora en el 2020 inicié ya mi carrera profesional de manera fija, por así decirlo, en un colegio de la comuna de Quilicura, un colegio digamos vulnerable. Ahí llevo cuánto... marzo, abril, mayo, como siete meses y es una instancia muy distinta a la que me imaginé en realidad”* (FJ, 2020).

⁶⁷ Muchos establecimientos contratan su staff de profesores sólo por un año y luego los despiden por necesidades de la ‘empresa’.

Debemos considerar, además, como categoría emergente, otras problemáticas históricas asociadas a la desigualdad de género, que dice relación con la compleja diada trabajo-maternidad,

“Empecé a trabajar en el 2000, mi hija (...) tenía dos meses de vida y yo tuve que salir a trabajar y desde ahí no he parado más. Estuve un año sin trabajo, que fue cuando yo me desvinculé del Sagrado Corazón, pensé que iba a ser muy fácil encontrar pega de profesora de Historia. Me di cuenta que en realidad no (...) al año siguiente, tampoco encontré pega, entonces estuve como un año y medio... el primer año estuve súper tranquila criando a mi hija, pero cuando ya empezó el segundo año, bueno estuve como un año y medio [sin trabajo]...” (MP, 2020)

Es posible considerar que las redes académicas son fundamentales para encontrar trabajo en la escuela y esta última resulta ser una respuesta a la búsqueda de estabilidad laboral, no sólo para profesores titulados sino también para muchos licenciados en Historia;

“Mira, hoy día, 2021, serían 12 años de docencia, yo partí tarde, hartos años después de haber egresado, al principio hice hartas clases particulares, me movía con eso, en un contexto en general de personas ABC1⁶⁸, que necesitaban nivelaciones para poder hacer trabajos libres o reforzamientos para PSU. Y después, por la necesidad de buscar mayor estabilidad laboral, coincidí con una persona que me llevó a un colegio en Puente Alto, donde he estado ejerciendo permanentemente la docencia hasta el día de hoy” (GR, 2021).

La riqueza de las experiencias, ligadas a los contextos en los cuales han realizado clases los y las profesoras, permite aproximarnos a sus prácticas y a los perfiles de los y las estudiantes que inspiran formar en sus clases.

“Ufff (suspira profundo), yo ya llevo 11 años trabajando y he enseñado y trabajado en muchos lugares y he tenido bastante inestabilidad laboral. He trabajado en casi todos los tipos de administración, he trabajado en colegios públicos, privados, en colegios particular subvencionados, en escuelas para adultos, en colegios polivalentes, en colegios científicos humanistas. He trabajado en providencia en Puente Alto, en muchos lados. Han sido bien variados los contextos en los cuales he trabajado.” (BC, 2021).

⁶⁸ ABC1 corresponde a una de las clasificaciones socioeconómicas de familias en nuestro país establecida por la Asociación de Investigadores de Mercado (AIM) hace más de treinta años. La clasificación estuvo formada por cinco grupos: el denominado ABC1 que representaba a los estratos alto y medio alto, formado por un 10% de la población total del país, luego le seguían el C2 estrato medio alto (20%), C3 estrato medio bajo (25%), D representando a los vulnerables (35%) y E representando a los pobres (10%). Citada en <https://ean.udec.cl/fin-del-abc1/#:~:text=Hace%20m%C3%A1s%20de%20treinta%20a%C3%B1os,luego%20le%20segu%C3%ADan%20el%20C2.> Revisada en junio de 2022.

Un punto en que convienen, los profesores de Historia de esta muestra, describe un contexto de trabajo sumergido en la vulnerabilidad y la realidad vivida por los y las estudiantes que asisten a estas escuelas.

1.3.1. De la vulnerabilidad de los estudiantes y el rol del profesor

*“¿Cómo logras que los estudiantes te escuchen...? me preguntó.
– Con amor, le dije...”* (JP, 2021)

Tenemos dos momentos representativos de la deconstrucción mnémica de la profesora MP (2021) los cuales pueden contrastarse para comprender la motivación de su decisión de permanecer en una escuela de alta vulnerabilidad,

“volví a vincularme con los colegios y volví a un colegio en Batuco, con niños muy vulnerables, muy chiquititos. Yo empecé a tener acercamiento con grupos sociales muy de privados, porque mi primera experiencia de hartos años seguidos fue en el Sagrado Corazón, donde no teníamos esos temas y encontrarme con estos niños... Sabes que ese amor que tenían esos niños por sus profesores, yo no lo he visto en otro colegio. Creo que también un poco la ruralidad, te da este como amor que sienten estos niños cuando ven a sus profesores y esa experiencia fue muy linda. En ese colegio yo no seguí, porque yo hacía clases a chiquititos, o sea ahí me tocó hacer 4to básico y fue una experiencia que no fue grata para mí, porque no tenía las herramientas para poder hacer clases con niños tan chiquititos, y sabes que era fome para mí, muy difícil” (MP, 2021).

Su formación como profesora de enseñanza media nos entrega información relevante para considerar las diferencias entre las exigencias propias de cada nivel. Tanto las herramientas, así como las habilidades que se buscan desarrollar en las y los estudiantes, tal como lo señalan los objetivos curriculares de enseñanza básica y media. No obstante, más allá de lo anterior, se destaca que en los espacios de vulnerabilidad –que puede según la entrevistada incrementarse en el mundo rural– hay una presencia del *amor* de los estudiantes hacia sus profesores.

Un amor que, al parecer, no se presenta en los espacios escolares más acomodados con los mismos sentidos que en los colegios con altos índices de vulnerabilidad. El amor subyace a cualquier proceso de aprendizaje, especialmente considerando que encontramos en él principios éticos-morales que guían y dialogan constantemente con la formación docente y que se encuentra prescrito en las bases curriculares vigentes.

El amor es el vínculo que despierta además la carrera consciente del profesor que cree en que su tarea entregará herramientas fundamentales a esos niños que transformarán el mundo. Genera compromiso con sus procesos de formación, porque de ellos dependerá el futuro académico y laboral de los y las estudiantes;

*“Yo admiro mucho a los profes, por eso es que cuando estoy en el colegio voy a ver a los chicos, porque la verdad es que ver cómo lo hacen es complejo y ahí tú te das cuenta que todo parte por el **vínculo**, el vínculo es lo que hace que los niños finalmente aprendan, con las dificultades que tengan. Bueno después de eso llegué a Santa Bárbara (...) Así que, como te digo, yo hoy día siento que mi rol **como docente**, en esta etapa de mi vida, **es trabajar con niños vulnerables**, con la dificultad que tengamos, arreglándola como podamos, porque entendí que en el **fondo los cambios sociales son ahí, así que, eso.**” (MP, 2021).*

El profesor RH (2021) se sitúa a partir de un discurso que integra su ser ‘mapuche-profesor de historia’ y en su experiencia laboral ha trabajado con la *emoción* como estrategia para acercarse a los y las estudiantes para empatizar con realidades complejas, tal como los describe a continuación,

*“Yo siempre me he definido en lo personal como **profesor de Historia mapuche y pienso que ese es mi relato principal**. Ahí me encontré con los relatos de la xenofobia, del clasismo, de ser pobre, pero no indio y siento que (...) es súper como la choreza en su expresión, creo que empecé a manejar esos términos y en muchos casos como apelando a la emoción incluso, abandonando un poco la academia, sino que ya pasando al **plano de las emociones** como creo que es algo necesario en la **Pedagogía, en todo caso**. Plantear estos discursos, o sea con muchas personas que viven en medio de la pobla” (RH, 2021).*

La identificación de ese grupo humano vulnerable impulsa una búsqueda de estrategias para potenciar un diálogo permanente con ‘*estos niños*’, ligadas a la incorporación de herramientas metodológicas, epistemológicas y didácticas que orienten sus prácticas pedagógicas en la escuela. De esta forma, es necesario componer un corpus articulado por ejes tales como la justicia social, la dignidad, la humanización, la memoria y la relevancia de los derechos humanos, especialmente en estos contextos, donde pertenecer a la ‘*pobla*’ influye en las decisiones futuras de los y las estudiantes; este corpus, por consiguiente, deberá trazar los objetivos del derrotero de un profesorado comprometido con el *amor* hacia sus estudiantes. Por otra parte, a partir de la entrevista de la profesora FC (2021) en cuanto a la elección de la profesión se va develando un entramado formado por varias de las dimensiones que configuran a la Pedagogía de la Memoria,

“aquí viene el por qué la historia... porque siento que con ella yo puedo ser más humana. La historia la construyen las personas, puedo ser más empática, puedo establecer relaciones en base al diálogo y la tolerancia; que es lo que pienso que la historia nos ha enseñado, el legado más bien que nos han dejado personas, que si no somos empáticos, tolerantes tendientes al diálogo la verdad es que por eso ocurren las guerras, ocurren masacres entre otras cosas, vulneración a los derechos humanos... entonces, y por sobre todo, lo que más me marcó para querer ser docente es como yo vi la historia reciente en nuestro país” (FC, 2021).

Se devela la empatía, *la empatía histórica*, el diálogo, la tolerancia, los derechos humanos, la historia reciente. Todos estos conceptos convocan a la Pedagogía de la Memoria y, pese a que puede trabajarse de manera universal, existen contextos sociopolíticos y culturales donde es más necesario, es más controversial, es más rechazada; porque siempre la reminiscencia de un pasado traumático generará tensión en determinados grupos sociales (Toledo, 2016). La muestra, de esta investigación, evidencia que existe una relación entre el lugar elegido y la construcción de significados. Posiblemente, la necesidad de trabajar derechos humanos, justicia social, pensamiento crítico está concatenado a la decisión de permanecer en un colegio vulnerable por parte de un profesor, puesto que, en este espacio de pobreza, se manifiesta la necesidad o carencia de los y las estudiantes, especialmente en materia de derechos humanos.

Desde dicha elección se proyecta, el papel recíproco que los sujetos –el ser docente y el estudiante a quien se enseña– pueden desempeñar en la sociedad. Se vuelve nuevamente al *amor* como base de la empatía, el paso dialogante hacia la construcción de acciones que promuevan la dignidad.

Mirando hacia atrás, en el relato de la profesora MP (2020), se describe el compromiso docente y se reconoce que en el espacio de escuelas vulnerables es donde más se les necesita, principalmente porque se entiende que *“en el fondo los cambios sociales son ahí”* (MP, 2020) Entonces, es posible observar que se construyen espacios de convivencia necesarios para producir culturas de encuentro, de solidaridad, de confianza, de respeto, pero sobre todo de seguridad. Un colegio vulnerable se diferencia del resto, reflexiona el profesor GR en su entrevista de 2021, a partir de la realidad del colegio donde trabaja hace ya más de una década, *“Es un colegio (...) ahora, siento que hay una particularidad, es un **colegio de alta vulnerabilidad**, pero con una cultura bastante interesante en la medida de que también hay*

una cultura interna en el colegio de un trabajo bastante cercano (...)no he visto mayores niveles de violencia, que lo normal en cualquier colegio creo yo (...) en general hay una convivencia bastante grata,

La referencia que realiza el profesor en cuanto a la existencia de una cultura interna puede observarse también en otros establecimientos con estas características. Lo relevante de estos espacios es el trabajo profundo que pueden realizar con las y los estudiantes asociados a la construcción de espacios que promueven la dignidad y que son reconocidos por su carácter acogedor,

*“eso ha permitido también desarrollar un trabajo mucho más profundo, y también eso te incorpora una experiencia importante para poder trabajar en sectores vulnerables, pero también pudiendo alcanzar metas mínimas, pero bastante gratificantes como comunidad educativa, hablo de ingresos a la universidad, hablo, por ejemplo, de alumnos y alumnas que nos han reconocido bastante el trabajo de poder acogerlos en **espacios de dignidad**, en espacios de respeto, muchas veces nos llegan alumnos, fundamentalmente alumnos de otros colegios del área de Puente Alto, que vienen saliendo de episodios de Bullying, de matonaje, y encuentran en el colegio un espacio bastante acogedor”* (GR, 2021)

En este establecimiento de Puente Alto, de acuerdo al profesor GR (2021) el trabajo socioemocional y dialogante, garante de espacios de dignidad, no se encuentra institucionalizado en su Proyecto Educativo, por lo cual no cuenta con una línea concreta que brinde lineamientos protocolares u orientadores de acción para la comunidad educativa, no obstante y, de manera paradójica, existe en la práctica, pues se encuentra *“en el espíritu interno, sobre todo en los profesores y profesoras de trabajar la acogida, de trabajar el aspecto emocional y cercano con los alumnos y alumnas.”*(GR, 2021).

En cuanto a la experiencia laboral de los y las profesores de Historia, durante este recorrido, podemos observar que las complejidades referidas a la inestabilidad laboral determinan en muchas oportunidades sus propios derroteros.

En ese sentido, es importante considerar la formación que cada sujeto posee, la Universidad y el tiempo destinado a su carrera universitaria. Las licenciaturas y la prosecución de las pedagogías es una formación distinta a la Pedagogía en Historia impartida por las diferentes casas de estudio. Después de la licenciatura, aquellos estudiantes que optan por la pedagogía, iniciaran un proceso de formación de tres semestres en casas de estudios como la UCH y la UC, lo que provoca que el término de la carrera universitaria se termine a mitad de año,

periodo en el cual es compleja la búsqueda de trabajo. Esta realidad fue vivida por el profesor RH (2021) que lo obligó a buscar otros escenarios,

“Desde que egresé he ejercido sin parar. Como profe de historia, si el oficio hace a la gente, empecé haciendo clases desde pregrado en un preu popular en La Pincoya y eso debió haber sido en el 2010, si la memoria no me falla, no me traiciona y de ahí ininterrumpidamente en aspectos formales e informales, pero si nos vamos a la mera formalidad, yo egresé el 2014 del DEP⁶⁹ lamentablemente a mitad de año, ese segundo semestre trabajé en otra cosa.” (RH, 2021)

No obstante, convergen experiencias que han llevado, a los sujetos de esta muestra, a ejercer la profesión, posicionarse ‘poner los pies en la tierra’, finalmente la experiencia, en contextos particulares, está marcada por la experimentación; el ensayo y error, que definirán el práctica y el rol de los profesores en los espacios de la institucionalidad escolar,

“Desde el 2015 hasta la fecha trabajé ininterrumpidamente. Afortunadamente trabajé en la educación informal antes y cuando egresé trabajé en educación para adultos vespertino (...) en Conchalí y yo creo que fue una buena forma de comenzar mi ejercicio. Fue un buen momento...fue un choque, yo recién egresado de la academia con personas adultas y algunos jóvenes, muy jóvenes también, completamente desligados de la escolaridad también (...) fue una buena escuela como para poder bajar los humos y poner los pies sobre la tierra. Creo que aparte, como era mi primer trabajo, era mucho de experimentación y de ensayo y error. Algunas cosas salieron bien y otras muchas más no salieron muy bien, pero creo que fue un buen momento porque siento que pude definir muy bien hacia lo que yo quería lograr.” (RH, 2021).

2. Del posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
2. Del posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria	2.1. Vivencias del Estallido: vinculación con experiencias personales y laborales. 2.2. Del abordaje de los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019. 2.3. Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social.

Tabla 8: Categoría 2: Del posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social

En la segunda categoría *Posicionamiento del profesor de historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria* se levantan tres subcategorías que dicen relación

⁶⁹ Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.

con dos aspectos fundamentales; la memoria y el potencial analítico que germina tras el estallido social como aproximación al pasado reciente. En primer lugar, se hace referencia a cómo vivieron el estallido social, de octubre de 2019, los profesores de Historia que configuran el universo de esta muestra. En segundo lugar, se busca analizar cómo se abordan los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social y, por último, se evalúa el rol de la memoria y su articulación con los procesos de cambio considerando sus posibles sentidos de enseñanza desde el estallido social.

Cabe recordar que el estallido social es planteado en esta investigación como momento de inflexión de un proceso histórico de nuestra historia reciente. Si bien, el concepto desde ya es controversial, permite reflexionar sobre el pasado reciente, porque se convierte en sí mismo en una herramienta temporal y espacial que aproxima a los sujetos a la dinámica trama entre el pasado, el presente y la incertidumbre del futuro.

2.1. Vivencias del Estallido: vinculación con experiencias personales y laborales

“Ese día en tercero medio estaba viendo las Jornadas de Protesta Nacional [1983-1987]. Entonces, como las manifestaciones masivas, los carteles, la gente marchando por el centro de Santiago, la represión de la policía, la toma de la Casa de la Chile, en verdad, lo que yo vi en clases ese día, pasó unas horas después en la realidad...” (RH, 2021).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
2. Del posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria	2.1. Vivencias del Estallido: Vinculación con las experiencias personales y laborales.	Los chiquillos y chiquillas más empoderados. Se les plantó la semillita de que podían cambiar las cosas. Nadie los puede parar. Entenderlos como sujetos históricos y como sujetos de cambio. Un mensaje super potente. Polémico Censura Despertar social Rebelión popular Polarizó Toma Proceso democrático eso me generó a mí mucho conflicto. Para poder tener un discurso desde la construcción de sujeto histórico, sobre todo la importancia que tienen los estudiantes en todo este proceso. Nos dio una oportunidad a nosotros de poder entender conceptos.

		<p>Cuando viene el 18, vienen las preguntas, viene un poco esta efervescencia interna en los cursos principalmente. “Hablar, pero con cuidado”.</p> <p>los secundarios fueron los que iniciaron el 18 de octubre, los secundarios fueron los que pararon el año el 2011, el pingüinazo, el mochilazo, siento que los secundarios han tenido mejores ideas y mejores formas de promover la organización social más que los que somos adultos. Se fue dando un poco vuelta la tortilla, yo creo, porque si generalmente éramos nosotros los que enseñábamos, éramos ahora nosotros los que teníamos preguntas. Activismo</p>
--	--	---

Tabla 9: Categoría 2: Vivencias del Estallido: vinculación con experiencias personales

La cita que precede estas líneas posee un relevante significado, pues el ‘estallido’ se convierte en una coyuntura que aproxima a las y los estudiantes al análisis del tiempo histórico. Dota de sentidos a la comprensión de testimonios y relatos de un pasado histórico que parecía anquilosado, en unos cuantos textos de estudio, sin mayor cercanía para las actuales generaciones.

Gracias a la red de códigos es posible señalar que los profesores de Historia reconocen en los y las estudiantes un sujeto histórico de gran potencial transformador. En la alegórica premisa “*se les plantó la semillita de que podían cambiar las cosas*” (FJ, 2020) se encuentra la proyección de esta idea de construcción de sujetos transformadores de la realidad social a partir del estallido. Esta proyección dice relación con un pasado reciente marcado por los movimientos estudiantiles de secundarios desde 2006, por consiguiente, uno de los códigos significativos descrito se refiere a los “*estudiantes empoderados que pueden cambiar las cosas*”.

Lo atractivo y significativo, en este punto, es que en los discursos de los profesores destaca la consciencia social e histórica de los jóvenes. Esto marca un punto de inflexión clave para la formación de sujetos históricos activos.

No obstante, esta subcategoría “*Vivencias del Estallido: Vinculación con las experiencias personales y laborales*” presenta varias líneas significativas de consignar en el registro que aquí confluye. Para el profesorado las vivencias del estallido los remonta a los

acontecimientos que vivieron aquel día tan próximo a la celebración del día del profesor⁷⁰ y desde él, las realidades bifurcan los contextos para pronto converger en la construcción de un perfil de estudiante consciente, transformador, ‘empoderado’.

Observaremos, a través de los profesores, cómo se vivió institucionalmente en las distintas escuelas *el estallido* y lo que provocó entre los distintos actores.

2.1.1. ‘Se les plantó la semillita de que podían cambiar las cosas’: la mirada de los profesores hacia las acciones de los y las estudiantes

Resulta, sin duda relevante, atender a los significados de los discursos de los profesores de Historia sobre las acciones de sus estudiantes, pues ellas develan imágenes, símbolos y discursividades propias, que intentan explicar lo que acontece en este escenario controversial. Sin duda, el mensaje es potente, especialmente si se atiende a aquellos difundidos por los medios de comunicación vinculados a ideologías políticas de derecha desde donde se levanta la cuestionada denominación de ‘*estallido*’ social. En este sentido se levantan algunos códigos reveladores,

*“yo creo que lo que pasó hizo que los chiquillos y las chiquillas se sintieran como mucho más empoderados y como que se les plantó la semillita de que podían cambiar las cosas, cachay, o sea como que eso de **ver a los estudiantes en la tele** que se están tomando el metro y que **realmente nadie los puede parar** es como un mensaje super potente.”*

El sentido del mensaje ‘*realmente nadie los puede parar*’ refleja lo que acontece a nivel nacional desde octubre de 2019. La comprensión del poder que implica la organización para los y las estudiantes se manifiesta no sólo en los espacios públicos sino también en las escuelas. Es en este último espacio, donde se produce el mayor y más amplio ejercicio democrático y representativo; la asamblea. Los y las estudiantes, convocan a la asamblea y a partir de ella, se genera el debate y la revisión de las posturas de su propia organicidad. Será entonces una forma de participación clave y con ello, se fortalece la conciencia plena de ser sujetos históricos que transforman y participan de la construcción social de la realidad.

Como consecuencia los y las estudiantes, desplazan las clases como nodo central de la escuela y se busca en el patio, el lugar de encuentro; el ágora necesaria, para reflexionar,

⁷⁰ El día del profesor se celebra en las escuelas chilenas el día 16 de octubre.

*“yo le viví [el estallido]. El 2019 estaba haciendo apoyo en el colegio de San Miguel, y los profes tuvieron que **parar las clases** porque **nadie estaba ni ahí con las clases**. Se reunían en el patio y hacían asambleas y se ponían a discutir de qué manera hacerse partícipes del tema. Entonces yo creo que eso les transmitió la idea de ser sujetos que pueden transformar la realidad, al menos así lo viví en el colegio donde estaba.”* (FJ, 2020).

El estallido social, posee un inmenso valor de análisis multidimensional e interdisciplinario, por consiguiente, puede estudiarse a partir de diversas miradas. La cita ‘*nadie estaba ni ahí con las clases*’ refleja que el interés estaba focalizado en temáticas de preocupación nacional que trascienden ‘la efusividad’ del contexto vivido desde octubre de ese año.

Se encuentra arraigado, en los discursos de los profesores, de tal forma que converge la figura del estudiante como sujeto histórico, pero se levantan otras problemáticas relacionadas con el cómo abordar desde la coyuntura la historia reciente de nuestro país, sin perder la *objetividad* que tanto se imprime en la formación del profesor para evitar el adoctrinamiento; que ha cobrado tanto interés en la sociedad chilena en los últimos años,

*“siento que me dio mucha más fuerza el estallido social, para poder tener un discurso desde la construcción de sujeto histórico, sobre todo por la importancia que tienen los estudiantes en todo este proceso, entonces de repente, a mí con toda esta efusividad del momento, creo que sin querer hicimos mucho activismo, algunos... pero era el momento, o sea, era el momento muy difícil, **fue muy difícil no mezclar de repente opiniones personales en el discurso que tú estabas transmitiendo**”* (MP, 2020).

Pese a las problemáticas que surgen durante este proceso, es significativo destacar que el ‘estallido social’ es comprendido como una oportunidad que acerca a la historia como relato, como disciplina a los y las estudiantes, pues los conceptos, los contenidos, una vez lejanos para ellos, se aproximan a través de los medios, en imágenes, en marchas, en el espacio público, en el patio de sus escuelas,

*“me costó mucho, pero creo que lo más gratificante para mí (...) **lo gratificante fue darnos cuenta de que nuestros niños sí entendieron el estallido social**, entonces creo que nosotros sí tuvimos impacto en ellos. Entonces yo creo que el **estallido social nos dio una oportunidad** a nosotros de poder entender conceptos, no sé, aparte de derechos, soberanía, de poder llevarlo, en el fondo, de **poder utilizar este proceso en poder hacer que los niños también se puedan vincular con la función ciudadana.**”* (MP, 2020)

2.1.2. ‘A saltar el torniquete’

“Ese día fue, como pasa con estos nodos de memoria, que todo un proceso se puede resumir en él, lo que tú recuerdas de ese día y

el juego de memoria, del testigo, el recuerdo, me encantan esos temas en todo caso. Pero ese día, era un viernes me acuerdo. Tuve clases con tercero medio con el curriculum antiguo, el que todavía veía dictadura en tercero medio, no el presente y, ese día, con ese tercero medio, la última clase del día, estaba llamado el ‘saltarse el torniquete’ del metro (...) Entonces todo el mundo, se respiraba en la atmósfera, todas las chiquillas como, vamos...” (RH, 2021)

Varias son las ideas que se desprenden de la entrevista de RH, en su discurso como profesor. El relato nos conduce al día en que todo comienza. La invitación de los y las estudiantes a *saltarse el torniquete* es la manifestación vívida de un descontento profundo, más allá del alza de los pasajes, el clamor exige justicia social. Es en ese contexto donde se produce la ‘oportunidad’ de pensar el estallido como herramienta de análisis, un lente que nos permite mirar hacia atrás y hacia adelante, la analogía histórica como herramienta de análisis y la aproximación de fuentes históricas de diversa naturaleza.

Ese día y, luego de manifestación tras manifestación, se evocan por los profesores y otros sujetos históricos las Jornadas de Protesta Nacional. Surge nuevamente desde la memoria social el recuerdo. Las proclamas callejeras y la apropiación del espacio público despertaron ese pasado fracturado; la dictadura cívico-militar vuelve a presentarse en los discursos de la ciudadanía.

*“Ese día, en tercero medio, estaba viendo las Jornadas de Protesta Nacional. Entonces, como que las manifestaciones masivas, los carteles, la gente marchando por el centro de Santiago, la represión de la policía, la toma de la Casa de la Chile, en verdad, lo que yo vi en clases ese día pasó unas horas después en la realidad. Entonces pienso que fue super significativo eso, y si bien después no nos vimos al tiro con estos chicos y chicas⁷¹, cuando volvimos con tercero medio a cerrar el año, me senté con ellos (ríe) y **no teníamos como un discurso más que el que no hemos avanzado nada**. Sigue pasando lo mismo y nunca cayó: y va a caer, y va a caer y nunca cayó, nunca cayó y nunca cayó. Entonces creo que ese **nodo de memoria como pasado reciente**, creo fue super significativo para ese curso en particular. No era el único tercero que le hacía, pero para ese tercero en específico, pienso que le marcó muchísimo” (RH, 2021)*

⁷¹ Algunos establecimientos educacionales decidieron suspender las clases o bien, reducir las jornadas de clases como una medida de evitar manifestaciones en el espacio escolar.

La aproximación al pasado reciente, de nuestra propia historia, se hace significativa para los y las estudiantes en la medida que surgen imágenes de sujetos históricos situados en un pasado cercano, con demandas y reivindicaciones sociales, similares a las del presente.

*“En ese momento yo estaba trabajando en el liceo (...) había sido hace poco el día del profesor, nos habían invitado a un almuerzo bien bonito, con los colegas y la jefatura y fue ahí, justamente cerca de José Domingo Cañas, por ahí, y con los colegas, con los amigos, con los más de mi edad nos fuimos caminando hasta el parte Bustamante, eso era el 16 de octubre, todavía no pasaba nada, estábamos cuestionándonos la vida, un poco chatos, de qué íbamos a hacer con una reflexión así. Y dos días después viene la revuelta social, el viernes. **Los estudiantes comenzaron todo y muy cerca de donde estábamos nosotros (...), entonces había toda una efervescencia en la calle, no entendíamos lo que pasaba con lo de los torniquetes, que había ocurrido durante esa semana. Hubo ruido esa semana ¿no?, con lo de los torniquetes.**” (BC, 2021).*

Sin duda, los y las estudiantes como sujetos históricos han desplazado a otros y se han tomado el escenario público. Ellos ‘*comenzaron todo*’ grafica un proceso que dice relación con un cambio generacional significativo de las últimas décadas. Desde las manifestaciones y sus pancartas más representativas ‘el no tener miedo’ muestra a aquellos jóvenes que no vivieron la represión dictatorial. Ese cambio se manifiesta en el cambio de protagonismos y liderazgos de la acción social. Ahora los profesores, junto a otros tantos sectores de la sociedad, tendrían más interrogantes que certezas.

2.1.3. Éramos ahora nosotros los que teníamos preguntas

*“Se fue dando un poco vuelta la tortilla, yo creo, porque si generalmente éramos nosotros los que enseñábamos, **éramos ahora nosotros los que teníamos preguntas. Y que probablemente eran los estudiantes los que estaban más encima de la respuesta.**” (BC, 2021)*

Podemos develar dos situaciones significativas, en relación a los profesores, que fueron experimentadas durante ‘el proceso’ generado en las escuelas desde el estallido. El primero de ellos, referido a la emergencia de las preguntas ligadas al cuestionamiento de su rol en un momento de efervescencia social y la evaluación constante tanto de qué decir, cómo decirlo y dónde decirlo, así como qué acciones realizar en determinados espacios. En segundo lugar,

y vinculado con lo anterior, se produce la polarización de los profesores en sus comunidades educativas,

*“Fue bien significativo, también en el sentido, que **mostró las distancias o las diferencias entre los docentes**. Porque había algunos muy reaccionarios, que tenían miedo de todo y que los estudiantes iban a quemar Chile y todas esas cosas. Y habíamos otros que estábamos en la vereda del frente tratando de ser más comprensivos con lo que estaba ocurriendo, no criminalizar lo que estaba ocurriendo, tan bombardeado por los medios en ese momento. Nos puso como en una situación de más tú a tú. Rompió un poco la barrera entre adultos y jóvenes” (BC, 2021).*

La escuela tras el estallido social, por consiguiente, se transformó en un espacio confrontacional en el cual se produjeron fracturas, silencios e imposición de prácticas que generaron el rechazo de muchos profesores. Frente a las manifestaciones cotidianas y el temor a las tomas⁷², los colegios buscaron estrategias tales como modificar el horario de salida tanto de los estudiantes como del profesorado del establecimiento, de tal forma que lograsen salir temprano y llegar a sus casas. Por otro lado, decidieron suspender las clases para evitar las tomas de los estudiantes del colegio o de colegios vecinos, se restringieron los espacios de diálogo, se movieron profesores de los niveles donde usualmente realizaban sus clases, se intervinieron los Centros de Estudiantes, se censuró a aquellos que participaron de las movilizaciones y se impusieron castigos que, para los profesores entrevistados, obedecían también a otros intereses políticos⁷³.

⁷² “Ese día viernes, creo que ya se habían suspendido las clases, no había movimiento en el colegio. Había una situación como de caos generalizada, que nos dijeron que no se devolvieran, no se abrió el colegio. Básicamente porque había mucho temor de que hubiese toma. Ese era el principal temor, porque la municipalidad de Santiago, como dentro de sus objetivos estaba de que no se tomaran los colegios. Había pasado ya que por vario tiempo las tomas reiteradas del APLICA, de los colegios que están en el centro, de hecho, el Amunátegui estaba sin sede, no sé si recuerdas que en una de las tomas destruyeron y quemaron buena parte del edificio, y estaban con problemas de sede y estaban con mucho temor de que se tomaran nuevamente el nuestro. Que había sido foco de tomas para el año 2011, 2006, cuando habían sido las tomas estudiantiles también. Ese era el principal miedo que había desde el colegio. De que se tomaran los estudiantes el liceo, así que ese era más o menos el contexto.” (BC, 2021)

⁷³ “En la comunidad escolar donde trabajo yo, lo que se hizo fue disminuir las horas de clase, como ya estaba siendo muy crítico, los alumnos no llegaban o paraban después del segundo recreo, el equipo directivo decidió suspender las clases a cierta hora y despachar a todos los alumnos, porque además en la comuna, en el sector se producían muchas barricadas en la tarde, y... se supone que dentro de esa serie de situaciones el equipo directivo decidió acortar la jornada laboral para despachar a los alumnos y profesores cada uno a su casa. Ahora obviamente uno le puede dar una lectura distinta, decir “ah esta cuestión tiene otro objetivo también”, obvio, pero en el momento también, un poco de la dispersión de ese tramo, pasó eso, no siento que se haya podido concretar un trabajo interno de los distintos integrantes de la comunidad, o sea, no pudimos llegar a ningún lugar en común, no salió del espacio de poder sentarnos a conversar, a dialogar con los asistentes de la educación, con los funcionarios, no, no se dio. Los estudiantes por ahí gestionaron algunas cosas, perfilaron respuestas internas, pero nada más.” (GR, 2021).

El estallido provocó posicionamientos que revelaron discursos fuertemente ideologizados desde los cuales, los sujetos, se situaron para analizar la coyuntura, el pasado, el presente y el futuro en que transita siempre el dinámico flujo de la memoria.

De esta forma, emergieron aquellos profesores temerosos del poder de los estudiantes secundarios *‘que podían quemar todo Chile’* (BC, 2021) y *‘que nadie podía parar’* (FJ, 2020) y aquellos que tomaron la vereda del frente, *el de las preguntas*. Los discursos y acciones de los sujetos entrevistados convergieron en este punto. Fue un momento fértil para las preguntas, para la reflexión, para la cercanía y la comprensión del Otro. No obstante, fue un proceso complejo, especialmente cuando el posicionamiento político, genera en los equipos directivos, una tensión que reprime las acciones de los profesores y marcó un antes y un después,

“En lo laboral fue super complejo, porque el colegio se polarizó (...) yo sentí mucho maltrato ahí por mi postura de que en el fondo el proceso, los procesos que se concretaron después del estallido social, como por ejemplo, la toma esa que hubo, yo fui capaz de decir que no estaba de acuerdo, porque no me parecía que era un proceso democrático, y no me parecía que era un proceso que se vinculara con la forma en que esto se estaba desarrollando en el país en ese momento y eso me generó a mí mucho conflicto (...) o sea para mí fue muy difícil, hasta hoy día me ha estado dando vueltas la idea de renunciar al liderazgo del Centro de Estudiantes porque, o sea a mí me pusieron al (XXXXXX) en el equipo, o sea es como obvio que tiene que ver como conmigo.” (MP, 2020).

A través de las palabras del profesor de GR (2021) se evidencian problemáticas recurrentes en las escuelas que dicen relación con la inexistencia efectiva de espacios representativos para los y las estudiantes que promuevan su propia organicidad⁷⁴. Asimismo, surge otro código particular del proceso del estallido social para los profesores: **‘hablar, pero con cuidado’**. Si bien, ya existía tensión en las comunidades educativas, la exigencia de ‘normalidad’ o evasión de las temáticas controversiales no hacían sino reflejar la magnitud de la incertidumbre y la necesidad de buscar estrategias para limitar los escenarios posibles donde los y las estudiantes pudiesen organizarse.

⁷⁴ “En lo personal, observando, pensándolo harto, analizándolo harto, y en lo profesional, en el espacio laboral, en el colegio fue un tema bien... bien llamativo porque, si bien el colegio internamente tiene una convivencia bastante estable por así decirlo, hay temas que no... en ese sentido por ejemplo, la orgánica interna de estudiantes era casi inexistente, contradictoriamente o sea, si bien el colegio tiene una convivencia interna bastante adecuada, no se han generado los espacios suficientes, desde la institucionalidad, a pesar de que el Ministerio te pide que tiene que haber un Centro de Alumnos, que tiene que haber un Consejo Escolar, no se han generado los espacios o no se han reforzado esos espacios para que de verdad generen una articulación interna, real y efectiva” (GR, 2021).

‘Hablar, pero con cuidado’, pese a la profunda ambigüedad signada que posee, exterioriza un profundo temor, no solo en los equipos directivos, sino también en los profesores. De una u otra forma, se activaron pasajes de un pasado reciente controversial cargado a las interrogantes,

*“entonces cuando viene el 18, vienen las preguntas, viene un poco esta efervescencia interna en los cursos principalmente (...) vienen las preguntas, vienen las dudas, viene la necesidad de ponerse a conversar los temas, entonces la primera sensación, o la primera instrucción, por así decirlo, de dirección fue como **“hablar, pero con cuidado”**, entonces igual andábamos todos como un poco dubitativos ¿ya?, hablamos un poco, se hicieron algunas reuniones generales y conforme el tema avanzaba, en la medida en que la coyuntura iba profundizándose, ya **muchos alumnos y alumnas ya pedían más espacios**, o sea, algunos quisieron no entrar a clases para quedarse conversando, y eso sí **significó una tensión entre el equipo directivo y el equipo docente**, sí, ahí hubo una tensión, donde también hubo mucho mal entendido.”* (GR, 2021).

El profesor GR (2021) recoge, en su entrevista, algunos elementos que favorecen el análisis de las acciones que se desarrollaron durante el ‘estallido social’. En primer lugar, se hace evidente la falta de experiencia no sólo de los equipos directivos, sino también de los profesores. Se manifestó una incapacidad de resolver de manera autónoma las problemáticas que se presentaban dentro de las salas de clases y fuera de ellas, debido a una constante tensión vinculada al miedo. La formación política de los profesores y sus discursos se permearon por el temor a hablar *¿quién define qué decir? ¿cómo generar espacios de debate si se debe hablar con cuidado?*

*“yo creo que también hubo **falta de experiencia de los docentes**, que a pesar de que uno pueda tener una claridad política aquí o allá, el no tener una experiencia directa de cómo gestionar espacios de debate, o espacios de compartir experiencias o por lo menos las preguntas que surgieron a partir del 18, **también nos hizo como un poco estar... en un limbo**, o sea... “¿oye pero qué dijo dirección?”, “no, que hay que hacer clases”, “pero los cabros no quieren entrar”, “pucha es que tienen que hacer clases con los que hay”, “pero pucha es que...”, y entonces empezaron esas dudas, un poco esas presiones del equipo directivo de tratar de **darle una normalidad** que no era, que era imposible alcanzar en ese contexto, y eso para mí fue como, en cierto punto **desagradable**, porque te ponían en una situación súper ambigua.”* (GR, 2021).

En segundo lugar, la espera de los y las estudiantes del posicionamiento político de sus profesores. Surgió la necesidad de saber qué pensaban los profesores de las manifestaciones, qué posición tenían, sus militancias, sus miradas a este proceso que los aproximaba. Los y las estudiantes solicitaban experiencia y solo podían alcanzarla de quienes los habían

acompañado a través de los años en su formación, no obstante, el problema fue al igual que en ellos la inexperiencia, temor...

*“porque los alumnos y alumnas te demandaban un poco un protagonismo, como ‘profe ya po’, díganos qué hacer” muchas veces yo les dije “perdónenme, pero a mí los que más me han enseñado experiencia, han sido los secundarios. Los secundarios fueron los que iniciaron el 18 de octubre, los secundarios fueron los que pararon el año el 2011, el pingüinazo, el mochilazo, siento **que los secundarios han tenido mejores ideas y mejores formas de promover la organización social más que los que somos adultos**” entonces yo les decía “no me pregunten a mí qué hay que hacer, sentémonos un poco a conversar, porque esto se tiene que definir entre todos, **tampoco nos echen la carga a nosotros los profes**, porque además nosotros tenemos también una situación laboral entremedio que también es delicada”, y ahí claro, aparecen los miedos como, miedo de que te vayan a echar, miedo de que te vayan a decir algo, y todas esas contradicciones internas de decir chuta o sea, llega el momento de la coyuntura, y **tú como profe de Historia te ves súper observado**, te ves súper preguntado; ¿qué pasó? ¿y qué crees tú? ¿y qué creen los profes? y... **“usted es profe de Historia, usted sabe más, qué creen ustedes”** o “por qué sucede esto”, como que empieza un bombardeo de muchas cosas que igual a mí, por lo menos en un momento, fue como “paremos un poco.” (GR, 2021).*

En tercer lugar, una representación explícita en los discursos de los profesores de Historia se encuentra concatenada a la diferenciación disciplinar con otras asignaturas en cuanto se le exige un mayor protagonismo y conocimiento de las construcciones sociales. Su discurso siempre observado, ha conducido a este subsector a buscar siempre la evidencia y el respaldo teórico de su pensamiento. Este punto, pudo incrementar la sensación de temor y persecución que ya hemos observado en los y las profesores de Historia, *“entonces ahí tú puedes ver en la misma escuela como espacio sociopolítico, nosotros estudiamos la micropolítica, como también lo que tú ves en la calle, que es la represión, cierto, la censura, lo ves ahí en la escuela.”* (FC, 2021).

Ahora bien, en cuanto a las medidas estratégicas que buscaron impedir la organización de los y las estudiantes, considerando especialmente las posibles tomas, estas se acogieron a la censura pública y a la represión de sus derechos fundamentales y humanos. Los más afectados fueron aquellos que se manifestaron dentro del espacio escolar.

Sus manifestaciones precisamente aludían a las violaciones sistemáticas de los derechos humanos por parte del Estado, que se vivieron durante ese periodo, ante la consternada mirada de la sociedad chilena y la comunidad internacional. Lamentablemente, en los espacios escolares, se reprimió cualquier manifestación que atentara contra la normalidad

impuesta y el orden institucionalmente resguardado. Se utilizaron prácticas ‘ejemplificadoras’ que buscaban asignar respeto a las ceremonias que ponían término a la formación escolar. De esta forma, todos aquellos que realizaron acciones disruptivas fueron sancionados,

“ese año fue en lo personal muy complejo, pero lo profesional también fue complejo. Llegó una nueva administración al establecimiento, una administración que tenía características muy impositivas (...) La verdad es que en la comunidad se produjo, como por así decirlo, un temblor, un remezón de las estructuras y de las dinámicas que ya habían, entonces eso aún caló más profundo en el tema del estallido social o la revuelta popular cómo le queramos llamar, como nos acomode más y, bueno ocurrió que estaba con una jefatura de cuarto medio y ellos no terminan bien su año escolar o sea no, como ellos esperaban, esa ilusión de la despedida que tuvieron de su licenciatura. Fueron bastantes polémicas, porque ellos se manifestaron, por ejemplo, al cantar el himno [nacional] no lo cantaron, se taparon el ojo. Se les requisaba las mochilas, si andaban trayendo elementos que no correspondían a la ceremonia, como lienzos (...). Otros cursos salieron con lienzos gritaron cosas y fue un momento tenso, porque la directora quería parar la ceremonia, que todos se fueran y no entregar diplomas, premios. Justo también el colegio organizó después de cada ceremonia que hubiera un cóctel. Ese curso que yo tanto quería, que era el cuarto G y otro más, el cuarto H que también se manifestaban de una manera muy muy radical –me siento muy orgullosa de ellos– pero no me gustó la decisión de la Dirección y es que los dejó sin su cóctel al final.” (FC, 2021).

Es indudable que el carácter controversial de este proceso en las comunidades educativas del país se manifestó a través de la polarización de las prácticas discursivas de los sujetos históricos, con algunos puntos de confluencia, pero no dejó impávido a ningún sujeto, pues el proceso finalmente que se inicia o bien termina con el estallido social dejó profundas divisiones e interrogantes, que no se pudieron zanjar quizá producto de la pandemia.

Se expone, a partir de la codificación planteada, el reducido campo laboral que tienen los profesores de Historia en nuestro país. En ello radica una de las problemáticas que incrementa el temor a la pérdida del trabajo, comparativamente con otras asignaturas. Tras el estallido social, sin embargo, algunos profesores entrevistados manifestaron su deseo de dejar el colegio donde trabajaban, específicamente porque sentían que estos se habían transformado en espacios de confrontación lo que afectaba finalmente su salud mental. No obstante, la pandemia alejó la convivencia cotidiana y la presencialidad, esto ayudó a atenuar las hostilidades y las fracturas del periodo,

“bueno para los profesores había opiniones divididas [sobre las manifestaciones de los estudiantes en las licenciaturas de cuarto año medio, porque] eso no corresponde. pero para

la gran mayoría decía, pero en qué otro momento lo van a hacer. Lo otro es que también hubieron profesores jefes que también se taparon el ojo, no cantaron el himno, dieron la espalda al momento del himno hacia el escenario y a esos docentes no les ocurrió nada, solo por el hecho de ser docentes y con esto no me refiero con que se le debía castigar si no que me refiero con que había una mirada que sigue esa dirección, de que el estudiante es inferior al docente, qué él merece ser normado ¿por qué? porque no tiene estructura. Entonces eso para mí ya el último año, fue bastante chocante en realidad (...) me comencé a despedir de él porque me daba cuenta que yo no iba a continuar ahí.”. (FC, 2021).

Por consiguiente, el estallido generó procesos de polarización en las comunidades educativas contenidas en los discursos que, si bien es lógico suponer que existan, generan problemáticas una vez manifiestas sus intencionalidades,

“los colegios se polarizaron y hubo mucha crítica hacia los profesores que tuvimos posturas claras, y yo creo que si no hubiese habido pandemia estaríamos en lo mismo, sin embargo, lo gratificante fue escuchar después a los niños, de cómo ellos en el fondo entendían los procesos, y entendieron por qué se saqueó en Quilicura y no en el Parque Arauco, entonces entendieron y, no estamos justificando actos, pero sí entendemos que hay segmentos sociales que son mucho... que han sufrido mucho más, y que no tienen nada que perder, entonces creo que el estallido social, desde esa perspectiva les sirvió a los chicos también y de volver a relacionarlos, de entenderlos como sujetos históricos y como sujetos de cambio.” (MP, 2020).

2.2. Del abordaje de los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019

“Yo creo que la memoria nos permite situarnos en un espacio geopolítico y también, por lo mismo, en un espacio social pensando las clases sociales. Yo no viví la dictadura, pero si tengo familiares cercanos, etc. que sí la vivieron y por lo mismo me puedo situar y opinar al respecto y creo que me fui dando cuenta, después en mi segundo año de trabajo, que el profesor objetivo era bastante imposible remitiéndome a que el curriculum no es neutro. Entonces también dije, bueno me tengo que hacer cargo de eso si quiero conversar sobre un tema. Debo plantear quizás dos perspectivas en una lectura, quizás a veces muy opuestas, pero para poder llegar a un punto medio o a ciertos acuerdos”. (FC, 2021).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
2. Del posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria	2.2. Del abordaje de los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019	Dictadura. El curriculum no es neutro. Plantear dos perspectivas en una lectura, quizá a veces muy opuestas. Para llegar a un punto medio o a ciertos acuerdos. Una historia de la Dictadura tiene que involucrar esa multidimensionalidad. Tomar un posicionamiento, pero teniendo todas las cartas sobre la mesa.

		<p>Sentarnos e imaginar en carne propia lo que era vivir en esa época y relacionarlo con el miedo, con experiencias que a lo mejor igual las vivimos ahora con el estallido.</p> <p>Yo creo que se puede relacionar mucho con lo que se vivió en la dictadura, y que, en ese sentido, insisto, como humanizar, humanizar y saber y sentir que la gente que vivió en esa época eran humanos como nosotros y nosotras.</p> <p>Me sirve mucho hacer salidas pedagógicas con los niños.</p> <p>Visito sitios de memoria.</p> <p>Hice mucha entrevista, los niños entrevistaron, a sus papás, como vivieron las...</p> <p>Siempre trabajé con la historia oral, siempre trabajé con la entrevista en su entorno local.</p> <p>Los llevo a sitios de memoria y los llevo al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, que es un paseo obligatorio cuando hacemos esta unidad.</p> <p>incluso, a partir del estallido social a nosotros nos toca ese contenido y pudimos hacer la relación con los procesos de tortura que se vivieron en octubre, y los procesos de tortura que los niños sabían que habían existido en su comuna, entonces comenzaron a aparecer muchos relatos con los cuales armamos un discurso de los derechos humanos.</p> <p>“Era inevitable recurrir a todo lo que está pasando hoy día, inevitable, o sea, las preguntas que llegaban, las preguntas que se hacían, las diferencias que habían, los datos que se ocupaban, era todo, y además porque la historia lo dice o sea, es inevitable, no era posible no vincular todo lo que pasó en el siglo XX con todo lo que está pasando en el siglo XXI, era imposible, y no se podían dejar de lado los temas de la violencia.”</p> <p>Hay cosas que no son subjetivas, que pasaron, que así pasaron, que así fue, que hay evidencia, que hay testimonios.</p>
--	--	---

Tabla 10: Categoría 2: Del abordaje de los contenidos de dictadura-democracia, memoria-DD.HH. en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019. Fuente: Elaboración propia.

En la subcategoría anquilosada al *Abordaje de los contenidos dictadura-democracia, memoria, derechos humanos, en la escuela tras el estallido social de octubre de 2019*, aparecen redes de códigos significativas para la comprensión de la Pedagogía de la Memoria referidas al valor del estallido en cuanto, este último, otorga mayor sensibilidad al estudio de estos conceptos que atraviesan y dan sentido a la Pedagogía de la Memoria que describe la subcategoría. La sensibilidad que se vincula a la empatía histórica, pero por, sobre todo, a las violaciones de DD.HH. y al terrorismo de Estado posicionan a los profesores en un discurso político claro frente a la Dictadura.

En cuanto al abordaje de contenidos que configuran a la Pedagogía de la Memoria podemos de igual forma constatar que tiene una presencia en el curriculum nacional desde los

gobiernos de la Concertación, especialmente en el MC de 1998, aunque no de manera sustantiva. Por tal motivo, el sentido de esta subcategoría es comprender qué se experimentó en las escuelas tras el estallido en relación a estos contenidos,

Una de las primeras reflexiones está anclada a los conceptos de multidimensionalidad y multiescalaridad presentes en los ejes curriculares disciplinares,

*“Verlo desde esa perspectiva multidimensional y lo multidimensional significa ver qué relación tiene esto con Estados Unidos, con la Guerra Fría, verlo a nivel global, cachay, cómo se explica esta situación e ir así también bajando a lo micro y ver esa otra dimensión y vuelvo ahí, a esa otra dimensión de cómo se vivió, de qué sintieron, de qué pasó con las personas comunes y corrientes, que pudo haber sido su papá, su abuelo, su tía, cachay. En ese sentido, **una historia de la Dictadura tiene que involucrar esa multidimensionalidad (...) que nos permita finalmente tomar un posicionamiento, pero teniendo todas las cartas sobre la mesa. O un escenario lo más amplio posible.**” (FJ, 2020).*

Tanto la multidimensionalidad como la multiescalaridad constituyen herramientas analíticas que permiten la aproximación de contenidos complejos para los y las estudiantes. Además, la empatía histórica, posibilita el posicionamiento contextual a partir de la sensibilización; ponerse en el lugar del otro para comprender ‘*qué sintieron, qué pasó con las personas*’ aquellos que fueron padres, abuelos, tías, madres durante la dictadura cívico-militar.

Una de las propuestas para abordar los contenidos se articula tanto con la empatía histórica como con la analogía. La profesora FJ (2020) tiene un discurso arraigado en la comprensión de lo humano y, por consiguiente, de humanizar la historia como relato, de darle rostros al temor, al conflicto, ya que enriquece la reflexión. Es un llamado a la capacidad de imaginar. Se vincula esta idea con el concepto de *imaginación moral* (Rubio, 2013) que constituye una herramienta que aproxima el pasado reciente, en un mismo relato compartido, con aquellos que no han experimentado las fracturas y el dolor de la dictadura cívico-militar. Entonces, tanto la empatía como la analogía, aportan a la comprensión del pasado reciente gracias a las relaciones que se pueden realizar considerando los principios de continuidad y cambio. Así también puede aproximarse la dictadura a los y las estudiantes desde el estallido,

*“lo ideal es ver desde una multidimensionalidad, que lamentablemente siento que en el colegio no está el tiempo o la voluntad quizá, para evitar el conflicto. Y no se aborda con esa complejidad, con esa multidimensionalidad, con esa reflexión, cachay, con ese toque humano, así como de **sentarnos e imaginar en carne propia lo que era vivir en esa época y relacionarlo con el miedo, con experiencias que a lo mejor igual las vivimos ahora con el estallido. También el miedo, como componente, de qué irá a pasar, la incertidumbre. Saber***

que hay milicos afuera, no sé, o estos casos de los supermercados que se quemaron y después pillaron a gente ahí. Todo eso da miedo, cachay. Y te hace dudar de las instituciones, de a quién protegen las fuerzas armadas, entonces ese sentimiento, yo creo que igual, que es ahora, que ahora uno lo experimentó y que, generó también muchos trastornos, yo creo de salud mental, de la ansiedad, la depresión, yo creo que se puede relacionar mucho con lo que se vivió en la dictadura, y que, en ese sentido, insisto, como humanizar, humanizar y saber y sentir que la gente que vivió en esa época eran humanos como nosotros y nosotras.” (FJ, 2020).

Como una forma de abordar la empatía histórica y de promover la potencia humanizadora se proponen las salidas pedagógicas a sitios de memoria como Villa Grimaldi, Londres 38 y al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Así también subyace al trabajo de rescate de la memoria, la historia oral. Desde la segunda mitad del siglo XX y tras los horrores de la II Guerra Mundial, la oralidad, especialmente el testimonio, ha ido posicionándose como una fuente histórica que recoge los recuerdos de aquellos que vivieron procesos muy dolorosos (Mudrovic, 2005). Concatenados a esta búsqueda de herramientas didácticas, se encuentran las entrevistas a los familiares que vivieron la dictadura, que constituyen un testimonio clave para la deconstrucción de las memorias del pasado reciente.

A partir de estas experiencias en *sitios de memoria* o derechos humanos, el abordaje de contenidos controversiales, especialmente por la violación a los derechos humanos durante el estallido del 18 de octubre, puede hacerse más próximo a los y las estudiantes,

*“tengo harta experiencia en el tema de dictadura porque es mi tesis y además porque me tocó una profe –Horvitz– que me hizo trabajar mucho el tema de dictadura, de derechos humanos. Cómo lo he trabajado yo... a mí me sirve mucho hacer **salidas pedagógicas con los niños**, desde que yo hago clases, **visito sitios de memoria**, entonces cuando yo trabajé en Puente alto, lo primero que hice fue llevar a los niños... **la Villa Grimaldi es un lugar que he visitado todos los años que he sido docente, no voy a ir más, lo tengo decidido porque duele mucho**, me conmueve mucho ir a ese lugar, pero eso es lo que me pasa a mí. Entonces, esa **temática yo la he trabajado mucho “in situ”**, ¿y sabes que fue lo otro que hice también cuando empecé mi experiencia de profe? **Hice mucha entrevista, los niños entrevistaron**, a sus papás, como vivieron las... entonces, cuando trabajaba en el Sagrado, era bien interesante porque ahí habían muchas familias de militares, entonces escuchar testimonios... **la Villa Grimaldi nosotros la teníamos en frente del colegio, entonces era casi el paseo obligatorio que teníamos**, entonces creo que mi trabajo ha sido mucho, y bien vinculante con cómo yo hice mi tesis, entonces, **siempre trabajé con la historia oral, siempre trabajé con la entrevista en su entorno local**, pero también los llevo a lugares que les permitan profundizar más, entonces o los llevo a **sitios de memoria y los llevo al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, que es un paseo obligatorio cuando hacemos esta unidad, me es más fácil trabajar la temática de los derechos humanos cuando llegamos a***

la etapa de la dictadura, porque además puedes trabajar con más testimonios, la tienes más cercana... incluso, a partir del estallido social a nosotros nos toca ese contenido y pudimos hacer la relación con los procesos de tortura que se vivieron en octubre, y los procesos de tortura que los niños sabían que habían existido en su comuna, entonces comenzaron a aparecer muchos relatos con los cuales armamos un discurso de los derechos humanos, entonces es bien interesante eso, del rescate que pueden hacer los niños de su entorno.” (MP, 2020).

La diada memoria y derechos humanos, que articula la Pedagogía de la Memoria, puede trabajarse en la escuela a partir de la riqueza de los testimonios que, como fuente histórica, entregan formas de empatizar y posicionarse mediante los discursos que se presentan. ‘Armar’ un discurso de derechos humanos a partir de la coyuntura, no puede realizarse sin incorporar un análisis de lo estructural. Por tal motivo, son significativos los discursos que los profesores entregan a continuación, donde se comprende que el estallido es parte de un proceso, cuya continuidad permite acercarnos a la Historia con la profundidad debida, pues los significados de los conceptos se encuentran atravesados por ideologías que los sitúa (Salazar, 2019)⁷⁵.

Resulta incuestionable que las generaciones que vivieron el ‘estallido’ logren una mayor comprensión del sentido universal de los derechos humanos. La cercanía ha aportado la conciencia de experimentarlos; ha existido una exposición que involucra todos los sentidos y desde muchos sectores, especialmente desde las redes sociales que influyen en la inmediatez del mensaje transmitido.

Por ello, cuando la profesora MP (2020) afirma que *“a partir del estallido social pudimos hacer la relación con los procesos de tortura que se vivieron en octubre y los procesos de tortura que los niños sabían que habían existido en su comuna”*, relaciona esos testimonios para lograr la profunda comprensión tanto de los derechos humanos como de su propia historicidad como sujetos históricos, solo así es posible ‘armar’ colectivamente un discurso o relato compartido.

El estallido es descrito como el tiempo de las preguntas. Los sujetos históricos continuarán sus procesos reflexivos y sus manifestaciones en el espacio público mientras que la riqueza,

⁷⁵ Existe una gran influencia del pensamiento de Gabriel Salazar en los profesores entrevistados, tal como lo indican los conceptos utilizados.

disciplinar de la Historia y su vínculo con el tiempo, lo realizará en espacios académicos-escolares a través de los profesores, y volverá de una u otra forma al espacio público.

El recorrido de la Historia desde el presente, el pasado y el futuro nos compromete con temáticas de larga data en materia de derechos humanos, por ejemplo, la construcción del Estado-nación durante el siglo XIX, que trasciende la dictadura cívico-militar chilena,

*“ahora, trabajando en segundo medio, las unidades de Historia de Chile, siglo XX fundamentalmente, era inevitable recurrir a todo lo que está pasando hoy día, inevitable o sea, las preguntas que llegaban, las preguntas que se hacían, las diferencias que habían, los datos que se ocupaban, era todo, y además porque la historia lo dice o sea, es inevitable, no era posible no vincular todo lo que pasó en el siglo XX con todo lo que está pasando en el siglo XXI, era imposible, y no se podían dejar de lado los temas de la violencia, o sea la respuesta del Estado frente al desarrollo del movimiento popular, sí, inicio del siglo XX, mediados del siglo XX, e inicios del siglo XXI, que si bien, claro, difiere un poco la respuesta en los niveles, las escalas de violencia, **finalmente se repite la violencia del Estado sobre las personas**. Entonces cuando los muchachos y las muchachas se enteraban de los datos, por ejemplo, de las matanzas del siglo XX, lo ocurrido durante la dictadura, y lo que viene ocurriendo hoy día, **claro que ellos vinculaban y generaban este encadenamiento de los procesos históricos que, distanciados en el tiempo parecieran inconexos, pero claramente, cuando tú le das la metodología y la sistematización histórica, sí tienen una lógica, entonces el contexto ayudó en definitiva un poco a dinamizar esos contextos históricos del pasado, que parecieran muy lejanos, así como por ejemplo los movimientos sociales ya más particulares hoy día, como el movimiento feminista, que también hoy en día da un impulso super fuerte a todo el desarrollo también de todo el movimiento social del siglo XX, todo lo que fue el MEMCH, qué sé yo, y cómo la dictadura está más presente de lo que uno creía, que tampoco es porque los muchachos siempre asocian la dictadura al golpe, y son procesos que van encadenados, pero que también maduran de manera distinta en el tiempo, entonces darle esa connotación, darle esa **profundidad al proceso de la dictadura**, también adquiere una nueva importancia hoy día, para nosotros como profesionales de historia, **ningún proceso histórico pierde validez, pierde valor, están todos enlazados, pero para un muchacho o una muchacha que está recién abriéndose al campo del conocimiento o de las ciencias, claro que hay situaciones que parecen inconexas y que uno ahí, aprovecha ese espacio para decir no, en realidad está todo conectado, que la dictadura a pesar de tener ya más de 30 años, de haber terminado hace 30 años, sigue presente en otras formas, en otros discursos, en otras miradas, en otras mentalidades**. Entonces yo creo que, por ahí, claro que los temas hoy día revitalizan su vigencia, y permiten acercar más el ejercicio a la memoria histórica.”*** (GR, 2021).

Por consiguiente, el estallido social corresponde a una estrategia que enriquece la metodología y la didáctica misma, para aproximarnos a reflexionar sobre la continuidad y cambio en la historia y, por ende, del tiempo histórico. Resulta, además interesante cómo se aproxima la dictadura cívico-militar al análisis del presente; *“cómo la dictadura está más*

presente de lo que uno creía” (GR, 2021) así lo confirman los discursos políticos de los últimos cuatro años, que exaltan a personajes históricos de nuestro pasado reciente, como Allende y Pinochet, repolarizando a la sociedad chilena.

Otro nodo relevante a la hora de pensar la Pedagogía de la Memoria y cómo se abordan sus temáticas, tras el estallido social, dice relación con la *verdad*. Considerando la formación profesional de los profesores, especialmente de los profesores de Historia, se manifiesta un compromiso ético-moral con la verdad. Si bien, es impostergable reconocer la imposibilidad de neutralidad en la formación del profesor de Historia debido a que su práctica se encuentra atravesada por una formación política e ideológica clara, se espera que promueva la búsqueda de la verdad objetiva y compartida a través del trabajo interpretativo de fuentes históricas controversiales, que puedan generar un pensamiento crítico, reflexivo y analítico mediante el debate que permita a los y las estudiantes situarse de manera tal, que comprendan y evalúen por sí mismos, cómo se articula la verdad y sus complejidades en el devenir histórico. Especialmente porque,

“hay cosas que no son subjetivas, que pasaron, que así pasaron, que así fue, que hay evidencia, que hay testimonios, etc. Por lo tanto, independiente del posicionamiento que uno tome, también debe saber que hay verdades históricas. Que hay elementos que nada los puede alterar, que pasaron y que ahí, cada uno verá, cómo lo explica o qué sentido le da o de qué manera lo justifica o no. Y eso tiene que ver con valores de cada persona.” (FJ, 2020).

Siguiendo el discurso de la profesora FJ (2020) sobre la primordial necesidad de reconocer la verdad, el profesor RH (2021) señala, en materia de derechos humanos y memoria, con una firme mirada crítica, cómo los derechos humanos han sido históricamente transgredidos,

“siento que es un poco ingrato este abordaje en la educación chilena. Porque los derechos humanos se siguen violando en Chile desde la dictadura hasta ahora, especialmente con el pueblo mapuche, entonces que mucha gente esté sensible con ese tema ahora, me dan ganas de mirarles fijamente y decirles: ‘ahora po’... no obstante, ese malestar personal que tengo, como profesor de Historia el compromiso siempre es con la verdad, a pesar de lo manoseada que esté la verdad y lo polisémica que sea. En este sentido, hay hechos que son así, las violaciones a los derechos humanos ocurren, han ocurrido y como siguen las cosas probablemente tenemos que seguir cuidándonos de que van a seguir ocurriendo. La impunidad ha seguido, la alegría no llegó, la justicia tampoco y así muchas cosas. Creo que a pesar de las interpretaciones que tenga el periodo de la dictadura cívico-militar en Chile, las cosas con sus nombres y los puntos sobre las íes.” (RH, 2021).

Considerando aquel compromiso con la verdad histórica, al momento de abordar el periodo de la dictadura, tal como señala con posición firme el profesor RH (2021), converge en los discursos la necesidad de nombrar los hechos, a los actores y a los escenarios no sólo como el reconocimiento al esfuerzo histórico de aquellos que han buscado por décadas la emergencia de la verdad en el espacio público, sino porque la historia debe construirse en función de esa búsqueda permanente. Eso explica la vehemencia en las palabras del profesor cuando señala,

*“yo cuando comienzo esta temática siempre, bueno hasta ahora, siempre digo: ‘me da lo mismo lo que su familia crea, lo que su familia ejerza, si hay familiares de uniformados en esta sala. En estos momentos me da lo mismo. Ustedes pueden tener su concepción familiar, puede estar de acuerdo o no con la que yo les voy a exponer aquí. Pero los hechos son los hechos. A los hermanos Vergara los mataron, al caso quemados los quemaron, la Caravana de la Muerte pasó, Caso Hornos pasó, eso es indesmentible. Ustedes pueden creer ya, que el modelo económico sirvió, que el 82 fue la crisis, eso ya es cosa suya, pero las violaciones a los derechos humanos ocurrieron, Villa Grimaldi existió’. Entonces como que esas cosas no las tranzo jamás. Y estoy dispuesto a bancarme a todos los apoderados, pero eso no lo tranzo jamás, **porque los hechos son los hechos. Y esto no lo estoy inventando.** Esa es la primera premisa que les doy a mis estudiantes. Lo segundo, y creo que es muy importante, es que el tratamiento que se les debe dar ahora tiene que ser mucho más reflexionado.”* (RH, 2021).

Mas, para abordar de manera reflexionada temáticas complejas, por la manifiesta tensión existente en los discursos que se reproducen en el aula, se deben considerar varias dimensiones. Por consiguiente, existe un llamado, a los profesores sobre el tratamiento cuidadoso del contenido de dictadura, puesto que se ponen en juego dimensiones socioemocionales, políticas, ideológicas cuyos análisis pueden provocar fracturas y cuestionamientos que van más allá del aula⁷⁶.

Además, cabe considerar que los y las estudiantes describen los testimonios de sus familias buscando el reconocimiento de la complejidad de las experiencias traumáticas vividas por sus padres, madres, abuelos, etc., durante la dictadura cívico-militar y desde ese relato, se posicionan frente al otro, sin el temor de otrora.

Por ello, esta subcategoría referida al abordaje de estos contenidos, va develando formas de ver, entender y tratar a la dictadura en la sala de clases. Por ejemplo, el profesor RH considera

⁷⁶ Recuerdo un taller que se realizó en el marco de un proyecto FONDART, en el que participé el año 2018, cuando una alumna lloró desconsoladamente en la sala de clases al escuchar un testimonio de violación a los derechos humanos donde había participado Carabineros de Chile; su padre era Carabinero y ella pedía disculpas en su nombre.

que, existen dos formas de ver estas temáticas en educación. La primera, dice relación con la idea de *fetiché*, que puede ser entendida como un buen recurso pedagógico para muchos profesores, pero para él, no lo es, considerando que los derechos humanos no solo se transgreden en dictadura o durante el estallido social de octubre de 2019, sino que ha estado presente en el pasado y marcado continuamente en el devenir histórico. La segunda, que manifiesta es un excelente recurso es la interpretación histórica de fuentes como la prensa.

“hay dos formas de ver este tipo de traumas en la educación. Una no es muy buena en verdad, que es el fetiché, que es como poner Machuca y ver ahí a los milicos en el campamento. Claro te podís poner a llorar y emocionar y todo, pero eso no es un instrumento educativo real. Desde el momento en que los derechos humanos se ponen como un concepto supremo, como que en verdad tiene que permear al resto de la sociedad, que no es algo que sólo pasó en el 73, que pasó en octubre, sino que es algo que debe ser respetado y como tal podemos ser víctimas de sus violaciones. Creo que desde el momento en que se comprende que las personas gozamos de los derechos humanos intrínsecamente ya el fetiché no tiene sentido, sino que debe haber una forma de comprender el presente. Cómo se hace eso. Una primera forma es empatizar, por supuesto. Pero creo, que lo más significativo siempre tiene que ser la forma en que se interprete el presente y para ello, siempre yo recurro a la prensa generalmente, igual con un poco de humor a veces, como que es innegable⁷⁷ (...), pero siempre con prensa, siempre con evidencia, intento que lo que yo le estoy diciendo sea respaldado por algo como crítica o como interpretación.” (RH, 2021).

Ahora bien, podemos estar o no de acuerdo con el profesor en cuanto al uso de recursos pedagógicos para aproximarnos al estudio de la dictadura. No obstante, lo que se debe procurar es que la pregunta por el objetivo, el sentido de la utilización y la selección de determinadas fuentes sean coherentes con la metodología propuesta por la ciencia histórica para su interpretación.

Se debe reflexionar, además, que empatizar significa reconocer o participar afectivamente de una realidad ajena a la nuestra, por lo tanto, comenzar un discurso con la sentencia *“me da lo mismo”* la posición del Otro o lo vivido por las familias de ese otro, deslegitima el discurso del profesor sobre la búsqueda de aquella verdad que anhela y profundiza la polarización descrita en los trayectos de nuestra sociedad en este tema.

⁷⁷ El humor en la prensa, al cual hace referencia el profesor, alude a situaciones y contenidos contingentes tales como *“no sé po’, que a mí me cae mal Piñera, es innegable que a mí me caen mal los pacos. Entonces como que no es yo ande tirando odio necesariamente, pero sí ando tirando como humor. Me tiro alguna talla muy sutil y pongo un recorte de prensa que avale lo que yo acabo de decir. No le digo Piñera, si no que Sebastián, entonces cuando hablo de Sebastián saben que estoy hablando de Piñera.”* (RH, 2021).

En consecuencia, todo abordaje en materia de dictadura-democracia, memoria-derechos humanos está sujeto a las acciones, decisiones y criterios que subyacen a los discursos del profesor de Historia. Todo dependerá de estos sujetos históricos, por consiguiente, la memoria y la comprensión de sus múltiples dimensiones será parte de una tarea, que *“depende del profesor lamentablemente (rie). Porque hay muchos profes y personas en general que están tratando de que todo esto pase pronto, se mezcla además con la pandemia, y como tratar de que se vuelva pronto a la normalidad y volver a pasar los mismos contenidos que estábamos pasando antes, digamos.”* (BC, 2021).

2.3. Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social.

“Yo creo que sí puede cambiar, porque sabemos que las cosas que han pasado en medio del estallido, donde se han producido violaciones a los derechos humanos, en donde agentes del Estado han atentado contra la integridad física de las personas de manera consciente. Entonces, esa experiencia que hoy en día se ve en colores, en HD, por así decirlo, en las redes sociales en todo, le va a otorgar una mayor sensibilidad al estudio de estos conceptos. Algo como ya no muy lejano, como un concepto que en alguna época ya se vivió y yo creo que con esto se puede sensibilizar más estos temas, cachay, y yo creo que eso, que cada proceso tiene sus características, pero siento que ese puede ser como el aporte de este estallido social, entre comillas, aporte a la hora de contribuir a eso a sensibilizar y acercar de alguna forma a qué se refiere cuando el Estado no cumple con su rol protector con la población y se convierte en el propio antagonista de la comunidad y los derechos humanos.” (FJ, 2020).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
2. Del posicionamiento del profesor de Historia desde el estallido social y su relación con la Pedagogía de la Memoria	2.3. Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social.	<p>La memoria es fundamental. como instrumento político de dominación de las clases dominantes y cómo resistencia a la Historia oficial definida por los grandes personajes y el poder.</p> <p>La memoria es la resistencia a la historia oficial que quiere ocultar algunas cosas que no les conviene. relacionada con fines políticos.</p> <p>La memoria es esencial para eso, para poner, ay no sé, como hablando metafóricamente poner la piel, la piel humana allí, también contribuye como una forma de sensibilizar.</p> <p>es una forma de humanizar, humanizar la historia y el pasado que</p>

		<p>nos pertenece a todos y a todas. Que no es solo, que no debería ser, un instrumento político de dominación de las clases dominantes, siento, en ese sentido, que la memoria es la resistencia a la historia oficial que quiere ocultar algunas cosas que no les conviene.</p> <p>un pueblo sin memoria no se puede construir como pueblo propiamente tal, como nación propiamente tal, entonces creo que el rescate de la memoria nos permite en el fondo poder rescatar lo positivo, y decir basta, por ejemplo, con la violación a los derechos humanos, entonces el rescate de la memoria nos permite hoy a nosotros poder conducirnos históricamente, y conducirnos en el sentido de no repetir las atrocidades del pasado, los sitios de memoria son fundamentales para no olvidar, no solamente...</p> <p>Identidad.</p> <p>Es la esencia humana, la solidaridad, la comunidad, entonces la memoria ahí juega, como lo había dicho antes también, un papel fundamental, porque es el vaso vinculante que te permite encontrarte con el resto, que lo que a ti te pasa personalmente, familiarmente o territorialmente, tiene una unidad con otros grupos, tiene una unidad que te vincula en forma de entender, en formas de ser, en formas de pensar, en vivencias, con otras personas, y eso te permite en la medida generar, un cuerpo, un cuerpo.</p>
--	--	--

Tabla 11: Categoría 2: Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social. Fuente: Elaboración propia.

En la subcategoría el *Rol de la memoria en los procesos de cambio y sus posibles sentidos de enseñanza a partir del estallido social* se presenta una red de significados que permiten comprender cómo se define memoria. En ese sentido, se manifiesta el reconocimiento de su rol fundamental para la sensibilización del sujeto que aprende, del sujeto que transforma y se hace consciente del mundo. La memoria sensibiliza y da rostro humano a la Historia. Una historia, que no es unívoca, que se diferencia de la Historia oficial, que se teje desde abajo, con distintas capas, que describe un bajo pueblo, muy al sentido salazariano (Salazar, 2017).

Pero, que emerge con fuerza en los discursos de los profesores de Historia, concebida como una *idea, como instrumento político de dominación de las clases dominantes y cómo resistencia a la Historia oficial definida por los grandes personajes y el poder*. Es aquí cuando el discurso está fuertemente ideologizado y permite reflexionar sobre los distintos tipos de memorias que se presentan (Rubio, 2013) y los alcances de esta en la construcción de la PM.

La pregunta por el sentido de la enseñanza de la memoria y su contribución desde el estallido social abre una serie de posibilidades de diálogo y trabajo desde las memorias del pasado reciente, especialmente en un momento en que nuestra sociedad se vuelve a fracturar tras el estallido social de octubre y vuelve a resignificar discursos políticos sobre Dictadura, Estado y derechos humanos, entre otros. La memoria hay que trabajarla porque sugiere, según nuestros sujetos históricos entrevistados, ‘identidad, vínculo, consciencia de ser sujeto histórico y constructor de historia, no sólo para comprensión del pasado, sino como un proceso de comprensión del presente y del pasado reciente como la Dictadura’. Se levantan concepciones ligadas al miedo como sentimiento que puede relacionar la dictadura cívico-militar chilena con el contexto de estallido social en cuanto es el Estado es quien transgrede los DD.HH. de la ciudadanía.

2.3.1. Sobre el rol de la memoria: ‘la memoria es fundamental’

“La memoria es la resistencia a la historia oficial que quiere ocultar algunas cosas que no les conviene...” (FJ, 2020).

Al introducirnos en el tema de la memoria, los discursos de los profesores de Historia se hacen cada vez más explícitos ideológicamente y podemos observar, gracias a ello, la existencia de diversas miradas sobre la memoria, pero a la vez, estos convienen en señalar que ella es fundamental para cualquier análisis histórico del pasado.

La primera mirada, la entrega la profesora FJ (2020), para quien la memoria, tiene un rol fundamentalmente humanizador que promueve el desarrollo de una capacidad sensible de análisis histórico. Se reconoce una historia oficial, con personajes políticos y militares considerados destacados –legado del positivismo– y a, esos otros sujetos ocultos, ‘*obviamente [esta situación] relacionada con fines políticos*’. La imposición de una memoria

oficial, corresponde a ‘*un instrumento político de dominación de las clases dominantes*’ y por ello, la memoria, de esos otros sujetos históricos invisibilizados, es considerada la resistencia a la historia oficial impuesta,

“yo creo que, bueno, la memoria juega un rol fundamental, también en lo que yo mencionaba antes, que tiene que ver con la sensibilidad. Con sensibilizar, con darle una cara humana a la historia, con la historia, que muchas veces –bueno sabemos la mayoría de las veces– **se le da mayor énfasis en los procesos más generales y más importantes y a los personajes más destacados, entre comillas, para la historia oficial.** Y la memoria cumple el rol de otorgar una cara más humana, por así decir, de **rescatar las vivencias de seres humanos, de rescatar el dolor y rescatar cómo se vivió en carne propia esos procesos que a veces se pasan como muy desde muy desde arriba, así como muy desde arriba y dejan ocultas esas capas, que obviamente están relacionados con fines políticos y todo. La memoria es esencial para eso, para poner, ay no sé, como hablando metafóricamente poner la piel, la piel humana allí, también contribuye como una forma de sensibilizar.** Yo en el colegio no me acuerdo de haber visto en profundidad dictadura militar, por ejemplo. Y cuando hice una práctica una vez en un colegio de Recoleta, la profe hizo que presentaran distintos casos de violaciones a los derechos humanos, casos que fueron super fuertes y todo y se generó como una instancia igual de mucha reflexión, de que ellos [los y las estudiantes] nunca imaginaron que pudiera haber pasado algo así. Entonces, creo que **es una forma de humanizar, humanizar la historia y el pasado que nos pertenece a todos y a todas.** Que no es solo, que no debería ser, **un instrumento político de dominación de las clases dominantes,** siento, en ese sentido, que **la memoria es la resistencia a la historia oficial que quiere ocultar algunas cosas que no les conviene.**” (FJ, 2020).

La segunda forma de mirar la memoria, es a través del discurso de la profesora MP (2020) para quien la “**memoria es fundamental para el desarrollo de un pueblo**”. Aquí se le concede al trabajo de la memoria, el rescate de elementos significativos del pasado desde el cual se construyen los sentidos de la Historia. De esta forma, la memoria se torna, el pilar que sustenta la conducción histórica que se construye mediante un proceso selectivo de lo que éticamente puede considerarse positivo o negativo,

*“un pueblo sin memoria no se puede construir como pueblo propiamente tal, como nación propiamente tal, entonces creo que el rescate de la memoria **nos permite en el fondo poder rescatar lo positivo, y decir basta, por ejemplo, con la violación a los derechos humanos, entonces el rescate de la memoria nos permite hoy a nosotros poder conducirnos históricamente, y conducirnos en el sentido de no repetir las atrocidades del pasado, los sitios de memoria son fundamentales para no olvidar, no solamente... Europa está lleno de sitios de memoria, yo creo que a nuestro país le falta todavía mucho que recorrer en eso, pero creo que, espero, Jenny, no sé si a lo mejor seré muy ingenua con esto, pero espero que este proceso tenga un efecto y tenga un impacto real, y que no nos quedemos como nos pasó en el ‘88. Entonces yo le atribuyo una importancia central para poder construir un país más justo, la memoria es fundamental.”*** (MP, 2020).

Varias ideas se desprenden de la lectura. Luego de la II Guerra Mundial, pensando en el impacto mundial generado por el macabro hallazgo de Auschwitz, por las atrocidades allí cometidas en contra de la humanidad por la Alemania nazi, se puede comprender el sentido que tiene el giro de lo que representó en el pasado. Desde su declaración, en 1979, como Patrimonio de la Humanidad por la Unesco, que lo presenta como un recuerdo vivo, un sitio de memoria, abrirá las puertas a otros sitios de memorias, especialmente luego de las dictaduras del Cono Sur (Rubio, 2013), que nos invitan a no olvidar los crímenes, la razón en la cual se sustenta la declaración de los derechos humanos y la necesidad de buscar justicia incansablemente.

Sin duda, a nuestro país le quedan muchos recorridos en materia de derechos humanos y justicia. Tarea que podría alcanzarse una vez que los objetivos de la educación ciudadana se profundizaran en las escuelas.

La tercera mirada a la memoria, nos la entrega el profesor GR (2021)⁷⁸ y dice relación con la conformación de procesos identitarios enfocados en la generación de una corporalidad en cuyo centro se articula la esencia humana. La memoria genera una búsqueda de unidad en

⁷⁸ “A ver, para no ir en la teórica, en la más densa, porque claro, desde la filosofía de la historia, la memoria es fundamental, es un tema que trasciende el espacio de una conversación de una hora, tiene que ver con un debate constante, tiene que ver con un trabajo constante, que se hace respecto a cuál es el papel de la memoria en la historia, pero esa realidad aterrizada en una comunidad educativa, que creo que es el espacio que, en el que estamos dando acá cobertura.” (GR, 2021).

las sociedades donde confluyen formas de ser, pensar y que finalmente permite el surgimiento de sujetos históricos que son parte de una comunidad,

*“yo creo que la memoria se puede abordar desde un punto de vista trascendental, en la medida que **permite, a los muchachos y muchachas, encontrar una identidad, que les permita, como dice el nombre, identificarse con una sociedad, ya no ligada sólo a elementos de adorno, de una empanada, de una cueca o de un 18 de septiembre, sino que tiene que ver con procesos mucho más profundos, que tienen que ver también con la esencia humana, la solidaridad, la comunidad, entonces la memoria ahí juega, como lo había dicho antes también, un papel fundamental, porque es el vaso vinculante que te permite encontrarte con el resto, que lo que a ti te pasa personalmente, familiarmente o territorialmente, tiene una unidad con otros grupos, tiene una unidad que te vincula en forma de entender, en formas de ser, en formas de pensar, en vivencias, con otras personas, y eso te permite en la medida generar, un cuerpo, un cuerpo que también, cuando empieza a encontrarse, reacciona y acciona, se convierte no solamente en un actor sino en un sujeto de su propia vida, y que creo que han intentado en esta, historia de la humanidad, se ha intentado siempre dirigir, controlar, fragmentar.**”* (GR, 2021)

En estas últimas líneas, es posible volver nuevamente a la idea de las memorias impuestas tras el silenciamiento de sujetos históricos que emergen del bajo pueblo y que han sido clave en el desarrollo del siglo XX y su proceso de democratización. Entonces pensar las memorias en un devenir marcado por el *‘dirigir, controlar y fragmentar’* que viene desde arriba –para seguir en esa propuesta salazariana– nos sirve para reconocer la importancia de la historicidad de estos procesos sociales.

Una cuarta mirada, la propone la profesora FC (2021), para quien la memoria se concibe como un legado, que corresponde a una cesión o herencia pasada que,

“nos ayuda o nos está ayudando a repensarnos como sujetos, como individuos en esta sociedad, que nos está ayudando a repensar este legado de memoria que tenemos que, desde mi punto de vista, es muy polarizado, entonces pienso en ayudar. Me gustaría abordar quizás el tema de memoria con lo que está ocurriendo ahora, por ejemplo, con el proceso constituyente, la nueva Constitución, que es el legado que más ha costado sacar desde la dictadura.” (FC, 2021).

En esta deconstrucción de las memorias, es posible comprender la imposibilidad de univocidad. La representación de la memoria como legado contribuye con la idea de recibir un conjunto de conocimientos pasados ya sean legítimos o ilegítimos, representativos o no representativos de contextos complejos. Algunos podrían señalar que, si bien la Constitución ha simbolizado uno de los principales legados “*el que más ha costado sacar desde la dictadura*”, otros podrían no estar de acuerdo y apuntar al modelo económico neoliberal, que ha profundizado mayormente la desigualdad social, la pobreza y la fractura de nuestra sociedad.

En quinto lugar y, pensando en el rol de la memoria en tiempos de cambio, el estallido se convierte en una excelente herramienta para pensar en las memorias, pero que plantea desafíos relevantes relacionados con los procesos potenciales de olvido y la tarea de reforzar el tipo de instancias que se abren desde el presente. Se debe trabajar entonces, en no olvidar y para ello se deben buscar nuevas metodologías. El profesor RH (2021) señala,

*“el estallido social es un excelente momento para abordar las temáticas de memoria porque en el fondo, la memoria (...) es un **momento compartido** por todas y todos, quienes estamos inmersos en el sistema escolar, por ahora, creo que **es una instancia de discusión y construcción invaluable**. Ahora eso hay que reforzarlo, porque a medida que chicos y chicas estén creciendo cada vez van a haber menos que recuerden qué pasó, como cada momento presente es invaluable esto. **El momento presente como un hito problemático, como un hito controversial, polisémico, es ideal para este tipo de construcción de ciudadanía**. Porque todos podemos recordar, todos podemos hacer un símil. Si estuviéramos pasando dictadura en segundo medio, evidentemente puedo sacar una aproximación hacia el presente reciente. Eso se puede hacer muy fácil, **pero cada vez más va a ser más difícil seguir trabajándolo con esa metodología**, entonces creo que la principal demanda no es optar por lo fácil, sino que es cómo proyectarlo hacia después, qué es lo que pasa con el abordaje de los derechos humanos después, cuando ya pasen los años y la memoria no esté tan fresca, creo que **lo que es importante aquí es afianzar una metodología de abordar las temáticas del pasado o la historia reciente, que como tales siento que son difíciles de abordarlas por lo controversiales que son siempre por el juego de la visión personal, que siempre se tiene, que es ineludible**. Por las interpretaciones que tienen estudiantes, familias, directivos, para muchos profes siempre es un riesgo abordar este tipo de temáticas. Así que es un momento complejo, no sabría muy bien llegar a conclusiones, pero esto es más como un diagnóstico lo que te estoy diciendo.”* (RH, 2021).

Emergen además algunas problemáticas referidas a la distinción entre historia como disciplina académica y la memoria como constructo social. La memoria, no concibe, por consiguiente, con el mismo peso que la historia, especialmente como asignatura escolar, “no

es vista como un elemento valioso en la escuela” (RH, 2021), por tal motivo, la memoria y su cercanía con instancias democráticas, con los sujetos históricos, puede siempre estar en riesgo...,

*“tiene que ver con las concepciones que se tienen de historia y memoria. Creo que, en el sentido de la historia escolar, no de la historia académica necesariamente, la diferencia está siempre en la validación que se tiene, la historia como plato fuerte goza de mayor credibilidad, en mayor o menor medida, con mayor o menor interés, pero **la memoria de cada quien, en general, no es vista como un elemento valioso en la escuela, espero sinceramente que con los nuevos cursos de formación ciudadana, esos asuntos cambien sobre todo por el valor que puede tener cada participación de cada persona en la construcción de la democracia. Así que la memoria como un relato que se construye no difiere fundamentalmente de un relato histórico que también se construye. Eso en lo académico. En lo escolar es muy distinto, creo que hay que generar instancias en que la memoria o los saberes que trae cada estudiante que tengan un momento en que compartan o que lleguen a ciertas conclusiones es ideal.” (RH, 2021).***

En sexto y último lugar, otra problemática ligada a la memoria, la historia y el presente se visualizan en el discurso del profesor BC (2021) que reflexiona sobre las instancias de análisis y las posibilidades de análisis que presentan las transformaciones vividas en los últimos años, especialmente el culto al presentismo.

*“Yo creo que a la Historia siempre le pasa esto de que trata, que le cuesta ver el presente inmediato, que es la labor del periodismo, posiblemente. De estar analizando el momento y la historia se dedica más a estudiar momentos, que ya están más reposados y cuesta, por lo tanto, que el momento actual sea enseñado a los estudiantes. Por ejemplo, una cosa relevante, es cómo se llama el 18 de octubre, porque claro la prensa le ha denominado **estallido social, y entre algunos profesores e historiadores que hemos estado hablando en redes sociales, nos cuestionamos si ese es un nombre que explica lo sucedido. Porque estallido social es un costo ajeno, como algo que estalló por allá. Y no involucra y, por lo tanto, otros conceptos como revuelta social o rebelión social, quizá podrían ser más propios de lo que ocurrió. Entonces para definir ese tipo de cosas inmediatamente hay que acudir a este sentido de lo que pasó, si fue estallido, si fue algo que involucró, si estuvo planificado como algunas teorías medias conspirativas decían que esto era algo planificado, si es un proceso que empezó y terminó, o lo mejor es un proceso que sigue ocurriendo o que va a tener probablemente en algún otro punto, otra especie de estallido por algún lado, hay posibilidades de que eso ocurra, si se agudiza la pandemia, si es que se trunca el proceso constituyente, si es que pueden pasar varias cosas todavía.” (BC, 2021).***

La reflexión sobre las complejidades que tiene la Historia como disciplina y su relación con el pasado reciente es una discusión abierta en las esferas académicas que legitima y deslegitima este campo para ella. Sin embargo, el gran protagonismo de la memoria y su

intrincada relación con la historia las hacen partícipes de este nuevo escenario de debate y construcción de conocimiento.

Relevante resulta también el cuestionamiento a las nomenclaturas utilizadas. Estallido o revuelta social son parte también de un campo en disputa, y es utilizado aquí, por la fuerza mediática y despliegue que abre impetuosamente, como un alarido feroz que resistió, por muchos años.

2.3.2. Posibilidades de trabajos de la memoria

La memoria es intrínsecamente social. Una herramienta para reconstruir el pasado a partir del proceso de recordación que parte del sujeto para ir en la búsqueda, necesariamente, del encuentro con los otros. Una tarea para no olvidar, por consiguiente, deberá siempre ser pensada en función de que la construcción de sentido se alcanza solo como proceso social,

“finalmente el trabajo con la memoria, probablemente sea una herramienta que vamos a tener que utilizar. Posteriormente, en años posteriores, tomar más información y darle sentido a lo que ocurrió, a esto mismo que estamos conversando. Yo te digo, en realidad no me acuerdo muy bien lo que estaba haciendo ese día y, lo más probable es que debería juntarme con algunos colegas para recordar de manera más precisa. Es justamente hacer un trabajo de memoria, de relatos en que: “Ahhh sí, cuando tú estabas en clases yo estaba haciendo esta otra cosa”. Se empieza a cultivar una fuente primaria del futuro que nosotras y nosotros mismos podemos emplear.” (BC, 2021).

Otra de las temáticas que se ha ido develando, a través de los discursos de los profesores, se refiere a la potencialidad que tiene el estallido social, como parte de un proceso histórico, para ser trabajado desde la memoria debido a su cercanía temporo-espacial con las experiencias de vida de los y las estudiantes. Por ello, el ‘cultivo’ de fuentes primarias y secundarias colegiadas, como señala el profesor BC (2021), ha logrado una mayor comprensión, pues ha favorecido habilidades complejas de desarrollar en los y las estudiantes. Estos últimos, reconocen en sus testimonios, sus fotografías, sus bailes, sus discursos el protagonismo histórico que han alcanzado. Hoy más que nunca, se percibe en las escuelas, fundamentalmente en tercero y cuarto año medio, la conciencia de lo que significa ser sujeto histórico y de su historicidad⁷⁹.

⁷⁹ Especialmente en los cursos electivos de III y IV año medio como *Comprensión histórica del presente*.

En ese sentido, el estallido social le da un nuevo sentido a la enseñanza de la memoria, pues permite abordarla desde otras miradas, desde otros sujetos, como los y las estudiantes,

“porque igual incentiva a poner énfasis, como en la experiencia vivida, en la experiencia que los propios estudiantes, por ejemplo, tuvieron en este contexto de estallido, cachay, como que igual, siento que el tema de la memoria trabajarla, como un elemento para comprender el pasado también los puede dotar a ellos de que también son sujetos históricos y que forman parte de la historia y que sus vivencias y sus relatos en medio de este contexto también son importantes... eso el acontecimiento, cómo lo vivieron, eso es lo que creo, relacionado cómo trabajar la memoria y relacionado con el estallido y con la escuela.” (FJ, 2020).

3. Sobre el curriculum de Historia: sus cambios y la Pedagogía de la Memoria

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
3. LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA ESCUELA	3.1. Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los PEHGCS 3.2. Cambios curriculares de HGCS: posibles sentidos de la PM y la EC 3.3. La PM en las prácticas docentes: tensiones y desafíos.

Tabla 12: Categoría 3: Sobre el curriculum de Historia: sus cambios y la Pedagogía de la Memoria.

Esta última unidad temática, *Sobre el curriculum de Historia: sus cambios y la Pedagogía de la Memoria*, comprende la búsqueda de la Pedagogía de la memoria en las Bases Curriculares (BC) y los PE a partir del conocimientos y experiencias docentes. Corresponde, por lo tanto, a una mirada tanto al curriculum prescrito como al enseñado a través del discurso de los profesores de Historia. Para dar comienzo a este recorrido final, se presentan como subcategorías la Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los Programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (PEHGCS), los últimos cambios curriculares experimentados en HGCS, sus posibles sentidos para la PM y la emergencia de la asignatura de Educación Ciudadana (2019) y las prácticas docentes, que se pueden concatenar con la Pedagogía de la Memoria, las tensiones, problemáticas y sus desafíos.

3.1. Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los PEHGCS

“La Pedagogía de la Memoria... eso no está nivel curricular eso es una interpretación, que nosotros le damos cierto, a cómo se trabaja la historia reciente, así lo veo yo por lo menos, y cómo nos posicionamos nosotros frente a la Pedagogía también y a nuestra historia, cómo nos hacemos cargo entonces.” (FC, 2021).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
3. Sobre el curriculum de Historia: sus cambios y la Pedagogía de la Memoria	3.1. Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los PEHGCS	<p>La Pedagogía de la memoria como interpretación.</p> <p>El programa de la asignatura en el nivel, está todo cruzado por el trabajo de memoria histórica, de trabajo de fuentes históricas relacionadas con la memoria popular, en la mayoría de los casos y, es también transversal el trabajo de recoger la importancia de los derechos humanos y sobre todo focalizado cuando ocurre la dictadura.</p> <p>La unidad particular del golpe de dictadura, se recogen los efectos inmediatos de la violencia estatal, de la violencia del Estado, del terrorismo de Estado.</p> <p>Está esta suerte de cápsula que es el marco global del enfoque de derechos.</p> <p>En segundo medio es transversal en la actividad el desarrollo de los derechos humanos.</p> <p>Una mirada un poquito más abierta a la historia social, todavía quedan resabios de la historia tradicional, de renombrar a los presidentes y autoridades, pero cada vez yo creo que adquiere más fuerza la historia social.</p> <p>El curriculum ha ido abriendo más posibilidades de rescate de la memoria.</p> <p>Al final de cuentas va a depender mucho del profesor.</p> <p>Falta mucho todavía por recorrer.</p> <p>También depende de que los establecimientos te permitan tratar esos temas, creo que hoy día hay todavía mucha dificultad para tratar el tema de violación a los derechos humanos.</p> <p>Está con un poco de trampa en el fondo y en el curriculum oculto o en la práctica también. Está el tema tabú.</p>

Tabla 13: Categoría 3: Presencia y/o ausencia de la Pedagogía de la Memoria en las BC y en los PEHGCS.

Las categóricas palabras de la profesora FC (2021), con las cuales comienza este apartado, anuncian la ausencia de la Pedagogía de la Memoria en el currículo nacional. Sin embargo, pese a su ausencia en el curriculum prescrito, se reconoce paradójicamente su existencia de la mano de la historia reciente. FC (2021) concibe la Pedagogía de la Memoria como una interpretación de la historia reciente a partir de la cual, las y los profesores pueden posicionarse y ‘*hacerse cargo*’ de un pasado complejo.

Es necesario en este punto, discernir. En primer lugar, es posible considerar que la Pedagogía de la Memoria es una *interpretación* en la medida que busca determinar su sentido en la

práctica o el trabajo mismo del pasado reciente, sin embargo y, en segundo lugar, debemos ser también categóricos: el pasado reciente trasciende el trauma social e histórico de la dictadura cívico-militar, tal como lo corroboran los PE de Comprensión Histórica del Presente y Educación Ciudadana de III y IV año medio (2019).

En el curriculum hallaremos contenidos que son parte de la arquitectura de la Pedagogía de la Memoria. A pesar de su ausencia, de no ser nombrada en el curriculum prescrito, la Pedagogía de la Memoria se manifiesta, sin duda, a través del abordaje del pasado reciente, de los derechos humanos, de la justicia, de la democracia y del concepto de ciudadano. Ahora bien, su ausencia, puede bien tener otros significados, pues que no se nombre, no confirma su inexistencia.

La PM no es una interpretación azarosa para pensar solo el pasado reciente y tratarlo en clases, sería restarle la importancia a la tarea que muchos académicos, organizaciones, profesores de escuelas de este país y lejanos escenarios internacionales, etc. han forjado en las últimas décadas con enorme esfuerzo.

Por tal composición, podemos pensar que la Pedagogía de la Memoria está conformada de un *corpus*, en cuya mantención contribuyen, no sólo la memoria, la historia como asignatura en la escuela, sino que, como confirman las BC (2016), es necesario un tratamiento transversal que convoque a todas las asignaturas para la formación de los y las estudiantes.

Entonces ese corpus está compuesto de manera,

“transversal a todo el programa de la asignatura en el nivel, está todo cruzado por el trabajo de memoria histórica, de trabajo de fuentes históricas relacionadas con la memoria popular, en la mayoría de los casos y, es también transversal el trabajo de recoger la importancia de los derechos humanos y sobre todo focalizado cuando ocurre la dictadura.” (GR, 2021).

Acá se manifiesta otro de los temas importantes de destacar. La memoria o las memorias pueden, como hemos expresado con antelación, presentarse en las actividades sugeridas por los PE o bien en los textos escolares, previamente seleccionadas con una intención particular. Aunque es un tema ya trabajado por algunos autores chilenos, como Oteiza (2011), la selección de fuentes en los textos o manuales escolares han ido incorporando autores que han destacado la existencia de la memoria popular, como Gabriel Salazar, Julio Pinto, autores citados por los profesores de Historia que configuran esta muestra.

Ahora bien, la transversalidad que es sugerida, en las entrevistas da cuenta que solo es posible a través de los derechos humanos, por ejemplo, *“en la unidad particular del golpe, de dictadura, se recogen los efectos inmediatos (...) del terrorismo de Estado sobre la población chilena, entonces claro ahí tú puedes siempre... está esta suerte de cápsula que es el marco global del enfoque de derechos.”* (GR, 2021)⁸⁰.

Una de las observaciones que realizan los profesores de Historia corresponde a la presencia y transversalidad de los derechos humanos en el curriculum con una progresiva apertura a la historia social que desplaza el protagonismo de la historia oficial mantenida en los anteriores curricula. De esta manera,

En “segundo medio es transversal, en la actividad, el desarrollo de los derechos humanos, desde la revolución francesa, qué sé yo, los derechos laborales, el protagonismo de los sectores populares, yo creo que sí hay una mirada un poquito más abierta a la historia social, todavía quedan resabios de la historia tradicional, de renombrar a los presidentes y autoridades, pero cada vez yo creo que adquiere más fuerza la historia social.” (GR, 2021).

Se constituye una red de códigos que inscribe a la Pedagogía de la Memoria y los derechos humanos a la estricta labor del profesor y lamentablemente,

“al final de cuentas va a depender mucho del profesor, porque como te decía anteriormente, he visto profesores que omiten un poco la historia social y siguen prefijándose en, qué sé yo, en la cronología de los presidentes a lo largo de los dos siglos de república y pierde valor también la historia popular, los procesos de maduración social que van paralelos a esto.” (GR, 2021).

Es lamentable, en la medida que dependerá de la formación e intereses de las y los profesores el trabajo con derechos humanos y la memoria. De hecho, la unidad que contempla Dictadura, es extremadamente singular en extensión si la comparamos con el resto de los OA actuales. En este recorrido, por lo tanto, encontramos dos puntos de convergencia: la apertura curricular y los intereses de la práctica que cada docente tiene. Por tal motivo, se integra otro

⁸⁰ Incorpora *“Incluso un poquito de enfoque de género también, porque también hay, a propósito del protagonismo que adquiere la mujer en el movimiento feminista en los años 30 y 40, cuando se logra el voto universal, qué sé yo, la incorporación de la mujer al espacio laboral público, también viene el debate del trabajo doméstico, entonces yo creo que estos enfoques también nos permiten dar mayor amplitud al debate, no solamente fijarnos en el proceso cronológico, que lo debemos tener, por una cuestión de ordenamiento temporal.”* (GR, 2021).

código significativo: *‘falta mucho todavía que recorrer’*⁸¹ tanto en contenidos, competencias como en actitudes relacionadas con contenidos traumáticos como dictadura.

“Esta pedagogía de la memoria se vincula principalmente con el tema de la historia más reciente, que tiene que ver con la dictadura, y creo que, desde esa perspectiva, el currículum ha ido abriendo más posibilidades de rescate de la memoria, pero es en ese contenido, que falta mucho todavía por recorrer para hacer rescate de la memoria, por ejemplo, desde lo que dice Salazar, hacer este rescate del “bajo pueblo”. No se habla, por ejemplo, de Santa María de Iquique, que los niños lo conocen por una cantata, pero no es parte del currículum hacer ese trabajo, de cómo se violaron los derechos humanos en la primera mitad del siglo XX, entonces ahí creo que depende mucho de la intención que le demos los docentes de cómo poder trabajar ese tema, porque en ese sentido la primera mitad del siglo XX hay pinceladas, pero depende mucho del profesor.” (MP.2021).

Ahora bien, esa dependencia de los contenidos, que dan cuerpo a la Pedagogía de la Memoria, en manos del profesor, no resulta del todo negativa en cuanto les confiere a su vez autonomía en el proceso de diseño, planificación y evaluación de sus clases. La autonomía corresponde entonces a la *libertad de poder elegir* que tiene el profesor, sea cual sea su asignatura.

“deternernos en otros aspectos que en la autonomía de cada profesor también te da cierta libertad de poder decir “yo me voy a concentrar en este tema”, “me voy a detener acá”, “me voy a pasar por alto esto”, o más que pasar por alto, le voy a dar más importancia a este otro tema, entonces, como lo decía anteriormente, yo creo que, en ese sentido, obviamente puede mejorar, si puede mejorar el currículum, pueden mejorar las unidades, los tiempos que se le pueden dedicar a cada una” (GR, 2021).

Por otra parte, aflora una de las críticas que muchos docentes realizan al trabajo de derechos humanos en la escuela. Para muchos, pareciera que el currículum hace referencia a los derechos humanos cuando se contemplan solo contenidos referidos a dictadura dejando marginados momentos complejos tales como el genocidio del pueblo selknam, las paupérrimas condiciones de los obreros a principios de siglo XX o las consecuencias de las Cuestión social, pueden ser solo algunos de los conocimientos que quedan en manos del profesor, ya sea por su interés personal o bien, por el contexto laboral o los establecimientos

⁸¹ Además de la necesaria tarea de dar continuidad al trabajo en materia de memoria y derechos humanos, la profesora MP, reconoce también las transformaciones que posibilitan la aproximación, que posee esta nueva generación de estudiantes, para tratar temáticas traumáticas; *“Falta mucho todavía por recorrer y entonces creo que estas nuevas generaciones están teniendo esta nueva posibilidad, pero creo que está muy vinculado con el tema de dictadura, y falta mucho por trabajar, muchísimo.” (MP, 2021).*

que restringe, paradójicamente, estas temáticas tan fecundas para los procesos democratizadores en nuestro país.

*“En esto quiero ser muy enfático, siento esa ingratitud con el abordaje de los derechos humanos en el curriculum, porque los derechos humanos no sólo se violaron en la dictadura cívico-militar, entonces creo si bien en esos momentos pongo mucho acento, porque es necesario hacerlo dentro de todo, porque **los intereses de blanquear la historia y suavizar el relato siguen existiendo**⁸². La prueba más fehaciente es que en enero votaron en contra de que se implementen los derechos humanos en el curriculum. Esto no está pasando hace veinte años, esto pasó en el 2021, en enero de 2021 pasó. **Esos intereses de blanquear la historia están y por eso es necesario darle un énfasis tan grande.**” (RH, 2021).*

Para el profesor RH (2021), existen políticas públicas que silencian determinados temas en la escuela, que si bien, son de conocimiento público –fundamentalmente por la difusión los medios de comunicación– se opta por no tratarlos y quitarles su esencia político-ideológica, condición a la que él denomina ‘*blanquear la historia*’ o bien ‘*suavizar el relato*’ que consiste en el uso cuidadoso de conceptos que eviten el diálogo y el debate de los y las estudiantes y, por consiguiente, que comprometan el análisis crítico-reflexivo que podría lograrse.

Agrega, dos críticas relevantes. En primer lugar, referidas al Museo de la Memoria y los derechos humanos y su amplia cobertura a la dictadura cívico-militar chilena, terrorismo de Estado y la violación sistemática de los derechos humanos durante ese contexto, dejando atrás otros periodos históricos, tal como ya hemos señalado, lo que provoca que no se integre el trabajo de derechos humanos al “*gran relato de la historia en Chile*”. En segundo lugar, la trascendencia de la violación a los derechos humanos durante la democracia, como revela el caso de José Huenante, joven mapuche, detenido por Carabineros en 2005, cuyo paradero es hasta hoy un misterio; se convierte en el primer caso de detenido desaparecido durante un gobierno democrático. En ambas críticas subyacen las ideas de ‘*blanquear y suavizar*’ la historia y el pasado reciente del país,

*“estoy al lado de Quinta Normal y estoy al lado de un Museo de la Memoria y los derechos humanos, en el Museo de la memoria y los derechos humanos, parece que los derechos humanos sólo se violaron en la dictadura cívico-militar, hay un relato institucional muy fuerte al respecto, que ya es débil **en función con el gran relato de la historia en Chile**, pero el segundo relato es que sólo se violaron en la dictadura cívico-militar y no es así. El primer detenido desaparecido es José Huenante [detenido desaparecido en 2005] creo que es super*

⁸² Especialmente considerando el conflicto mapuche o la violación de los derechos humanos en democracia.

ingrato, porque si ya tengo poco tiempo para pasar la dictadura, tengo aún menos tiempo para pasar la violación de los derechos humanos en democracia.” (RH, 2021).

Hemos destacado que el abordaje de los contenidos referidos a la que llamamos Pedagogía de la Memoria, queda en manos del interés que tenga el profesor de tratarlos en sus clases, lo que les confiere autonomía y libertad, no obstante, no se debe pasar por alto que dependerá también de los establecimientos donde se desempeñan, la formación del equipo directivo y sin duda del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

“Bueno, depende mucho de los establecimientos, con los cuales hay que seguir al pie de la letra el texto escolar y Santillana termina gobernando más que el intelecto del profesor. Es super lamentable, en los cursos más pequeños es más así, Santillana gobierna la sala⁸³, pero en general el currículum, y sobre todo en media, que es donde yo me especializo. Yo creo que deja bastante margen para poder hacer lo que uno quiera⁸⁴ (...) Por lo tanto, uno tiene bastante margen para hacer cosas.” (BC, 2021).

*“también depende de que los **establecimientos** te permitan tratar esos temas, creo que hoy día hay todavía mucha dificultad para tratar el tema de violación a los derechos humanos, si yo me voy a hacer clases al Cumbres, no voy a poder seguramente tocar estos temas, entonces creo que está muy sesgado, es difícil. Sin embargo, **creo que hoy día el tema del contenido de dictadura hay más posibilidades, porque hoy día también tenemos la posibilidad de hablar del concepto de dictadura tal como es⁸⁵ (...) decir las cosas como son, Así que, como te digo, creo que al currículum le falta ahí un poco de... hay que modificar algunas cosas ahí.”*** (MP, 2021).

Recuperando la siguiente cita del profesor RH (2021) *“creo que es super ingrato, porque si ya tengo poco tiempo para pasar la dictadura, tengo aún menos tiempo para pasar la*

⁸³ En cuanto al protagonismo de los textos del estudiante, podemos visualizar que la editorial Santillana cuenta con un gran protagonismo dentro de las escuelas, tal como señala el profesor BC (2021), muchos profesores ven comprometida su labor por el libro, que supone sería un apoyo al ejercicio docente; *“Vamos en la página 14, hagamos la actividad de la página 14, vamos a la página 15. Los apoderados también lo miden así, mis hijos van en la página 30 y los del B van en la página 38. Qué es lo que está pensando, es bien triste lo de los textos escolares, en lo que se convierten, porque podrían ser bien útiles.”* (BC, 2021).

⁸⁴ *“A mí nunca, en estos 11 años, me han cuestionado la manera de tratar un tema. Ojalá alguna vez lo hayan hecho (ríe), porque en realidad con que uno tenga las notas al día, con que tenga los puntitos, las cruces, las firmas y el leccionario y todas esas cosas, es un muy buen profesor. Entonces, que alguien diga: oye sabes que, lo que tú estás enseñando yo creo que tiene una perspectiva errada o desde una perspectiva que es poco idónea, no nunca, me ha pasado.”* (BC, 2021).

⁸⁵ Una experiencia vivida por la profesora, que puede ciertamente ilustrar cómo se ha vivenciado el cambio, o la apertura para el abordaje de Dictadura, se encuentra en la organización de las Jornadas de Derechos Humanos realizadas por el Departamento de Historia en 2020 y transmitidas por vía Zoom a toda la comunidad educativa de este colegio. *“A mí me llama la atención por ejemplo que, para la señora XXXXX [directora del colegio donde trabaja la profesora], que es de otra escuela, que nosotros nos hayamos referido al concepto de dictadura en la jornada de derechos humanos y no decir ni “etapa autoritaria” no, no sino **decir las cosas como son**, para ella fue sorprendente, pero no negativo, para mí ya no es sorprendente hablar de dictadura, porque nosotros ya lo tenemos interiorizado.* (MP, 2020).

violación de los derechos humanos en democracia”, podemos abordar otra de las temáticas que tensionan a los profesores de Historia, la cual dice relación con la díada tiempo–cobertura contemplada en los PE en el curriculum.

Si bien, existe este margen para decidir qué hacer y donde detenerse, existe de igual manera, una marcada exigencia por dar cobertura a la totalidad de contenidos, especialmente considerando que en segundo año medio se mide la calidad de la enseñanza a través de una prueba estandarizada como SIMCE y que en cuarto año medio; PAES permite el ingreso de los y las estudiantes a la universidad. A pesar de ello, el profesor BC (2021) señala que *‘hay bastante muñeca’* o flexibilidad en el curriculum para atender los intereses de los profesores, aunque reconoce *‘el atochamiento de los contenidos’* que complejiza tanto su incorporación a las planificaciones de clases como a las formas de abordarlos, *“yo creo que si bien, hay, un atochamiento de contenidos que hacen muy difícil poder escaparse de los temas, como uno abarca los temas. Yo creo que ahí hay bastante muñeca, hay bastante muñeca, como para poder hacer cosas.* (BC, 2021).

Ahora bien, es posible reconocer que *‘hay bastante muñeca’* en el quehacer docente, en cuanto a las decisiones, referidas a los contenidos que nos convocan y su presencia en el curriculum, aunque su tratamiento puede resultar cuestionable por la pretensión ambiciosa de cómo se presentan los contenidos en la asignatura de Historia en el curriculum,

“En el currículo [estos contenidos] están explícitos con todas sus letras. Creo que como un ejercicio democrático cumplen, en ese sentido, lamentablemente hay una jugada ahí capciosa con el currículo. De primero a cuarto medio son demasiado ambiciosos en lo académico. Como que asumen que estamos formando estudiantes que van a investigar en historia y van a estudiar de una temática muy amplia. O sea, primero medio es todo el siglo XIX y segundo medio es todo el siglo XX, no sólo en Chile, sino que, en América Latina, en occidente, no hablamos de oriente, pero en occidente y en un año común y corriente de colegio, te demoras un semestre de universidad en estudiar una parte de eso.” (RH, 2021).

El trabajo analítico del curriculum, realizado por el profesor RH en cuanto a la disposición de los contenidos en los PE y los OA que se esperan desarrollen los y las estudiantes, devela la paradoja, la *‘trampa’* entre cobertura-tiempo, puesto que el curriculum *“es muy ambicioso en lo académico en ese sentido y creo que eso es una trampa, porque nunca hay tiempo de nada.”* (RH, 2021).

El curriculum “*está con un poco de trampa en el fondo y en el curriculum oculto o en la práctica también. Está el tema tabú lamentablemente y no lo digo yo, no lo invento y tampoco es una apreciación como a viva voz o como el murmullo de la multitud, eso está estudiado, hay una nota de la BBC de Londres del 2017 que habla como la dictadura no es abordada en la escuela en Chile, y del 2017 no más [sic] (...) no es invento de nadie*”⁸⁶.

El tema tabú dice relación con el silenciamiento del contenido de la dictadura cívico-militar en algunas escuelas⁸⁷, a pesar de que su presencia en el curriculum es ya muy acotada. De hecho, un año previo al estudio que cita el profesor, la BBC (2012) publicó un artículo sobre la polémica forma de abordar la Dictadura cívico-militar chilena en las BC, aceptada por el Consejo Nacional de Educación (CNEC), que cambió en los libros de historia de primero a sexto básico, la expresión de dictadura por ‘régimen militar’ durante el gobierno de centroderecha de Sebastián Piñera⁸⁸.

Por último, el curriculum en la asignatura de Historia plantea grandes desafíos al profesor. Su recorrido posiciona al profesor mirando dos escenarios diferentes; Chile y Europa de manera sincrónica⁸⁹. A partir de ese ejercicio, debe invitar a los y las estudiantes a comprender, analizar y evaluar la historia local, regional, mundial, situándoles en ejes temporo-espaciales y multidimensionales. Y esa tarea es muchas veces compleja tanto para los profesores como para los y las estudiantes,

“Por ejemplo, lo que se intenta hacer en primero y en segundo medio yo todavía no le tomo la mano de hacerlo muy bien, pero tener como las líneas temporales en paralelo entre Historia Universal e Historia de América, Historia de Chile, es un muy buen ejercicio, es un muy buen ejercicio, porque entender parceladamente la historia del mundo y la historia de Chile, como si Chile fuera, no sé..., es un país super chiquitito... 18 millones de habitantes. Entonces, como que ya, igual no somos tan importantes, también hay que saberlo, pero no somos tan, tan importantes. E ir viéndolo en paralelo, y ver cómo Chile reacciona, en el

⁸⁶ La BBC publica en septiembre de 2013 el artículo de Verónica Smink ‘*Cómo se enseña el golpe de Pinochet en las escuelas de Chile*’, donde se abordan las problemáticas que hemos abordado en esta investigación. Véase https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130909_chile_golpe_escuelas_vs. Revisado en julio de 2022.

⁸⁷ Según este artículo, un 60% de las escuelas en Chile, no tratan las temáticas de dictadura, especialmente por la ideología de sus sostenedores y directores, asociada a centro-derecha. Véase https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130909_chile_golpe_escuelas_vs. Revisado en julio de 2022.

⁸⁸ Aparecen en este artículo de la BBC Mundo una serie de entrevistas al mundo político, que reflejan el polémico debate que se generó tras esta decisión gubernamental. Aparecen en ella, las frases ocupadas por el profesor RH (2021) como ‘se está blanqueando la historia de Chile’. Véase https://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2012/01/120104_ultnot_chile_textos_escolares_tsb. Revisado en julio de 2022.

⁸⁹ Resulta significativo para los procesos formativos que nuestra historia esté anclada solo a occidente y tal como ya ha expresado el profesor RH (2021), la historia de oriente, está prácticamente ausente en nuestro derrotero curricular.

fondo, a la mayoría de los acontecimientos mundiales desde esa perspectiva es un muy buen ejercicio y es difícil lograrlo, pero creo que es un buen ejercicio. En cuarto medio, bueno va a cambiar ahora, pero cuando se les enseñaba la Constitución en cuarto medio, dependía como profe, cuán crítico quería uno ser con lo que estaba haciendo. Y lo que quería enseñar o lo que quería que los estudiantes se cuestionaran con respecto a la Constitución. O cuáles iban a ser los elementos que Lagos había reformado, cuáles son los elementos que quedan pendientes, cual es el rol del Tribunal Constitucional, ese tipo de cosas quedan a criterio del profesor de cómo entregarlas o no, entonces nada. Depende ahí mucho de los profes como se hace. No es posible esperar que el currículo que nos entrega Pedro Montt, diga profesor usted cuestione el capítulo 5 de la Constitución, eso no va a ocurrir, uno tiene que hacerlo, a uno se le tiene que ocurrir.” (BC, 2021).

3.2. Cambios curriculares de HGCS: posibles sentidos de la PM y la EC

"En materia de Historia, hoy un estudiante tiene las posibilidades de tener más Historia, y en ningún caso menos Historia", ministra de Educación, Marcela Cubillos a La Tercera⁹⁰.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
3. Sobre el curriculum de Historia: sus cambios y la Pedagogía de la Memoria	3.2. Cambios curriculares de HGCS: posibles sentidos de la PM y la EC	<p>es complicado porque, fíjate que justo nos toca la pandemia, justo nos toca el ajuste curricular final, donde desaparece el ramo de Historia en tercero y cuarto medio.</p> <p>se cruzan dos o tres variables complicadas, porque tiene que ver con el 18 de octubre que revitaliza todo este debate histórico, las causales, las consecuencias de porqué hoy estamos como estamos, viene el ajuste curricular y además viene la pandemia entonces (...) con el trabajo remoto queda todo en ‘veremos’.</p> <p>lo encuentro super grave, porque hay contenidos que son muy difíciles de entender desde la emocionalidad, desde la madurez de tu emocionalidad (...) el haber disminuido la historia es funcional para un modelo de mercado en el que queremos que los chicos sean funcionales a, y menos reflexivos.</p> <p>me parece insólito</p> <p>nos dan la posibilidad de poder trabajar de otra manera.</p> <p>me parece que no es apropiado, para nada, o sea te lo estoy diciendo con palabritas lindas.</p> <p>En la cosa curricular no se da punta sin hilo.</p> <p>no creo que el curriculum esté tan equivocado, o no está tan extraviado, como sí lo podría haber estado hace 20 años atrás.</p> <p>a mí me agrada que tengan un poco menos de historia chilena y que en tercero y cuarto medio tengan otro tipo de asignatura. Yo no comparto mucho que la eliminación de Historia y Geografía</p>

⁹⁰ Al respecto, la ministra de Educación, Marcela Cubillos, “defendió la medida argumentando que ésta posibilita más tiempo para profundizar en los contenidos de la asignatura”. Véase <https://www.latercera.com/culto/2019/05/31/cambio-historia-profesores/>.

		<p>de tercero y cuarto medio sea algo malo. Personalmente me agrada. Creo que es mucho más valioso tener formación ciudadana, tener la asignatura de derechos humanos como un eje transversal (...) Pero esas instancias me parecen mucho más valiosas que tener un discurso historiográfico más viejo que, pucha que es añejo.” (RH, 2021).</p> <p>siento que hay como un esfuerzo en resaltar más estos valores como ciudadanos, cachay, como el valor por la democracia, los DDHH., la justicia, siento que al menos hay un avance si uno lo compara con lo que era el marco curricular anterior.</p> <p>Creo que se resignifica la asignatura. cómo replantearnos el curriculum, cómo replantearnos la manera en que enseñamos historia, es como un desafío super urgente.</p>
--	--	--

Tabla 14: Categoría 3: Cambios curriculares de HGCS: posibles sentidos de la PM y la EC.

Los cambios curriculares, acontecidos en los últimos años, exponen miradas analíticas divergentes. En mayo de 2019, la asignatura de HGCS, dejó atrás su carácter de obligatoriedad, en los niveles de tercer y cuarto año de enseñanza media. Le sucede, en su reemplazo en esos niveles, la asignatura de Educación Ciudadana, con una carga horaria reducida a dos horas a la semana y una tríada de electivos a disposición de los intereses profesionales de los y las estudiantes, entre ellos Economía y sociedad, Comprensión histórica del Presente y Geografía, territorio y desafíos socioambientales.

Tal transformación causó gran tensión en distintos escenarios académicos, que fue perdiendo intensidad, porque el contexto estuvo marcado por el estallido social de octubre en ese mismo año, la pandemia por el Covid-19 y con ella, las nuevas modalidades de clases a distancia, híbridas y/o presenciales dependiendo del Programa gubernamental Paso a paso.

“es complicado porque, fíjate que justo nos toca la pandemia, justo nos toca el ajuste curricular final, donde desaparece el ramo de Historia en tercero y cuarto medio, y se reincorpora esta suerte de educación cívica, que tiene que ver con educación para la ciudadanía, entonces claro, justo se cruzan dos o tres variables complicadas, porque tiene que ver con el 18 de octubre que revitaliza todo este debate histórico, las causales, las consecuencias de porqué hoy estamos como estamos, viene el ajuste curricular y además viene la pandemia entonces (...) con el trabajo remoto queda todo en ‘veremos’.” (GR, 2021)⁹¹.

⁹¹ “yo creo que los profes de Historia, bueno a mí me sacaron de tercero y cuarto medio, me dejaron solamente de séptimo a segundo medio, me imagino que tiene que haber sido por la situación que pasó el año pasado [su posición frente al estallido], entonces, claro los cursos, yo creo que venía súper interesante el trabajo este año.” (GR, 2021).

Por consiguiente, el escenario sociopolítico marcó de manera extraordinaria, tanto las disidencias como el apoyo a estas transformaciones significativas en el actual currículum. Abordaremos, esta subcategoría, desde la gravedad y lo insólito para luego comprenderlo desde la posibilidad de aperturas curriculares al conocimiento.

La profesora MP (2020) expone, **“lo encuentro super grave, porque hay contenidos que son muy difíciles de entender desde la emocionalidad, desde la madurez de tu emocionalidad, entonces, el haber disminuido la historia es funcional para un modelo de mercado en el que queremos que los chicos sean funcionales a, y menos reflexivos, y es por eso que creo que los estudiantes... aquí es cuando valoro el protagonismo que ha tenido la educación pública, de cómo en el fondo se dio la lucha para que pudiéramos tener historia en tercero y cuarto medio, es insólito... me parece insólito.”** (MP, 2020).

Retirar la historia como asignatura en los niveles superiores de la enseñanza media es concebido como un retroceso de los procesos formativos de los y las estudiantes, incluso de la promoción de su compromiso con la ciudadanía, pues todo pensamiento crítico, reflexivo y autónomo requiere de la comprensión de la sociedad desde el pasado y el presente, para pensar en el futuro conjunto. Negar las bases ideológicas que subyacen a este tipo de decisiones es restar al análisis cuestiones irrefutables. De ahí, que la profesora destaque que la inserción de los estudiantes en el sistema de mercado comprende la pérdida de su condición de sujetos históricos transformadores.

Si bien, los electivos pueden aportar a la formación de los y las estudiantes, porque *“nos dan la posibilidad de poder trabajar de otra manera, con el rescate del trabajo de fuentes documentales, del trabajo de la historia oral”* (MP, 2020); esa misma condición de elegibilidad deja al arbitrio de las decisiones formativas de los y las estudiantes, quienes buscarán electivos anclados a posibles carreras profesionales de su interés, limitando las posibilidades de tomar aquellos vinculados a la asignatura de Historia,

“el niño, que no escoge nuestros electivos, no va a poder desarrollar esas habilidades, por lo tanto, vas a tener seres humanos que quizás no van a ser tan reflexivos y nos va a dificultar mucho más el trabajo de rescate de la memoria, entonces creo que eso es, terrible, pero creo que dentro de lo que tenemos, podemos generar instancias para hacer este rescate de la memoria, pero me parece que no es apropiado, para nada, o sea te lo estoy diciendo con palabritas lindas” (MP, 2021).

La complejidad y la tensión que se observan dicen relación con aquel universo de estudiantes que no tendrán la asignatura de Historia en la escuela y que corresponden a *“cabros de tercero*

y cuarto medio los que están en la calle [como sujetos históricos clave del estallido social], y son esos cabros los que no van a tener historia, ¿te fijas? Bueno, en la cosa curricular no se da punta sin hilo (...) la reflexión de temas como derechos humanos es mucho más compleja con niños de primero y segundo medio que con niños de tercero y cuarto, o sea aquí estamos hablando de estadios de desarrollo, un tema cognitivo. Entonces, me parece tremendo.” (MP, 2020)⁹².

En el año 2022, a casi dos años de esta entrevista, el contexto de las comunidades educativas a nivel nacional ha cambiado. La violencia ha cobrado un protagonismo inusual en las escuelas, especialmente en los niveles de séptimo a segundo medio. La pandemia ha afectado las relaciones interpersonales entre los y las estudiantes y la dimensión socioemocional del aprendizaje, de la humanización y de la construcción de sujetos históricos empáticos ha ocupado la atención de las comunidades educativas, más intensamente, que en otros momentos.

De esta manera, abordar temáticas de memoria, derechos humanos, de justicia, con estudiantes, que no han tenido un normal tránsito por la escuela ha sido un proceso complejo. Además, se debe considerar, que la priorización curricular vigente, que surge como respuesta a los acontecimientos emergentes, presenta saltos de OA en OA, sin contexto ni profundidad⁹³. Todo ello, tensiona las posibilidades de trabajar estas temáticas controversiales y le otorga sentido a la referencia, que realiza la profesora MP (2020) anteriormente, concerniente al desarrollo cognitivo necesario para comprender y evaluar estos contenidos por los y las estudiantes.

Sin embargo, por otra parte, y ante el inminente trabajo de diseño y estudio curricular de los nuevos cursos electivos que se ponen en marcha inexorablemente el 2020, fue necesario

⁹² “yo creo que va a haber un cambio curricular en el futuro, espero que la construcción de una nueva Constitución, nos permita abrirlos al diálogo de la sociedad que queremos, pero como te digo, me parece insólito que se haya quitado de tercero y cuarto medio, a pesar de que podemos rescatar con los electivos la interiorización, la emotividad.” (MP, 2020).

⁹³ Un ejemplo de ello, corresponde al OA4 de II año medio; “Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.”, sin haber tratado siquiera los contenidos necesarios para comprender la trascendencia de ese conflicto mundial. Véase <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Educacion-General/Historia-geografia-y-ciencias-sociales/Historia-Geografia-y-Ciencias-Sociales-2-medio/182128:Priorizacion-curricular-Historia-2-medio!priorizado>. Revisado en julio de 2022.

también evaluar analíticamente sus potencialidades y contribuciones al concierto de asignaturas ofrecidas en las BC⁹⁴.

En función de una mirada, más bien optimista, vinculada a las posibilidades de generar conocimientos, mediante los cambios curriculares propuestos, rescataremos discursos que reflejan enfoques representativos de las y los profesores Historia.

En primer lugar, nos encontraremos con códigos relevantes que describen el cambio del currículum prescrito como ‘*no tan equivocado*’ o ‘*extraviado*’ si se considera el currículum enseñado en las escuelas, donde se desempeñan los profesores seleccionados. Resulta, particularmente interesante, la comparación realizada del anterior currículum, definido como “*eminentemente positivista, oficialista y trastradiconalista*” con los aportes o giros del actual.

Presentaremos tres discursos representativos de este cambio,

En primer lugar, al profesor GR (2021)

*“Mira, por el contrario de lo que yo he escuchado de algunos colegas, o que he leído en algunas opiniones, qué sé yo, en foros o en debates, a juicio mío, **no creo que el currículum esté tan equivocado, o no está tan extraviado, como sí lo podría haber estado hace 20 años atrás, donde era un currículum eminentemente positivista, oficialista y trastradiconalista, por ponerle un nombre, y hoy día creo que ha dado un giro interesante, obviamente debe tener ajustes, y debe tener el protagonismo más de no solamente de profesores que trabajen diseñando currículum, sino profesores de base, profesores de escuela también aportando desde ese punto de vista, ahora ...**”*

En segundo lugar, el profesor RH (2021), señala que

*“La memoria es engañosa. Las personas olvidamos, las personas inventamos, se nos cruzan los cables y mezclamos cosas. La memoria es engañosa siempre y está sujeta a crítica. Creo que eso es lo primero. Lo segundo es darle una relevancia a la construcción de sentido que tenemos las personas, saber que la historia como tal, es una interpretación más y por lo mismo, y personalmente a mí me agrada que tengan un poco menos de historia chilena y que en tercero y cuarto medio tengan otro tipo de asignatura. Yo no comparto mucho que la eliminación de Historia y Geografía de tercero y cuarto medio sea algo malo. Personalmente me agrada. Creo que es mucho más valioso tener formación ciudadana, tener la asignatura de derechos humanos como un eje transversal (...) Pero esas instancias me parecen mucho más valiosas que tener un **discurso historiográfico más viejo que, pucha que es añejo.**” (RH, 2021).*

⁹⁴ “Ese redescubrimiento, de hacer historia local (...) para poder ir al entorno ya nacional, luego al entorno global, es súper importante, los electivos de ahora de tercero, son mucho eso, entonces yo creo que la historia es fundamental para poder entenderte como sujeto.” (MP, 2020).

Para la profesora FJ “*Mirando las bases curriculares, siento que hay como un esfuerzo en resaltar más estos valores como ciudadanos, cachay, como el valor por la democracia, los DDHH., la justicia, siento que al menos hay un avance si uno lo compara con lo que era el marco curricular anterior, en donde parecía que se omitían o se usaban otro tipo de conceptos a veces, entonces desde la teoría siento que hay un avance en ese sentido, de destacar aspectos de la formación ciudadana y que deberían como estar transversales a la hora de revisar los contenidos.*” (FJ, 2020).

Y para cerrar esta reflexión el profesor BC (2021)

“*Depende mucho de los profes. Yo creo que se resignifica la asignatura, en el sentido de que sirve para las respuestas presentes. Ya no puede seguir sirviendo solamente, como te decía en el comienzo, para acumular información. Entonces cuando hablan de la formación ciudadana [sic] como una asignatura aparte de Historia⁹⁵, yo encuentro que nunca me encajó del todo, por qué enseñamos Historia y no estamos al mismo tiempo formando personas en términos ciudadanos.*”

“*finalmente una formación ciudadana es una forma blanqueada de decir formación política, porque en el fondo uno tiene que situarse como ciudadano, saber ejercer tus derechos y todo eso, pero eso no es suficiente para ser un ciudadano. Y ser un ciudadano informado tampoco es leer todos los programas de todos los candidatos antes votar. Sino que también significa en cómo me sitúo yo, en la línea o en el círculo de las distintas tendencias políticas que existen con las que más me siento más representado, representada, que finalmente con lo que la escuela ha tenido mucho temor mucho tiempo, que hoy en día eso se quiebra, hoy en día como que necesariamente uno tiene que tener posturas más, no rígidas, pero si más exactas, más definidas. Y uno como docente debe colaborar con que eso ocurra, por así decirlo, con el nacimiento político de las personas. Cuando nos volvemos ciudadanos y ya tenemos ciertos derechos es eso lo que debería hacerse, por lo tanto, cómo replantearnos el curriculum, cómo replantearnos la manera en que enseñamos historia, es como un desafío super urgente.*” (BC,2021).

3.3. La Pedagogía de la Memoria en las prácticas docentes: tensiones y desafíos

“*Ustedes pueden creer lo que quieran, sus familias pueden creer esto o esto otro, pero las violaciones a los derechos humanos ocurrieron siguen ocurriendo, entonces creo que eso es lo primero que hago. La forma en que yo lo abordo.*” (RH, 2021).

⁹⁵ La asignatura se denomina Educación Ciudadana.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
3. Sobre el curriculum de Historia: sus cambios y la Pedagogía de la Memoria	3.3. La PM en las prácticas docentes: tensiones y desafíos	<p>más mi práctica, igual me gusta ser más confrontacional en ese sentido, como con los impedimentos externos, como cuando pasa que hay familias, hay estudiantes que sus familias son carabineros, son militares, entonces como que ahí estoy predispuesto a ese tipo de encuentro, con las armas académicas, pedagógicas y laborales que pueda tener.</p> <p>lo segundo son las prácticas institucionalizadas triste y lamentable y patéticamente aún es un tema tabú en las escuelas.</p> <p>Pero en mis clases, en la clase misma, intento hacer ese abordaje, siempre es como parte desde la historia de América Latina, Guerra Fría, Alianza para el Progreso, como que ahí hay todo un trasfondo hasta llegar al 11 de septiembre y después como la típica división que se hace la perspectiva de la economía, la perspectiva de la política y la perspectiva de los derechos humanos y finalmente como volver a cerrar todo al momento de la transición a la democracia.</p> <p>me costó instalarlo, pero creo que hoy día me he ganado un lugar por mi tozudez, y esas salidas a terreno que se plantearon en tercero medio, a mí no me bastaba con que los niños fueran solamente al museo de la memoria, sino que yo encontré que había una necesidad de llevarlos a sitios de memoria, y se instaló desde que yo llegué, la visita a dos lugares, ya que es un sitio de memoria.</p> <p>Creo que nunca me ha pasado mucho, afortunadamente en ese sentido, intento ponerme muchos parches antes de esa herida, que lamentablemente no debería hacer, no debería tener ese temor.</p>

Tabla 15: Categoría 3: La PM en las prácticas docentes: tensiones y desafíos.

En este recorrido hemos intentado describir y analizar los distintos trayectos transitados por las y los profesores de Historia, para convertirse en los sujetos históricos que actualmente son. Han emergido confluencias y divergencias en sus discursos, tal como se esperaba en una investigación fenomenológica, pero la totalidad de la muestra se sitúa como un profesor crítico, algunas veces adoctrinador, considerando las orientaciones de Toledo (2016).

El discurso que cada profesor y profesora ha construido en su propio recorrido histórico, a partir de sus recuerdos; de la memoria, le permiten reflexionar críticamente sobre su rol en el mundo, situándolo y promoviendo su identidad como profesor.

Si el profesor comprende su rol en el mundo, los objetivos de su práctica pedagógica son también muchos más claros. Y como hemos visto, la Pedagogía de la Memoria que es

definida como estrategia, herramienta, metodología, etc., corresponde a una decisión, más allá de la prescripción curricular. Un profesor puede evadir las temáticas controversiales, no dar cobertura a las unidades que el conflicto polarizará a los y las estudiantes dentro de la sala de clases y, lamentablemente podemos encontrar muchos profesores en esta condición. Sin embargo, debemos también reconocer la enorme deuda en materia de formación inicial de profesores, especialmente considerando los años de egreso de los profesores entrevistados, que no aborda en sus programas de curso temas controversiales e incluso no hay cursos de formación en Derechos Humanos en Pedagogía.

Entonces, la pregunta por la Pedagogía de la Memoria y sus prácticas en la escuela queda sujeta al arbitrio del profesor y al estudio constante de nuevos conocimientos que este realice. Hemos descrito una arquitectura de la PM anclada a otros corpus, pasado reciente, derechos humanos, democracia, pero también cabe considerar que el curriculum prescrito, a pesar de no considerar a la memoria en el sentido que aquí se propone, como una pedagogía para el *Nunca Más*, como sostiene Sacavino (2015), hay presencias de OAT y ámbitos que subyacen a los objetivos formativos de la enseñanza media, donde podemos fijar la atención para las posibilidades de trabajo en materia de memoria.

Como ya hemos indicado, los profesores de esta muestra, son conocedores del currículum y de autores que han trabajado Memoria, como Jelin desde Argentina. Existe en ellos un propósito claro, ligado a generar en los estudiantes conciencia de clase, de pertenencia a un grupo desplazado por la memoria hegemónica y de la historia oficial.

En función de ello, es necesaria la Pedagogía de la Memoria, se debe reconocer y legitimar esas otras memorias ausentes en el curriculum nacional. Los hechos, como ya han declarado los profesores, pasaron, son incuestionables, pero las formas de tratarlos en la sala de clases pueden generar cuestionamientos en los profesores, porque no es fácil hablar de los traumas profundos de una sociedad marcada por la dictadura cívico-militar.

Existe una emocionalidad compleja de abordar, por ejemplo, al visitar sitios de Memoria como Villa Grimaldi, se produce una angustia, un desconsuelo. No es fácil desde la empatía histórica aproximarse al dolor del Otro, especialmente si este ha sufrido torturas impensadas descritas en el Informe Valech (2004), por ejemplo, que nos hace preguntarnos por estos contextos deshumanizados.

Revisaremos algunos ejemplos de prácticas ligadas a la Pedagogía de la Memoria que han sido parte de los relatos de los profesores de Historia, a partir de ellas, emergen problemáticas y tensiones que la envuelven, pero que la hacen necesaria, como una forma de buscar en las fuentes el sentido de lo humano, de la justicia, la dignidad y el profundo sentido de los derechos humanos.

*“Pero ya viendo como más mi práctica, igual me gusta ser más confrontacional en ese sentido, como con los impedimentos externos, como cuando pasa que hay familias, hay estudiantes que sus familias son carabineros, son militares, entonces como que ahí estoy predispuesto a ese tipo de encuentro, con las **armas académicas, pedagógicas** y laborales que pueda tener. Pero en mis clases, en la clase misma, intento hacer ese abordaje, siempre es como parte desde la historia de América Latina, Guerra Fría, Alianza para el Progreso, como que ahí hay todo un trasfondo hasta llegar al 11 de septiembre y después como la típica división que se hace la perspectiva de la economía, la perspectiva de la política y la perspectiva de los derechos humanos y finalmente como volver a cerrar todo al momento de la transición a la democracia.” (RH, 2021).*

Las armas pedagógicas que encontramos en esta cita nos refieren al curriculum mismo. En él se encuentran esos recorridos *“la historia de América Latina, Guerra Fría, Alianza para el Progreso, como que ahí hay todo un trasfondo hasta llegar al 11 de septiembre y después como la típica división que se hace la perspectiva de la economía, la perspectiva de la política y la perspectiva de los derechos humanos y finalmente como volver a cerrar todo al momento de la transición a la democracia”*, sin embargo, también se reproducen tesis para abordar esos pasados traumáticos como declara Rubio (2010; 2013; 2016) en sus trabajos sobre la Tesis de la Guerra Fría; entonces hay que tener conocimiento responsable de las fuentes que se ocupan. Tal como expresa la profesora FJ (2020).

*“Yo creo que **en la práctica depende mucho de uno** de los énfasis que le va a dar a esos temas, independientemente de lo que uno esté estudiando, del periodo histórico, que uno esté revisando, **siento que igual uno tiene la misión, la responsabilidad de resaltar ciertos elementos que están relacionados con estos temas**, la democracia, la igualdad, el respeto a la diversidad, y que en mi experiencia como escolar, no recuerdo alguna una actividad significativa, por ejemplo, en relación a eso, a fomentar habilidades ciudadanas, cachay. No tengo recuerdos en ese sentido.” (FJ, 2020).*

El no tener recuerdos sobre actividades significativas sobre estas temáticas son también parte de la reflexión. Posiblemente, varias generaciones de profesores de Historia, jamás vieron

Dictadura en la escuela y eso obedece ciertamente a una decisión política de quienes construyen el curriculum y de quienes lo enseñan.

Si continuamos nuestra búsqueda, sobre la Pedagogía de la Memoria, nos encontremos con una mixtura que la vincula directamente con derechos humanos, específicamente, porque la Unidad de Dictadura que debe tratarse en II año medio, los aborda a partir de *la teoría del empate*, al decir de Garcés (2010), que implica incorporar como contenidos a los Derechos Humanos y al sistema neoliberal en el curriculum.

*“En este colegio de San Miguel, en que sí habían más instancias como de debate, me **acuerdo de haber hecho una clase de derechos humanos en donde discutimos**, por ejemplo, los desafíos del Estado con respecto a derechos en particular, así como el derecho tanto, cómo se manifiesta o cómo no se manifiesta, o cómo no se respeta, cachay. No me acuerdo bien. Fue una instancia en que los y las estudiantes pusieron ejemplos concretos de cómo ellos creían que X derechos se cumplían o no se cumplían por el Estado, con ejemplos concretos, situaciones que ya habían visto. Entonces, yo creo, que **la historia es como privilegiada, en ese sentido, a la hora de trabajar derechos humanos**, siento que igual es algo que debería ser transversal también a las asignaturas, pero siento que la historia es privilegiada, en ese sentido, a la hora de trabajar estos temas, si estamos viendo, la Colonia, si estamos viendo, no sé, Guerra Mundial, todo, la Cuestión social, como que tenemos muchos elementos que nos permiten reflexionar alrededor del concepto de derechos humanos, de justicia, por lo tanto, **siento es un desafío igual grande para uno, hallar una forma de trabajarlo de manera profunda, de manera coherente, de manera que realmente haga reflexionar a los chiquillos y las chiquillas**, antes de uno darle todas las respuestas, así como: esto es. Siento que es eso, es importante, generar entidades que fomenten la reflexión en torno a esto, y que, **en la práctica, a veces no siempre se da la oportunidad para hacerlo**”. (FJ, 2020).*

Varias ideas se develan en partir de esta cita que son relevantes para nuestro derrotero. En primer lugar, los derechos humanos son cercanos a los y las estudiantes por su vigencia, es decir, podemos aproximarnos a ellos a partir de experiencias cotidianas, que brindan ejemplos concretos para comprenderlos. El debate en clases en ese sentido, es una de las prácticas más usuales, para los profesores.

En cuanto a la Historia, es privilegiada, porque entrega valiosas herramientas para comprender el pasado y reflexionar sobre los derechos humanos, pero también puede aproximarnos a temas controversiales. Por ejemplo, la Cuestión social, contenido que describe las profundas desigualdades y paupérrimas condiciones de vida (pobreza, alcoholismo, insalubridad, hacinamiento, etc.) que se viven en Chile y el mundo a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX. ¿cómo enseñar estos contenidos en escuelas

vulnerables donde la pobreza es parte de la cotidianidad de los estudiantes? ¿No es también un contenido controversial? (Toledo, 2016).

Ahora bien, estas temáticas complejas constituyen un desafío para los profesores, ‘sentir que debo hacerlo’ es porque existe plena consciencia de la importancia de que los conocimientos, los saberes, las memorias del bajo pueblo, deben también estar presentes en el gran relato de la historia.

*“Yo como alumna de colegio lo viví, así como algo que no estuvo muy presente y que ahora como profe siento que debo hacerlo, y a veces uno cae en lo declarativo, poner los contenidos declarativos, **que es lo que predomina en el curriculum** como el tema de los contenidos, del enfoque en los contenidos, en la materia, por así decir.” (FJ, 2020).*

Las prácticas de la Pedagogía de la Memoria más cargadas de sentido para los profesores de Historia, están centradas en las salidas pedagógicas a sitios de Memoria, entre los cuales podemos destacar a Villa Grimaldi, Londres 38, Patio 29, Estadio Nacional, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Están cargadas de sentido para los docentes porque significa el apoyo de la institucionalidad escolar, pero también de la realización previa de un proyecto que entregue los fundamentos necesarios para lograr la aceptación de este por el equipo de gestión⁹⁶.

“yo venía de una escuela muy, como te digo, con la Horvitz, en donde tenía super claro lo que tenía que hacer, me costó instalarlo, pero creo que hoy día me he ganado un lugar por mi tozudez, y esas salidas a terreno que se plantearon en tercero medio, a mí no me bastaba con que los niños fueran solamente al Museo de la Memoria, sino que yo encontré que había una necesidad de llevarlos a Sitios de memoria, y se instaló desde que yo llegué, la visita a dos lugares, [Villa Grimaldi] ya que es un sitio de memoria, más este museo, pero como te digo y en relación con la pregunta que tú me hiciste anteriormente, creo que estamos al debe quizás, con otros períodos históricos.” (MP, 2020).

“Trabajé Derechos Humanos en segundo medio con las nuevas bases curriculares [2015] de cierta manera en tercero medio y cuarto medio creo que, en todos los cursos, en los niveles que he podido trabajar, para mí hablar de Derechos Humanos es fundamental. Creo que (..) es como un eje que no está como tal, cierto, porque es algo transversal, los derechos humanos como objetivos fundamentales transversales, pero dónde lo trabajé y me hizo hasta sentido, bueno con los cuartos medios e hicimos salida pedagógica a Villa Grimaldi, al Museo de la Memoria, al Estadio Nacional; ese recorrido nunca lo había hecho, me pareció

⁹⁶ En ese sentido, destacan las orientaciones que han trabajado Magendzo y Toledo (2009) para la visita a los lugares de memoria, lugares que además tienen equipos de Educación y sus propias propuestas de trabajo orientadas principalmente en materia de derechos humanos.

fuerte, pero súper interesante A partir de eso se hicieron testimonios también y proyectos acerca de cómo mejorar los derechos humanos en distintos ámbitos Incluso en el ámbito laboral que era donde también el colegio le interesaba mucho que se desarrollará.” (FC, 2021).

En el curriculum de 2009 estaban presentes dos electivos para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales; La Ciudad contemporánea y Realidad nacional en ellos, había mayores posibilidades para abordar contenidos. El profesor GR (2021) recuerda en función de sus prácticas de memoria; dos experiencias de aprendizaje valiosas para comprender cómo convergen y se articulan los sistemas de categorías y sus códigos que hemos levantado hasta ahora;

*“Trabajé ambos electivos, entonces, por ejemplo, en ciudad contemporánea recuerdo haber diseñado una actividad donde les pedía que visitaran espacios tradicionales o de la memoria en Santiago, entonces claro, algunos grupos fueron, qué sé yo, al barrio Yungay, pero muchos grupos, y la mayoría diría yo, **también obviamente encauzados**, direccionados hacia eso, fueron a espacios de los sitios de la memoria que hay en Santiago, entonces unos fueron a Londres 38, otros fueron a Villa Grimaldi, otros fueron al estadio de Víctor Jara, y tenían que presentar los resultados de la visita y de la búsqueda del desarrollo histórico del espacio, porque era un espacio de la memoria, qué había pasado y por qué hoy día era importante conservar esos espacios, eso lo debían exponer al mismo curso, entre ellos, en una especie de **“feria expositiva”** dentro de la sala, entonces, qué sé yo, montaron sus exposiciones con fotos, y cada uno iba visitando a cada grupo, y coincidió ese día, con una visita evaluativa de la subdirectora, entonces la subdirectora justo llega a la clase ese día, cuando estaban presentando estos temas, y habían, de los 6 grupos, 4 eran de los sitios de la memoria, Villa Grimaldi como te decía, Londres 38, el estadio Víctor Jara, y el otro fue el Museo de la Memoria, y otro más, no me acuerdo, entonces ella, de un origen bien particular, me dice que, por qué estaban todos, por qué habían sido esos lugares, si acaso yo los había designado, entonces yo, saqué mi hojita de la actividad, del diseño de la actividad y le dije “no, aquí están los espacios, cada uno eligió el espacio que quería investigar”, “ah perfecto ya, listo”, y ahí quedó. Así, por lo menos abordé yo, desde la geografía urbana el trabajo de la memoria; con la visita directa y obviamente después dando cuenta de que muchos alumnos y alumnas no sabían lo que había ocurrido en esos espacios, y al leer los testimonios, quedaron, pero obviamente impactados, y con otra visión de los procesos, del proceso histórico de la dictadura.” (GR, 2021).*

*“En otro caso, Realidad Nacional **elaboró un video, donde algunos visitaron el Patio 29**, el memorial del Cementerio General, y de hecho ahí yo me emocioné mucho con un video que hicieron porque también recogía todo un trabajo de la Unidad Popular, de lo que se había hecho durante la Unidad Popular y el porqué del golpe y después el terror de la dictadura”.*

*“En historia, recuerdo haber trabajado algunos cursos con un texto, de un historiador, de un profesor de historia de la Universidad de Valparaíso, que hace un **recuento***

historiográfico de lo que se ha escrito del golpe, que a mí me pareció magnífico, porque lo pone mucho más en detalle ¿ya?, lo enumera, los ordena más los textos respecto a los datos que se ocuparon para analizar la Unidad Popular y el golpe, y eso lo trabajamos, era un texto como de 70 hojas, un artículo bastante breve, y lo trabajamos durante 2 o 3 meses, de lectura, entonces los cursos iban avanzando con la lectura, e íbamos discutiendo las partes más complejas, y ahí se iban evidenciando, el manejo de los datos, la investigación de fuentes, y también cómo estaban todos trucados los contextos respecto a cómo había ocurrido la dictadura y el golpe.”

La deconstrucción de las fuentes históricas y cómo se ha forjado la historia oficial y las memorias hegemónicas en los procesos de reconstrucción del pasado dictatorial y contrastarlos con Sitios de Memoria; fuentes enriquecidas de relatos, de testimonios, de infraestructura, de imágenes, documentales, es otra forma de construir historia. Sin duda, estamos en deuda con este trabajo, pero las experiencias aquí descritas nos abren posibilidades de comprender qué pasa en las escuelas, cuáles son las formas más apropiadas de abordar estos contenidos, porque sin duda, son ‘fuertes’, emocionan, porque hubo muerte, tortura, desaparición... Buscar argumentación para demostrar por qué es importante este tipo de pedagogía, resulta vano, sino existe un compromiso con el fortalecimiento de lo humano, de la conciencia del Otro y su relevancia para comprendernos.

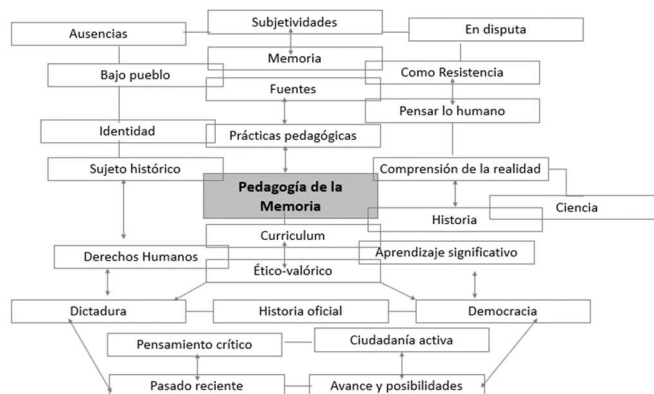
Las tensiones y desafíos de la Pedagogía de la Memoria han sido de cierta forma abordados en el transcurso de estas páginas gracias a las entrevistas realizadas a los profesores de Historia, qué mejor forma para comprender la presencia de un recorrido, que las experiencias de quienes, como sujetos históricos, tienen un rol transformador.

“Las prácticas institucionalizadas triste y lamentable y patéticamente aún es un tema tabú en las escuelas, para muchas personas, para muchas familias. Entonces la definición misma de pasado reciente como un momento contradictorio, se cumple en ese momento en las escuelas, pero a costa de tu trabajo, a costa de tu estabilidad. Creo que nunca me ha pasado mucho, afortunadamente en ese sentido, intento ponerme muchos parches antes de esa herida, que lamentablemente no debería hacer, no debería tener ese temor (...)” (RH, 2021).

“De todas maneras, es un tema complejo. Yo recuerdo que en un colegio donde hice la práctica, para un 11 de septiembre, unas estudiantes – era un colegio de puras niñas – hicieron una intervención, que nació de ellas y que pusieron fotos de detenidos desaparecidos en el patio del colegio, cachay. Y me acuerdo que entró una inspectora, así como furiosa, con la profe jefe y le dijo que sus niñas estaban haciendo eso y que fuera así como a pararles el carro al tiro, y que eso no podía ser cachay, entonces yo quedé pa’ dentro, oye pero cómo, cómo prohibís que pase algo así. Entonces, yo quedé como guauuu, entonces

creo que es una tensión constante y que en ese sentido uno, no sé, uno tiene que mostrar todas las caras de la moneda, esa es nuestra responsabilidad, cachay, esa es la responsabilidad, para que esto efectivamente no se torne ideológico, creo que hay que mostrar todas las caras, cachay, o así debería ser, lamentablemente, claro, eso se malinterpreta en el sentido de que hablai de detenidos desaparecidos y al tiro eres comunista, cachay, que el profe aquí, que el profe acá, que ya anda adoctrinando a los niños, entonces... y claro, y la población igual está súper sensible, los papás igual, los padres y la madres, en ese sentido, o sea como de que cualquier cosa hoy en día es como no...estay adoctrinando cachay, entonces yo creo que hay que... yo soy de la idea igual de que no ser explícita en lo que uno, en el posicionamiento político que uno tenga, cachay, no ser explícita, pero insisto mostrar las caras de las monedas y situarnos en la base de que, el respeto por los derechos humanos, cachay, como que eso no debería ser parte de una ideología, eso es como una base, cachay, que da lo mismo que si vienes de izquierda, derecha, oye, derechos humanos, porque es lo único, el respeto a esto es lo único que nos puede mantener vivos, conservar nuestra sociedad y nuestra humanidad, cachay. Entonces, eso no debería estar sujeto a discusión. No debería estar sujeto como al debate político en el sentido de que oye, es una base, es la base para que la humanidad exista. (FJ, 2020)''.

Subyacen al trabajo de la Pedagogía de la Memoria, incuestionablemente ideologías políticas que limitan y tensionan las posibilidades de su trabajo. Sin embargo, es necesario reconocer la urgencia de una Pedagogía anquilosada a la idea fuerza de una educación para el Nunca Más. El silencio, los silenciamientos no han contribuido a fortalecer los objetivos que el mismo curriculum plantea, solo evidencian la amplia tarea, que requiere de enormes desafíos de las y los profesores, una convocatoria abierta, un llamado, a hacerse responsable de la formación de sujetos históricos que puedan crecer en un régimen democrático.



Elaboración propia.

“No, no, yo creo que, en el lenguaje técnico, los conceptos que se manejan dentro del currículum no hay un “nunca más”, no hay ideas fuerza, que sean tan potentes como está presente en Argentina y Brasil, como acabas de decir tú, o en Alemania, qué sé yo, o en España no, en Alemania, donde se ha trabajado mucho más el tema del “nunca más”, pero es algo frontal y directo y claro, ningún sujeto político ni institucional rehúye del “nunca más”, pero en la realidad chilena, es una cuestión difusa, incongruente, poco clara, y que en el currículum por lo menos aparece de manera tangencial, o sea, lo único que creo yo ese nombre es el respeto estricto a los derechos humanos, pero no hay tampoco, o sea claro, se entiende que, ese tema toma valor en la medida que se cometieron delitos atroces durante la dictadura, pero pareciera que el terrorismo de Estado llegó hasta el 90, y después no pasó nada, entonces uno dice “pero cuidado, en 30 años sí ha habido situaciones de terrorismo de Estado, violencia de Estado, o violaciones a los derechos humanos”, y eso se reafirma con el 18 de Octubre o sea, entonces yo creo que ese espacio temporal queda como en duda, queda como una especie de nebulosa donde se cree que el Estado en Chile ha sido una entidad que, su rol de terrorismo solamente quedó en la dictadura, no en el presente, primero, y desde el lenguaje, como lo hablas tú, yo creo que no, en el currículum no aparece una idea más frontal y directa de decir “nunca más”, a lo más se hace alusión a los informes Rettig y Valech, de decisión de investigación, de autoridades, de decisión de que se aclararan los delitos, pero respecto a los juicios de los violadores de derechos humanos, respecto del reconocimiento de un perdón, o a los procesos de justicia que han habido en los últimos 30 años, no hay una intencionalidad real de reflejar esa realidad en el currículum, no hay una direccionalidad concreta, entonces yo creo que no, yo creo que no hay un “nunca más”, y la memoria, o sea el desarrollo de la memoria histórica, y de la historia de la memoria, dicho de otro modo, queda como finalmente un poco en el aire, o sea queda como bajo la intencionalidad del profe, si es que tiene el espacio y la posibilidad, y la imaginación de poder desarrollar actividades de aprendizaje relacionadas con la pedagogía de la memoria, o sea, desde un punto de vista pedagógico, como desde la metodología del trabajo de cada uno, queda en manos de uno, de darle ese protagonismo, esa vitalidad, esa relevancia, y esa trascendencia, pero como un currículum, no, yo creo que no está establecido, como meta principal, no.” (GR, 2021).

CONCLUSIONES ‘FINALES’

PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

“Es una historia que se presta para una seria investigación histórica, porque ha ido desenvolviéndose en un largo periodo de tiempo, porque los sobrevivientes y los testigos todavía viven, y porque generó sustanciales y diversas pistas documentales” Stern, 2009:26

“hay muchos discursos que dicen también, para qué hablar de dictadura, cómo para qué conservar ese rencor, de que, para qué revivir esas cosas, para que dividir a la sociedad entorno a ese hecho. Eso lo único que quiere es mantener lo que hay y no avanzar y no cambiar las cosas que nos mantiene hoy en día entre uno de los países más desiguales, cachay, de Latinoamérica. En donde la educación, la salud, son pucha, casi que bienes de consumo. Entonces, yo creo que la historia, es como, claro, debe ser una de las materias, de las asignaturas más complejas a la hora de elaborar el currículum, porque hay muchas intenciones detrás, hay muchas cosas que nada es inocente. Que se omita a la mujer en algunas partes, que se omita a los indígenas en otra, o se les de pequeños énfasis a otros temas, no es inocente, hay una explicación hay un interés que quizá en historia se nota más que en cualquier otra asignatura.” (FJ, 2020).

La Pedagogía de la Memoria es pensada como una herramienta, una aproximación al análisis reflexivo de periodos históricos controversiales. Sin duda, hay una multiplicidad de trabajos e importantes investigaciones en los países del Cono Sur, que han vivido episodios históricos de dolor y trauma, especialmente en Argentina, en Colombia y en nuestro país, que abren una posibilidad al *trabajo de la memoria*, que trata de legitimar las subjetividades, la historia oral, los testimonios, como fuentes para la reconstrucción del pasado reciente en tensión y que permitan dialogar con el Otro.

La Pedagogía de la Memoria recorre los contenidos relacionados al pasado reciente, los derechos humanos y los fundamentos de la Democracia, mas solo emerge al espacio de la escuela cuando los profesores de Historia lo deciden y de dan significado a su práctica con sus saberes y experiencias.

Se presentan relevantes significados en los discursos de los profesores de Historia, que subyacen al curriculum prescrito y enseñado que generan tensiones y convergencias. Si bien,

todos los ‘sujetos históricos’ entrevistados consideran que la asignatura es fundamental para la comprensión de la compleja realidad social y la formación de estudiantes conscientes, evalúan de manera divergente la eliminación de la asignatura para los niveles de III y IV medio. Consideran, la mayoría de ellos, que el curriculum avanza hacia nuevas posibilidades que acercan el relato histórico, incluso a la memoria, en la asignatura de Educación Ciudadana y la tríada de electivos que se presentan, entre los cuales destaca Comprensión Histórica del Presente, por su vínculo inexorable con el pasado reciente. En ello, no ven una pérdida de sentido, sino un enorme potencial que, no obstante, analizan igualmente con cuidadoso sigilo.

Los profesores de Historia conocen las Bases curriculares y procuran enseñarlas, a partir de los requerimientos, ya sean ministeriales o desde la institucionalidad escolar. No obstante, encontramos una constante tensión en la relación profesor-curriculum referida a las contradicciones o ausencias que encontramos en la toda la arquitectura curricular.

Para abordar esta relación profesor-curriculum y sus paradojas, mencionaremos solo las más significativas por su presencia en las entrevistas. Por consiguiente, existe una noción de imposición que recibe el profesor, pero que a la vez permite libertades en las prácticas pedagógicas. El planteamiento de prácticas promovidas por el constructivismo que chocan con un curriculum que aún aloja un latente conductismo, el tiempo planteado es inverosímil dada la cobertura esperada, lo que genera un rechazo más bien generalizado. Y finalmente, la ya ‘vieja demanda’ referida a la ausencia de la participación del profesorado en los procesos de ajustes curriculares.

Por otra parte, un currículum centrado en contenidos, omite la vida de los sujetos; *‘omite lo que fue la vida del bajo pueblo y que son elementos que a lo mejor uno, como perteneciente a esa capa social, como que uno se identifica obviamente más con eso y podría tener más enganche con la experiencia, con el interés de los estudiantes (...) otorgar mayor cuerpo, mayor rostro humano, en este sentido’* (FJ, 2020). Encontramos aquí un punto clave para los trabajos de la memoria y una pedagogía que se enlaza a las ausencias, a los silencios. La omisión de los sujetos históricos transformadores de la realidad social, los actores y organizaciones que han luchado históricamente por sus derechos. La distancia de los contenidos que aborda la historia es lejana de las experiencias de los y las estudiantes. No se

vincula con los contextos ni con las historias de vida, lo que dificulta el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico, pues no se generan actividades y experiencias de aprendizaje asociadas a las subjetividades propias de la memoria.

Existe una alta politización en las temáticas que aborda la Pedagogía de la Memoria que tensiona a las instituciones escolares y a los profesores. Ello provoca que se generen dos problemáticas relevantes; en primer lugar, las trabas o declaraciones que delimitan o prohíben la existencia, dentro de la comunidad escolar de discursos ideológicos, sea cual sea su origen y sentido y, en segundo lugar, el profesor es *estigmatizado*, se le reconoce y ubica en una categoría enriquecida: comunista, feminista, de ‘izquierda’, etc., lo que genera un contexto ya complejo para las prácticas pedagógicas. Esos profesores categorizados de ‘izquierda’ son aquellos que pueden trabajar la Pedagogía de la Memoria y, generalmente, el temor a perder el trabajo los hace guardar silencio, frente a ciertos temas o trazar en sus planificaciones experiencias de aprendizaje de carácter evitativas.

Ahora bien, Toledo (2015) ya nos advertía la imposibilidad de neutralidad del profesor. En nuestro recorrido arqueológico, desde el proceso formativo mismo del sujeto histórico, la elección de su carrera profesional, las formas de entender la construcción social de la realidad, develan sus posicionamientos.

Asimismo, la autora expone las decisiones de los profesores sobre la forma en que enseñan, la cual reviste prácticas evitativas, en las cuales se reconocen los temas controversiales, sin embargo, por temor, por falta de tiempo o desinterés, entre muchas otras cuestiones, no se incorporan estos contenidos a sus clases. Sería poco plausible que la Pedagogía de la Memoria, fuese siquiera considerada por estos profesores.

En cuanto a la búsqueda de objetividad, que marca las prácticas de ciertos profesores, podemos decir que se tiende a enseñar lo que no produce conflicto. Sin embargo, el conflicto, lo controversial atraviesa los espacios de poder, especialmente a la escuela hoy. Nuestro análisis de datos, nos da cuenta de que los profesores que se han entrevistado para esta investigación, están situados fundamentalmente, como profesores críticos, los cuales otorgan significado trascendente a las fuentes, a la interpretación de estas como formas de aproximarse al quehacer disciplinar y contrastar conocimientos sobre la construcción de mundos. Para ellos, la más adecuada forma de conocer al Otro, aquel que no está presente en

el relato oficial, en la memoria hegemónica (Rubio, 216) es la fuente y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, hay que tener en consideración que se puede ser un profesor adoctrinador, de alguna u otra forma. Hay finos trazos complejos de notar en la práctica, especialmente cuando un profesor tiene conocimientos que le permiten comprender la realidad social y no querer transmitirla.

Para trabajar la memoria desde la Pedagogía de la Memoria, se requieren profesores de Historia, en este caso, con un alto conocimiento tanto del curriculum como de su asignatura. Solo de esta manera podría abordarse la multidimensionalidad que permite esta disciplina, y desde ella abordar estos procesos complejos. Las verdades históricas, las tensiones entre la objetividad y la subjetividad, la historia oficial y las memorias de un pueblo ausente, constituyen, en parte, distintas dimensiones problemáticas que deben abordar los profesores en su quehacer en la escuela. Sin considerar, las presiones vividas en los contextos en los cuales trabajan, que trascienden a los equipos de gestión y están representados más bien, por los apoderados que asumen un rol vigilante y acusador, frente a unidades temáticas del curriculum que tratan contenidos políticos. Esto ha generado que los profesores busquen en la neutralidad o en lo *confrontacional* una forma de responder a las demandas por su formación política que, evidentemente, define tanto su quehacer como su universo simbólico, considerando las numerosas acusaciones de los últimos años por adoctrinamiento político en las escuelas.

Resulta significativo que este es un primer apronte de análisis de datos. Aparecen en ellos, interesantes reflexiones discursivas sobre el ser profesor de Historia, su tarea y su quehacer ante controversiales temáticas que ha sido complejas de abordar como sociedad por las fracturas y tensiones que implican. De hecho, los casos ligados a violación de los Derechos Humanos y Terrorismo de Estado, están aún vigentes, muchos de ellos han quedado en la máxima impunidad, lo que hace cuestionarse los alcances de la justicia, incluso considerando las violaciones a los Derechos Humanos, ocurridas durante el estallido social de octubre del año pasado.

Pese a que la Pedagogía de la Memoria como nomenclatura, no sea nombrada en el transcurso de las entrevistas o en curriculum mismo, existen conocimientos, en ambas fuentes, que la enlazan a organizadores temáticos con los cuales se puede configurar un corpus que de forma

a lo que se ha denominado en este trabajo de investigación como arquitectura de la Pedagogía de la Memoria.

La arquitectura de esta pedagogía dialoga con el pasado reciente, la pedagogía en derechos humanos (Carabantes, 2017) y Democracia. Todas ellas contienen a la Pedagogía de la Memoria, que aborda los pasados traumáticos, especialmente las dictaduras acontecidas durante la segunda mitad del siglo XX en el Cono Sur. Siglo cuyos procesos son extremadamente controversiales; genocidios, esclavitud, guerras, violación a los Derechos Humanos, etc., que se presentan en el curriculum nacional con miradas a Europa, América Latina y Chile (Toledo, 2016). Entonces, quién define lo controversial.

Las orientaciones al profesor que se encuentran en los Programas de Estudio de la asignatura nos proveen descripciones de posibles situaciones que el profesor debe asumir. Finalmente, siempre recaerá en él, la responsabilidad de asumir ya sea una metodología o una *caja de herramientas* que pueda proporcionarle formas de comprender el mundo y enseñarlo. La Pedagogía de la Memoria, está sujeta a ello, dependerá del profesor su presencia en la escuela.

La Historia se presenta, por consiguiente, como asignatura privilegiada para la reflexión en materia de derechos humanos y las potencialidades de la memoria conllevan un análisis acerca de la responsabilidad docente y sus desafíos constantes que tensionan sus propios derroteros. Se destaca en el discurso *“tenemos muchos elementos que nos permiten reflexionar alrededor del concepto de derechos humanos, de justicia, por lo tanto, siento es un desafío igual grande para uno, hallar una forma de trabajarlo de manera profunda, de manera coherente, de manera que realmente haga reflexionar a los chiquillos y chiquillas, antes de uno darle todas las respuestas”* (FJ, 2020).

Ahora bien, el estallido social de octubre de 2019, como marco temporo-espacial para reflexionar sobre la PM y sus recorridos. A partir de él, emergen subcategorías y códigos que presentan a la memoria y a la historia como referentes importantes. El estallido es considerado como un ‘remezón potente y grande’ que se vincula con una necesidad de generar conciencia de la desigualdad social, especialmente en colegios vulnerables.

Irrumpe la reflexión sobre ‘*la forma correcta*’ de manifestar el descontento y nuevamente se presenta la responsabilidad, la misión y el desafío del profesor de Historia —considerados en

redes sociales como los grandes responsables del estallido social y del movimiento de los estudiantes secundarios de los últimos años— referido a la entrega del contenido y los fundamentos para alcanzar la transformación que finalmente los profesores esperan de sus estudiantes.

El estallido, por consiguiente, es un momento que ha implicado la reflexión sobre varios procesos y tensiones que ha vivido la sociedad. Se constituye de esa forma como un contexto que favorece la comprensión de los sentidos que tiene la formación ciudadana dentro y fuera de la sala de clases. La responsabilidad ciudadana de construir una sociedad mejor donde se introduce el concepto de ciudadano activo y sujeto histórico; consciente de que sus acciones transforman las condiciones y problemáticas que les atraviesan.

En ese sentido el estallido social permite comprender los profundos significados de lo que representa la violación sistemática de los Derechos Humanos por parte de los agentes del Estado que *‘han atentado contra la integridad física de las personas de manera consciente (...) se ve hoy en colores, en HD, por así decirlo, en redes sociales, en todo’*. Estas continuas imágenes van a contribuir a otorgar una mayor sensibilidad al estudio de estos conceptos ‘de dictadura, democracia, memoria y derechos humanos, entre otros’, estrechando la distancia entre el complejo pasado reciente de la dictadura cívico-militar y dándole un espacio a la Pedagogía de la Memoria en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

AZÓCAR, M. (2012). El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 18, enero-diciembre, 2012, pp. 51-66, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

BRACHO, J. (2009). Historia, memoria y enseñanza. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 15, p. 253-286.

CAMACHO, F. (2009). Combates entre la memoria y la historia de Chile: conflictos sobre el pasado reciente. *Stockholm review of Latin American Studies*, N° 5, p. 87-98.

CARABANTES, E. (2018). Educación en Derechos Humanos. Encuentros en el lugar 4363. Editorial Universidad de La Serena: La Serena.

CASANOVA, M.A. (2007). Manual de evaluación educativa. Novena Edición. Madrid: Editorial La Muralla.

COLLINS, HITE & JOIGNANT (2013). Las políticas de la Memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet. EDP: Santiago.

COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL (1994), Diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. Santiago: Editorial Universitaria.

COX, C. (2011). Políticas de Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, (29), pp. 177-193.

COX, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista uruguaya de Ciencia Política*, vol.21, num.1, enero-junio, 2012, pp. 13-42. Instituto de Ciencia política. Montevideo Uruguay.

DELGADO Y GUTIÉRREZ (1995). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis SA. Madrid.

DUSSEL, I. (2018). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas, 2005, ISBN 84-88295-62-6, págs. 93-102. Recuperado de https://www.oei.es/historico/.../politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf

DOMÍNGUEZ-ACEVEDO, J.D. (2019). Pedagogía de la Memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. El Ágora USB, 19(1). 253-278.

ERAZO, X.; RAMÍREZ, G. y SCANTLEBURY, M. (2011). Derechos humanos, pedagogía de la memoria y política cultural. Santiago de Chile: Editorial LOM.

EYZAGUIRRE, S. (2017). Reforma Curricular para el siglo XXI. CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS, Puntos de Referencia, Edición online N° 460, julio 2017. <https://www.cepchile.cl/cep/puntos-de-referencia/puntos-de-referencia-2017/reforma-curricular-para-el-siglo-xxi>

GAZMURI, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del curriculum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago de Chile. Estudios Pedagógicos XLIII, N°1: 157-169.

HALBWACHS, M. y DÍAZ A. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. Revista española de investigación sociológica, N° 69, p. 209-219.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2010) Metodología de la Investigación. Quinta Edición. México D.F.: Ed. McGraw-Hill/Interamericana Editores.

JELIN, E. (2003). "Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales", Buenos Aires, Cuadernos del IDES, N° 2, octubre.

JELIN, E. (2002). Los trabajos de la Memoria. Siglo XXI: Madrid.

JELIN, E. (2017). La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social. Siglo XXI: Buenos Aires.

MADGENZO, A Y TOLEDO, M. (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum, Historia y Ciencias Sociales del 2do año de Enseñanza Media, subunidad "Régimen Militar y Transición a la Democracia". Estudios Pedagógicos, 1,139-154. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0718-07052009000100008&lng=es&tlng=es.

MADGENZO, A. (2004) De miradas y mensajes a la Educación en Derechos Humanos. LOM: Santiago.

MINEDUC. (2016a). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago: Ediciones MINEDUC

MINEDUC. (2016b, 2020). Programas de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio.

MUDROVCIC, M.I. (2005). Historia, narración y memoria. Los debates actuales en Filosofía de la Historia. Akal: Madrid, España.

NORA, P. (2009). Les Lieux de Mémoire. Santiago de Chile: Editorial LOM-Trilce.

ORTEGA, P., MERCHÁN J., VÉLEZ, G. (2014) Enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes* 1(40):59-70, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

OSORIO, J. (2003). Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos. *Persona y sociedad*, Vol. XVII, N° 3, p. 193-208.

OTEÍZA, Teresa y Derrin Pinto Eds. (2011). *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Editorial Cuarto Propio, 383 páginas. ISBN: 978-956-260-000-0.

OTEÍZA, T. (2008) El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001). *En Literatura y lingüística*, (19), pp. 339-341. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112008000100021>

PADILLA, M.T. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.

PEÑA, C., SILVA, P. (2021). *La revuelta de octubre en Chile. Orígenes y consecuencias*. FCE, Santiago, Chile.

PEÑALOZA, C. (2019). Derechos Humanos: el pasado que no pasa. *En Chile despertó. Lecturas desde la Historia del estallido social de octubre*. Universidad de Chile, pp. 70-76. https://www.uchile.cl/documentos/chile-desperto-lecturas-desde-la-historia-del-estallidosocial-de-octubre_160570_0_5448.pdf.

QUAAS, C., ASTROZA, P., CASTILLO, X., CISTERNAS, H., CORTÉS, M., MORALES, J., ORREGO, P., PINCHEIRA, P. Y RASTELLO, L. (2000-2001). Una experiencia didáctica: descubriendo el proceso de la investigación cualitativa. *Revista Enfoque*

Educacionales, Volumen N°3. N°1. 2000-2001, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp.73-106.

RAGGIO, S. (2017). El movimiento espiral de la transmisión. En Cuaderno de Trabajo. Metodologías participativas en Londres 38. Experiencias y reflexiones en torno a talleres de memoria y visitas dialogadas. Londres 38 espacio de memoria: Santiago de Chile. Pp. 8-9.

RICOEUR, P. (2002). La historia, la memoria, el olvido. México, Fondo de Cultura.

REYES, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003. En Educación y memoria: la escuela elabora el pasado. Elizabeth Jelin (comp.), Federico Guillermo Lorenz (comp.), pp. 65-93. Siglo XXI: Madrid.

REYES, L. (2002) ¿Olvidar para construir la nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el periodo post-autoritario. Cyber Humanitatis N°23 (invierno 2002)

RUBIO, G. (2006). Pedagogía de la Memoria y Democracia. Retos para construcción de una cultura de paz en Latinoamérica. En: MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL. Memoria Histórica y Cultura de paz: experiencia en América Latina. Lima: Editorial Ministerio de la Mujer y Desarrollo social.

RUBIO, G. (2007). Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta. Nómadas. Revista crítica de ciencia sociales y jurídica, N° 15. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/181/18101513.pdf>

RUBIO, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. Estudios pedagógicos XXXVIII, N°2: 375-396, Santiago, Chile.

RUBIO, G. (2013). Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile. LOM: Santiago, Chile.

RUBIO, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. Revista Colombiana de Educación, (71), 109-135.

SACAVINO, S. (2014). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. Folios, Segunda época, número 41. Primer semestre de 2015, pp. 69-85.

SACRISTÁN, G. (2011). Educar y convivir en la cultura global. Morata: Madrid.

SALAZAR, G. y PINTO, J. (1998). Historia Contemporánea. Estado, legitimidad, ciudadanía. LOM: Santiago de Chile.

SALAZAR, G. (2017). La Historia desde abajo y desde adentro, Taurus: Santiago de Chile.

SALOMONE, M. (2009). Sobre las significaciones de la memoria en la experiencia política de los sectores subalternos. Intersticios, Vol. 3, N° 1, p. 1-11.

SARLO, B. (2005). Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires, Siglo XXI

SLACHEVSKY, A. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. Educação e Pesquisa, 41, 1473-1486. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>.

STERN, S. (2012). Memorias en construcción: los retos del pasado reciente en Chile, 1989 - 2011. Anuario Digital N°3, pp. 99-119.

TOLEDO, M.; VENERO, D. y MAGENDZO, A. (2009). Visita a un lugar de memoria. Santiago de Chile: Editorial LOM.

TOLEDO, M., MAGENDZO, A., IGLESIAS, R. y GUTIÉRREZ, V. (2015). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores, Estudios Pedagógicos XLI, N° 1: 275-292.

VALDIVIA, V.; ÁLVAREZ, R. y PINTO, J. (2006). Su revolución contra nuestra revolución. Santiago de Chile: Editorial LOM.

VALLS, R. (2006). La enseñanza de la Historia: problemas reales y polémicas interesadas. Educar, Curitiba, Especial, p. 241-260.

VENEROS, D. y TOLEDO, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi. Estudios Pedagógicos, Vol. 35, N° 1, p. 199-220.