

Propuestas para la construcción de memorias contrahegemónicas en la sala de clases: el uso de la perspectiva de la historia del tiempo presente en la enseñanza de la historia reciente de Chile.¹

María Elena Abarca.

Antonia Ortega.

Mariana Villafaena.²

Resumen

La enseñanza escolar de la Historia reciente de Chile plantea al docente múltiples complejidades derivadas de los traumas y disputas de memorias relacionadas a episodios conflictivos del pasado, tales como el Golpe de Estado, la Dictadura Militar y el Proceso de Transición a la Democracia. El presente trabajo propone una forma de abordar los desafíos presentados por esta tarea a partir de tres perspectivas: la Pedagogía Crítica, la Historia del Tiempo Presente (HTP) y la Didáctica de las Ciencias Sociales; las cuales articuladas y llevadas a la sala de clases presentan la posibilidad de que los estudiantes aprendan del pasado y construyan sus propias memorias, generando una deconstrucción de las memorias oficiales que se reproducen a través del currículum escolar y la enseñanza de la historia, permitiéndoles tener una visión propia y libre.

Palabras Claves: Enseñanza de la Historia, Memoria, Historia del Tiempo Presente.

¹Trabajo basado en el Seminario de Título para optar al grado de licenciado en Educación en Historia y Ciencias Social y al título de Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales: "CONSTRUYENDO MEMORIAS CONTRAHEGEMÓNICAS EN LA SALA DE CLASES: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE LA PERSPECTIVA DE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE EN TERCER AÑO MEDIO". Universidad de Santiago de Chile. Enero, 2012.

² Profesoras de Estado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Emails: mane.abarca.s@gmail.com, antonia.ortega.v@gmail.com, mariana.villafaena@gmail.com.

Introducción

En la enseñanza escolar de la historia de Chile algunos de los episodios más complejos de tratar son el Golpe de Estado, la Dictadura Militar, el proceso de transición a la democracia y los legados e implicancias de estos episodios para el Chile actual. Al mismo tiempo, el abordaje de estos temas en el espacio público sigue siendo problemático y conflictivo, existiendo posturas encontradas y múltiples versiones sobre por qué, y de qué forma, ocurrieron los hechos que jalonan el devenir de este pasado reciente.

La explicación radica en la multiplicidad de memorias relativas a esos acontecimientos, las cuales se encuentran en permanente lucha por establecerse como dominantes. Esta situación induce a que el pasado esté en constante disputa y que, por ende, su historización, debate público y enseñanza estén llenos de dificultades.

A su vez, el carácter presente de este pasado, para quienes han asumido la tarea de ser partícipes de la formación de nuevas generaciones, se convierte en una tarea y un desafío de los cuales deriva un espacio reflexivo fundamental de la labor del docente de Historia y Ciencias Sociales comprometido con su práctica: ¿para qué la Historia? y ¿para qué enseñarla?

Al respecto, si se toma en cuenta el hecho de que las perspectivas transmitidas en los espacios escolares son “al mismo tiempo <<herramientas>> para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ellas, y <<barreras>> que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes” (Funes, 2006, pág. 1), resultan de vital importancia la forma en que se enseña en los contextos escolares la historia reciente de Chile así como el cuestionamiento de las memorias oficiales sobre esta misma historia –tanto de aquellas presentes en el currículum como en el espacio público.

Pero ¿por qué resulta importante plantear una propuesta que busque generar memorias contra hegemónicas desde el ámbito escolar?

La respuesta a esta interrogante se encuentra asociada a la importancia que tiene la memoria para los seres humanos y para la sociedad.

En primer término, la memoria es constituyente de todo ser humano en la medida en que, en tanto receptáculo de la experiencia, le permite actuar en el presente y proyectarse al futuro; así, desproveer a un individuo de su memoria, significa desproveerlo de su carácter histórico.

Por otra parte, la memoria articula la forma en que las sociedades se representan y proyectan a sí mismas, por lo que todo proceso histórico – y la forma en que este se recuerda – tendrá su correlato en las actitudes, prácticas, tradiciones, proyectos y anhelos de una sociedad. De esta forma, quien “produce o construye memorias” tiene un papel crucial en la sociedad, pues es quien establece los límites de lo que puede y debe ser recordado y lo que debe ser olvidado.

En este sentido, la memoria hegemónica –entendida como aquella que es predominante en una sociedad– y la memoria oficial, concebida como aquella que ha sido instalada por los grupos de poder, son fundamentales; no sólo por la forma en que los individuos miran o recuerdan el pasado, sino porque, además, crean un marco valorativo y ético a partir del cual las personas juzgan e interpretan ese pasado y el presente.

Ante esta constatación, y dado a que las memorias oficiales se instalan y reproducen a través del currículum escolar y la enseñanza de la historia, resulta importante fomentar el desarrollo de memorias contra hegemónicas que permitan a los estudiantes cuestionar la historia que les ha sido impuesta desde los aparatos de poder, buscando fomentar su formación y actuación como sujetos políticos –portadores de una visión propia y libre de la historia– y como constructores de proyectos futuros de sociedad.

El presente trabajo plantea una propuesta para responder a los desafíos de enseñar la historia reciente de Chile y abrir la posibilidad de construir memorias contra hegemónicas en la sala de clases a partir de tres perspectivas teóricas: la pedagogía crítica –como sustento para el posicionamiento pedagógico del docente–, la Historia del Tiempo Presente –en tanto nueva

mirada para el estudio del pasado reciente– y la Didáctica de las Ciencias Sociales como eje articulador de la enseñanza.

A través de ello se espera que los estudiantes desarrollen una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, los que se engloban en tres grandes ejes: (1) la apropiación crítica de la historia reciente de Chile y las diversas memorias contenidas en ella, a partir de los planteamientos de la Historia del Tiempo Presente; (2) el desarrollo de habilidades procedimentales para historizar el tiempo presente y, a partir de esto, la construcción de memorias que disputen a la memoria oficial y, por último, (3) la valoración del pasado como clave explicativa, analítica e interpretativa de la realidad presente, así como insumo para la construcción proyectos políticos, sociales y personales.

Los aportes de la Historia del Tiempo Presente para la construcción de memorias contra hegemónicas en la sala de clases: desafíos y condiciones.

El pasado chileno está más presente que nunca: está en la prensa, en el espacio público, en el cine, la televisión y en las retinas y conciencias de gran parte de la población.

La explicación a este fenómeno es múltiple, pero se vincula principalmente al carácter “traumático” de este pasado reciente que, en tanto shock, permitió reformular y reacomodar las dinámicas sociales, políticas, económicas e incluso cotidianas de la época, con miras a la reconfiguración o refundación de la sociedad.

Asimismo, dada su incidencia y permanencia en el presente, podría plantearse que el Golpe de Estado, la Dictadura Militar y los años de transición son procesos históricos inacabados, que por su potencia – así como por trauma que generaron – siguen influyendo en la configuración de la realidad. La importancia de esto se ve acrecentada con el hecho de que gran parte de las actuales generaciones vivieron estos procesos o parte de ellos, lo cual los hace formar parte fundamental del presente, en el entendido de que el presente es la cristalización de la experiencia vivida por una sociedad.

De lo anteriormente expuesto se extrae la importancia fundamental de dos ramas de la historiografía: la Historia Reciente y la Historia del Tiempo Presente.

La Historia Reciente es, como bien plantea su nombre, la historización del devenir reciente de las sociedades; mientras que la Historia del Tiempo Presente tiene por objetivo historizar la experiencia vivida por una generación coetánea al historiador que la investiga, por lo que estudia, entre otras cosas, a las memorias –entendidas como recipientes de la experiencia y acumulación de vivencias.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que la memoria articula las formas en que las sociedades se representan y proyectan, en tanto constituye una parte fundamental de los imaginarios colectivos que, a su vez, desempeñan un papel primordial en la constitución del hombre como ser histórico, es evidente el aporte que hace la Historia del Tiempo Presente al estudiarlos. En este sentido, esta corriente historiográfica tiene una invaluable utilidad individual, pública y política en la medida en que permite la generación de disputas por la memoria y la deconstrucción de las memorias oficiales, las cuales “rearticulan” la historia en favor de los grupos dominantes.

A partir de la importancia que tiene la Historia del Tiempo Presente en términos historiográficos y los aportes que puede entregar a la sociedad, se hace pertinente y necesario transponer los postulados y metodologías de esta corriente al espacio de la enseñanza escolar de la historia. Esto último tiene mayor validez sobre todo si se considera que “cuando el pasado no tiene respuestas definitivas, la escuela es un espacio en el que se puede, al menos, mejorar las preguntas” (San Martín, 2011) a través del cuestionamiento de como este se recuerda.

En este sentido, llevar a la enseñanza escolar de la historia esta corriente historiográfica puede contribuir –junto con otras ópticas y, sobre todo, desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales– a que el estudiante pueda deconstruir y criticar las memorias hegemónicas y oficiales sobre el pasado reciente. Asimismo, les permite comprender su calidad de sujetos históricos, portadores de un pasado en constante reconfiguración que

incide, articula su presente y enmarca sus proyecciones a futuro. Sólo bajo estas condiciones, la historia puede configurarse como una disciplina que no quede en lo meramente declarativo en cuanto a su utilidad para la sociedad.

Este objetivo de llevar la Historia del Tiempo Presente a la sala de clases supone, evidentemente, una serie de exigencias y requerimientos.

La primera necesidad es una actualización en la formación docente en el área de Historia y Ciencias Sociales, y una conexión real entre el ámbito académico y el ámbito escolar. Dicha actualización no sólo debe darse en un ámbito disciplinar, sino también debería apuntar a la formación de profesionales en constante reflexión de su práctica y de los objetivos de la misma.

Asimismo, derivado de lo anterior, es necesario que los docentes se distancien de las prácticas, tanto disciplinares como pedagógicas, ligadas a las corrientes más tradicionales. Esto implica abrirse a nuevas perspectivas y, por sobre todo, al conocimiento de los hechos históricos, a su cabal comprensión, y al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

Por otra parte, resulta necesario no temer a la dimensión política intrínseca que posee la enseñanza de la historia, lo cual implica abrirse a abordar temas que son considerados polémicos, problemáticos o que impliquen hacerse cargo de conflictos o posicionamientos derivados de estos. Ergo, esta perspectiva implica reinstalar el conflicto como insumo para la problematización de los contenidos, sobre todo de aquellos que remiten al pasado reciente, en la medida en que inciden en la actualidad, configurándose como procesos “abiertos”. De esta misma manera, como plantea Sandra Raggio, es necesario “rescatar el pluralismo y la diversidad como recursos invalorable para activar un proceso de conocimiento y apropiación crítica del pasado” (2004, pág.8).

En otro ámbito, y puesto que la Historia del Tiempo Presente (HTP) plantea una ruptura con los métodos utilizados por la historia tradicional, es imperativo llevar a cabo un traslape de la metodología de esta corriente a la sala de clases, promoviendo “la utilización de nuevas fuentes (especialmente orales), el enfoque comparativo y pluridisciplinario mantenido por el

dialogo y el intercambio con las demás ciencias sociales; la voluntad de reintroducir la larga duración en el tiempo presente; [además del] deseo por descubrir las relaciones complejas entre rupturas y continuidades” (Sauvage, 1998, pág.6).

Ya que la HTP revaloriza el estudio del acontecimiento –entendiéndose éste como un momento temporal preciso en la generación del cambio histórico– es necesario que el docente lo rescate en la enseñanza de la historia. Esto, sin duda alguna, no debe excluir el trabajo con el tiempo largo, la permanencia o el presente extensivo, pero invita a que se trabaje con acontecimientos que, de alguna u otra forma, se constituyan como matriz de la época que se estudia o que signifique un punto de referencia central en el devenir de los individuos o grupos sociales. Lógicamente, el caso chileno remite al Golpe de Estado, a los hitos más relevantes de la Dictadura Militar –tales como los grandes casos de violaciones a los derechos humanos– y al proceso de transición, en tanto estos se erigen como acontecimientos cargados de simbolismo y significados que inciden en la configuración de la memoria; por lo que, además de ser “revisados” como contenidos conceptuales”, deberán ser analizados.

Asimismo, el instalar esta perspectiva en la sala de clases implica una reconsideración del recuerdo y la memoria como elementos que, además de ser contemplados y utilizados para estudiar el pasado, deben ser cuestionados y resignificados, entendiendo su construcción y configuración. Esto implica que los estudiantes comprendan que la memoria corresponde a “un proceso activo de construcción simbólica y elaboración de sentidos sobre el pasado” (Franco. Levin. Pág. 40) y, en tanto construcción -al igual que la historia oficial– entiendan que está permeada por objetivos y subjetividades.

Además, es necesario que los estudiantes comprendan que las memorias oficiales, hegemónicas y colectivas tienen una “función preformativa” sobre las memorias individuales –incluyendo las suyas– en tanto inciden en la forma que los sujetos recuerdan: dictan que cosas recordar y aquellas que es necesario olvidar.

Por último, el docente deberá hacer hincapié en que el valor de la memoria no sólo radica en presentar la posibilidad de acceder a datos del pasado a los cuales no se puede acceder por

otras fuentes, sino que –dado a que en ella emerge la imaginación, el simbolismo y el deseo de quienes recuerdan– permite acceder a subjetividades, experiencias y visiones del ocurrido que, de otro modo, serían inaccesibles.

Sólo a partir de estas constataciones los estudiantes pueden llegar a ser capaces de identificar cual es el origen, objetivo y contenido de las memorias hegemónicas sobre la historia reciente en Chile, lo que, en último término, les permitirá construir memorias alternativas capaces de disputar las memorias oficiales.

La Pedagogía Crítica: Un lugar de posicionamiento para construir memorias contra hegemónicas.

La Pedagogía crítica, como corriente y visión pedagógica /ideológica en torno a la enseñanza es el piso en el cual se sitúa, didáctica y metodológicamente, esta propuesta. En este sentido, es fundamental comprender la pedagogía crítica desde una tridimensionalidad, es decir, una propuesta cuyo intento es responder al qué, el cómo y al para qué enseñar.

Teniendo en consideración que la pedagogía crítica propicia una visión política de la enseñanza, la presente propuesta pedagógica implica, coherentemente con lo antes expuesto, una concepción política de la enseñanza de la historia. En este sentido, como bien indica Gonzalo de Amézola “la enseñanza de la historia reciente tiene un papel estratégico en la formación de la conciencia histórica” (2000, pág.24).

La pedagogía crítica surge con el propósito de resolver un problema, en este caso, tal como señala Henry A. Giroux, tiene que ver con “cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria” (1992, pág. 22). En otras palabras, es una pedagogía que aspira a poner en tela de juicio “lo dado”, proponer una lectura activa de la realidad; que cuestione la dominación y deleve el poder que subyace detrás de ésta en lo cotidiano. En tal sentido, se trata de una praxis que

aboga por dismantelar una educación reproductiva y tradicionalista, en pro de generar una educación para el cambio, la liberación y la transformación social y cultural.

Concebir la pedagogía desde una vereda crítica implica, a su vez, revalorizar la experiencia de los sujetos, la subjetividad y, al mismo tiempo, evitar disociar el conocimiento de su contexto sociocultural de producción y, por el contrario, politizar la noción de conocimiento.

Asimismo, bajo ésta óptica, la educación dista de considerarse como algo neutro y objetivo para ser concebida como una acción política, social y cultural (Ordoñez, 2002), donde es fundamental que los estudiantes se empoderen y posicionen como sujetos activos. En el marco de esta propuesta, por ejemplo, los estudiantes deberían ser capaces de develar y criticar la memoria oficial –así como los conocimientos institucionalizados, las fuentes y sus intencionalidades– de modo que, sean capaces de disputar la memoria histórica hegemónica creada en torno al pasado reciente desde una mirada abierta, cuestionadora y crítica que sea posible gracias a su previa adquisición de herramientas y habilidades de pensamiento histórico.

Por otra parte, para la pedagogía crítica las escuelas son espacios dinámicos, creativos y públicos que no pueden aislarse de su contexto, donde el debate y la posibilidad de cuestionamiento no pueden ser sino el centro. No pueden ser las aulas escolares consideradas como meros espacios de instrucción, sino que deben comprenderse como “*sitos culturales y políticos*” y, a la vez, como espacios que, desde una visión crítica, puedan transformarse en espacios de lucha, rebeldía y contestación. Esta afirmación se extiende también a aquellos instrumentos como el currículum escolar y los marcos elaborados desde la oficialidad, pues estos no tienen sólo un sentido técnico, sino también un sentido político; por lo que su apropiación no puede ser aséptica, ni neutral.

A partir de lo señalado, se advierten una serie de desafíos y problemas necesarios de mencionar en el contexto educativo chileno.

Uno de los mayores desafíos con los que se encuentra el enfoque pedagógico crítico tiene que ver con las sugerencias e imperativos que impone el currículum educativo chileno a las escuelas y, con ello, a las aulas de clases; pues muchas veces éstas obstaculizan la autonomía de los docentes quienes deben lidiar con las presiones institucionales, los cumplimientos de objetivos y metas, y el tener que focalizarse en los resultados que obtienen los colegios en las pruebas estandarizadas a nivel nacional.

Asimismo, específicamente en el caso de la enseñanza de la historia reciente chilena, el currículum pone trabas al desarrollo de una pedagogía crítica en tanto intenta transmitir una memoria aséptica, ni problemática ni conflictiva de los hechos, en un afán conciliador. Así, los estudiantes se ven enfrentados a una presentación vacua de los hechos más determinantes del presente.

Otro factor que obstaculiza la posibilidad de ejercer una práctica crítica tiene que ver con las formas que los docentes tienen de ejercer autoridad, las que comúnmente tienen una connotación represiva y autoritaria. Estas prácticas son las que llevan a que autores como Ricardo Troncoso se pregunten si los estudiantes están ante un Aula o Jaula educativa, en tanto las prácticas que se efectúan en los espacios educativos apuntan a domesticar y entrenar a los sujetos bajo ciertas premisas; por lo que se hace urgentemente necesario, entonces, de que las aulas rompan su jaula (Troncoso, 2005, pág. 59).

De la misma manera, existe hoy una tendencia a despersonalizar y a la vez, deshumanizar la educación y las instancias educativas, en la medida en que los estudiantes son asumidos desde una pasividad, desde una lógica paternalista que finalmente entorpece la posibilidad de construir una visión de ser humano crítico y autónomo.

Por otra parte, los desafíos y aportes de la pedagogía crítica en Chile son múltiples y variados, y dependen de cada contexto específico, de cada espacio donde se abogue por esta experiencia de educación y de pedagogía.

Tal como señalan E. Cavieres y Wayne Au, ante un contexto de crisis en el sistema educativo chileno, la pedagogía crítica puede ser un importante aporte para rescatar una tradición pedagógica que se oponga a la reproducción educativa. En esta perspectiva, los autores desglosan una serie de desafíos que ello presenta para el sistema educativo chileno; desafíos que tienen que ver, principalmente, con “desarrollar múltiples prácticas de resistencia contra-hegemónicas” (Au & Cavieres, 2010, pág. 71). A partir de esto, la educación es concebida como una fuente de producción cultural que tiene “autonomía relativa”, que cuenta con espacios para la libertad de creación de conocimiento donde “existe de hecho un espacio para trabajar dentro de las grietas de las instituciones y políticas educativas neoliberales y desafiar su pretendida hegemonía” (Au & Cavieres, 2010, pág. 72).

Finalmente, es de pertinencia señalar que la educación debe dejar de ser entendida desde una perspectiva apolítica y neutralizante con la que ha sido analizada y observada, por lo que es preciso reafirmar que todos los sujetos son políticos y, que por tanto, toda decisión y acción involucrada con ellos, también lo es.

Ahora, ¿Cómo, lo anteriormente planteado, debería verse reflejado en quien conduce el proceso de enseñanza de la historia reciente?

El profesor es quien efectúa el traslape desde lo teórico a lo práctico, es quien desde su ideología, desde sus concepciones y posicionamientos sobre la historia y sobre la educación hace esta triangulación en la escuela y también fuera de ella, en la sociedad en sí misma. En este sentido, el profesor ha de ser capaz de cruzar su propia cultura académica y su formación profesional, para de algún modo, dinamizar y contribuir al desarrollo de la cultura de toda la comunidad.

En este sentido, los docentes deben apropiarse críticamente de los programas de estudio o de aquellas “sugerencias obligatorias” provenientes de las propuestas curriculares, para apostar por aprendizajes más experienciales, vinculados a la realidad social y cotidiana de los estudiantes. Así, por ejemplo, el docente debería diseñar sus clases a través de “una estructura

dialógica, vale decir, reconocer a los demás como interlocutores válidos” (Troncoso, 2005, pág. 55).

De la misma forma, la crítica debe llegar a ser la herramienta pedagógica vital del docente, no sólo porque irrumpe en las mistificaciones y distorsiones que “silenciosamente” trabajan detrás de las etiquetas y rutinas de las prácticas escolares, sino también porque modela una forma de resistencia y de pedagogía de oposición” (Giroux, Teoría y resistencia en educación., 1992., pág. 91). A partir de esto, los docentes debieran abandonar el silencio cómodo de las exposiciones, en favor de proponer un espacio más propicio para la acción de los estudiantes como sujetos, donde el conocer no sea una conformidad, sino un paso para cuestionar, analizar y discutir.

En otra vereda, H. Giroux ha señalado sistemáticamente que la pedagogía crítica radical, para hacer viable políticamente su proyecto, debe sincronizar tanto la idea de las escuelas como esferas públicas, como también la idea base de que los profesores son y deben considerarse a sí mismos como intelectuales. En otras palabras, un docente que aboga por una pedagogía crítica, no puede validar una enseñanza despolitizada, neutra o libre de intenciones.

A su vez, los estudiantes no deben ser entendidos como objetos de la escuela, sino como sujetos sociales y políticos activos, constructores de conocimientos y agentes de su educación.

Solo bajo estas consideraciones, mediante las metodologías y supuestos de la HTP, los estudiantes – desde sus subjetividades, sus ejercicios de interpretación o investigación – podrán disputar la memoria construida social y oficialmente, y todos los entramados y significados que la sostienen. Para ello, tal como señala Peter McLaren, “los estudiantes necesitan hacer juicios críticos sobre lo que la sociedad puede significar, y sobre lo que es posible o deseable fuera de las configuraciones de poder y privilegio existentes” (McLaren, 1997, pág. 41).

La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de memorias contrahegemónicas.

Situarse desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para lograr los objetivos esgrimidos en esta propuesta es una tarea compleja y desafiante, en tanto implica enmarcarse en un campo que –además de su amplitud– se caracteriza por la diversidad de conocimientos que pueden ser generados en su seno.

En este marco, se partirá del entendido de que la Didáctica de las Ciencias Sociales encuentra su fundamento en la ciencia tanto en sus aspectos metodológicos, prácticos, cómo en sus fundamentos epistemológicos, y, por tanto, en su visión sobre la realidad y el conocimiento (Prats, 2003). De esta manera, para el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el conocimiento que puede obtenerse deriva de los postulados epistemológicos propios de las Ciencias Sociales en general.

Joaquim Prats (2003) identifica cuatro características fundamentales del conocimiento generado por la Didáctica de las Ciencias Sociales, las cuales serán esenciales para comprender las finalidades de la presente propuesta: su *inevitabilidad*, *provisionalidad*, *relatividad* y *actualidad*. Estos cuatro elementos, pilares para la comprensión del conocimiento en el área, permiten abrir a los estudiantes a un espacio de opinión y discusión sobre los contenidos enseñados, permitiéndoles entender que el conocimiento sobre el pasado es relativo.

De este modo, la Didáctica de las Ciencias Sociales -y el conocimiento que ofrece como campo científico- permite una mirada amplia al trabajar con una serie de aspectos metodológicos fundamentales, con la finalidad de desarrollar habilidades para conocer la realidad en perspectiva histórica y más precisamente, en el caso de esta propuesta, a una comprensión del pasado reciente del país, cuyo entendimiento en clave histórica es necesario para lograr movilizar las construcciones en torno a la memoria que realicen los estudiantes.

A su vez, la Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte en un eje articulador de esta propuesta, puesto que permite generar espacios para el desarrollo de herramientas y

habilidades que apunten a la crítica, en tanto sus elementos constitutivos permiten y apuntan a tomar el conocimiento historiográfico y mirarlo como una “verdad” provisional, relativa y con férreo apego a la actualidad.

Permite, asimismo, cuestionar los pilares de aquel conocimiento que se presenta como una verdad absoluta y naturalizada, abriendo la posibilidad de que la pedagogía crítica se transforme en una praxis posible, para que así finalmente –desde esta actitud hacia el conocimiento– se logre generar una práctica que apunte efectivamente a la emancipación, y en este caso, a la creación de memorias contrahegemónicas que disputen a las memorias oficiales, resquebrajando así construcciones de memoria que la escuela instala como verdades únicas e imperecederas.

Por tanto, las metodologías, técnicas y estrategias utilizadas en esta propuesta didáctica son todas aquellas que se han sugerido en las diversas investigaciones en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en particular, de la historia. En este sentido, han hecho eco particular las numerosas y múltiples investigaciones didácticas que apuntan al trabajo con los procedimientos de la historia dentro del aula, los cuales hacen referencia a la aplicación del método histórico como fundamento para la construcción del conocimiento. En este marco, se destaca la identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias; las cuales apuntan al desarrollo de habilidades como la indagación, el análisis, síntesis y comunicación de información histórica.

En relación al trabajo con fuentes, es preciso señalar que éstas no se reducen a los archivos oficiales, sino que también incluyen elementos no tradicionales, tales como “los archivos privados, los recuerdos, testimonios, entrevistas, historia oral, medios de comunicación, prensa concretamente, las múltiples publicaciones de documentos oficiales o semioficiales, la llamada «literatura gris», los trabajos de los periodistas de investigación, etc.” (Bedárida, 1998, 24); y, en este marco en específico, el trabajo con las memorias será trascendental.

El trabajo con la memoria, y su estrecha relación con la denominada Historia Oral, se convierte en la columna vertebral de esta propuesta, en donde el análisis crítico de la misma,

en sus distintas manifestaciones, es la materia prima de la construcción de memorias contrahegemónicas. En este sentido, su utilidad radica en que “rescata para la historia áreas de la realidad que trascienden la esfera de lo público (la familia, la privacidad, las costumbres...), logrando que lo cotidiano se transforme en historia. (Maldonado, 2007).

De este modo, la memoria –entendida desde sus diversas acepciones, y desde la consideración fundamental que ésta es en sí misma un elemento no aséptico y en constante disputa – será la base de las estrategias de enseñanza que se ofrecen al docente.

En esta línea, para trabajar con la memoria y hacer eco de su carácter subjetivo y conflictivo se propone, como primer elemento, el trabajo con testimonios, elemento que la Historia del Tiempo Presente ha trabajado con especial ahínco, en tanto éstos son el eje fundamental para el rescate de la memoria. De este modo, se propone que los estudiantes trabajen con ellos, tanto en su lectura como en su recopilación, aplicando técnicas interdisciplinarias que ayudarán a desarrollar particularmente sus habilidades de indagación y análisis. Asimismo, como bien expresa Patricia Sepúlveda (2000), “al acceder al conocimiento histórico de un modo no académico, a través del contacto con el medio social en que vive [el estudiante] se siente mucho más partícipe del momento histórico que investiga ya que puede relacionar lo que lee con experiencias de personas vivientes”. Por tanto, el trabajo con testimonios –tanto recopilados por los estudiantes como traídos por el docente al aula– serán fundamentales en términos de la propuesta, en tanto el análisis y deconstrucción de los mismos permiten finalmente una develación clara del origen subjetivo y diverso del conocimiento social.

Por otra parte, este rescate de la memoria por medio de los testimonios no ha de estar exento de actualidad y contingencia, por lo que el trabajo con los mismos tiene estrecha relación con la historia reciente de Chile; de esta manera, la memoria aquí no queda desprovista de su carácter conflictivo y complejo, en tanto estos elementos son la clave de la articulación didáctica. Los testimonios abordados corresponden a ejes temáticos asociados a la historia reciente del país, abarcando hechos que aún siguen vivos y latentes, que han de ser puestos en tela de juicio y discusión por el docente, e invitando a sus estudiantes a deconstruir las

memorias construidas en torno a estos acontecimientos, y a construir sus propias visiones y memorias sobre los mismos.

Por otra parte, las técnicas que se propone trabajar son aquellas que apuntan a métodos democráticos de enseñanza, que se direccionan hacia una develación de los estándares fijados por la escuela formal y el contexto en que cada estudiante se moviliza, donde se resalta al estudiante como sujeto social. En este sentido, aquellas técnicas de tipo grupal deberán predominar en el espacio escolar, donde el “aprender dialogando” se transforma en el eje articulador dentro del aula.

Asimismo, las técnicas asociadas a la indagación serán cruciales, en tanto serán las que permitirán al docente evaluar procesualmente los progresos que realicen los estudiantes.

Por tanto, asumiendo estos postulados generales, se proponen los siguientes módulos para el trabajo dentro del aula, en este caso, apuntando al Tercer Año Medio de Historia y Ciencias Sociales.

MODULO	TEMAS	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS
1. Develando la memoria: conceptualización de la memoria y su importancia para la historia.	Memoria, experiencia, recuerdo, anamnesis, olvido, rememoración, memoria colectiva. Importancia política, social y cotidiana de la memoria.	Los estudiantes comprenden el concepto de memoria y memoria colectiva, entendiendo la importancia fundamental de ésta en la interpretación que hacen los sujetos y la sociedad de los hechos históricos pasados y del presente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolección de los conocimientos previos sobre el concepto de “memoria” y comparación con los planteamientos de Eduardo Galeano. 2. Construcción de conceptos propios de memoria individual y colectiva a partir del análisis de un ejercicio de memoria. 3. Reflexión dialogada sobre la importancia de la memoria para la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Extractos del artículo “<i>Memorias y Desmemorias</i>” de Eduardo Galeano. - Guía de Trabajo: “<i>Develando la memoria</i>”.
2. Consideraciones para el trabajo con la memoria	Proceso de construcción de la Memoria. Conceptos de Memoria hegemónica/ memoria contra hegemónica. Importancia política, social y cotidiana de la memoria	Los estudiantes comprenden el proceso de construcción de la memoria y la memoria hegemónica, entendiendo y valorando la importancia de conocer los vínculos entre la memoria y el poder.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción grupal de una hipótesis sobre los vínculos entre memoria y poder a partir del análisis de imágenes. 2. Construcción de un relato en torno al proceso de reconciliación pos dictadura, a partir una serie de preguntas abiertas. Contraposición entre su relato y memorias hegemónicas sobre el proceso en cuestión. 3. Plenario de opinión sobre el valor e importancia de construir memorias contra hegemónicas que disputen a la memoria hegemónica 	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes impresas. - Guía de Trabajo “<i>Consideraciones para el trabajo con la memoria</i>”
3. Memorias en torno a la Unidad Popular	Proyecto y desarrollo de la Unidad Popular. Memorias sobre la Unidad Popular.	Los estudiantes comprenden que existen memorias enfrentadas en torno a la experiencia de la Unidad Popular, comprendiendo la influencia de la batalla por la memoria para la	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y explicación del proceso de recolección de testimonios – recogidos por los estudiantes – sobre la Unidad Popular. 2. Análisis sobre el contenido de los testimonios a partir del concepto de “batalla por la memoria”. 3. Reflexión en torno a la multiplicidad de memorias en torno a este período. 	<ul style="list-style-type: none"> - Testimonios recopilados por los estudiantes. - Set de preguntas.

		comprensión del pasado reciente.		
4. Militancia y Participación Política durante la Unidad Popular: Estableciendo nexos con el presente.	Participación Política. Importancia de la participación política. Partidos políticos. Movilizaciones. Militancia. Continuidad y cambio.	Los estudiantes establecen vínculos entre la participación y la movilización política actual con la de la Unidad Popular, valorando la importancia de participar activamente de la política y en la construcción de proyectos sociales.	1. Plenario sobre la Participación Política. 2. Debate guiado sobre diferencias y similitudes de la militancia de la Unidad Popular y la Militancia actual (evidenciada en dos testimonios audiovisuales de militantes de cada época). 3. Autoevaluación por parte de los estudiantes de su desempeño en el debate.	-Testimonios audiovisuales en torno a la militancia: Luis Ortega y Javiera Pérez. -Set de preguntas para guiar el debate. -Pauta de autoevaluación.
5. Crisis de la Unidad Popular y el Golpe de Estado desde la perspectiva del Trauma Histórico	Crisis de la Unidad Popular, Polarización, radicalización, desabastecimiento, Golpe de Estado. Trauma histórico, acontecimiento monstruo.	Los estudiantes comprenden las causas de la Crisis de la Unidad Popular y el Golpe de Estado entendiendo que estos hechos se constituyen como traumas históricos que inciden en la forma de construir la memoria en nuestro país.	1. Exposición de conocimientos previos de los estudiantes sobre el Golpe de Estado y Dictadura a partir de la observación del documental “La Espiral”. 2. Reflexión sobre la configuración del Golpe de Estado como “Trauma Histórico” a partir de la revisión de la prensa de la época. 3. Discusión sobre las implicancias del Golpe como “Trauma histórico” y su influencia en la configuración de la memoria de este hecho.	-Extracto del documental “La Espiral” -Guía de trabajo “Prensa y Crisis de la Unidad Popular”.
6. La memoria oficial en tiempos de dictadura	Construcción de la memoria dentro del régimen militar: memoria oficial, sus orígenes y disposiciones.	Los estudiantes conocen y analizan los componentes de la memoria oficial creada durante la dictadura en torno al golpe de Estado y el posterior	1. Reflexión y discusión del contenido y propósito de las monedas acuñadas durante la dictadura a partir de la óptica de la memoria oficial. 2. Construcción de un ensayo sobre la memoria oficial y emblemática construida durante la dictadura a partir de un set de imágenes de propaganda época.	-Imagen de monedas de \$10 (que circularon entre 1976 y 1990). -Set de imágenes del libro “Chile: ayer y hoy”

		régimen, comprendiendo que la memoria oficial intenta hegemonizar todos los espacios y las interpretaciones sobre la historia	3. Plenario guiado por el docente sobre la memoria oficial durante la dictadura.	
7. La memoria en torno al Golpe de Estado y la Dictadura: una mirada desde el hoy.	Golpe de Estado, Dictadura, Violaciones a los DD.HH, Recuperación de la Democracia, Lucha por los DD.HH, Nuevas memorias oficiales en democracia.	Los estudiantes identifican la memoria oficial construida en democracia en torno a los hechos ocurridos durante y posterior al Golpe de Estado de 1973, a través de una salida a terreno de experimentación, comprendiendo qué aspectos son constituyentes de la memoria construida y cuál es su finalidad en miras hacia el futuro.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de la salida a terreno: Los estudiantes conocen los objetivos de la salida, reciben una pauta que les ayude a la observación durante la visita, la guía referida al producto que se les solicitará. 2. Durante la salida a terreno: Guiados por el docente, los estudiantes visitan el museo e identifican información pertinente para concretar los objetivos planteados en un organizador gráfico para, posteriormente, construir un ensayo expositivo. 3. Después de la salida a terreno: Retroalimentación respecto de la visita realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo de autorización para padres y apoderados. -Guía de Apoyo “<i>Visita al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos</i>” -Organizador Gráfico “<i>Bitácora y Apuntes</i>”. -Guía de Salida a Terreno “<i>Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos</i>”. -Pauta de Evaluación de Ensayo Expositivo.
8. Violencia y Construcción de un nuevo orden durante la Dictadura Militar chilena.	Carácter de la violencia ejercida en la Dictadura Militar; tipos de violencia, violencia política, violación a los derechos humanos en pro de la	Los estudiantes comprenden cómo las diferentes formas de violencia política e institucional ejercidas durante la Dictadura militar son un instrumento estratégico para la anulación de la	1. Conversatorio sobre cómo se expresan o extrapolan situaciones de desorden e imposición de orden en la sala, en la esfera social. Posteriormente, observación y reflexión de un fragmento del documental “ <i>La doctrina del Shock</i> ” y las maneras en que, a través de este, se expresan formas de violencia y de poder.	<ul style="list-style-type: none"> -Fragmento de documental “<i>La Doctrina del Shock</i>”. -Material de trabajo “<i>Las formas y consecuencias de la violencia durante la dictadura militar</i>”

	instauración de un nuevo orden social, económico y político.	oposición y la instauración de un nuevo orden, valorando la importancia de trabajar con distintas fuentes históricas y lo significativo de reflexionar en función de aprender de experiencias pasadas para el presente.	<ol style="list-style-type: none"> 2. Grupalmente, analizan y reflexionan a partir de una fotografía que retrata la represión durante la dictadura y la observación de un video del Archivo oral de la Corporación Villa Grimaldi (Memorias). Luego, registran de forma creativa sus reflexiones en un pliego de cartulina. 3. Plenario de opiniones respecto de los aprendizajes de la experiencia histórica de violencia durante la dictadura y sus consecuencias en la sociedad chilena actual. 	<p>-Video: “<i>Colección Archivo Oral Memorias I: Cápsula Detenidos Desaparecidos.</i>” Corporación Villa Grimaldi.</p> <p>-Cartulinas, plumones, pegamento, tijeras, lápices, revistas.</p>
9. Crisis de la Dictadura: Visibilización de las memorias alternativas de oposición a la Dictadura Militar.	Visibilización de memorias alternativas de oposición a la Dictadura Militar y crisis de la Dictadura	Los estudiantes comprenden cómo se manifestaron memorias alternativas a la dictadura militar, valorando cómo el actuar de diversos actores influyen en la crisis de la Dictadura Militar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupalmente, reflexionan – a partir de preguntas sugeridas – en torno a imágenes impresas sobre los detenidos desaparecidos y su búsqueda, advirtiendo las consignas principales y el impacto de esas demandas en el desencadenamiento de la crisis de la dictadura militar chilena. 2. Preparación y realización de la mesa redonda, grupalmente, a partir de lo indagado y el material traído par a la clase, en torno a tres ejes temáticos: la sanción internacional a la dictadura militar, los movimientos y agrupaciones por la defensa de los derechos humanos y las Jornadas de Protesta 1983-1986. 3. Realización de foro-discusión en asamblea para cerrar la mesa redonda. Luego, coevaluación, por parte de los estudiantes, respecto de su desempeño grupal. 	<p>-Set de imágenes impresas.</p> <p>-Set de preguntas para actividad inicial.</p> <p>-Material indagado por los estudiantes.</p> <p>-Pauta de evaluación de la Mesa Redonda.</p> <p>-Pauta de Coevaluación.</p>
10. La transición: de la dictadura a la democracia limitada.	Plebiscito de 1989. Transición a la democracia.	Los estudiantes comprenden la complejidad y controversialidad del	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y reflexión en plenario respecto de extractos del discurso proclamado por el ex presidente Patricio Aylwin el 12 de marzo de 	<p>-Extractos del discurso proclamado por Patricio Aylwin</p>

	Legados de la transición en la democracia actual.	proceso de transición a la democracia, reflexionando en torno a cómo las particularidades de este proceso inciden en la configuración de la democracia actual	<p>1990 en el Estadio Nacional, a partir de preguntas guía sobre el documento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Análisis crítico de interpretaciones sobre el proceso de transición a la democracia, a través de la realización de guía de trabajo denominada “<i>La Transición chilena</i>”. 3. Debate guiado en torno al éxito del proceso de democracia y su incidencia en la configuración del actual proceso democrático. 4. Reflexión en plenario, a partir de preguntas guía, respecto la evaluación que hacen los estudiantes sobre las incidencias del proceso de transición chileno en la política actual. 	<p>el 12 de marzo de 1990.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Set de preguntas actividad inicial. -Guía de trabajo “<i>La transición Chilena: distintas perspectivas historiográficas</i>”. -Set preguntas actividad final. -Pauta de evaluación del debate.
11. ¿Cómo historizamos el presente?	Historia del Tiempo Presente: definición del concepto y metodología de trabajo.	Los estudiantes comprenden y aplican las consideraciones del trabajo con la historia del tiempo presente, valorando el trabajo realizado como una forma de disputar las memorias impuestas desde el poder.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de video de entrevista realizada a Ximena Cumicán – lonko de la Asamblea Nacional de Mapuches de Izquierda. Reflexión guiada en torno a preguntas eje. 2. Grupalmente, aplican las consideraciones teóricas sobre la HTP a un tema de su interés, delimitando un problema de investigación; justificando su decisión y planteando consideraciones a tener en cuenta en relación a metodología y fuentes. 3. Comentan grupalmente la relevancia del trabajo realizado en pos de construir conocimientos que disputen las memorias impuestas desde el poder. 	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista televisada de Ximena Cumincán. -Set de preguntas actividad inicial. -Guía de apoyo-trabajo “<i>Historizando el tiempo presente</i>”
12. Construyendo memorias contrahegemónicas: trabajando desde la Historia del Tiempo Presente	Utilización de fuentes diversas para indagar sobre procesos históricos relacionados con la Historia del	Los estudiantes preparan un proyecto de investigación, utilizando la metodología asociada a la Historia del Tiempo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de la clase: Seleccionan e inscriben con el docente un tema vinculado al proceso de recuperación de la democracia en Chile, que sea vigente y controversial en la historia reciente del país. 	<ul style="list-style-type: none"> -Guía de contenidos y de instrucciones de trabajo: “<i>Una historia del tiempo presente para la memoria</i>”

	<p>Tiempo Presente y comunicación del resultado de análisis e indagaciones, sintética y organizada, justificando una posición propia y seleccionando un formato de comunicación que considere las características de la información y de la audiencia.</p>	<p>Presente, con el fin de generar un resultado que apunte hacia la construcción de una memoria contrahegemónica sobre los temas estudiados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Lectura y explicación del trabajo a realizar a partir de la revisión de la Guía de contenidos e instrucciones “<i>Una historia del tiempo presente para la memoria</i>”. 3. Indagan, recopilan y sistematizan información en torno al tema escogido y reflexionan en torno a la manera en que este influye en el presente. 4. Delinean pasos a seguir en su futura investigación y definen tareas individuales y grupales, con la tutoría del docente. 5. Plenario respecto de apreciaciones y expectativas sobre el trabajo a realizar. 	<p>-Información recopilada por los estudiantes. -Pauta de evaluación de trabajo “<i>Construyendo memorias contrahegemónicas</i>”.</p>
--	--	--	--	---

Palabras finales

Muy conocida por todos los historiadores y profesores de historia es la frase que reza “un pueblo sin memoria es un pueblo sin historia”; sin embargo, si se considera la importancia que tiene la memoria en términos individuales y colectivos, existe poca reflexión sobre el tratamiento que ella debiese tener en las salas de clases del país.

Actualmente, la ciudadanía, los movimientos sociales y un número importante de historiadores del país han intentado disputar la memoria oficial que se ha construido sobre el pasado reciente de Chile. Esta memoria oficial –en pos de la reconciliación entre los bandos enfrentados– prefirió obviar los excesos cometidos en el pasado bajo el título de “Quiebre de la democracia en Chile” – como si la democracia pudiese quebrarse sola; y optó por nominar como “Gobierno Militar” a una dictadura propiamente tal y, en vez de destruir el edificio político institucional heredado por ella, prefirió avalar su perpetuación bajo el nuevo contexto democrático.

La enseñanza de la Historia Reciente de Chile tiende a perpetuar esta memoria institucionalizada, presentando a los estudiantes un relato vacuo, aséptico y no problemático sobre los hechos del pasado, dejando nulo espacio para el cuestionamiento y la indagación en torno a temas que “no merecen ser recordados” –ya sea por su complejidad o por trastocar los pilares de la “conciliación” del país- según la institucionalidad. En este sentido, como plantea Sandra Raggio “la historia enseñada se configuró así como memoria, pero una memoria concebida como una cuestión del estado” (Raggio, 2004, pág. 2).

La presente propuesta ha intentado plantear una forma en que la enseñanza de la Historia Reciente de Chile propicie la deconstrucción de las memorias oficiales y permita la construcción –por parte de los estudiantes– de memorias contra hegemónicas que sean capaces de disputar lo que es expuesto por la oficialidad; generando una visión libre y autónoma sobre los hechos acaecidos en el país.

De esta forma, basándose en los pilares de la Historia del Tiempo Presente, la Pedagogía Crítica y la Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha optado por la enseñanza de la historia como posibilidad de emancipación y no perpetuación o reproducción de las memorias oficiales o hegemónicas; las cuales, en último término, dictan qué recordar, qué olvidar y – más importante aún – qué tener presente del pasado para proyectarlo al futuro.

Referencias Bibliográficas

AU, W., & CAVIERES, E. (2010). Trabajando entre las grietas: el desafío de la pedagogía crítica. *Revista Docencia*.

ARÓSTEGUI, J. (2004). *La historia Viva. Sobre la Historia del Presente*. Madrid.: Alianza Editorial.

BENEJAM, P., & PAGÉS, J. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI Universitat de Barcelona.

CUESTA, J. (1993). *Historia del Presente*. Madrid: Eudema.

DE AMÉZOLA, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente. *Revista de Historia* (17). <http://clio.rediris.es/clionet/articulos/Problemas.htm>

FRANCO, M., & LEVIN, F. El pasado cercano en clave historiográfica. En *Historia Reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. México: Paidós. <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/Levin,%20F.pdf>

FRANCO, M., & LEVIN, F. (2007). La historia reciente en la escuela: nuevas preguntas, algunas respuestas. *Novedades Educativas* (202).

<http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>

FUNES, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia. Universidad Nacional de Salta*, 1 (5).

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-90412006000100004&script=sci_arttext

GIROUX, H. (1992.). *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo XXI.

MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

ORDOÑEZ, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*, 002/Año 26., 185-196. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44026218.pdf>

PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9.

RAGGIO, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clío y Asociados, Universidad Nacional del Litoral*, Volumen 5. <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/docs/pensando/ensenanza-pasado-reciente.pdf>

SAN MARTÍN, R. (27 de Marzo de 2011). La difícil tarea de enseñar la historia reciente. *La Nación, Argentina*. <http://www.lanacion.com.ar/1359994-la-dificil-tarea-de-ensenar-en-la-escuela-la-historia-reciente>

SAUVAGE, P. (1998). Una historia del Tiempo Presente. *Revista Historia Crítica* (17). <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/200/1.php>

SEPÚLVEDA, G. (2000). historia oral en el aula. Proyecto Clío (15)
<http://clio.rediris.es/clionet/articulos/oral.htm>

TRONCOSO, R. (2005). ¿Aula o Jaula? Una mirada docente/crítica al aprendizaje efectivo y afectivo de los jóvenes de educación media en Chile. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire (3).