

## **¿Aprender la Historia de Otros o la Nuestra? Secuencia Didáctica sobre Memorias e Historia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973)<sup>28</sup>**

Learn the History of Others or Ours? Teaching Sequence on Memories and History of the Popular Unit (Chile, 1970-1973)

**Isaac Calvo Gallardo<sup>29</sup>**

### **Resumen**

El presente artículo propone una secuencia didáctica referida a las memorias “heredadas” de los/as estudiantes en el aprendizaje escolar sobre la Unidad Popular en Chile (1970-1973). Como parte de una investigación posgradual se formula una intervención didáctica – utilizando herramientas de la oralidad- que busca que los/as jóvenes de segundo medio validen y relacionen las memorias de sus espacios de sociabilidad con el conocimiento histórico formal del proceso referido. La propuesta de enseñanza considera sesiones de análisis de fuentes, construcción de preguntas, realización y análisis de entrevistas, aplicación de categorías analíticas para la comparación entre memoria e historia y finalmente foros grupales para la comunicación de resultados. El sentido final de lo que se propone es generar una valoración y validación por las memorias históricas por parte de los y las estudiantes en función del estudio del pasado reciente y una complejización en sus percepciones sobre la subjetividad de la memoria.

*Palabras clave:* Memoria, Unidad Popular, didáctica de la historia.

---

<sup>28</sup> <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.46>

<sup>29</sup> Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Colegio Nueva Aurora de Chile. Recoleta, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0002-0647-937X> Contacto: [isaac.calvo.g@gmail.com](mailto:isaac.calvo.g@gmail.com)

### **Abstract**

The aim of this article is to propose a didactic sequence referring to the "inherited" memories of students in school learning about the Popular Unity in Chile (1970-1973). As part of a postgraduate research, a didactic intervention is formulated -using tools of orality- that seeks that the young people of the second grade validate and relate the memories of their spaces of sociability with the formal historical knowledge of the referred process. The teaching proposal considers sessions of analysis of secondary sources, construction of questions, conducting and analyzing interviews, application of analytical categories for the comparison between memory and history and finally group forums for the communication of the results obtained. The final sense of what is proposed is to generate a valuation and validation of historical memories by the students in terms of the study of the recent past and a complexity in their perceptions about the subjectivity of memory.

*Keywords:* Memory, Popular Unity, didactics of history.

### **Introducción**

Una de las dificultades frente al ejercicio de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales dice relación con el abordaje de las memorias históricas en el estudio del pasado reciente. El campo de la memoria, pareciera ser un camino pantanoso donde los y las docentes no desean –o no se sienten preparados para- ingresar, especialmente cuando los contenidos se relacionan con procesos traumáticos de la historia reciente. Se afirma que en los profesores de historia existe:

(...) una cierta ambigüedad, a veces, y un cierto temor, casi siempre, en el tratamiento que hay que dar a la memoria histórica en la enseñanza y en las relaciones que deben existir entre la enseñanza de la historia y la enseñanza de la memoria histórica sobre todo cuando esta se refiere a la enseñanza de hechos traumáticos (Pagés, 2008, pág. 50).

En este sentido, algunas investigaciones iberoamericanas han señalado que si bien los discursos de docentes de historia y ciencias sociales les asignan valor al trabajo didáctico con las memorias históricas en la enseñanza del pasado reciente (Escobar Silva & González Valencia, 2017), existe una distancia respecto a su práctica en la enseñanza disciplinar donde priman metodologías tradicionalistas que le niegan el espacio a las memorias históricas (Aceituno Silva, 2011).

La memoria muchas veces incomoda y tensiona ciertos consensos históricos donde pareciera que está todo zanjado, los recuerdos –en tanto reinterpretación de hechos vividos por los testigos- punzan otra vez una herida que se pensaba cerrada (Lira, 2010). Es por eso que no es errado pensar en que las memorias históricas/sociales de los estudiantes –legadas por familias y cercanos- terminan quedando en un segundo plano en el aprendizaje del pasado reciente, quizás como referencia para validar el análisis de un proceso histórico reciente o un ejemplo para graficar lo que se está enseñando. Siguiendo esta línea ¿Es posible pensar que los estudiantes validen sus propias memorias históricas, heredadas por su contexto, como insumos para la comprensión del pasado reciente? Difícilmente lo lograrán sin oportunidades de aprendizaje que posicionen como recurso a la memoria histórica respecto al abordaje de procesos de la historia reciente.

En este mismo sentido, por ejemplo, se afirma que los profesores evitan enseñar los procesos históricos posteriores a 1970 desarrollados en Chile debido a falta de tiempo, exceso de contenidos presentes en los programas de estudio (Aceituno Silva, 2011), además que “(...) la historia reciente no se enseña porque todavía está sujeta a grandes discusiones historiográficas y que es necesario que pase el tiempo para que las pasiones den lugar a un conocimiento más meditado y razonado de los hechos.” (Vásquez & Iglesias, 2009, pág. 118). En este tipo de análisis priman las visiones positivistas y fragmentarias respecto a la enseñanza de la historia, donde la subjetividad es cuestionada debido al hecho de ser contenedoras de dichas “pasiones”. En esta misma línea destaca la investigación realizada por Maria Isabel Toledo y Abraham Magendzo (2013) que desde un modelo de estudio de caso indagan en una sala de clases de sexto básico y la manera en la que se aborda la enseñanza y el aprendizaje del golpe de estado y la dictadura militar posterior. Este estudio evidencia una tensión entre el propósito del docente de no manifestar opinión propia al abordar estos contenidos de historia reciente y la necesidad de los estudiantes de conocer su

postura, así como la emergencia de las memorias familiares en el proceso de aprendizaje. Los autores señalan la necesidad de elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la historia que se basen en el trabajo con la memoria y las emociones, que las historias familiares no queden silenciadas. (Magendzo & Toledo, 2013)

Otros factores que explican la complejidad de abordar procesos de historia reciente en el aula –y posicionar las memorias de los estudiantes como un insumo valioso – tiene que ver con una suerte de temor de que afloren conflictos y posiciones divergentes de parte de los estudiantes y sus memorias familiares. Además, se plantea la posible molestia y conflicto con padres y apoderados que consideren que dichas temáticas no deben abordarse en los espacios escolares (Lavin, 2007). Es debido a esto que las estrategias de enseñanza que se privilegian al abordar procesos de la historia reciente se relacionan con la exposición de datos y hechos (Vásquez & Iglesias, 2009) en donde el docente no brinda la posibilidad de cuestionamiento concreto respecto a la historia oficial, donde las memorias históricas de los espacios de sociabilidad de los y las estudiantes no son invitadas.

En esta misma línea, podemos considerar que muchos jóvenes y adultos no se visualizan como actores sociales en sus contextos debido a que los procesos históricos de nuestra sociedad les han sido enseñados –en la escuela principalmente- como fenómenos distantes y que acontecen lejos de sus propios espacios de sociabilización y acción. ¿Cómo no invalidar sus memorias desvinculándolas de los procesos históricos si se les ha enseñado que estos últimos son protagonizados por otros que –en la mayoría de los casos- pertenecen a una élite? ¿Cómo tensionar la historia oficial desde sus memorias familiares y locales si se les ha enseñado que el verdadero conocimiento histórico proviene sólo de los expertos y no de sus espacios de sociabilidad?

A partir de estas preguntas es que se desarrolla una investigación didáctica posgradual que buscaba comprender la vinculación que desarrollan los y las estudiantes -mediante un trabajo en el aula- entre memorias familiares/locales y el conocimiento histórico formal sobre la experiencia de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973). Como parte de dicha investigación se diseña una propuesta de secuencia didáctica - foco del presente artículo - que busca generar una valoración y validación por las memorias históricas por parte de los y las estudiantes en función del estudio del pasado reciente, en este caso el proceso de la Unidad Popular, permitiéndoles tensionar/cuestionar la historia formal del periodo histórico referido. En este

sentido, la secuencia didáctica tiene el sentido de levantar información para la investigación que permita analizar si el trabajo con las memorias de los/as estudiantes permite que estos/as las validen como insumo para comprender el pasado reciente, en este caso el aprendizaje de la experiencia histórica de la Unidad Popular.

En específico, el sentido de la elección de trabajar con el proceso de la Unidad Popular -como parte de la historia reciente chilena- se vincula con lo que plantea el historiador –y premio nacional de Historia 2016- Julio Pinto cuando afirma:

(...) La mayoría de quienes se han referido a esta experiencia, sin embargo, ya sea en clave analítica, historiográfica o testimonial, han puesto el acento en el drama y la derrota, casi nunca en la fiesta. (...) De tanto insistir en esa dimensión, sin embargo, hemos perdido de vista lo que la Unidad Popular tuvo de “positividad” histórica, de esfuerzo vivo y entusiasta por construir una sociedad más humana, más justa y mejor. (...) (Pinto Vallejos, 2005, pág. 5)

En este sentido, tomando la idea de Pinto (2005), podemos considerar lo problemático de abordar el periodo de la Unidad Popular desde la postura del juicio anticipado y del análisis a priori en vinculación con la irrupción del golpe de estado en 1973 (tal como el libro del connotado Gabriel García Márquez “crónica de una muerte anunciada”). A este respecto, se plantea el trabajo con las memorias heredadas de los y las estudiantes como una oportunidad para que estos construyan conocimiento sobre este periodo histórico, no desde el derrotismo, “el drama y la derrota”, sino desde la propositividad de la experiencia del “socialismo a la chilena”, desde las memorias de las familias y espacios de sociabilidad cercanos.

A continuación, se presenta un marco referencial donde se abordan elementos conceptuales desde los cuales se construyó la propuesta, la secuencia metodológica que da cuenta de la estructura y pasos de la intervención diseñada, para finalizar con algunas reflexiones en torno al trabajo con las memorias históricas de los/as estudiantes en el aprendizaje escolar de la historia reciente.

### **Marco Referencial**

La memoria es un concepto polisémico y dinámico que aporta en la construcción identitaria de las sociedades, por ende, hace referencia a procesos colectivos. Maurice Halbwachs (2004) plantea que la memoria reconstruye el pasado –en tanto recuerdo- y como tal posee límites irregulares e inciertos a diferencia de la historia. Además, tiene una esencia colectiva debido a que los individuos necesitan a otros para recordar: es necesaria la pertenencia a un grupo para la mantención de dichas memorias. En esta misma línea, el autor afirma que existe una vinculación estrecha entre memoria individual y colectiva, ya que

(...) cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo punto de vista cambia según el lugar que ocupo en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos. (Halbwachs, 2004, págs. 26, 50)

El mismo Halbwachs (2004) propondrá el concepto de “marcos sociales de la memoria” para explicar que las memorias individuales siempre están “enmarcadas” socialmente, lo que Paul Ricoeur también valida al afirmar: “(...) uno no recuerda solo, sino con la ayuda de los recuerdos de otros. Además, nuestros presuntos recuerdos muy a menudo se han tomado prestados de los relatos contados por otro (...) nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos (...)” (Ricoeur, 1999, pág. 17).

Ahora bien, en relación a la utilización de la memoria histórica en el aula se afirma que la escuela siempre usa memoria -principalmente oficial- formando identidades y ciudadanías. Es por esto que:

(...) en la actualidad, en la escuela se entrecruzan y se relacionan diversas acepciones y sentidos de la memoria que refieren a narrativas diferenciadas: la que alude a una conciencia colectiva e identitaria nacional, la que alude a rememoraciones de los pasados traumáticos, y aquella que refiere a las reconstrucciones realizadas por medio de los testimonios y de la historia oral. (González & Pagès, 2014, pág. 298)

Por otro lado, Carretero, Rosa y González (2006) señalan que una parte de la enseñanza de la historia debe ocuparse de administrar los recuerdos o memorias compartidas, no

obstante, visualizan una diferencia entre la didáctica disciplinar y la transmisión de recuerdos:

La historia es crítica, se niega a olvidar lo doloroso, no debe ocultarnos cosas que ahora pueden no gustarnos [al contrario de la selectividad de la memoria]; debe enseñar que a veces hemos sido víctimas, pero otras también verdugos, y que el límite entre lo uno y lo otro a veces es muy tenue. (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006, pág. 27)

En esta misma necesaria línea divisoria entre memoria e historia –y el abordaje de ambas en el ámbito escolar- se indica que según algunos historiadores ambas categorías son disimiles, toda vez que la historia es “científica” por lo que debe triturar a la memoria, digerirla y producir conocimiento. Dicho proceso se llevaría a cabo gracias a la aplicación del método y teoría -histórica- sobre el dato, el recuerdo, el vestigio o la fuente. (Prats, 2008) Frente a esta afirmación, nos parece que no es adecuado para los propósitos de nuestra secuencia didáctica el jerarquizar una categoría por sobre la otra, toda vez que ambas son lecturas epistemológicas distintas del pasado y presente. En este sentido, es interesante la propuesta que genera Paul Ricoeur apuntando a una dialéctica entre memoria e historia, pudiendo ser adaptada para el ámbito escolar. El autor plantea:

(...) un vínculo dialéctico, de interpelación e influencia. (...) En este diálogo, no puede subsumirse la historia a la memoria (como si esta última remitiera a las vivencias “auténticas”) ni tampoco preferir la historia (como si ella asegurara eludir las “trampas” de la memoria). Lo que se produce es una interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el “movimiento de la retrospectiva y el proyecto” de la memoria. (González & Pagès, 2014, pág. 281)

Ahora bien, desde el ámbito de la enseñanza de la historia y el abordaje de la memoria en el contexto escolar, Joaquín Prats (2008) hace hincapié en el proceso didáctico que debe realizarse, dando cuenta del desafío para el profesorado que debe combinar lo micro y lo

macro en la comprensión del pasado reciente desde una consideración holística. Las memorias no pueden explicarse por sí mismas, y por lo tanto, deben ser contrastadas analíticamente con los aportes de la historia, de esta manera la memoria es un combustible para la caldera de la historia, combinando los planos individuales con los sociales, temporales y seculares (Prats, 2008). Se apunta a la elaboración de una metodología de conexión entre las fuentes de memoria y la enseñanza de la historia para potenciar la construcción de memoria que se nutra de historia, una historia que tenga en cuenta las vivencias de los sujetos (Mattozzi, 2008).

A partir de estas consideraciones conceptuales sobre la memoria, la historia y el abordaje de ambos elementos desde el ámbito escolar es que se buscó sustentar la construcción de la secuencia didáctica que se abordará en las próximas páginas. Es importante precisar que reconocemos las diferencias de naturaleza epistemológica entre la memoria –en sus múltiples dimensiones- y la historia –desde su propio método- aunque destacamos un potencial enriquecedor en posibilitar las instancias de aprendizaje para que los y las estudiantes puedan generar un cruce analítico entre ambas categorías. Para esto es que consideramos como elemento fundamental lo planteado por Paul Ricoeur (1999) respecto al vínculo dialéctico entre memoria e historia especialmente porque permite el cuestionamiento de la historia por parte de la memoria, y para analizar esta última a la luz de los planteamientos del conocimiento histórico experto. A este respecto, nos parecen muy orientadores los aportes antes planteados por María Paula González y Joan Pagès (2014), Ivo Mattozzi (2008) y Joaquín Prats (2008) que potencian un abordaje amalgamado de la historia reciente y la memoria histórica en los procesos didácticos en el aula, comprendiendo a ambas categorías desde sus diferencias y potencialidades sin omitir las dificultades que podrían presentarse.

Junto esto, nos parece necesario explicitar que uno de los fundamentos de la presente propuesta es posicionar a la memoria histórica de los estudiantes como un recurso didáctico y al mismo tiempo poner en valor el ejercicio de levantamiento y construcción de memoria social que posibilite el desarrollo de habilidades históricas de alta complejidad en el alumnado, pero que especialmente potencia sus propios espacios de sociabilidad como portadores de historicidad. En otras palabras, un ejercicio de levantamiento de memoria trasciende hacia consideraciones sobre la construcción del conocimiento social en las salas

de clases: un conocimiento contrahegemónico y “no oficial” que tensiona la objetividad automática que muchas veces se asigna al conocimiento experto.

### **Secuencia Metodológica**

Es importante partir señalando que la mención que se realiza a las herramientas de la oralidad dice relación con la construcción de preguntas, recolección de relatos y posterior análisis de estos en una comparación respecto a las fuentes secundarias. En este sentido, no se plantea un ejercicio de construcción de historia oral por parte de los y las estudiantes sino más bien utilizar ciertos recursos que ofrece esta metodología para la realización de la secuencia didáctica propuesta.

Como parte del contexto curricular en el que fue pensada esta propuesta podemos señalar las siguientes vinculaciones:

---

<b>Objetivos declarativos</b>	<b>OA 14: Analizar el escenario de crisis durante la década de 1970 y la polarización política.</b>
<b>Habilidades</b>	OA g: Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.  OA m: Desarrollar una argumentación escrita utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente. (OA m)
<b>Actitudes</b>	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.

---

Fuente: Elaboración propia a partir del programa de estudios de Segundo Medio (2016)

Ahora bien, para la implementación de la secuencia didáctica se propone conformar grupos de trabajo - entre 5 o 6 estudiantes- con el criterio de la existencia de familiares o cercanos de los y las estudiantes que hubieran compartido espacios de vivencia o trabajo similares durante el periodo 1970-1973, esto con el objetivo de que los relatos que consigan tengan puntos en común para realizar el análisis posterior. Uno de los propósitos de esta asignación unidireccional de los grupos de trabajo es que, a largo plazo, los estudiantes se reconozcan como pares mediante la validación de los relatos de sus propios familiares o

cercanos, es decir, la toma de conciencia de que los espacios, historias y grupos sociales de los compañeros y compañeras de curso son similares a los míos.

En concreto, la secuencia metodológica abarca 17 sesiones de trabajo (90 minutos cada una) y mantuvo la siguiente estructura:

#### Esquema 1

##### *Estructura de implementación de secuencia didáctica*



### **Alfabetización de Estudiantes**

En las primeras dos sesiones se propone abordar conceptos estructurantes como memoria histórica, memoria social, método histórico y la diferencia entre memoria e historia<sup>30</sup>. Para esto se propone analizar en conjunto dos materiales audiovisuales: “Memorias de la reforma agraria en el Valle de Longotoma” y “Nosotros gobierno. Testimonios obreros de la Unidad Popular”<sup>31</sup>. Algunas preguntas orientadoras para este análisis son:

1. ¿Qué elementos subjetivos aparecen en los relatos de los obreros durante la Unidad Popular?
2. ¿De qué manera recuerdan los entrevistados el periodo 1970-1973?
3. Respecto a los relatos ¿Qué frases o expresiones te llaman la atención? ¿Por qué?

<sup>30</sup> Para orientar la conceptualización se sugiere el libro “Educando en la Memoria”. Guía pedagógica para el trabajo en el aula, de Álvaro Berro, Gabriela Juanicó y Celsa Puente. Editado por la OEA en 2009. Disponible en <https://www.scribd.com/document/240572776/Educando-para-la-memoria-pdf> Revisado: 04/02/2021

<sup>31</sup> Disponibles en <https://youtu.be/N63Gj5rFVX0> <https://youtu.be/XamuPM-rBKU> Revisado: 04/02/2021

4. En relación al tipo de relato ¿Existen diferencias o similitudes respecto a lo que se recuerda? ¿Por qué crees que pasa esto?

La tercera sesión inicia explicitando los objetivos del proyecto a los y las estudiantes para que estos/as comiencen a coordinarse como grupos de trabajo. Esto es muy importante de repetir durante toda la implementación, toda vez que permite a los y las estudiantes comprender el propósito de la realización de las diferentes acciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos. En este sentido, se sugiere presentar a los jóvenes una calendarización preliminar en las tareas que debían realizar como grupo y los plazos de entrega de ciertos instrumentos solicitado. Es importante señalar que dicha calendarización puede modificarse durante el desarrollo del proyecto en relación al avance del mismo y otros factores propios del contexto específico.

Además, en esta misma sesión se propone determinar roles predefinidos como coordinador de entrevistas, constructor de preguntas, entrevistadores, encargados de transcripción de entrevistas y expositores o voceros de grupo. En conjunto con esto, también se propone comenzar a alfabetizar a los y las estudiantes en la construcción de preguntas, junto con las acciones que deben realizar antes, durante y después de las entrevistas<sup>32</sup>.

### **Análisis de fuentes secundarias sobre la Unidad Popular**

Estas sesiones son utilizadas para que los y las estudiantes –de la manera en la que ellos y ellas autónomamente decidan trabajar- analicen las fuentes secundarias predefinidas por la propuesta. Esta selección tuvo en consideración la complejidad del texto experto, su extensión y la temática que abordaba. Se proponen tres análisis de fuentes secundarias durante el proyecto, las que deben apoyarse mediante la realización grupal de guías de aprendizaje que apuntan a dos tipos de análisis: comprensión de lectura sobre el texto (ideas principales y secundarias) y selección de ideas relevantes como insumo para la posterior construcción de preguntas. En la siguiente tabla se muestra el desagregado de las fuentes seleccionadas:

---

<sup>32</sup> Para esta alfabetización se propone el texto “Una introducción al uso de la historia oral en el aula” de Dora Schwarzstein. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

Tabla 1

*Detalle de las fuentes secundarias analizadas sobre la Unidad Popular*

<b>Etapa</b>	<b>Nombre de las fuentes secundarias</b>	<b>Temática que abordaron</b>
<b>Primer análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°1)</b>	“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Páginas seleccionadas: 39-60	- Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970. - El programa de gobierno de la Unidad Popular (la revolución desde arriba)
	“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Páginas seleccionadas: 61-73.	
<b>Segundo análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°2)</b>	“Los años de la Unidad Popular: cuando los pobladores recreaban las ciudades chilenas” Mario Garcés en “Fiesta y Drama: nuevas historias de la Unidad Popular” de Julio Pinto et. al. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2014 Páginas seleccionadas: 51-73	- La organización de los pobladores. - El desarrollo del poder popular (revolución desde abajo)
<b>Tercer análisis de fuentes (Insumo para entrevista n°2)</b>	“La revolución chilena” de Peter Winn. LOM ediciones. Santiago de Chile, 2013. Páginas seleccionadas: 75-91.  “Chile 1970-1973. Mil días que estremecieron al mundo” Franck Gaudichaud traducido por Claudia Marchant. LOM ediciones, Santiago de Chile, 2016. Páginas seleccionadas: 239-270	- La politización de la sociedad. - La radicalización de la política.

Fuente: Elaboración propia.

### **Construcción de preguntas y entrevistas a cercanos y familiares**

Sesiones dedicadas a la construcción colectiva de las preguntas que cada grupo de trabajo realizará a los entrevistados escogidos. Orientados por el docente y tomando como insumos las ideas que se rescatan durante el análisis de las fuentes secundarias los estudiantes deberían desarrollar aproximadamente un promedio de 15 preguntas por entrevista, las que deben repetir en las tres personas seleccionadas para cada etapa. En otras palabras, el set de preguntas construidas debe aplicarse en cada entrevista individual, esto con el objetivo de comparar analíticamente los resultados en la siguiente etapa.

El plazo propuesto para que los estudiantes realicen las entrevistas es de diez días, las que deben realizar fuera del horario de clases y por lo tanto representa mayor compromiso y responsabilidad con el desarrollo del proyecto. Es importante señalar que durante la implementación de la secuencia didáctica se deben realizar dos instancias de entrevistas que cada grupo debe desarrollar al menos a tres personas previamente seleccionadas. Las temáticas de las entrevistas están vinculadas con los análisis de fuentes secundarias de la siguiente manera:

Tabla 2

*Detalle de entrevistas realizadas*

<b>Entrevistas</b>	<b>Temática</b>	<b>Tiempo sugerido</b>
<b>Ronda de entrevistas n°1</b>	- Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970. - El programa de gobierno de la Unidad Popular (la revolución desde arriba)	60 minutos
<b>Ronda de entrevistas n°2</b>	- La organización de los pobladores. - El desarrollo del poder popular (revolución desde abajo) - La politización de la sociedad. - La radicalización de la política.	90 minutos

Fuente: Elaboración propia.

**Análisis de entrevistas y cruce analítico con fuentes secundarias**

Estas sesiones están dedicadas a la comparación entre el análisis de las fuentes secundarias y lo que cada grupo obtiene del levantamiento de relatos de sus espacios de sociabilidad. Mediante categorías predefinidas por el docente los y las estudiantes completan un cuadro de relación dando cuenta de lo analizado en ambas modalidades de comprensión del pasado reciente. El detalle a continuación muestra las categorías propuestas y el cuadro analítico de elementos relacionales.

Tabla 3

*Detalles de categorías relacionales predefinidas*

<b>CATEGORIA DE RELACIÓN</b>	<b>EXPLICACIÓN</b>
<b>COMPLEMENTACIÓN</b>	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido no indican exactamente lo mismo ni evalúan el periodo de la misma manera. No obstante, tienen puntos en común y se complementan respecto a una comprensión del periodo estudiado.
<b>CONTRADICCIÓN</b>	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato escogido no tienen ningún punto en común, y de hecho desarrollan afirmaciones que se contradicen entre sí. Existen claramente visiones antagónicas respecto al periodo histórico referido.
<b>SINCRONÍA</b>	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido desarrollan afirmaciones bastante similares dando cuenta de visiones compartidas respecto a los temas abordados en esta primera sección.
<b>DESCONEXIÓN</b>	Los elementos temáticos presentes tanto en la fuente secundaria como en el relato recogido no presentan puntos en común, generándose una total desconexión entre ambas modalidades de estudio del pasado. Respecto a una misma temática tanto la fuente secundaria como el relato oral no presentan afirmaciones posibles de relacionar en ninguna de las categorías anteriores.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

*Cuadro analítico de relación Memoria e Historia de la Unidad Popular*

<b>Elemento relacional</b>	<b>temático</b>	<b>Categoría de relación</b>	<b>Justificación de aplicación de categoría</b>
<b>Ejemplo: Victoria electoral de Salvador Allende</b>		Ejemplo: Sincronía	Ejemplo: El entrevistado expresa la misma opinión que las fuentes secundarias (felicidad y esperanza)

Fuente: Elaboración propia.

### **Realización de clases expositivas**

Se propone que durante el desarrollo de la secuencia didáctica existan clases de carácter expositivo que, de manera dialógica, y haciendo referencia constante a las fuentes secundarias analizadas y entrevistas realizadas, aborden, por ejemplo, las temáticas de: Victoria de Salvador Allende en la elección presidencial de 1970, reformas implementadas por la Unidad Popular y la radicalización de la política en 1972-1973. El objetivo de estas clases expositivas dialogadas es articular el proyecto de levantamiento de relatos de memoria con el abordaje del contenido conceptual respecto al periodo histórico estudiado, de manera de darle mayor sentido al abordaje curricular.

### **Realización de foros grupales sobre memoria e historia de la Unidad Popular**

Luego de, al menos, dos clases de preparación, se propone que los grupos de trabajos realicen foros temáticos en donde aborden tres ejes: evaluación de la metodología de trabajo propuesta, abordaje de los resultados del cruce analítico entre fuentes secundarias y relatos recogidos, para finalmente abordar el rol de la subjetividad en el estudio del pasado reciente. En dicho formato cada ronda de exposiciones consta con un moderador –idealmente seleccionado por los jóvenes- además de un/a estudiante que tenga el rol de secretario de actas para dejar constancia de los consensos o disensos a los que llegaran los grupos expositores frente a cada uno de los ejes propuestos. Algunas orientaciones para esta etapa son:

Tabla 5

*Orientaciones para la realización de foros grupales de comunicación de resultados.*

<b>NOMBRE DEL EJE TEMÁTICO</b>	<b>OBJETIVO Y PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>	<b>TIEMPO ASIGNADO</b>
<b>1. Metodología de investigación para el estudio de la Unidad Popular.</b>	<p>Objetivo: Evaluar la metodología de investigación propuesta para la comprensión del periodo histórico de la Unidad Popular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué fue lo más llamativo o innovador de la metodología propuesta para analizar el periodo 1970-1973?</li> <li>- ¿Qué fue lo más complejo o difícil de realizar dentro de esta metodología?</li> <li>- ¿Creen que las fuentes secundarias propuestas por el profesor fueron adecuadas?</li> <li>- ¿Cómo fue el proceso de construir preguntas para la entrevista?</li> <li>- ¿Les pareció que mediante la relación entre fuentes secundarias y relatos de sus cercanos o conocidos pudieron comprender el periodo histórico de la Unidad Popular?</li> </ul>	<p>- 5 minutos por cada grupo (25 minutos)</p> <p>- 5 minutos para preguntas y consensuar conclusiones entre todos los grupos.</p>
<b>2. Relación entre memorias e historias de la Unidad Popular</b>	<p>Objetivo: Dar cuenta de los resultados de la síntesis comparativa entre fuentes secundarias analizadas y relatos de memoria recogidos respecto a la Unidad Popular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De las cuatro categorías de relación propuestas ¿Cuál es la que prevalece en el análisis de sus entrevistas? ¿Por qué creen que es así?</li> <li>- De la categoría contradicción, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué?</li> <li>- De la categoría complementación, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué?</li> <li>- De la categoría sincronía, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué?</li> <li>- De la categoría desconexión, principalmente ¿En qué casos aparece? ¿Por qué?</li> <li>- Pensando en los temas propuestos para las entrevistas n°1 y n°2 ¿En qué temas pudieron profundizar de mejor manera? ¿Qué temas solo fueron tocados superficialmente o no fueron abordados? ¿Por qué creen que sucedió eso?</li> </ul>	<p>- 5 minutos por cada grupo (25 minutos)</p> <p>- 5 minutos para preguntas y consensuar conclusiones entre todos los grupos.</p>

<b>3. La subjetividad del relato de memoria para comprender el pasado.</b>	<p>Objetivo: Reflexionar respecto al lugar de la subjetividad de los relatos en función de la comprensión del pasado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Creen que la subjetividad de los relatos del pasado ayuda a una comprensión significativa de este? ¿o la perjudican?</li> <li>- ¿Qué función creen que tiene las subjetividades de un relato respecto al pasado?</li> <li>- ¿Cuál creen que es el valor del relato de una persona que vivió una época histórica que se busca comprender? ¿Todos los relatos son igual de relevantes o existen diferencias entre estos? ¿Por qué?</li> <li>- Luego de realizar las entrevistas ¿Cuáles son las subjetividades de las entrevistas que más les parecieron interesantes? ¿Por qué?</li> <li>- Luego de realizar este proyecto ¿cambiaron sus percepciones respecto a la subjetividad? ¿Por qué?</li> </ul>	<p>- 5 minutos por cada grupo (25 minutos)</p> <p>- 5 minutos para preguntas y consensuar conclusiones entre todos los grupos.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

### Reflexiones Finales

Tal como se mencionaba páginas atrás, a partir de los aportes teóricos que propugnaban una relación dialéctica entre memoria e historia en función de comprender procesos históricos recientes (González & Pagés, 2014; Matozzi, 2008; Prats, 2008) es que se diseñó una secuencia que potencie sistemáticamente dicha vinculación, lo que tiene principalmente dos propósitos: por un lado la posibilidad de realizar una relación temática entre memorias de los/las estudiantes y las fuentes secundarias analizadas a partir de categorías predefinidas, y por otro lado, buscar eliminar la jerárquica posible entre la segunda por sobre la primera. En otras palabras, al realizar una secuencia que solicita a los jóvenes trabajar paralelamente y de manera relacional con historia formal y memorias históricas de la Unidad Popular se busca posicionar a esta última por sobre la categoría de simple referencia o ejemplo.

Ahora bien, es relevante señalar que antes de implementar la secuencia -o parte de ella- es importante conocer a los/las estudiantes y sus contextos cercanos principalmente con el

objetivo de prever ciertas situaciones y resultados que se podrían dar frente al ejercicio de recordar, un acto no desprovisto de complejidades. Junto con esto, también es necesario generar ciertas hipótesis en relación a las memorias históricas que aparecerán al destapar “la caja de pandora” y de qué manera analizarán los estudiantes estas mismas. En este sentido, el modelo didáctico propuesto requiere que el docente realice un levantamiento de información considerando los elementos contextuales y personales de los propios estudiantes. El ejercicio de levantamiento de memoria no es un simple acto de búsqueda de información y posterior análisis, requiere que el/la docente tome en cuenta el grupo social en el que se realizará y la manera en que responderá. Por lo tanto, esta propuesta metodológica debe ser adaptada al grupo social con el que se quiere trabajar pudiendo modificar la temporalidad del proceso de la historia reciente, las categorías relacionales, las fuentes secundarias e incluso previendo la existencia de memorias absolutamente antagónicas que pudieran ser un factor relevante a considerar al momento de implementar esta propuesta.

En esta misma línea, es necesario referirse a las implicancias del trabajo con el modelo didáctico propuesto. El módulo de intervención diseñado no pensó de manera azarosa en el uso de la memoria histórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente. La invitación a que la memoria ingrese a la sala de clases dice relación con un posicionamiento didáctico que entregue la palabra a los que a veces no son escuchados: los y las estudiantes. Los procesos de la historia reciente nos permiten trabajar con los testimonios no solo como fuentes primarias a la cual hacer referencia sino como una modalidad de ingreso al pasado tan válida –con diferencias epistemológicas por supuesto– como la historia formal. En este sentido, si el/la docente asume este posicionamiento debe validar cada una de las memorias que emerjan e impedir que se establezcan relaciones jerárquicas entre ellas o respecto al conocimiento histórico formal: se busca construir conocimiento desde las propias realidades sociales, en contraposición con el predominio de las historias oficiales o hegemónicas.

El trabajo con la memoria histórica en el aula posibilita la comprensión de los procesos históricos de manera más cercana y contextualizada, junto con brindar a los y las estudiantes el espacio para que sus memorias heredadas sean validadas no solo como simples recuerdos

individuales sino como una modalidad para comprender un proceso histórico reciente. En este sentido, el abordaje de la memoria representa un factor aportador para la construcción de identidades –individuales y colectivas- desde la cual los jóvenes adquieran consciencia de su propia historia, mediante el compartir experiencias, dialogar e incluso deliberar en torno a estas, ya que los potencia como actores políticos.

Finalmente, es importante señalar que el trabajo con la memoria familiar y local en el aula brinda la posibilidad a los docentes para efectivamente construir pensamiento social desde los intereses de los estudiantes, validándolos como actores sociales relevantes. La presente propuesta metodológica busca aportar a dicho fin, específicamente desde la necesidad de posicionar y validar las memorias de los espacios de sociabilidad de los jóvenes, permitiéndole dejar de estudiar la historia “de otros” para comprender la historia y memoria de ellos y ellas, sus familias, sus vecinos y sus barrios.

## Referencias

- Aceituno Silva, D. (2011). Percepciones de los profesores de historia chilenos y españoles acerca del estudio de la transición de la dictadura a la democracia. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 149-171. Volúmen 50, n°2.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar Silva, N. J., & González Valencia, G. A. (2017). La memoria histórica en la clase de ciencias sociales y filosofía: los resultados de una investigación con profesorado en ejercicio. En R. G.-M. R. Martínez Medina, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (págs. 373-379). Córdoba, Argentina: Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.

- González, M. P., & Pagès, J. (Julio-Diciembre de 2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*(9), 275-311.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. (I. Sancho-Arroyo, Trad.) Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Lavin, F. P. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, Gustavo & Siede, Isabelino (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. (págs. 157-178). Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editor S.A.
- Lira, E. (2010). *Memoria y convivencia democrática: políticas de olvido y memoria*. San Jose, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Magendzo, A & Toledo, M.I. (2013) Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana — Santiago, Chile. *Revista PSYKHE*, 147-160, volumen 22, n° 2.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), 30-42.
- Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), 43-53.
- Pinto Vallejos, J. (2005). *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. (J. P. Vallejos, Ed.) Santiago: Editorial LOM.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), 5-8.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y Olvido*. (G. Aranzueque, Trad.) Madrid: Editorial Arrecife.

Vásquez, N., & Iglesias, R. (2009). La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar. En & M. J. Pages, *Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectivas europeas y latinoamericanas* (págs. 103-120). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.