

Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales

NUEVAS DIMENSIONES

Revista Electrónica de Didáctica de las
Ciencias Sociales

**NUEVAS
DIMENSIONES Revista
Electrónica de
Didáctica de las
Ciencias Sociales
nº7. AÑO 2018**

ISSN 0719-384X

INDICE

EL PENSAMIENTO SOCIAL Y LOS TEMAS SOCIALES RELEVANTES. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS. Ana María Calderón.....	2
HISTORIA RECIENTE, MEMORIA COLECTIVA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA. Pistas y condiciones para enseñar la historia reciente en Chile 1973 – 1990. Guillermo Castro P.....	21

El pensamiento social y los temas sociales relevantes. una reflexión sobre la formación de los psicólogos.¹

Ana María Calderón Jaramillo².

Resumen

Los temas controversiales, polémicos o socialmente relevantes son fundamentales para desarrollar pensamiento social en los estudiantes, motivar la reflexión e innovar la didáctica, y aportar a la identificación de fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La presente investigación es justamente sobre el análisis de los temas sociales relevantes en un aula de educación superior y de cómo estos son cruciales en el desarrollo del pensamiento social.

Dicho estudio planteó tres preguntas orientadoras sobre el análisis de temas sociales relevantes en un grupo de estudiantes de primer semestre de la carrera de psicología. Desarrolló una metodología cualitativa que incluyó el análisis etnográfico y autobiográfico de instrumentos y actividades de análisis conceptual.

El análisis de los temas socialmente relevantes permitió que los estudiantes aprehendieran un marco conceptual contextualizado y desarrollaran habilidades para decidir e interactuar con Otros.

Palabras clave: Temas sociales relevantes, representaciones sociales y subjetividades políticas.

¹ Investigación doctoral. Doctorado en Educación. Especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la Educación para la Ciudadanía. Universidad de Barcelona.

² Ana María Calderón. Facultad de Psicología. Universidad San Sebastián. Lago Panguipulli # 1390 Puerto Montt. Chile, anacalderon113@yahoo.com.ar 56+9+64890792.

Abstract:

The controversial, polemic or socially relevant topics are fundamental to develop social thought in the students, to motivate the reflection and to introduce the didactics, and to reach to the identification of strengths and weaknesses in the process of education and learning. The present investigation is exactly on the analysis of the social relevant topics in a classroom of top education and of how these are crucial in the development of the social thought.

The above mentioned study raised three questions orientadoras on the analysis of social relevant topics in a group of students of the first semester of the career of psychology. It developed a qualitative methodology that included the ethnographic and autobiographical analysis of instruments and activities of conceptual analysis. The analysis of the socially relevant topics allowed that the students should apprehend a conceptual frame contextualizado and were developing skills to decide and to interact with Others.

Key words: Social relevant topics, social representations and political subjectivities.

Introducción.

Este artículo da cuenta de las reflexiones de la investigación doctoral denominada Didáctica de la Educación Superior, un estudio de caso sobre la formación de psicólogos, en donde se trabajaron temas sociales relevantes en una asignatura de primer semestre de la carrera de psicología de la Universidad San Sebastián

Se intentan mostrar cuales son los factores de obstaculizan el proceso de aprendizaje de un estudiante que no ha tenido las herramientas necesarias para pensar de manera crítica y de qué manera se pueden potenciar para constituir subjetividades políticas en educación. Además de visibilizar las inquietudes que todo docente puede llegar a tener sobre las estrategias de enseñanza que facilitan dicho proceso. Finalmente se presentarán las

conclusiones más representativas sobre cómo abordar la didáctica en las Ciencias Sociales y Humana, específicamente la psicología, aportando con ello a la investigación de una didáctica des-disciplinarizada.

Algunos supuestos para dar contexto.

Esta investigación se planteó algunos supuestos para crear una andadura potente y poder relacionar tanto los temas sociales relevantes como la constitución de la subjetividad política en educación. El primero de ellos tiene que ver con las preguntas sobre enseñar a pensar críticamente a estudiantes universitarios a partir del análisis de temas socialmente relevantes, la manera en la que estos analizan un tema socialmente relevante y las principales dificultades que se evidencian en los estudiantes universitarios al analizar un tema socialmente relevante.

Al respecto se considera que los docentes universitarios continuamente son cuestionados sobre la calidad de la enseñanza media y básica que han recibido sus estudiantes, incluso pretenden dar cierta responsabilidad de sus dificultades a fallas en dicho nivel, puesto que es el profesor de educación superior el que observa los vacíos que traen cuando ingresan a una carrera universitaria. Estos vacíos son visibles en la capacidad de análisis y la articulación que hacen sus alumnos entre los contenidos disciplinares, propios de cada carrera, y los problemas reales que presenta la sociedad. Asimismo esta incapacidad de analizar y articular contenidos les impide pensar de manera crítica, y por consiguiente no les permite cuestionar la realidad o proponer alternativas para solucionar conflictos y problemas actuales (Calderón. 2012; Covarrubias, 2009).

Otro supuesto tiene que ver con la relación entre las representaciones sociales de los estudiantes y los temas sociales relevantes y cómo se podrían modificar las representaciones que traen sobre un tema social relevante en particular. Se considera que el estudiante se forma como un ser completo, entero. Es decir que el docente debe tener en cuenta tanto sus habilidades cognitivas como las emocionales. Comprenderlo como ser entero es reconocerlo con saberes, conocimientos, emociones y sentimientos. Esta actitud, por parte del

profesorado permite comprender que la formación es un proceso consciente, que se construye articuladamente entre contenidos disciplinares y la realidad.

El reto que para el profesorado supone romper con la concepción curricular del modelo técnico, (tener protagonismo en el diseño y en el desarrollo del currículum, cambiar y adecuar la práctica para priorizar la formación del pensamiento del alumnado y la acción más que la transmisión y la acumulación o el descubrimiento de conocimientos), puede tener efectos positivos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y puede convertir el conocimiento histórico, geográfico y social en un conocimiento útil para los estudiantes y para la sociedad (Pagés,1994.p. 40).

En este sentido, se espera que la persona que se forme en el aula, sea observada como ser, logre redimensionar lo social, lo histórico, lo cultural y lo político y se considere como un actor fundamental para transformar la sociedad. Asimismo que los contenidos aprehekidos sean los que guíen las acciones de solución a los temas sociales relevantes que se presentan en la cotidianidad a manera de problemas.

Sin embargo, no todo el profesorado es consciente de las implicaciones del uso de las didácticas tradicionales en la concepción incompleta del sujeto que aprende, pues no conciben al aprendiz como una “enteridad”, es decir, que las emociones, que también constituyen para indispensable de la persona que es el estudiante, no son tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por consiguiente no son visibilizadas en el aula, y si esto no ocurre, tampoco se podrán trabajar temáticas relacionadas con los problemas actuales, pues sin una implicación de la persona para querer proponer soluciones a los problemas de la sociedad, los temas relevantes no serán observados desde la propia realidad del sujeto.

Es por ello que modificar la didáctica es urgente, especialmente al interior de las carreras en donde formamos profesionales que impactarán la realidad de otras personas, como el caso de la Psicología. Aquí la enseñanza tradicional sólo se encarga de reproducir modelos y tipos de comportamiento, y el docente de reproducir pensamientos tradicionales. Reconocer al

estudiante como una persona en la que confluyen tanto lo cognitivo como lo emocional, y que en tanto persona cumple un rol fundamental para propiciar la transformación social.

Finalmente, un supuesto que resultó potente para hablar de didáctica al interior de la psicología y en especial de los temas sociales relevantes para aprender sobre psicología, es el que tiene que ver con las preguntas por las dificultades que tienen los estudiantes universitarios para analizar temas socialmente relevante y por cómo mejorar la enseñanza de la psicología, teniendo en cuenta la realidad de cada estudiante como insumo para la clases.

Lo anterior es fundamental si se considera que aquel que aprende se transforma y reconoce formas alternativas para aportar tanto a la realidad como a sí mismo. En tal sentido el aprendizaje debe ser comprendido como una acción política pues provoca una movilización en el estudiante, que logra no sólo cambios en lo cognitivo y emocional sino en su repertorio de comportamientos. Esto no es más que reconocer que la subjetividad del estudiante también se transforma y al ser política, se visibiliza a partir de una acción consciente (Calderón, 2012).

“La clave para la transformación de la educación y de la sociedad, se encuentra precisamente en cada uno de nosotros, en el posicionamiento que tiene en relación con el poder, con la comprensión de la subjetividad como potencia para promover un aprendizaje del sí mismo, del nosotros y del mundo, y en el reconocimiento del papel determinante de una pedagogía del sentir, asegurando una formación para una ciudadanía crítica y un replanteamiento del poder para lograr comunidades más justas e incluyentes” (Calderón, 2012, p. 204).

La acción entonces, es un reflejo también del afecto que pone la persona a la relación con otros, a la interacción y al intercambio de emociones o conocimientos, que se puede expresar en nuevas acciones sociales, artísticas o por ejemplo, políticas. Estas últimas, ligadas a una comprensión de la subjetividad, cobran mayor sentido para los teóricos que buscan explicaciones a hechos relevantes de la cotidianidad de un país y que no sólo se pueden atribuir a una preferencia sino a las emociones que cargan de sentido a una producción

humana que se desarrolla en experiencia vivida en los diferentes espacios en donde presentan las actividades humanas (González, 2007).

Sin embargo para conocer las dificultades que tienen los estudiantes al analizar temas sociales relevantes y las que presentan cuando se les pide una opinión crítica sobre el contexto, es preciso desarrollar actividades relacionadas con temas de la cotidianidad, que sea fácil para poder reconocer el tipo de dificultades y el por qué se convierten en obstáculos para desarrollar pensamiento crítico. En este sentido los problemas socialmente relevantes constituyen una manera no tradicional de abordar los contenidos disciplinares en las Ciencias Sociales (CS), en donde el propósito del docente es orientar a los estudiantes para que a partir del aprendizaje de contenidos de las CS construyan alternativas de solución a un problema de la sociedad actual. Por ello, la enseñanza no es una acción aislada del contexto sino que emerge de este para formar pensamiento crítico.

Un concepto que fue clave para abordar la acción consciente que potencia la enseñanza de lo social y el desarrollo de habilidades para pensar de manera crítica, es el de la subjetividad política, que tiene sus cimientos en las reflexiones de la psicología social, especialmente en los hechos que impactan a las personas y grupos humanos que tienen en común un sentido particular de la sociedad. Moscovici, en los años 60 centra su atención en el concepto de representación social para referirse a las producciones de las personas a nivel social. Posteriormente será Jodelet quien también acuñe el concepto, pero será González (2002) quien defina la subjetividad política como una formación compuesta por múltiples representaciones y que se distancia del Imaginario social propuesto por Castoriadis (González (1997, 2005).

Hablar de subjetividad política en educación es posible por la comprensión de persona que concibe y que está en plena relación con la política y el ejercicio de la ciudadanía. Además por la posibilidad que tiene el concepto de repensar por político como asunto de todos y con el que es posible analizar y explicar todo aquello que se entrega mediante las prácticas que los profesores desarrollan en las aulas, incluidas las que pretenden una enseñanza de lo social.

La Enseñanza de Lo Social.

Las investigaciones en Psicología están ligadas al estudio del comportamiento social, las patologías mentales y las relaciones entre una categoría psicológica y su evidencia en lo real, sin embargo son pocas las referencias sobre investigaciones que pretendan conocer cómo aprende un estudiante los conceptos psicológicos, como hace el estudiante de psicología para estudiar el comportamiento humano, cómo desarrolla el estudiante de psicología las capacidades para modificar comportamientos en las personas y cómo termina siendo un profesional apto para insertarse en una sociedad e intervenir la salud mental.

Por otro lado, los temas sociales relevantes han sido una estrategia didáctica para desarrollar con los escolares de básica y media habilidades de pensamiento social, sus resultados son cada vez más documentados con dicha población, sin embargo no sucede lo mismo en educación superior, en donde es poco su uso.

Evidentemente, por medio de la presente investigación se problematizaron las estrategias didácticas, específicamente los temas sociales relevantes y su potencia para enseñar a estudiantes de primera año de psicología a pensar críticamente. Fue a partir de sus dificultades para problematizar algunas situaciones, que se pudo evidenciar que es fundamental para estos desarrollar habilidades de pensamiento crítico y social, y que el docente ha de estimular el desarrollo de estos a partir de actividades concretas que puedan ser replicables a estudiantes de otras carreras y de niveles inferiores.

El rol del psicólogo es justamente el de ser un agente de cambio, sea en la escuela, las organizaciones o con pacientes que tienen alguna dificultad que debe ser atendida. Esto hace que los estudiantes deban analizar desde los inicios de la carrera los fenómenos psicológicos desde varias perspectivas, individual, grupal y organizacional, y realizar diagnósticos, evaluaciones, intervenciones e investigaciones que contribuyan al bienestar de una sociedad³. Por lo tanto, una premisa inicial era que las habilidades de pensamiento crítico

³ Esta investigación se desarrolló con estudiantes de primer año de la Universidad San Sebastián, por lo tanto se tomó en consideración lo que establece el perfil de egreso para los estudiantes de esta carrera.

estarían presentes en niveles superiores, sin embargo la realidad dista mucho de lo que se evidencia en los casos en donde se les pidió analizar un problema y buscar soluciones.

Por lo anterior es que se gestó un interés particular con el fin de aportar a la comprensión de las prácticas de enseñanza que favorecieran la construcción de un tipo de pensamiento que requiere un estudiante de psicología, sin embargo al avanzar esta investigación se consideró que sus aportes podrían contextualizarse a otras disciplinas y niveles, en especial al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y específicamente al desarrollo de habilidades de pensamiento social.

Perspectiva de análisis: Los temas sociales relevantes.

Diferentes autores en las últimas décadas han señalado la importancia del contexto como una fuente óptima para que los estudiantes aprendan a analizar, argumentar y construyan conocimiento sobre lo social, a la vez que fortalezcan sus habilidades de pensamiento. El contexto social en el que cada persona vive tiene temas controversiales como los llama Soley (1996, citado por Oller), o temas polémicos como lo denomina Stenhouse (1987, citado por Oller) que resultan interesantes tanto para que el docente guíe los contenidos de su asignatura como para que el estudiante elabore soluciones o posiciones críticas frente estos.

El análisis de temas sociales relevantes según Oller (1999) prepara a los estudiantes para una ciudadanía efectiva ya que aprenden un marco conceptual y habilidades para tomar decisiones en el futuro, y todo esto a partir de la interacción con otros, lo que implica diálogo y reconocimiento de la diferencia, elementos que son fundamentales para vivir en comunidad.

Los temas sociales relevantes activan en los estudiantes ideas propias, las cuales a su vez han emergido de realidades que le son familiares, sea por haberlas vivido con anterioridad o porque están informados de estas. Por ello pueden ser críticos y buscar soluciones que son atingentes a estas. De esta manera, los temas sociales relevantes permiten que los estudiantes comprendan lo que sucede en su contexto, su génesis o impacto en el futuro, además les invita a proponer alternativas de solución a partir de la aplicación de conceptos de las ciencias

sociales, y no sólo a comprobar la existencia un problema sino de actuar en correspondencia con su responsabilidad como futuros profesionales y ciudadanos.

En este sentido, el análisis de temas sociales relevantes involucra a estudiantes y docentes a un cuestionamiento de la realidad y a problematizarla de manera tal que la búsqueda de las soluciones es el medio para desarrollar las capacidades necesarias para un ejercicio profesional consciente, originando de esta manera transversalidad entre los contenidos que se trabajan en otras asignaturas y a posterior una interdisciplinariedad.

Al respecto, el docente de historia es el que ha estado más familiarizado con la inclusión de los temas socialmente relevantes en el aula de clase, puesto que el aprendizaje de la historia lo exige y porque a partir del trabajo de la memoria histórica como componente de la formación del profesorado de historia, han incluido dicho análisis en sus asignaturas. Así lo señala Falaize (2010) al indicar que las cuestiones socialmente vivas, como bien lo denominan en Francia, es una reflexión metodológica presente en la enseñanza de la historia y la articulación del aprendizaje de la historia en el aula de clase y de las memorias históricas.

La expresión *cuestiones socialmente vivas*, fue propuesta por Legardez y Simonneaux, y no es más que aquello que genera un debate en el aula de algo que ya existe en la sociedad. Es decir que se mantiene viva en la medida que los conocimientos escolares potencian su reflexión crítica. Son, por lo tanto, portadoras de incertidumbres, divergencias, controversias, disputas y conflicto. (Legardez, 2006, citado por Falaize, 2010).

No sólo en la historia las cuestiones socialmente vivas están presentes, por ejemplo, el análisis de las controversias socio-científicas, como las han denominado otros autores, se analizan problemas de la Didáctica de las Ciencias Naturales, e incorporan problemas sociales a su actividad educativa (Sadler y Zeidler, 2009, citado por Diaz y Jimenez, 2009).

En esta misma línea, temas como globalización, desempleo, aborto, alcoholismo, entre otros comienzan a ser utilizados en las aulas para motivar en los estudiantes aprendizajes más significativos y contextualizados y se constituyen en una propuesta educativa para que los estudiantes aprendan a resolver problemas relacionados con su cotidianidad y fundamentar una posición clara respecto a estos. En algunos casos los mismos estudiantes conocen desde

la fuente estos problemas, o bien cuestiones o temas sociales relevantes, generando así posiciones críticas frente a su posibilidad de resolución o bien a generar mayor controversia, incertidumbre, compromiso y responsabilidad con el cambio social.

Al trabajar temas socialmente relevantes en el aula se contribuye con la formación de habilidades de orden superior, conectar conceptos y procedimientos con la realidad subjetiva de cada estudiante. En concreto, potencia estructuras cognitivas para reestructurar el mundo de la vida. En consecuencia fomenta la participación y el compromiso de las personas que se forman tanto con sus propios procesos de aprendizaje como con el contexto en el cual viven.

El método: la subjetividad como opción metodológica aplicada al aula.

Las alternativas para construir conocimiento desde métodos cuantitativos o cualitativos están fundamentados desde formas particulares de comprender las realidades humanas. Esto no quiere decir que la utilización de uno u otro sea sólo por los instrumentos que se aplican, sino por la intencionalidad con la que el investigador los utiliza para recoger datos específicos de los sujetos que participan del estudio.

El uso de los instrumentos como vía de estudio de los de sentidos subjetivos, le concede la mayor importancia a los aspectos subjetivos que caracterizan la relación del sujeto con el instrumento, así como a los procesos implicados en la producción de sentido subjetivo ante el instrumento. El completamiento de frases, así como todos los otros instrumentos considerados desde esta perspectiva, es susceptible de innumerables desdoblamientos en el curso de una investigación, muchos de los cuales, de hecho, representan nuevos instrumentos (González, 2000. p.87)

En la investigación cualitativa la intención del investigador es favorecer el diálogo entre las personas, también llamados participantes o co-investigadores y de propiciar un escenario de confianza para la producción de conocimiento.

Ahora bien, una investigación que pretenda desvelar la subjetividad tendrá que utilizar una metodología que escudriñe en las situaciones cotidianas, que capturen a través de la

narrativa la complejidad de la vivencia y que favorezca espacios de relación a través del diálogo. En otras palabras, que propicie la producción de sentidos (González, 2007).

Por ello, la presente investigación se realizará desde un enfoque cualitativo comprensivo, en donde las técnicas e instrumentos serán un pretexto para que el investigador se acerque a sus realidades y a partir de ellas construya conocimiento.

Esta lógica cualitativa, originada en la posmodernidad y marcada en gran medida por los desarrollos de la sociología, la antropología, la educación entre otras, ha establecido una ruptura epistemológica con la corriente moderna que pretendía una unidad positiva para desarrollar investigación en ciencias, ésta por el contrario, privilegia la elección del método o de métodos, teorías en lugar de una sola y el análisis de los resultados como parte de un todo, es decir como un proceso en donde hasta la reflexión del investigador es un dato que viene a complementar el conocimiento de los participantes y de la misma investigación.

Flick (2007) por su parte respalda lo anterior en la medida que plantea algunos rasgos distintivos de la investigación cualitativa. Este señala que la conveniencia de los métodos y las teorías, las perspectivas de los participantes y su diversidad, la capacidad de reflexión del investigador con la investigación, y la variedad de los enfoques en la investigación cualitativa son puntos de quiebre con la metodología cuantitativa, por lo tanto son elementos que hacen parte tanto de la producción de conocimiento como del proceso mismo del análisis y la discusión de resultados.

Los métodos cualitativos tienen en cuenta la comunicación del investigador con sus participantes, tanto en el campo como fuera de este, siendo un aspecto que esta propuesta incluye como parte de la producción de conocimiento.

La subjetividad del investigador no se excluye sino que es un dato a considerar, sus acciones y observaciones, sus impresiones, sentimientos, etc., se convierten en datos susceptibles de interpretación (Flick, 2007), y requieren por ello una lógica metodológica que aborde todo aquello que producen las personas. Lo anterior también lo tiene en cuenta la presente investigación y será un aspecto fundamental en uno de sus instrumentos.

La investigación cualitativa busca una comprensión de una situación desde la propia mirada de quien la vivencia, es decir que a partir de las representaciones y significados busca respuestas. Estas son posibles a partir de la utilización de métodos de recolección de información que involucran la narrativa, y en especial a la expresión de sentidos por parte de los participantes.

Además el investigador es también un sujeto que produce sentidos y se convierte en un instrumento para recoger los de los otros, por lo cual su rol no distorsiona los datos sino que los capta para analizarlos. Esto le implica tener consciencia de la necesidad de técnicas e instrumentos que pretendan justamente la producción de sentidos. Por ello que las entrevistas, el cuestionario con situaciones cotidianas, el completamiento de frases o el relato autobiográfico son algunas de las opciones más usadas en la investigación cualitativa y no serán excluidas en este estudio.

Sobre el diseño de esta investigación es necesario señalar que se realizó en tres momentos, el primero en donde se definieron aspectos propios del desarrollo de la investigación. A este momento se le denominó 1) Definición del área temática, y contempló la delimitación del problema, la construcción del marco conceptual, la construcción del marco metodológico, la elaboración de los instrumentos y la definición de la unidad de análisis.

Un segundo momento denominado 2) Significación de la información, en donde se desarrolló la unidad didáctica, se aplicaron los instrumentos y se analizó la información cualitativa para determinar si se requerían nuevos instrumentos.

Y un tercer momento denominado 3) Producción de conocimiento, en donde se realizó la codificación y la discusión de categorías. Al finalizar este momento se construyó el informe final y se realizó una devolución a los participantes de la investigación.

El diseño de esta investigación fue elaborado teniendo en cuenta lo propuesto por Rodríguez, Gil y García (1999) quienes establecen cuatro fases para el desarrollo de un estudio científico. Los momentos que se determinaron se corresponden con las fases: preparatoria, de trabajo de campo, analítica e informativa (las dos últimas fueron unidas en

el tercer momento). Estas, aunque no son lineales mantienen una lógica de reciprocidad que se nutren a medida que se desarrollan, inclusive si se hicieran de manera simultánea.

Diseñar un proceso de investigación cualitativa implica reconocer que el mundo social está construido por significados y puntos de vista compartidos, además, que estos significados constituyen la vida social de las personas y que a la vez que se crean y reproducen, hacen que las interacciones entre los sujetos y los objetos del mundo se generen prácticas susceptibles de investigar, (Rodríguez, Gil y García 1999) por lo que las actividades cotidianas son también fuente de investigación.

Las descripciones de situaciones y opiniones que se recogieron a través de los instrumentos fueron analizadas teniendo en cuenta en primer lugar el carácter de los datos textuales que cada estudiante señalaba, para posteriormente realizar una identificación cuidadosa de los temas recurrentes, las descripciones individuales que están relacionadas a cada una de las categorías del estudio y algunas interpretaciones preliminares del investigador. La lectura cuidadosa y repetida de los datos por parte de la investigadora permitió tener algunos resultados para incluir en este artículo, pues si bien al momento de elaborar esta investigación no ha concluido, si se estaba en una fase en la que ya se podían extraer algunos resultados.

En este sentido, es posible mencionar como resultados relevantes que, a) los estudiantes no recuerdan haber trabajado problemas sociales en su enseñanza básica o media, mencionando que los problemas que ocurren en el país o a nivel nacional no están relacionados con los contenidos de las asignaturas que ellos tenían, por ejemplo Ciencias Sociales Geografía no tienen ninguna relación con la pérdida de la Patagonia Chilena frente a Argentina; b) tampoco recuerdan la metodología que utilizaba el docente, sólo indican que se les presentaban imágenes sin contexto en donde las fechas es lo central más no lo que sucedía con los personajes o sus opiniones respecto al hecho, c) los estudiantes que tuvieron acercamiento a temas sociales lo han tenido por su participación en organizaciones juveniles, religiosas u ONGs dedicadas al trabajo con población vulnerable, sin embargo aquí no existió, según ellos, ninguna metodología para analizar los temas, sólo a lo práctico del problema, es decir, si el problema era las condiciones de vivienda en Chile, no se consideraba

el porqué era esto un problema, sólo se apoyaban a las personas sin vivienda para tener una o con mejores materiales. Y por último, d) algunos de los estudiantes presenta una seria apatía con todo aquello que les invite a la reflexión, un número importante de estudiantes al momento de valorar algunas situaciones señalaron que les eran indiferentes y que no tenían forma de aplicar un valor a estas dado que no era una aspecto importante para sus vida. Uno de estos aspectos fue precisamente el acceso a la educación superior, aspecto que para ellos que son primera generación en ingresar a la Universidad es un hecho que no puede pasar desapercibido, valorado y reflexionado por ellos.

A continuación se presentarán algunos resultados del instrumento de diagnóstico que los estudiantes respondieron y que tenía relación con las actividades que realizaban en sus años de formación básica y media. Este instrumento fue respondido por los 39 alumnos de la asignatura Evolución Histórica de la Psicología, y en donde se evidenció que existe mayor consciencia de haber trabajado problemáticas sociales durante la enseñanza media que en la básica y que las actividades planteadas por el docente diferían con las de otras asignaturas como Matemática o Biología. Además, llama la atención que por ejemplo la homosexualidad fuera trabajada como un problema así como el consumo de psicoactivos o la desigualdad social.

Otro aspecto interesante encontrado en las respuestas de los estudiantes fue que mencionaran su vinculación a grupos de voluntariado como el espacio en donde se trabajaron temas sociales actuales. Dichos grupos eran principalmente organizaciones políticas y movimientos sociales que apoyan la construcción de casas en zonas precarias, misiones religiosas, acompañamiento a hogares de menores o a personas en situación de calle. Finalmente, incluyeron a la parroquia como otro de los lugares en donde también trabajaron sobre temas sociales actuales.

En cuanto a la descripción de las actividades desarrolladas por el profesor para trabajar problemas y temas sociales los estudiantes mencionan que se realizaba principalmente por medio de la conversación. En donde en primer lugar se contextualizaba el tema y/o problema y en el transcurso del conversar se incluían preguntas para debatir las diferentes posturas. Otros por el contrario, señalaron que el trabajo grupal era la constante en las actividades de

sus docentes, lo que evidencia que es una acción potente que permite a los estudiantes proponer soluciones sobre un tema o problema específico. Sin embargo también incluyeron actividades tradicionales, en donde según algunos alumnos el profesor presentaba un archivo en formato ppt y dejaba un par de preguntas para resolver de manera individual.

Finalmente sobre la finalidad del profesor de trabajar temas o problemas sociales, los estudiantes comentaron que tenía que ver con la presencia de estos en la sociedad. Es decir que es la frecuencia la que determina que un tema o problema sea trabajado durante una clase. Lo mismo sucedió con el nivel de afectación que valoraron los estudiantes. El cual era mayor en la medida en que la institución educativa trabajara de manera un tema o problema determinado. Es decir que presentar una realidad específica, frecuente y que sea de común afectación, permite en los estudiantes crear una representación social, provocar opiniones diversas y crear subjetividades políticas.

A modo de conclusión.

El campo en donde se desarrolló esta investigación fue concebido desde dos perspectivas, la primera de ellas a nivel general, es decir en el campo de la Educación, en donde se configuró el problema de investigación teniendo en cuenta los vacíos que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales tenía la temática de los temas sociales relevantes. Y otro campo a nivel particular, que fue entendido como el espacio en donde se desarrolló cada uno de los momentos del diseño de la investigación teniendo una temporalidad y singularidad particular.

Por consiguiente llevar a cabo procesos de investigación sobre la propia práctica es preguntarse por el rol del docente para guiar no solo los procesos de aprendizaje sino por la manera en la que puede orientar su práctica para que estos se impliquen en el desarrollo de competencias que les permita actuar como ciudadano, es decir pensar críticamente y movilizar cambios en sus contextos más próximos.

En este sentido, realizar investigaciones en torno a la práctica del docente es esencial para modificar, innovar, normalizar o estructurar acciones para aprender conceptos y a su vez impulsar el intercambio de visiones de mundos y valores. Reconocer que no solo se enseña

a ser profesional para nutrir una disciplina, sino comportamientos y personas para un modelo de sociedad, le permite al docente comprender la función que tiene, que es fundamental en la construcción de alternativas para mejorar algunos problemas sociales o sólo impedir su reproducción en las aulas.

Por otro lado, cuestionar la enseñanza y el aprendizaje de conceptos relacionados con la política, la sociedad o en este caso particular, temas sociales relevantes, les permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento social.

Por último, el reto que tiene la escuela actualmente es la de enseñar teniendo en cuenta la realidad, dar las herramientas necesarias para que el estudiante independiente del nivel de formación, desarrolle o consolide habilidades de pensamiento crítico cada vez más sólidas, y así aportar a la democracia, por ello es posible afirmar que el análisis de los temas sociales relevantes en el aula son un potenciador del pensamiento social.

Bibliografía.

Calderón. A. (2009) Psicología política y subjetividad. Hacia la construcción de una mirada estético-política del ejercicio político. Revista perspectivas en psicología N 12. Universidad de Manizales. Colombia.

Calderón. A. (2012) Sujetos y Subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. Revista Tesis Psicológica. Extraído el 12/08/12 de: <http://www.ulibertadores.edu.co:8089/?idcategoria=5466#>

Díaz. N, Jiménez. R (2009) Las controversias sociocientíficas como contexto en la enseñanza de las ciencias. Departamento de Educación. Universidad de Almería. España.

Falaize. B (2010) El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. España.

Fernández. P. (2003) La psicología política como estética social. Revista interamericana de psicología. Vol.23. N2.

Flick, U. (2007). Introducción a la metodología cualitativa. Madrid: Morata.

Garfinkel, H. (2006) Estudios en Etnometodología. Editorial Anthropos. México.

González, F. (2007) Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. En: Revista de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultades de Ciencias de la Educación y Bellas Artes y Humanidades. N° 37, Pereira, Colombia.

González, F. Díaz, A. (2005) subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Revista Univ. Psychol. 4 (3): 373-383, octubre-diciembre de 2005. Colombia.

González, F. (2000) Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos. México: Thomson Editores.

González, F. (1997) Epistemología cualitativa y subjetividad. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.

Lozano. M. (2008) *Los procesos de subjetividad y participación política de educandos de psicología de Bogotá*. Revista diversitas - Perspectivas en Psicología vol. 4. No 2. Colombia.

Oller. M (1999) Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Pagés, J. (1994a). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En: Signos teoría y práctica de la educación, Año 5 - número 13- octubre diciembre 1994. Páginas 38-51 ISSN 1131-8600. Consultado el 12/03/2011, en: [htET://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html)

Pagés, J. (1994b). Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar. Trabajo presentado en el VI Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pontevedra, España, 23 al 25 de marzo de 1.994. Extraído el 12/03/2011 de: [htET://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista1_96/Bol1_JoanPages.pdf](http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista1_96/Bol1_JoanPages.pdf)

Pagés, J. (1998) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, España.

Pérez, M. L., y Carretero, R. (2003) La promoción de educandos estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Editorial Síntesis. Universidad de Barcelona. España.

Pozo y Gómez (1998) Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Ediciones Morata. España.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2a ed.). Málaga: Aljibe.

Rosa. A. (2007) Enfoques socioculturales y educación. Texto de circulación interna. FLACSO. Argentina.

Ruiz A. Morante E. Monsalve B. y Giraldo P. (2006) El pacto como campo de posibilidad para la formación política democrática en la escuela. En: Universidad Pedagógica Nacional. Subjetividad (es) política (s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Proyecto de implantación de programas de investigación. Bogotá. P 123-158. Extraído el 16/05/2010 de: [htET://www.oei.es/noticias/spip.php?article1948](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1948)

Schön D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales. España: Paidós.

Schön D. (1998) El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, España.

Torres, A. (2000) Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. Sujetos y subjetividad en la educación. En: Pedagogía y Saberes Nº 15. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

Valencia, G. (2007) Alternativas Políticas en la Formación de sujetos. Revista De Ciencias Humanas. Vol.37. Fasc. p.101 – 116. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.

Historia reciente, memoria colectiva y enseñanza de la historia en la escuela. Pistas y condiciones para enseñar la historia reciente en Chile 1973 – 1990.

Guillermo Castro Palacios⁴

Resumen

El artículo se propone reflexionar acerca de los procesos de enseñanza de la historia reciente en el ámbito escolar y la manera en que ciertos elementos influyen e incluso determinan el desempeño de los docentes al dar cumplimiento a esta tarea. Examina la evolución de la historiografía para comprender el concepto de historia reciente y las diferencias con el concepto de memoria colectiva, analizando las implicancias de este concepto en la enseñanza escolar de la historia, así como las prescripciones del currículum y las representaciones de los docentes acerca de aquello que es necesario y posible enseñar, culminando con la revisión de investigaciones que develan como los docentes podrían enfrentar estas temáticas.

Palabras clave: Historia reciente – memoria colectiva – escuela.

⁴ Académico Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. correo: guillermo.castro@umce.cl

Abstract

The article intends to reflect on the teaching processes of recent history in the school environment and how certain elements influence and even determine the performance of teachers in fulfilling this task. It examines the evolution of historiography to understand the concept of recent history and the differences with the concept of collective memory, analyzing the implications of this concept in the school education of history, as well as the prescriptions of the curriculum and the representations of teachers about of what is necessary and possible to teach, culminating with the review of research that reveals how teachers could face these issues.

Keywords: Recent history - memory – school

¿ES ‘HISTORIA’ LA HISTORIA RECIENTE? LA POLISEMIA DE UN CONCEPTO Y LA EVOLUCIÓN HISTORIOGRÁFICA.

Una de las noticias más novedosas en el ámbito historiográfico, ha sido el proceso de consolidación de la denominada ‘historia reciente’, como una línea de la disciplina histórica que en la actualidad alcanza plena carta de ciudadanía ante la comunidad de especialistas.

Surgida como tendencia en el marco del fin de la Segunda Guerra Mundial y consolidada en Francia a fines de la década de 1970 (Aróstegui, 2004), su propio origen define algunas de sus características más relevantes. El hecho traumático esencial del siglo XX, motivó una profunda discusión que cuestionó en profundidad las restricciones para estudiar históricamente hechos de reciente data, postura planteada por el enfoque positivista más tradicional y predominante hasta ese momento.

La magnitud de los acontecimientos vividos y las dimensiones del drama, plantearon al conjunto de las sociedades involucradas la urgente necesidad de buscar explicaciones a lo experimentado, a lo vivido. En dicho proceso, la historia emergió como una de varias disciplinas que buscaban respuestas al horror. Para ello, ésta debió vulnerar sus propias restricciones temporales, aquellas que remitían en el tiempo y hacia atrás el carácter propiamente histórico de los estudios sociales. Las respuestas no podían esperar y la vulneración de dicha regla abrió un conjunto de posibilidades no contempladas por los enfoques históricos convencionales.

Es evidente que la historia reciente nace como un concepto para dar nombre a la trasgresión de uno de los principios básicos de los enfoques historiográficos predominantes: los que buscaban LA respuesta, tal vez definitiva y que -para que ello ocurriese-, requerían del inexorable paso del tiempo, estrechamente vinculado a la búsqueda y alcance de la verdad final, factible de ser reproducida de manera infinita y a perpetuidad.

El impacto de la Segunda Guerra Mundial dejó de lado ese tipo de respuestas, especialmente por el significado traumático que tuvo el drama que significó el conflicto. Se volvió preponderante la necesidad de reconstruir lo vivido, testimoniar la experiencia y, a partir de aquello, buscar la necesaria interpretación de lo que había desatado el horror. Como el referido drama mundial no fue unívoco, explotaron con sentido de urgencia las memorias colectivas en su sentido más brutal y evidente. Emergió así una de las principales complejidades de esta corriente historiográfica, aquella que vincula –sin determinar con claridad el tipo de relación que se establece-, a la historia con la memoria colectiva. Parte relevante del debate nos remite a que dicha relación complejiza y hasta vuelve difuso el objeto de estudio de la historia reciente. La versión más dicotómica de este vínculo, ubica a la historia como la disciplina científica que busca la verdad y a la memoria colectiva como una acción que se aleja enormemente de dicho propósito, llena de subjetividad y de carácter fragmentario, parcial, provisorio (Carretero & Castorina, 2012).

Las diferenciaciones que acompañan a la relación entre ambos conceptos, pueden ilustrarse a partir de los propios testimonios de víctimas del Holocausto, quienes abordan esta diferencia. Resalta en ello la importancia del testimonio en la construcción de la memoria colectiva. Así, Primo Levi señala al referirse a la acción de testimoniar que,

[...] nos invitan a contar y hacen preguntas, poniéndonos a veces en apuros: no siempre es fácil responder a determinados porqués, no somos historiadores y filósofos, sino testigos y, por lo demás, nadie ha dicho que la historia de las cosas humanas obedezca a esquemas lógicos rigurosos. Nadie ha dicho que cada cosa sea consecuencia de un solo porqué: las simplificaciones solo son buenas para los libros de texto, y los motivos pueden ser muchos, contradictorios entre sí, o incognoscibles, si no realmente inexistentes. Ningún historiador o epistemólogo ha demostrado todavía que la historia humana sea un proceso predeterminado (Levi, P (2015: 140).

Las palabras de un superviviente de los campos de exterminio, dedicado además a reconstruir ese pasado reciente y traumático, utilizando para ello el testimonio como base fundamental de dicha reconstrucción, deja en claro la diferenciación entre la disciplina histórica y los rasgos más relevantes de la memoria colectiva.

En las antípodas de lo anterior, hay posturas que sitúan a la historia y a la memoria en un mismo nivel de análisis, donde la historia no es ya más la disciplina que intenta una visión unívoca y final de los acontecimientos y que tolera y promueve las diversas interpretaciones frente a los hechos, ni tan siquiera como búsqueda preliminar a la versión final de éstos (Aróstegui, 2004).

A medio camino entre las dos posturas explicitadas, se identifica la relación entre memoria colectiva e historia, definida ésta como de colaboración en la construcción del discurso histórico. Sin duda, en esta visión la disciplina histórica ya no se obsesiona con alcanzar la

verdad definitiva, porque comprende la necesidad de una búsqueda que rompe con los esquemas tradicionales del análisis de fuentes, por ejemplo. En ese panorama, muchos estudios históricos requieren de la memoria colectiva para validar y promover la investigación histórica, suministrando información relevante para ello. Además de lo anterior, las comunidades promueven la reconstrucción de esa memoria traumática que no posee la condición definitiva que antes se convertía en el propósito fundamental de los estudios históricos. Más bien, se reconstruye una determinada versión de manera permanente, modificando dicha memoria colectiva a partir de la influencia del presente en ese pasado reciente, rompiendo con el carácter definitivo de las visiones históricas tradicionales. La memoria colectiva se transforma así en una fuente de información privilegiada para el historiador (Jelin, 2002).

Si bien el debate aún se mantiene, es claro que hay acontecimientos asociados que han ido ratificando esta evolución historiográfica que, en cierta medida, se ha desplazado desde la objetividad final de corte positivista, hacia visiones más exploratorias, vinculadas a fenómenos como el fin de la Guerra Fría y con ello la crisis de la visión historiográfica marxista oficial (Aróstegui, Buchrucker y Saborido, 2001), lo que encauzó un nuevo protagonismo de actores, sujetos e identidades que permanecían más bien subsumidas y que, en el marco de la crisis de determinados paradigmas, adquirieron una mayor relevancia y visibilidad. Ello, sumado a la irrupción del denominado ‘giro lingüístico’ (White, 1992), que ha contribuido a la crisis –tal vez terminal-, del concepto mismo de objetividad, han ayudado a dotar de mayor relevancia a las visiones distintas de un mismo acontecimiento, iniciando la ofensiva final contra uno de los baluartes de la historicidad positivista.

Un elemento que destaca en este desplazamiento paradigmático es la paulatina reconquista de la narratividad asociada a la disciplina histórica, un elemento que es una suerte de retorno al origen de la historia en sentido clásico, una especie de ruptura con los componentes ‘científicos’ que fueron quitándole progresivamente el valor a la narración. En el marco de lo antes descrito, la narrativa parece haber recuperado su relevancia y necesidad. Si esta

característica cobra su mayor sentido, precisamente lo hace en gran medida, en el marco de despliegue de la historia reciente, convertida ésta en un territorio prioritario donde converge la rigurosidad del saber histórico con el propio proceso de recomposición de la memoria colectiva, que ‘narra’ su perspectiva y, en la medida que lo hace, va dejando ver sus énfasis, sus explicitaciones y también sus silencios, que constituyen y son parte integrante del proceso de reconstrucción.

Lo descrito hasta ahora, se centra nuevamente en el concepto de memoria colectiva, que representa un factor de gran relevancia, dadas las posturas sociales ante acontecimientos traumáticos recientes. Es decir, la memoria colectiva de las sociedades y comunidades se activa frente a lo socialmente traumático. Dicha activación, que repercute en los aspectos técnicos, disciplinares y propiamente historiográficos de la historia reciente, tiende a ser definitiva, un aspecto definido por las decisiones políticas, generadas a su vez por las condiciones y contextos propios de las sociedades afectadas por tales procesos. A partir de esas necesidades, la memoria colectiva se propone la reconstitución, conocimiento y abordaje de los acontecimientos traumáticos que han afectado a esos grupos humanos. De esta manera, la memoria colectiva opera desde el presente, a partir de las condiciones que determinan la forma de abordar dicha revisión. Esto ratifica la idea que la historia reciente ‘rompe’ con el concepto de Pasado claramente predeterminado. A partir de ello, éste se hace difuso, porque las categorías históricas con que se analiza el pasado reciente son contemporáneas y en general, aquellas que predominan en el presente se han originado o son similares –sino las mismas-, que las de aquel pasado traumático que pretende abordar.

La memoria colectiva pone énfasis en las fracturas, debilidades y aspectos probablemente no zanjados de una determinada colectividad. De ahí la relevancia que posee el trabajo a partir de esta categoría y su incorporación en propiedad a la indagación de carácter histórico, en tiempos que pueden ser catalogados como de una mayor incertidumbre (Carretero, 2007). Hoy en día y tras la modernidad clásica que siempre tuvo como paradigma el progreso, las comunidades se acercan al pasado en busca de las certezas que el futuro ya no puede

garantizarles (Carretero y Borrelli, 2008). En dicho marco, la memoria colectiva opera porfiadamente desde un presente sistemático, una suerte de encrucijada nueva, donde lo más nítido y dibujado es el presente, que se moviliza en relación a un pasado y a un futuro igual de difusos. Dicho escenario de incertidumbres, puede influir de manera fundamental en el tipo de interrogantes por medio de las cuales las comunidades abordarán su pasado traumático, pensando más en las consecuencias que ello traerá en el presente que en la veracidad de dicho pasado. Entender lo anterior, permite definir las posibilidades y también los límites de la memoria colectiva como instrumento de reconstrucción histórica. Le otorga a la propia disciplina histórica un contexto diferente y un uso que se diferencia del que ha tenido hasta ahora. Lo anterior, fuertemente marcado por la influencia de los procesos de globalización, que hacen comprender de manera diferente los fenómenos sociales y que – donde hasta ahora existió una barrera o una demarcación diferenciadora-, se puedan reconocer ahora herramientas de integración y de reafirmación de una identidad global, con el conjunto de contradicciones que esta afirmación pueda contener.

EL CURRÍCULUM DE HISTORIA, LA ESCUELA Y LOS CAMBIOS APARENTES DE CIERTOS ENFOQUES.

Gran parte de las formulaciones realizadas hasta ahora en el marco de la evolución historiográfica protagonizada por la historia reciente, tienen su correlato o consecuencia en el ámbito de la denominada ‘historia escolar’. Ello, en su doble significación de base científica –heredera de la racionalidad ilustrada-, y del fuerte enfoque nacionalista que emerge poderoso del Romanticismo (Carretero y Castorina, 2012).

El eje que articula el rol de la historia en la escuela, es un propósito específico: se trata de dotar a determinadas sociedades de una nueva identidad o de una identidad que no poseían, propuesta a partir de un conjunto de valores asociados a fenómenos de carácter general, pero

que encuentran en el concepto de ‘identidad nacional’ su punto de partida. La historia escolar se transforma en una herramienta destinada a promover los valores y principios –por ejemplo, del Estado Nación, algo que opera con particular evidencia y eficacia en las jóvenes repúblicas de América Latina, una vez ratificada su independencia de España (Castro, 2014). Separados definitivamente de la corona española, la identidad americana desechada por los particularismos territoriales que rápidamente entraron en disputa, las élites locales se abocaron a la tarea de construir dicha identidad que, debido a su origen, se caracterizó por ser esencialmente exclusivista, realizando una enunciación de sus elementos principales, promoviendo las diferencias con el vecino, aquel que resultaba ser el enemigo potencial del futuro inmediato, el ‘otro’ entendido como el diferente y el diferente entendido como el inferior, el rival a derrotar, el enemigo que amenazaba los rasgos singulares de un grupo determinado (Todorov, 1998).

Si bien la escuela estuvo lejos de masificarse y universalizarse en el siglo XIX, durante ese periodo la disciplina histórica construyó los elementos esenciales de dicha identidad, conteniendo en ella los aspectos comunes que permitirían hablar de los chilenos en propiedad por ejemplo, algo esencial en sociedades que se distinguían (y que aún se siguen distinguiendo) por las profundas y odiosas diferencias sociales y para las cuales el sentido de pertenencia resulta fundamental. A partir de lo anterior, será durante el siglo XX que la escuela operará como la difusora de esta identidad inventada, muy ligada con la propia concepción de la disciplina histórica, predominante en dicho momento histórico: la construcción de una verdad histórica de carácter científico y que, en tanto científica, adoptaba el carácter de indiscutible. Por lo tanto la historia, más que enseñada debía ser transmitida y la monofonía de ésta determinaba su singularidad. El positivismo establecía así una alianza estable y de mutua conveniencia con las formas organizacionales de un estado en construcción que, sin embargo, vivió en el siglo XX un conjunto de trastornos que amenazaron la hegemonía de dicha visión histórica.

Lo anterior estuvo lejos de ser un proceso exclusivo de Chile o América Latina. En distintas realidades espaciales ello se materializó en el proceso en que sociedades que abandonaban su condición colonial, se incorporaban a esta búsqueda de su identidad a partir de la homogeneidad en sus distintas manifestaciones, de acuerdo siempre con las complejidades étnicas, religiosas y sociales que las caracterizaban. Así como ocurrió en América en el siglo XIX, sucedió con los procesos de descolonización en África y Asia, con posterioridad al fin de la Segunda Guerra Mundial.

Se da así un engarce entre historia reciente e historia escolar, dado que la progresiva influencia de la primera provocan cambios en ciertos desarrollos curriculares asociados. Por ejemplo, en el último tiempo y en función de este verdadero auge de la memoria colectiva muchas sociedades, incluida la chilena, han enfrentado verdaderas ‘batallas culturales’ (Carretero, 2007; Carrertero y Castorina, 2012) en torno a las denominaciones que en el plano de la historia escolar, deberían llevar ciertos periodos históricos o cómo enfocar determinados contenidos, lo que ha impactado en las sucesivas transformaciones del curriculum para la enseñanza de la historia, geografía y ciencia sociales.

En esta perspectiva, ha sido significativa para Chile la discusión en torno a la denominación correcta del periodo entre 1973 y 1990. Durante la reforma curricular de los años 1990, llevada a cabo en el marco del proceso de transición a la democracia, se abrió un intenso debate respecto a si dicho periodo debería recibir el nombre de dictadura o régimen militar. La discusión superó el ámbito restringido de los expertos en historia y en curriculum, incorporando a amplios sectores de la sociedad chilena, convirtiéndose así en un ejemplo emblemático de “guerra cultural”. Estas luchas no son más que el reflejo de los aspectos no resueltos de la sociedad donde tales discusiones tienen lugar y este es un caso demostrativo de ello.

En esta misma línea, se enmarca la versión con tintes salomónicos de ese periodo histórico, contenida en diversos textos escolares para educación básica y enseñanza media, donde se destacan las violaciones a los derechos humanos cometidas en el periodo y el significativo avance en materia de transformaciones económicas aparentemente beneficiosas para el país. Con ello, se contraponen dos fenómenos de muy distinta naturaleza, especialmente delicados cuando se trata de generar aprendizajes en sujetos que no vivieron el periodo, instalando así una condición donde la vida y la dignidad humana se equiparan a decisiones macroeconómicas de carácter circunstancial. Bien podría entonces, como consecuencia de todo esto, concluirse que aquello que afectó a una parte minoritaria de la población (las violaciones sistemáticas de los derechos humanos a través de la tortura, la detención ilegal, la ejecución sumaria y la desaparición de personas, concebida todo ello como una política de Estado) resulta justificable y aceptable a cambio de permitir un beneficio que favoreció a gran parte de las personas (mejora de las condiciones materiales de la mayor parte de la población, aumento sustancial del consumo y del endeudamiento, etc.).

Ambos ejemplos avalan lo dicho en relación a lo que ocurre cuando la reconstrucción de la memoria colectiva tiene lugar en un presente determinado. Es inevitable entonces que la discusión en torno a la denominación dictadura – régimen militar, nos retrotraiga a las características de la propia transición chilena, nacida ésta de un pacto entre lo militares y sus partidarios civiles y una parte de la oposición a la dictadura. Es de lo más evidente también que, la falsa equiparidad entre violaciones a los derechos humanos y éxito económico – progreso material, se relacionen como los elementos más evidentes de continuidad de un modelo marcado por la inequidad, pero que los gobiernos de la concertación no hicieron más que ratificar en sus aspectos esenciales.

Si el curriculum escolar y particularmente los textos escolares, se conciben como instrumentos de la memoria colectiva en acción, lo que se ha descrito son ejemplos paradigmáticos de cómo dicha memoria opera dramáticamente desde el presente. No obstante, dicho comportamiento no es definitivo, ni sus manifestaciones están fatalmente

condenadas a ser o a expresarse de una manera determinada. En lo anterior, la sombra del dictador Pinochet determinó en gran medida el curso de los acontecimientos. No obstante y como se verá más adelante, el paso del tiempo y otras resignificaciones del periodo, arrojan nuevas luces y diferentes miradas al respecto.

Hoy, el curriculum chileno de historia, geografía y ciencias sociales se abre a nuevas resignificaciones, donde la historia reciente ocupa un lugar. A partir de lo anterior, el curriculum ha transitado desde la reproducción de un discurso histórico fuertemente vinculado a la transmisión de una identidad nacional unívoca y uniforme, hacia aspectos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico. Vale decir, el curriculum si ha mutado a una integración de elementos nuevos, intentando superar la perspectiva y función de la historia desplegada y reconocida en gran parte del siglo XX. No obstante, la perspectiva positivista no se ha disipado del todo, especialmente en el marco de las creencias y representaciones más profundas de los docentes. Lo anterior es claramente observable cuando los profesores se ven enfrentados a la coyuntura de abordar las temáticas aludidas y muestran escaso conocimiento de los cambios curriculares introducidos, lo que remite a un estado anterior al cambio curricular, lo que se aprecia en las explicaciones para eludir el abordaje de dicho periodo, esgrimiendo que no existe una ‘versión única’ para ser transmitida (Toledo, Magendzo, Gazmuri & Castro, 2012), lo que estaría develando la predominancia y sobrevivencia de una mirada positivista, centrada en la transmisión de un determinado conocimiento histórico, previamente unificado y transformado éste en una versión oficial y definitiva.

Da la impresión que se trata en este caso, de un aspecto más bien cultural, fuertemente arraigado en los docentes y que se remite al hecho de no acceder críticamente al curriculum escolar, no trabajar con las herramientas curriculares más actualizadas y adherirse y permanecer fieles a sus conocimientos y creencias iniciales acerca del periodo que se enseña y de la historia en general.

LAS PERCEPCIONES DE LA OPINIÓN PÚBLICA Y DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN A LOS ACONTECIMIENTOS TRAUMÁTICOS: EL 11 DE SEPTIEMBRE.

No hay duda que el concepto de ‘hecho traumático’ o de ‘memoria traumática’, se cumple en toda su dimensión y complejidad al abordar el 11 de septiembre de 1973 y el conjunto del periodo que se abre a partir de dicha fecha.

Concebida como una fractura institucional, política, social y cultural que sacudió al conjunto de nuestra sociedad y ante la cual es imposible permanecer indiferente, el ‘once’, como es conocido por los chilenos, efectivamente marca un antes y un después en la historia de este país.

En un estudio realizado a principios de este siglo, se aborda la temática de la memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973, aplicando una encuesta de opinión a más de setecientos ciudadanos de diferentes edades, en el marco de la definición de tres periodos históricos sucesivos: la etapa previa y hasta el 11 de septiembre de 1973, la dictadura militar y la transición a la democracia. El propósito es establecer la relevancia y significados presentes en diferentes generaciones respecto al 11 de septiembre de 1973 y el periodo histórico posterior. Ello, considerando a personas de diferentes tendencias políticas y distinto nivel socioeconómico (Manzi, Helsper, Ruiz, Krause & Kronmüller, 2003).

Sin abordar en específico el estudio aludido y sus características, si es preciso consignar que éste recoge elementos significativos acerca de las creencias de la población en el marco del despliegue de lo que podría denominarse memoria traumática.

Por ejemplo, si bien reconoce una fuerte determinación de las respuestas en relación a la identificación política específica de los entrevistados, lo que define que la manifestación de la memoria colectiva opera desde la diferenciación, el trauma y la confrontación, también demuestra que dicha memoria colectiva no es estática, que está en movimiento, que se entrecruza y se resignifica permanentemente.

En el primer caso, frente a las violaciones de los derechos humanos, se manifiesta la polarización que caracteriza las diferentes posturas al respecto, emergiendo así las memorias colectivas, cuando se trata de dotar a estas de un rol identitario:

[...] la izquierda y la derecha poseen opiniones marcadamente diferentes cuando se trata de explicar el carácter y responsabilidades asociadas a las violaciones a los derechos humanos. El centro, así como los no alineados políticamente se encuentran, en esta materia, en una posición claramente intermedia. La importancia de las diferencias ideológicas en este ámbito confirma el rol de identidad que juega la memoria colectiva. Pocos aspectos repercuten con tanta fuerza, pasión y polaridad en ésta como aquellos en los que se manifiesta el conflicto intergrupal en forma violenta. El recuerdo de la victimización es difícilmente superable, así como las interpretaciones polarizadas en torno a su ocurrencia (Manzi, J et. al. 2003: 201).

El estudio refrenda así, lo dicho acerca de la forma en que opera la memoria colectiva en contextos de trauma social, donde la identidad de los grupos se afianza a partir de la confrontación y la diferencia, que es lo que ocurre con la temática de violaciones a los derechos humanos, constitutiva de una fractura social evidente.

En un matiz de lo anterior, vinculado a los aspectos que se desplazan, se mueven y se reorientan, es posible apreciar que esta muestra establece elementos contra discursivos, basados en lo que en ciertos momentos se ha intentado promover como discurso de consenso, tal vez de carácter intencionado y hasta cierto punto artificial,

[...] la encuesta indagó si en la percepción de la opinión pública las violaciones a los derechos humanos pudieran estar justificadas, considerando el desarrollo económico que vivió el país durante el régimen militar. Para un 81,3% de los encuestados, dicho desarrollo económico de ninguna manera justifica las violaciones a los derechos humanos. Para un 15% hay una justificación parcial, mientras que sólo un 3,7% afirma que el desarrollo económico justifica

completamente las violaciones a los derechos humanos. Es importante agregar que en esta materia las diferencias ideológicas son claramente menores. Estos resultados revelan, por tanto, un importante consenso ético en nuestra sociedad, en torno al valor primordial de los derechos humanos, y a la necesidad de no subordinarlos a otros objetivos sociales (Manzi, J. et. al. 2003: 203).

Con anterioridad se hacía referencia a la tentación de construir ciertas verdades más bien artificiales, a las acciones destinadas a promover la aceptación de un ‘empate’ entre los aspectos negativos y positivos del periodo de la Dictadura Militar, abordados y reproducidos en los textos escolares. Bueno, el dato al que se hace referencia en la cita anterior, da a entender que el discurso que intenta equiparar aspectos de una naturaleza diferente, se pone en evidencia en esta cita. Superando los aspectos de una identificación ideológica sesgada y contrapuesta, aquí se releva un consenso transversal, una convergencia que tal vez no se hubiese producido en un tiempo anterior y que rechaza la homologación mencionada, diferenciando la naturaleza de ambos aspectos y rechazando la ‘teoría del empate’, en relación a lo bueno y lo malo de la dictadura.

El estudio descrito nos ubica en el ámbito más amplio de la opinión pública en torno al 11 de septiembre de 1973, pero es un relevante indicador de cómo las posturas en torno a este acontecimiento traumático de nuestra memoria colectiva se despliegan en nuestra sociedad.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que en él podemos reconocer la forma en que opera la memoria colectiva y de ello se deduce la necesidad de abordar su estudio histórico, permitiendo con ello una evolución intencionada de las distintas posturas colectivas al respecto. En definitiva, el ‘once’ se constituye en un fenómeno paradigmático de las relaciones entre historia reciente y memoria colectiva.

El principal desafío de llevar el estudio de este tipo de acontecimientos a la escuela, es el carácter controvertido y polar que éstos presentan. La controversia es lo que determina su condición, algo que gira como opuesto a lo que se considera como propio y característico de los estudios históricos, tanto en docentes y estudiantes al interior del aula, así como en relación al sentido común de la opinión pública.

En un artículo escrito en el marco de un Proyecto de Investigación FONDECYT, (Toledo, M.I., Magendzo, A., Gazmuri, R. & Castro, G., 2012), se abordan los aspectos didáctico – pedagógicos involucrados en el abordaje de la enseñanza de estos contenidos propios de la historia reciente.

El Proyecto aludido, consideró el trabajo de levantamiento de información en un total de 303 colegios de distinta dependencia, involucrando a 302 profesores y a 3.072 estudiantes de 6° año de enseñanza básica y buscó identificar buenas prácticas y metodologías de enseñanza en el abordamiento de la sub – unidad régimen militar y transición a la democracia. A partir de lo anterior, se pueden identificar ciertos aspectos que orientan el trabajo de estos contenidos en la escuela.

El primero de ellos y que no deja de sorprender, es el abrumador interés que estos contenidos despiertan en los estudiantes. Considerando que la historia en la escuela carga con la dudosa reputación de falta de significatividad para los estudiantes, ello se revierte al plantearle a los estudiantes este tipo de contenidos, ya que “(...) la historia del presente se plantea como un espacio curricular de alta potencialidad formativa dado el interés que los estudiantes muestran frente a ella y la cercanía con sus experiencias de vida” (Toledo, et.al. 2012).

Lo segundo, radica en algo ya abordado en este artículo y dice relación con el rescate de la narración como eje central de la articulación de saberes, especialmente en relación a la enseñanza de la historia. Una narración para reconstruir los hechos y cercana por tanto a la

más tradicional orientación de trabajo en torno al análisis de fuentes y al discurso propiamente historiográfico (testimonios de protagonistas formulados durante los hechos o con posterioridad); una narración en vinculación emocional con los acontecimientos reconstruidos a partir de los testimonios de familiares de estudiantes, lo cual le otorga un alto protagonismo a las emociones, factor escasamente relacionado por lo general con el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Finalmente, un texto reconstruido por los estudiantes, que se centra en plasmar la interpretación de los hechos estudiados, centrándose así en el análisis del contenido.

Un tercer factor aparece asociado a las condiciones pluridimensionales de las narraciones descritas más arriba y apelan a un fuerte rol mediador del docente, en una doble perspectiva: por una parte, alude a la necesidad de mediar en torno a dar garantías a todos quienes vuelcan sus visiones (diversas, opuestas, contradictorias), para que todos sean escuchados por igual y las acciones se lleven a cabo en un ambiente que permita y no niegue la controversia. De otro lado, la mediación emerge como la tarea de contención emocional que requiere desplegar el docente frente a un desborde de las emociones, dado el carácter de vínculo afectivo que se crea en torno a la forma en que se propone reconstruir este pasado reciente y que apela a elementos afectivo – familiares de primer orden.

El principio de permitir ‘que todas las voces hablen’, es parte constitutiva de esta propuesta y requiere garantizar un clima y ambiente propicio para la dinámica planteada. En ese mismo contexto y en relación a la evaluación, se plantea que esta debe ser preferentemente formativa, procesual, en estrecho vínculo con las condiciones que se intentan desarrollar para promover la adquisición de saberes.

A todo lo señalado previamente, se debe agregar la necesidad de un trabajo más protagónico con los saberes previos de los estudiantes, en vínculo directo con el interés que estos contenidos son capaces de generar:

Si el profesor comparte la idea de que la enseñanza de la historia y el desarrollo de la conciencia histórica se relacionan con la comprensión del presente, debe iniciar su trabajo explorando las significaciones previas de los estudiantes, estimular la reflexión, proveer de información y orientar a sus estudiantes para que desarrollen sus propios juicios e interpretaciones (Toledo, M.I. et al, 2012: 92)

Finalmente, es preciso señalar que el creciente interés por proponer metodologías y enfoques didácticos destinados a abordar la enseñanza de la historia reciente en la escuela, refieren a la importancia que tiene que estos contenidos se incorporen en propiedad a los procesos de enseñar y aprender. Así como la escuela fue ayer portadora y transmisora de las incuestionables y sacrales historias nacionales, hoy está llamada a ser la depositaria de la enseñanza controversial. Si ello no ocurre, la memoria social colectiva enfrentará serias dificultades para perseverar. La amenaza de que ello ocurra, que se imponga la desmemoria, es un riesgo que nuestra sociedad no puede correr. Constituiría el preámbulo del horror de una historia traumática que amenaza con volver a repetirse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aróstegui, Buchrucker y Saborido (2001). *El mundo contemporáneo. Historia y problemas*. Buenos Aires: editorial Biblios Crítica.

Aróstegui, J (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.

Carretero, M (2007). “Enseñanza escolar de la historia e identidad nacional: un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes”, en Deher, J.; Figueroa, S.; Navarro, A.; Sautu, R. y Soeffner, H. G. (comps.). *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Buenos Aires: Lumen.

Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Reconponer la memoria, pensar el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 362, 70 – 72.

Carretero, M. y Castorina, J. A. (2012). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Castro, G (2014). La historia nacional cuestionada: interculturalidad para una enseñanza de la historia en clave latinoamericana. *Contextos*, Nº 3, 47 – 58.

De Amézola, G. (2002). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. *Revista Quinto Sol*, Nº 6, 155 – 170.

Funes, A. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro, en Pagès, J. y Santiesteban, A. (coords.), *Les qüestions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials*, bellaterra: Unversitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid Buenos Aires: Alianza.

Levi, P. (2015). *Los hundidos y los salvados*. Buenos Aires: Ariel.

Manzi, J., Helsper, E., Ruiz, S., Krause, M. & Kronmüller, e. (2003). El pasado que nos pesa: la memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973. *Revista de Ciencia Política*, vol. XXIII, Nº 2, 177 – 214.

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Arlèa.

Todorov, T. (1998). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid – México D.F: Siglo XXI editores.

Toledo, M. I.; Magendzo, A; Gazmuri, R: Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad “Régimen Militar y transición a la Democracia”. Proyecto FONDECYT núm. 1060550 con la colaboración de UNESCO – Paris, Informe Final, vol. I. Santiago (Chile), 2008.

Toledo, M. I.; Magendzo, A; Gazmuri, R. & Castro, G. (2012). Construyendo narrativas: enseñanza de la historia del presente en la escuela. Un desafío cultural y pedagógico. *Íber didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 72, 88 – 98.

Toledo, M. I y Magendzo, A. (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. *PSIKHE*, VOL, 22 N° 2, 147 – 160.

White, H. (1992). *El contenido de la forma. Discurso narrativo y representación histórica*. Barcelona: Paidós.