

La Incorporación de la Historia Local a la Enseñanza Formal de la Historia: Desafíos y Oportunidades

El presente artículo reflexiona en torno a la incorporación de la perspectiva de la "historia local" en la enseñanza formal de la Historia. Con ese propósito, se exploran los antecedentes de esta corriente disciplinaria, reseñando su desarrollo e identificando sus peculiaridades teóricas y metodológicas. Finalmente, se propone una identificación de los desafíos que representa su incorporación al curriculum escolar y los alcances que su adopción puede llegar a tener en la búsqueda de una renovación en la enseñanza de la Historia.

I. INTRODUCCIÓN

La Historia en la que la mayoría de nosotros fuimos formados y que todavía tiene una presencia dominante en las aulas del país, es creación de una corriente disciplinaria específica: la denominada *historiografía tradicional*. Una concepción que se caracteriza por su inspiración positivista y su estilo enciclopédico, por valorar la erudición y por restringir su expresión al plano narrativo-descriptivo.

Profundizar en la crítica que respecto de esta corriente se ha hecho, obligaría a efectuar digresión demasiado larga. Lo importante aquí, es reconocer el semblante que adopta una enseñanza de la Historia inspirada en aquella concepción disciplinaria y los resultados pedagógicos que se obtienen a partir de esa opción. En este campo, el conjunto de argumentos que se podría presentar, es también demasiado extenso. Tal vez sea suficiente hacer un pequeño ejercicio; recordar la frase que a todo profesor de historia, alguna vez le han planteado sus alumnos: *Profe. ¿Y para qué nos sirve aprender esto?*

Esta frase, ingenua, pero categórica, es la respuesta a la enseñanza de una Historia que a la mayoría de los estudiantes les resulta ajena y por lo tanto, inútil. El conocimiento histórico que se enseña en la escuela, se ocupa de asuntos que corren temporal y espacialmente alejados de los intereses cotidianos, reales y concretos de los estudiantes. Así, esta historia se

constituye en un *saber* respecto del cual resulta muy difícil establecer lazos de identificación, pertinencia o validación con los alumnos, a quienes solamente les cabe —y se les pide— un *aprendizaje repetitivo* del conocimiento. Los estudiantes están obligados a memorizar un repertorio de hechos, principios y datos (cuya retención resulta indefectiblemente efímera), en un desmotivante ejercicio de *trasvasije* compulsivo de información completamente irrelevante.

Por otra parte, este conocimiento histórico no constituye para ellos un elemento sobre el cual apoyarse para resolver su itinerario vital, ni una herramienta que les ayude a comprender el mundo que les tocó vivir. Y lo que es peor, su estudio tampoco contribuye al desarrollo, por lo menos indirecto, de algunas capacidades que les permitan alcanzar esos fines. ¿Qué sentido pueden encontrar los jóvenes de nuestro país a la enseñanza de una Historia con esas características? Sólo una nueva enseñanza de la Historia —o lo que es lo mismo— la enseñanza de una Nueva Historia, pueden revertir esta situación.

Una de las alternativas que existe en este camino es la llamada *Historia Local*. Una corriente que desde hace varios años pasea próxima a los círculos académicos, pero que todavía despierta —sobre todo, por desconocimiento— alguna incredulidad o desconfianza entre los investigadores, estudiantes y docentes más conservadores. No es extraño que ocurra tal fenómeno, la historia local es un poco hereje, es una historia que prescinde de los hechos notables de la Historia Patria, no hace referencia al Panteón Nacional, y no hace desfilar a ninguno de esos *personajes notables* con cuyos retratos se ilustran los libros de Historia. Es además, la antítesis de la Historia Universal, es una historia que se instala al interior de las fronteras del *espacio recorrible* de las personas y que interactúa con la memoria colectiva de la comunidad y de los sujetos comunes y corrientes que la componen.

La aceptación *oficial* de esta propuesta y de los retos que representa su adopción, han sido expedidos recientemente por el propio Ministerio de Educación, el que, en el marco de la Reforma, ha propuesto como tarea fundamental para el sector, que "los estudiantes perciban que la Historia y las Ciencias Sociales no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo" (MINEDUC, pág. 97), sino un conocimiento "que les puede ayudar a comprender mejor sus vidas" (MINEDUC, pág. 97). En concordancia con esto, se ha propuesto "introducir, en el curriculum escolar el estudio y comprensión de las principales características del mundo que circunda inmediatamente a los estudiantes" (MINEDUC, pág. 98), es decir, su barrio, su ciudad o su región, o sea, su espacio local (1).

Con esto se ha abierto la puerta a esta nueva forma de hacer historia, que trabaja a pequeña escala; a nivel de la base social más que en el de los grandes hechos de realce nacional. Esta nueva forma de hacer historia no sólo representa una modificación radical de, por lo menos una parte de los contenidos del sector, sino que además implica la renovación de la didáctica de enseñanza y aprendizaje, y lo que es más importante, llega a proponer un replanteamiento del sentido y justificación del conocimiento histórico. En otras palabras, lo que esta apertura

plantea es —nada menos— que la redefinición de **qué** historia enseñar, **cómo** hacerlo, y **para qué** lo haremos.

II. De dónde surge la Historia Local

La presencia en nuestro país de lo que se ha llamado *historia local* tiene dos referentes muy importantes, que es necesario reconocer y recoger en el análisis y discusión del desafío que representa la incorporación de esta corriente disciplinaria a curriculum escolar.

En primer lugar, hay una experiencia acumulada por una corriente historiográfica alternativa a la historiografía tradicional, denominada *historia social popular* (2), cuyo desarrollo bajo el régimen militar, en sociedad con el trabajo de intervención social o educación popular que efectuaron algunas instituciones, durante la segunda mitad de los años ochenta, desembocó en experiencias de *rescate* de historias locales en los sectores populares (3).

En segundo lugar, ese trabajo, desarrollado al calor del movimiento social contra el gobierno militar, rico en práctica y escaso en formulaciones abstractas —lo cual es absolutamente coherente con sus postulados— se ve asociado más tarde a una propuesta más teórica, formulada principalmente por el historiador Gabriel Salazar, quien postula que son los propios procesos de cambio histórico que vivimos (sobre todo, la irrupción del fenómeno denominado *lo local*), los que plantean a la Educación en general, y muy especialmente a las Ciencias Sociales y la Historia, el desafío de asumir responsabilidades formativas, e involucrarse en dichos procesos, tarea en la cual, la historia local, es la herramienta fundamental.

Primer referente: El desarrollo chileno de la historia local

Como se indicó, la fuente de la cual proviene la *historia local* debe buscarse en el trabajo que desde mediados de los ochenta hicieron algunas ONGs que trabajaban en sectores populares, bajo el régimen dictatorial. Especial resonancia en este trabajo tuvieron instituciones como ECO (Educación y Comunicaciones), el TAC (Taller de Acción Cultural), JUNDEP (Juventudes para el Desarrollo y la Producción), entre otras.

En el caso de Educación y Comunicaciones, su trabajo estuvo orientado originalmente a la educación popular (4). Uno de los objetivos principales con los que operaba era el de restaurar las identidades de los *sujetos populares*, cuyos referentes de constitución (los partidos, la fábrica, el sindicato, etc.) habían sido demolidos después del golpe militar, y con ello, se había producido el desvanecimiento de sus identidades como sujetos. Para ello, se desplegó un programa de trabajo que consistía en generar una dinámica para que estas personas compartieran sus recuerdos en torno a la historia del movimiento obrero, que creían ellos era *el* referente identitario para estos sujetos populares. Al poco andar, se dieron cuenta

que ello era un error, que los sujetos populares eran muy diversos y también muy dinámicos. Entonces concluyeron que reunir a estas personas para hablar del movimiento obrero no tenía mucho sentido, que era mejor juntarlos a conversar simplemente acerca de sus vidas, las de los hombres, de las mujeres, de los jóvenes, de los niños, de todos los que compartían un pasado, que más que articularse en torno a una posición de clase (la condición proletaria) convergía en la cotidianeidad de un territorio; de su barrio, o de su población. Con este descubrimiento, dichos diálogos se convirtieron espontáneamente en la reconstrucción de historias locales.

La dinámica que se generó entonces y que después se propagó, consistía en que algún miembro de la propia comunidad, o alguien externo a ella que los asistiera, asumía la tarea de reunir a las personas para sentarlos a compartir recuerdos, o bien, que éste *compilador* visitara a todas aquellas personas de la localidad que estuvieran dispuestas a narrar sus historias de vida, para registrarlas y después de sumarlas, dar forma a estas *historias locales*, que en consecuencia, fueron mayoritariamente historias de poblaciones, de campamentos o barrios que habían surgido con un marcado protagonismo de los *pobladores* (5).

La experiencia de hacer historias locales no quedó encerrada en el marco institucional de las ONGs que mayor impulso dieron a esta iniciativa. Por el contrario, desde sus comienzos a la fecha, se diseminó por los más diversos senderos, a lo ancho de la base social, no sólo de Santiago sino de diversos puntos del país donde este trabajo se reprodujo al amparo de diversas organizaciones (6). También se expandió hacia campos más formales del conocimiento, llegando a penetrar incluso en la Academia. Muchos historiadores, trabajadores sociales, sociólogos y antropólogos jóvenes, han participado en trabajos de este tipo, e incluso han desarrollado sus tesis en esta temática (7).

Como quiera que haya sucedido, al cabo de un poco más de diez años, la historia local goza de suficiente reconocimiento y legitimación en una parte importante del mundo vinculado a la enseñanza de la Historia —si incluso se deslizó hasta el Ministerio— como para esperar que esta corriente se siga multiplicando por los más variados mecanismos y enriqueciendo al ser integrada a las aulas del país.

¿Cuál es la particularidad de estas historias locales?

En primer lugar, hay que decir que estas experiencias tienen una orientación crítica y reivindicadora respecto de la historia tradicional y oficializada. Por lo general, entre las personas que han asumido la tarea de rescatar su propia historia, existe un discurso en contra de la historia *que se enseña en la escuela y a través de los medios de comunicación*, que los borra de la Historia; los deja fuera. Para ellos, no encontrarse como sujetos en la historia oficial equivale a escuchar algo así como *ustedes no existen*, lo cual constituye un acto de segregación y marginación que a su juicio debe ser reivindicado. Y la única reivindicación posible es escribir la historia propia, aquella donde la población o el barrio es el escenario y

su generación, o la de sus padres, es la protagonista. Las historias locales, en este sentido, se convierten en un mecanismo para *democratizar*, la Historia, es decir, dejar que entren en ella —en calidad de protagonistas— todos los sectores sociales y no sólo las élites (los gobiernos, los sectores sociales altos, las dirigencias políticas, los militares, etc.), con todo lo que ello implica, entre otras cosas, devolverle el principal patrimonio social y cultural a la gente que menos tiene, esto es, su memoria y su identidad. Según afirma una de las coordinadoras que impulsó una de estas experiencias:

«Esperamos que estas historias contribuyan a recuperar un espacio para la discusión y reflexión, un espacio válido donde reencontrar la memoria colectiva. La historia la hacemos todos y tiene un valor inmenso si los protagonistas son capaces de dar cuenta de ella. Conocer y hacer historia no es privilegio de una minoría elitizada, es un derecho de todos» (Suckel, 1991: 12)

Así, estas historias locales asumen —deliberadamente o no— una especie de *función militante* (8): buscan conseguir, gracias a este ejercicio de *recuperación de la memoria colectiva*, que los sujetos que protagonizaron estas historias, o sus descendientes, se sientan involucrados en ella, ya sea a través del ejercicio directo de la *oralidad* durante el proceso de indagación, o bien, gracias a la difusión de estas historias, para que finalmente se reconozcan como depositarios de un patrimonio histórico (esto es, de una experiencia política, social o cultural de la cual deviene una identidad histórica) que es necesario proyectar, ya sea individual o colectivamente. Estas historias locales se plantean como una forma contrahistoria frente a la historia oficial, que, para efectos de contrapesar los resultados que obtiene aquella, se sitúa al lado de los sujetos populares, al lado de los marginados. Según uno de los propios compiladores o rescatadores, que escribió la historia del Campamento Unidad Popular (de La Florida):

«Este material no tiene ningún interés político, sino más bien histórico [...] esta población contiene muchas riquezas organizacionales. Es por esto que tengo la gran inquietud de dárselas a conocer, ya que hay mucha gente que no tiene idea de las raíces de este territorio poblacional. Pienso que es un historial interesante, sobre todo para la juventud, la que es y será la base para la futura organización» (Suckel, 1991: 40).

Coincidentemente con esta opción, el Taller de Acción Cultural (TAC), una ONG que ha trabajado desde 1978 más próxima al mundo campesino y que después se ha acercado al mundo poblacional urbano, ha editado una colección titulada: Rescate de la Memoria Histórica, en cuya declaración de principios plantea:

«Reconociendo el rol protagónico que le cabe al movimiento popular, optamos por trabajar con organizaciones sociales [...] Buscamos conocer más profundamente la historia del pueblo, sus tradiciones y las formas de vida que él se va

construyendo. Buscamos descubrir las señales de identidad que surgen del proceso vivido por el Movimiento Social, para transformarlas en una referencia significativa, que lo oriente y lo motive a asumir su rol protagónico. Trabajamos en comunidades campesinas, rescatando su memoria histórica [...] buscando que ellas se reencuentren con su pasado y descubran en él una fuente de aprendizaje útil que les ayude a construir su futuro.» (9).

En el plano metodológico cabe señalar que estas historias, han sido escritas por sujetos comunes y corrientes, por historiadores no profesionales, y en consecuencia, están consciente y voluntariamente desprovistas de los cuidados y rigores del trabajo de reconstrucción histórica de la academia. El dogma de establecer los hechos, tal cual como ocurrieron resulta para ellas un aspecto secundario. Estas historias (y sus autores) no pretenden conseguir el reconocimiento de los círculos de intelectuales sujetos a los cánones convencionales. Estas historias son de consumo interno; son para ellos mismos, es decir, para la comunidad directamente involucrada en cada historia. En concordancia con ello, estos relatos casi siempre están escritos de acuerdo a estructuras y estilos muy personales, pero absolutamente comprensibles para quienes ven en ellos —como en ningún otro libro de Historia— la posibilidad de reconocerse, de encontrarse con su gente, con su espacio, y de sentir que son parte de la Historia. Para una de las instituciones que abrieron el camino para que se desarrollaran estas experiencias, estos trabajos:

«Constituyen relatos, en donde adquieren gran fuerza e intensidad los aspectos relativos a la subjetividad de sus protagonistas; en medio de ella, la frontera entre la descripción y el significado de un suceso tiende a diluirse. Y en la misma medida en que ello ocurre, la atención sobre el suceso es reemplazada por una preocupación centrada en la experiencia y los procesos» (ECO, 1994: 16)

Una opinión coincidente manifiestan las recopiladoras de la historia de la población **La Alborada**. Ellas plantean claramente este divorcio epistemológico de la historia local con la historiografía académica, la que, llena de ademanes científicos ha presumido ser *objetiva*, ciñéndose a los hechos para atenuar la subjetividad.

«La reelaboración de la historia local [...] no sólo supone [una] suma de hechos ocurridos, sino un ejercicio de reflexión desde el presente, con los valores y experiencias acumulados. Percibiendo lo vivido tal como se recuerda, quizás no como realmente fue» (Díaz y Galván, 1991: 29)

Estas historias locales (populares) se enorgullecen de rescatar justamente la *subjetividad* de la historia y no de buscar la ansiada *objetividad científica*. Y en ello radica su principal particularidad y su principal valor. La historia local, casi en su totalidad elaborada a partir de testimonios orales, nos dice menos sobre los acontecimientos que sobre su significado, es decir, sobre lo que el devenir representa hoy para quienes vivieron esa historia. Esta característica procede justamente del método con que se construyen estas historias: las

entrevistas. El ejercicio de la evocación desde el momento presente constituye necesariamente una reformulación de la memoria, que no es un depósito cristalizado de datos (como lo es el Archivo para el historiador profesional), sino un proceso de constante resignificación.

Finalmente, es necesario señalar que estas historias locales deben considerarse *historias abiertas*. En primer lugar, porque no se arrogan la monopolización de la verdad. Ninguno de estos trabajos se plantea como *la voz autorizada* y concluyente sobre un devenir que por sobre todo está plasmado en el recuerdo de unos y otros más que en cualquier texto *definitivo*. Estas historias locales son sobre todo *memoria y oralidad*, y como tal, son un producto vivo, mutable, porque están sometidas a los constantes procesos de significación y resignificación entre el devenir contemporáneo y el recuerdo del devenir pasado de los sujetos. En el prólogo de la **Historia de Huechuraba**, compilada por Mario Garcés, puede leerse:

«Se harán visibles vacíos e imprecisiones. Muchos lectores sentirán la necesidad de enriquecer, criticar y ampliar el relato. Este es un resultado deseado para quienes trabajamos en esta historia» (Garcés, 1997:8).

Pero estas historias locales son una historia abierta también en el sentido que aspiran a reinsertarse en el proceso histórico contemporáneo que se está viviendo en cada localidad. No son historias para el mero cultivo de la melancolía y la nostalgia, sino insumos y herramientas para la producción de historia, es decir, para la acción histórica. Todos estos trabajos declaran su intención de ser útiles, de que los protagonistas de estas historias encuentren en ellos las respuestas, fuerzas y orientaciones para el presente y para el futuro.

Segundo referente: La historia (local) después del fin de la historia (universal) (10)

Un importante respaldo para la historia local ha sido desarrollado, desde por lo menos 1994 a la fecha, por el historiador Gabriel Salazar, quien ha seguido muy de cerca el desarrollo de estas iniciativas, y lo que es más importante, ha logrado adosar una fundamentación (y justificación) teórica al ejercicio práctico y muchas veces espontáneo de las historias locales. La propuesta salazariana se apoya en aquél discurso que sostiene la existencia en la actualidad de un *horizonte post*, es decir, el advenimiento de un *cambio histórico*, o un giro profundo en la marcha de la historia mundial. Adelantando las conclusiones, se plantea que la *historia local*, como experiencia formativa, es la mejor respuesta que la ciencia histórica puede dar a la invitación que el propio curso de la Historia hace.

Ya transcurridos algunos años después del anuncio del *fin de la Historia* o su estabilización en el orden neo-liberal, comienzan a evidenciarse, en diversas sociedades, algunas tendencias coincidentes de fisura de dicho orden. Algunos problemas como la drogadicción, la pobreza, la violencia, el deterioro ambiental, entre otros, ponen de manifiesto que el *orden* establecido es finalmente incapaz de resolverlo todo. Ello ha permitido sostener que entramos en una nueva etapa histórica, que deja atrás el consenso neo-liberal, y que se ha denominado fase

trans-liberal. Esto, en buenas cuentas, quiere decir que la historia continúa; que no llegó el anunciado fin de la historia. Es decir, seguirán gestándose procesos de transformación social —y de todo tipo— que conducirían a un nuevo orden histórico, diferente del actual, que ya se había dado por consolidado e interminable. (Salazar, 1999a: 26).

Uno de los cambios más significativos de esta transición histórica por la que atraviesa la humanidad, que da señales de dónde hay que situar la atención, es la instalación de una nueva y creciente tensión entre *Mundo Global* y *Comunidad Local*, o en otra expresión, la uniformidad contra la especificidad. Claramente en nuestro país, después de reiterados intentos de integración, expresados en políticas hacia los sectores más marginados (casi siempre, con resultados poco exitosos), se ha hecho evidente que *lo local* es una *incógnita teórica y política* —dice Salazar—, un fenómeno que sólo obedece a su inercia, que se manifiesta a veces como apatía política, otras en forma de barras bravas o tribus culturales irreductibles, o en la conservación de relaciones pre-modernas como el trabajo comunitario o la asociatividad informal. La naturaleza social, cultural e histórica de *lo local*, lo hacen inasible porque es:

«Un plasma cultural vivo, enraizado como hiedra en el pasado y circulante como polen en el presente, fertilizado en un lugar a otro por densas redes de transmisión oral directa. Como indicando que, en el hemisferio inferior y microscópico de la sociedad civil, la vida social es más activa que la ley, y menos mecánica que el poder central» (Salazar, 1996: 16).

Lo que está latente frente a esta situación de crisis o fisura del orden imperante, no es lo que pueda ocurrir estructuralmente con el modelo socio-económico neo-liberal, sino lo que la ciudadanía decida hacer al respecto. Según Salazar:

«Todo indica que llegó la hora para que, tras fracasar el estatismo [...] y a medida que fracasa el libre-mercaderismo [...], la sociedad civil se haga cargo de los comandos históricos» (Ib idem).

De acuerdo a este enfoque, los cambios que vendrán requerirán la participación de una verdadera sociedad civil, integrada por ciudadanos reales, no por meros *individuos-masa*, que sólo podrán salir de la forja de las comunidades locales, con identidad y memoria de sí mismas. Lo que se plantea, es que se abre la posibilidad, en este especial momento histórico, para que los sujetos sociales asuman su *historicidad*; es decir, que asuman su condición de *actores históricos*. Ya que la marcha histórica hoy hace una inflexión, los sujetos sociales, o la sociedad civil, si se quiere, en su acción cotidiana generarán los cambios históricos que pueden venir.

Frente a esta coyuntura histórica —siguiendo con el análisis que hace Salazar— la Educación puede asumir la posición de *furgón de cola* o, por el contrario, ubicarse en puestos de vanguardia. Este dilema recae, especialmente, sobre la Historia y demás Ciencias Sociales.

Estas disciplinas tienen la oportunidad de abandonar los grandes relatos científicos que acompañaron el período histórico que hoy hace crisis y sumergirse en los procesos de base (Salazar, 1997: 17). Ello implica un gran salto para la Historia, cuya identidad disciplinaria ha estado profundamente marcada por los supuestos positivistas del siglo XIX (de la historiografía tradicional), que la han mantenido alejada de las otras ciencias sociales y —lo que es más grave— de los problemas reales de la *historicidad viva* que se hace y rehace cada día.

«Lo que se requiere es salir de los encasillamientos auto-referentes en los que se ha estado anquilosando la Historia, y bajar a trabajar, sin miedo, codo a codo, con otras ciencias, en las tareas urgentes que se plantean a nivel de la experiencia social de nuestras comunidades y de la auto-educación juvenil y ciudadana. Producir la realidad que las nuevas generaciones necesitan es, sin duda, la verdadera gran tarea de todo científico, de toda educación y, en definitiva, la orientación común de todo método verdaderamente humanizado» (Salazar, 1997: 18)

III. La convergencia entre la historia local y la necesidad de una nueva enseñanza de la historia

Hasta aquí se han revisado las dos vertientes principales que se deben tener en consideración a la hora de examinar la incorporación de la *historia local* a la enseñanza formal de la Historia. Se ha tratado de exponer una síntesis de los métodos y objetivos que caracterizan a esas experiencias y reflexionar acerca de circunstancias en las que éstas han surgido y de los alcances teóricos (y políticos) que representan. Ninguna de estas propuestas surgieron desde dentro del sistema escolar, es éste, el que recientemente abre una ventana para su incorporación. La pregunta central que surge en estas circunstancias es cuánto de lo aquí propuesto debe o puede incorporarse a la enseñanza formal de la Historia. ¿Cuánto de esta perspectiva puede integrarse al curriculum escolar?

Al comienzo de este trabajo se esbozó una crítica hacia la enseñanza tradicional de la historia, planteándose que la llamada *historia local* podía ser una alternativa. Aceptarla como tal —se decía al finalizar ese apartado— obligaba a plantearse tres preguntas verdaderamente refundacionales: **qué** historia enseñar, **cómo** enseñar historia, y **para qué** lo haremos. La historia local puede recogerse como respuesta a cualquiera de estas tres preguntas. La historia local puede incorporarse al trabajo pedagógico en su forma más sencilla, como una estrategia didáctica más, sin trastocar cuestiones fundamentales de la concepción disciplinaria que cada uno tenga, es decir, puede ser una respuesta novedosa y tal vez más efectiva al *cómo enseñar* historia. Pero también podemos ser mucho más "*radicales*" y asumirla en su sentido más profundo o comprometido, haciéndonos cargo de preguntas más ásperas como el *qué* historia enseñar y el *para qué* hacerlo.

Estas alternativas son la que este trabajo se ha propuesto identificar, recogiendo como referentes obligados las entradas al tema expuestas antes, pero incorporando, como un tercer elemento o referente, los desafíos que los fundamentos teóricos que inspiran la actual Reforma Educacional plantean a la educación en su conjunto, y por supuesto, a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Un nuevo aprendizaje de la Historia

En un empeño por mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje escolar, la Reforma impulsada por el Ministerio corrige la concepción del proceso educativo. Alineándose con la perspectiva *cognoscitivista* de las teorías del aprendizaje, recoge los postulados del *constructivismo*, que propone, como punto central, la búsqueda de un *aprendizaje significativo*. Sólo estos dos conceptos: *aprendizaje significativo* y *constructivismo*, se dejan caer como misiles sobre la tradicional concepción y práctica de la enseñanza de la Historia que se analizaba al comienzo, claramente inclinada hacia el aprendizaje memorizante, repetitivo y por lo tanto, efímero.

Haciendo una síntesis rápida, hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de *significados* como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. Sólo es posible que un alumno realmente comprenda (y no simplemente memorice) un contenido cualquiera, cuando es capaz de atribuirle por sí mismo un *significado*, cuestión que sólo se puede conseguir a través de un proceso personal de *construcción* de conocimientos. (Coll, 1991: 193). Ese acto de construcción personal del conocimiento, solamente se produce cuando el conocimiento nuevo se asocia a algún conocimiento previo, pero no a cualquier conocimiento, sino a aquél que permite que el *sujeto cognocente* pueda atribuir un significado a lo que está conociendo, es decir, cuando el conocimiento nuevo se constituye en un *signo* de lo que ya se conocía. Lo conocido pasa a ser representado por el nuevo conocimiento. Esta facultad de representación que tiene el conocimiento nuevo sólo se consigue si se le asocia al mundo referencial (real) de los sujetos. En otras palabras, un conocimiento nuevo sólo se puede hacer verdaderamente comprensible si se asienta sobre inquietudes, preguntas y experiencias previas.

En consideración a esto, plantear un *aprendizaje constructivista* de la Historia es una invitación para que el estudiante construya por sí mismo su conocimiento histórico y los significados de éste y se dejen atrás los procesos de memorización de repertorios de hechos, condenados de antemano al olvido. Siendo drásticos, se puede sostener que la única historia que vale la pena conocer (y que es posible comprender) es aquella que el mismo estudiante es capaz de reconstruir mentalmente, seleccionando personalmente los datos, hechos y principios y estableciendo relaciones entre ellos. Por el contrario, el conocimiento histórico entregado como un conjunto de información lista para su memorización y repetición, termina siendo un conocimiento que no se comprende, no se internaliza y en consecuencia, se olvida rápidamente.

Por otra parte, si el conocimiento histórico que se pretende enseñar trata de sucesos que ocurrieron en otro continente, 2.500 años antes que el alumno naciera, la posibilidad de conseguir un aprendizaje significativo es prácticamente nula. Esa historia se constituye en una narración autoreferente, donde *antecedentes*, *causas* y *consecuencias* se explican y conectan sólo entre sí. Prácticamente, no es posible establecer lazos de significación entre esa narración y el mundo experiencial de los alumnos, quienes se sienten completamente ajenos a los escenarios, a los personajes y a los conceptos involucrados en esos relatos.

Lógicamente, un conocimiento histórico significativo (y autoconstruido) debe estar referido, en primer lugar, a la propia historia del alumno, y no a la de la civilización universal, tan abstracta y lejana; a su historia como individuo, como miembro de una familia, o parte del barrio o comunidad a la que pertenece, de su pueblo o ciudad, su región, etc. Los significados de la historia sólo pueden ser construidos en vinculación a algo que le sirva como referente: el mundo experiencial (real) del alumno. Y el único mundo experiencial de cada persona es su propio recorrido vital, la historia que cada uno ha vivido por sí mismo, es decir, la historia de su propia vida. Es en esa historia donde podrá encontrar los **significados** del devenir histórico del que forma parte y hallar las respuestas a los problemas (históricos) con los que convive cada día.

a) Cómo enseñar historia

Recoger la propuesta de la historia local, sólo en su aspecto más sencillo, es decir, en lo que toca a la didáctica de la enseñanza/aprendizaje, significa introducir modificaciones en dos ámbitos: el orden de los aprendizajes y los procesos de aprendizaje.

Cambiar el orden de los aprendizajes quiere decir que se debe comenzar —como se sostenía en el párrafo anterior— por lo que es más cercano al alumno, es decir, su persona, su comunidad, su localidad y su región. El conocimiento histórico que alude a los procesos y problemas individuales, familiares o comunitarios es un conocimiento que fácilmente puede cobrar significación para el alumno, puesto que da cuenta de un mundo conocido, de su propia experiencia vital, de inquietudes y preguntas cotidianas. Una vez que eso se haya conseguido, que se haya anclado ese primer eslabón del conocimiento histórico en el alumno, se pueden ir incorporando conocimientos espacialmente más amplios y más abstractos, estableciendo una *cadena de significados* que arrancan de ese primer aprendizaje significativo. Sobre esa historia íntima de cada individuo se pueden ir agregando eslabones sucesivos (la historia regional, la historia nacional) hasta llegar a la Historia Universal, sobre la cual, finalmente, también se podrá generar un aprendizaje significativo en la medida en que se apoye en las significaciones construidas previamente. Este es el propósito que está detrás del actual currículum de Historia y Ciencias Sociales, en el que se incorpora "al inicio de la reflexión, la realidad vivida por el estudiante" (MINEDUC, 1998: 98) y se establece, por ejemplo, que el objetivo para primer año medio, sea justamente que los estudiantes analicen "su realidad regional" y luego la conecten con cuestiones de orden nacional. (Ib idem)

Por otra parte, modificar los procesos de enseñanza/aprendizaje se refiere a respetar el principio constructivista que sostiene que el desarrollo cognitivo es un proceso de autoconstrucción que hay que favorecer y no un proceso de trasvasije de conocimientos, en el que los docentes (o los libros), los *poseedores* del conocimiento, llenan un saco vacío (la mente o memoria del alumno). Un alumno que se limita a escuchar la clase, o lo que es peor, a transcribir lo que el profesor dicta, es un alumno intelectualmente *pasivo*, que no construye conocimiento alguno, por lo tanto, no comprende verdaderamente el conocimiento que se supone está aprendiendo. El enfoque constructivista de los procesos de enseñanza/aprendizaje de la historia obliga, en consecuencia, a darle un rol activo al estudiante (al intelecto del estudiante) (11).

Darle un rol activo al estudiante quiere decir, en primer lugar, que éste sea partícipe y no un mero espectador del proceso de enseñanza/aprendizaje que se despliega frente a sus ojos, cuestión que se debería conseguir bajo cualquier modalidad de clase, incluso en una sesión expositiva, la que no puede renunciar al desafío de despertar el intelecto del alumno, al punto que le surjan preguntas e inquietudes que le permitan interactuar con los contenidos que aprende. Pero por otra parte, el rol activo del estudiante se refiere también a que éste desarrolle procesos autónomos de indagación, y de construcción de conocimiento histórico, es decir, de Historia.

Como una estrategia para iniciar a los alumnos en este proceso de auto-construcción del conocimiento histórico, en el que deben aprender las pautas fundamentales del *oficio del historiador*, tanto en lo que corresponde a la fase de compilación de información como de elaboración de un discurso histórico, la didáctica del *rescate* de historias locales de historias de vida resulta un campo de entrenamiento muy fructífero.

La indagación sobre su propio espacio y devenir histórico (de sí mismos como individuos o del grupo del cual siente parte: una familia, la comunidad, etc.), el ejercicio de la oralidad y de reconstrucción de historias, en medio del aprendizaje escolar de la Historia, se convierte en un laboratorio donde los estudiantes no sólo aprenden una metodología (la construcción de un relato histórico a partir de fuentes), sino, lo que es más importante, los alumnos se encuentran con su pasado más cercano, más significativo y de paso se encuentran con la *idea* de pasado o de Historia. Así, el pasado y la Historia, se vuelven algo significativo en la medida que son la fuente de explicaciones para el presente.

b) Qué historia enseñar

La historia local representa también una nueva concepción de la historia. Como se expuso antes, la historia local no es un ejercicio intelectual equivalente al trabajo académico clásico, pero desarrollado en un espacio geográfico reducido. No, la práctica de la historia local —en un sentido, ya más profundo— representa un quiebre con algunos principios epistemológicos de larga tradición y arraigo en la ciencia histórica.

En primer lugar, se debe tener presente que tanto en el plano metodológico (forma de trabajo) como en el teórico (definición, sentido y justificación del conocimiento histórico), la

propuesta de la historia local se funda y sustenta en el concepto de *memoria*. Sobre este concepto conviene hacer algunas aclaraciones.

La memoria se define como la capacidad de conservar información. Sin embargo, ésta no es un depósito pasivo de datos (los recuerdos), sino un proceso o mecanismo viviente, de continua formación y reconfiguración en el que convergen tres fenómenos, en tres momentos sucesivos: la *adquisición* de información, su *conservación* en la mente y su posterior *evocación*.

La memoria no contiene datos *puros* sino que una amalgama de éstos (la experiencia *real*: lo visto y lo vivido) más los significados que el individuo les atribuye, tanto en el momento de la adquisición de la información, es decir, en el pasado, como en el momento de la evocación, o sea, en el presente. Así, debe admitirse que la memoria no es un rasgo objetivo de los seres humanos, sino subjetivo. En ella no se almacenan las experiencias *tal cual como fueron* sino de acuerdo a lo que representaron o representan para cada sujeto.

La reconstrucción de las historias de vida y de las historias locales se basa, justamente, en el registro de la memoria transmitida oralmente, es decir, en el recuerdo, la evocación que se comparte de persona a persona en las instancias más íntimas y cotidianas y también de una generación a otra.

Se debe subrayar que la *evocación* es una operación mental en la que el individuo recupera la información que ha conservado en su mente, y la reconstituye en el tiempo presente. Una vez concluido este ejercicio de evocación, los recuerdos vuelven a su *estado de reposo* pero transformados. En cada acto de evocación el individuo "*altera*" su memoria, dándole un significado distinto a sus recuerdos; que ya no vuelven a ser los mismos. En consecuencia, la memoria es mutable, las experiencias contemporáneas, la misma evolución cultural, ideológica, social, etc. de cada individuo en el presente hace que éste resignifique tanto sus recuerdos como sus olvidos, lo que quiere decir, que cada individuo moldea permanentemente su memoria.

Si la memoria es *el* material de trabajo en este tipo de reconstrucciones históricas, y la oralidad es el mecanismo para registrar esa memoria, estamos obligados a resignar el principio de la *objetividad científica* y reemplazarla por su antítesis: la *subjetividad*, que es el sello de las narraciones orales. Cuando los individuos comparten sus recuerdos con otra persona, cuando abren su memoria y sus relatos se transforman en fuentes orales, éstas, como dice A. Portelli:

«Nos dicen no sólo lo que hizo la gente, sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron» (Portelli, 1991: 42).

El testimonio oral, la base con la que se construye este conocimiento histórico, está cargado de subjetividad. La historia que se enseñaría entonces, si se recoge en este sentido la historia local, no es la Historia que narra los acontecimientos del pasado *tal cual como*

acontecieron —como reza el viejo principio— sino una historia de los significados, antiguos y nuevos, completamente subjetivos, de ese devenir. Y eso, es otra Historia.

c) Para qué enseñar historia

La crítica que se hacía en las páginas iniciales sobre la enseñanza tradicional de la historia (también tradicional) se resumía en la anécdota mil veces reiterada por la que todos los profesores de historia han pasado alguna vez, de recibir la pregunta de un alumno —siempre con un tono de reproche—*Profe. ¿Y para qué nos sirve aprender esto?* En oposición a la perspectiva que plantea que el conocimiento histórico no tiene ninguna utilidad, que es, poco menos, un mero ejercicio de *cultivo enciclopédico* del intelecto, la historia local puede llegar a marcar una diferencia sustantiva en relación a los propósitos de la enseñanza de la Historia.

En su sentido más radical, la historia local asume una tarea: *reinvertirse* en la propia Historia.

La memoria se define como la capacidad de conservar información que tienen los individuos respecto de sus experiencias personales. Pero también es una capacidad que poseen los colectivos sociales respecto de experiencias colectivas, interpersonales e incluso transgeneracionales. Así, se puede considerar que existe un puente entre estos dos tipos de memoria, la memoria individual y la memoria colectiva. La experiencia de rescate de historias locales se sitúa justamente en este puente. La recuperación de la historia local es, al mismo tiempo, la recuperación de la memoria colectiva.

El conocimiento histórico generado en estas experiencias busca, sobre todo, la potenciación de la memoria colectiva, esto es, que los individuos recuperen su memoria y en ella se reencuentren con los demás sujetos que comparten un mismo pasado. Un pasado en el cual se identifiquen como sujetos y a partir del cual alimenten sus procesos identitarios. De esta forma, la historia local se convierte en resultado y a la vez en motor de la propia historia. Se asume que el conocimiento histórico es un insumo para la acción histórica, es más, es una fuente de revitalización o inspiración para los procesos de cambio histórico.

Desde la perspectiva de la historia local, el conocimiento histórico tiene la opción de fundirse con los sujetos, productos y productores de historia. La historia, no entendida como un saber enciclopédico acumulable, sino como un ejercicio vivo de activación de la memoria histórica, puede contribuir a la consolidación de los procesos e identidades sociales a nivel de base y potenciar el desarrollo de esos procesos. ¿Para qué sirve la Historia (local), entonces? Para formar sujetos históricos que hagan historia desde el espacio local.

Epílogo

Como ya se dijo, la propuesta de la historia local puede ser recogida por la enseñanza formal en cualquiera de sus tres niveles, desde el más sencillo al más radical. Ya el primero (el de la didáctica) representa un punto de avance valioso respecto de la enseñanza tradicional de la Historia. Iniciar una apertura en ese plano, sin embargo, abre paso, indefectiblemente, al segundo nivel. La historia reconstruida a través de la oralidad, arrancando desde el espacio local, tarde o temprano plantea una tensión entre dos concepciones de la historia: una que sostiene que se trata de un conocimiento científicamente construido, por lo tanto, *objetivo, positivo, verdadero y universal* y otra que da cabida a la subjetividad y a la particularidad. Si planteada la controversia no se echa pie atrás, el camino iniciado obliga a retocar la concepción de la Historia con la que se está trabajando. Ésta tendría que dejar de ser concebida como saber estático, solemne y académico, y acercarse al concepto de *memoria* que es un producto vivo, íntimo y masivo, fundado en la subjetividad y en la significación.

Una vez en ese punto, se está a un paso de entrar en lo que aquí se ha descrito como el tercer nivel. Un aprendizaje de la Historia basado en la significación que pueda tener el devenir colectivo o social para la formación de sujetos con memoria de sí mismos y de la sociedad de cuyo devenir también son parte, no es compatible con la inmovilidad que conocemos. En esta perspectiva, el conocimiento histórico se torna un insumo para la acción histórica a nivel de los sujetos, con conciencia de su devenir, ya sea como ciudadanos, como campesinos, como pobladores o lo que sea, y potencia su voluntad para producir deliberadamente acción histórica y cambio histórico en ese torrente del que forman parte.

Los desafíos que se abren para una enseñanza formal de la historia permeada por las propuestas de la historia local son enormes, no sólo por el esfuerzo que siempre exige hacer un camino nuevo, sino por los frutos que esta nueva forma de concebir la enseñanza de la historia pueden representar, en primer lugar para los alumnos y luego, para la sociedad en su conjunto y para la propia Historia.

Notas

1. Estos conceptos se pueden encontrar en el documento *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la Educación Media*, MINEDUC, 1997. En los planes elaborados por el Ministerio, se contempla el desarrollo de trabajos de indagación "*a través de la memoria*", o "*por medio de la historia de la comunidad*" para primer, segundo y cuarto año medio. El mismo año, el programa MECE editó y distribuyó el texto *Historia local: una invitación desde la didáctica para la enseñanza de una historia viva*, en el que la autora, que demuestra bastante afinidad con los conceptos presentados en este trabajo, aspira a poner en manos de los profesores una manera diferente de enseñar la Historia, que superaría la tendencia memorizante y el tratamiento de temas ajenos a los actores sociales. (Oliva, 1997, pág. 9)

2. La Historia social popular, al considerar que la historiografía chilena tradicional ha representado la visión de las élites respecto del desenvolvimiento histórico del país, centra su mirada en la acción de los sujetos históricos populares como una forma de compensar el peso de aquél discurso historiográfico. Algunos de los representantes de esta corriente son: Gabriel Salazar, Julio Pinto, María Angélica Illanes, Leonardo León, entre muchos otros. Los dos primeros, han publicado recientemente los dos primeros volúmenes de la Historia contemporánea de Chile, que justamente recoge esta mirada a la historia desde los sujetos históricos populares. «Escribimos una historia crítica, no conservadora, que pudiese disputar la memoria pública al manejo que han tenido los historiadores ologárquicos[...] Se ha escrito mucho desde el gobierno, los partidos políticos, los mercados, la burguesía, pero no desde el ciudadano y particularmente desde los pobres» ("Salazar y Pinto. La memoria de los sin historia", La Tercera, 15/3/99, pag. 39).

3. Otra vertiente que se podría considerar como fuente de la historia local es la llamada *historia regional* que ha tenido un desarrollo importante en nuestro país. No obstante, este tipo de trabajo tiene un perfil más académico y por lo tanto, debe considerarse como una especie de vertiente paralela, a cierta distancia de la idea de *rescate* de la historia local, que es la que en este trabajo se recoge como punto de vinculación con una nueva enseñanza de la Historia.

4. En esta parte se sigue el relato hecho por Mario Garcés, en el panel "Experiencias y propuestas alternativas para la historia", que formó parte de la *Primera conferencia conjunta de la Historia y su Docencia*, Universidad de Chile, 9-11 de noviembre de 1994.

5. La lista de las localidades de las que se hicieron historias locales es extensísima, algunas de ellas son: la población La Bandera, La Alborada, Neptuno, campamento Bernardo O'Higgins, La Victoria, Chuchunco, Campamento Unidad Popular, Villa Lenin, Campamento La Esperanza, Población Malaquías Concha, etc.

6. Una experiencia interesante se desarrolló en Chiloé entre 1985 y 1986. El obispo de Ancud, como parte de su acción pastoral publicó una serie de *Cuadernos para la Historia*. En ellos, la comunidad de Chiloé, con el testimonio de sus ancianos, recuerda y rescata su pasado. Otro ejemplo es el centro Diego de Medellín, de Santiago, que tuvo un programa de *Historia oral y comunidades cristianas*. Era un centro ecuménico de reflexión teológica vinculado a la teología de la liberación. (Subcaseaux, 1991: 189-90).

7. Este fenómeno se vio alimentado por la irrupción de las metodologías cuantitativas de investigación, especialmente la *oralidad*.

8. El historiador francés Marc Ferró ha acuñado el concepto *función militante* para referirse a aquella forma de historia oficial que a través de la glorificación del pasado pretende enrolar a la sociedad en determinado proyecto o curso histórico. (Ferro, 1994: 11-13) En este caso, la historia local, construida de esta manera, se constituye en un discurso histórico anti-

hegemónico, o lo que el propio Ferro denomina como una contra historia que también busca construir (o recuperar, o reforzar) identidad colectiva para potenciar un proyecto histórico. De ahí que se pueda considerar esta similitud del concepto de militancia histórica que funciona en la dirección contraria, pero con la misma lógica.

9. Esta declaración de principios se encuentra en la solapa de todos los libros de la colección mencionada.

10. En esta parte se siguen las proposiciones del Historiador Gabriel Salazar. La bibliografía es bastante extensa, parte de ella se encuentra registrada en las referencias bibliográficas de este trabajo.

11. Con la mejor intención, algunos docentes han traducido aprendizaje 'activo' como: *actividad de aprendizaje observable que implique movimiento físico* y han puesto a sus alumnos a *trabajar* en actividades que no pocas veces, por muy *activas* que parezcan (elaboración de mapas, edición de portadas de diarios, compilación de ilustraciones, etc.) no son más que procesos mecánicos donde el intelecto del alumno, que es lo importante, permanece prácticamente inactivo en cuanto a la construcción de algún conocimiento histórico.

Referencias Bibliográficas

Díaz, C, y Galván L.: *En ese entonces... La Alborada*, ECO (Educación y Comunicaciones), Santiago de Chile, Junio de 1991.

Coll, César: *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*, Paidós Educador; Barcelona, 1991.

Domínguez, Jesús: "El lugar de la Historia en el curriculum", en Carretero, Manuel et al (eds), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 33-60, Visor, Madrid, 1997.

ECO: *Historias para un Fin de Siglo. Primer Concurso de Historias Locales y sus Fuentes*, ECO, Educación y Comunicaciones, Pehuén Editores, Santiago, 1994.

ECO/Red de Organizaciones Sociales de La Legua: *Lo que se Teje en La Legua. Historia, Poesía y Canciones de su Gente*, ECO, Educación y Comunicaciones, Santiago de Chile, 1999.

Farías, A. M. et al: *Historias Locales y Democratización Social*, ECO Educación y Comunicaciones, Santiago, abril de 1993.

Ferró, Marc: *Cómo se Cuenta la Historia a los Niños del Mundo Entero*, FCE, México, 1994.

Folchi, Mauricio: "Clase de Historia. Qué lata!" en *Punto de Saturación* (BOLETÍN DE LOS ESTUDIANTES DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE), N°3, abril de 1993.

Folchi, Mauricio: "¿Qué hacemos con la enseñanza de nuestra historia?", en *PERIÓDICO WATERLOOK*, (publicación de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile), N°1, diciembre de 1994.

Folchi, Mauricio: "Aprender y enseñar historia a ras de suelo", en Araya, A. y Folchi, M. (Eds.): *RECOPILACIÓN DE TEXTOS DE APOYO A LA DOCENCIA*, Vol. III, Universidad de Chile, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Santiago, enero de 1999.

Garcés, Mario, et al: *Voces de identidad. Propuesta metodológica para la recuperación de la historia local*, CIDE-ECO-JUNDEP, Santiago, 1993.

Garcés, Mario: *Historia de la comuna de Huechuraba. Memoria y Oralidad Popular Urbana*, ECO, Educación y Comunicaciones, Santiago, 1997.

Garcés, Mario: "Algunas claves de la identidad legüina. Ensayo interpretativo", en ECO, *Lo que Se Teje en La Legua. Historia, Poesía y Canciones de su Gente*, pp. 159-169, Santiago de Chile, 1999.

MINEDUC: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1998.

Moulian E., Luis Gabriel Salazar: *Seis Asedios a la Historia. La Historia desde abajo*, Factum Instituto, Santiago, 1999.

Oliva, M^a Angélica: *Historia Local: una Invitación Desde la Didáctica Para la Enseñanza de una Historia viva*, Ministerio de Educación, MECE Media, Santiago, 1997.

Oliva, M^a Angélica *En el Espacio Didáctico de Una Historia Viva*, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, 1998.

Portelli, Alessandro: "Lo que hace diferente a la historia oral", en Schwarzstein, Dora (Comp.), *LA HISTORIA ORAL*, pp. 36-52, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991.

Salazar, Gabriel: "De la enseñanza de la Historia en la época del post-fordismo: el debate chileno", en *Alamedas. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES E HISTÓRICAS*, ARCIS-Factum Editores, N° 3, 1997.

Salazar, Gabriel: "Descentralización y sinergia histórica local: fracasos y desafíos", en *Bases Históricas del Desarrollo Regional de Chile* (Actas de la VII)

Salazar, Gabriel: Jornada Nacional de Historia Regional de Chile), Universidad de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, Santiago, 1996.

Salazar, Gabriel: "Los actores educativos y la ciudadanía emergente en el desarrollo local", en Araya, A. y Folchi, M. (Eds.): *RECOPIACIÓN DE TEXTOS DE APOYO A LA DOCENCIA*, Vol. III, Universidad de Chile, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Santiago, enero de 1999.

Salazar, Gabriel: "Ciudadanía e historia oral: vida, muerte y resurrección", Revista *PROPOSICIONES* N° 29, pp. 198-211, Ediciones SUR, marzo de 1999.

Subercaseaux, Bernardo: "El testimonio: una modalidad genérica de este tiempo", en *Historia, Literatura y Sociedad. Ensayos de hermenéutica cultural* (del mismo autor), pp. 185-195, Documentas - Cesoc-Céneca, Santiago, 1991.

Suckel, Hanny (ed): *Historias Locales I*, JUNDEP-CIC, Santiago, 1990.

Taller de Acción Cultural: *Amasando el Pan y la Vida*, Taller de Acción Cultural (TAC)-LOM Ediciones, Santiago, 1994.

Taller de Acción Cultural: *Campamento "La esperanza". Recuperando el Derecho a Soñar*, Taller de Acción Cultural (TAC)-LOM Ediciones, Santiago, 1994.

Taller de Acción Cultural: *Quinchamalí, Cultura Urdida entre Gredas, Arados y Cerezos, 1930-1991*, Taller de Acción Cultural (TAC)-LOM Ediciones, Santiago, 1994.

Urrutia F., Miguel: *Familias Populares. Historia Cotidiana e Intervención Social*, Fundación Andes - ECO, Educación y Comunicaciones, Santiago, 1997.

Mauricio Folchi Donoso

Licenciado en Historia. Universidad de Chile. Candidato a Magíster en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Chile. Especialista en Enseñanza de la Historia e Historia Ambiental. Departamento de Ciencias Históricas. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.