



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES -SEDE
ACADÉMICA ARGENTINA-**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**CONSTRUCCIONES MEMORIALES SOBRE EL PASADO
RECIENTE DE CHILE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.
UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS PRIMARIAS**

AUTORA: Evelyn Palma Flores
DIRECTORA: Dra. Myriam Southwell

Agosto 2017

RESUMEN

La investigación exploró sobre el tratamiento del pasado reciente de Chile en la institución escolar. Para tal objetivo realizó un estudio de caso intrínseco en dos escuelas primarias identificadas con el nombre de una víctima de la dictadura militar. Se realizó el análisis del curriculum oficial, libros de texto, observaciones participantes en clases de Historia y Ciencias Sociales, entrevistas a directivos, docentes, familias y actividades grupales con niños y niñas para conocer el modo en que en la escuela se transmite el gobierno de la Unidad Popular (1970- 1973), el golpe de Estado (11 de septiembre de 1973), la dictadura militar (1973- 1990) y la transición democrática (1990 hasta hoy).

Los resultados dan cuenta que la escuela primaria chilena aborda estos contenidos tanto en el curriculum como en conversaciones informales en la cotidianeidad escolar. Además los y las estudiantes reciben información de sus familias y los medios de comunicación. Relativo a las luchas memoriales se advierte el consenso en la condena a las violaciones a los derechos humanos y al protagonismo de A. Pinochet en los crímenes de Estado, al valor positivo de la transición democrática, mientras que se expresan resistencias a las versiones oficiales sobre el éxito del modelo neoliberal. Las discrepancias más relevantes están en las memorias sobre el gobierno de la Unidad Popular y la justificación del golpe de Estado.

ABSTRACT

The research explored the treatment of the recent past of Chile in the school. For this purpose a study of intrinsic cases was conducted in two primary schools each one identified with the name of a victim of the military dictatorship. It was conducted an analysis of the official curriculum, textbooks, observations in classes of History and Social Sciences, interviews with principals, teachers, families and group activities with children to know how the school treated the government Popular Unity (1970- 1973), the coup (September 11, 1973), the military dictatorship (1973- 1990) and the democratic transition (1990 to present).

The results show that chilean primary schools teach these contents in the curriculum and in informal conversations in daily school life. Students also receive information from other sources such as their own families and the media. Memorial struggles concerning consensus in condemning the violations of human rights and the role of Pinochet in state crimes, the positive value of the democratic transition, while resistances are expressed to official versions of the success of the neoliberal model. The most significant differences can be founded in the memories on the government of the Popular Unity and justification of the coup.

dedicado a la memoria de José Huenante y Manuel Gutiérrez, estudiantes
chilenos asesinados en democracia

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible con la ayuda y compañía de varios, comenzando con las escuelas que posibilitaron esta indagación, sus docentes, directivos y en particular los niños y niñas que cariñosamente me recibieron en sus espacios de aprendizaje. Mi esperanza en la educación pública chilena se fortaleció aun más conociendo el valioso trabajo de quienes la habitan para constituirse en un espacio vital y amoroso a pesar de la violencia de nuestra historia y de la desigualdad del sistema escolar chileno.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina que facilitó este engranaje. A Isabella Cosse quien me dio la bienvenida inicial en Buenos Aires, señalando sabiamente que era el mejor lugar en el que podría haber desplegado este interés; a Verónica Devalle quien me acompañó dos años en el Taller de Tesis y confió muy dulcemente en mis capacidades. Especialmente agradezco a Myriam Southwell quien con su generosidad, humildad y claridad intelectual orientó mis preguntas en momentos vitales complicados para concretar la escritura de este desafío.

Agradezco infinitamente a quienes en estos años leyeron mis líneas y que escucharon atenta y risueñamente mis hallazgos de investigación. A mis amigos y compañeros de la Patria Grande con quienes pude pensar este trabajo y solidarizar en nuestro pasado latinoamericano: Claudia, Dora, Margarita, Jimena, Patricia, Nancy, Antonia, Leda, Julia, Diego, Celeste y Mónica.

A mis amigos y amigas de Chile con quienes compartí mis recuerdos en épocas de terror y con quienes pude entender mejor las palabras de la infancia: Gabriela, Carla, Carolina, Daniela, Paulina, Alina, Paulina, Ximena, Jorge, Jorge I. y Felipe. Agradezco especialmente a mi querida amiga Sybil quien ya no está materialmente, pero que acompaña mi inquietud en estos temas desde su inicio. Agradezco a Jacqueline quien transcribió varias decenas de páginas de material y me iluminó con detalles esclarecedores sobre lo registrado en ellas.

A la Universidad de Chile y la Universidad Católica Silva Henríquez, espacios de trabajo que dejé y que facilitaron de diversas maneras que emprendiera nuevos rumbos académicos. Especialmente al Programa de Becas Chile-CONICYT para estudios de Doctorado en el Extranjero que posibilitó esta tarea.

PRESENTACIÓN

1

CAPÍTULO 1: POLÍTICAS DE MEMORIA EN EL ESPACIO ESCOLAR

5

- 1.1. LA EDUCACIÓN POST SHOAH EN EUROPA 5
- 1.2. EDUCACIÓN POST CONFLICTOS NACIONALES 6
- 1.3. LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN AMÉRICA DEL SUR 8
- 1.4. EL CASO CHILENO. POLÍTICAS MEMORIALES POST DICTADURA Y CURRÍCULUM ESCOLAR 13
 - 1.4.1. El debate inicial y sus instituidos 16
 - 1.4.2. La retórica de la reconciliación 21
 - 1.4.3. Nuevas voces 24
 - 1.4.4. Nuevas conciliaciones 28
 - 1.4.5. Las escuelas chilenas y el curriculum sobre el pasado dictatorial 31
 - 1.4.6. Materiales y dispositivos didácticos extraoficiales 33

CAPÍTULO 2. MEMORIA, TRANSMISIÓN, ELABORACIÓN

39

- 2.1. LA MEMORIA COMO OBJETO DE INDAGACIÓN 39
 - 2.1.1. La memoria como recuerdo colectivo 41
 - 2.1.2. Las memorias del pasado doloroso 42
 - 2.1.3. El modelo temporal y el duelo 44
 - 2.1.4. Las memorias divididas y el contexto político de producción de versiones 46
 - 2.1.5. Las memorias subterráneas y el silencio 48
 - 2.1.6. Las luchas de la memoria y sus trabajos 49
 - 2.1.7. Las memorias emblemáticas y los nudos 51
- 2.2. LA TRANSMISIÓN COMO ACTO DE MEMORIA PARA LAS NUEVAS GENERACIONES 53
 - 2.2.1. El psiquismo en la cadena de las generaciones 54
 - 2.2.2. La transmisión del pasado doloroso en la escuela 56
 - 2.2.3. El deber de memoria. Las propuestas iniciales 57
 - 2.2.4. Los dilemas del deber de memoria 59
 - 2.2.5. Los docentes como emprendedores/silenciadores 64
- 2.3. CONSTRUCCIONES DE LA MEMORIA: DE ELABORACIÓN Y JUEGOS 67
 - 2.3.1. La memoria ejemplar y la democracia 67
 - 2.3.2. La elaboración memorial 70
 - 2.3.3. De la información al dominio: la memoria lúdica 75

**CAPÍTULO 3. LAS MEMORIAS ESCOLARES DEL PASADO
DOLOROSO EN EL ESPACIO INSTITUCIONAL 81**

| | | |
|--------|---|-----|
| 3.1. | ESTRATEGIA METODOLÓGICA | 81 |
| 3.1.1. | El estudio de caso | 82 |
| 3.1.2. | El estudio de la memoria del pasado desde la perspectiva institucional | 83 |
| 3.2. | MUESTREO. LOS CASOS INSTITUCIONALES | 85 |
| 3.3. | EL TRABAJO DE CAMPO | 89 |
| 3.3.1. | Primeros acercamientos al campo | 90 |
| 3.3.2. | Observaciones participantes | 91 |
| 3.3.3. | Entrevistas semiestructuradas | 93 |
| 3.3.4. | Talleres grupales con niños y niñas | 96 |
| 3.3.5. | Encuesta conocimiento histórico | 97 |
| 3.4. | ACTORES GENERACIONALES | 98 |
| 3.5. | ANÁLISIS DE DATOS | 100 |

CAPÍTULO 4. HISTORIAS E IDENTIDADES INSTITUCIONALES 101

| | | |
|------------|--|-----|
| 4.1. | ESCUELA URBANA: NUESTRO PRESIDENTE | 101 |
| 4.1.1. | Espacialidad | 101 |
| 4.1.1.1. | El barrio rojo | 101 |
| 4.1.1.2. | La Escuela Medioambiental | 103 |
| 4.1.1.3. | Población atendida | 104 |
| 4.1.1.4. | Destinatarios del curriculum: grupos curso observados | 106 |
| 4.1.1.5. | Los trabajadores de la institución | 108 |
| 4.1.2. | Temporalidad | 114 |
| 4.1.2.1. | Castigo y revitalización | 114 |
| 4.1.2.2. | “Nuestro presidente” | 118 |
| 4.1.2.2.1. | El nombre como emblema de las luchas | 120 |
| 4.1.2.2.2. | El nombre como estigma del desorden | 121 |
| 4.1.2.3. | Desconocimientos e indiferencias | 123 |
| 4.1.2.4. | Conmemoraciones mortuorias | 125 |
| 4.2. | ESCUELA RURAL. ÉL NO ERA DE AQUÍ | 126 |
| 4.2.1. | Espacialidad | 127 |
| 4.2.1.1. | La escuela de la Aldea | 127 |
| 4.2.1.2. | La población atendida | 128 |
| 4.2.1.3. | Los destinatarios del curriculum: grupo curso observado | 131 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 4.2.1.4. | Los trabajadores de la escuela | 132 |
| 4.2.2. | Temporalidad | 137 |
| 4.2.2.1. | La escuela del fundo y la fusión | 137 |
| 4.2.2.2. | El profesor rojo | 140 |
| 4.2.2.2.1. | El bautismo y las disputas memoriales | 144 |
| 4.2.2.2.2. | El tabú en la identidad | 146 |
| 4.2.2.3. | Resignaciones | 149 |
| 4.2.2.4. | Objetos no tabúes | 151 |
| 4.3. | DISCUSIONES: LAS ESCUELAS COMO LUGARES DE MEMORIA | 152 |

CAPÍTULO 5. “EL ACONTECIMIENTO MÁS IMPORTANTE”. EL GOLPE DE ESTADO DE 1973 EN LA MEMORIA DE LOS ACTORES ESCOLARES **159**

| | | |
|--------|--|-----|
| 5.1. | LA REPRESENTACIÓN DEL GOLPE DE ESTADO EN EL CURRÍCULUM Y LOS LIBROS DE TEXTO | 164 |
| 5.2. | ENSEÑANZA ESCOLAR DEL GOLPE DE ESTADO DE 1973 | 168 |
| 5.3. | EL GOLPE DE ESTADO SEGÚN NIÑOS Y NIÑAS | 174 |
| 5.3.1. | Muerte del presidente Allende y bombardeo a la Moneda | 174 |
| 5.3.2. | Toma del poder y cambio de mando | 175 |
| 5.3.3. | Fue Guerra? | 176 |
| 5.3.4. | Otras acepciones | 180 |
| 5.4. | EL GOLPE DE ESTADO SEGÚN LOS ADULTOS: DOCENTES Y FAMILIAS | 180 |
| 5.4.1. | Nominaciones | 180 |
| 5.4.2. | El antes y el después | 181 |
| 5.4.3. | ¿Por qué ocurrió? | 186 |
| 5.4.4. | Soportes del recuerdo y la transmisión: discurso de Allende y bombardeo | 188 |
| 5.5. | CELEBRACIONES Y CONMEMORACIONES | 189 |
| 5.5.1. | Celebración de la Liberación y la Independencia | 189 |
| 5.5.2. | Un día de combate | 190 |
| 5.6. | DISCUSIONES: EL “11” COMO NUDO MEMORIAL. CALIFICACIÓN, CONDENA Y PERSISTENCIAS | 193 |

CAPÍTULO 6. EL “NUNCA MÁS” DE LA HISTORIA DE CHILE. LA MEMORIA DE LA UNIDAD POPULAR EN LOS ACTORES ESCOLARES 199

| | | |
|--------|---|-----|
| 6.1. | LA REPRESENTACIÓN DE LA UNIDAD POPULAR EN EL CURRÍCULUM Y LOS LIBROS DE TEXTO | 209 |
| 6.2. | LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA UNIDAD POPULAR EN LAS CLASES | 215 |
| 6.2.1. | Fue antes del golpe; | 215 |
| 6.2.2. | De Robin Hood a un presidente “arrugón” | 218 |
| 6.3. | LA UNIDAD POPULAR SEGÚN LOS ADULTOS: DOCENTES Y FAMILIAS | 220 |
| 6.3.1. | La Utopía ¿dónde habría estado uno? | 221 |
| 6.3.2. | Un gobierno caótico e ilegítimo | 224 |
| 6.3.3. | ¿Hubo filas o no? | 228 |
| 6.3.4. | El fin de la democracia | 230 |
| 6.4. | DISCUSIONES. EL NUNCA MÁS AL PODER POPULAR | 231 |

CAPÍTULO 7. “PINOCHET TENÍA EL PODER SOBRE NOSOTROS”. LA DICTADURA MILITAR (1973- 1990) EN LA MEMORIA DE LOS ACTORES ESCOLARES 237

| | | |
|----------|---|-----|
| 7.1. | EL PROYECTO DICTATORIAL | 238 |
| 7.1.1. | Contra revolución y horror | 238 |
| 7.1.2. | El proyecto educativo de la dictadura militar | 243 |
| 7.2. | REPRESENTACIÓN DE LA DICTADURA MILITAR EN EL CURRÍCULUM Y LOS LIBROS DE TEXTO | 246 |
| 7.3. | ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA DICTADURA MILITAR EN EL AULA | 254 |
| 7.4. | LA DICTADURA MILITAR SEGÚN LOS ACTORES ESCOLARES | 259 |
| 7.4.1. | “Cuando estaba Pinochet” | 259 |
| 7.4.2. | Orden y progreso v/s sufrimiento y represión | 263 |
| 7.4.3. | La vida cotidiana | 266 |
| 7.4.3.1. | El toque de queda | 266 |
| 7.4.3.2. | El miedo | 268 |
| 7.4.3.3. | El proyecto social y económico. Pobreza y progreso | 271 |
| 7.4.4. | El Terrorismo de Estado como contenido específico | 276 |
| 7.4.4.1. | Entre el silencio y el acercamiento al horror | 278 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 7.4.4.2. | Los comunistas | 280 |
| 7.4.4.3. | ¿Somos víctimas? | 284 |
| 7.4.5. | Héroe o villano. La figura de Augusto Pinochet | 287 |
| 7.5. | DISCUSIONES: REFUNDACIÓN, OMNIPRESENCIA Y CONDENA HUMANITARIA | 293 |

CAPÍTULO 8. “CHILE CONTRA EL GOBIERNO”. LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA (1990- 2010) EN LA MEMORIA DE LOS ACTORES ESCOLARES 301

| | | |
|----------|---|-----|
| 8.1. | ENSEÑANZA CURRICULAR DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA | 305 |
| 8.2. | ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN EL AULA | 311 |
| 8.2.1. | ¿A qué democracia volvimos?, ¿qué fue lo que recuperamos? | 311 |
| 8.2.1.1. | La convivencia democrática: entre el bulliying y la libertad | 313 |
| 8.2.1.2. | La Conciliación | 316 |
| 8.2.1.3. | El gobierno del pueblo, pero sin los niños y niñas | 318 |
| 8.2.1.4. | La elección de representantes | 321 |
| 8.2.2. | ¿Cómo volvimos a la democracia? | 325 |
| 8.2.2.1. | “Todos votaron No y [a] Pinochet lo sacaron” | 326 |
| 8.2.2.2. | “Chile tuvo mejores presidentes” y pseudo democracia | 329 |
| 8.3. | DISCUSIONES. EL RETORNO A UN OBJETO CON LIMITACIONES | 335 |

CAPÍTULO 9. “HABIAMOS VIVIDO UN TIEMPO DIFÍCIL” POSIBILIDADES Y TENSIONES EN EL TRATAMIENTO DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA 341

| | | |
|------|--|-----|
| 9.1. | RECLAMOS Y SUSCEPTIBILIDADES | 341 |
| 9.2. | OBJETIVIDAD/ SUBJETIVIDAD EN LA PUGNA DE IDEALES | 344 |
| 9.3. | ENTRE LA INOCENCIA DE LOS NIÑOS Y LA IGNORANCIA FAMILIAR | 349 |
| 9.4. | EMPRENDEDORES/ SILENCIADORES DE MEMORIA | 355 |
| 9.5. | LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO EMPRENDEDORES | 366 |

| | | |
|------|---|------------|
| 9.6. | SOPORTES MEMORIALES MÁS ALLÁ DE LA CLASE DE HISTORIA | 372 |
| 9.7. | DISCUSIONES | 376 |
| | CONCLUSIONES Y PROYECCIONES | 379 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 391 |

PRESENTACIÓN

La idea de esta tesis empezó a gestarse hace diez años. Dedicué los primeros años de mi trayectoria profesional como psicóloga al trabajo con niños y niñas en escuelas públicas y en instituciones de cuidado de la infancia vulnerada. Durante el año 2006 y a propósito de otras temáticas, apareció en los niños y niñas con los que trabajaba el relato sobre el pasado de mi país.

Escuché recreaciones de escenas sobre la muerte, el horror y la violencia durante una “guerra ocurrida hace muchos años, en que un presidente había matado a otro presidente”. Me conmoví ante la creación de un fotomontaje con chicos que vivían en la calle, cuando éstos eligieron las canciones “Venceremos” y “El Pueblo Unido” para dar cuenta de la esperanza y la vida. A fines de ese mismo año, en el día de los derechos humanos y ante la información de la muerte de Pinochet, no pude relatar a una niña de diez años quién era ese personaje y qué implicaba para la historia del país.

Desde esas vivencias empecé a interrogarme cómo los niños y las niñas reciben y tramitan el pasado doloroso. Qué es lo que se recuerda por parte de las distintas generaciones y qué es lo que como adultos enunciamos, qué nos pasa con nuestro propio silencio y cómo podemos acompañar a entender lo incomprendible a las nuevas generaciones. Ante estas preguntas me propuse conocer cómo la institución escolar aborda el conflictivo pasado reciente de Chile.

En el caso específico de lo que ocurre en las escuelas, en el medio académico chileno se han privilegiado investigaciones sobre el curriculum y los textos y materiales de estudio. También se ha analizado la aplicación del currículum a partir de encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes secundarios. En las diversas indagaciones no se refieren conflictos institucionales o con la política educativa de estos contenidos que aún genera divisiones en la sociedad chilena, relevándose la dificultad en la enseñanza a cuestiones de tipo metodológico o emocional.

En función de lo anterior nos pareció necesario abordar el modo en que las escuelas en tanto comunidades abordan esta problemáticas, conociendo las versiones y significaciones de los hechos del pasado que están presentes en su convivencia cotidiana. Hipotetizamos que las disputas entre historia oficial y memorias colectivas familiares y barriales al no ser explicitadas por los adultos debido a las políticas de olvido e impunidad hacia las víctimas del terrorismo estatal, dificultaban el trabajo de elaboración que las nuevas generaciones realizan sobre la democracia y el conflicto político. Para dar cuenta de estas preguntas nos propusimos responder a los siguientes objetivos:

- a.- Conocer los dispositivos didácticos que planifican y ejecutan directivos y docentes para el tratamiento de las subunidades “Democracia y participación ciudadana” y “Quiebre y recuperación de la Democracia”;
- b.- Describir las narrativas sobre el pasado reciente que construyen profesores y niñas/niños de sexto año básico en las clases de Historia y Ciencias Sociales;
- c.- Describir las narrativas sobre el conflicto político del pasado reciente que construyen las familias en los espacios cotidianos;
- d.- Analizar los discursos y prácticas sobre el conflicto político y la democracia que construyen profesores y niñas/niños de Sexto año básico en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

El recorrido realizado para dar cuenta de estos objetivos consistió en el desarrollo de los siguientes apartados: el capítulo 1 “*Políticas de memoria en el espacio escolar*” consistirá en la revisión del estado del arte sobre políticas de memoria del pasado reciente y su trasmisión a las nuevas generaciones. Expondremos las principales discusiones relativas a la incorporación de los hechos del pasado, tanto en el aula como en los actos escolares. En el caso de Chile, revisaremos los informes oficiales de derechos humanos y las versiones desplazadas desde éstos a los planes y programas de estudio de la educación formal, así como algunos dispositivos didácticos extraescolares.

En el capítulo 2 “*Memoria, Transmisión, Elaboración*” sintetizaremos los principales elementos conceptuales que permitieron la interpretación de

resultados. Abordaremos las nociones de trabajos de la memoria, emprendedores de memorias, memorias emblemáticas, transmisión del pasado en espacios institucionales, dilemas sobre el deber de memoria en la escuela y apropiación del pasado por las nuevas generaciones en tanto memorias creadoras.

En el capítulo siguiente *“Las memorias escolares del pasado doloroso en el espacio institucional”* justificaremos metodológicamente el estudio de caso desde una perspectiva institucional, así como la elección de las escuelas en tanto instituciones reconocidas como obras de reconocimiento simbólico de las víctimas de la dictadura chilena. Presentaremos las técnicas desplegadas con los actores escolares y las categorías de análisis.

En el capítulo 4: *“Historias e identidades institucionales”* describiremos las historias institucionales de las escuelas elegidas como casos de estudio. Referiremos sus principales características de construcción témporo espacial asociadas al pasado reciente del país, así como los dilemas en torno a sus nominaciones institucionales. Reflexionaremos sobre los trabajos de memoria en torno a la identidad de las escuelas.

En los capítulos 5, 6, 7 y 8 referiremos los hallazgos en torno al curriculum sobre el pasado reciente de Chile, su aplicación y evaluación (en el aula y actos escolares) en tanto espacio de disputa de las versiones del pasado. Discutiremos las memorias y contra memorias enfrentadas en el espacio escolar a partir de biografías y ejercicio profesional de directivos y docentes, las cuales pondremos en diálogo con las versiones de los padres y madres y abuelos de los estudiantes, así como con las construcciones de niños y niñas.

En el caso del capítulo 5 *“El acontecimiento más importante”. El golpe de Estado de 1973 en la memoria de los actores escolares”* referiremos la construcción memorial sobre el 11 de septiembre de 1973, mientras que en el capítulo 6 *“El “Nunca más” de la historia de Chile. La memoria de la Unidad Popular en los actores escolares”*, presentaremos la transmisión y elaboración intergeneracional sobre el período 1970- 1973.

Por su parte, en el capítulo 7 *“Pinochet tenía el poder sobre nosotros”. la dictadura militar (1973- 1990) en la memoria de los actores escolares”* profundizaremos las versiones memoriales relativas al período dictatorial, así como en el capítulo 8 *“Chile contra el gobierno”. La transición a la democracia (1990- 2010) en la memoria de los actores escolares”* referiremos las versiones de los actores en torno a la recuperación de la democracia en el país.

En el siguiente capítulo *““Habíamos vivido un tiempo difícil” posibilidades y tensiones en el tratamiento de la historia reciente en la escuela primaria”* señalaremos las principales características que ha tenido el abordaje del pasado conflictivo del país en las escuelas primarias chilenas. Por último, en las *“Conclusiones y proyecciones”* referiremos los principales dilemas advertidos en el recorrido realizado sobre el currículum, el trabajo escolar y las construcciones familiares e infantiles sobre el pasado disputado, además de referir nuevas líneas de investigación para la profundización de los hallazgos.

1. CAPÍTULO 1: POLÍTICAS DE MEMORIA EN EL ESPACIO ESCOLAR

La investigación de las políticas de la memoria en los espacios educativos es un campo relativamente novedoso para las Ciencias Sociales y en particular para la Pedagogía y la Didáctica de la Historia. Conocemos de sus reflexiones en las últimas décadas a partir de los impulsos desplegados por historiadores y educadores ante la tarea sobre qué decir y cómo acerca de los hechos dolorosos del pasado nacional en el espacio educativo formal.

Para dar cuenta de estas reflexiones, indagaremos algunas de estas investigaciones en particular en los contextos más indagados y en los que se aplicó el Terrorismo de Estado como modo singular de violencia. Revisaremos algunos ejemplos, lejanos geográfica y culturalmente como los casos alemán, francés, sudafricano, chipriota y cercanos como el caso español, uruguayo, argentino y chileno.

1.1. LA EDUCACIÓN POST SHOAH EN EUROPA

A partir de la conferencia bilateral germano-belga de Braunschweig para la revisión de los textos escolares de historia, es a mediados de los años cincuenta que el estado alemán comienza el tratamiento del Tercer Reich y la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, aspectos referidos a los campos de concentración en general y al exterminio de los judíos en particular fueron incorporados en los programas de estudio solo desde la década de los ochenta ante la preocupación de la sociedad alemana por el resurgimiento de grupos neonazis (Forges, 2006; Bernecker, 2003).

Desde esta fecha el estudio sobre la Shoah es parte de la mayor parte de los programas de estudio de los escolares europeos (Bruchfeld y Levine citado en Forges, 2006) y lejos de ser un tema afianzado sigue promoviendo debates académicos y pedagógicos en torno a los objetivos, contenidos y dispositivos de transmisión de los crímenes masivos a las nuevas generaciones. Una de las experiencias de pedagogización de la memoria más interesantes es la realizada

en la actualidad por Ehmann y Wyrwoll a través del portal electrónico “Aprender de la historia”, en el que abordan estas temáticas a través de la socialización de proyectos educativos de diversas comunidades escolares en regiones de Alemania (Ehmann y Wyrwoll citado en Gianera, 2002).

Por su parte, en Francia estos debates se institucionalizan desde la década de los noventa para todos los niveles de la educación formal. En ellos se problematizaron la enseñanza de la Shoah y en particular el régimen colaboracionista de Vichy, siendo contenidos marginales, pero hoy incorporados en los manuales escolares, la actuación contra insurgente de Francia en los conflictos postcoloniales en particular la Guerra de Argelia (Corbel, Costet, Falaize, Méricskay, Mut, 2003).

Sobre la última reforma en Historia sobre la Segunda Guerra Mundial, la Shoah y el Régimen de Vichy, el sistema escolar ha dado paso a una especie de “psicologización” de los conflictos, explicando los hechos desde la particularidad de los actores involucrados más que sobre los procesos históricos. Esto dificultaría la comprensión de los hechos históricos desde una perspectiva global, en la cual es relevante la revisión de las causas y consecuencias de los hechos más que la acción particular de los individuos que explicarían la historia desde características individuales de sus agentes Wieviorka (2012/2011).

1.2. EDUCACIÓN POST CONFLICTOS NACIONALES

Relativo al caso sudafricano, la enseñanza de la Historia se eliminó como disciplina escolar suprimiendo el Apartheid como contenido conflictivo. Weldon (2009) se interroga sobre la posibilidad de la reconciliación entre víctimas y victimarios con una verdad sin justicia, pero además sin historia a transmitir a las nuevas generaciones en el espacio de la educación formal. Frente a ello, y sirviéndose de investigaciones locales contrapuso la opinión de maestros y estudiantes a quienes les parecía necesario conocer y analizar el pasado de su país para comprender el momento actual (Weldon, 2010).

Por su parte, Zembylas y Beckerman (2008) y Christou (2007) a través de sus indagaciones con profesores y estudiantes de Chipre y Turquía abordaron las

complejidades de la enseñanza de la historia de la guerra de estas dos naciones. En ésta advirtieron sobre el desplazamiento de la memoria de los vencidos (los enemigos de la nación, los “representantes de las fuerzas del mal”) por las memorias de los vencedores. Los vencidos no tienen espacio en la escuelas para el despliegue de sus memorias particulares en el curriculum formal, cuestión similar a lo que ocurre con la memoria del Holocausto en las escuelas israelitas, la cual ha reconocido la memoria de sus víctimas propias desestimando las versiones de otros pueblos tales como las del pueblo palestino (Lomsky-Feder, 2004, 2011).

Por su parte, Carretero y Borrelli (2008), analizaron la gestión social de las memorias sobre pasados recientes en conflicto y la incidencia de ésta en el ámbito educativo. Para ello, consideran los casos de las transiciones democráticas de España, Chile y Argentina. Indican que en España este proceso advino a través de una transición pactada de silencio y olvido sobre las violaciones a los derechos humanos perpetrados por el régimen de Franco.

El caso español apeló a una “memoria de la reconciliación” entre sectores antes en pugna, enfatizando las exitosas trasformaciones económicas que caracterizaron a España en los años noventa. Carretero y Borrelli (2008) refieren que esta gestión política sobre el recuerdo incide en los planes y programas curriculares de la historia reciente, retratando los puntos de vista de una memoria oficial que valoriza aspectos historiográficos y factuales, pero no los aspectos valorativos y éticos sobre el pasado reciente.

Relativo a la construcción discursiva de manuales escolares en Estados Unidos España, Alemania, Australia, Rusia (Achugar, 2011) y Chipre (Christou, 2007) en torno a la transmisión del pasado conflictivo, éstos se caracterizan por presentar de manera simplificada los hechos y a sus participantes los retratan en roles típicos como víctimas/victimarios. Los textos justifican, relativizan o bien trivializan los acontecimientos; refieren a aspectos tales como la culpa y la venganza, nominalizaciones sobre los hechos que no refieren agentes directos y en los que los protagonistas nacionales son evaluados positivamente.

1.3. LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN AMÉRICA DEL SUR

Luego de terminadas las dictaduras Militares en el Cono Sur, según Jelin y Lorenz (2004) los Estados demostraron su impotencia para orientar políticas de memoria en la esfera educativa en el contexto crítico de la transición de un pasado autoritario, responsabilizando de esta tarea a las instituciones escolares y al ejercicio particular de los docentes (Lorenz y Winn, 2014).

Este primer momento de ausencia estatal en el campo específico de las políticas de memoria se profundizó ante las políticas de privatización del sistema escolar y la consecuente segmentación del sistema educativo en la década de los noventa. Sin embargo, esta distancia o participación pasiva en tanto intervención estatal sobre el pasado reciente se ha visto modificada a partir de la implementación parcial de ciertas políticas de la memoria en el ámbito escolar formal.

Así, en los países del Cono Sur el tema fue incorporado durante la primera década de sus respectivas transiciones y las diversas investigaciones revisadas dan cuenta de las discusiones y polémicas a nivel político y académico. Este debate ha estado centrado en la posibilidad o no de trabajar los temas en la escuela, la ideologización del programa o bien su falta de objetividad (en el caso de Argentina estudios de De Amézola, 2003; Born, 2010; en el caso de Uruguay Demasi, 2004, Achugar, Fernández y Morales, 2011; y en el caso de Chile, Reyes, 2004, Oteiza, 2006; Azcárraga, 2009; Gazmuri, 2013).

Entre las principales dificultades en la aplicación de los contenidos están la falta de acceso a la bibliografía, el esfuerzo necesario de actualización, la dificultad de la trasposición didáctica de estos temas y la emotividad, en tanto los docentes vivieron el período y tienen reacciones afectivas sobre el mismo. También se ha mencionado como justificación de no incluirlo en clase, que el tema aparece al final del programa y es difícil dedicarle el tiempo necesario para hacer un abordaje profundo. Estas conclusiones son similares en los estudios tanto de Argentina (Lorenz, 2006, De Amézola, Carlos y Geoghegan, 2006; González, 2008; Higuera, 2009; Haedo, 2015), como en Uruguay

(Achugar, Fernández y Morales, 2011, Achugar 2013) y en Chile (se detallarán en apartado).

Si revisamos cada caso nos encontramos con lo siguiente: tras la aplicación del Terrorismo de Estado en la década de los setenta el caso de Argentina es uno de los procesos más institucionalizados y sistematizados en enseñanza del pasado reciente (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997; Kaufman, 2007; Comisión Provincial por la Memoria, 2009; Garretón, González y Lauzán, 2011). Uno de los hitos inaugurales de estas políticas de memoria en el espacio escolar fue el establecimiento en 1988 del Día de los Derechos del Estudiante Secundario en recuerdo de la detención y desaparición de un grupo de estudiantes de la ciudad de La Plata en septiembre de 1976, conocido como el caso de la Noche de los Lápices (Lorenz, 2004).

En 1996 se dispone la Ley 11.782, la que prescribió que todos los establecimientos educativos en la Provincia de Buenos Aires, realicen actividades que contribuyan a la información y profundización del conocimiento sobre el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 (Garretón, González y Lauzán, 2011). Es a partir del trigésimo aniversario del golpe militar en 2006 y bajo la administración de Néstor Kirchner (2003- 2007) que las políticas de memoria en el espacio escolar tomaron relevancia en los textos escolares como inscripción de las luchas sobre las versiones del pasado según la administración estatal que las produjo (Born, 2010; Lorenz y Winn, 2014).

Ahora bien, la aplicación efectiva de estas políticas traducidas en libros de textos y conmemoraciones en fechas no ha estado exenta de disputas. Es así como las políticas oficiales de memoria no necesariamente coinciden con la visión que los docentes tienen acerca del pasado reciente, conviviendo distintas narraciones, combinándose y contraponiéndose las versiones de la memoria (Amézola y D´Achary, 2009; Coria, 2015).

En la investigación de González (2008) destacan dos aspectos: por un lado que la enseñanza de la historia reciente depende no sólo de las instituciones sino en gran medida de las lecturas y posiciones de los actores escolares, especialmente de los profesores y por otro que las “traducciones dominantes sobre la

ciudadanía colocan a ésta fuera de la escuela y alejada de los contenidos de historia reciente” (González, 2008: 19). Los contenidos referidos a la ciudadanía, los derechos y la democracia están alejados de la escuela, en modelos ideales o en situaciones desconectadas de las instituciones: para el afuera, para “cuando tengan que votar”, y sin ninguna relación con la historia reciente.

Los estudios de Higuera (2009, 2015) y Haedo (2015) corroboran este hallazgo, ya que en la escuela el pasado reciente ingresa en la forma de contenido curricular, pero no por ello está garantizada su presencia efectiva en las aulas, debido a las múltiples otras tareas que realiza la escuela secundaria. Al tener esta condición precaria, los estudiantes se han enterado de los hechos del pasado en otros espacios y en la escuela corroboran estas versiones a través de “recuerdos fragmentarios de actos a los que asistieron, la proyección de alguna película o alusiones esporádicas en las clases” (Higuera, 2009: 175). Según el autor, los jóvenes saben algo de este período terrible, pero desde el sentido común en el cual se expresan diversos significados que sostuvieron por años las versiones del Estado.

Dussel y Pereyra (2006) por su parte en un estudio sobre las representaciones de los estudiantes respecto de la dictadura militar, advierten que los estudiantes portan un conocimiento de la historia en clave político-institucional más que desde la historiografía. Conocen los gobiernos y políticos en el poder secuencialmente, pero no refieren al funcionamiento de las instituciones democráticas. El relato de los estudiantes encuestados prescinde de clases sociales, partidos políticos y movimientos sociales. Así, y similar a lo señalado por Kriger (2009), la política es identificada como un objeto perturbador y disfuncional “del que conviene mantenerse alejado para no contaminarse” (Dussel y Pereyra, 2006: 271).

A partir de estas constataciones los investigadores cuestionan sobre los límites y posibilidades de la escuela para tratar estos contenidos. Así, una de las mayores dificultades para instalar esta temática en la Escuela es el carácter conflictivo del pasado (Raggio, 2002) y el dispositivo escolar en sí mismo

presenta importantes obstáculos para el tratamiento de la memoria ya que la Escuela tendría poca tolerancia para abordar contenidos conflictivos, lo cual tensionaría a la escuela como institución (Legarralde, 2007).

En el caso de Uruguay, la dictadura militar apareció como tema en los programas de estudio en 1988 dentro del marco de contenidos asociados a Historia Contemporánea. En un inicio fue objeto de múltiples debates entre el gobernante Partido Colorado y el consejo educativo encargado de abordar esta reforma curricular. Estos debates desdibujaron la implementación en el aula de los contenidos autorizados por la administración educativa. A comienzos de la década del 2000 los docentes seguían teniendo problemas para instalar estos temas de la historia reciente aun cuando estaba incluida en los programas oficiales, siendo los más relevantes el hecho de que estaba al final del curso, y “los temores a represalias del sistema político y la presión de los padres” (Marchesi y Winn, 2014: 181).

Durante el primer gobierno del Frente Amplio (2006- 2010), la nueva administración educativa promovió diferentes medidas para favorecer la capacitación de docentes y la creación de materiales didácticos adecuados. Los cursos de capacitación se realizaron por vía televisiva y de manera pública debido a la alta demanda de los docentes y a la dificultad de abordar masivamente esta formación específica. Esta modalidad generó disputas importantes sobre la interpretación del pasado entre políticos conservadores e historiadores progresistas encargados de generar los recursos didácticos.

A la fecha solo contamos con los estudios de Achugar (Achugar et al., 2011, Achugar 2013)) relativos a la implementación en el aula de estas políticas en Uruguay. En los libros de textos escolar existe un discurso dominante sobre el pasado reciente que explica el golpe de Estado como resultado de un deterioro paulatino de las instituciones democráticas como respuesta a la crisis económica y social (Achugar et al., 2011). Algunos textos de estudio responsabilizan mayormente a los militares, mientras que en otros el agente es el poder ejecutivo. Los textos en su mayoría evitan aludir al papel de los

partidos políticos. Se usan evaluaciones de juicio y afecto en los contenidos trabajados (similar a lo referido en Oteiza (2006) sobre el caso chileno).

En el aula los docentes utilizan varios manuales de texto por lo cual los estudiantes no reciben una sola versión de la historia del pasado reciente. La recepción de estos relatos de discursos oficiales es mediada por profesores y estudiantes quienes atribuyen distinto peso, autenticidad y legitimidad a la historia construida en los manuales (Achugar, 2013). Mientras la familia moldea la respuesta emocional, la escuela entrega representaciones sobre el pasado, institución que se constituye en un espacio fundamental de discusión cuando la familia ha omitido esta discusión (Achugar citada en Marchesi y Winn, 2014).

Por su parte, en Perú se instruyó en 2005 a nivel nacional la política de formación en valores por parte del Ministerio de Educación, para difundir las conclusiones y recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2004). En este diseño se incluyó para quinto grado de secundaria el contenido de Diversidad Cultural y Social, refiriendo contenidos sobre la violencia y el conflicto interno entre 1980 y 2000 (Garretón, F., González, M., Lauzán, S., 2011).

Los manuales escolares, en particular en la segunda administración de Alan García (2006- 2010), han reproducido la voz oficial de los gobiernos. Éstos construyen una memoria dominante sobre el conflicto interno entre 1980 y 2000, en tanto justifican, atenúan y evitan los actos condenables perpetrados por los actores sociales que ejercen algún poder político, económico, social (como el Estado, las Fuerzas Armadas, la Policía Nacional y la sociedad capitalina), mientras que sancionan e identifican enfática y claramente las acciones de Sendero Luminoso. Por su parte, los textos relevan a las víctimas de la capital del país y sucesos puntuales acaecidos en Lima, siendo que la mayor parte de los crímenes masivos del conflicto interno fueron en zonas rurales y población campesina (Fernández, 2015).

Frente a ello, el discurso de los jóvenes de la escuela pública investigada identifica y denuncia directamente a los responsables (agentes estatales y de los

grupos armados) de perpetrar prácticas terroristas contra gente inocente ya que las familias de los mismos chicos vivieron esos sucesos. Los estudiantes también experimentan “dilemas ideológicos” en tanto “discutían, dentro de un marco de cortesía y solidaridad, si los agentes contrasubversivos fueron totalmente responsables del deceso de vidas inocentes” (Fernández, 2015: 129).

Casos más novedosos en nuestro continente son los de Brasil y Paraguay de los cuales no contamos con investigaciones empíricas a la fecha, pero que en el último lustro están incorporando fragmentariamente esta temática en el curriculum escolar. Así en Brasil destaca el curso de formación a distancia para profesores secundarios “Direito à Memória e à Verdade” organizado desde la Secretaría Especial de derechos humanos de la Presidencia de la República en 2009 y en Paraguay se decretó en 2008 la incorporación en el curriculum de tercer ciclo de educación secundaria de la materia "Autoritarismo en la Historia Reciente del Paraguay". El objetivo de la materia es que los jóvenes estudiantes conozcan los hechos de violaciones de derechos humanos cometidas por la dictadura stronista (Garretón, F., González, M., Lauzán, S., 2011).

1.4. EL CASO CHILENO. POLÍTICAS MEMORIALES POST DICTADURA Y CURRÍCULUM ESCOLAR

En Chile las políticas oficiales de memoria sobre la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1989) se han desarrollado desde el año 1991 a la fecha con carácter nacional y centralizado¹. Hitos iniciales de esta implementación fueron la creación de las comisiones de la verdad² sobre víctimas con resultado de muerte y desaparición (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación o

¹ Las políticas memoriales configuradas por la dictadura militar relativas al gobierno de la Unidad Popular y al Régimen Militar mismo exceden el desarrollo de esta investigación. Para detalle ver Stern (2013); Cacho (sf); Hite, Collins, Joignant (2013).

² Relativo al problema del juicio y castigo a los perpetradores de los crímenes de lesa humanidad, la Ley de Amnistía dictada en 1978 operó de manera casi total en los casos durante la década del noventa. Desde 2001, con el articulado del secuestro permanente, los procesos judiciales han permitido que de 1.049 causas relativas a violaciones de derechos humanos perpetradas durante la dictadura: “796 se encuentran en sumario, 111 en plenario y 142 han sido falladas. Asimismo, durante 2015 la Corte Suprema ha dictado sentencias en 48 causas que han quedado firmes y ejecutoriadas; 11 de estas corresponden a procesos emanados de tribunales civiles, mientras que las restantes 37 corresponden a procesos penales” (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2015: 222).

Comisión Rettig en 1991, en adelante CNVR) y sobrevivientes de la tortura (Comisión Nacional Prisión Política y Tortura en 2004 o Comisión Valech, en adelante CNPPT).

Como consecuencia de ambas comisiones a lo largo de tres décadas se han desplegado un conjunto de iniciativas de reparación material y simbólica a las víctimas con resultado de muerte y desaparición forzada y sus familias y estrategias de difusión y educación en derechos humanos para promover la no repetición de estos hechos en el seno de la sociedad chilena.

Durante los primeros gobiernos de la postdictadura (gobiernos demócratacristianos de Patricio Aylwin (1990- 1993) y Eduardo Frei (1994-2000) la mayoría de las iniciativas estuvieron avocadas a la reparación material de las familias de las víctimas con resultado de muerte y desaparición forzada a través del pago de indemnizaciones y pensiones, así como a la creación de programas de salud (PRAIS) y empleo para los exiliados políticos (PRAL). Estas acciones fueron coordinadas por la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) fundada en 1992 y operativa hasta 1996 (Lira y Loveman, 2005). Al terminar su mandato en 1996, la CNRR pasó a ser un programa permanente del Ministerio del Interior, antecedente del actual Instituto Nacional de Derechos Humanos creado en 2009.

Relativo al reconocimiento a las víctimas esta iniciativa se asocia a acciones de reparación simbólica por parte del Estado en tanto acto de asunción de su responsabilidad frente a los crímenes de lesa humanidad. La reparación tendría como objetivo “la reivindicación del buen nombre y la dignidad de cada víctima; que su nombre completo se perpetúe y sea conocido por las futuras generaciones y así sirva de enseñanza y de reafirmación del valor de la vida” (CNVR, 1991, 1255). Para ello, este reconocimiento debiera ser consensuado y no constituir “un signo de división que enaltece a y unos y denigra a otros (CNVR, 1991, 1255).

Gracias a esta recomendación y bajo la permanente demanda y participación de familiares y organizaciones de la sociedad civil, se han generado acciones de reconocimiento simbólico a las víctimas a través de la construcción de

memoriales e instalación de placas en espacios públicos (FLACSO- MMBN, 2007). Este proceso de memorialización en el caso chileno es relativamente reciente constituyéndose en la primera década de la transición más bien un ambiente de memoria viva, mientras que la preservación de ésta ha caracterizado a las acciones memoriales desde 2003 en adelante tras las conmemoraciones de los treinta años del golpe militar (Stern, 2009).

El primero de estos espacios de reconocimiento público fue la construcción del Memorial del Cementerio General en Santiago inaugurado en 1993 (García, 2011), continuando la creación de al menos 300 de ellos a lo largo del país (Lira, 2010). La mayoría de los memoriales se emplazan en la capital del país, mientras que el resto se concentra en las Octava y Décima Región, territorios en los que la represión política fue masiva y sostenida a lo largo de la dictadura (Barrientos, 2003; Brevis, 2012).

Estas marcas memoriales se emplazan principalmente en espacios urbanos y en particular en cementerios y lugares públicos como plazas y calles (FLACSO- MMBN, 2007). Estos memoriales homenajean a conjuntos de víctimas según gremio o según espacio territorial, destacando el levantamiento del monumento a Allende en 2000 (Hite, 2002)³. En la última década estos recordatorios también se han realizado gracias a la iniciativa de gremios y sindicatos en espacios laborales en tanto homenajes institucionales a pares y colegas (López & Aguayo, 2003). Relativo a homenajes institucionales observamos que se han colocado placas en hospitales y universidades a lo largo del país y desde el último lustro estos reconocimientos también se han realizado en escuelas secundarias y universidades a lo largo del país (Palma, 2013a; Ortiz y Benítez, 2016).

Procesos de memoria en torno a estos lugares por parte de las nuevas generaciones se han investigado en numerosas indagaciones (Veneros y Toledo,

³ Otros hitos de disputa memorial de la historia reciente han sido la desmonumentación del Altar de la Patria construido en 1979 (Escobar, 2009), la recuperación del edificio de la UNCTAD, hoy Centro Cultural Gabriela Mistral (Errázuriz y Leiva, 2011; Sánchez, 2014) y el cambio de nombre de la “Avenida 11 de septiembre” por Av. Nueva Providencia en la ciudad de Santiago en 2013.

2009; Jorquera y Ramos, 2013; Piper, 2015; Álvarez y Hedrera, 2015). Relativo a espacios de memoria, el primer lugar reconocido en tanto tal en 1994 fue el centro de tortura y muerte emplazado en Villa Grimaldi, transformado en el Parque por la Paz en 2004 (Equipo Educativo Villa Grimaldi). Los otros espacios, Londres 38 y Nido 20 circunscritos en su mayoría a la Región Metropolitana (en adelante R. M.), fueron recuperados como sitios de memoria durante los gobiernos de Ricardo Lagos (2000- 2005) y Michelle Bachelet (2006- 2010) (Ministerio de Bienes Nacionales, 2015). Además diferentes lugares de detención y muerte han sido reconocidos como monumentos nacionales por el Ministerio de Educación (Lonquén en 1996, Estadio Nacional en 2003, Pisagua en 2008).

Durante la última década la creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos en 2009 y del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en 2010 han dado un nuevo impulso a la tarea de memoria realizada por las políticas de Estado y en especial a la transmisión a las nuevas generaciones sobre el período más conflictivo de la historia del país. Revisaremos a continuación cómo se ha desarrollado esta tarea y los desafíos pendientes.

1.4.1. El debate inicial y sus instituidos

Relativo a las políticas de memoria asociadas a la trasmisión de las nuevas generaciones éstas se inauguran con las recomendaciones entregadas por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) creada en 1990. La comisión encargó al sistema educativo desplegar los esfuerzos necesarios para incorporar a la cultura nacional el respeto de los derechos humanos, tarea prescrita en el curriculum escolar a fines de los 90. Este encargo, sin embargo, lo hizo bajo la advertencia que “es necesario hacerlo respetando lo que el sistema es, para evitar el conocido fracaso de innovaciones educativas justamente por no respetar lo que es y significa el sistema escolar chileno” (CNVR, 1991: 1293).

Por su parte la continuadora de esta primera comisión, la Comisión Nacional de Reconciliación y Reparación (CNRR) fue la responsable de proponer un conjunto de medidas específicas en el ámbito educativo para la formación en

derechos humanos para las nuevas generaciones Así desde 1991 a 1999 la educación en derechos humanos se realizó a través de capacitaciones a educadores por parte de quienes habían trabajado en estas temáticas en plena dictadura militar (Magendzo, 1989; Palma y Tapia, 2001), pero desde la educación no formal y sin incidencia masiva en la cultura escolar chilena (Coordinador Educación, Instituto Nacional de Derechos Humanos).

Considerando el complejo proceso de transición pactada, con énfasis en la gobernabilidad, el consenso, la impunidad y una apuesta al futuro sin abordar el conflictivo pasado reciente (Azcárraga, 2009), luego de arduas discusiones entre 1991 y 1995 el Ministerio de Educación prescribió un nuevo curriculum escolar para la enseñanza primaria y secundaria.

Este curriculum incluía para la enseñanza primaria en sexto año básico (correspondiente al rango etario de 11 o 12 años de edad) y la enseñanza secundaria en segundo año medio (15 o 16 años) los derechos humanos a través del diseño de los Objetivos Fundamentales Transversales (en adelante OFT) y la historia reciente del país como Contenido Mínimo Obligatorio (en adelante CMO) (Ministerio de Educación, 1999a, 1999b). En función de estas modificaciones, el conflicto más recurrente y de mayor repercusión pública ha sido hasta la actualidad la incorporación de la historia nacional desde los años setenta.

En los inicios de la década de los noventa, las políticas educativas se diseñaron en el marco de pactos y acuerdos entre las fuerzas que defendían las reformas políticas y económicas de la dictadura y la nueva coalición de gobierno (Concertación de Partidos por la Democracia). En este escenario, el gobierno de Eduardo Frei convocó a la Comisión Nacional de Modernización (también conocida como Comisión Brunner) para acordar política y técnicamente un proceso de reformas al sistema educativo.

En el contexto de esta comisión se negociaron una serie de políticas educativas, que buscaban responder a las crecientes demandas de la sociedad, pero sin reformar el modelo impuesto en dictadura, el cual solo comenzó a ser cuestionado por la sociedad civil gracias a las masivas movilizaciones

estudiantiles de 2006 y 2011 (Aguilera, 2011). A partir de los lineamientos de la Comisión Brunner, el Ministerio de Educación diseñó la reforma educativa chilena para la Enseñanza Básica (educación primaria) y Media (educación secundaria).

Esta reforma tuvo como objetivos actualizar la experiencia curricular, mejorar la calidad de la experiencia educativa, modernizar la base valórica de la sociedad, así como reinstalar en la educación los valores democráticos (Gazmuri, 2013) luego de casi dos décadas de gobierno militar. En el escenario de esta reforma curricular, los contenidos relativos a Historia y las Ciencias Sociales se transformaron pasando desde las visiones esencialistas sobre la Nación a la valoración de la democracia, los derechos humanos y la diversidad cultural. Además de estos énfasis se propuso la articulación interdisciplinaria entre Historia, Geografía, Educación Cívica y Economía constituyéndose para la educación primaria el subsector Comprensión del Medio y la Sociedad.

A partir de la Comisión Brunner, la reforma curricular consiguió nuevos sentidos vinculados al enfoque en el desarrollo de competencias y a una mirada constructivista del aprendizaje, teniendo la Historia un tratamiento explícito de visiones globales de los procesos históricos y enfatizando el análisis de la realidad actual. La Historia así se constituye como la explicación del presente (Ossandón, 2006). Sin embargo, la reforma curricular no sólo modificó contenidos y visiones en el tratamiento de los contenidos disciplinarios sino que también incluyó aspectos referidos al ámbito de la formación valórica de los estudiantes, los llamados Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

Respecto de estos últimos, Reyes (2002) indagó en la censura a la comisión redactora de los Objetivos Fundamentales en el año 92. La autora señala que entre 1991 y 1993 una Comisión del Ministerio de Educación elaboró y sometió a proceso de consulta y discusión pública un Anteproyecto en el que se definió el concepto de Objetivos Transversales, proponiendo un conjunto de valores orientadores, así como nuevos temas a ser ofrecidos en la experiencia escolar: equidad de género, medio ambiente, derechos humanos, entre otros. Esta discusión fue interrumpida y su documento retirado ya que “no era propicio

dada la fase en que se encontraba la transición política a dos años de su inicio” (Reyes, 2002: 4). Estas críticas provinieron desde la Derecha política y las autoridades de la Iglesia Católica, siendo retomada su discusión en 1995.

Ahora bien respecto del diseño de los Contenidos Mínimos Obligatorios del marco curricular en Historia y Ciencias Sociales, Reyes (2004) señala que el equipo de trabajo tuvo que auto-censurarse al determinar ciertos aspectos, sobre todo en la temática de derechos humanos. Además el Ministerio de Educación realizó una convocatoria cerrada para la elaboración de los textos de estudio a ser distribuidos gratuitamente “obedeciendo a criterios de eficiencia, operatividad, y a los “apuros” del gobierno de Eduardo Frei que debía dejar terminada esta etapa de la reforma antes de dejar su mandato” (Reyes, 2002: 5).

La polémica se abrió en el año 2000 con la publicación del primer texto escolar de “Estudio y Comprensión de la Sociedad de 6° básico” escrito por Benítez y Donoso. Los contenidos del libro de texto fueron denunciados por un sector de la derecha política por su sesgo ideológico de izquierda explícito (La Segunda citado en Magendzo y Toledo, 2009). Según los críticos al texto existían dos hechos inexplicables en la obstinación del gobierno por incluir estos contenidos en el curriculum escolar: aludían, por un lado, a que la cercanía de los hechos impedía la objetividad en el análisis y por otro, a la necesidad de evitar las posibles disputas políticas que esta inclusión provocaría en las aulas escolares.

Así por ejemplo el historiador Gonzalo Vial señaló que

Esto es simple y sencillamente imposible (...) Ahora se quieren agregar dos decenios más de esa Historia, y no dos cualesquiera, sino los más complejos y difíciles de abordar y entender de nuestro siglo XX. La falta de conocimiento histórico sobre el período 1970-1990. (...) La cercanía excesiva de los hechos. (...) La propuesta ministerial no admite arreglo. Mejor olvidarse de ella. En vez de Historia, significaría prédica pasional y política, de un bando o de otro (Vial citado en Magendzo y Toledo, 2009).

Frente a estas voces conservadoras aparecen visiones más críticas respecto a la discusión. Así Cruz señaló que “esta sociedad que ha hecho del olvido de su pasado reciente uno de sus discursos políticos favoritos, no puede menos que preocuparse por esta aparición en un área tan sensible como la de la educación”

(Cruz citado en Magendzo y Toledo, 2009). Por su parte Gazmuri (2000) indicó:

No se conocen todos los hechos, faltan estudios monográficos sobre aspectos importantes. Pero quizá más grave es ocultar o tratar de ocultar muchos hechos del pasado reciente que están debidamente probados, porque eso es una ‘conspiración de silencio’ que tiende a evitar que el pasado se conozca (...) se está engañando a las generaciones jóvenes que no vivieron los hechos que se ocultan (Gazmuri citado en Magendzo y Toledo, 2009).

Ante al debate iniciado por la incorporación de la Historia reciente de Chile en el currículum escolar, alcaldes de municipios asociados a la derecha política y a la clase acomodada de la ciudad de Santiago manifestaron públicamente su rechazo al libro de texto en cuestión y su compromiso de elaborar los propios para ser distribuidos en los establecimientos educacionales de sus comunas. La resolución definitiva quedó en manos de la Ministra de Educación Mariana Aylwin quien defendió la versión del libro de texto aprobado por el Ministerio debido a su visión “pluralista” así como el carácter “no-obligatorio” de éste mismo. Se convocó a un Consejo Asesor de Textos y apareció un segundo libro de texto aprobado por el Ministerio de Educación que reemplazaría al anterior.

Así desde la institucionalidad político partidista, pero también académica se expresan desde un inicio diferentes voces y actores respecto de la historia reciente de Chile. No existió una visión unitaria en torno al golpe, sino múltiples interpretaciones acerca de sus causas. A pesar de esta diversidad aparecía en la discusión la necesidad de instalar dos certezas: por una parte, escribir la historia reciente “lo más objetivamente posible” y la imposibilidad de analizar los hechos dada la cercanía temporal de éstos; y por otra, destacar que el clima de caos y la incapacidad de diálogo desde los bandos irreconciliables es lo que habría permitido la ocurrencia de un golpe de Estado en Chile.

A pesar de las tensiones en esta reforma curricular de fines de los noventa, el golpe militar de 1973, nominado como Pronunciamiento Militar, logra ser establecido en los planes de estudio como un acontecimiento inevitable (Ministerio de Educación, 1999a: 53), como una necesidad frente al “desorden generalizado” y “la crisis política y económica” del gobierno de la Unidad

Popular (Ministerio de Educación, 1999b: 81). Siguiendo esta propuesta curricular los textos escolares producidos entre 2000 y 2003 fueron homogéneos en enfatizar el clima de polarización social y miedo previo a la elección de Allende.

El gobierno de Allende es evaluado como un “régimen totalitario” y caracterizado como una época con un clima de crisis y descontento. Los textos entregados en las escuelas chilenas enfatizan posiciones de oposición, haciendo prevalecer actores anónimos, sin identificar grupos políticos y menos clases sociales enfrentadas (Oteiza, 2006).

Por su parte, los textos de estudio postulan que el golpe militar “ocurrió”, sin causas ni explicaciones, como si se tratase de un evento desconectado, suspendido en la cronología de la historia chilena, lo cual contribuye a su naturalización en el análisis a realizar por los estudiantes (Oteiza, 2006). Los contenidos asociados a los derechos humanos eran tratados en relación a su transversalidad, omitiendo el problema de las violaciones a ellos y destacando el principio de la identidad y la reconciliación nacional. Su tratamiento fue desde una perspectiva futurista, predominando la victimización por sobre el interés por establecer la verdad y hacer justicia (Reyes, 2004).

1.4.2. La retórica de la reconciliación

El carácter futurista del tratamiento de los derechos humanos y en el que predomina una mirada trascendental más que política se comprende a partir de la interpretación histórica heredada de la Comisión Rettig (CNVR) y de los objetivos políticos de la transición post dictadura. La CNVR fundada en 1990 convocó entre sus personeros, a actores políticos de la Centro Derecha (la Democracia Cristiana en particular) y Derecha chilena excluyendo de su conformación y por tanto de sus interpretaciones al espectro de la Izquierda, principales víctimas de los sucesos que la comisión investigaría.

A los comisionados se les atribuyó imparcialidad y “autoridad moral” para recoger y analizar los antecedentes. El equilibrio político de la comisión garantizaría la gobernabilidad en tanto contención de conflictos ante las

conclusiones de su trabajo⁴. Además de identificar a las víctimas, la CNVR ofreció una interpretación de los hechos que, aun cuando ha sido cuestionada por historiadores de distinto espectro ideológico en las últimas cuatro décadas, operó como la verdad oficial del Estado de Chile respecto de este período ya que la comisión trabajó bajo el mandato del Ministerio del Interior, el cual ofició como autor institucional del texto.

La CNVR estableció la causalidad de la violencia política previa, sin cuestionar el argumento de la guerra civil sostenido por el gobierno militar (“la Comisión ha querido dar cuenta de algunas características del clima que se vivió en el país (...) y que pudieran haber incidido en que las violaciones se produjeran” (CNVR, 1991: 9). Esta violencia política previa sería autoría de la izquierda radical, siendo la respuesta de la derecha política reaccionar frente a esta violencia como una “salida” de la crisis.

Lo complejo de esta interpretación es que, a pesar de operar bajo el supuesto de la imparcialidad de la comisión, fue construida por el historiador Gonzalo Vial, ex ministro de educación de Pinochet y autor del “Libro Blanco del cambio de gobierno”, publicación de propaganda distribuido en 1973 para justificar el golpe de Estado. Vale indicar que esta discutible interpretación histórica inicia a través de una placa escrita la muestra curatorial del Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos inaugurado en 2010, la cual no ha sido intervenida ni modificada hasta el día de hoy (Bianchini, 2015).

Esta versión de los hechos del pasado, también señalada por Pinochet en su “Carta a los chilenos” (2000) mientras estaba detenido en Londres, ratificó los hitos y consideraciones sobre el pasado reciente, en tanto legitimó la versión de la inevitabilidad del golpe de Estado; el éxito del modelo económico de su proyecto fundacional y la necesidad de la reconciliación nacional, hitos que serían incorporados en su integridad por el diseño curricular (Rubio, 2010)

Además de entregar esta verdad hegemónica sobre el pasado, la CNVR tuvo como encargo impulsar la reconciliación nacional situando a la sociedad en su

⁴ Ver detalle sobre las reacciones al informe de la Comisión Rettig en Loveman y Lira (2000) y Camacho (2008).

conjunto como responsable de esta tarea, sin señalar actores individuales tanto de los crímenes de Estado cometidos, como responsabilidades institucionales de los distintos poderes comprometidos en el Terrorismo estatal. Los comisionados invitaron a aceptar la interpretación de los hechos propuesta, bajo su perspectiva valórica e ideológica y es sobre este consenso que se edificaría la unidad nacional ante las divisiones del pasado (Oteiza y Pinuer, 2010).

Para el logro de esta unidad nacional, el presidente Aylwin pide perdón a nombre propio a los familiares de las víctimas, señalando que la justicia será un objetivo posterior y se concretará “en la medida de lo posible” (García, 2011: 190). Respecto de la verdad señaló que el imperio de ésta es el fundamento de toda convivencia y que la negación de esta verdad, ahora indesmentible, fue la causante de la división de los chilenos. Al indicar esta causa omite que la división de la sociedad chilena tuvo otras causas, asociadas a los proyectos políticos y económicos en disputa en los años sesenta y setenta (Azcárraga, 2009; Winn, 2013).

Desde la petición de perdón de Aylwin, se iniciaría un proyecto de “pacificación nacional” configurado a partir de negociaciones entre la Concertación de Partidos por la Democracia, el mundo militar, la Derecha Política y la Iglesia Católica. La pacificación deseada decía relación con que las demandas de justicia alterarían el orden social conseguido, por lo cual debían ser neutralizadas (Brinckmann, 1999). Lo anterior implicó la aceptación de las condiciones legales heredadas por el régimen de Pinochet (la Constitución Política de 1980 y en particular la Ley de Amnistía de 1978, ambas aún vigentes en 2016) y la decisión de contrarrestar la acción de los movimientos de derechos humanos que clamaban por justicia (Loveman y Lira, 2000; García, 2011).

Sin embargo, la detención de Pinochet en Londres en 1998 gracias a la acción del juez Baltasar Garzón inaugura discusiones silenciadas tanto en el debate político y académico (Salazar y Grez, 1999) como en las acciones judiciales generando un escenario de desconcierto luego de una “aparente tranquilidad” (Azcárraga, 2009). Recordemos que gracias a la aprobación fraudulenta de la

Constitución de 1980 bajo el régimen dictatorial, Pinochet pasó de ser comandante en jefe del ejército a senador designado. De este modo, además de poseer inmunidad diplomática y por tanto no ser juzgado por las violaciones de los derechos humanos, la herencia política de la dictadura no sufrió cuestionamientos relevantes, razón por la cual la sociedad chilena pasó desde una dictadura neoliberal a una democracia neoliberal (Garretón, 2012) .

Es gracias a la detención de Pinochet en Londres que su figura y por lo tanto la memoria del período dictatorial comienza a cuestionarse por la coalición gobernante y parte de la sociedad no directamente afectada por las violaciones a los derechos humanos (Stern, 2009; Stern y Winn, 2014). En enero de 1999 se interponen las primeras querrelas en su contra, razón por la cual, y ante el temor de la generación de un escenario de revancha de las Fuerzas Armadas, el poder ejecutivo implementa la Mesa de Diálogo en 1999. Esta instancia tuvo como objetivos establecer la verdad sobre el destino final de los detenidos desaparecidos, sin ser la justicia el interés de su conformación. En función de esa ausencia las organizaciones de familiares de las víctimas se restan de participar de la instancia (García, 2011).

1.4.3. Nuevas voces

A pesar de la impunidad, la retórica de la reconciliación que dio sustento a los gobiernos de la postdictadura comienza a ser cuestionada a inicios de la década de 2000 en el contexto de la apertura de los primeras investigaciones en los tribunales de justicia en 2001 y de la conmemoración de los treinta años del golpe de Estado en 2003 (Barrientos, 2015). En este nuevo escenario político y social se concreta en el año 2004 la publicación del Informe de la Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura (CNPPT).

Similar a la CNVR, la CNPPT fue mandatada desde el Poder Ejecutivo para identificar las características sociopolíticas de las víctimas, los métodos de tortura, los lugares de detención, así como sugerir medidas de reparación para los sobrevivientes. Sin potestad jurisdiccional, a diferencia de la CNVR 1991, su publicación fue realizada al unísono de la promulgación legal del secreto en torno a la identidad de los victimarios de los hechos y a la integridad del

testimonio de las víctimas (Ley 19.992 aún vigente, pero cuestionada gracias a la campaña pública iniciada en 2013 por el sitio de memoria Londres 38).

En cuanto a la escucha a las víctimas, acción señalada como uno de los principales objetivos de la comisión, se reconoce que es una oportunidad histórica en tanto la sociedad chilena durante las décadas previas prefirió “poner en la estantería de las pesadillas y arrancar de los archivos de la historia” (CNPPT, 2004: 10) el sufrimiento de éstas. En este sentido el informe de la Comisión Valech se propuso terminar con una conspiración oficial de silencio de treinta años.

Relativo a la identificación y explicación de la motivación política de los crímenes por parte de los agentes del Estado, ausente en el informe de 1991, la CNPPT reconoce que evidenciar este elemento es un aspecto fundamental de su tarea, desestimando el argumento de la guerra interna y la lucha armada para justificar la privación ilegítima de libertad sin el cumplimiento de garantías del debido proceso (CNPPT, 2004: 24).

De este modo, asigna responsabilidades institucionales de la perpetración de tortura, por lo cual el discurso reconciliatorio de la CNVR de 1991 quedó al menos desplazado. En este sentido el trabajo de la CNPPT de 2004 por primera vez en la historia de la transición postdictadura enuncia desde el Estado las responsabilidades de éste en el terrorismo perpetrado sobre parte de la sociedad civil, siendo éste el discurso predominante en las diversas acciones del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial en la última década.

Sin embargo, la versión sobre el pasado propuesta por la CNVR es ratificada como verdad histórica. En el informe los eventos históricos de la época son nominados como “el conocimiento”. Frente a este saber conocido, la CNPPT indica que no

pretende dilucidar el peso relativo de los distintos factores que incidieron en el quiebre de la democracia en Chile (...) ni pronunciarse sobre las responsabilidades de cada actor político y social en la incubación y precipitación de esa crisis (...) el mandato específico de esta Comisión, no pareció necesario referirse a ese período previo, ni repetir el trabajo de encuadre histórico de las violaciones a los derechos humanos

ocurridas entre 1973 y 1990, realizado hace más de una década por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNPPT, 2004: 161).

Este conocimiento consensuado se traslada directamente en el tratamiento que los textos escolares hacen del período. Así por ejemplo, para introducir el estudio de la unidad uno de los libros de texto señala a los estudiantes que “seguramente ya has tenido oportunidad de leer, conversar o escuchar sobre lo sucedido” (...) “Bien sabemos cómo, hasta el día de hoy, la sociedad chilena enfrenta de modos diversos lo sucedido a partir de 1973 y sus consecuencias” (Marem Nostrum, 2005, citado en Oteiza, 2011: 147)⁵.

La apelación a un consenso, a un saber ya establecido sobre lo sucedido es utilizada por los autores de los nuevos textos en un clima de mayor apertura y debate relativo al mercado editorial postdictadura ya que en el período anterior, los autores se remitían a una voz más homogénea y en la que la referencia a Gonzalo Vial como autor era prevaleciente. De este modo, los textos de 2009 reconocen como un ejercicio necesario incluir una diversidad de posiciones históricas para explicar el golpe militar y la dificultad de precisar explicaciones cerradas y únicas dada la dificultad de referir a la historia reciente.

A pesar de lo anterior, la CNPPT sugirió en torno a la educación en derechos humanos elementos más precisos y desde una perspectiva que podríamos calificar de laica y ciudadana. Según la Comisión la educación debiera potenciar los valores ciudadanos, como honestidad y convivencia democrática; la autonomía y respeto por la libertad; el conocimiento de las instituciones políticas, del Estado y de la vida en sociedad, y el reconocimiento y valoración de la diversidad (CNPPT, 2004: 629).

A diferencia del pensamiento cristiano que caracterizó el informe de la Comisión Rettig, surge en esta retórica la figura del ciudadano y la sociedad a quienes el Estado debe respetar. Estos referentes asociados a la ciudadanía y el rol de un Estado laico se expresaron en las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación durante el último lustro de la década de 2000. Por

⁵ Gran polémica significó el envío por parte de Ministerio de Educación de estos informes como parte del material didáctico obligatorio a las escuelas con financiamiento estatal (La Segunda, 2007).

ejemplo, para el tratamiento didáctico de estos contenidos, la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, presentó un conjunto de recomendaciones para el abordaje de los derechos humanos desde esta perspectiva ciudadana (Ministerio de Educación, 2007) bajo el reconocimiento que esa revisión estaba pendiente. Así el ministerio logró indicar en un recorrido curricular exhaustivo en qué asignaturas y niveles educativos del sistema escolar formal incluir el análisis de los derechos humanos como contenido de aprendizaje (Coordinador Educación, Instituto Nacional de Derechos Humanos).

A su vez, luego de un conjunto de consultas al interior del sistema educativo se justifica a fines de la década un nuevo ajuste curricular. Un hito relevante para estas modificaciones fue la entrega de recomendaciones de la Comisión Formación Ciudadana (2004), siendo el objetivo de su creación “examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios de siglo” (Ministerio de Educación, 2004: 12).

La comisión sugirió al sistema educativo fortalecer el desarrollo específico en el subsector Historia y Consejos de Curso de la formación ciudadana como un objetivo transversal. Sin embargo, señaló la necesidad de revisar la secuencia de objetivos y contenidos, así como cubrir ciertos vacíos temáticos e incorporar determinados énfasis (Ministerio de Educación, 2004). Debido a la exclusión de la Educación Cívica como subsector de aprendizaje en la reforma de 1999, la Comisión propone que los objetivos y contenidos referidos a institucionalidad política sean tratados de modo específico en el último año de instrucción escolar formal. Respecto del resto de los niveles escolares debería tratarse este contenido a través de la valoración de la diversidad, el pluralismo, y el reconocimiento de múltiples interpretaciones sobre la sociedad y sobre la historia.

Llama la atención que esta propuesta apela a una noción de ciudadanía crítica a las “nostalgias de un período precedente” ante la cual la escuela chilena debiera contribuir a una nueva mirada sobre la ciudadanía moderna en el contexto de la globalización. Esta nostalgia de una imagen-país precedente (y que prevaleció

durante buena parte del siglo XX), que se sostenía en el respaldo del grupo o la colectividad, en la protección del Estado, en un mercado interno protegido, en una élite ilustrada y una democracia muy institucionalizada, pero escasamente participativa “debe ser desafiada con nuevos relatos y representaciones, para permitir que cada miembro de la comunidad política pueda trascender su subjetividad hasta encontrarse en un “nosotros” que favorece la comunicación y la vida compartida” (Comisión Formación Ciudadana, 2004: 16).

Luego de un conjunto de consultas, estudios y evaluaciones entre 2007 y 2009, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, el Ministerio de Educación (2009) realizó un proceso de ajuste al currículum nacional. Este ajuste no constituyó una reforma profunda del currículum, reafirmando el enfoque y los propósitos formativos del currículum desarrollado en la década de los noventa (Gazmuri, 2013). En el subsector de nuestro interés, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el ajuste curricular consistió en una modificación de la organización y secuencia curricular, pero preservando el enfoque y propósitos formativos definidos la década anterior.

En particular en sexto año de primaria se propuso una primera aproximación en el conocimiento de la organización política en la cual “valorar la democracia como una forma de organización política basada en el respeto a la Constitución, la soberanía popular, la participación y el respeto a los derechos humanos” (Ministerio de Educación, 2009: 18). Relativo a la historia reciente se propuso “problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década del setenta y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica” (Ministerio de Educación, 2009: 33). Similar a la propuesta de 1999, las tensiones y grandes quiebres vividos en el siglo se abordarían desde distintas interpretaciones y con especial énfasis en la valoración de los derechos humanos y de la democracia.

1.4.4. Nuevas conciliaciones

Tras el ajuste curricular de 2009, las últimas modificaciones relevantes al currículum nacional se produjeron durante el gobierno de Sebastián Piñera (2010- 2014), el primer gobierno de una coalición de partidos políticos de

derecha desde la dictadura militar. En esta administración, el Ministerio de Educación elaboró nuevas bases curriculares para la enseñanza primaria en el 2012 (Ministerio de Educación, 2012), y para la enseñanza secundaria en el 2013, sin alcanzar a ser implementadas las modificaciones antes descritas del ajuste de 2009.

Según Gazmuri (2013) las recién estrenadas bases curriculares de 2012 mantuvieron los objetivos y contenidos tanto del curriculum en general como en la asignatura particular de Historia y Ciencias Sociales. Respecto de ésta, el currículum vuelve sobre concepciones tradicionales de la historia y la geografía escolar, y promueve una aproximación a la ciudadanía desde el estudio de la legalidad y la institucionalidad, mientras que las distintas disciplinas involucradas en las ciencias sociales son tratadas de manera aislada.

Además de estas modificaciones fueron hitos en el debate público la propuesta de reducción de las horas de historia en las escuelas en 2011 y la nominación en el curriculum del período 1973-1989 como “Régimen Militar o dictadura”. Relativo a este último hito, en 2012 un medio de prensa online (El Dínamo, 04 Enero) informó de la decisión del Consejo Nacional de Educación de modificar el término “dictadura” por el de “Régimen Militar” para nombrar el período comprendido entre 1973 y 1989 en los contenidos destinados para la Enseñanza Básica. Así el nuevo texto proponía

comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el Régimen Militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia (El Dínamo, 04 enero).

Frente a ello, el recién nombrado Ministro de Educación, Harald Beyer, indicó que la decisión se justificó ya que se trataba de un concepto “más general” para abordar la historia del país (El Mostrador, 04 enero), y que "los profesores pueden seguir usando la palabra dictadura o la que estimen conveniente". Consultados algunos de los integrantes del Consejo Nacional de Educación por esta decisión, uno de ellos reconoció que “nadie se percató de eso” (El Mostrador, 04 enero).

El debate no se hizo esperar por parte de la clase política, el mundo académico, el Colegio de Profesores y organizaciones de derechos humanos. En el caso de la clase política, representantes de los distintos partidos rechazaron la modificación indicando que "las dictaduras son dictaduras en cualquier lugar del mundo y la historia debe conocerse como corresponde" (Diputada Rubilar, Renovación Nacional⁶, El Mostrador, 4 enero). Ossandón (RN) señaló que claramente fue una dictadura, "otra cosa es que se pongan a discutir con los niños de sexto básico cuáles fueron las razones, pero de que fue dictadura, fue dictadura" (La Tercera, 05 enero).

Las excepciones a estas opiniones fueron representadas por un par de personeros de la derecha política quienes señalaron "el hecho que se hable de dictadura es una forma de estigmatizar a un gobierno que entregó democráticamente el poder y eso en ninguna dictadura del mundo se ha dado, sólo en Chile". El presidente de RN defendió la modificación ya que "por muchos años, los textos de ciencias sociales han sido manejados por el personal de izquierda en el Ministerio de Educación para ir creando un ambiente como el que les gusta" (El Mostrador, 8 enero).

En el mundo académico rechazaron la propuesta, generando una ardua discusión sobre el significado de los términos régimen militar o dictadura, desde las ciencias políticas, pero también desde la historiografía. Al respecto "quienes nos dedicamos a esta disciplina sabemos que los conceptos son artefactos clave en la constitución de la realidad social (Cristina Moyano, Doctora en Historia, El Mostrador, 05 enero). En el caso de las organizaciones de derechos humanos, tanto el Instituto Nacional de Derechos Humanos como la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (AFDD) participaron de la discusión.

El Instituto Nacional de Derechos Humanos señaló que "el problema aquí es que las dictaduras no se nombran así porque hayan entregado o no el poder, sino porque tienen poder total y deciden sobre incluso la vida y la muerte de las personas." (El Mostrador, 5 enero de 2012). Por su parte, la AFDD consideró

⁶ Renovación Nacional (RN): partido chileno de centro derecha.

que ya es momento que "de una vez por todas" que el Estado se haga cargo de una verdadera educación en materia de derechos humanos" (Radio Cooperativa online, 06 enero 2012).

Frente al arduo debate el Consejo Nacional de Educación manifestó disposición a revisar cambio de "dictadura" a "régimen militar" en los textos escolares. El titular del Ministerio de Educación señaló que debían ser las escuelas quienes eligieran la nomenclatura más conveniente y de acuerdo a su proyecto educativo, cerrando la discusión el 26 enero de 2012 con la incorporación del siguiente párrafo en las bases curriculares:

comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el Régimen Militar y/o dictadura y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia (El Dínamo, 26 enero, subrayado nuestro).

Este debate nos parece muy gráfico en cuanto representa las discusiones que permanentemente aparecen, en tanto luchas por la memoria, en la sociedad chilena para nominar, describir y explicar lo ocurrido en el pasado reciente y de lo cual se deben hacer cargo las escuelas para enseñar a los niños y jóvenes.

1.4.5. Las escuelas chilenas y el curriculum sobre el pasado dictatorial

Distintas investigaciones desarrolladas en la última década han revisado las principales problemáticas que enfrentan los docentes chilenos ante las prescripciones en la enseñanza de la historia reciente del país. En ellas destacan principalmente problemas de orden metodológico (Toledo, Magendzo, Gazmuri, 2011; Aceituno, 2012) y de naturaleza emocional y biográfica (Magendzo y Toledo, 2009; Carrasco y Escobar, 2009; Palma, 2010, 2013b).

Cuestiones relativas a conflictos con padres, con otros docentes o con autoridades del sistema escolar no aparecen mencionadas en el relevamiento bibliográfico y las investigaciones relativas a las memorias de la dictadura militar de los estudiantes se han realizado en escuelas secundarias (Veneros y Toledo, 2009; Castro, 2013; Vásquez, 2014). A esto se suma que los estudios

sólo han considerado lo que ocurre en la capital del país y en grandes conglomerados urbanos (Valparaíso y Concepción), por lo que no se cuenta con información del tratamiento curricular de estos contenidos en escuelas en el interior ni en zonas rurales.

Las investigaciones que conocemos dan cuenta que el desafío de incorporar la historia reciente y la educación en derechos humanos asociados a ella, es asumido de modo parcial por la institución escolar. Magendzo y Toledo (2009) indican que los docentes (sin distinción significativa de dependencia del establecimiento educacional), reconocen que en su mayoría no pasaron la unidad relativa a la historia reciente de Chile, aludiendo a la falta de tiempo, la inexistencia de la planificación de la unidad y la carencia de fuentes documentales y material didáctico.

La conflictividad del tema no es una razón para eludir su tratamiento y cuando aparece, está asociada a las discusiones entre alumnos, más que a diferencias con la autoridad educativa, los otros docentes o los padres y apoderados. Los autores detectaron que los profesores deben enseñar la subunidad sin mayor apoyo de la comunidad, con herramientas propias lo que les genera una carga emocional desmedida a nivel individual.

En un estudio posterior, Toledo, Magendzo y Gazmuri (2011) discutieron sobre los métodos didácticos utilizados por docentes de Historia y Geografía relativos a la enseñanza de la historia reciente (el constructivista, el de desarrollo de meta cogniciones, el histórico y el discurso moral). Los autores concluyeron que en los dos primeros modelos didácticos se prioriza la metodología más que los contenidos históricos, centrándose el modelo histórico en el análisis de las interpretaciones, sin abordar objetivos relativos a la valoración de la democracia y de los derechos humanos, mientras que en el modelo moral predomina el sentido común, descuidando los contenidos históricos.

Además observan que los cuatro modelos didácticos se limitan a instruir sobre el golpe de Estado y la dictadura, sin abordar la transición a la democracia y el análisis del presente. No se vincula el pasado con las vivencias de los alumnos, donde puedan confrontar la vigencia de los derechos humanos, así como no se

elaboran significaciones previas y la diversidad de interpretaciones sobre los acontecimientos.

En Palma (2010), concluí que los docentes presentaban dificultades de orden personal asociadas a sus historias de vida, las cuales determinaban las versiones de memorias particulares. Estas dificultades a su vez se diferenciaban según la edad y el género de los profesores, siendo los varones formados como docentes en la transición democrática los que presentaban mayores obstáculos y resistencias al tratamiento de la unidad.

Relativo a las teorías que los niños y niñas elaboran del período dictatorial chileno, Haye, Manzi, González y Carvacho (2013) señalan que éstos identifican iguales patrones narrativos dominantes entre los discursos de los adultos, ordenando sus construcciones en grandes categorías de hechos, causas y consecuencias del golpe de Estado de 1973 (“Oposición a Allende-Violaciones a derechos humanos- Efectos negativos de la dictadura”). Por su parte, Díaz, Faivovich, Carrasco, Glavic y Vivanco (2013) demostraron que niños y niñas y jóvenes si bien identifican el hito del golpe de Estado y sus principales protagonistas, no lo asocian a un proceso histórico de más largo alcance temporal o espacial, excluyendo la dimensión política de su comprensión.

Ante la evidencia de las investigaciones señaladas, las cuales coinciden en sus hallazgos, se advierte la dificultad en la incorporación de los contenidos en el trabajo pedagógico, asociada más bien a la precaria formación metodológica para el tratamiento de un tema, mas no a los conflictos institucionales o con la política educativa de contenidos que aún genera divisiones en la sociedad chilena (Coordinador Educación, Instituto Nacional de Derechos Humanos, Equipo Educativo Villa Grimaldi).

1.4.6. Materiales y dispositivos didácticos extraoficiales

Luego de revisado el debate político y curricular asociado a la transmisión a las nuevas generaciones de la historia reciente de Chile, exploraremos algunos de los materiales y dispositivos didácticos utilizados por instituciones que apoyan

este labor tanto desde los organismos oficiales de derechos humanos como desde los sitios de memoria que realizan emprendimientos pedagógicos.

Tal como advertimos en Palma (2010) la producción audiovisual constituye un dispositivo relevante para el tratamiento del contenido en el espacio educativo formal. En particular describimos el uso de películas y documentales por parte de docentes de educación secundaria, sin embargo no contamos con estudios sobre la recepción de audiencia relativa a estos soportes memoriales en el espacio escolar⁷:

En el contexto chileno existe una amplia variedad de materiales audiovisuales para el tratamiento de la historia reciente tales como películas (“Machuca”, “La Frontera” y “Fiestas Patrias”), documentales (“La Batalla de Chile”, “Nuestro Siglo” de TVN, “Allende”, “Fernando ha vuelto”, “El Diario de Agustín” y “Chile Siglo XX”) y series de televisión (“Los Archivos del Cardenal”, “Los 80”, “Ecos del desierto”). Parte de esta producción es sugerida por materiales educativos escritos para abordar la pedagogía de la memoria (Toledo, Veneros y Magendzo, 2009: 90- 103).

En particular respecto del material de ficción que retrata la Unidad Popular como “Machuca”, los docentes entrevistados valoraban los debates en el aula a propósito del desabastecimiento y el mercado negro, mientras que de “La Frontera” y “Fiestas Patrias” se señala la necesidad de mostrar en ellas el Chile postdictadura y los efectos de la represión política en la vida cotidiana de las familias en sus espacios privados. Sin embargo, en nuestra investigación inicial advertimos que los docentes no utilizaban materiales de ficción asociados al tratamiento filmico de la dictadura en sí misma, siendo un referente para ello el uso en las aulas chilenas de la película argentina “La noche de los lápices” (Palma, 2010).

⁷ A la fecha se encuentra en curso el estudio de Mateos-Pérez, Ochoa y Valdivia: “La representación de la historia reciente de Chile en las series de ficción nacionales de máxima audiencia y su recepción en el público juvenil”. Fondecyt Regular N° 1150562 (2015-2018). En éste se abordará la recepción de las producciones emitidas en el marco de la conmemoración de los cuarenta años del golpe de Estado en 2013, a saber “Los Archivos del Cardenal”, “Los 80” y “Ecos del desierto”.

Relativo al uso de documentales, el más utilizado era “La Batalla de Chile” documental filmado entre 1971 y 1973. Su nombre se subtitula como “La lucha de un pueblo sin armas”, aludiendo a la lucha del pueblo de Chile ante el clima de fines del gobierno de la Unidad Popular. Los docentes lo utilizaban por su valor como documento histórico en tanto “muestra” el proceso de construcción de la oposición al gobierno (Palma, 2010).

Vale señalar que el uso de documentales en el espacio del aula consiste en la exposición de imágenes (editadas o completas) para estimular el debate entre los estudiantes respecto del período. Desde la elección de escenas específicas los profesores explicaban los contenidos haciendo una panorámica de los sucesos históricos. Este uso de imágenes de películas y documentales habilitaba un acercamiento directo a la historia a través de la mirada, y estas imágenes se conciben desde los docentes como una verdad a ser mostrada y por tanto a ser aprendida (Palma, 2010). Para los docentes de esta veracidad adolece la película de ficción, a diferencia del documental, instalando un espacio de invención del cual hay que dudar ya que el tratamiento del cine, al igual que el del teatro exageran la realidad, por lo tanto la falsean.

En función de estas preguntas, el Instituto Nacional de Derechos Humanos elaboró el material educativo “Recordar y conversar para un Nunca Más” (Instituto Nacional de Derechos Humanos; 2013) consistente en un conjunto de ocho documentales chilenos producidos entre 1986 y 2010, con su correspondiente cartilla didáctica para su uso en el aula. Así por ejemplo se invita a la institución escolar a utilizar para los cursos de Séptimo y Octavo básico “Los niños prohibidos” (Góngora, 1986) e “Imágenes de una dictadura” (Hernández, 1999); para educación secundaria “El astuto mono Pinochet contra la moneda de los cerdos” (Perut y Osnovikof, 2004), “La ciudad de los fotógrafos” (Moreno, 2006), y “Reinalda del Carmen, mi madre y yo” (Giachino, 2006).

Al respecto uno de los autores del material nos indicó que esta estrategia tuvo como objetivo tanto acercar las creaciones culturales a la escuela, como integrar en el formato de la cultura escolar soportes memoriales sobre el pasado

dictatorial. En la metodología que se plantea con el trabajo de los documentales se invita a los docentes a mantener una distancia crítica sobre el material en tanto éste es una mirada subjetiva sobre la realidad:

Del autor (...) se plantea como parte de la metodología y por eso se incluye también una ficha del documental que da cuenta de cuándo se crea el documental y a qué refiere el documental, a qué época refieren las imágenes que están establecidas en el documental (...) para situar la mirada del que mira, desde donde mira y cuándo mira (Coordinador Educación, Instituto Nacional de Derechos Humanos).

Durante 2014 se difundió este set de documentales a educadores quienes en general han emitido opiniones positivas, pero el Instituto Nacional de Derechos Humanos no cuenta con un estudio sistematizado sobre la recepción de estos materiales en el aula. Solo un aspecto es referido y dice relación con la selección de imágenes para los estudiantes de educación primaria, las cuales según los docentes eran demasiado impactantes en cuanto a sus contenidos.

Otros de los dispositivos relevados como parte de la construcción memorial para las nuevas generaciones es la visita a sitios de memoria como actividad pedagógica para el tratamiento del pasado reciente (Toledo, Veneros y Magendzo, 2009). En el caso chileno las experiencias iniciales con este dispositivo se han circunscrito a la capital del país (Memorial de Paine, Casa Memoria José Domingo Cañas) siendo la experiencia más sistematizada la del Parque por la Paz Villa Grimaldi (Veneros y Toledo, 2009), Otras investigaciones dan cuenta de la experiencia de los jóvenes visitantes a Londres 38 y Memorial Paine. Un lugar para la memoria, pero no a partir del espacio escolar formal (Jorquera y Ramos, 2013; Álvarez y Hedrera, 2015).

El Parque por la Paz emplazado en la ex Villa Grimaldi realiza su labor educativa desde su recuperación como sitio en 1994 y gracias al apoyo de organismos internacionales tales como la Casa de Anna Frank y la Fundación Heinrich Boll han sistematizado su labor desde 2009 a la fecha. En función de una sistematizada experiencia en conjunto con Ministerio de Educación en 2004 definieron un guión de visita en el cual se diseñaron cuatro rutas para los visitantes: Memoria y testimonio, Contexto histórico, Movimientos sociales y

derechos humanos, Discriminación a la mujer (Equipo Educativo Villa Grimaldi).

Relativo al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos inaugurado en 2010, que no es un sitio de memoria en tanto tal, también es un espacio reconocido por la comunidad académica y de organismos de derechos humanos para el tratamiento pedagógico de la dictadura en la sociedad chilena. En él se realizan visitas guiadas, además de ciclos de cine y teatro, exposiciones artísticas de pintura y fotografía y en los últimos dos años concursos para las nuevas generaciones de músicos y artistas audiovisuales para abordar discursos memoriales.

A través de sus equipos educativos, tanto el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos como el Parque por la Paz, realizan visitas guiadas para escuelas y liceos con un procedimiento estándar: los adultos de los colegios interesados piden a través de un formulario la visita guiada, y en función de los datos de edad de los y las estudiantes preparan la actividad. Los adultos interesados en la actividad en su gran mayoría son los profesores de historia de educación básica y media (Coordinadora Educación, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos; Equipo Educativo Villa Grimaldi).

Los cursos permitidos en ambos espacios son los que corresponden a los últimos años de educación primaria y la totalidad del ciclo de secundaria, desde esta selección el museo cuenta con material didáctico para estudiantes sobre los 12 años de edad. Para cursos con niños y niñas más pequeños en edad no se realizan actividades de visita guiada, abordando en ambas instituciones los derechos del niño a través de actividades lúdicas tales como “Cuenta cuentos” (Coordinadora Educación, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos).

Ambos equipos educativos reconocen que con los estudiantes de educación primaria el trabajo es más complejo, razón por la cual desde 2011 junto con otros sitios de memoria de la ciudad de Santiago (Ministerio de Bienes Nacionales, 2015) y con apoyo del Instituto Nacional de Derechos Humanos han constituido una red de equipos educativos (Coordinadora Educación,

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos; Coordinador Educación, Instituto Nacional de Derechos Humanos).

Respecto al trabajo de transmisión con niños y niñas, las entrevistadas señalan que los educadores realizan visitas más cortas en duración o restringidas respecto al acceso a salas que tematizan el fenómeno de la tortura. Así, los niños y niñas no acceden a la sala sobre represión política por decisión del equipo educativo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. En el caso del Parque por la Paz no existen restricciones de acceso a espacios.

Por parte de los docentes, los lugares de memoria como dispositivos pedagógicos son valorados en tanto se utilicen para iniciar conversaciones en el aula en torno a las violaciones de los derechos humanos o bien como síntesis y finalización de los contenidos. La visita al espacio es calificada como una experiencia que impacta a docentes y a estudiantes, en tanto compromete variados sentimientos asociados al recogimiento y la pena, pero también en el que se promueve la reflexión y el reconocimiento de verdades silenciadas. Sin embargo, esta actividad debe ser cuidada para no exponer a los estudiantes de manera directa al horror y a la muerte que testimonian sus espacios (Palma, 2010).

En el caso del trabajo con niños y niñas en los lugares en memoria, Álvarez y Hedrera (2015) advierten de la necesidad que éstos desplieguen actividades pedagógicas menos verticalistas desde sus emprendedores y en las que los chicos protagonicen el aprendizaje sobre el espacio de memoria y el pasado reciente a partir de sus propias memorias infantiles y en particular sobre las memorias edificantes y no derrotadas sobre la militancia política.

2. CAPÍTULO 2. MEMORIA, TRANSMISIÓN, ELABORACIÓN

A partir de la revisión de las experiencias realizadas en torno a la enseñanza del pasado doloroso, nos interesa reflexionar sobre la memoria del pasado conflictivo en tanto objeto de estudio así como respecto a las acciones que realizan los sujetos e instituciones sobre ésta en el espacio escolar como lugar privilegiado de transmisión institucionalizada de las tradiciones y de encuentro entre diversas generaciones.

Para ello, el recorrido que realizaremos se sostendrá sobre al menos tres pilares fundamentales: por un lado, las principales elaboraciones teóricas relativas a la memoria del pasado conflictivo en las sociedades que han experimentado rupturas singulares en su historia nacional. Por otro lado, las discusiones y dilemas relativas al problema de la transmisión de este pasado a las nuevas generaciones y por último, las formas que asume el trabajo memorial en tanto elaboración del pasado por quienes lo han heredado.

2.1. LA MEMORIA COMO OBJETO DE INDAGACIÓN

Podríamos situar el origen de la producción empírica relativa a las memorias sociales en torno a hechos dolorosos del pasado en la década de los setenta a partir del estudio de la Shoah. Este acontecimiento límite ha generado desarrollos vastísimos en la historiografía, las humanidades, los estudios culturales y en particular en las ciencias sociales, desarrollo que ha sido calificado desde los años noventa por distintos autores como una hipermnesia, mnemotropismo, obsesión por el pasado, abuso de memoria, memoria saturada (Huysen, 2001; Rousso, 2000; Todorov, 2000; Robin, 2012).

Para Nora (2009) la memoria contemporánea se ha convertido en una memoria archivística en tanto preocupación por la acumulación de datos, contenidos y soportes, razón por la que el pasado está presente de manera permanente en nuestra cotidianeidad. La obsesión por el archivo se asociaría al temor al olvido que caracterizaría a sociedades contemporáneas que han sobrevivido a la crisis

de la transmisión y de la experiencia narrada (Benjamin citado en Traverso, 2007).

De este temor obsesivo al olvido habría advertido Nietzsche en el siglo XIX quien caracterizaba este exceso de memoria como la fiebre historicista, en tanto presencia esclavizante del pasado y en particular de las herencias nacionales que no permitirían la liberación de los individuos. Esta perspectiva sostiene que la historia tendría una carga muy pesada que no posibilitaría vivir el presente (citado en Yerushalmi, 1998; Jelin 2002).

Esta historia cargada de memoria del pasado es parte de la tradición nacional que caracterizó la construcción de ciudadanía europea en el siglo XIX. La elaboración y transmisión de las memorias triunfantes del origen de las naciones habrían posibilitado la constitución de sus identidades en tanto la acción memorial seleccionaría contenidos que unifican y permiten la permanencia y la continuidad de las comunidades a través del culto a los ancestros, los héroes y las glorias comunes.

En esta selección, las memorias triunfantes marginan aspectos que dividen y cuestionan la composición unificada de la nación (crímenes, pasados conflictivos y grupos nacionales en pugna) los cuales serían olvidados (Christou, 2007). Las sociedades se habrían hecho responsables de su pasado rememorando, pero también olvidando un pasado común unificado y virtuoso el cual sería heredado a las nuevas generaciones (Renan citado en Vezzetti, 2009a).

Las comunidades nacionales para garantizar este ejercicio crearían instituciones y ritos para hacer uso de estos legados ejemplares y edificantes, y hacerlos perdurables a los nuevos receptores. Este ejercicio no es dejado al azar sino más bien es activado por parte de la comunidad para que las nuevas generaciones los aprendan (Yerushalmi, 1998).

Estas tradiciones memoriales cuando son institucionalizadas se convertirían en lo que conocemos actualmente como “políticas de memoria”: la configuración de poder en una sociedad en un momento histórico específico da cuenta del contexto sociopolítico en que las memorias colectivas revisan el pasado. Según

Lechner y Guell (2002) la disputa de las memorias refiere “a la política en tanto puesta en escena de las memorias posibles” (Lechner y Guell, 2002: 22), por lo que las sociedades tienen una política de la memoria siendo ésta un marco de poder dentro del cual sus actores elaboran su pasado, configurándose dinámicas particulares según la resolución específica de sus conflictos políticos pasados.

Estas políticas de memoria se comprenden como “las acciones desarrolladas por los Estados o gobiernos mediante las cuales se busca promover que determinados aspectos del pasado sean revelados, valorizados, conservados o transmitidos, dada su importancia o significación para el contexto desde el cual son impulsadas” (Garretón et al., 2011: 20). Estas políticas son centrales en las formas que adoptará la memoria pública, y a través de ésta, en la definición de la identidad colectiva y el modelo de sociedad que se desee promover.

Por su parte, Vinyes (2009) propone la noción de economía memorial referida a un sistema de administración de bienes morales y simbólicos, datos y fechas, actos de estado y recursos administrativos y de difusión que están destinados a garantizar la inhibición institucional como un deber moral” (Vinyes, 2009: 25). El autor destaca que en los procesos de transición a la democracia los Estados se han caracterizado por intentar apaciguar las memorias no oficiales a través de esta economía memorial.

2.1.1. La memoria como recuerdo colectivo

La preocupación por la memoria como fenómeno humano además de ser estudiada desde inicios del siglo XX por la filosofía (ver síntesis en Candau, 2006); la neurología (ver síntesis en Feierstein, 2012) y el psicoanálisis (Freud, 1895, 1915), se instituye como objeto de indagación para las ciencias sociales a partir de los trabajos de Maurice Halbwachs quien propuso la noción de memorias colectivas en la década del treinta. Según el autor, la memoria además de ser un fenómeno individual tiene un carácter y un contenido social ya que es construida a partir de recuerdos con los otros en tanto está apoyada en marcos sociales de referencia, tales como el tiempo, el espacio y el lenguaje (Halbwachs, 2011).

El ser además de poseer una experiencia sensible, toma distancia de los acontecimientos vividos para recordar y construir su identidad en tanto yo perdurable y continuo (Halbwachs, 2011). La memoria sería una construcción retrospectiva de sucesos acaecidos en un momento anterior de la experiencia singular (“el pasado sería un pasado del presente”) y los criterios para seleccionar y describir los acontecimientos estarían dados en el presente. La memoria colectiva es gobernada por los imperativos actuales, por lo que el pasado se reconstruye a partir de las posibilidades y deseos del momento mediato (Lavabre, 2007).

De este modo, el gran aporte de Halbwachs es sostener que el recuerdo es reconstruido con otros con una base común y compartida de pertenencia, razón por la que el pasado sería producido y mantenido socialmente. Así aun cuando una experiencia la vivamos en soledad, no estamos aislados cuando la recordamos y la situamos en un marco social de recordación. El recuerdo se adaptaría a las percepciones actuales del individuo y se ejercería como tal en la medida que se recuerde en la comunidad afectiva a través de la acción comunicativa.

Las memorias colectivas son plurales y diversas por lo que el proceso de su formación posee como componentes las bases institucionales de la memoria y la dinámica social del recordar (Manero y Soto, 2005). Se produce entre estas bases institucionales y la dinámica social una nivelación en la cual se encuentran puntos intermedios que no resulten molestos ni traumáticos para el conjunto de la sociedad. Luego estos puntos se acentúan, se asimilan y se transforman en una convención. Esta convención consensuada permitiría posteriormente ser transmitida de generación en generación (Cerruti, 2001).

2.1.2. Las memorias del pasado doloroso

Los aportes pioneros de Halbwachs fueron retomados por las ciencias sociales como disciplina al menos tres décadas después en el marco de la discusión de las memorias sociales, colectivas o grupales relativas a sucesos dolorosos del pasado y en particular ante acontecimientos límites de la historia. Estos acontecimientos, objeto de estudio de la historia del tiempo presente, se han

caracterizado por ser sucesos abiertos e inconclusos que han implicado una ruptura en la continuidad de la historia de una sociedad. Esta ruptura cuestiona las tradiciones y permanencias de la historia compartida expresando sus conflictos políticos pasados y presentes (Franco y Levin, 2007; Rousso, 2012).

Como indicábamos, la reflexión y construcción teórica relativa a la memoria de pasados críticos se inaugurará en la academia europea y norteamericana con las investigaciones sobre las consecuencias sociales y subjetivas de la segunda guerra mundial y en particular la Shoah. Por su parte, las inquietudes respecto a los efectos sociales y en la subjetividad de sobrevivientes, víctimas y testigos de estos acontecimientos han sido abordadas a propósito del colaboracionismo y la resistencia frente al nazismo en Alemania, Italia y Francia (Lvovich, 2007; Portelli, 2002; Rousso, 2008) y la guerra civil y el franquismo en España (Páez, Valencia, Pennebaker, Rimé y Jodelet (1998); Vynies (2009).

En América Latina estas producciones se han desarrollado en las últimas dos décadas como consecuencia del despliegue del Terrorismo de Estado y en particular de las dictaduras militares en el Cono Sur de los años setenta. Así se han investigado las disputas memoriales en torno a la creación de monumentos de la violencia estatal (Jelin y Langland, 2002), las conmemoraciones en fechas “infelices” (Jelin, 2002) y las luchas territoriales en localidades periféricas en torno a las versiones del pasado (Del Pino y Jelin, 2003). También se han analizado críticamente los efectos a mediano y largo plazo en las políticas públicas y en la sociedad de los informes de la verdad de las transiciones democráticas (Crenzel, 2008;, Cacho s.f.).

En el caso chileno, las producciones empíricas sobre estas memorias sociales se han realizado desde el inicio de la transición a la democracia. En particular durante los años noventa, la mayoría de los estudios se enfocaron a los relatos de los familiares de las víctimas desde una perspectiva psicológica y los efectos del trauma en la vida familiar (Lira y Castillo, 1991; Álamos, 1992). También destacaron las perspectivas críticas, pero más bien teóricas sobre los silencios y olvidos impuestos por la transición democrática en aras del consenso y la

pacificación nacional (Loveman y Lira, 2000; Lechner y Guell, 2002; Piper, 2005; Richard, 2010).

Sin embargo, ante la detención de Pinochet en Londres en 1998 ocurre un estallido de la memoria (Ruiz, 2005), el cual configuró la apertura en la discusión académica. Un evento fundante de estos estudios fue el “Manifiesto de los Historiadores” de 1999, el cual tensó el debate sobre las memorias heredadas a partir de la historia oficial. Creemos que esta apertura en el debate político y social generó condiciones de posibilidad en la academia y en particular en las nuevas generaciones de historiadores y científicos sociales de estudiar las memorias en los actores que no habían tenido presencia en el debate anterior.

Así, nos encontramos con que en los últimos quince años una amplia producción académica ha analizado la recuperación de las memorias en los territorios rurales particularmente afectados por la violencia estatal (Barrientos, 2003; Maureira, 2009; Brevis, 2012; Maillard, y Ochoa, 2014; Álvarez, y Hedrera, 2015).

Por su parte, también se ha comenzado a indagar en las memorias heredadas por los jóvenes y niños en el espacio cotidiano y familiar (Reyes, 2009; Faúndez, Cornejo y Brackelaire, 2014; Haye, Manzi, González y Carvacho, 2013; Díaz, Faivovich, Carrasco, Glavic y Vivanco, 2013) y en el contexto de los ex centros de detención y tortura (Veneros y Toledo, 2009; Jorquera y Ramos, 2013).

Considerando este amplio panorama, revisaremos sólo algunas contribuciones académicas para la presente revisión bajo el criterio de ser las más pertinentes para nuestro tema de investigación. Para ello situaremos los aportes de Henri Rousso, Alessandro Portelli, Michael Pollak, Elizabeth Jelin y Steve Stern.

2.1.3. El modelo temporal y el duelo

Henri Rousso con la cláusula “el pasado que no pasa”, analiza las continuidades de fracturas y traumatismos en la conciencia nacional francesa relativas a la República de Vichy (Rousso, 2008: 2012). El autor propone que las memorias sociales sobre acontecimientos traumáticos poseen una temporalidad específica

de expresión: en un primer momento la sociedad realiza un balance sobre lo ocurrido para “depurarse” de los responsables de los crímenes que han avergonzado a la Nación.

Luego de este balance y cierre del acontecimiento, las naciones prescriben las amnistías jurídicas con la ilusión del olvido de las atrocidades ocurridas en su seno. Sin embargo, el olvido no es posible porque “el pasado vuelve y vuelve tan rápido e incluso con una brutalidad que nadie esperaba” (Rousso, 2008: 140), razón por la que al silenciamiento memorial o supresión del pasado, le sigue una etapa de estallido de memoria producto de conmemoraciones y de apertura de procesos jurídicos.

La etapa de estallido se califica como de la hipermnnesia consistente en una “cristalización de un conflicto no resuelto por el cual el trabajo de memoria no encuentra su punto de resolución” (Rousso, 2007: 7⁸). La última fase de este proceso memorial sería el duelo propiamente tal, adscribiendo al postulado freudiano sobre el trabajo psíquico de elaboración (Rousso, 2000).

En cada fase del proceso, las memorias se expresan de manera diversa en función de la gestión y uso político que realiza del pasado una sociedad (Rousso, 2012). Esta gestión es producto de las condiciones en las que las sociedades democráticas juzgan eventos dolorosos (procesos de justicia transicional), implicando desafíos y dilemas políticos para el presente. Así la visión del pasado es una perspectiva dinámica del presente, por lo que es desde la actualidad que una sociedad gestiona su pasado.

La instrumentalización del pasado la realizan agentes interesados en instituir su propia narración. De este modo, las memorias son producidas por un trabajo de encuadramiento ya que son construidas dentro de ciertos límites (Pollak, 2006: 25), siendo el pasado interpretado y combinado a partir de contenidos propuestos por guardianes de la memoria. Así la memoria del pasado doloroso puede ser fuertemente disputada (Rousso, 2000).

⁸ En original: “cristallisation d’un conflit non résolu pour lequel le “travail de mémoire” ne trouve pas son point d’aboutissement”.

El autor indaga como un evento se convierte en un acontecimiento de larga duración en tanto aún se sigue expresando. Su interés es conocer el recuerdo de la sociedad sobre ese acontecimiento. El valor de investigar sobre la memoria y el recuerdo sobre el acontecimiento traumático permitiría poner en una trama esa ruptura histórica y darle una significación.

La memoria articularía a través de representaciones esta devastación por lo tanto permitiría la permanencia de los recorridos individuales y las estructuras sociales (Rouso, 2012). La memoria en este sentido habilitaría el duelo colectivo, aun cuando señala que éste es imposible (Rouso, 2000) en tanto permitiría que algo del pasado se incorpore en la historia y le dé un sentido, posibilitando que “el pasado pase”.

2.1.4. Las memorias divididas y el contexto político de producción de versiones

Por su parte, Alessandro Portelli estudia los regímenes memoriales en torno a la nación italiana a partir de la colaboración con el fascismo y las acciones de la resistencia durante la segunda guerra mundial. Para ello propone la noción de “memoria dividida” la que describe el conflicto entre la memoria oficial en tanto versiones del Estado o los grupos dominantes (los vencedores y sus aliados) y las memorias del “poblado” (Contini citado en Portelli, 2013a).

Las pugnas entre memorias públicas y memorias privadas a su vez poseen diversas versiones fragmentadas e internamente divididas disputando los sentidos del pasado en función del lenguaje, sentido común, ideología e instituciones predominantes en los grupos. Frente a ello el autor nos advierte que no existen memorias puras ni espontáneas (Portelli, 2013a), los recuerdos serían patrimonio de los grupos nacionales quienes configuran memorias polifónicas portadas por los individuos en el marco de los grupos de pertenencia. Por esta razón, la memoria colectiva no es una memoria compacta ya que son los sujetos individuales quienes recuerdan y éstos mismos recuerdan de maneras diversas.

Gracias al uso de la historia oral como dispositivo de indagación, Portelli refiere que la nación en sus actos fundacionales (institución de su origen,

refundación) borra la memoria de los opositores para fortalecer la unidad de la patria: “la violencia, la guerra, las contradicciones de las cuales nace la nación, quedan sepultadas en el “sótano” del olvido, pero vuelven como fantasmas y pesadillas” (Portelli, 2013b: 3).

Portelli (2002) propone una periodización de las disputas memoriales en las que en un primer momento fueron prevalecientes las versiones que olvidaban las luchas de la resistencia (durante la Guerra Fría), mientras que en una segunda fase circuló el imaginario de la izquierda italiana como heroica, gracias a la asunción de gobiernos progresistas que sin embargo apelaban al olvido de los crímenes perpetrados por los partisanos.

Desde los años noventa, han tomado mayor espacio las versiones memoriales de responsabilización a la resistencia combatiente de las represalias nazis gracias a la instalación de la derecha italiana en el poder (Portelli, 2002). El autor problematiza el fenómeno sobre el cual las memorias derrotadas anti partisanas pasan a constituirse como contranarrativas vencedoras, gracias a la despolitización de las acciones resistentes por parte de los héroes de la resistencia, quienes luego se constituyeron en funcionarios oficiales. Así las memorias de la resistencia quedaron vaciadas de su contenido reivindicativo suprimiendo el recuerdo de la violencia revolucionaria y adoptando ideologías ajenas (Portelli, 2006).

Frente a esta batalla de memoria, las memorias derrotadas se configuran como memorias vencedoras, siendo el discurso pro fascista por parte de la comunidades no resistentes un “discurso subterráneo y penetrante profundamente arraigado en el inconsciente del país” (Portelli, 2002: 171)⁹. Más allá de los datos factuales a los cuales refieren las versiones indagadas a través de testimonios de testigos y víctimas sobre los acontecimientos, el autor conmina a comprender la articulación entre hechos historiográficos validados a

⁹ Relativo a este grupo no resistente, el grupo que sostiene el sentido común, los héroes de la zona gris, Arendt nos señala que son los que se adaptan, los cómplices ciudadanos de los estados totalitarios (Arendt, 1964).

través de documentos y las representaciones sobre estos hechos por parte de los actores (Portelli, 2006).

Las versiones actuales darían cuenta de opciones e intereses políticos que permitirían a los grupos legitimar sus objetivos constituyéndose como memoria exitosa. De este modo, el autor nos enseña que

Más que un almacén de datos, la memoria es un constante trabajo de búsqueda de sentido, que filtra los rastros de la experiencia entregando al olvido lo que no tiene más un significado en la actualidad – pero también lo que tiene demasiado significado (Portelli, 2013b: 2).

En función de lo anterior, la memoria podría recordar incluso hechos que no ocurrieron, constituyéndose desde un mito a un relato institucionalizado tanto por el discurso oficial como por el sentido común de los hechos del pasado en tanto construcción político narrativa (Portelli, 2013a). Estos mitos luego convertidos en relatos oficiales contendrían núcleos resistentes que permanecen inmovibles frente a datos factuales y aspectos marginales que se modifican con el tiempo y en función de las contingencias políticas.

Así recordar, contar e interpretar sería una necesidad de los actores para instalar sus propias versiones sobre los acontecimientos, por lo que el deseo, la imaginación y la ilusión se constituyen como los recursos utilizados por los sujetos y los grupos para narrar el pasado (Portelli, 2006).

2.1.5. Las memorias subterráneas y el silencio

Michael Pollak (2006) propone que el atravesamiento por experiencias límites supone consecuencias en la identidad personal y por tanto en la construcción del mundo, del pasado y del presente de los sujetos que las han vivenciado. Desde sus aportes comprendemos que en contextos de calma y consenso político los individuos de una nación contamos con recuerdos compartidos en tanto negociamos nuestras memorias individuales con las memorias colectivas aceptadas con el objetivo de pertenecer a una comunidad.

Las memorias aceptadas por el grupo oprimirán versiones marginales y distintas a la memoria oficial la que es solidificada y construida por agentes de emprendimiento memorial (Pollak, 2006). Gracias a esta acción de

emprendimiento la memoria se instituye y se transmite a las nuevas generaciones. Sin embargo, en momentos de crisis esta memoria compartida es interrogada, en particular cuando los recuerdos sobre el pasado en común son ominosos o vergonzantes.

En los momentos de crisis de la identidad compartida aparecen desde los actores marginados o subalternos otras versiones del pasado que habían sido silenciadas para constituir el relato nacional u oficial. Este silencio a diferencia del olvido, sería una estrategia de resistencia utilizada por los grupos marginados con el fin de retraerse o salvaguardar la existencia y por tanto la identidad personal. Pollak sostiene que el silencio puede ser voluntario en tanto opción de callar los hechos para subsistir o bien involuntario con el fin de proteger la identidad ante la vergüenza o la culpa.

A estas memorias subterráneas las nombra memorias prohibidas, memorias clandestinas, memorias inaudibles, las que estarían presentes en las redes familiares y de asociatividad de los sujetos testigos y sobrevivientes y resisten aún en el silencio prolongado impuesto por los Estados Nacionales. Roto el tabú que sostenía los relatos oficiales de la dominación hegemónica, los recuerdos silenciados que permanecen vivos pueden ejercer batallas memoriales en el espacio público.

La emergencia de los relatos dolorosos, vergonzantes sería posible gracias a las condiciones de escucha que una sociedad puede ofrecer a estos actores antes acallados, en tanto apertura de procesos judiciales, estallidos de memoria en torno a conmemoraciones o incluso ante dispositivos de investigación como los realizados por los científicos sociales. Sin embargo, aun cuando estas memorias no consolidadas “pueden desestabilizar esta memoria pública instalada, robarle por breves momentos su monopolio, pero en general, no se imponen en el espacio público, sino que se elaboran y circulan a través de canales más privados, familiares y comunales” (Da Silva, 2014: 5).

2.1.6. Las luchas de la memoria y sus trabajos

En el contexto de la producción latinoamericana un referente fundamental lo constituye la noción de trabajos de memoria acuñado por Elizabeth Jelin (2000,

2002, 2009). La discusión sobre las memorias del pasado se produce gracias a la acción de los movimientos sociales relativas a construir órdenes democráticos post conflictos en los cuales los derechos humanos estén garantizados para toda la población (Jelin, 2004).

Las interpretaciones sobre el pasado y los desafíos políticos del presente relativos a la disputa por los derechos primera y segunda generación adquieren un lugar central en las sociedades en transición. Las disputas sobre el pasado se expresan en el presente y se asocian a escenarios positivos actuales que definen proyectos sociales, por lo que los sentidos del recuerdo son transformados en función de la actualidad de sus demandas (Jelin, 2009).

Jelin indica que en cada momento histórico existen narrativas e interpretaciones del pasado que se contrastan o están en conflicto. Cuando se presenta el consenso, una versión del pasado se impone como el libreto único, el cual coincide con la versión de los vencedores. Sin embargo, cuando un pasado es conflictivo y traumático, las versiones obstinadas e insistentes de los vencidos también se dejan escuchar. Estas voces surgen desde las “catacumbas”, enfrentándose con las memorias del Estado o los grupos de mayor poder político (Jelin, 2002: 6). En momentos de apertura, deshielos, liberalizaciones se habilitan nuevos actores y relatos que reclaman reconocimiento y legitimidad.

A diferencia de la memoria habitual cotidiana, los hechos que conmueven a los sujetos o grupos sociales transforman las prácticas a partir de las emociones y sentimientos constituyendo a los hechos como sucesos memorables, posibles de recordar. La memoria como función se transforma y el acontecimiento memorable si es narrado y compartido a través del discurso logra ser encadenado en su dimensión intersubjetiva. Gracias a esa transformación, el sujeto le otorga un sentido al pasado rememorado.

Ante acontecimientos dolorosos que han supuesto una ruptura en la cotidianidad los sujetos damos sentido a la experiencia. En razón de ello, el estudio de la memoria como construcción social narrativa implica el estudio de las propiedades de quien narra, de las instituciones que le otorgan o niegan

poder y/o lo autoriza a pronunciar las palabras (Jelin, 2000, 10). Estos emprendedores de la memoria (Pollak, 2006) serían quienes generan proyectos, nuevas ideas y expresiones y tiene la capacidad de movilizar y organizar grupos humanos para su causa. Se les describe como “organizaciones sociales ligadas al proyecto de memoria que implica jerarquías sociales, mecanismos de control y de división del trabajo” (Jelin, 2009: 124).

El espacio de la memoria es un espacio de lucha política y por tanto de lucha frente al olvido. Así a la dicotomía clásica de memoria contra olvido, memoria contra silencio, la autora propone la disputa “memoria contra memoria” (Jelin, 2002: 6) constituyéndose como procesos en construcción abiertos y nunca acabados. En este sentido aun cuando los promotores y emprendedores traten de imponer sus versiones o narrativa sobre el pasado, los sentidos sobre éste

Nunca están cristalizados o inscriptos en la piedra del monumento o en el texto grabado en la placa. Estos no son más que un soporte, lleno de ambigüedades, para el trabajo subjetivo y para la acción colectiva, política y simbólica, de otros actores específicos, que lo harán en otros escenarios y en otras coyunturas históricas (Jelin, 2013: 130).

2.1.7. Las memorias emblemáticas y los nudos

A partir de las particularidades en la construcción de las memorias de la dictadura chilena, Steve Stern (2009, 2013) propone que la oposición memoria/olvido que ha caracterizado la lectura de estos debe ser puesta en debate ya que éstas implicarían más bien un proceso de “remembranza selectivas y en pugna” (Stern, 2009: 30). Las memorias son relacionales, no excluyentes, porque quienes elaboran y defienden sus versiones procuran desplazar y superar los marcos de sentido contrarios estableciendo dinámicas complementarias y conflictivas.

Los actores que sostienen las distintas remembranzas buscan definir lo verdadero y estos modos de recordar serían selectivos respecto de los contenidos. Así, los actores que recuerdan luchan contra el olvido de sus antagonistas, pero respecto de las particulares remembranzas que cada actor defiende en el debate público. La formación de las memorias es un proceso

intensamente político, ya que “las luchas por la memoria juegan un rol importante en la ganancia o pérdida de las “mentes y corazones” políticos” (Stern, 2009: 167), ampliando o estrechando la legitimidad de los sistemas de poder instalados.

Podemos entender este conjunto de remembranzas selectivas que compiten para dar significado a una experiencia devastadora para la comunidad y su legitimación como una “caja de la memoria”. En esta caja estarían contenidos tanto los grandes relatos de la nación, como las narraciones marginales y privadas. Allí se contendrían las “verdades sobre un viraje traumático en su vida colectiva” (Stern, 2013: 32).

Durante la primera década de transición democrática, la sociedad chilena construyó una “cultura de impasse” de la memoria más que una memoria compartida de los hechos o bien un olvido sobre éstos. Este “impasse” se habría producido por la interacción entre las decisiones conscientes por parte de la oficialidad de cerrar la caja de la memoria y la memoria obstinada e inolvidable sobre el horror y la ruptura. Así la cultura memorial chilena osciló entre 1973 y 1998 en la esquizofrenia moral entre la “prudencia y la convulsión”, desenredando el impasse luego de la detención de Pinochet en Londres (Stern, 2013: 32).

Para el autor diversas memorias emblemáticas se debaten en el espacio público aludiendo con esto a un marco o contexto de significación que organiza los argumentos culturales en torno al significado de la experiencia pasada. Este marco selecciona contenidos y a su vez propone contramemorias y debates. Cada memoria a su vez alude a una trama política y cultural y se han activado en cada estallido memorial tanto por decisiones gubernamentales, como judiciales o de las acciones de los movimientos sociales.

Las memorias sueltas, por su parte, serían las experiencias y conocimientos personales que permanecerían en el ámbito privado. Serían narrativas particulares, fragmentarias que no logran por su construcción convertirse en marcos de significación de la experiencia más amplios y disputar en el debate público, “los recuerdos individuales permanecen de alguna manera “suelos””

(Stern, 2009: 147).

Las memorias en pugna se expresan cuando son evidenciados los “nudos de memoria”, en tanto interrupciones de la vida cotidiana y los hábitos. Estos nudos los identificamos como sitios: de humanidad o los grupos humanos (los militantes o emprendedores), como de tiempo (las conmemoraciones) y espacio (los lugares de memoria). Ellos posibilitan que las remembranzas y olvidos tengan presencia y peso en el dominio público porque son insistentes, conflictivos y molestos y desde ellos el cuerpo social se expresa. Éstos serían convocantes ya que se presentan “desatando polémica acerca de la memoria en el imaginario” (Stern, 2013: 37).

2.2. LA TRANSMISIÓN COMO ACTO DE MEMORIA PARA LAS NUEVAS GENERACIONES

Los autores revisados precedentemente coinciden en indicar que las memorias se configuran como construcciones en el presente. Permanentemente están en tensión el presente y el pasado en tanto el primero reconstruye y configura el pasado, disputando significaciones a la memoria vivida y la memoria transmitida. Esta memoria transmitida a las nuevas generaciones tanto en sus aspectos individuales como en sus aspectos sociales ha sido ampliamente discutida tanto en los estudios sobre memorias colectivas como en el campo de la psicología social (Páez y Basabe, 1998; Pennebaker y Basanick, 1998), y en particular del psicoanálisis.

A continuación sintetizaremos este último conjunto de aportes teóricos en tanto inauguró un campo de problemas y aplicaciones sobre el trauma psíquico, la memoria como inscripción y la transmisión intergeneracional. Este campo ha posibilitado discusiones vastísimas para el abordaje del objeto de indagación ampliando la perspectiva desde lo individual a las complejidades del lazo social (Hassoun, 1996; Jelin, 2002; Kordon, Edelman, Lagos, 2005; Puget y Kaës, 2006; Davoine y Gaudilliere, 2011; Rousso, 2012) y las elaboraciones estéticas en torno al pasado (La Capra, 2008).

2.2.1. El psiquismo en la cadena de las generaciones

Para la teoría psicoanalítica la genealogía de la psique humana se apoya, modela y depende de la experiencia intersubjetiva, siendo ésta doblemente determinada ya que el individuo “es fin para sí mismo y eslabón dentro de una cadena de la cual es tributario contra su voluntad o, al menos, sin que medie ésta” (Freud, 1914a: 75). La existencia psíquica de este individuo singular está precedida por más de un otro siendo su narcisismo apuntalado sobre el de la generación que le antecede.

La generación predecesora considera a la generación siguiente la heredera de sus sueños. Esta última es heredera también de las inhibiciones y prohibiciones, por lo que los “recién llegados” estarían capturados en sistemas de dependencia de sus ancestros, lo cual puede constituirse en una potencia subjetivante, pero también en una desventaja. Para Legendre (1998) la transmisión de una generación a otra es posible gracias a la exigencia narcisista de conservación y de continuidad de la vida psíquica, siendo un imperativo cultural el acto mismo de transmisión entre generaciones más allá de los contenidos específicos a legar.

El imperativo de transmisión es coherente con la propuesta freudiana del “alma de las masas” (Freud, 1913). Esta invención permite comprender la continuidad en la vida de sentimientos de los seres humanos y la prolongación de la cultura a pesar de las interrupciones. Así los procesos psíquicos se continúan de una generación a la siguiente.

Por su parte, Tisseron (1997) postula que el individuo humano es un grupo interiorizado y por tanto su psique está sometida a la prueba de las generaciones, mientras Kaës (1996) al explicar la doble dimensión de la subjetividad singular y su pertenencia grupal y familiar, nos propone que los individuos somos el punto de anudamiento de los conflictos inconscientes en la cadena de la generación y en la trama del grupo.

Ahora bien, cada individuo singular adquiere lo transmitido a través de una apropiación o elaboración, constituyéndose el legado transmitido por sus ascendientes en una herencia simbólica más que en una transferencia directa de

contenidos. De este modo aun cuando la realidad psíquica antecesora modela a los recién llegados, este receptor no es pasivo por lo cual su realidad psíquica “se construye en interrelación con la vida psíquica de sus allegados, (...) y a través de ellos, por la de sus ascendientes” (Tisseron, 1997: 12).

La metabolización de lo escuchado, visto, sabido, es a través del ejercicio del pensamiento por lo que “cada hombre posee en su actividad mental inconsciente un aparato que le permite interpretar las reacciones de otros hombres” (Freud, 1913: 160). El aparato psíquico descrito por el autor sería un instrumento de interpretación que constituirá y producirá sentidos acerca de la transmisión heredada (Freud, 1937). Gracias a éste, la memoria de los sucesos se conserva a través de huellas, pero no es directa, ya que es regulada con un orden propio, interviniendo en esta regulación dispositivos que aseguran la transcripción de los estímulos en un espacio de transformación.

La transmisión por lo tanto se constituye como un acto desde las generaciones previas que donan elementos de la cultura para que sean asimilados por las nuevas generaciones, las que recompondrán a su manera lo recibido, modificándolo, reelaborándolo (Palma y Tapia, 2006). El acto de apropiación sería subjetivar una herencia con el objetivo de reconocerla como propia y en esta subjetivación la recepción de la herencia de parte del sujeto no solo es pasiva sino también un acto de reconocimiento hacia quien realiza la transmisión.

La transmisión sería un acto de ilusión en tanto compromiso con los ascendientes por lo que además de transmitir contenidos, también es necesario el olvido en tanto permite que la diferencia pueda ser recibida y es en este espacio de diferencia “en donde se inscribe lo que se transmitirá. De este modo la transmisión lograda ofrece al depositario un espacio de libertad y una base que le permite abandonar [el pasado]” (Hassoun, 1996: 17).

Frente a lo anteriormente expuesto tenemos que la transmisión es siempre fallida, ya que la parte cedida y sacrificada es la que permitirá que el sujeto recién llegado constituya un espacio para recibir la herencia cultural. Así lo que falta y falla, lo que no ha advenido, lo que está ausente de inscripción o

representación en la cultura, puede ser metabolizado generando un espacio de diferencia. Desde esta perspectiva sería necesario que algo escape a la significación para hacer posible una nueva representación y el trabajo de pensamiento del sujeto ya que el acto de transmisión consistiría en ceder, conservar, pero también transformar.

2.2.2. La transmisión del pasado doloroso en la escuela

La escuela se constituye como un espacio clave para la transmisión tanto de contenidos específicos como valores y reglas sociales. Además de ser un espacio de transmisión de encargos sociales, en la institución escolar nos encontramos con una diversidad de actores y generaciones en disputa sobre el pasado. Funcionarios, directivos, docentes y familias están atravesados por diversas memorias a partir de sus espacios de pertenencia (Halbwachs, 2011) como por las políticas estatales de educación y la influencia de los medios de comunicación de masas.

En la escuela la transmisión se ha desplegado tanto a través de las conmemoraciones y rituales escolares (Mc. Laren, 1995; Brugnoli, 2011) como de la enseñanza misma de la disciplina historiográfica. A esta última se le depositó el encargo político y social de que sus tópicos recurrentes fueran la identidad, la memoria y la ciudadanía, en tanto incorporación de las nuevas generaciones a un modo de participación democrática. Así se enseñaban las grandes gestas heroicas, la vida y hazañas de los próceres que fundaron la nación, teniendo como objetivo la proyección de un futuro compartido, sin fisuras ni conflictos (Ferro, 2007; Finocchio, 2007; Kriger, 2007).

Así el discurso historiador oficial ha sido una institución poderosa ya que se convierte en el reservorio de las potencias políticas de una sociedad constituyéndose en el “dispositivo central en la producción y reproducción del lazo social nacional” (Corea y Lewkowicz, 2004: 27). Según Ferro (2007) la historia que se cuenta a los niños permite a la vez conocer la identidad de una sociedad y el status de ésta a través del tiempo; la historia enseñada funcionaría como una memoria particular, como “una memoria concebida como cuestión de Estado (Saab, citado en Raggio, 2004: 2).

Sin embargo, cuando este pasado nacional ha estado teñido de violencia contra ciudadanos de otras naciones, se ha perpetrado hacia los pueblos originarios o ciudadanos considerados como el enemigo interno de la nación, esta perspectiva didáctica de la historia escolar se ve fuertemente cuestionada y los debates insisten en que quizás es uno de los temas más complejos de abordar en el espacio escolar (Des Pres, 1988; Thannasekos, 1995a; Corbel y Falaize, 2004; Carretero, 2007) en tanto se constituye como “tema controversial” (Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias, 2015).

Estos dilemas sobre las versiones del pasado y sus modalidades de enseñanza surgen como parte de una nueva perspectiva de la enseñanza de la historia inaugurada a mediados del S. XX (Carretero, Rosa, y González, 2006) ocupando un lugar diferente en el espacio curricular a través del énfasis desde la defensa de las imágenes de próceres y efemérides nacionales a la formación de los sujetos políticos y a la reflexión ética sobre los hechos del pasado (Thanassekos, 1995a; Siede, 2013; Toledo y Gazmuri, 2009; Gazmuri, 2013).

Así la historia escolar de “matanzas colectivas, dos guerras mundiales, genocidios y dictaduras han transformado la disciplina en un espejo incómodo. ¿Cómo incorporar en el pasado hechos aberrantes perpetrados en el seno de la comunidad misma?” (Lorenz, 2006: 268). Legarralde (2007) indica que el contenido de la historia cuando nos referimos a la memoria de hechos traumáticos exige además de la transmisión de un contenido histórico una posición ética, mientras que para Fossati (2004) estos hechos deben asociarse a deberes éticos y civiles debido al significado emblemático de estas experiencias para la historia de la humanidad.

2.2.3. El deber de memoria. Las propuestas iniciales

Podemos situar el origen de estas discusiones a fines de la década del cincuenta con las valiosas contribuciones de Theodor Adorno (1998), quien ante los horriblos acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial referidos tanto a la exterminación de los judíos en Europa como a la nazificación de la sociedad alemana, se pregunta sobre el sentido de educar después de Auschwitz. Adorno en 1959 reclama que uno de los imperativos de la educación es desactivar los

factores objetivos (materiales, económicos) y subjetivos que hicieron posible ese pasado catastrófico y que aún perduran en la sociedad (Adorno, 1998a).

Según el autor, el pasado tiene capacidad de hechizarnos, fascinarnos ante sus imágenes de destrucción y horror y volver como un fantasma de manera permanente, como si siguiera latiendo. Esa fascinación obstaculizaría la reflexión que la sociedad podría realizar respecto de su responsabilidad colectiva ante los crímenes, por lo que el olvido o la destrucción del recuerdo se constituiría como un doble crimen: “a los asesinados ha de serles sustraído así también lo único que nuestra impotencia puede negarles, la memoria” (Adorno, 1998a: 17).

A partir de la crítica a las características pre democráticas de la sociedad alemana del Weimar, Adorno comprende la disposición con que el nazismo pudo sustentar sus políticas totalitarias de segregación y exterminio gracias a las características subjetivas de obediencia y conformismo de la población que se sometió a sus prescripciones y asumió para sí el antisemitismo. En función de estas características, Adorno señala que los recuerdos evocados por la población en torno al exterminio durante la primera década de la post guerra consistieron en versiones dulcificadas y eufemísticas sobre los hechos (similar a lo sistematizado por Achugar, 2011) de los cuales indicaban no haberse enterado mientras éstos sucedían (ver sobre el caso argentino, Levín, 2005)

En función de estas constataciones, Adorno alertó sobre los objetivos de la educación luego de este acontecimiento límite y propuso que una de las vías de ilustración más pertinentes para abordarlo con las generaciones jóvenes es el análisis de la propaganda fascista, para dar cuenta de las disposiciones psicológicas que posibilitan que sujetos ilustrados, educados y racionales defiendan el autoritarismo y reivindiquen sus prácticas.

La ilustración subjetiva (Adorno, 1998b) no consistiría solo en la apelación necesaria al sufrimiento de las víctimas y los ideales humanitarios, en tanto memoria caritativa. Tal como nos invita tempranamente Arendt en 1963 (2006), esta ilustración consistiría en el análisis de la economía psíquica de los perpetradores, en tanto hombres comunes, no necesariamente sujetos con

padecimientos psiquiátricos, quienes han sido capaces de cometer atrocidades contra la humanidad siendo parte de un aparato burocrático. Según Adorno este viraje al sujeto perpetrador permitiría combatir contra la insensibilidad frente al odio ante los minorías o los percibidos como débiles ya que como bien indica un autor contemporáneo “el desprecio ordinario prepara para el desprecio extraordinario” (Forges, 2006: 229).

2.2.4. Los dilemas del deber de memoria

Ahora bien como hemos revisado la dinámica de las memorias sociales tiene una dinámica temporal particular (Rouso, 2012; Portelli, 2002; Stern, 2009). Luego de un silenciamiento de los crímenes en aras de la pacificación, la depuración y la gobernabilidad, algunas sociedades europeas desde los años noventa desplegaron un conjunto de políticas memoriales para prevenir la perpetración de los crímenes masivos en el futuro (Habermas, 1998, Brossat, 2005) siendo parte de estas políticas el análisis del curriculum escolar, tal como vimos en el capítulo 1.

La pedagogía de la memoria en tanto transmisión del pasado a los no que no los vivenciaron directamente, a los que no fueron víctimas ni emprendedores, ha tenido vicisitudes indicadas por la gran mayoría de los autores revisados. En las últimas dos décadas se ha discutido sobre los énfasis, sobre los contenidos específicos y sobre los métodos didácticos. Relativo a los énfasis se advierte una tensión entre la dimensión científica del acontecimiento relativa al conocimiento historiográfico de los sucesos (De Amézola, 2003; Magendzo y Toledo, 2009); la dimensión ética de reflexión sobre los crímenes del pasado en las sociedades (Siede, 2013), y la dimensión ciudadana (Corbel y Falaize, 2004; Toledo y Gazmuri, 2009).

Así se expresan tensiones relativas a discutir la historia v/s la memoria en el espacio escolar (De Amézola, 2003); el lugar de la razón v/s la emoción (Toledo, Magendzo y Gazmuri, 2011); el deber de memoria v/s la construcción memorial (Raggio, 2004, Jelin, 2013). En particular sobre los contenidos la mayor parte de las experiencias revisadas aluden al tratamiento curricular en educación secundaria en la que los sucesos dolorosos del pasado se abordan

tanto en la materia de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía, siendo un ámbito novedoso el tratamiento en Literatura, el cual permite la articulación fructífera de las tensiones antes mencionadas.

La consigna de “recordar para no repetir” se convirtió en un lema de uso corriente que el sistema educativo fue conminado a cumplir para enseñar a las nuevas generaciones sobre este Nunca más. El deber de memoria, consigna representada en un principio por Primo Levi en tanto testimoniante de la sobrevivencia, implicó situar en el escenario público la voz de los testigos y en particular de las víctimas. Sin embargo, esta era del testigo, o más bien de las víctimas (Rouso, 2007) ha transformado a algunos de ellos desde héroes a víctimas morales, razón por la cual el humanitarismo de esta perceptiva memorial, convertida en religión civil (Traverso, 2011) ha eclipsado las utopías y esperanzas que encarnaron sus luchas previas (Portelli, 2002; Grandin, 2005, Vezzetti, 2009b; Jelin, 2006; Montenegro y Piper, 2009; Raggio, 2012).

Esta glorificación de las víctimas según los autores señalados ha permitido la deshistorización y por tanto la despolitización del conflicto que dio lugar a la catástrofe. Lo anterior ha legitimado que los relatos más conservadores se impongan en el terreno público en tanto son “esquemas maniqueos, simplificadoras, sin zonas grises, sin fisuras, [que] se transmiten más fácilmente que las interpretaciones que reconocen la polisemia y el pluralismo” (Jelin, 2002: 128). La elusión del componente polémico afecta el objeto de conocimiento, razón por la que cuando la enseñanza de la historia reciente “deviene “fábula moralizante” deforma los hechos, (...) diluye la reflexión política e impide la deliberación ética“ (Siede, 2013: 131- 132).

Así en el caso chileno por ejemplo tanto Cabrera y Malbrán (2006) y Jorquera y Ramos (2013) concluyen que lo que los jóvenes saben del período de la dictadura militar refiere más bien al hecho concreto de la violencia política (los desaparecidos por ejemplo), pero no las causas de esta acción por parte del Estado, por lo cual el discurso de la defensa de los derechos humanos se impone como referente habitual en las discusiones. Ante ello “el foco de lo inaceptable se aleja del conflicto social y político, y se ubica principalmente en

“lo humano” (...) Como efecto de esto, las condenas a los represores resultan ser morales y no políticas” (Jorquera y Ramos, 2013: 68).

Además de la despolitización, Todorov (2000) advirtió tempranamente sobre los abusos de la memoria literal asociado a los acontecimientos en tanto excesiva preocupación por el recuerdo. Según el autor ante la institucionalización de la memoria, ésta se vacía de sentido, se convierte en acto cristalizado, esclerotizado y cerrado. La memoria literal perseguida por el relato historiográfico volcada en los textos escolares y por tanto en las prácticas de aula prioriza la conservación fiel del acontecimiento, su rescate minucioso y preciso, ausente de contaminaciones.

El peligro de este deber de memoria normalmente adscribe a un relato y a una interpretación específica del pasado, siendo esa la versión que quieren transmitir los emprendedores, los guardianes o los militantes de la memoria a quienes no tuvieron la experiencia directamente vivida o bien no comparten la interpretación dada (Álvarez y Hedrera, 2015). Como indica Jelin (2013) si esta posición es extrema su objetivo entraría en contradicción con la construcción de la memoria en tanto ejercicio de análisis de presente y por tanto como fuente del porvenir. La transmisión unívoca no daría cuenta de la reflexividad y del activismo ciudadano ya que desconocería la complejidad de la realidad y la incertidumbre que esta implica.

Investigaciones en Alemania y Francia han descrito una variedad de fenómenos relativos a este deber de memoria que imposibilitan el trabajo reflexivo de transmisión esperado con las nuevas generaciones. Así los fenómenos descritos como peligros de la transmisión serían la ritualización, la saturación de contenidos y la sacralización de los eventos. La ritualización provocaría un estancamiento del pasado, paralizando y encapsulando la memoria solo sobre los sufrimientos o bien solo sobre los acontecimientos vividos pasivamente por una sociedad, jerarquizando a una víctimas por sobre otras (Wyrwoll y Annegret en Gianera, 2002). Lo anterior daría cuenta de una conducta memorial estereotipada, devenida pastoral contemporánea (Brossat, 2005).

Así entonces, en las última décadas el espacio educativo francés se ha visto cuestionado por parte de los estudiantes al abordar con mayor énfasis la Shoah que las guerras postcoloniales, en particular Argelia (Forges, 2006). En el espacio escolar argentino, la pregunta puesta en juego dice relación con las memorias de- negadas (Da Silva, 2011) relativas a las víctimas de la lucha armada (Comisión Provincial por la Memoria, 2014) y en el espacio escolar chileno con las consecuencias negativas de la Reforma Agraria (Palma, 2010).

Por su parte, en el caso argentino, a propósito del insistente uso pedagógico de películas para conmemorar hechos trágicos del pasado nacional, Lorenz (2006) advierte que la espectacularización de los acontecimientos históricos recientes podría convertir al deber de memoria en una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar, teniendo de un lado, la reflexión científica y del otro, el espectáculo. El resultado de esta obsesión conmemorativa (Traverso, 2007) se convierte en una exposición ritualizada a las imágenes del horror provocando un cierto hechizo o fascinación en el espectador, así “no sólo el pasado se banaliza, sino que se contribuye a fijar a los actores sociales en un miedo y un dolor que se dice querer procesar” (Lorenz, 2006: 283).

Relativo al fenómeno de la saturación, ésta refiere al exceso de información en los medios de comunicación, al turismo pedagógico a los sitios de memoria (Teklik y Mesnard, 2011, Robin, 2012) y al tratamiento didáctico tradicional dado por la escuela sobre estos temas lo que genera una sensación de aplastamiento a cualquier tipo de discusión en tanto vacío de significaciones, en tanto relato banalizado.

De esta saturación refiere Van Alphen (citado en Jelin, 2002) al advertir la sensación de aburrimiento de las jóvenes generaciones quienes han vivenciado la educación contra el exterminio como un relato “machacado en la mente” razón por la que rechazan la enseñanza sobre el período. Según Libera (citado en Van Alphen, 2015) la instrucción intelectual de la Shoah en Alemania ha implicado una suerte de “envenenamiento” a las nuevas generaciones de estos relatos horribles sobre lo que el pueblo alemán permitió en tanto “cómplice”. Este debate nos parece de la mayor importancia ya que pone en perspectiva la

discusión sobre el lugar del conocimiento en tanto información, en tanto dato relativo al pasado reciente.

La perspectiva adoptada por los autores dice relación con debates pedagógicos relativos a lo que aprendemos en función del dato cerrado, ocluido sin reconstrucción, el saber cómo un conocimiento del enseñante, como un conocimiento del currículum y no como una apropiación y dominio por parte de los herederos, receptores o aprendientes (esto lo retomaremos más adelante). Así la fórmula de recordar para no repetir puede convertirse en una muletilla sin ningún contenido (Guelerman en Gianera, 2000) pues el conocimiento cognitivo, racional o intelectual de los hechos por sí mismos no garantiza un cambio en los juicios de valor y las prácticas de los sujetos y los grupos (Popescu, 2010; Van Alphen 2015).

Esta saturación podría asociarse a la excesiva exposición a imágenes y relatos del horror por parte de los docentes en torno a los documentales “Noche y Niebla” de Alain Resnais (Forges, 2006; Corbel y Falaize, 2006) y “La Noche de los Lápices” de Héctor Olivera (Lorenz, 2004; Raggio, 2012). En el caso chileno algo de ello advertimos respecto de la exposición en las escuelas del documental “La Batalla de Chile” de Patricio Guzmán (Palma, 2010).

Relativo a la sacralización, ésta consiste en posicionar a los actores de los hechos en posiciones fijas, re victimizando a las víctimas e identificando a los victimarios en tanto enfermos mentales (Wieviorka, 2011/ 2012). La sacralización al re- victimizar define al individuo solo como víctima lo que implica desestimar su capacidad de acción como sujeto, lo que contrapone el paradigma de los derechos humanos con las demandas en clave ciudadana (Grandin, 2005). El valor de la transmisión en este caso se asociaría a su vez a la clarificación del carácter de sujeto activo de la violencia para dar cuenta de su actualidad y por lo tanto de la (im) posibilidad del “Nunca más” (Guelerman, 2001).

Además de “cosificar” a las víctimas, la sacralización también incide en la posibilidad de representar el exterminio en el espacio escolar. Para ello Des Pres (198) ironizó respecto de un conjunto de prescripciones con las cuales se ha

hecho este deber de memoria, pero en tanto deber de memoria literal y no ejemplar al decir de Todorov (2000). Estas prescripciones se han utilizado al estilo de los “Mandamientos” en tanto se debe representar en particular el Holocausto como un evento único, como un caso especial; con representaciones exactas y fieles de sus hechos y condiciones; y “como un evento solemne y sagrado, por lo que ninguna respuesta podría obscurecer su enormidad” (Des Pres, 1988: 217)¹⁰.

Como podemos advertir la historia del pasado doloroso como parte del currículum escolar tiene como dilemas las prescripciones sobre qué contenidos enseñar, pero sobre todo qué cosas recordar en la institución escolar en cuanto a sus contenidos y formatos. Desde la pregunta por el formato tenemos que su peligro esté asociado a la cristalización de la memoria más que a la generación de preguntas e inquietudes: “la moral, o más aún, el moralismo, no se combina bien con la verdad histórica. Para conservar su fuerza edificante, terminará por hacer trampa con los hechos y caer en un relato desconectado de lo real” (Rousso, citado en Jelin y Lorenz, 2004: 8)

En síntesis, la sacralización del evento, la emocionalidad del relato victimizante y la simplificación histórica de los hechos podría impedir la reflexión sobre el pasado, obstruir la conciencia histórica de las nuevas generaciones, banalizar la monstruosidad de los actos perpetrados por seres humanos contra otros, provocando tanto la inercia de los docentes en hacer las mismas actividades, usar los mismos textos o películas o bien estimulando las reacciones de rechazo a conocer sobre estos hechos por parte de las nuevas generaciones. Así la acción de transmisión del pasado fracasaría en su intento.

2.2.5. Los docentes como emprendedores/silenciadores

Frente a las discusiones antes revisadas es relevante preguntarse por el lugar de los docentes en tanto adultos trasmisores de la historia y las memorias del pasado reciente a las nuevas generaciones. Profesoras y profesores portan con el encargo de transmitir el pasado desde la institucionalidad oficial, pero la

¹⁰ En original “a solemn or even a sacred event, with a seriousness admiring no response that might obscure its enormity”.

realización de este encargo según las diversas investigaciones revisadas han dependido de la iniciativa y el esfuerzo relativamente individual de los docentes (González, 2008; Higuera, 2009 y 2015; Magendzo y Toledo, 2009; Palma, 2010; Pizarro y Sagredo, 2015; Equipo Educativo Villa Grimaldi).

En este esfuerzo individual el trabajo de las y los docentes ha estado atravesado por contradicciones actuando como difusores de la historia/emprendedores de la memoria o bien omitiendo y silenciando el encargo razón por la cual uno de los límites más importantes que encuentran las nuevas generaciones para resignificar el pasado es la tendencia del mundo adulto a silenciar, reprimir o menospreciar lo ocurrido (Assael, Cerda y Santa Cruz, 2001). Este silenciamiento dice relación con la dificultad que tienen para hablar de la tragedia y de la dificultad más general que tiene la sociedad para dar cuenta de la experiencia adjetivada como límite.

A su vez, la vivencia personal de los adultos de la escuela incide profundamente en el tratamiento o no del tema de la violencia política. Los docentes en la medida que son parte de las generaciones afectadas por el período dictatorial están marcados por la experiencia como víctimas o familiares de víctimas directas, como testigos, como protagonistas, como pasivos ciudadanos (Cabrera y Malbrán, 2006; Magendzo y Toledo, 2009; Toledo, Magendzo y Gazmuri, 2011; Palma, 2013a; Coria, 2015). Así cuando un docente de historia intenta abordar el tema en el aula se enfrenta a una complejidad nueva, que para otros períodos o unidades del programa no tiene o por lo menos su incidencia le resulta menos conflictiva (Dussel y Pereyra, 2006; Toledo et al., 2015).

Este proceso para el docente implicaría no sólo asumir una visión crítica sobre su propio sentido común en relación con estos temas, sino que también asumir o resistir la versión dominante de los hechos (Giroux, 2006; Simon, 2000). Ante lo anterior al cuestionamiento refiere a asumir el lugar propio bajando línea o manteniendo la neutralidad valorativa, que se termina, ante su imposibilidad, traduciendo en silencio.

Hemos revisado la relevancia de la escuela formal como escenario en el cual se realizan los procesos sociales de transmisión. Sin embargo, Legarralde (2007)

nos remece ante el señalamiento que el dispositivo escolar en sí mismo presenta importante obstáculos para el tratamiento de la memoria ya que éste “tiene poca tolerancia al conflicto, funciona sobre el supuesto de lo que allí sucede participa de un consenso social sino pleno, al menos lo suficientemente extendido como para evitar cualquier cuestionamiento” (Legarralde, 2007: 42).

La institución escolar ante un tema de conflicto se paraliza, se ve atravesada, se incomoda. No es posible reducir la memoria al lugar de un tema de la asignatura de historia ya que lo que está en juego es dar el combate a las condiciones subjetivas que hicieron posible el terrorismo de Estado, y por lo tanto el dispositivo escolar no puede presentarse como neutral frente al conflicto manifiesto en la sociedad.

Esta discusión resulta compleja instalarla en la medida que la escuela tiene el imperativo de constituirse como un mundo ordenado, con jerarquías estables, con una selección de la cultura que sólo deja entrar los aspectos valiosos. Además en las escuelas profesores y directores expresan y escenifican, un lugar privilegiado de poder, a diferencia del lugar ocupado por los alumnos en tanto son adultos y representan el deber ser de la relación generacional.

En el caso chileno por ejemplo Reyes (2009) ha consignado que la generación sucesora cuando pone en ejercicio su memoria, es deslegitimada y descalificada por la generación protagonista por no ser “testigos reales” y protagonistas de lo “ya acontecido”. Ante ello se les conmina a guardar silencio. Esto dificultaría “el cuestionamiento, la discusión, el debate, y por tanto, la acción política; quizás, incluso, favoreciendo las condiciones para un futuro olvido” (Reyes, 2009: 95).

La eficacia en la transmisión de la memoria dependería de que los niños y jóvenes puedan ejercerla, no sólo recibirla, sino ser activos exploradores, constructores de sentido sobre el pasado (Álvarez y Hedrera, 2015). La exploración y la construcción de sentido, lo tornan en algo que el dispositivo escolar difícilmente pueda procesar en sus formatos típicos (Dussel, 2001; Guelerman, 2001; Raggio, 2007). En el caso de los y las estudiantes la experiencia vivencial de cada uno, de su familia y su grupo de pertenencia

socioculturalmente hablando, constituye una forma de aproximarse al pasado y establecen presupuestos previos al acto de aprendizaje escolar.

Veneros y Toledo (2009) nos señalan que los jóvenes escolarizados serían receptores de ciertas memorias emblemáticas al decir de Stern, por lo que “la mayoría de los jóvenes sólo recibe las narraciones mitificadas que sus ascendientes han construido, siendo entonces receptores de una sola versión de lo acontecido –la de las víctimas o la de los victimarios” (Veneros y Toledo, 2009: 207).

2.3. CONSTRUCCIONES DE LA MEMORIA: DE ELABORACIÓN Y JUEGOS

La “lección sobre el pasado” convertida en deber de memoria contiene dificultades inherentes tanto al acto educativo como a las posibilidades mismas de representar el sufrimiento y la muerte y hablar de ello a las nuevas generaciones. En particular sobre este último punto, posiciones académicas y artísticas sostienen el carácter irrepresentable del exterminio de seres humanos señalando la banalidad de esta tarea (Lanzman citado en Corbel et al. 2003; Forges, 2006) convirtiendo a la Shoah y por tanto a los crímenes de lesa humanidad en un objeto casi metafísico, irrepresentable, inasible y por tanto intransmisible (Thanassekos, 1995; La Capra, 2008).

Sin embargo, otras posiciones indican la necesidad de relevar formas diversas de inscripción y por tanto de tratamiento escolar de estos temas para pasar de la negatividad absoluta del acontecimiento que implica el exterminio o las consecuencias del terrorismo de Estado, a un momento de crítica radical y positiva del presente. Revisaremos algunas de estas ideas a continuación.

2.3.1. La memoria ejemplar y la democracia

Una de las propuestas más relevantes consiste en el tratamiento ejemplar de las memorias del pasado. Todorov (2000) nos invita a repensar los acontecimientos trágicos del pasado considerando qué es lo que éstos pueden enseñarnos. La memoria ejemplar, propuesta por el autor consiste en utilizar el acontecimiento histórico recordado como un modelo para comprender situaciones nuevas, para

tomar una posición e intervenir. La memoria desde esta perspectiva: “no hace desaparecer la identidad de los hechos, (...) los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permitan destacar las semejanzas y las diferencias, [ya que] lo extremo cohabita en germen con lo cotidiano” (Todorov, 2000: 45).

El tránsito desde la memoria literal a la construcción de una memoria ejemplar entre las nuevas generaciones requiere de políticas y formas de transmisión que vinculen a los jóvenes con las tragedias del pasado, permitiéndoles comprender las situaciones que las hicieron posibles y a partir de ello interpretar el presente. El pasado por lo tanto podemos criticarlo y extraer de él las lecciones necesarias para poder identificar y enfrentar su posible reiteración en un nuevo contexto, con otros actores y circunstancias.

La educación política refiere a esto: la memoria ejemplar nos permite devolverles historicidad a los valores éticos, los vuelve comprensibles, cuestión difícil de comprender cuando estos valores se asocian a la tragedia y al dolor más profundos: “una forma de que “cobren sentido en el presente” es justamente pensar en la precariedad actual de esos mismos derechos” (Lorenz, 2006: 294). En función de lo anterior, los docentes y las escuelas tienen un rol estratégico y esencial que cumplir el cual supone la elección consciente de aquellos relatos y aquellas memorias que sirvan a estos objetivos éticos.

Ante esto, el objetivo de la transmisión de la historia reciente consistiría en “construir puentes entre pasado y presente manteniendo vivo el pasado, pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos” (Jelin y Lorenz, 2004: 8) más que como un pasado a repetir y evocar dolorosa y nostálgicamente. Por su parte, una de las mayores dificultades para instalar esta temática en las escuelas es el carácter conflictivo del pasado y sobretudo el carácter político de este conflicto: “recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente” (Raggio, 2002: 46).

Parte de este trabajo ha consistido en vincular la memoria de la violencia del pasado y sus atrocidades, con la construcción de sistemas democráticos, y la transmisión de esas memorias como fundantes de una ciudadanía democrática

en el futuro. La memoria literal ha devenido en que los derechos humanos solo han sido leídos en clave pretérita siendo que en la actualidad los estados nacionales tienen deudas pendientes con el conjunto de sus poblaciones. Así

La expresión “derechos humanos” (...) es mucho más amplia, y la pregunta que queda abierta es bajo qué condiciones la atención prestada a la memoria de las dictaduras ayuda u obstruye la aceptación social y estatal de una concepción amplia de los derechos humanos, que incorpore una perspectiva universal de derechos civiles y políticos, pero también económicos, sociales y culturales, individuales pero también de incidencia colectiva (Jelin, 2013: 136).

Si bien hay un acuerdo en que el sistema educativo aborde las violaciones a los derechos humanos en relación al pasado represivo, para algunos autores es cuestionable que solo entren por esa vía al curriculum, reduciéndolos a la reivindicación de los derechos civiles y políticos ya que “paradójicamente los reclamos por el destino de muchos de militantes políticos y gremiales han construido a deformar las demandas de justicia social que ellos mismos enarbolaban en sus luchas” (Siede, 2013: 136). De este modo el desafío sería articular estas demandas de memoria con las demandas que las actuales democracias representativas nos presentan sobre situaciones de exclusión y desigualdad.

Frente a lo anterior, Henry Giroux (2006) otorga un lugar central a la institución escolar en la educación democrática y en particular asigna a los educadores la tarea de la transformación cultural. Desde esta apuesta, los docentes al reconocer en el acto educativo las manifestaciones del sufrimiento que constituyen la memoria histórica, se constituirían como portadores de una “memoria peligrosa”, en tanto memoria de lo insurgente, o lo no dicho, de lo no oficial, manteniendo vivo el recuerdo del sufrimiento humano en el pasado.

Desde lo anterior, Zembylas y Beckerman (2008) sugieren que las memorias peligrosas resistirían a las memorias oficiales prescritas por los estados nacionales, contraponiéndose a éstas y a las memorias colectivas elaboradas por los grupos sociales de pertenencia (Halbwachs, 2011). Los educadores pueden utilizarlas didácticamente para analizar las relaciones de poder, los patrones de violencia y por lo tanto, generar la solidaridad y la empatía con el sufrimiento

del otro. El desafío para los actores escolares sería aprender a escuchar las historias dolorosas, el dolor de la propia comunidad y de la comunidad “enemiga” en tanto testigos más que en tanto espectadores.

Las “comunidades de memoria”, por su parte, son generadas al conformar momentos en la vida social de las escuelas en las cuales se practican espacios de recuerdo colectivos, no necesariamente compartidos. En estas prácticas los recuerdos son rememorados a través del testimonio de los testigos de los hechos del pasado. La comunidad se dispone a escuchar al otro y a su vez escucha sus propios recuerdos, estructurando conjuntos estructurados de relaciones a través de las cuales las personas exponen, comparten, complementan y compiten respecto de las versiones del pasado que se deben tener en cuenta para el resto de la comunidad. La comunidad a través de este ejercicio se cuestiona sobre lo que puede y debe ser preservado o rescatado de la historia común de la cual poseen diversas versiones (Simon, 2000).

2.3.2. La elaboración memorial

La posibilidad de pasar desde una memoria literal a una memoria ejemplar nos parece que tendría relación con la elaboración creativa y novedosa sobre el pasado. Freud (1914b) nos enseñó que recordar no es lo mismo que reelaborar. Cuando el acontecimiento queda como pura huella inconsciente, sin reinscripción en la conciencia, retorna como lo reprimido, configurando conductas ritualizadas que como hemos visto a lo largo de este recorrido, podrían expresarse tanto en individuos como en instituciones, tanto respecto de situaciones dolorosas familiares como colectivas.

Por su parte, el recordar se reduciría a traer a la conciencia la huella reprimida y hacer un trabajo de catarsis emocional para ligar el afecto a la representación antes olvidada. Sin embargo, el trabajo de elaboración sería de otro orden y consistiría en el trabajo de pensamiento propiamente tal gracias a la constitución del juicio de realidad que permite la diferenciación e interpretación acerca de los estímulos y por lo tanto operar sobre ellos (Freud, 1911). El juicio de realidad inscribe al sujeto en el mundo y habilita la modificación de la realidad con arreglo a sus fines: “así se introdujo un nuevo principio en la

actividad psíquica; ya no se representó lo que era agradable, sino lo que era real, aunque fuese desagradable (Freud, 1911: 224).

La representación de lo desagradable que permitiría soportar la realidad y actuar sobre ella creativamente sería el trabajo del Duelo consistente en que el examen de realidad anoticie al yo que el objeto amado ya no existe más. Este examen se hace pieza por pieza con gran gasto de tiempo y de energía “cada una de las expectativas en que la libido se anudaba al objeto son clausurados, sobre investidos, y en ellos se consume de la libido. (...) una vez cumplido el trabajo del duelo el yo se vuelve otra vez libre y desinhibido” (Freud, 1917: 243).

Lo anteriormente señalado es retomado décadas más tarde tanto desde las ciencias sociales (Adorno, 1998a; Jelin, 2002; Feierstein, 2012; Rousso, 2000; Metraux, 2010) como desde la estética (La Capra, 2008; Blejmar, 2013) para comprender el trabajo de elaboración de las generaciones que vivieron sucesos colectivos o nacionales dolorosos y de las que no los experimentaron directamente. Esta elaboración alude al trabajo de representación tanto por parte de quienes vivieron los sucesos como por parte de quienes han recibido como herencias los mismos. Así quienes transmiten a los nuevos receptores también realizarían un trabajo de memoria de sus propias narrativas (Jelin, 2002; Sarlo, 2005).

Metraux (2010) ha propuesto la noción de duelo colectivo consistente en el proceso de desarrollo colectivo de la pérdida tanto de los ancestros, del territorio (duelo colectivo del Ser), de la patria o de los valores en sentido amplio (duelo colectivo de sentido). Este proceso “conduce idealmente a la transformación del objeto perdido en una memoria colectiva que mejora la identidad de la comunidad y alimenta sus acciones futuras” (Métraux, 2010, 169¹¹). El duelo colectivo tendría un gran potencial creativo en tanto da lugar a un nuevo sentido común, reconociendo las lecciones de sus experiencias

¹¹ En original: “aboutit dans l’idéal à la transformation de l’objet perdu en une mémoire collective qui enrichit l’identité communautaire et nourrit ses actions futures”.

previas; desalienta el abuso de la memoria y la amnesia y desarrolla un concepto de otredad basado en el reconocimiento.

Similar a la propuesta de Metraux, La Capra (2008) señala que gracias al trabajo elaborativo el sujeto gana una distancia crítica sobre un problema distinguiendo pasado, presente y futuro. Gracias a esto adquiere la posibilidad de constituirse como agente ético y político y puede contrarrestar la propia experiencia de victimización y los efectos paralizantes del pasado doloroso. Para el autor, el ensalzamiento teórico de la Shoah como acontecimiento único afectaría a una reflexión social y política transformadora (La Capra, 2008)

El duelo consistiría tanto en “convertir a las presencias acechantes en muertos honrados a los que se puede dejar descansar sin por eso ser simplemente olvidados o abandonados” (La Capra, 2008: 233), como en la realización de un giro ético en el cual esas presencias acechantes se articulen con preocupaciones políticas actuales. Para Jelin (2002) esta elaboración consistiría en superar las repeticiones, los olvidos y los abusos políticos, promoviendo el debate y la reflexión activa sobre el pasado y su sentido para el presente y el futuro. El distanciamiento crítico del pasado permitiría repensar la relación entre memoria y política y especialmente entre memoria y justicia.

Lo anterior lo vinculamos directamente con la propuesta de Benjamin (2012), relativa a que la elaboración del pasado tendría como objetivo solidarizar con el sufrimiento de las víctimas acumuladas en el devenir histórico, siendo esta rememoración un acto de justicia para los vencidos de ayer y la posible liberación utópica de los oprimidos de hoy en nombre del progreso y la civilización, o en nombre del orden y la patria en el caso de las dictaduras latinoamericanas. Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria a partir del duelo podría hacerse cargo de dicha herencia de fracaso y opresión, en tanto pedagogía de emancipación a través de la recuperación en el presente de las esperanzas truncadas de los vencidos en el pasado (Giroux, 2006).

Siede (2013) señala que esta elaboración en el espacio escolar, junto con condenar de manera incondicional las violaciones a los derechos humanos, tal como revisábamos en los apartados precedentes, consistiría en abordar los

fundamentos éticos de la acción revolucionaria, en tanto uso de la violencia para cambiar un orden social e injusto. Por ello propone realizar un duelo colectivo de las formas de lucha social del pasado para poder resituar las condiciones actuales en que esas luchas tendrían otras formas. Esta elaboración ética desplazaría la mirada sobre las víctimas del terrorismo de Estado para que sean inscritos por lo que hicieron más que por lo que les fue hecho. Así “cerrar el aula a esa revisión ética y política de sus trayectorias poco sirve para honrar sus memorias” (Siede, 2013: 135).

Así entonces el duelo colectivo además de permitirnos honrar a los que ya no están, nos posibilitaría elaborar en el presente los proyectos políticos que esos ausentes representaban. Para pensar específicamente, tanto el caso chileno como los exterminios de colectivos disidentes asociados la acción de los estados contrainsurgentes, García (1999) propone que la desaparición de personas se realizó gracias al “desmantelamiento de organizaciones sociales” constituidas previamente en el marco de un proyecto político.

Al desaparecer a quienes encarnaban ese proyecto, la historia oficial durante décadas proscribió el recuerdo y por tanto la elaboración en el transcurso de la transmisión intergeneracional relativa a estos proyectos políticos emancipatorios. Así aunque el blanco del crimen de lesa humanidad es el individuo y su entorno, el crimen no se perpetra solo a “un cuerpo, es una relación existente que se busca romper” (García, 1999: 89). Así la desaparición forzada de personas ataca tanto al sujeto y su entorno cercano como a las redes sociales y a la comunidad nacional.

Además de elaborar el duelo por los muertos, por las víctimas, y por el proyecto que éstos encarnaban, las propuestas pedagógicas de la última década proponen que en las escuelas se aborde el duelo por la condición misma del sujeto humano. Los exterminios, los crímenes de masa, nos enfrentan a cuestiones pedagógicas complejas de tratar en tanto desafían nuestra capacidad de pensamiento para comprender los fenómenos y por tanto de representación del horror para que estos fenómenos sean transmisibles a otros: “sí, para los adultos,

el Holocausto a menudo excede el entendimiento, ¿qué será para los estudiantes de la escuela primaria?” (Corbel y Falaize, 2004: 46)¹²

La escuela moderna enseña en su programa institucional (Dubet, 2007) el progreso, los avances, las características positivas de la sociedad para incorporar bajo este relato a los recién llegados. En esta perspectiva los seres humanos son bondadosos, solidarios y racionales, por ello los crímenes de lesa humanidad que deseáramos mantener alejados del pensamiento nos enfrentan directamente con esas representaciones instituidas

Como indica Thanassekos (1995) la mayor dificultad de educar no contra sino “después” de Auschwitz no reside en los efectos devastadores que el evento nos significa ni en su radical singularidad, ni en el horror y la violencia que nos hace ver, sino que es su trágica ambivalencia “como realización desencadenada, extrema, fuera de los límites (...) éticamente no integrable y cognoscitivamente aporética, de ciertos elementos inherentes en las formas y en los contenidos de los vínculos sociales que regulan el normal funcionamiento de nuestras sociedades normales (Thanassekos, 1995: 122)¹³.

El duelo por conocer este normal funcionamiento de las sociedades en las que estos actos contra otros seres humanos se perpetraron, nos posibilitaría elaborar que el mal representado por los perpetradores no es una realización externa y anterior a nuestra propia humanidad. Para el autor, la educación en valores universales, eternos y supremos ha obstaculizado el pensamiento crítico en relación al presente, razón por la que su propuesta pedagógica consiste en reflexionar sobre nuestras condiciones de normalidad a través del proceso de autonomía del sujeto (Thanassekos, 1995).

Esta autonomía consistiría en educar en contra de la conciencia alienada que transforma a los seres humanos en cosas o instrumentos, negando la calidad humana a nuestros semejantes. Elaborar con las nuevas generaciones los

¹² En original: “Le sentiment de ces enseignants est le suivant: si, pour les adultes, la Shoah dépasse souvent l’entendement, qu’en sera-t-il pour des élèves de l’école élémentaire?”.

¹³ En original: “réalisation déchainée, extrême, hors limite et en cela précisément éthiquement in- intégrable et cognitivement aporétique- de certains éléments pourtant *inhérents* aux formes et aux contenus des rapports sociaux qui régissent le fonctionnement normal de nos sociétés “normales”.

crímenes de lesa humanidad consiste en localizar, perseguir, en nosotros mismos y en todas las actividades sociales, las múltiples manifestaciones e infiltraciones de este tipo de conciencia que degrada a los demás y a nosotros mismos al rango de medios y de cosas (Thanassekos, 1995) Así, y volviendo a Adorno (1998a) y Arendt (2003), esta pedagogía memorial consiste en el viraje ético al sujeto educativo.

2.3.3. De la información al dominio: la memoria lúdica

A partir de lo anterior, pensar una pedagogía de la memoria implica revisar permanentemente las prácticas escolares, reflexionar en torno a sus supuestos explícitos y ocultos y desde allí transformarlos. Construir una pedagogía de la memoria no sólo involucra definir contenidos sino sobre todo las formas en que esos contenidos se transfieren. Refiere a la relación entre docentes y alumnos, poner atención al cotidiano escolar y vincular la transmisión del conocimiento con la producción de ese conocimiento (Raggio, 2007: 33).

Hemos revisado como desde un inicial deber de memoria en las sociedades europeas y latinoamericanas que han realizado este encargo, las preocupaciones actuales dicen relación con los contenidos y formas del tratamiento de estas memorias dolorosas para promover la educación cívica, la reflexión de las condiciones actuales de existencia y la construcción de una conciencia autónoma. Actualmente contamos con un sinnúmero de materiales escritos, visitas a sitios y material audiovisual para el tratamiento escolar de estas temáticas.

Considerando que el ejercicio memorial tensiona a la institución escolar como institución, la lleva a sus límites, Legarralde (2007) y Dussel (2006) advierten que en las condiciones actuales, el ejercicio de la memoria sería posible sólo en los bordes de la institución escolar ya que los contenidos curriculares se convierten en rituales escolares.

Dussel (2001), a propósito de los museos de la memoria sostiene la necesidad de dar paso a estas nuevas creaciones, y a estar atentos a no reproducir las viejas jerarquías, a no petrificar las memorias, a no esclerosar la transmisión. Así la construcción memorial debiera permanecer con su carácter voluntario, no

institucionalizado, sin estructura de incentivos de la evaluación (calificaciones, notas, rendimiento), sino construirse y transmitirse en el ejercicio creador.

Gracias al relevo generacional en el trabajo memorial este ejercicio creador por “fuera de lo escolar” ha posibilitado otras narraciones y construcciones memoriales menos apegadas al relato histórico, y por tanto posible de erigirse en un relato unívoco, llegando al escenario público “con otras visiones, basadas en aprendizajes de la experiencia pasada (...) pero al mismo tiempo reavivar las memorias, interrogando a los mayores acerca de sus compromisos y sus vivencias en ese pasado conflictivo u represivo (Jelin, 2002: 123).

Como revisábamos anteriormente la posibilidad de transmitir un pasado es posible en tanto se constituya una comunidad que desee relevar contenidos en condiciones de apertura a la palabra, como en la apertura a que las nuevas generaciones den un sentido propio, reinterpreten y resignifiquen la herencia legada. Relativo a las nuevas generaciones Faúndez, Cornejo y Brackelaire (2014) a través de la construcción de relatos de vida advirtió que nietos y nietas de sobrevivientes, pasan de una posición de narrador- testigo a una posición de narrador- protagonista. Ante un relato familiar fragmentario y la negativa y falta de reconocimiento social, los nietos se logran posicionar como herederos de un legado familiar asumiéndose como protagonistas de una historia que continúa construyéndose en el presente.

Por otro lado, desde los estudios culturales conocemos de propuestas novedosas que pasan del valor del conocimiento sobre el pasado en tanto información racional a la importancia del dominio de este pasado a través de producciones estéticas. Van Alphen (2002, 2015), Popescu (2010), Blejmar (2013) Mandolessi (2014) y Antezana (2015), nos muestran a partir de producciones de las jóvenes generaciones como el discurso imaginativo (literatura, audiovisuales, instalaciones museales) desplaza la sobre representación documental, y por tanto con afán educativo, asociadas al exterminio y al terrorismo de Estado.

Si bien arte y pedagogía no están explícitamente vinculados nos parece que las propuestas en torno a la literatura ficcional de las nuevas generaciones, como el

trabajo performativo pueden entregar herramientas al espacio escolar para el tratamiento en estos temas o al menos para señalar algún tipo de complementariedad con sus objetivos.

Decíamos que el tratamiento escolar del pasado reciente en las sociedades que han realizado hace décadas este ejercicio presenta un límite referido a la sacralización del acontecimiento, a su simplificación o bien a su saturación. El exceso de información cognitiva, el abuso en la exposición de imágenes y la reiteración de dispositivos en las clases de Historia y Ciencias Sociales ha provocado una ritualización y cierto rechazo por parte de las nuevas generaciones a recibir esta transmisión, en tanto relato doliente y moralizador.

Frente a estos límites, Corbel et al. (2003) han identificado que la Literatura es un espacio curricular mediador de aspectos historiográficos y aspectos imaginativos, de aspectos racionales y emocionales que permiten una reflexión pertinente sobre el sufrimiento humano y la acción subjetiva. La lectura y la producción de textos funcionan como una puesta en distancia saludable para abordar los temas delicados (Corbel et al., 2003).

Así la distancia con el evento, pero también el valor dado a la subjetividad y a la expresión personal del sujeto son dimensiones esenciales. Nofal (2006) refiere al respecto que la “lectura puede ser una máquina de guerra contra los totalitarismos y de manera más amplia contra los sistemas rígidos (...) la literatura permite vincular en un mismo espacio lo social y lo privado (Nofal, 2006: 113), y en el caso particular de los niños el trabajo “velado” de la literatura permite hablar del horror¹⁴. Frente al hecho estético, el sujeto participa como creador y no solo como individuo pasivo de los eventos (Jelin y Lorenz, 2004) por lo que los textos de ficción permiten pensar en torno a nuevos recorridos de la transmisión de la experiencia de la violencia política (García, 2015).

¹⁴ Una de las experiencias más interesantes al respecto es el Taller de literatura infantil organizado por el Archivo Provincial de la Memoria, Córdoba (Comisión Provincial de la Memoria, 2014).

Por su parte, el trabajo performativo de un conjunto de artistas de la tercera generación son novedosos en tanto proponen un desplazamiento de los contenidos asociados al exterminio desde el dominio intelectual a un dominio imaginativo “en acto” sobre el tema. Por ello sus producciones estéticas son identificadas como expresiones de “memoria lúdica” (Van Alphen, 2002; Blejmar, 2013). Esta memoria lúdica consistiría en una aproximación al pasado reciente desacralizada, no solemne y no monumental (Blejmar, 2013), utilizando objetos como juguetes, libros de colorear y fotos intervenidas para reinscribir el pasado doloroso.

De la representación objetiva del relato históricos en la que el énfasis está puesto en las víctimas de los crímenes, Libera, Katzir y Lieventhal (citados en Van Alphen, 2002, 2015); Katzir (citado en Popescu, 2010); Carri (en Blejmar, 2013), proponen situar la atención y por tanto la identificación con los perpetradores de estos actos. El dominio sobre el objeto a través de la representación lúdica tal como lo propuso Freud (1920) transformaría la realidad y lo sagrado.

Esta transformación también realizaría un trabajo de elaboración relativo a las memorias instituidas, en tanto sitúa al espectador en una suerte de identificación y reflexión respecto de los actos que podría cometer en un régimen de terror. Así por ejemplo, los juguetes como medio facilitan la imaginación de uno mismo en una situación histórica, ya que éstos no enseñan sino que hacen (Van Alphen, 2002).

En el caso de Libera (citado en Van Alphen, 2002) este propone crear nuestro propio campo de concentración, mientras que Lieventhal se convierte en un fotógrafo nazi (Van Alphen, 2002). Katzir a través de un libro de colorear invita a los visitantes a participar como agentes activos de la propaganda nazi (Popescu, 2010). Estas intervenciones desestabilizan la empatía entre espectadores y víctimas alentando a los visitantes a jugar a ser el perpetrador. Los autores proponen desde esta perspectiva muy sugerente, pero también escandalizadora que el conocimiento sobre estos hechos del pasado doloroso no solo depende del dominio epistémico a través de testimonios, documentales o

visitas a lugares de memoria, sino de su conocimiento en acto, pero a través de la recreación, a través del juego activo.

Como decíamos además de permitir un conocimiento en el que el cuerpo y la acción se ponen en escena a través del juego, la acción memorial permite modificar y transformar los sucesos, darles otra deriva. Así por ejemplo en el libro de colorear algunos visitantes defienden a las víctimas, generando actos de resistencia frente al régimen nazi (Popescu, 2010) o bien quienes vivenciaron pasivamente hechos dolorosos se pueden desplazar de este lugar a una posición activa (Blejmar, 2013). De este modo el conocer a través del acto de juego, como acto de intervención sobre la realidad permite no solo recordar, sino pensar y actuar.

3. CAPÍTULO 3. LAS MEMORIAS ESCOLARES DEL PASADO DOLOROSO EN EL ESPACIO INSTITUCIONAL

En el contexto chileno las investigaciones aplicadas sobre el pasado reciente se han circunscrito a la enseñanza de la dictadura militar en escuelas secundarias de la ciudad de Santiago. Para ello se ha privilegiado la realización de encuestas y entrevistas a docentes (Cabrera y Malbrán, 2006; Magendzo y Toledo, 2009; Aceituno, 2012; Palma, 2010) y estudiantes de secundaria (Veneros y Toledo, 2009; Castro, 2013, Vásquez, 2014; Pizarro y Sagredo, 2015). En las escuelas primarias solo se han realizado entrevistas a niños y niñas (Toledo, Sepúlveda, Gazmuri y Magendzo, 2010) y observaciones de aula en tanto unidades aisladas de su contexto institucional (Toledo y Magendzo, 2013).

Relativo a las memorias de la dictadura en territorios o comunidades afectadas por el terrorismo de Estado, las investigaciones han referido el relato de las familias de las víctimas o de los sobrevivientes (Barrientos, 2003, Maureira, 2009), así como la constitución de lugares de memoria asociados a hechos del pasado represivo (Piper, 2015; Jorquera y Ramos, 2013; Álvarez y Hedrera, 2015). Por su parte, en la indagación con niños y niñas relativas al pasado dictatorial, las técnicas más utilizadas han sido las entrevistas (Naranjo, 2006); las encuestas (Haye et al., 2013; Toledo, Sepúlveda, Gazmuri y Magendzo, 2010) y grupos focales de niños seleccionados por muestreo a nivel nacional (Díaz et al., 2013).

3.1. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En función de lo anterior optamos por una estrategia metodológica que abordara aspectos tales como la descripción de la identidad, historia y cultura de las escuelas particularmente afectadas por el terrorismo de Estado; por el modo en que los actores escolares perciben, interpretan y actúan las adscripciones y resistencias al curriculum oficial sobre la historia oficial, y por las relaciones entre directivos, docentes, estudiantes y apoderados frente a las

memorias del pasado dictatorial. Para ello utilizamos el Estudio de Caso Intrínseco desde una perspectiva institucional.

3.1.1. El estudio de caso

El Estudio de casos consiste en la exploración y recolección de información detallada de una unidad denominada “El Caso” definido como “un fenómeno de alguna clase que ocurre en un contexto limitado (...) existe un foco de atención y unos límites temporales, sociales o físicos más o menos definidos. El foco y los límites se pueden definir como unidad social, por su localización social o temporal” (Huberman y Miles, citados en López, Sánchez, Nicastro, 2001: 17). Para Yin (citado en Eisenhardt, 1989) el estudio de casos es una estrategia metodológica que examina o indaga un fenómeno contemporáneo, por lo tanto actual, en su entorno natural.

La realización de los estudios de casos proviene del deseo de entender fenómenos sociales complejos. Según Eisenhardt (1989) es una estrategia dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, combinando métodos para la recolección de datos con el fin de describir, verificar o generar teoría social. Stake (1995) señala que el caso es algo complejo, específico y en funcionamiento, siendo un sistema acotado e integrado más que un proceso, que debe ser comprendido desde la perspectiva de los actores que lo vivencian.

El estudio de casos es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué éstos ocurren, permitiendo estudiar un tema determinado. Es una estrategia pertinente cuando las teorías existentes son limitadas, y cuando los fenómenos pueden ser analizados desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de variables únicas. Por su parte, Forni (2010), señala que el estudio de casos expresa lo singular de un fenómeno más amplio, ya que aun cuando sus hallazgos se centren en casos particulares, sus implicancias exceden la especificidad.

Para el estudio de caso, resulta central el tema y el planteamiento del problema de la investigación. La o las preguntas de la investigación, constituyen el eje conceptual del estudio y pueden referirse a un determinado tipo de problema o

bien a un tema de características empíricas (Kazez, 2009). Para la selección e indagación del caso es necesario relevar proposiciones teóricas, las cuales son construidas a partir de constructos generales que son inicialmente tentativos.

El estudio de casos se realiza a través de una variedad de procedimientos de recolección de datos, utilizando diversas fuentes así como también pueden ser utilizadas técnicas cuantitativas (encuestas) y cualitativas (entrevistas, observaciones, registro de imágenes) de investigación social. El investigador adopta el papel de instrumento para la recolección de datos lo que le permite acercarse al fenómeno y ser capaz de describir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social.

Por último, el estudio de casos es empático y no intervencionista, se debe intentar preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo estudiado. Para ello el investigador hace interpretaciones, busca dar sentido a determinadas observaciones de caso mediante el estudio atento y la reflexión, no pretende describir el mundo ni el caso por completo, sino dar sentido a las complejidades del caso.

3.1.2. El estudio de la memoria del pasado desde la perspectiva institucional

Además del espacio familiar y comunitario en los que los sujetos inscriben y reconfiguran sus recuerdos del pasado; las instituciones también se constituirían como espacios en los cuales se tramitan aspectos del pasado nacional y grupal compartido. Entre estas instituciones consideramos los espacios escolares que son el marco específico de nuestro interés investigativo en tanto escenario de encuentro generacional de la macro historia y la microhistoria nacional compartida.

Desde el análisis institucional como corriente de pensamiento (Lourau, 1991; Baremlitt, 2005; Barus- Michel, Enríquez y Levy, 2009) la historia institucional como concepto es central para dar cuenta de la situación actual de las organizaciones, ya que analizando esta construcción se aborda el pasado en tanto origen y mandato, se analiza el presente y el futuro en tanto proyecto. Para Nicastro (2006) la historia opera como un criterio organizador de las

instituciones ya que indica pautas, establece prioridades y propone estrategias para el futuro. La historia institucional da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas, colaborando de una u otra manera a la transmisión y circulación de unos a otros.

Para analizar esta historia, Fernández (2001) propone revisar el origen de las instituciones y sus momentos de crisis, las que pueden clasificarse como crisis naturales, crisis especiales y crisis singulares. Estas últimas refieren al modo en que las organizaciones incorporan en su historia aspectos sociopolíticos de la vida nacional, en particular la existencia de un pasado traumático en el cual se alude a hechos catastróficos que han afectado a la comunidad y en el que se ubican poderosas fuerzas instituyentes y la peligrosidad de la ruptura de las contenciones.

Corvalán de Mezzano (1998) diferencia las historias oficiales de las historias institucionales, en tanto las primeras son expresión política de los poderes establecidos y mientras que las historias institucionales son relatos de la vida de la organización. En contextos autoritarios, las historias institucionales que remiten los actores de las organizaciones son “atrapantes” no logrando cuestionar sus relatos ya que éstos funcionan como un lugar de protección.

Así las ideologías y mitos institucionales se construyen con la finalidad de reprimir los contenidos primordiales prohibidos tales como la fundación, el origen, la muerte de un fundador o desaparición de un miembro del grupo. El mito de origen, las alianzas, los contratos y los pactos que sostienen a los sujetos de un vínculo cumplen tanto una función de desconocimiento como de unión grupal. Para mantener la cohesión grupal dentro de la institución es necesario que los sujetos sellen un acuerdo inconsciente según el cual ciertas cosas deberán ser abolidas o borradas (Kaës, 1998a).

Un fenómeno institucional a observar asociado a la memoria y sus estancamientos refiere a los restos no elaborados en tanto representantes de experiencias individuales o grupales que permanecen en la memoria como algo coagulado y sin fluidez. Estos restos son ricos afectivamente, pero pobres en términos representacionales ya que no se les sometió a elaboraciones

adecuadas. Así la rigidez de roles y atmósferas parecen deberse en el plano del pensamiento grupal a la presencia de experiencias bloqueadas y petrificadas que dan lugar a funcionamientos solidificados o repetitivos.

Molas y Molas y Miguel (2002) nos reportan sobre estos restos no elaborados y el efecto en la tarea primaria de educar de una escuela emplazada en un ex centro clandestino de detención. Los autores se interrogan si un espacio educativo con todo su instituido histórico puede cambiar el signo del lugar, más allá de su uso original señalando que no existe una inscripción simbólica del pasado. En la medida que no se hablaba del lugar de emplazamiento de la escuela y no se incorporaba esto a la historia de su fundación “se re-niega de lo que allí sucedió (y) la escuela misma sólo puede funcionar en tanto que club (Molas y Molas y Miguel, 2002: 223) o bien la verdad material del lugar aparece a través de formas fantasmáticas (Molas y Molas, 2006).

3.2. MUESTREO. LOS CASOS INSTITUCIONALES

Para dar cuenta de la construcción de las memorias del pasado reciente de Chile en el espacio escolar, nuestra investigación consistió en el estudio de casos desde una perspectiva institucional considerados éstos como unidades independientes (Stake, 1995). Definimos como unidades de estudio dos escuelas primarias para realizar un trabajo de campo lo suficientemente intensivo para la descripción del fenómeno dentro de los plazos requeridos para la indagación en terreno¹⁵ (máximo un año cronológico). Los criterios iniciales para la elección de los casos fueron:

- a) *Escuelas con financiamiento estatal*¹⁶: optamos por este criterio porque las escuelas al recibir financiamiento estatal, utilizan los libros de texto diseñados por el Ministerio de Educación, aplicando por lo tanto el currículum decretado por la administración central.

¹⁵ El plazo señalado refiere a las condiciones de la beca doctoral de cuatro años gestionada por la investigadora.

¹⁶ En Chile las escuelas pueden depender financiera y administrativamente de un sostenedor privado (escuelas particulares pagadas), de un sostenedor privado con financiamiento fiscal (escuelas particulares subvencionadas) o bien de los municipios (escuelas municipales).

- b) *Escuelas primarias*: este criterio lo designamos ya que nos interesaba abordar el trabajo con niños y niñas de 6to año básico (correspondiente a 11 años de edad), nivel/curso en el cual el curriculum obligatorio presenta los contenidos asociados al pasado reciente. Era relevante además contar con cursos de 7mo y 8vo año básico para indagar los conocimientos de los estudiantes de estos niveles enseñados en las instituciones en los años precedentes a nuestra investigación (períodos 2012 y 2013)
- c) *Escuela asociada en su identidad/territorio/actores con hechos violentos del pasado dictatorial*. Este criterio lo utilizamos para conocer cómo los hechos del pasado producen relatos, olvidos, censuras y silencios entre los adultos de las comunidades y como los niños y las niñas abordan y elaboran estas memorias específicas de sus comunidades escolares. Para este criterio consideramos:
- Escuelas que fueron *escenario* de hechos represivos: instituciones utilizadas como centros de detención, secuestro de profesores o estudiantes
 - Escuela en la que alguno de sus *actores* (estudiante, docente o directivo de la institución escolar) esté presente en los listados oficiales de víctimas en tanto ejecutada/o por razones políticas o detenida/o desaparecida/o.
 - Escuelas que realicen *actos de rememoración* sobre estos hechos del pasado reciente. Los actos pueden ser conmemoraciones, instalación de placas o identidades institucionales.

De este modo para el caso particular de nuestra investigación nos interesó sistematizar señalizaciones, marcas, homenajes y relatos sobre el pasado en espacios educativos particularmente afectados por el terrorismo de Estado considerando que de las más de tres mil víctimas con resultado de muerte o desaparecidas entre el 1973 y 1989, al menos 130 eran docentes y 100 eran estudiantes de educación básica y secundaria (CNVR, 1991; Palma, 2013a) y al menos una docena de los y las docentes víctimas fueron secuestrados en sus lugares de trabajo (CNVR, 1991; Sánchez, 2013).

A partir de la revisión de los informes oficiales de derechos humanos y estudios específicos sobre la represión al gremio docente (Faunes, 2013; Sánchez, 2013) identificamos cinco escuelas utilizadas como centros de detención y tortura durante los primeros meses de la dictadura militar: Escuela Fiscal Barros Luco y Liceo n° 2 de Niñas de la ciudad de Valparaíso (Región V), Instituto Nacional Barros Arana de Santiago (Región Metropolitana), Liceo de los Ángeles y Liceo de Hombres de la ciudad de Los Ángeles (Región VIII). Éstas actualmente imparten solo educación secundaria y no son mixtas (solo asisten varones o mujeres) y una es de dependencia privada, por lo que fueron descartadas para la investigación.

Relativo a actores educativos considerados víctimas con resultado de muerte/desaparición forzada identificamos alrededor de cincuenta escuelas distribuidas entre Santiago y la Región VIII y IX del Sur de Chile¹⁷. Considerando que la mayor parte de los crímenes se concentraron entre 1973 y 1977 (CNVR, 1991) advertimos que las escuelas fueron cerradas, fusionadas y cambiadas de nombre¹⁸ desde esa fecha, por lo que no contamos con datos actuales de identificación (por ejemplo el ex Liceo de Mulchén cuenta con dos estudiantes detenidos desaparecidos, pero ya no existe con ese nombre).

Las que logramos identificar, alrededor de diez, actualmente son escuelas secundarias que matriculan estudiantes desde Séptimo año básico lo que obligó a excluirlas según los criterios iniciales propuestos para la investigación. Otras de las escuelas categorizadas con este criterio son escuelas particulares pagadas, razón por las que también las descartamos en la selección.

Relativo a actos de rememoración institucional encontramos al menos veinte instituciones a nivel nacional concentradas en la capital del país y en ciudades

¹⁷ Al menos cincuenta estudiantes secundarios desaparecidos y ejecutados están registrados en documentos oficiales y sitios virtuales de conmemoración. La mayoría de ellos eran varones, con un promedio de edad de 17 años. La mitad de ellos eran militantes de izquierda y vivían con sus padres, tanto en la actual Región Metropolitana como en comunas del sur de Chile (Concepción, Parral, Los Ángeles y Mulchén). Sin embargo, un dato relevante por su ausencia aparece en la revisión de la estadística: en la mitad de los casos no se identifican las escuelas o liceos a los estos cuales jóvenes pertenecían, como si este dato, el ser estudiante, en los registros de la Comisión de Verdad y Reconciliación (1991) no hubiera sido relevante.

¹⁸ Los datos ministeriales de las escuelas y liceos chilenos (nombre, dirección, matrícula, indicadores) solo datan desde 1992.

del Sur (Región VII, Región VIII, Región IX). Nuevamente descartamos las que solo imparten desde 7mo año básico y las escuelas privadas.

Por su parte, nos encontramos con que en la Comuna de El Bosque en Santiago tres escuelas primarias portan nombres de funcionarios de la Unidad Popular una en la comuna de Huechuraba, Santiago; mientras que dos escuelas llevan el nombre Escuela Víctor Jara (una en la capital y la otra en Chillán, Región VIII).

Por último, solo tres escuelas primarias a lo largo del país han sido bautizadas durante la transición democrática con nombres de docentes asesinados por la dictadura militar. El muestreo realizado, así como los criterios de inclusión/exclusión, se visualiza en la siguiente tabla:

| TABLA 1. MUESTREO DE ESCUELAS | | |
|---|---|---|
| Criterio | Escuelas Identificadas | Decisión/Exclusión de Incorporación Muestral |
| <i>Escenario de hechos represivos</i> | Centros de Detención: 05 escuelas | Escuelas Públicas Secundarias: 04 Escuela Primaria Pública: 01 |
| | Secuestros de docentes al interior de la escuela: 10 escuelas | Nombres cambiados, escuelas fusionadas o inexistentes, sin posibilidad de identificar con datos actuales (8) Escuela Pública Secundaria (1) Escuela Particular Pagada (1) |
| | Secuestros de estudiantes al interior de la escuela: 1 escuela (actual Liceo Industrial de Maipú) | Escuela Privada Secundaria (1) |
| <i>Actores presentes en listados oficiales de víctimas.</i> | Docentes: 34 escuelas Estudiantes: 21 escuelas | Nombres cambiados, Escuelas fusionadas o inexistentes Escuelas Secundarias Escuelas Particulares Pagadas Escuelas Primarias Públicas: 1 |
| <i>Actos de rememoración</i> | Actos escolares, placas: 6 escuelas ¹⁹ | Escuelas Particulares pagadas (2) Escuelas Públicas Secundarias (4) |
| | Identidad Institucional: 3 escuelas con nombres de docentes, 7 escuelas con nombres de funcionarios/artistas de la U.P. | Escuelas Primarias Públicas (11). |
| | | 5 en regiones: 1 nombre docente Región VII |

¹⁹ Desde septiembre de 2013 (en el marco de la conmemoración de los cuarenta años del golpe militar) a la fecha, varias escuelas secundarias de la capital se han sumado a estas conmemoraciones, pero no fueron incorporados en este listado ya que éste fue confeccionado entre mayo y junio del mismo año.

| | | |
|--|-------------|--|
| | asesinados. | 1 nombre docente Región VIII 2 nombre ex pdte. Allende, Región V y Región IX 1 artista U.P. Región VIII 6 en la capital: 1 nombre docente 1 nombre ex pdte Allende 3 ex funcionarios U.P. 1 artista U.P.. |
|--|-------------|--|

Consideramos el criterio de elegir escuelas cercanas geográficamente para poder hacer los desplazamientos de trabajo de campo necesarios, razón por la que elegimos una escuela urbana y una rural, una con un nombre más central de la historia y una con un nombre más local, diferencias que nos permitirían hacer posibles comparaciones y contrastes entre los resultados sobre cultura escolar en distintos contextos.

3.3.EL TRABAJO DE CAMPO

Las diversas actividades realizadas entregaron un conjunto significativo de relatos, contenidos y sorpresas muy valiosas para el trabajo de investigación sobre la indagación de las memorias del pasado conflictivo, memorias complejas de indagar ante el marco de impunidad característico de la transición chilena y que se han caracterizado por narrativas plagadas de silencios, miedos y conflictos para el acceso a las memorias del pasado de las nuevas generaciones al pasado (Naranjo, 2006; Reyes, 2009).

Esta posición inicial desafió constantemente a la investigadora en cuanto a movimientos y desplazamientos a realizar para preguntar, disentir y crear estrategias diversas de indagación. En este sentido el cómo explorar, profundizar y abrir temáticas de conversación en comunidades en las que estas disputas no se ofrecen inicialmente y en particular cómo tratar estas temáticas con niños y niñas fue una fuente de constante preocupación y cuidado. Así, aprendimos que la indagación sobre las memorias del pasado tiene muchos matices y tiempos de exploración que no siempre son los del tiempo cronológico que exige una planificación formal.

Por ello flexibilizamos tanto nuestras expectativas como las técnicas de indagación, permanecemos a la espera de los hallazgos durante meses con atenta escucha y nos preocupamos de establecer un trato cordial, paciente y comprensivo respecto de los tiempos y espacios que las escuelas y sus actores nos pudieran donar. A ello colaboró la constante elaboración en los espacios de reflexión grupales de la formación doctoral, como el acompañamiento y supervisión académica de la tutoría individual de tesis.

3.3.1. Primeros acercamientos al campo

El primer contacto lo hicimos a mediados de julio de 2013 a través de un llamado telefónico en el que se concertó la primera visita a las instituciones realizada en agosto del mismo año. La primera visita consistió en presentar el proyecto de tesis, solicitar la autorización para el trabajo de campo por parte de los directores y conocer a los docentes con quienes se trabajaría directamente.

En ambas escuelas fuimos recibidos sin mayores problemas respecto de la investigación en la temática, siendo la consigna inicial “conocer cómo la escuela trabaja la historia reciente de Chile, la convivencia escolar, la democracia y los derechos humanos”. En la Escuela Rural al mencionar el nombre de la escuela como motivo de su elección, la reacción de docentes y en particular del director fue de cierto malestar y tensión, cuestión que se registró a lo largo de toda la investigación de campo siendo la identidad institucional de la escuela un contenido de gran relevancia respecto a las disputas en torno a las memorias del pasado.

En la segunda visita indagamos información de tipo administrativo (matrícula, número de cursos, planta docente, textos de estudio de Historia y Geografía). Esta indagación inicial la realizamos en ambas escuelas en el marco de la conmemoración de los cuarenta años del golpe de Estado (segunda semana de septiembre de 2013), aspecto que solo en la Escuela Urbana fue mencionado por los docentes a quienes se contactó.

3.3.2. Observaciones participantes

El trabajo de investigación propiamente tal lo realizamos durante el primer año del segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet (2014- 2018). Señalamos esto en tanto la indagación fue en el marco de un clima político de cierta apertura para la concreción de importantes reformas políticas luego de más de dos décadas de transición democrática. Esta apertura fue posible de constatar en los actores escolares más progresistas mientras que para los actores pro régimen militar, este clima político constituyó una amenaza constante de retorno al pasado pre 1973. Esto será posible de advertir en los capítulos que desarrollaremos más adelante.

En ambas escuelas realizamos visitas semanales desde fines de marzo a mediados de junio de 2014 y desde fines de agosto a inicios de diciembre del mismo año, completando un total de siete meses de intensivo trabajo de campo. En cada escuela hicimos al menos cuarenta visitas en las que utilizamos registro del trabajo de campo a través de un cuaderno de notas. En este cuaderno incluimos tanto las observaciones de la dinámica escolar de las instituciones (reuniones, recreos) como conversaciones informales (en desayunos, almuerzos).

Registramos impresiones de la vivencia, preocupaciones y sorpresas e incluso producciones oníricas de la investigadora que pudieran ser útiles para el análisis posterior del abundante y complejo material. Asumimos en este sentido la necesidad de analizar la implicación personal en el proceso investigativo y la reflexión constante respecto de las resistencias económico político-ideológico-libidinales que en ciencias sociales portamos los investigadores.

Al respecto adscribimos al posicionamiento de que el investigador no es independiente de los atravesamientos institucionales que han configurado sus elecciones y vocaciones ya que “toda investigación es auto pertinente en el nivel del inconsciente (...) y representa una introspección más o menos indirecta” (Devereux, 1977: 190).

Relativo a las observaciones de clases éstas se realizaron en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales de los sextos años básicos²⁰, curso en el cual se prescribe las unidades curriculares de interés para la investigación. En cada curso hicimos al menos diez observaciones de aula en el transcurso del año y en función del tratamiento de los contenidos asociados a la investigación. También colaboramos con el apoyo pedagógico a los docentes observados en su tarea para hacer de la observación una presencia menos invasiva tanto para niños y niñas como para los adultos de las instituciones.

En ambas escuelas observamos las clases de la Unidad “Democracia y participación ciudadana” en 6to año básico de las clases de Historia durante marzo, abril, mayo y junio. Registramos de manera adicional clases de la unidad “Independencia de Chile” durante mayo y junio (Escuela Urbana) y octubre y noviembre (Escuela Rural). También registramos clases de manera ocasional sobre La Guerra del Pacífico de 1879, Chile a comienzos de siglo XX y, en particular durante las últimas semanas de noviembre, cuatro clases sobre el golpe de Estado de 1973 en la Escuela Urbana.

En estos registros no se presentaron mayores dificultades. Niños y niñas en un principio se mostraron expectantes respecto de la tarea de la investigadora y aun cuando ésta fue presentada por los docentes como “la psicóloga” (profesión de grado de la investigadora), el contenido disciplinario asociada a esta función fue perdiendo su sentido, razón por la que establecimos un contacto de confianza y muchísimo afecto con los y las estudiantes. Vale indicar que la edad de los niños coincidía con la edad que contaba la investigadora cuando termina la dictadura en 1989, eventualidad que posibilitó la comprensión de algunos elementos de la investigación en terreno con niños y niñas.

Participamos y registramos a través de audios y fotografías de algunos actos escolares en ambas escuelas. De la Escuela Rural observamos las conmemoraciones del día del Carabinero (policía uniformada) a fines de abril, del Combate Naval de Iquique a fines de mayo y Fiestas Patrias en septiembre.

²⁰ Este grado corresponde al Sexto año grado de primaria del sistema educativo argentino.

En la Escuela Urbana observamos la celebración del Día del Medio Ambiente a inicios de Junio y las Fiestas Patrias en septiembre.

3.3.3. Entrevistas semiestructuradas

Considerando el primer acercamiento a las escuelas desde la observación participante durante los meses de abril y mediados de mayo, decidimos el muestreo de actores claves por cada escuela a ser entrevistado de manera individual. Nos interesaba conocer en particular a los directores, encargados de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y de convivencia escolar.

Además fue necesario conocer el trabajo de los profesores jefes de los cursos observados y en particular el trabajo específico de los profesores de Historia y Ciencias Sociales. También consideramos incluir profesores ya jubilados o que tuvieran más años de trabajo en las escuelas para conocer la historia institucional, pero no logramos contactarlos. Las temáticas abordadas en las entrevistas individuales fueron:

| TABLA 2. EJES DE ENTREVISTA ACTORES ESCOLARES | |
|--|--|
| a) | Datos de identificación |
| a. | Años de ejercicio profesional |
| b. | Institución de formación |
| c. | Años de ejercicio en la escuela |
| b) | Hitos relevantes en la historia de la escuela |
| c) | Funciones y tareas en la escuela |
| d) | Curriculum enseñado en su subsector vinculado a los DDDHH y la convivencia escolar |
| a. | ¿cuáles son los objetivos didácticos en el tratamiento de estos contenidos? |
| b. | ¿cómo abordan estas temáticas con los estudiantes? |
| c. | ¿cómo aprenden los estudiantes estas temáticas? |
| e) | Curriculum enseñado en su subsector vinculado a la Historia reciente de Chile |
| a. | ¿cuáles son los objetivos didácticos en el tratamiento de estos contenidos? |
| b. | ¿cómo abordan estas temáticas con los estudiantes? |
| c. | ¿cómo aprenden los estudiantes estas temáticas? |

Realizamos once entrevistas en total a cinco directivos y seis docentes, distribuidos entre cuatro mujeres y siete varones. El promedio de edad de los entrevistados fue de 45 años, fluctuando entre 28 y 62 años de edad. La duración promedio de las entrevistas fue de alrededor de cincuenta minutos. Señalamos lo complejo de contar con el tiempo adecuado para ello ya que los

docentes y directivos cuentan con muy poco tiempo de para este tipo de indagación.

De este modo, algunas entrevistas fueron realizadas al terminar la jornada escolar, horario en el cual los profesores planifican y revisan material pedagógico. Otras entrevistas las realizamos entre recreos de clases por lo cual las complementamos con material de registro etnográfico. Solo uno de los entrevistados, además de contar con poco tiempo, presentó variadas resistencias a las preguntas y a la indagación en su conjunto. La muestra quedó representada de la siguiente manera²¹:

| TABLA 3. DIRECTIVOS Y DOCENTES ENTREVISTADOS | | | | | |
|---|-------------|-------------|---------------------------------------|---|--|
| Escuela Caso | Sexo | Edad | Cargo | Institución y años de formación pedagógica | Años de ejercicio en la escuela |
| Escuela Rural | Varón | 40 | Docente Historia 5°, 6° y 7° año 2013 | Universidad pública 2000-2006 | 01 |
| Escuela Urbana | Varón | 38 | Docente jefe 6° A | Universidad Privada 2003-2007 | 08 |
| Escuela Urbana | Varón | 52 | Docente Historia 8° | Universidad pública 1980-1983 | 06 |
| Escuela Rural | Mujer | 45 | Docente jefe 6° A | Universidad pública 1988-1993 | 01 |
| Escuela Rural | Mujer | 28 | Coordinadora Técnica | Universidad Privada 2005-2012 | 02 |
| Escuela Rural | Mujer | 48 | Coordinadora Convivencia escolar | Universidad pública 1983-1987 | 20 |
| Escuela Rural | Varón | 62 | Docente Historia 5° a 8° 2014 | Escuela normalista 1969-1972 | 27 |
| Escuela Urbana | Mujer | 31 | Docente Historia 5° a 8° 2014 | Universidad pública 2001-2005 | 02 |
| Escuela Urbana | Varón | 44 | Inspector | Universidad pública 2002-2006 | 09 |
| Escuela Urbana | Varón | 56 | Director | Universidad pública 1975-1979 | 11 |
| Escuela Rural | Varón | 53 | Director | Universidad pública 1978-1982 | 27 |

²¹ Las presentamos en el orden en que fueron realizadas.

Como los contenidos específicos de la historia reciente no fueron abordados en la Escuela Rural por parte del profesor en el período lectivo observado, entrevistamos a algunos familiares de niños y niñas ya que estos últimos los referían como sus principales referentes de conocimiento sobre los hechos indagados por la investigación. Los ejes de la conversación fueron:

| TABLA 4. EJES DE ENTREVISTA FAMILIAS | |
|---|---|
| a) | ¿cuáles son los hitos relevantes en la historia de la comunidad escolar? |
| b) | ¿qué contenidos relativos a la Historia Reciente de Chile transmiten a sus hijos? |
| c) | ¿qué contenidos relativos a la democracia transmiten a sus hijos? |
| d) | ¿qué contenidos relativos a los derechos humanos transmiten a sus hijos? |
| e) | ¿cómo abordan estas temáticas con sus hijos? |
| f) | ¿cuál es el rol de la escuela en la enseñanza de estos temas? |

Para las entrevistas con las familias nos presentamos en reuniones de padres y madres con la ayuda de los profesores. En el caso de la Escuela Rural realizamos cuatro entrevistas en total. En el caso de la Escuela Urbana al ser el contenido trabajado en el aula indagamos otros contenidos complementarios con las apoderadas, tales como la historia de la población en la que viven los niños y niñas. Concertamos cuatro entrevistas de las cuales concretamos dos. Las otras apoderadas luego no pudieron por motivos de trabajo o enfermedad de familiares a quienes debían cuidar.

Las entrevistas tuvieron una duración en promedio de setenta minutos, cuatro de ellas se realizaron en el hogar de los entrevistados quienes participaron colaborativamente de la actividad y sin resistencias a las preguntas. En las entrevistas, las que resultaron un dispositivo de investigación novedoso para la investigadora en relación a la temática, estuvieron presentes los niños y niñas, configurándose un espacio de conversación entre generaciones sobre el pasado muy rico en experiencias.

Considerando que los contenidos a tratar en la entrevista pudieran ser complejos de hablar en presencia de los chicos y chicas garantizamos este cuidado en la autorización que cursamos con sus padres, madres y abuelos. En este sentido intentamos cuidar el espacio en el que constantemente resguardamos los que un niño o niña puede escuchar de estos relatos y los contenidos que habilitamos al desplegar una instancia de conversación sobre

hechos dolorosos del pasado familiar por ejemplo. La muestra quedó compuesta de la siguiente manera²²:

| TABLA 5. ACTORES FAMILIARES ENTREVISTADOS | | | | |
|--|-------------------|--------------|--|----------------------|
| Caso | Parentesco | Edad | Selección para la entrevista | Escolaridad |
| Escuela Rural | Madre | 36 años | Participación en taller grupal | Educación primaria |
| Escuela Rural | Madre y Padre | 42 y 53 años | Participación en taller grupal | Educación primaria |
| Escuela Rural | Madre y Padre | 32 y 34 años | Participación en taller grupal y presidenta de Curso | Educación secundaria |
| Escuela Urbana | Madre | 37 años | Hija es Presidenta de Curso | Educación Técnica |
| Escuela Urbana | Abuela | 65 años | Nieto es Presidente de Curso | Educación primaria |
| Escuela Rural | Abuela y Abuelo | 60 y 65 años | Nieta es Presidenta de Curso | Educación primaria |

Por último, sumamos tres entrevistas complementarias sobre políticas de memoria a expertos quienes trabajan en instituciones de abordaje de la temática indagada: Museo de la Memoria y los derechos humanos, Equipo Educativo de Villa Grimaldi y coordinador educativo del Instituto Nacional de derechos humanos.

3.3.4. Talleres grupales con niños y niñas

Por su parte, durante el mes de mayo, mediados de septiembre y fines de octubre, realizamos sesiones de conversación con niñas y niños de 6to año y Centros de estudiantes de 7mos y 8vos básicos. Para ello durante el mes de abril solicitamos el consentimiento informado a apoderados para que los niños participaran de las sesiones. De este modo de un total de 85 estudiantes matriculados en los 6to año básico, 32 fueron autorizados a participar directamente en la investigación.

Diseñamos sesiones de taller grupal con cuatro a seis estudiantes de carácter mixto (niños y niñas). En estas reuniones indagamos la “Democracia y la Política” a través de confección de collage y definiciones de “Democracia y dictadura” a través de juegos de tarjetas. Los talleres tuvieron una duración en

²² Se presentan en el orden en que fueron realizadas.

promedio de 45 minutos y se realizaron en biblioteca o casino de las escuelas en horario escolar. Estas actividades fueron grabadas y sus productos fotografiados tanto por la investigadora como por los niños y niñas.

El taller sobre “Democracia y política” consistió en seleccionar recortes de periódicos de imágenes que dieran cuenta de estas representaciones. Con los recortes los niños y niñas debían confeccionar un Collage luego del que conversamos sobre estas nociones. El taller de Tarjetas sobre “Democracia y dictadura” consistió en el ordenamiento y jerarquización de conceptos asociados a ambas ideas.

Para ello utilizamos el estudio de Díaz, et. al. (2013) y los conceptos utilizados por los niños y niñas para describir ambos regímenes gubernamentales fueron: autoritarismo, avance, bienestar social, crímenes, derechos humanos, desarrollo, desigualdad, disputa, igualdad, justicia, lucha, negociación, olvido, opinión, participación, progreso, reconciliación, represión, respeto, sufrimiento, traición, unidad, verdad, vulneración. Indicamos a continuación el detalle de los niños y las niñas participantes de las actividades de investigación:

| Actividades | 6to | | 7mo | 8vo | | | Total | |
|---|------------|---|-------------|------------|---|---|--------------|----------|
| Total de niñas y niños matriculados | 80 | | 60 | 60 | | | 200 | |
| Taller Democracia y Política (dos sesiones) | M | H | No aplicado | | | | M | H |
| | 4 | 6 | | | | | 4 | 6 |
| Taller Democracia y dictadura (cuatro sesiones) | M | H | M | H | M | H | M | H |
| | 5 | 5 | 2 | 0 | 2 | 1 | 9 | 6 |

3.3.5. Encuesta conocimiento histórico

A lo anterior, durante el mes de junio de 2014, adicionamos una encuesta sobre conocimiento de hechos históricos aplicada a una muestra de estudiantes de 7mo. año y de 8vo. año con la colaboración de sus profesores jefes y de Historia y Ciencias Sociales. Tomamos esta decisión ya que la Unidad “Quiebre y recuperación de la democracia” estaba planificada para fines de año y diversas investigaciones indican que no alcanza a ser enseñado por temas de calendario escolar (capítulo 1).

Consultamos los contenidos que asociaban a este período histórico y quién los había enseñado o transmitido a través de la aplicación encuesta en la que invitamos a los y las estudiantes a escribir una composición de una plana en la cual le contarán a un niño extranjero (familiar o amigo) o turista lo que había ocurrido en Chile desde 1960 en adelante. Para ello, nos basamos en el estudio de Christou (2007) y Pereyra (2007). La conversación grupal posterior para aclarar el texto manuscrito de los chicos fue grabada en audio. Mostramos a continuación el muestreo de esta actividad.

| TABLA 7. NIÑOS Y NIÑAS ENCUESTADOS | | | | | | |
|---|------------|----|------------|---|--------------|-----------|
| Actividades | 7mo | | 8vo | | Total | |
| Encuestas de Conocimiento histórico en ambas escuelas | M | H | M | H | M | H |
| | 6 | 11 | 8 | 3 | 14 | 14 |

En el caso de la Escuela Rural la encuesta fue revisada por el director, por los profesores jefes de ambos cursos y el profesor de Historia, todos ellos muy amables tanto para facilitar tiempos y espacios para la realización de la actividad. La encuesta fue aplicada en la clase de Religión Evangélica que reunía a ambos cursos de 7mo y 8vo²³. En el caso de la Escuela Urbana la autorización la cursamos con el Inspector General, los profesores jefes de los dos séptimos y los dos octavos y los dos profesores de Historia. La recepción de los docentes fue similar, colaborando con el permiso y la elección de las y los estudiantes. La encuesta fue aplicada a una muestra de cada curso en el horario de Historia (en cada curso son al menos 25 estudiantes por curso) y la actividad la realizamos en la biblioteca de la escuela a excepción del 7mo B que debimos hacerlo en el patio de la institución.

3.4. ACTORES GENERACIONALES

Considerando la totalidad de las actividades realizadas advertimos que entre directivos, docentes, familias y niños de las dos escuelas observadas convergían distintas generaciones de recordación de memorias del pasado. Así tenemos actores escolares que vivieron directamente los sucesos del pasado reciente,

²³ Una de las encuestas fue invalidada ya que era una copia exacta de otra.

tales como la Unidad Popular y la dictadura militar, mientras que otros tienen más presentes las experiencias asociadas a la transición a la democracia y los gobiernos de la última década.

En el caso de niños y niñas, sus experiencias vividas y por tanto recordadas por sus propias elaboraciones se asocian a los últimos cambios de mando presidenciales y a las conmemoraciones de los cuarenta años del golpe de Estado de 1973. Nos parece relevante indicar estas diferenciaciones ya que los actores entrevistados permanentemente disputan la autoridad del recuerdo relativas a quienes tienen derecho a recordar, a rememorar y a cuáles son las verdaderas versiones de lo acontecido en la historia reciente.

Como revisábamos en nuestro marco conceptual los recuerdos del pasado son narraciones en permanente construcción, constituyéndose como elaboraciones desde el presente a partir de la reinterpretación del pasado. En nuestra investigación podríamos por tanto identificar las siguientes generaciones en conversación:

| TABLA 8. ACTORES ESCOLARES Y GENERACIONES | | |
|--|--|--|
| Fecha de Nacimiento | Entrevistado | Inicio y fin de la dictadura (1973- 1990) Año de la Entrevista (2014) |
| 1949- 1954 | Abuelo Escuela Rural Abuela Escuela Urbana Profesor Historia Escuela Rural | 1973: 19 a 24 años 1990: 36 a 41 años 2014: 60 a 65 años |
| 1958- 1962 | Director Escuela Rural Director Escuela Urbana Profesor Escuela Urbana Padre Escuela Rural | 1973: 11 a 15 años 1989: 27 a 31 años 2014: 52 a 56 años |
| 1966- 1970 | Profesora Escuela Rural Coord. Conv. Escolar Escuela Rural Inspector Escuela Urbana Madre Escuela Rural | 1973: 03 a 07 años 1990: 20 a 24 años 2014: 45 a 49 años |
| 1977- 1978 ²⁴ | Profesor Escuela Urbana Profesor Escuela Rural Madre Escuela Rural | 1990: 12 a 13 años 2014: 36 a 37 años |

²⁴ La investigadora forma parte de esta generación.

| | | |
|------------|---|--|
| | Madre Escuela Urbana | |
| 1982- 1987 | Profesora Escuela Urbana Coord. U.T.P. Escuela Rural Padres Escuela Rural | 1989: 2 a 7 años 2014: 27 a 32 años |
| 2000- 2003 | Niños y Niñas | 2014: 11 a 14 años |

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

El material producido en el trabajo de campo (ver en Anexos) fue analizado con el software Atlas ti versión 7 para Windows. Se realizó un análisis inspirado en la propuesta de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002). El plan de análisis consistió en la lectura pormenorizada y singular de cada observación de campo, de clases, entrevistas, talleres grupales y encuestas para revisar la construcción memorial de los participantes sobre el pasado reciente de Chile.

Luego de la revisión singular de cada texto, se procedió a analizar el contenido del material y la configuración del análisis temático a través de los procesos de codificación abierta y axial. Las categorías iniciales luego fueron reunidas en conceptos y relaciones entre éstos según los ejes de indagación. Durante el proceso de análisis se elaboraron notas teóricas e interpretativas (Strauss y Corbin, 2002).

Luego de la codificación emergente y el agrupamiento categorial por cada actividad/técnica de indagación, articulamos amplias temáticas que representarían las principales categorías que emergieron en todo el trabajo de campo. Para ello, ordenamos estas categorías en hitos históricos (golpe de Estado, Unidad Popular, dictadura, transición a la democracia) para dar cuenta de las disputas y significados de las distintas generaciones en torno a ellos. Estos hitos serán presentados en los capítulos que desarrollaremos a continuación.

4. CAPÍTULO 4. HISTORIAS E IDENTIDADES INSTITUCIONALES

La investigación buscó conocer los procesos de construcción de memorias del pasado reciente de Chile en los espacios formales de dos escuelas primarias que realizan en sus identidades institucionales actos de rememoración sobre hechos trágicos del pasado reciente. Para ello elegimos dos escuelas cercanas geográficamente, seleccionando una escuela rural y una urbana para hacer posibles comparaciones sobre sus actos de memoria, transmisión y elaboración sobre la conflictiva historia nacional: la Escuela Rural y la Escuela Urbana. Describiremos a sus actores, su acontecer institucional y el modo en que se apropian de sus identidades en tanto actos de rememoración del pasado.

4.1. ESCUELA URBANA: NUESTRO PRESIDENTE

La Escuela es parte del conjunto de las veintiún escuelas públicas primarias de un municipio urbano de la Provincia de Santiago de la capital de Chile. El municipio está situado al costado sur oriente de la ciudad caracterizado porque en él vive una población altamente vulnerable en términos económicos. Cuenta con una población aproximada de 175 mil habitantes siendo su densidad de 12 mil habitantes/km², la mayoría de población urbana (Biblioteca Congreso Nacional, 2012). Para llegar a esta comuna desde el centro de Santiago, recorrido que tarda al menos sesenta minutos, es posible utilizar el tren subterráneo (Metro) y luego combinar con un bus de la locomoción colectiva que transita cada quince minutos. Para llegar a la escuela debemos recorrer un km desde una avenida principal (que divide Santiago de norte a sur) hacia la cordillera de los Andes.

4.1.1. Espacialidad

4.1.1.1. El barrio rojo

La Población en la que se inserta la escuela fue inaugurada en los años ochenta como parte de las políticas habitacionales del gobierno militar (Escuela Urbana, Notas de campo, 24 marzo 2014). Sin embargo, su origen fue un campamento

producto de una toma de terreno en los inicios de la década del 70²⁵: “En esos años existían muchos campamentos (...) Y se expropiaban muchas cosas, muchos terrenos (...) y cuando hubo que trasladar mucha gente, mucha población, a la gente la trasladaban para este sector” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 50).

Hacia la vereda norte de la Calle principal que atraviesa la población de oriente a poniente, es posible divisar casas de material sólido de un piso con ante jardines muy bien cuidados, mientras que las viviendas de la vereda sur son un conjunto de blocks de departamentos de aspecto muy precario. En frente de la escuela observamos un conjunto de almacenes de comestibles, una carnicería y un local de reciclaje de electrodomésticos.

En el paradero de la locomoción colectiva cercano a la escuela distinguimos una plaza con árboles y bancos rodeada por departamentos. En un mural está representado un joven micro-traficante asesinado por bandas rivales. En la población este tipo de homenaje se mezcla con otros alusivos a la resistencia comunitaria frente a la represión policial, a la lucha del pueblo mapuche y a los cuarenta años del golpe de Estado conmemorados en 2013.

Tanto vecinos como profesores, directivos y estudiantes de la escuela caracterizan el barrio como un sector peligroso e inseguro como consecuencia del micro tráfico de drogas, el cual genera condiciones de vida para niños y niñas y de trabajo para los y las docentes de gran complejidad y riesgo. En ocasiones este contexto de inseguridad interfiere en el espacio pedagógico, sin embargo parece ser cotidiano para los niños y las niñas.

Una vez está haciendo clases en la sala del Sexto B, el año pasado y están pillando²⁶ a una persona, y pasó la PDI²⁷ disparando (...) disparó abajo de nosotros. Nada, fíjate que fue lo más normal, pero después como que se produjo como "ah, mira allá van", y cuando dijeron "allá va", quedó la grande. Ahí tú te das cuenta de lo normal que es

²⁵ Las autoridades militares que tomaron el poder en 1973 establecieron un conjunto de acciones de desmonumentación de la memoria de la Unidad Popular de las poblaciones caracterizadas como combativas y que fueron inauguradas en los años sesenta y setenta. Para ello, además de aplicar acciones represivas de control social sobre su población, cambiaron las nominaciones identitarias de estos conjuntos habitacionales (Errázuriz y Leiva, 2012).

²⁶ Pillar: perseguir.

²⁷ PDI: Policía de Investigaciones.

para ellos escuchar un balazo en las puertas de su casa (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años: 286- 292).

Esta identidad de barrio peligroso, según uno de los directivos también es señalada por la policía uniformada, razón por la que son identificados como un barrio conflictivo: “es un concepto que lo avala carabineros [el sector], es el de mayor conflicto, que es el más rojo dentro de los rojos de la comuna” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 48).

El abandono del control policial ha permitido que el barrio en ocasiones viva una especie de guerra entre pandillas rivales, las cuales administran la circulación de la población en sus calles. La permanencia de integrantes de las familias de los chicos en prisión, las balaceras entre los vecinos con resultado de muerte y la venta de drogas los fines de mes, se constituyen como las condiciones de vida cotidiana de los estudiantes de la Escuela Urbana.

La característica de inseguridad del barrio incluso fue registrada en una de nuestras primeras aproximaciones en la escuela y afectó decisiones de observación iniciales (conmemoración del Día del Joven combatiente a fines de marzo) que podrían habernos entregado información relevante para la indagación.

Las vecinas me cuentan que el fin de semana pasado bandas rivales de narcotraficantes se enfrentaron con el saldo de dos muertos. A éstos los estaban velando unas cuadras más abajo y sus familias y amigos cerraron la calle a la locomoción colectiva (...) un taxi con pasajeros pasó cerca y le pegaron unos tiros de pistola. Me quedo preocupada, creo que tengo que estar muy atenta a estas situaciones para no salir lastimada físicamente. Me pregunto cuáles son los límites del terreno de investigación en estos contextos para mi seguridad personal (Escuela Urbana, Notas de campo, 26 de marzo 2014: 74- 76).

4.1.1.2. La Escuela Medioambiental

La Escuela Urbana es fácilmente identificable para los recién llegados, ya que diversos carteles fuera de ella la publicitan en su calidad de escuela pública y gratuita. Su infraestructura consiste en cuatro grandes espacios: el primero de la entrada en el cual se encuentran las oficinas, el segundo en el cual se pueden divisar el segundo piso y las salas bautizadas con nombres de accidentes

geográficos (ríos y salares por ejemplo) y un tercer espacio establecido como un patio con juegos para niños pequeños, bancas para sentarse y mucha vegetación colorida y muy bien cuidadas.

Da la impresión de un espacio armónico, muy amable y estético. Incluso los baños de niños y niñas están bien habilitados y con plantas que decoran sus espacios. El colegio está pintado con colores muy vivos y sin rayados de ningún tipo. En el cuarto espacio hay una cancha de fútbol y una muralla al fondo que cuenta con varios murales sobre el pueblo mapuche, los niños, el medio ambiente y la imagen del ex presidente Salvador Allende.

La presencia estética del ex presidente está en varios espacios de la escuela. Así por ejemplo la distinguimos en el estandarte de la escuela, en la que sostiene a una niña en brazos, un busto metálico en la oficina del director, una foto en la oficina de entrada en la que aparece con la primera dama Hortensia Bussi, un mural lateral en uno de los patios y una reseña biográfica con su foto en las salas de clases visitadas.

En una clase sobre otro contenido, un grupo de niños expone a la investigadora un dispositivo evaluativo entregado por una docente que hizo reemplazo en la escuela. Este dispositivo consistía en la entrega de un billete llamado “Peso solidario” como premio por escribir en el cuaderno cuando ella dictaba. En el billete aparece la cara de Allende (Escuela Urbana, 6to. A, Clase 25 agosto 2014: 8).

Por su parte, la fecha de su muerte, el 11 de septiembre, está consignada en el calendario escolar publicado en las oficinas administrativas como parte de las efemérides de la escuela.

4.1.1.3. Población atendida

La escuela cuenta con una matrícula estable de 600 estudiantes siendo la de varones de al menos el 60%. Atiende a población preescolar (pre kínder y kínder) y tiene dos cursos por nivel de enseñanza primaria de 1ero a 8vo año. En segundo ciclo básico (5to a 8vo año) la matrícula es de 200 niñas y niños con un promedio de treinta estudiantes por curso. La Escuela Urbana es categorizada en el grupo socioeconómico A, asociado a condición Baja según

ingresos del hogar (hasta \$220.000²⁸) y escolaridad promedio de padre y madre (hasta 8 años). Esta clasificación socioeconómica permite indicar que sus estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

En particular, las dos familias entrevistadas proceden originalmente de padres con empleo precario (vendedores en feria libre) o trabajadores independientes (administrador de licorería). Una de ellas proviene del sur de Chile, cuestión que asociamos a la emigración campo- ciudad de los años sesenta. Una de las entrevistadas trabaja como asistente de educación en la misma escuela y la otra atiende un almacén de comestibles en su hogar.

Ambas entrevistadas provienen de familias de condición humilde, cuestión que justifica para ellos que su escolaridad no la completaran. La abuela terminó la educación primaria, pero no continuó la secundaria. Señalamos esta condición ya que la realización de la entrevista fue un verdadero desafío para ella en el sentido de lograr validar su palabra en tanto se percibe como sujeto no importante, ni con capital cultural para participar de una conversación con carácter de investigación.

En el caso de la madre entrevistada, ésta terminó la escolaridad secundaria adquiriendo un título técnico (Mecánico Automotriz). Relativo a la educación superior, considerando la situación de privatización de la educación superior en Chile y el alto costo del arancel y las matrículas, tuvo que desertar de ella por un tiempo.

La madre y la abuela señalan las tomas de terreno inauguradas en la zona sur de Santiago como un elemento identitario asociado al territorio de origen. La abuela llegó a la población a los 16 años en 1965 y luego de una década logró adquirir su vivienda durante la dictadura militar. Ella vivía con su padre y abuelos en un sector de clase media baja de la ciudad y en función de querer una vida independiente del hogar paterno decide participar de esta toma para tener “lo suyo”

Siempre aspiré a tener lo mío. Mi papá me dijo “pero cómo te vas a ir a una toma” y yo le dije “yo me voy, me voy” le dije yo “porque es lo mío, esto es lo suyo” y así empecé. Así

²⁸ Equivalente a 350 dólares.

me fui. Sola con una bandera, una frazada (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 28).

La abuela rememora lo difícil que fue vivir durante años sin agua ni alcantarillado mientras criaba a sus hijos pequeños, sin embargo la motivación de tener su propio hogar fue más importante que las comodidades materiales: “yo llegué a un campamento acá, sin luz, sin agua, los terrenos estaban arados con la toma y nos costó sudor y lágrimas para obtener esta casa” (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 4).

En el caso de la madre, ésta rememora la vivencia del campamento a partir del relato de sus padres y sus propios recuerdos. Sus progenitores, originarios del sur de Chile, llegaron a Santiago y logran tomarse un terreno para vivir junto con sus vecinos. La entrevistada sitúa este suceso contingente a un terremoto en la ciudad del cual ella no tiene recuerdos por no haber nacido.

El terremoto fue el del año 1972 por lo cual situamos el origen del campamento en la misma década que la abuela entrevistada. En este campamento vivió su familia al menos dos décadas. Logra recordar cómo en su infancia, y nuevamente asociada a un terremoto en la ciudad, la vida en el campamento era muy precaria para su familia, en comparación con los bienes materiales de sus vecinos

Donde se tomaron ese terreno se hacían almuerzos juntos y me acuerdo que esa vez cuando fue el terremoto del 83²⁹ nosotros teníamos una casuchita no más, al lado de mi casa era como más... la más pomposa, que me acuerdo que muchas veces nosotros veíamos tele por entremedio de la reja (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 54).

La entrevistada recuerda como su padre luego de unos años logra construirse su casa de material de concreto con la ayuda de toda la familia “así mi papá fue... como fuimos saliendo de la casucha, me entiendes, de la casa de 3 x 3” (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 56).

4.1.1.4. Destinatarios del curriculum: grupos curso observados

El 6to año A tiene un total de treinta y cinco niños en los que su mayoría son varones (veintitrés) mientras el 6to B tiene matriculados treinta estudiantes,

²⁹ El terremoto fue en marzo de 1985.

siendo en su mayoría varones (diecinueve). A ambos cursos los docentes e inspectores constantemente los contrastan. Del A mencionan que son mejores alumnos en cuanto a calificaciones y disciplina que el B, cuestión que logramos confirmar en las observaciones.

La edad promedio de los chicos es de 11 años. En función de esta pertenencia generacional todos nacieron en el contexto de democracia y en particular en el gobierno de Ricardo Lagos (2000- 2006). Relativo a sus características demográficas, la mayor parte de ellos asisten a los cursos que les corresponden por su edad, por lo que en los dos grupos curso observados identificamos solo cinco estudiantes con sobre edad de un total de sesenta.

Al indagar sobre sus vocaciones e intereses la mayoría de los y las participantes en las actividades de investigación nos indicó su deseo de continuar estudios superiores siendo la carrera de Medicina la más señalada. Les gustan las clases de Artes Visuales, Educación Física y Lenguaje siendo las asignaturas más rechazadas las de Matemáticas e Historia. Los niños y niñas de los cursos observados nacieron entre 2002 y 2003.

La docente que realiza la clase de Historia y Ciencias Sociales es una mujer de 31 años. Cuenta con jornada completa en la escuela y realiza clases de Historia a 5tos, 6tos 7mos y un 8vo año, además hace clases de Naturaleza en 5tos básicos. Para la planificación de clases cuenta con tres horas a la semana.

En ambas salas de clases los niños son distribuidos en filas y sentados en parejas del mismo sexo. En las paredes están pegados los horarios del curso, el reglamento de convivencia y la misión y visión del Proyecto Educativo. La sala del 6to A está pintada de blanco y tiene variados carteles y fotos incluyendo las de Víctor Jara, Violeta Parra, Salvador Allende y el Che Guevara, todas ellas de propiedad del profesor jefe. Además en los estantes se ubican trabajos de los niños como maquetas. En la sala del 6to B el escenario es diferente. Está pintada de verde, con algunos carteles confeccionados por los niños con las normas de la sala, pero tiene un aspecto más precario tanto en la pintura de las paredes como en el cuidado de su mobiliario.

4.1.1.5. Los trabajadores de la institución

Por su parte, el equipo directivo de la Escuela se compone del director, una asesora pedagógica y dos Inspectores Generales todos ellos con jornada completa de dedicación para sus tareas y al menos treinta profesores de Educación General Básica con jornada escolar completa (44 horas). En el segundo ciclo básico hay contratadas dos inspectoras de patio que ayudan en sus tareas administrativas a Inspectoría general y de disciplina durante los recreos.

Los profesores se dividen en dos grandes grupos: “los viejos y los jóvenes”. Los primeros son un grupo de diez docentes de mayor edad (en promedio 55 años) mientras el resto de los profesores son de 38 años en promedio. La gran mayoría de los profesores lleva un promedio de siete años en la escuela por lo cual profesoras que estén trabajando desde la fundación de la escuela a inicios de los 90 no son más de cinco y se concentran en los cursos de niveles iniciales (kínder y primero básico).

La mayoría de los entrevistados se formó en Pedagogía General Básica en instituciones de educación superior tradicionales. Además dos de los profesores varones que han hecho el curso de Historia y Ciencias Sociales tienen formación en Educación Religiosa, en tanto catequistas. Otro de los docentes jóvenes tiene formación de Técnico en Mecánica Automotriz y, con la perspectiva de la movilidad social, estudió pedagogía en una universidad privada en la ciudad de Santiago

Casi todos los profesores entrevistados en esta escuela han realizado su labor profesional en solo tres instituciones lo que habla de una baja rotación y alta permanencia en las escuelas del sistema municipal chileno. Sus experiencias en el sistema particular subvencionado han sido muy breves y esporádicas. Docentes y directivos ingresaron a esta escuela a través de concursos de antecedentes (2) y contactos personales (3).

Los directivos y docentes tienen menos de doce años trabajando juntos en la institución estudiada. El director entró como Inspector General en 2003 y luego asume funciones de dirección en 2010, mientras que el Inspector actual ejerce

esta función desde 2012. Los tres docentes entrevistados ingresaron entre 2006 y 2008, pero uno de ellos trabajó como Contador en otras instituciones en la década del noventa. Los docentes evalúan positivamente el liderazgo del equipo directivo y en particular del director, por quien se sienten muy apoyados en su ejercicio profesional.

Relativo a sus biografías, al momento del golpe de Estado de 1973 el Director de la escuela tenía 16 años, mientras que el resto de los docentes entrevistados vivieron la dictadura (1973-1990) como adolescentes (dos docentes) y niños (dos profesores). La vivencia directa en la mayoría de los y las docentes sea como testigos o espectadores de los hechos de la política nacional, atravesó el conjunto de las entrevistas y por tanto su ejercicio docente cuando abordan la temática de la historia reciente con los estudiantes.

El director y un docente ingresan a trabajar en escuelas públicas de Santiago entre 1979 y 1983. Refieren recuerdos de su experiencia pre adolescente (14 y 11 años respectivamente) al ocurrir el golpe de Estado el cual se constituye como un quiebre en la experiencia vital enmarcado en un proyecto histórico de cambio y del cual valoran su ideario haciéndolo propio. El Director mantiene un recuerdo muy valioso del gobierno de la Unidad Popular y en particular de su experiencia escolar enmarcada en este período.

Destaca la calidad de los profesores de su escuela pública secundaria, quienes como grandes intelectuales y artistas promovían una escuela pública de alto estándar académico intentando igualar las condiciones de los estudiantes más humildes con las de los más aventajados. Al ocurrir el golpe y la posterior dictadura, este proyecto educacional del cual formó parte se truncó. Además de esta experiencia escolar recuerda como en los hogares y en particular en su familia tuvieron que esconder documentos históricos, música, etc. asociados a la Unidad Popular por el temor a ser apresados por contar con ellos.

Yo creo que habríamos logrado potenciales tremendos si hubiéramos seguido un proceso democrático y con estos líderes que teníamos de profesores yo creo que nos hubieran sacado mucho más potencial y de la noche a la mañana... después yo fui a buscar a mis profesores y ya no estaban, estaban exiliados o ya habían desaparecido

[baja la voz, cambia el tono]. (...) los vínculos se cortaron de la noche a la mañana. (...) supe que algunos alcanzaron a exiliarse, pero de otros no... No alcancé a ver... No sé, no supe específicamente... Si supe de muchos que fueron presos políticos, pero no sé más de lo que sucedió con ellos (Escuela Urbana, Director, 56 años: 73- 77).

En el caso del profesor quien tenía once años para el golpe y vivía con su familia nuclear, plantea durante la entrevista recuerdos de su vivencia juvenil universitaria a inicios de los años ochenta, tiempo en el que fue dirigente estudiantil. En esa experiencia debió lidiar tanto con la represión policial en las primeras manifestaciones de protesta contra la dictadura como la traición de sus mismos compañeros de universidad quienes eran parte de servicios de inteligencia del régimen.

Ambos docentes de tendencia de izquierda, refieren las condiciones de trabajo en las que iniciaron su ejercicio profesional. El director comenta de las dificultades del trabajo en esos años ya que la carrera docente estaba muy mermada en cuanto a su reconocimiento social y material, y él siendo licenciado en Biología no encontraba empleo. Así en 1979 “cuando egresé (...) en esos tiempos de dictadura no sé para qué servía la licenciatura, no había campo en el cual desarrollarse” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 6).

Por su parte, el docente empezó su ejercicio profesional en 1984 en escuelas insertas en poblaciones empobrecidas y muy reprimidas por el Régimen Militar. Estas escuelas eran dirigidas y administradas por cercanos ideológicos a la dictadura lo que dificultó y desafió constantemente su ejercicio docente

Yo debería estar... Yo tuve la suerte y la ayuda del de arriba, que yo creo mucho en Él... Que me salvó de los archivos de exonerados o algo peor porque como fue mi época romántica cuando yo era profesor de religión (...) enseñaba "La Paloma" de Sol y Lluvia...³⁰ (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 74).

En este ejercicio docente, el profesor vivenció actos de represión política en la misma escuela en la que trabajaba, situaciones ante las que debía actuar más allá de su sola labor profesional. Reconociendo el riesgo en el cual se implicaba

³⁰ ““Alzando el vuelo” (Sol y Lluvia, 1990): Canción chilena de protesta referida a las restricciones a la libertad en un régimen autoritario.

con sus acciones, rememora que eran las condiciones en las cuales los docentes realizaban su labor pedagógica, liberadora y comprometida.

Estaba en clases cuando llegó el camión de los militares y se puso al lado de la sala donde yo estaba haciendo clases y andaban con su cara pintada y todo y los chiquillos de ese curso que era un 6° básico se pusieron a gritar "asesinos", (...) yo les di un grito que pocas veces he dado en mi vida para hacerlos callar (...) porque dije "aquí el que se muere soy yo". [tomó uno de sus alumnos del 7° A y se lo llevó para su casa] su familia estaba... tenía hermanos que habían sido torturados entonces, él tenía un trauma y tenía mucho miedo a que le pasara eso a él, y yo le dije "no, tú te vas conmigo" y lo llevé (...) a la capilla donde yo trabajaba (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 76).

Gracias a esta experiencia de haber vivido, trabajado y padecido la dictadura, cree tener la autoridad para hablar y transmitir sobre la historia reciente del país en el aula. Indica que así como en esos años habló y se expuso, incluso con peligro para su integridad personal y familiar, en las condiciones democráticas actuales lo hace con mayor convencimiento. Recuerda situaciones en las que los directores designados lo obligaron a asistir a actos organizados por el Régimen Militar con la presencia del mismo Pinochet, pero él haciendo artilugios no obedeció a la autoridad:

Fui obligado cuatro veces a asistir a actos del SI³¹, (...) una vez más a una inauguración de un colegio (...) que iba a venir el presidente, aquel presidente, iba a venir el caballero, (...) yo a la primera fui y me arranqué y a la segunda no fui (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 84).

Por su parte, un docente que comenzó su ejercicio profesional en la década de los 90', solo ha trabajado en el sistema público y en la misma región geográfica. Vivió su educación primaria y secundaria durante toda la dictadura y señala los castigos corporales por parte de los adultos como una estrategia cotidiana para que niños y niñas aprendieran. Esta práctica la asocia a este clima dictatorial cotidiano en el cual estaba legitimado el maltrato infantil en los espacios públicos y privados: "yo aprendí y me crié en un gobierno dictatorial y por lo tanto aprendí a golpes (...) si no te aprendías las tablas de multiplicar o a leer... "coscorrón" o "charchazo" de parte de tu mamá" (Escuela Urbana, Inspector,

³¹ Opción del Plebiscito de 1988 consistente en aprobar un mandato de ocho años más de Pinochet. Nos extenderemos en este hito más adelante (Capítulo 8).

45 años: 73).

En función de esta experiencia, el docente de esta generación indica que para ellos es muy difícil educar desde otra perspectiva. Para él la formación democrática, la práctica de la democracia en la vida personal, en la vida laboral y en el aula está atravesada por su experiencia vital infantil en la que esto estaba vedado (profundizaremos esto en el capítulo 8). Esta perspectiva de limitada experiencia democrática que tiene incidencias en cómo vivir la democracia en el presente la habíamos advertido en nuestra investigación anterior con docentes de escuelas secundarias de Santiago.

En ella constatamos las dificultades de la transmisión en la generación formada en transición en quienes advertimos actos de evasión, negación, ironía y agresión a los estudiantes

Creemos que vivir de niños los años más cruentos de la represión política (entre 1973 y 1978), asociados al silencio, al ocultamiento de información por parte de familiares y profesores en espacios de socialización, ha generado en este grupo generacional una suerte de identificación con el autoritarismo vivido (...) El terror y el miedo les fueron transmitidos en su infancia. Es con esto que se posicionan, desde la vivencia docente individual, sin colectivo desde el cual pensar; desde el temor a decir, pero también desde el exceso de decir (Palma, 2013b: 98).

El vivir en democracia y por tanto practicarla y enseñarla se constituye en una experiencia con muchas dificultades, asociada a un cambio en la administración nacional lo que ha generado por tanto cambios sociales, en un logro posible luego de décadas de represión política en distintas esferas de la cotidianidad. En esta experiencia se ubican en un intermedio entre la generación que luchó por recuperar la democracia y la generación que “no la valora” por no haber padecido la dictadura. Señalan así una especie de admiración por los primeros y un desprecio por los segundos entre quienes no saber cómo identificarse ni valorarse.

Democracia nosotros no conocemos (...) “si me echan de aquí me voy a otro trabajo y listo”, en cambio la gente adulta o que vivió en la década, volvamos a los años setenta es más estructurada, más estricta en ese sentido, pero acá la gente nueva no. Vive su vida (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 171).

Los docentes entrevistados más jóvenes (dos) entraron a la escuela por contactos personales. Una de ellas trabajó en el sistema educacional particular subvencionado al iniciar su carrera profesional, pero no tiene buenas referencias de éste, privilegiando en su evaluación el sistema público por el clima laboral. Ambos docentes nacieron entre 1978 y 1987 por lo que su experiencia asociada a la dictadura es muy diferente a la de las generaciones comentadas anteriormente.

Destacan la diferencia entre lo vivido en su educación primaria a fines de la dictadura y la educación que ellos imparten, y algunos recuerdos familiares asociados a la época. Uno de ellos por ejemplo señala que a diferencia de lo que él intenta transmitir sobre la movilidad social, cuando era alumno de primaria el sistema político dictatorial intervenía en las expectativas que los docentes y la escuela tenían sobre los estudiantes de sectores empobrecidos:

Estudí en una época donde yo sentí y sigo sintiendo (...) ahí me estaba formando para ser... el Estado en ese tiempo gobernado por los militares (...) todos los que estábamos cercanos a la educación municipal periférica (...) muchas veces llegó el mensaje a nosotros del trabajo en la fábrica, el trabajo en distintos rubros pero no de la profesionalización del estudiante (...) nos estaban preparando para eso (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años: 41).

Otra de las docentes, si bien reconoce tener muy pocos recuerdos de la época dictatorial ya que nació en 1983, rememora las condiciones precarias de vida que tenía su familia en el barrio periférico donde vivía. Estas reminiscencias aisladas las complementa en el relato con lo que sus padres rememoran en las conversaciones familiares: “hacían filas para el agua, que tenían que ir a la copa que está ahí cerca en [calle] a buscar agua, que eran escasos los alimentos (Escuela Urbana, Profesora Historia y Ciencias Sociales, 31 años: 54). En particular esta docente refiere la desaparición de un tío abuelo en los inicios de la dictadura³² siendo la única en esta escuela que señala contar con un familiar víctima directa de la represión.

³² Esta situación es comentada en la clase observada cuando uno de los niños le pide su opinión personal sobre Pinochet (Capítulo 7).

En función de esta posición de segunda generación frente a los hechos ocurridos, la docente señala que su posición de enunciación sobre los hechos es distinta a la de los profesores mayores con quienes comparte su trabajo en la escuela: “él vivió ese período. A lo mejor, el P. también, pero los demás como son más jóvenes no tienen ese recuerdo porque es diferente vivirlo a contarlo” (Escuela Urbana, Profesora Historia y Ciencias Sociales, 31 años: 74). Esta posición distinta de enunciación, vivir, ser testigo, o contarlo a través del relato de otros, según su opinión es la que operaría con mayor fuerza en los niños y niñas a quienes enseña para quienes los hechos del pasado son muy lejanos y no relevantes por no haberlos vivido.

Si bien reconocen que tanto el golpe de Estado como la dictadura militar es un período histórico que “está en la memoria” de las distintas generaciones (Escuela Urbana, Profesora Historia y Ciencias Sociales, 31 años: 60), los que lo vivieron directamente ya están viejos o bien ya no están, mientras que para las nuevas generaciones el suceso se va a ir olvidando y puede transformarse por su lejanía en algo que no les incumbe. Este aspecto nos parece fundamental frente a la discusión sobre quien es el sujeto de la memoria y en particular sobre quienes tienen derecho a recordar. Abordaremos este problema más adelante.

4.1.2. Temporalidad

4.1.2.1. Castigo y revitalización

Relativo a la historia de la escuela, esta institución fue fundada a inicios de la transición democrática chilena. Según el recuerdo del Director fue la primera y única escuela creada por el municipio, el que hasta 2014 ha estado administrado por el mismo alcalde de militancia socialista. De su historia, directivos y docentes relatan, por un lado, un pasado cargado de características negativas y, por otro, un presente lleno de expectativas.

En este pasado, situado en su primera década de existencia (1994 a 2005), la institución se caracterizó por ser muy caótica como consecuencia del tipo de estudiante que atendía y la carencia de un proyecto educativo institucional que gestionara su quehacer. A diferencia de su infraestructura actual,

particularmente armónica y colorida, la antigua escuela era un edificio muy precario

Esta escuela era un desastre, desastre, desastre. Sin vidrios, sin rejillas (...) era casi como el pueblo sin ley. (...) feo, en todo aspecto. Sucio, sin pintar (...) Tenía como estos mismos colores, pero gastados, pasillos sucios, salas grandes con muchos alumnos, pero era un caos, los recreos, era mucho desorden, mucha tierra en el colegio y eso era... (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 33- 44).

Los y las estudiantes atendidos en esa época eran alumnos que eran expulsados de las otras escuelas del sector por repitencia o disciplina por lo que promediaban en 8vo año básico los 16 años (este nivel corresponde a 13 años de edad). Debido a estas características, la historia mítica de la escuela representa que sus estudiantes “se escapaban, andaban con cuchillas acá dentro” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 81).

como recibimos ...éramos una escuela con un nombre emblemático, recibíamos a todo tipo de alumnos sin selección, sin nada (...) por lo tanto los cursos eran bastante complejos y numerosos (...) eran los alumnos que eran sancionados por otro establecimiento encontraron una oportunidad de incorporarse nuevamente en el cual el colegio no hizo ningún tipo de filtro ni de nada, sino que solamente bastaba con que "¿a qué curso viene?" y nosotros lo recibíamos (Escuela Urbana, Director, 56 años: 61 -63).

Como consecuencia de esta población escolar y el contexto del cual provenían, los resultados de aprendizaje medidos por las pruebas nacionales eran los más deficientes de la comuna. Desde una alta matrícula en los primeros años (alrededor de 1000 estudiantes) la escuela comienza a presentar una baja en su retención por la competencia con las escuelas particulares subvencionadas que comenzaron a inaugurarse en los sectores aledaños.

A este contexto de precariedad, se sumaba que los docentes que trabajaban en la escuela llegaban en condición de sanción por su mal desempeño en las otras instituciones educativas de la comuna: “antiguamente te mandaban acá cuando te castigaban. Cuando tú hacías todo mal el mensaje era: "ya te vamos a castigar y te vas a ir a la Salvador Allende" (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 79).

Ante este gris escenario, la alcaldía decide hacer una intervención a mediados de la década del 2000 llamando a concurso para directivos con el objetivo de plantear un nuevo proyecto educacional. Según el Director, esta acción del municipio dice relación con la necesidad de limpiar el nombre de la escuela ya que con los resultados educativos obtenidos se estaba mancillando el nombre del presidente Allende:

De parte de nuestro sostenedor que es el alcalde, había una visión de hacer un cambio estratégico, una re ingeniería para que el nombre de la escuela fuera resaltado y no fuera manoseado ni vilipendiado por la comunidad como la escuela...la última escuela dentro de las escuelas (Escuela Urbana, Director, 56 años: 30).

De este modo, comenzó la formulación de un proyecto institucional novedoso que se ha convertido en un ejemplo en educación medioambiental para la región. Este proyecto surge a partir del análisis ecológico del espacio mismo de la escuela. Ante los problemas de convivencia escolar y rendimiento académico de los estudiantes, los directivos consideraron que una variable explicativa de esta dificultad tenía relación con el ambiente material precario de la escuela, del barrio y de las viviendas de origen de los chicos.

Niños que viven en departamentos que son de 36 metros cuadrados por lo tanto la escuela era un espacio abierto en el cual se podían mover, correr, saltar, gritar y todo lo demás, lo cual generaba ciertas problemáticas de convivencia (...) Hicimos un diagnóstico (...) veíamos que los patios nuestros eran demasiado duros, el suelo totalmente sin nada de vegetación y (...) parecían basurales ciertos rincones de la escuela. Se nos ocurrió la idea de empezar a plantar y a generar un poco de áreas verdes (Escuela Urbana, Director, 56 años: 63).

Estas ideas inicialmente fueron resistidas por los docentes quienes no advertían la relación entre clima escolar/laboral y rendimiento académico con espacio ambiental, pero el equipo directivo insistió con el proyecto. Esta insistencia los llevó a concursar a proyectos con fondos de instituciones estatales vinculados con el medio ambiente (Comisión Nacional del Medio Ambiente), con los que realizan reciclaje del agua, generación de techos con vegetación para la administración de la energía solar y la creación de un huerto escolar. Esta experiencia inicial ha permitido que la Escuela Escuela Urbana sea una escuela reconocida entre sus pares y en la comunidad local.

Gracias a este sello ambientalista ha logrado una mejora sustantiva en la matrícula y por sobre todo en su clima escolar, por lo cual de “escuela galpón” (Corea y Lewkowicz, 2004) pasó a ser una escuela valorada y en ocasiones elegida para trabajar en ella: “llegas a una escuela [que] ya tiene un camino recorrido y a veces no valoramos ese camino recorrido. En cambio, los antiguos saben de dónde veníamos y cómo estamos ahora, por lo tanto la valoración es mucho mayor” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 157).

Los docentes entrevistados valoran unánimemente este clima laboral y las oportunidades profesionales de aprendizaje ofrecidas y donadas por la institución. A pesar de estar situada en un contexto de alta vulnerabilidad social, para los docentes se constituye en un desafío y se describen a sí mismos como trabajadores singulares, incluso uno de ellos como militante: “con orgullo (...) clarifico que yo trabajo en [nombre de la población] hacia adentro, que es el sector de población muy fuerte, muy duro, donde realmente se hace patria y mi colegio es el Presidente Salvador Allende” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 62).

Ahora bien, solo en un par de ocasiones los docentes y niños señalan un suceso doloroso de esta nueva época de la escuela, pero que sin embargo han logrado incorporar en su historia institucional. Hace menos de cinco años, luego de la celebración del Día del Profesor, el Inspector general de la escuela y su pareja quien también trabajaba en la institución, fallecieron en un trágico accidente. El recuerdo de ambos profesionales es conmemorado todos los años para esa fecha y la copa del campeonato deportivo de fútbol lleva el nombre del profesor. Este último es recordado como un fiel representante del espíritu de la escuela en tanto: “tenía ese perfil de la escuela, era un gallo³³ súper trabajador, también del sector, también estudió en una escuela pública, entonces había un valor agregado sorprendente” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años: 101).

³³ Gallo: tipo.

4.1.2.2. “Nuestro presidente”

Como señalábamos anteriormente la Escuela Urbana fue fundada en 1994 a inicios de la transición democrática siendo éste el único nombre que la ha identificado durante su existencia. Ante la instrucción tanto de la SEREMI como de la alcaldía, los docentes, directivos y vecinos deciden nombrarla “Escuela Presidente Salvador Allende Gossens”.

Cuando llega la indicación de parte del ministerio a través de la alcaldía, el conjunto de la unidad educativa puso en discusión cuales serían los nombres más adecuados. En un primer momento surgió la idea de nombrar la escuela con nomenclaturas asociadas a empresas privadas para recibir de parte de ellas el reconocimiento y posible ayuda económica en una suerte de apadrinamiento institucional. Luego de otras discusiones, en las que no participó ninguno de los entrevistados por ser la mayoría de ellos nuevos en la institución, la comunidad escolar decide nombrarse Escuela “Presidente Salvador Allende Gossens”.

El director recuerda que esta decisión fue del conjunto de la escuela, la Junta de Vecinos y los padres y madres de los estudiantes. Otro docente sostiene que fue solo el cuerpo docente de la escuela: “se hizo una decisión del cuerpo de profesores que había en aquel tiempo. Se hizo una votación hasta donde tengo entendido y la mayoría se decidió ponerle el nombre del presidente” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 56).

Para la utilización del nombre solicitaron autorización a la viuda e hija de Allende, siendo esta última diputada del sector en esos años. Como el alcalde de la comuna es socialista al igual que la diputada, la gestión fue formalizada por el municipio. En el acto de bautismo institucional “tuvimos el privilegio de tener a la diputada en esos años, hoy senadora, la señora Isabel y la esposa del presidente, la señora Hortensia Bussi de Allende” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 69).

El actual director de la escuela es el único testigo del acto de cambio de nombre quien lo recuerda como un gran acontecimiento para la comunidad que participó de él, rememorando este hito histórico bajo un marco de variados sentimientos. Por un lado, la alegría de lograr poner un nombre

democráticamente elegido y por otro la sensación de triunfo al conseguir que fuera el nombre del mismo presidente representante de la democracia interrumpida:

Era la única escuela y el año 1994 fue como... colocarles nombre a las escuelas era como... asentar un poco el concepto de democracia en la cual se estaba viviendo, que era.... Era muy débil todavía el concepto democrático porque veníamos saliendo de una dictadura bastante fuerte (Escuela Urbana, Director, 56 años: 36).

Ese triunfo fue vivido como una trasgresión colectiva a la transición que se iniciaba reconociendo que el nombre de Allende tenía una altísima carga simbólica para el resto de la sociedad. Para la comunidad escolar, colocar este nombre significó, en palabras del director, un acto público de levantamiento de un emblema asociado al renacer democrático en un territorio fuertemente arrasado por las políticas económicas y represivas de la dictadura militar.

Somos capaces de colocar un nombre tan fuerte (...) "miren a pesar de estos tantos años de dictadura estamos renaciendo otra vez", era como decir "hemos vuelto a la democracia, podemos colocarles un nombre al colegio, podemos expresar con toda timidez todavía, podemos expresar algo, expresar un canto popular" (Escuela Urbana, Director, 56 años: 36).

Este canto popular se expresó en un acto escolar de características carnavalescas que permitió el renacimiento de la comunidad. En este acto participó la población escolar y el vecindario, realizando bailes tradicionales y folklóricos por parte de los y las estudiantes y grupos musicales invitados. Actividades festivas de estas características (tono carnavalesco, participación comunitaria, bailes folklóricos con música del espectro progresista) logramos vivenciarlas en nuestras visitas tanto para el aniversario de la escuela como para el acto de Fiestas Patrias en septiembre.

Habla el director quien hace un discurso referido al valor de la educación pública y lo que entrega esta escuela en particular a la comunidad local (...) el presentador de la actividad comenta que la escuela ha preparado un conjunto de números artísticos (...) Las canciones bailadas son: La Muralla de Quilapayun, Volará de Illapu, Instrumental de Inti Illimani (...) N guillatún de Violeta Parra, Charagua de Víctor Jara, Hijo del sol Luminoso de Joe Vasconcellos, Sube a nacer conmigo hermano de Los Jaivas (Escuela Urbana, Notas de campo, 12 septiembre 2014: 2- 3).

4.1.2.2.1. El nombre como emblema de las luchas

Como referíamos previamente el nombre del ex presidente Allende, su imagen y recuerdo se advierte en diversos espacios de la cotidianeidad escolar. Su nombre está inscrito en la entrada de la escuela, en su estandarte y en la insignia en el uniforme de los chicos. Su cara está en retratos en algunas de las aulas y tres murales en el patio. Los docentes cuentan aspectos de su vida y proyecto político a los chicos o bien lo identifican en las actividades de aula como “Salvador Allende, que era nuestro presidente y del cual llevábamos el nombre” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años: 162).

El director por su parte ejerce como emprendedor (Jelin, 2002) de esta identidad institucional, pero con diferencias según el interlocutor al cual se dirija: cuando los receptores del mensaje son los estudiantes, el director presenta en su discurso cotidiano el nombre de la escuela, pero enfatiza las acciones y el proyecto educativo del ex presidente más que el conjunto de su legado político. Este énfasis lo asocia a la capacidad de comprensión limitada de los niños y niñas asociados a la edad de éstos

Que los niños sepan que fue un presidente y cuál fue su legado, pero en forma muy sintética. Por lo menos sepan por qué la escuela se llama presidente Salvador Allende y qué hizo el presidente Salvador Allende más que su curriculum gubernamental sino que en qué nos toca a nosotros como institución/escuela o en qué nos toca a mí como educador o como alumnos (Escuela Urbana, Director, 56 años: 147).

En el caso de que los docentes sean los interlocutores, el nombre de Salvador Allende y su legado es utilizado para arengar decisiones de orden más político y reivindicatorio como los derechos gremiales. Esta acción reivindicatoria y de memoria de la herencia política del ex presidente también es retomada por los docentes de mayor edad que ejercen como dirigentes sindicales en la escuela

El director de repente sale con sus frases (...) "como dijo Salvador Allende que dice..." que de repente son frases que ni yo me he memorizado (...) ahí te empieza a dar una cátedra de lo que él decía. A mí me llamó la atención (...) cuando hay reuniones sindicales o nos pasan a llevar ciertas cosas o cuando nos dicen que debemos participar en marchas o en actos de rebeldía de ... ponte tú, como que siempre toman el nombre del colegio (Escuela Urbana, Profesora Historia y Ciencias Sociales, 31 años: 68).

Para la mayoría de los adultos entrevistados el nombre de la escuela implica un motivo de orgullo. Todos los entrevistados cuando se presentan tanto a sus familiares y amigos como a la misma investigadora durante las entrevistas señalan “yo trabajo en la Escuela Salvador Allende”. Sus vínculos cercanos (familiares y amigos) conocen de esta pertenencia institucional ante lo que reaccionan con felicitaciones y reconocimientos: “lo digo con tanto orgullo que generalmente si tiene algo que decir, se quedan callados (...) comentario sí por supuesto, pero todos positivos (...) generalmente mis amigos son de izquierda, entonces hay una alegría” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años: 67-71).

Uno de los docentes recuerda haber elegido postular a la escuela por el nombre, el cual lo seducía ya que el mismo se reconoce como pro allendista políticamente: “cuando yo llegué acá me dije "me voy a la escuela presidente Salvador Allende" y para mí, eso tiene un plus a favor porque yo soy Allendista [y los conocidos le dicen] es como que "estás donde tienes que estar” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 60).

4.1.2.2.2. El nombre como estigma del desorden

Otros actores educativos reciben manifestaciones de indiferencia ante el nombre por parte de sus conocidos o bien reacciones de rechazo encubierto (“Yo sentía una sensación a nivel general, o yo mismo le decía a un amigo "Escuela Salvador Allende", "ah, ya... Buen nombre" [con tono irónico] y te dan un discurso adicional” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 52). Lo llamativo es que quien recibe estas impresiones es quien no manifiesta una adherencia política partidaria con el nombre al que remite la identidad de la escuela, constituyéndose en un actor crítico de lo que esta identidad produce como imagen externa.

El Inspector señala que cuando la escuela estaba altamente denigrada por sus resultados, una parte de ese estigma decía relación con el nombre ya que actores externos a la escuela la sindicaban como un espacio en donde solo trabajaban profesores socialistas y comunistas por lo cual su gestión podría estar dirigida

por una ideología de izquierda lo que tendría como consecuencia una inadecuada administración.

Esta escuela comunista/socialista según el imaginario de estos actores externos sería una escuela administrada comunitariamente según los ideales del proyecto popular de Allende (“sigue el legado de Salvador Allende en el sentido de que "para el pueblo lo que es del pueblo" (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 58)) gestión comunitaria impensable para los actores de la institución³⁴.

yo de repente también sentía que era como no sé si cargar como una especie de cruz "ah, Salvador Allende" (...) poco menos que todo el mundo aquí era comunista, socialista y en esa onda de izquierda (...) estaba como tildada (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 48).

Con el paso de los años la institución ha pasado a ser reconocida positivamente por su proyecto ecológico y recibe apoyo económico y material por diversas fundaciones, empresas e incluso embajadas, pero también ha sido rechazada su participación en otros espacios por lo que este estigma también ha sido sospechada por parte de los directivos cuando gestionan actividades pedagógicas fuera de la escuela.

Desde los directivos reconocen que aun cuando ya han pasado dos décadas de transición democrática “en algún momento te reciben y las puertas se abren de par en par o en otras todavía las puertas se te cierran” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 88). Estas puertas cerradas las advirtieron al postular a visitas pedagógicas a la Base Aérea de las Fuerzas Armadas de la comuna. Cada vez que mandaban cartas para esta autorización no recibían respuestas formales por lo que para comprobar este rechazo asociado al nombre, firmaron la carta solo con el número y letra de la escuela.

Ir a ver a un avión, conocerlo, sería tremendo... (...) postulábamos, porque había que hacer la carta de presentación, que queríamos ir, toda la burocracia pertinente para cumplir con todos los requisitos, no nos llegaban ni respuesta. En cambio otros colegios si iban. (...) "directora tenemos un número, no le coloque el nombre, obviemos el nombre, (...) el *número que heredamos de la dictadura*" y con ese

³⁴ Veremos esto más adelante cuando revisemos las representaciones sobre el ejercicio de la democracia en la escuela (Capítulo 8).

número pudimos participar. O sea, con ese número se nos abrió la puerta, con el nombre se nos cerró la puerta (Escuela Urbana, Director, 56 años, 92- 100, subrayado nuestro).

Este nombre al cual adscriben sin dificultades se asume como un nombre polémico, incluso como un tabú por lo cual están conscientes de las estrategias que deben utilizar para el logro de sus objetivos³⁵. Saben desde esta experiencia cómo presentarse y dónde, quiénes los recibirán y quienes asistirán a sus actos escolares por lo que “mientras exista este gobierno con tal tinte político no postules a nada porque sabemos que va a ser papel y tiempo perdido porque con el puro nombre te van a...” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 102).

El rechazo también es referido por una de las madres entrevistadas al recordar invitaciones a externos para participar en actividades de la escuela. Así refiere la resistencia de una autoridad comunal de orientación de derecha ante un acto oficial solo por la portación de nombre.

Odia, con tan solo nombrar el nombre del presidente Salvador Allende, ella ese día tiritó entera. Y a ella yo le hice la invitación (...) y cuando el director dice “¿invitó a la señora P. A?. (...) me dijo “no creo que venga”, y yo le dije “¿por qué director?” (...) yo le dije “yo creo que igual va a venir”, y vino igual, llegó acá la señora, saludó a mi director, conoció la escuela, quedó fascinada con el colegio, pero el nombre no le gusta mucho (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 120).

4.1.2.3. Desconocimientos e indiferencias

Por su parte, a pesar de que los diferentes profesores entrevistados tratan este tema en clases, la escuela a la que asisten porta el nombre del ex presidente y éste figura en estandartes oficiales, fotos en salas de clases, esculturas y murales a lo largo del patio de juegos; los niños y niñas no asocian de manera espontánea su identidad institucional con un período específico de la historia del país cuando hablamos con ellos en espacios informales.

³⁵ Algo de esta incomodidad, percibimos en una de las docentes de la otra escuela observada: “prof. M. me pregunta en cuál otra escuela hago la investigación y le digo “la Salvador Allende Gossens”. Ella se pone muy nerviosa y me dice “¿la Gossens?”, yo le corrijo con el nombre completo. Desviando la conversación me cuenta del libro que se publicó sobre el hijo de Hortensia Bussi que tuvo fuera del matrimonio con Allende. La conversación deriva a esto” (Escuela Rural, Nota de campo, 02 de septiembre 2014).

Advertimos que lo reconocen como un presidente de la república, elegido democráticamente, pero no saben efectivamente porqué la institución se identifica con él (“No sé... ¿Porque estuvo aquí?” (Escuela Urbana, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A y 6to B.: 173- 173). Esto en el espacio del aula cambia drásticamente cuando se habilitan conversaciones con los docentes como enseñantes de la historia reciente, pero la identificación con el presidente se asocia más a las características trágicas de su muerte durante el golpe de Estado que a las acciones específicas de su gobierno (profundizaremos extensamente esto en el capítulo 6).

Por su parte, las apoderadas entrevistadas refieren haber matriculado a sus pupilos en la escuela por la calidad organizacional de ésta y por su carácter gratuito más que por el nombre específico que la identifica. Similar a lo señalado por los niños y niñas en los espacios extra aula, la escuela lleva el nombre del presidente como un homenaje que podría referir a cualquier otro personaje.

Fue un ex presidente, lo habrá hecho bien o lo haiga [sic] hecho mal yo no soy quién para juzgar. Así como le han puesto nombre a los hospitales de un ex... (...) ¿por qué no puede tener uno Salvador Allende? (...) lo honraron con ponerle ese nombre a ese colegio. No porque sean comunistas, no porque sean activistas, es porque decidió la comunidad (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 158).

Lo llamativo es que una de las apoderadas cuando profundizamos lo que conoce de este personaje nos refiere una representación en la que confunde a Allende con presidentes de la transición democrática: “hizo harto por Chile (...) después que vino Pinochet después salió él?. Yo creo que ahí se anduvieron calmando las aguas, yo creo que quería la paz para todos, no sé” (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 134). Podríamos hipotetizar que la memoria al cristalizarse en esta escuela en donde el nombre está instituido, aceptado y por tanto sacralizado por la comunidad escolar, no permite que las nuevas generaciones y los actores externos se apropien de estos relatos, generando lejanía del pasado con la vivencia cotidiana en el presente.

Otra explicación podría estar asociada al proyecto institucional medioambientalista, el cual sería priorizado en su presentación a instituciones

educativas externas y a la misma población atendida por lo que el proyecto y sus valores costaría asociarlos en primera instancia al nombre del ex presidente: “se les recuerda y deben... Nosotros partimos un poco al revés. No valorando un poco el nombre sino que tratando de emerger con un proyecto educativo nuevo” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 135).

4.1.2.4. Conmemoraciones mortuorias

Como referíamos el proyecto educativo medioambiental es constantemente reforzado a través de las conmemoraciones y actos escolares ya que la principal actividad festiva es el Día del Medio Ambiente, en el que se suspenden clases para preparar bailes y obras de teatro asociadas al tema. En el caso de las fechas asociadas al nombre de la escuela tales como la fecha de nacimiento o bien de su asunción de Allende como presidente de la República no son señaladas en el calendario escolar, y su fecha de muerte es signada en la agenda de la escuela, pero no se realizan actos de conmemoración de ningún tipo.

Además de tratar este tema en el aula, según los cuatro docentes entrevistados y adscribir explícitamente al nombre del ex presidente Allende; las memorias sobre el pasado dictatorial y su apropiación en el presente hace parte de las discusiones del espacio laboral formal. Podríamos advertir que casi todos los entrevistados emprenden memorias del pasado dictatorial desde una perspectiva crítica y con versiones similares al respecto. Sin embargo, relativo a un espacio específico de su quehacer advertimos discrepancias y posiciones muy diversas en relación a sus diferencias generacionales más que a sus adscripciones ideológicas.

Durante el período de indagación que realizamos, la celebración de Fiestas Patrias coincidiría en el calendario escolar con la fecha de conmemoración del golpe de Estado. Años anteriores esto no había ocurrido por lo cual no fue parte del debate de los docentes respecto de la calendarización. La escuela para la conmemoración de las fiestas nacionales planifica un conjunto de actividades a realizarse en el transcurso de dos días lectivos que suelen ser jueves y viernes previos al 18 de septiembre ya que la semana siguiente se dan vacaciones.

En 2014 la fecha de celebración coincidía con el jueves 11 de septiembre. Al

percatarse de ello, directivos y docentes someten a discusión este dilema conmemorativo. Qué celebrar, cuándo, con qué carácter fueron las preguntas que logramos advertir frente a esta discusión. De ella no participamos directamente, pero los entrevistados nos la transmiten en las conversaciones que establecimos.

Las posturas de los grupos docentes (recordemos que son al menos treinta profesores y profesoras) ante el dilema fueron: a.-celebrar la fecha de la Independencia de Chile el mismo 11 de septiembre, b.- dar otro carácter conmemorativo a las Fiestas Patrias condensando ambas fechas dando cuenta del golpe de Estado, c.- no conmemorar nada ese día y abordar la celebración de las Fiestas Patrias otro día. La última opción fue la realizada. Las posiciones al respecto fueron:

Unos "hay que darle vuelta a la página hay que seguir construyendo", otros "está bien que lo hagamos ese día, porque así conmemoramos de otra forma el 11 de septiembre", tres posturas distintas. "no podemos celebrar por ningún motivo, porque se ese día tenemos que salir temprano, puede quedar la embarrada, nos pueden cortar la luz, pueden pasar mil cosas ese día, y no podemos celebrar el once de septiembre (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 318).

Quienes plantean la primera opción serían la coordinadora de la unidad técnico pedagógico y los docentes más jóvenes de la escuela, acusados como menos comprometidos por sus pares de generación. Para ellos había que conmemorar ese mismo día con la perspectiva de "dar vuelta la página" mientras que la última opción y que fue la elegida sería la opción de los docentes de mayor edad, representantes del sindicato y por tanto más ideologizados:

Para la mayoría, dada las circunstancias y el nombre de la escuela, no. (...) Para los profesores más jóvenes yo creo que existe esa posición que es minoría sí. Bueno si hay que hacer el acto lo hacemos, pero se acata a la mayoría (Escuela Urbana, Director, 56 años: 147).

4.2. ESCUELA RURAL. ÉL NO ERA DE AQUÍ

Por su parte, la Escuela Rural es parte del conjunto de doce escuelas públicas administradas por un municipio rural en una región del sur de Chile. Esta región se sustenta gracias a su economía agrícola y vitivinícola característica del

campo chileno. La comuna cuenta con una población aproximada de 15 mil habitantes siendo su densidad de 77,5 habitantes/km², de la cual al menos un 60% es población rural (Biblioteca Congreso Nacional, 2011).

Fue fundada a mediados del siglo XX, se divide en varias localidades herederas de los antiguos fundos agrícolas del siglo XIX. Una de estas localidades es la aldea de en la que está inserta la escuela, antiguo latifundio en la que viven mil habitantes aproximadamente. Para llegar a ella debemos recorrer siete km. desde la carretera hacia la Cordillera de los Andes.

El camino de acceso a la aldea desde la carretera nacional se pavimentó solo hace cinco años siendo su acceso muy limitado por la locomoción que transita cada dos horas. Hace menos de una década esta situación era más difícil ya que los pobladores solo contaban con una locomoción colectiva en el día de madrugada y otra en la noche de vuelta: “los mismos profesores comentan de como tenían que llegar a este lugar, en caminos de tierra, a pie o haciendo dedo” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 62).

4.2.1. Espacialidad

4.2.1.1. La escuela de la Aldea

Al llegar a la escuela en locomoción rural divisamos un par de almacenes de comestibles diarios y una cancha de fútbol. Para identificarla solo contamos con la dirección aproximada y la señalética de tránsito que advierte de la circulación de escolares en la carretera. Ningún cartel en su entrada permite identificar para un extraño que hay una escuela tras la muralla que la circunda.

A pesar de esta primer impresión, a lo largo de los meses advertimos que la escuela ha sido un lugar central en la vida de su comunidad ya que en su interior se ubicaba la posta rural hasta hace al menos quince años. Actualmente es utilizada como lugar de reuniones comunitarias del comité del agua, reuniones de candidatos a cargos de representación política y actividades recreativas, tales como la presentación de un circo que recorre los pueblos durante la primavera.

La escuela es un amplio edificio cuadrado con un patio central en el cual se ubican dos arcos de basquetbol. Entrando a mano izquierda están las oficinas de dirección, la sala de computación, sala de fotocopiado, biblioteca, la sala de U.T.P., la cocina y tres salas pequeñas que funcionan como bodegas. Este espacio construido con tablas de madera da cuenta de la infraestructura inicial de la escuela.

Siguiendo por el lado izquierdo se ubica una sala pequeña y los baños de estudiantes y profesores. Enfrente de la entrada se ubican seis salas de clases en orden no correlativo y a mano derecha de la entrada se ubica el casino de estudiantes y la sala del 6to A. La escuela tiene unos jardines muy bien cuidados y árboles que la rodean. A su alrededor se divisan plantaciones de maíz y una sede deportiva.

4.2.1.2. La población atendida

La escuela cuenta con una matrícula estable de 150 estudiantes distribuidos de manera homogénea entre niños y niñas. Atiende a población preescolar y tiene un curso por nivel de enseñanza primaria de 1ero a 8vo año. En segundo ciclo básico (5to a 8vo año) la matrícula es de sesenta estudiantes. La Escuela Rural es catalogada por organismos nacionales como grupo socioeconómico A, similar a la Escuela Urbana, siendo la escolaridad promedio de padre y madre de los niños matriculados de hasta 8 años.

Estas familias reciben su sustento económico del trabajo agrícola, siendo parceleros de sus propias cosechas o temporeros externos: “Mi papá trabajaba así... (...) él trabajaba sus parcelas, sembraba porotos, papas, agricultura solamente, para la familia no más” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 51). En particular, las familias entrevistadas para esta investigación son originarias de la misma aldea o bien de sectores cercanos. La mayor parte de su vida se han circunscrito a la misma región e incluso a la misma casa (“pasé prácticamente aquí siempre” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 115).

En función de lo anterior, han vivenciado a lo largo de varias décadas el aislamiento en el transporte de la gran ciudad, y al acceso de servicios básicos como salud y educación: “todo el día uno tenía que estar por ahí porque si no

tenía que venirse a pie de allá de la estación [de tren] ahora no es nada, antes salía la micro en la mañana y entraba en la tarde” (Escuela Rural, Abuelo, 65 años, Abuela, 60 años: 2- 8).

A pesar del aislamiento geográfico valoran la tranquilidad de la vida en el campo solo alterada por los acontecimientos políticos asociados a la Reforma Agraria, al golpe de Estado y a la recuperación a la democracia. Los entrevistados que mayormente refieren su historia asociada al territorio son los abuelos. Nos señalan como era la vida en su infancia (década del cincuenta), y en particular la aplicación de la Reforma Agraria durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). En el caso de las generaciones más jóvenes refieren aspectos asociados a la tranquilidad y la paz de la vida cotidiana en este espacio.

La aldea como referimos antes era un territorio heredero de los antiguos fundos agrícolas. Este fundo, propiedad de la familia Noguera, gracias a la Ley 16640 en 1967, se convierte en un asentamiento bajo el cual el dueño reparte las hectáreas para sus trabajadores. Este proceso fue legal y no disputado como en otras experiencias de expropiación de tierras.

Los recuerdos de los abuelos de la vida en el campo previos a la aplicación de la Reforma Agraria se caracterizan por mucha explotación y maltrato laboral por parte de los encargados de la hacienda. Además refieren gran pobreza material de los campesinos en cuanto a los salarios y al acceso a la comida diaria:

Si lo único eran los ricos, los que tenían plata, los dueños de fundo (...); [a los trabajadores] les pasaban paja, arriba de una paja que dormían. Era una pieza que había paja y ellos ponían frazadas o lo que había (Escuela Rural, Abuelo, 65 años, Abuela, 60 años: 554).

La Reforma Agraria en este sentido es referida como un hito fundamental en la transformación del espacio laboral y familiar. Gracias a su implementación se firmaron los primeros contratos laborales en el mundo agrícola, mejoraron las condiciones de vivienda y alimentación para los trabajadores.

Es que si no hubiese sido por el gobierno democrático de Frei para adelante, de

Allende, la gente hubiese estado en poquitos sectores porque los que tenían grandes sectores, suelos botados... A la gente pobre no le hubieran entregado nunca terrenos (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 437).

Relativo al acceso a la educación tanto los abuelos como las madres terminaron la educación primaria, pero solo los padres más jóvenes concluyeron la escolaridad obligatoria (título técnico escolar de Diseño de Vestuario y Administración). En el caso particular de la escuela de la aldea, ésta se constituye en un espacio estratégico de la vida de esta comunidad rural. A ella asistieron como estudiantes la abuela entrevistada y los padres y madres, reconociendo que es la institución que les correspondía tanto a ellos como a sus hijos por el territorio donde viven: “es el único colegio que hay acá. No hay mucho donde regodearse. Es el único colegio” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 101).

En el caso particular de los abuelos entrevistados explican su no consecución de estudios por la necesidad de trabajar y ayudar a sus propios padres en épocas en que el trabajo de los niños estaba permitido y era muy necesario para el sustento familiar. El abuelo trabajó como empleado agrícola desde los doce años para ayudar en la economía de su hogar, mientras que la abuela laboró como empleada doméstica desde esa misma edad en la casa de sus patrones en la ciudad de Santiago. Ambos señalan haber sido buenos alumnos, pero no pudieron continuar su escolaridad por esta temprana inserción laboral.

En el caso de las madres y padres que no continuaron estudios esto se asoció más bien a la autoevaluación de fracaso escolar, en tanto incapacidad de continuar los estudios por sus propias condiciones de estudiantes no aventajados: “después también estudié acá, también alcancé a estudiar en ésta (...) después no fui más, me dio vergüenza, era el más grande del curso así que me dio vergüenza así que no fui nada más” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 84)³⁶.

³⁶ Terminada la entrevista y con la grabadora ya apagada, este padre confiesa que el dejó de ir a la escuela de la aldea enojado por lo que había ocurrido con el profesor asesinado y su padre. Según el entrevistado, el esposo de la directora de la escuela fue parte del grupo que secuestró a personas en el asentamiento.

Un aspecto muy llamativo referido por todos los entrevistados mayores de 45 años es la característica represiva de la educación en la escuela primaria. Si bien tienen buenísimos recuerdos de sus profesoras mujeres, indican haber presenciado situaciones de castigo y maltrato a sus compañeros, en particular a los estudiantes varones. Refieren golpes con varillas, manos de goma, tironeos de patillas por parte de docentes hombres: “antes les pegaban a los niños entonces, no era como ahora, porque ahora como a los niños no les pueden decir nada... Pero por un lado era bien, era por enseñar, pero eran demasiados así los castigos” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 24).

4.2.1.3. Los destinatarios del currículum: grupo curso observado

En el curso observado, el 6to. A, la mayoría son niñas (trece) y la edad promedio es de 12 años. Solo un chico presenta sobre edad por repetición de curso. El curso es un buen grupo según la opinión de la mayoría de sus profesores. Al indagar sobre sus vocaciones e intereses la mayoría de los y las participantes en las actividades de investigación nos indicó su deseo de continuar estudios superiores. Les gustan las clases de Artes Visuales, Música y Educación Física siendo las asignaturas más rechazadas las de Lenguaje, Matemáticas e Historia.

El docente de historia es varón y tiene 62 años. Cuenta con jornada completa en la escuela y realiza clases de Historia a 5to, 6to y 8vo año. Además es el profesor de Religión Católica de todos los cursos de la escuela. Para la planificación de clases cuenta con tres horas a la semana. Durante el mes de abril fue reemplazado por una profesora de 23 años, recién egresada de Pedagogía General Básica de una universidad privada de la ciudad cercana.

En la sala los niños son distribuidos de manera homogénea en cuatro columnas de cinco pupitres. La sala es limpia y muy ordenada. En la pared de la pizarra están pegados un retrato hecho por algún estudiante de Arturo Prat, al centro una imagen de la Sagrada Familia y a la izquierda una foto de fiestas tradicionales del campo aludiendo al Bicentenario de Chile (año 2010).

En la pared del fondo de la sala hay cartulinas con cuentos escritos por los niños, afiches de palabras en inglés y del cuerpo humano. La pizarra blanca está puesta sobre la pizarra negra antigua, la cual aún cuenta con su correspondiente borrador de tiza. Las mesas de los niños son individuales y se ven muy pulcras. No se observan rayados en la sala ni en paredes ni en mesas. En la entrada hay un diario mural que dice “Bienvenidos” y tiene papeles de colores con deseos que los niños escribieron para cumplir durante ese año escolar.

4.2.1.4. Los trabajadores de la escuela

El cuerpo docente se compone del Director, diez docentes con jornada completa (44 horas) y dos con jornada parcial (12 y 26 horas). Casi todos los docentes son Profesores de Educación General Básica y tres tienen especialidad (Ed. Física, Lenguaje e Inglés). Los profesores se dividen en dos grandes grupos: “los viejos y los nuevos”. Los primeros son cinco docentes (el director, dos profesoras y dos profesores) que trabajan juntos desde fines de la década del ochenta en esta escuela, mientras que el resto de los docentes han llegado en estos últimos tres años. Dos de los antiguos docentes llegaron a la escuela en calidad de relegados por la dictadura militar.

La escuela cuenta con una técnica en párvulos y tres asistentes de la educación quien ejercen labores de inspección de patio en los recreos, tareas administrativas de apoyo a dirección, biblioteca y apoyo en aula en los cursos de primer ciclo (1ero a 4to básico). Esta escuela no cuenta con cargos de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Inspección ni Orientación, por lo que las tareas se distribuyen entre los docentes con contrato fijo.

Relativo al clima laboral percibimos en nuestras visitas y confirmamos en las entrevistas realizadas que los docentes y padres evalúan muy positivamente el ambiente escolar. Consideran que el director ejerce su rol de modo justo y toma decisiones criteriosamente en función del “bienestar de los niños” (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años). Este bienestar pudimos ratificarlo en el trato cotidiano a niñas y niños, docentes y auxiliares por parte del director.

El director además de las funciones propias de su labor, atiende a niñas y niños ante sus requerimientos: lleva niños al hospital cuando se accidentan y

enferman o bien a sus casas en los días de lluvia. Relativo a los docentes, tanto en las clases observadas, como en los recreos y actos escolares también observamos este trato respetuoso hacia las y los estudiantes y entre colegas.

Relativo a su formación profesional, la mayoría de los entrevistados se formó en Pedagogía General Básica en instituciones de educación superior tradicionales del sur del país mientras que el profesor de mayor edad cursó en una escuela normalista

Egresó el año 72 de normalista para empezar a trabajar el año siguiente, cuestión muy difícil por el clima político del país. (...) la generación que egresaba el 73 debió repetir el curso ya que las autoridades determinaron que les habían enseñado “ideas tendenciosas” durante ese año (Escuela Rural, 21 noviembre 2014, Notas de campo, Conversación prof. Historia: 20).

Los dos profesores que han hecho el curso de Historia y Ciencias Sociales en la escuela tienen formación en Educación Religiosa, en tanto catequistas o pastores protestantes. Uno de ellos tiene además formación en Fuerzas Armadas ya que estudió en la Marina en la década de los noventa. Luego de una profunda crisis vocacional se plantea estudiar pedagogía.

La mayoría de los profesores ingresó a estudiar pedagogía por vocación reconociendo en sus docentes o familiares que eran profesores, el interés y la motivación para formarse como pedagogos, constituyéndose como referentes de su vocación posterior.

Fuimos a muchos actos, fuimos a cantar, hizo un pequeño conjunto donde yo participé con él. Éramos el curso que desfilaba en los 18 de Septiembre³⁷, en el aniversario de la comuna porque él nos enseñaba a desfilarse porque él había sido militar, había hecho el servicio militar y ahí nos tenía desfilando horas y horas, él me marcó (Escuela Rural, Director, 53 años: 222).

En esta institución la presencia del municipio en su contrato es muy relevante. Así cuando en una escuela faltan docentes por licencias, traslados o jubilaciones, la alcaldía llama a docentes disponibles para cubrir las horas en los colegios. De este modo llegaron los distintos entrevistados a la institución. Luego de dos años de ejercicio profesional, el director los evalúa y hace un

³⁷ Desfile de Fiestas Patrias.

informe a la alcaldía para decidir su continuidad.

De los cinco docentes entrevistados en esta escuela, esta inmersión profesional es muy grata y amable, evalúan positivamente el ambiente de trabajo y la valoración que hace el director de su labor. A pesar de ello reconocen que los “nuevos” tienen un estatus muy distinto a los profesores antiguos quienes llevan en la escuela más de 25 años. Se sienten menos autorizados para opinar y decidir dejando en las manos de los antiguos el rumbo de las acciones.

Llegué a lo que había y acostumbrarse a lo que había no más (...) no involucrarse mucho a lo mejor, como ellos son más antiguos y llevan muchos años trabajando juntos porque aquí llevan muchos más de veinte años trabajando juntos (...) uno como que trata de limitarse a... de repente ni siquiera a opinar sino que a decir sí o no (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 160).

De los docentes entrevistados, uno era recién egresado de pedagogía al momento del golpe de Estado de 1973 (Profesor de Historia y Ciencias Sociales), mientras que el Director tenía solo trece años de edad. El resto de los docentes participantes vivieron la dictadura como adolescentes (dos profesores) y niños (dos profesores).

Relativo al grupo que inició su ejercicio profesional entre 1973-1989, observamos dos experiencias: el Director ingresa como docente al sistema ministerial en 1983 cuando se inicia el proceso de traspaso desde el Estado nacional a los municipios. Luego a sus 27 años de edad se convierte en docente directivo de una escuela rural

El alcalde pensó que yo podía hacer una buena gestión y me mandaron de director a una escuela “unidocente” (...) estuve allí cuatro años y después el año 88’, en marzo del 88’ ya me vine a esta escuela y ya desde ese día estoy aquí ya... (...)

(¿Cómo llegó usted a ser director de la escuela?) [risas] No se olvide, no se olvide que el país vivió un proceso de dictadura de 16 años y en ese proceso de dictadura los cargos eran elegidos por la autoridad del momento (Escuela Rural, Director, 53 años: 182).

Por su parte, el profesor de Historia llega a la escuela en 1986 luego de haber trabajado en dos escuelas cercanas geográficamente desde 1973 a 1985. En 1986 es relegado a la escuela estudiada por no ser ideológicamente pinochetista

y ha permanecido en la institución hasta la fecha.

Usted sabe que en esa escuela era... a las personas las cambiaban por sus ideas políticas. A pesar de yo tener mis ideas ... eran solamente de pensamiento y no de acción, pero igual, las autoridades sabían en esa época la inclinación de cada uno y nos complicaban y hacían cosas para ... molestarnos por ser de otras ideas. Eso. Entonces, por eso me fui cambiando. Incluso yo... (...) Yo soy demócrata cristiano. Y siempre, no soy fanático, yo no soy fanático (Escuela Rural, Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 12- 14)

El docente tiene amargos recuerdos del Régimen Militar en relación a su carrera laboral, los que son confirmados por el auxiliar de aseo de la escuela (de unos sesenta años de edad) en conversaciones informales con nosotros. Ambos, el profesor y el auxiliar de aseo, trabajaron bajo la administración del mismo alcalde durante esos años quien designado por el régimen era un militar que cuando llegaba a la escuela atemorizaba al personal

En esos tiempos, en Yervas Buenas, administraba la comuna un alcalde “milico”, don Manuel Aranda, y “Ud. sabe cómo son esos”. Un día este alcalde lo hostigó por trabajar hasta tarde en la escuela y lo citó a su oficina (...) había que andar con cuidado, que la menor cosa que uno hiciera podía significar un despido del empleo (Escuela Rural, Notas de campo, 25 abril 2014: 4).

Así los docentes debían andar siempre con corbata, bien vestidos y en ocasiones les revisaban los basureros para inspeccionar las cosas que contenían y que los pudieran inculpar. El docente indica de este modo que el alcalde era un representante constante y cotidiano del Régimen Militar en el espacio local: “teníamos a nuestro Pinochet” (Escuela Rural, Notas de campo, Conversación prof. Historia, 21 noviembre 2014: 21).

Vemos de este modo que los docentes más antiguos de la escuela Escuela Rural llegan de modos muy distintos y casi opuestos a la escuela que indagamos: el director señala que su vivencia de la dictadura fue positiva a pesar de que incluso uno de sus familiares más queridos fue víctima del régimen ya que perdió su trabajo. Indica que su evaluación actual del Régimen Militar está muy asociado a su positiva inserción profesional: “[a un tío] lo sacaron de Director y lo pusieron de profesor porque él era del Partido Radical, si en la familia hay de todo. Bueno, él vivió la dictadura de una manera distinta a como la viví yo”

(Escuela Rural, Director, 53 años: 230).

Por su parte, el profesor de Historia si bien manifiesta una abierta crítica al gobierno de la Unidad Popular y una valoración positiva inicial del golpe de Estado de 1973, su vivencia asociada a la dictadura es muy negativa. Recuerda en algunas de nuestras conversaciones³⁸ los acontecimientos ocurridos en la capital del país de los cuales se enteró en los años posteriores

Nunca supo de las torturas a las que se sometía a la gente, “no sabíamos lo que pasaba en Santiago”, él se enteró después, pero de lo que si sabía era de una sensación extendida de miedo (...) Según él, la gente ya no iba al estadio a ver eventos deportivos durante los años posteriores al golpe por “los fusilamientos” que habían ocurrido ahí (Escuela Rural, Notas de campo, Conversación Prof. Historia, 21 noviembre 2014: 21- 22).

Por su parte, los docentes que comenzaron su ejercicio profesional en la década de los 90', solo han trabajado en el sistema público y en la misma comuna. Ellos nacieron durante el período previo al golpe de Estado (tenían entre 4 y 7 años en 1973) y vivieron su educación primaria y secundaria durante toda la dictadura, comenzando sus estudios universitarios en los últimos años del régimen (“yo les tiraba piedras a los carabineros [risas]” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 235)

De estos años refieren muy pocas reminiscencias siendo la más común la diferencia en cómo ellos se reconocen como docentes y cómo evalúan el sistema educativo en el que se educaron. Rememoran la estrategia pedagógica del dictado por parte de sus docentes en el aula por lo que la expresión de opiniones por parte de niños y niñas era impensable.

Autoritaria, pensando...en el sentido que era la profesora o el profesor que dictaba la clase, yo estoy pensando como entre quinto, séptimo año, dictaba, dictaba, dictaba. Yo no recuerdo haber dado una opinión en la sala de clase, que me hubiesen preguntado, no recuerdo en una clase de lenguaje o de ciencias naturales haber dado una opinión

³⁸ La entrevista grabada con este actor escolar fue muy difícil de concretar y debimos complementar nuestros registros con conversaciones informales fuera de la escuela o fuera de la hora de clases, mientras caminábamos por el pasillo de la escuela. Con este actor pudimos constatar la dificultad de hablar, pero también la necesidad de hacerlo ya que él comenzaba espontáneamente estas narraciones y nos buscaba para comunicarlas en espacios más protegidos de conversación, no grabados, informales y por fuera de la institución, por ejemplo mientras nos desplazábamos en auto de la aldea hacia la carretera.

(Escuela Rural, Profesora Jefe 6to. A, 45 años: 132).

Los docentes reconocen no saber educar democráticamente en tanto no están preparados, pero también señalan que al menos les preocupa intentarlo, cuestión que no advierten en las generaciones más jóvenes de profesores.

Formación en democracia, ellos se educaron en democracia, yo no me eduqué en democracia, me eduqué en dictadura toda mi formación y sin embargo, alego más [risas] (...) los nuevos, los nuevos no les veo, no sé si no tienen... a pesar que están educados con otra formación, no opinan (Escuela Rural, Profesora Jefe 6to. A, 45 años: 186).

En el caso de los docentes más jóvenes (dos) entraron al sistema educativo a través de reemplazos. Algunos de ellos trabajaron en el sistema educacional particular subvencionado al iniciar su carrera profesional, pero no tienen buenas referencias de éste, privilegiando en su evaluación el sistema público tanto el clima laboral y la libertad de enseñanza a pesar del curriculum prescrito.

Nacieron entre 1978 y 1987 por lo que su experiencia asociada a la dictadura es muy diferente a la de las generaciones comentadas anteriormente, señalando muy pocas impresiones asociadas a este período, aun cuando uno de ellos refiere que tanto su padre como su abuelo fueron presos políticos durante el período.

Prof. B. les responde que a las personas que tienen familiares muertos o víctimas de la dictadura no se les puede pedir que no opinen en contra de Pinochet. El director le discute que él no tiene familiares muertos para que indique esto, ante lo que B. aclara que tanto su padre como su abuelo fueron detenidos varios días después del golpe y torturados (Escuela Rural, Notas de campo, 09 septiembre 2014: 7).

4.2.2. Temporalidad

4.2.2.1. La escuela del fundo y la fusión

La escuela Escuela Rural es la continuación de la escuela de la aldea inaugurada en 1928. Decimos continuación porque su construcción original se ubicaba a dos cuadras de distancia de la actual dirección. Su infraestructura original consistía en una casa con tres aulas y un pasillo. Así al recorrer el camino público del pueblo es posible divisar la escuela antigua a dos cuadras de

distancia del actual emplazamiento. De la antigua escuela permanece el esqueleto de adobe y madera.

Luego en 1972 durante el gobierno de Salvador Allende, la escuela es trasladada a su actual dirección. Relativo a estos movimientos, los actores escolares más antiguos plantean diversas versiones tales como el cambio de comuna y autoridades o bien que la antigua escuela poseía una infraestructura muy precaria. La construcción actual es de más de cuarenta años y se han hecho modificaciones en algunos espacios hasta la fecha, tales como servicios higiénicos y pisos de los patios y salas de clases: “hay espacios que se han ido trabajando, así que está en constante movimiento todavía esta escuela, está en todo su vigor todavía” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 64).

La escuela fue desplazándose en función de los terrenos que iban prestando los dueños de los fundos del sector. En el contexto de la Reforma Agraria de fines de los sesenta, la cooperativa del fundo dona los terrenos:

Primero funcionó frente a la posta, después se trasladó acá arriba (...) ha estado en más lugares y después (...) se hizo este edificio que ya es definitivo de la Constructora de Establecimientos Educacionales del Estado (...) el terreno es donado por gente de la cooperativa que es... dueña del sector. Antes, los fundos con la Reforma Agraria formaban cooperativas o asentamientos, bueno aquí esto era una cooperativa y la cooperativa en su conjunto donó una hectárea de terreno para la construcción del establecimiento educacional (Escuela Rural, Director, 53 años: 76- 78).

Este traslado es narrado por antiguos docentes a los actuales directivos y por una trabajadora de la escuela que alcanzamos a conocer durante la investigación. La profesora ya jubilada, quien trabajó casi cuarenta años en la escuela, les contaba a manera de mito fundacional que

Fue re simpático el cambio porque lo hicieron ellos, entonces decía que venía un desfile de niños con sillas, con mesas, con todo al hombro por el camino, con todo, desde allá arriba por el camino hasta acá hasta que lograron hacer todo, todo el traslado” (Escuela Rural, Director, 53 años: 74).

Relativo a informaciones históricas entre los años 1972 y 1987 no contamos con mayores registros escritos y orales, ya que los docentes consultados no estaban en la escuela entre los años indicados y los padres, madres y abuelos

entrevistados contaban con información previa a los setenta y/o posterior a los noventa. Solo conocemos que la escuela portaba el nombre de “Escuela F 508” identificada por un decreto oficial dictado a fines de los setenta por el Régimen Militar que indicaba que “serán "Escuelas F", las que tengan una capacidad instalada para 100 alumnos, a lo menos” (Decreto 1673, 31 Mayo 1979).

Por su parte, durante los años noventa la escuela es elegida como escuela piloto para aplicar la Jornada Escolar Completa Diurna, decretada durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle (Ley 19532, 17 Noviembre 1997). Este proyecto es impulsado por la supervisora técnico pedagógica del Ministerio de Educación quien al advertir la adecuada infraestructura de la escuela y el interés del director y los docentes colabora en la ejecución del proyecto.

Otro hito relevante rememorado por directivos, docentes, madres e incluso los niños de la escuela, fue la fusión de cursos a mediados de la década de los 2000 (el recuerdo sitúa este acontecimiento entre 2007 y 2009). Esta fusión consistiría en que el 3er. y 4to. año básico de educación primaria se convertirían en un solo nivel debido a la merma de su matrícula por la competencia existente con las escuelas subvencionadas de la provincia.

De este modo, el municipio decide unilateralmente que algunas escuelas deberán fusionar cursos por la baja de matrícula ya que no pueden seguir pagando las plantas docentes. Junto con la disminución de estas horas docentes, llega un listado a las escuelas de los docentes que tendrán que trasladarse a otras instituciones o que quedarían cesantes. Este listado generó muchísimas divisiones tanto entre los docentes de la escuela como entre los padres y madres de los estudiantes.

Eso lo dijo el alcalde por radio, entonces se corrió la voz (...) Entonces fue como "Oh, nos van a cerrar la escuela", entonces ahí se armó una batahola y ahí hubo como problemas a final de año porque pasó por ahí por noviembre entonces, llegó una carta, un oficio al director diciendo que algunos profesores quedábamos y otros se iban (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 89).

El temor que tras la fusión de cursos venía aparejado era que la escuela cerraría y por lo tanto la posta rural cercana a ella también. Si esto ocurría todos los

servicios asociados a la presencia del Estado dejarían de funcionar para el desmedro de la población de la aldea. Ante ello “tomaron conciencia los apoderados” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 97). Frente a este temor, las madres y los padres de los niños y niñas deciden organizarse, protestar y juntar firmas para revertir la medida, acciones que generaron un movimiento comunitario de gran envergadura para el pueblo en su conjunto:

Se pudo sentir el cariño y el apoyo que existía de parte de la comunidad por la escuela y la gente se juntó y se reunió y luchó y hasta el día de hoy se ha logrado mantener la escuela trabajando de manera normal y no se han fusionado cursos (Escuela Rural, Director, 53 años: 54).

Es de tal relevancia lo que ahí se instituyó que los rayados asociados a estas protestas aún se mantienen en los muros externos de la escuela, siendo quizás los únicos de carácter “político” a lo largo del camino entre la carretera y la localidad. Decimos de carácter “político” porque es la significación dada por uno de los docentes al ver las fotos que registramos de la experiencia del trabajo de campo en la escuela durante el transcurso del año 2014.

4.2.2.2. El profesor rojo

Con el inicio de la transición democrática chilena, la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SEREMI) instruye que las escuelas públicas del país deben colocarse un nombre ya que solo contaban con letra y letra y número para su individualización, identidad heredada de la dictadura militar (Errázuriz & Leiva, 2011). Padres, madres y abuelos entrevistados no recuerdan con exactitud el proceso de cambio de nombre de la escuela, ni quien lo instruyó, aun cuando señalan estar de acuerdo con la modificación y un tanto sorprendidos cuando se dieron cuenta de ello al inscribir a sus propios hijos en la escuela: “sería por la muerte de él o porque él era profesor de la escuela, algo así debe ser. Me imagino yo, porque tampoco lo he preguntado nunca” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 73).

La escuela es bautizada con su nuevo nombre en marzo de 1994 según el Decreto 19 que reza “que es interés del Supremo Gobierno honrar la memoria de aquellas personas nacionales y extranjeras que se hayan destacado en la

esfera de sus actividades y constituyan un ejemplo para la comunidad nacional” (Decreto 19, 1994: 1). Desde los directivos entrevistados aparecen dos versiones de este proceso, versiones distintas y excluyentes respecto de su origen, autor y resolución. Del resto de los docentes que trabajan en la escuela desde el último lustro, no surgen elementos significativos sobre el cambio de nombre de la escuela en la que actualmente trabajan. Así por ejemplo una de las profesoras nuevas señala:

Una vez me llamó la atención y busqué en internet el nombre y ahí salió que era un profesor de [ciudad cercana] que había muerto, creo, que en la línea del tren para el período de la... dictadura y eso es lo que más recuerdo (...) lo busqué por el nombre (...) me pregunté *¿Y por qué la escuela se llama así si el profesor era de [ciudad cercana] y no hacía clases en la escuela?* Eso. Pero tampoco llegué más allá con el tema, ni pregunté, ni nada” (Escuela Rural, Coord. Pedagógica, cursiva nuestra: 54-58)

Este “profesor de la ciudad cercana³⁹”, era un profesor rural de escuela primaria nacido en 1917. Militante del Partido Comunista en un inicio, pasa a formar parte del Partido Socialista en el gobierno de Gabriel González Videla, ante la proscripción de su primera militancia en 1948. El profesor se presenta como representante para el cargo de Regidor en las elecciones municipales de 1972 (Conversación con familiar).

El profesor vivía en la localidad y trabajó como docente en la antigua escuela de la aldea según el recuerdo de los abuelos y auxiliares de aseo de la institución con quienes conversamos: “Don R. me confirma esta información y me cuenta que el profesor le hizo clases en 1ero. básico. Calculo por la edad de R. que esto debe haber sido a mediados de los años cincuenta” (Escuela Rural, Notas de campo, 03 de junio 2014: 7). A inicios de los setenta, el docente fue trasladado a la escuela de una aldea cercana en la que ejerció como director.

Según el relato de abuelos entrevistados, el profesor participó activamente como dirigente político en la aldea durante el proceso de la Reforma Agraria siendo identificado como un actor fundamental de la expropiación de fundos y reuniones político partidistas. Madres y padres entrevistados lo describen como

³⁹ Municipio vecino más urbanizado y poblado.

“rojo” (Escuela Rural, Padre 34 años, Madre 32 años: 89) y “él era muy revolucionario dicen, él andaba metido en todo” (Escuela Rural, Madre 37 años: 223), razón por la cual estaba plenamente identificado como un actor relevante en los convulsionados años de la Unidad Popular: “Me indica que no lo conoció y que su muerte fue algo injusto, que era de ideas socialistas, un “hombre tranquilo”, al cual “tiraron a un potrero” (Escuela Rural, 21 noviembre 2014, Notas de campo, Conversación Prof. Historia, 62 años: 25).

Esta militancia y actividad política se explica por su relación personal con el ex presidente Allende, quien cuando visitaba el sector se reunía con el profesor:

Él era amigo personal de Allende, incluso el presidente Allende venía acá, a la casa de él, eran muy amigos y él era del partido comunista. Pero independiente de ser del Partido Comunista y aparte de ser amigo personal de Allende no... Buena persona, nunca en ninguna cosa rara metido (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 67).

Tras el golpe de Estado, el profesor es secuestrado y liberado por sus captores a fines de septiembre de 1973 (CNVR, 1991). Un mes más tarde vuelve a ser detenido desde su hogar por un grupo de civiles del sector, quienes organizados contaban con camiones para realizar estas acciones. La versión entregada por su familia a la CNVR (1991) es que su desaparición fue responsabilidad de un grupo de carabineros. Sin embargo, los y las entrevistados dan cuenta de otro recuerdo.

Ellos lo sacaron en la noche (...) Abuelo: Hacían muchas leseras; Abuela: vestidos de carabineros⁴⁰; Abuelo: era un grupo que había, se formó un grupo aquí, pero eran todos ya más o menos ... más altos que uno, de más..., (...) los que tenían así más plata aquí, entonces esos hicieron un grupo, fueron a unos fundos por ahí que se habían tomado la gente de la Reforma Agraria. Los pescaban, los echaban... los amarraban en un camión, el camión de los Bustamante⁴¹ aquí y los tenían amarrados con alambres de púas, los tenían en el camión y los tiraban abajo, esos hacían hartas leseras⁴² (Escuela Rural, Abuelo 65 años, Abuela 60 años: 154- 161).

⁴⁰ El disfraz nos remite al relato de lo victimarios enmascarados referidos en Theidon (2006).

⁴¹ Este apellido vuelve a aparecer en otras ocasiones en los relatos de los entrevistados en la escuela, en particular el funcionario municipal que obligó a la escuela a portar su nombre actual. Retomaremos esto más adelante.

⁴² Leseras: tonterías.

Además del profesor de la escuela, este grupo de civiles secuestró a otros campesinos y hacendados entre quienes estaba incluido el abuelo de uno de los chicos entrevistados para esta investigación. Estos abuelos han relatado estos sucesos a los padres de los estudiantes, siendo uno de estos progenitores testigo directo:

Y me acuerdo de todo, me acuerdo cuando los llevaban para allá, los llevaron cuando llevaron al finado [apellido del profesor asesinado], los pasaron a buscar allí y ese mismo día no estaba yo... Llevaron a [apellido del profesor asesinado] y a tres de aquí por armas, y nuuuunca han tenido un arma (...). Mi papi nunca ha andado con una cuchilla, nunca y lo acusaron de armas, pero la misma gente de por aquí sí poh. (...) De aquí, de ahí de [nombre de la aldea] pero han muerto todos ya. Y por eso mismo ya después no... Para ese lado no salgo nunca casi ya. Salgo para otros lados, pero no comparto mucho ahí. (...); (E: ¿Eran amigos, trabajaban juntos?); Padre: Es que el salía para allá, compartían para allá para la [nombre de la aldea], a los negocios, a tomarse unos tragos, compartían entonces ahí... inventaron después que tenían armas (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre 45 años: 171- 179)

El docente, cruelmente torturado por sus captores, fue encontrado por sus familiares cinco días después de su captura en una localidad cercana en la línea del tren: “la auxiliar me cuenta de esto y siento un gran horror ya que no conocía estos detalles. (...) su cuerpo estaba irreconocible en primera instancia por sus hijos que lo fueron a buscar. El cuerpo estaba tapado con ramas” (Escuela Rural, Notas de campo, 03 de junio 2014: 6).

Al respecto, los vecinos de la comunidad entrevistados dan un conjunto de detalles muy homogéneo entre sí sobre las torturas a las que fue sometido el profesor, como si esto se hubiera constituido en un relato coagulado (Correale, 1998) sobre lo qué le hicieron al profesor y lo salvaje de su muerte. Esta transmisión de “boca a boca” (Escuela Rural, Padre 34 años; Madre, 32 años: 81) se ha hecho al interior de las familias ya que lo que aparece en la prensa presenta un relato limitado de los hechos:

Que son como detalles que la prensa no lo va a relevar (...) eso la prensa no lo comenta (...) entonces son cosas bien fuertes que en la prensa no se comentan y eso es lo que se escucha acá en la zona (Escuela Rural, Padre, 34 años; madre, 32 años: 85).

Posterior a su muerte, sus hijos mayores de edad debieron irse al exilio a Suecia y Cuba ya que algunos de ellos también eran militantes/simpatizantes de izquierda (Escuela Rural, Abuelo, 65 años; Abuela, 60 años). La antigua casa del profesor aún se mantiene en el pueblo y el grupo de civiles responsables de su muerte siguieron viviendo en la aldea hasta sus respectivos decesos, quedando el caso en completa impunidad.

Prácticas criminales de este tipo, efectuadas tanto por uniformados como por civiles, fueron comunes en el campo chileno durante los primeros meses de la dictadura militar y en particular en territorios asociados a la aplicación de la Reforma Agraria, siendo dueños de fundos y patrones de los campesinos víctimas los principales responsables y cómplices de la contrarrevolución chilena (Lira & Castillo, 1991; CODEPU, 1992; Maureira, 2009).

4.2.2.2.1. El bautismo y las disputas memoriales

Como indicábamos más arriba, la colocación del nombre de la escuela tiene versiones distintas y excluyentes, diferencias que podrían tener relación con la posición ideológica y etaria de los entrevistados que nos narran estos recuerdos (Palma, 2013b). Relativo al origen de la decisión, la profesora entrevistada (cuarta en antigüedad en la escuela y quien al ser secretaria de la escuela es quien “lleva las actas”, emprendiendo las memorias a transmitir en la escuela) señala que la instrucción llega desde la SEREMI en 1993, con el objetivo de que las escuelas portaran un nombre para otorgar una identidad más pertinente a las comunidades locales. Esta instrucción estaría en el contexto de la “transición a la democracia”.

El 91' llegó Aylwin más menos y no sé si estaba Lagos de ministro de educación, y llegó un oficio diciendo que todos los colegios iban a tener que cambiar la letra con el número y para que fuese más significativo tenían que tener un nombre de algún personaje o de alguien del sector o de alguien que fuera aporte y también estaba la posibilidad del nombre del sector que quedara” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 35).

Docentes de la época y el director deciden a través de una votación nominar la institución con el nombre de la aldea dando cuenta de su locación histórica. Sin embargo, el municipio de la época indica que la escuela debe llevar el nombre

de un personaje histórico de la localidad por lo cual los docentes tienen que replantear su elección. El director señala el nombre de la ex directora de la escuela como el deseado y elegido por la comunidad.

Frente a ello desde el municipio les sugieren dos opciones: una sería el nombre del dueño de las tierras en las que se emplaza la comunidad escolar y la otra el nombre del profesor. Si bien en un principio fue una opción considerada, luego es descartada porque había “gente que no tenía muy buenos recuerdos de los abuelos [de él]” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 39).

Por su parte, la comunidad escolar descarta el nombre del profesor por razones de resguardo con algunas sensibilidades políticas del sector ya que “podía herir susceptibilidades si poníamos el nombre de algún personaje o que fuera de la derecha o que fuera exiliado o que fuera algún muerto que se yo, producto de la dictadura, entonces para evitar eso” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 37).

Luego de estas discusiones les exigen portar el nombre del docente, siendo esta identidad fuertemente resistida por la comunidad escolar con el argumento de que el profesor fue asesinado siendo director de *otra escuela* y que por ubicación geográfica a ellos les correspondía el nombre del dueño de las tierras: “el profesor si bien es cierto trabajó en esta escuela, pero él fue ehhhh asesinado mientras era director de la escuela de [ciudad cercana]” (Escuela Rural, Director, 53 años: 104).

Al indagar sobre esta imposición unilateral desde la autoridad municipal, el director señala un aspecto muy interesante: “Bueno, la verdad es que fue un tema no menor. La comunidad no quería el nombre. Se resistió al nombre. (...) Se impuso desde la municipalidad” (Escuela Rural, Director, 53 años: 102). La indicación fue originada desde un funcionario del municipio, el secretario de educación, quien proclive al gobierno militar impuso el nombre de este profesor víctima de la dictadura, para generar alianzas con la nueva administración concertacionista y no ser cuestionado respecto de su labor previa en el régimen

A él se le ocurrió ese nombre porque, mi amigo, porque es mi amigo Manuel Bustamante, fue él muy proclive al...gobierno militar igual que yo, igual que yo, pero

con una diferencia. La diferencia es que yo no temía ni por mí, ni por mi cargo ni por nada y él sí. Entonces, una forma de “abuenarse” [enfatisa la palabra] por así decirlo con la democracia que estaba recién tomando las riendas del país y de la municipalidad, buscó nombres que fueran simpáticos para... (...) como este señor había sido asesinado y era del sector, creyó que de esa manera se ganaba algún tipo de respeto por parte de la... (...) Haciendo gestos (Escuela Rural, Director, 53 años: 108-110)

Obedecida la decisión municipal y al decretarse el cambio de nombre en 1994, los actores escolares comunican de la nueva identidad de la escuela a la familia del profesor, en tanto eran vecinos de la misma, quienes se sorprenden con la noticia y participan por invitación de la escuela en una misa conmemorativa. En este acto, su esposa y uno de sus hijos donan un retrato de éste a la escuela. En función de esta nueva identidad impuesta, pero asumida por ser una decisión de la autoridad, en los primeros años luego de este bautismo, la escuela celebró su aniversario: “hicimos varias misas conmemorativas en donde asistían todos los profesores y los niños el día en que falleció o que [lo] asesinaron” (Escuela Rural, Director, 53 años: 120).

Según el relato de la profesora entrevistada, luego de este acto de homenaje, la familia pidió ayuda a la escuela para abrir judicialmente el caso del profesor, siendo ésta querellante desde el Colegio de Profesores de la región a través del representante gremial que trabaja en la escuela. Para ello, la docente debió ir en búsqueda de la carpeta investigativa la que fue traspasada a la familia, experiencia que recuerda vívidamente

Esto y me tocó a mí, como era de [ciudad cercana], en ese tiempo era camino de tierra, me tocó ir a buscar el expediente cuando ya estaba listo y ahí nos enteramos. Bien escabrosa fue la muerte que yo de... un expediente, una carpeta abierta que no venía sellada, nada (...) yo me acuerdo que la leí y quedé así como impactada (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 63).

4.2.2.2.2. El tabú en la identidad

Esta historia del nombre de la escuela que hemos narrado la conocen y rememoran los docentes antiguos en el espacio de las entrevistas para la investigación y aparece marginalmente en las visitas de campo, siendo los

profesores nuevos ignorantes tanto del año de fundación, su organización y el porqué de su nombre

Yo trabajo hace veinte y tantos años aquí en la comuna y siempre me parece tan extraño, y nadie ubicaba la escuela por su nombre (...) pero nunca escuché, trabajando en esta comuna (Escuela Rural, Profesora Jefe 6to. A, 45 años: 38).

En nuestro caso cuando llegamos a la escuela el nombre de la institución no está señalizado en ningún espacio oficial (carteles, salas, en la insignia de la escuela están solo sus iniciales), y datos de su identidad tales nombre completo, fechas de nacimiento y muerte, militancia y profesión si logramos rastrearlos en espacios de recuerdo fuera y lejos de la escuela (listado de víctimas del Colegio de Profesores, homenaje del Partido Socialista en Villa Grimaldi y Memorial de los Ejecutados Políticos del Cementerio General en Santiago; y Memorial de la Plaza de Armas de una ciudad cercana).

En la escuela en donde trabajó y que porta su nombre nada de ello ocurre. Así por ejemplo en los diarios murales que se diseñaron durante el período de indagación no se hace mención a esta historia y en los discursos oficiales tampoco. Por su parte, el retrato donado por la familia permanece desapercibido tras una puerta en una sala que permanece cerrada con llave y el nombre actual de la escuela es rara vez mencionado en los actos oficiales siendo retomado en los espacios compartidos solo por los profesores antiguos identificados políticamente con una posición de crítica a la dictadura.

En el 4to. A hay una torta gigante en la mesa y su ramada se llama [síntesis entre fonda y el nombre del profesor].. El resto de las ramadas hace mención a las Fiestas Patrias o a los mismos cursos (...). Con el nombre de la ramada confirmo que de un modo u otro M., la profesora jefe del curso, emprende al menos en el nombre de la fonda el nombre de la escuela (Escuela Rural, Notas de campo, 16 septiembre 2014: 2).

En función de nuestras observaciones nos parece que no hay espacios ni acciones de memorialización de esta historia en la cual participen los nuevos docentes y niños, quedando esta acción en algunos emprendedores puntuales (Pollak, 2006; Jelin, 2002) quienes en los espacios que pueden y con quienes se atreven logran abordar aspectos de esta memoria del pasado. Así por ejemplo ante una profesora que llega de reemplazo por unos meses y trabaja con los

niños más pequeños uno de los docentes antiguos, pero fuera de la escuela le narra esta historia:

En el trayecto me pregunta como llegué a la escuela. Cuando le indico que es porque (...) lleva el nombre de un profesor asesinado, ella me señala que es “bonita la historia” del profesor. Le pregunto sobre ello y me indica que la historia se la contó el profesor C. cuando ella llegó (Escuela Rural, Notas de campo, 01 Octubre 2014: 2).

En el caso de los profesores nuevos que no señalan adscripción política, enuncian el nombre oficial de la escuela en el espacio del aula a través de su escritura en la pizarra al iniciar las clases o en las composiciones que dan de tareas a los chicos para reafirmar una cierta identidad, pero desconociendo su origen y la particularidad asociada a la historia reciente del país.

Yo incluso les digo a los niños “demos a conocer nuestro espíritu de la escuela” (...) Un niño que sabe escuchar, que sabe respetar la opinión de los demás, que es tolerante (...) les digo "ay el espíritu de la escuela ", incluso estoy como marcando lo del “profesor [nombre de la escuela]” (Escuela Rural, Profesora Jefe 6to. A, 45 años: 40).

En particular los profesores afines a la dictadura militar o que llevan menos años en la escuela la nombran con la identidad anterior como si la cláusula del nombre del profesor se constituyera en un tabú imposible de decir. En nuestras primeras visitas cuando mencionábamos el nombre de la escuela como motivo de nuestra presencia, tanto el director como algunos docentes se ponían muy tensos y nerviosos, señalando en varias ocasiones que el profesor muerto “no era de aquí” y que por ello no se comprendía nuestra elección de la escuela para la investigación.

Una docente me interroga nuevamente por la elección de la escuela. Le llama la atención que sea por el nombre y noto que nerviosamente no comprende “cuál es la trascendencia”. Le digo que ese será un tema de la misma investigación, dar cuenta de la influencia de este nombre en el quehacer educativo de la escuela (Escuela Rural, Notas de campo, 06 agosto 2013: 27).

Al preguntar sobre esta tensión y malestar a los docentes menos conflictuados con el nombre señalan que esta identidad generó controversias debido a que los responsables de su muerte, vecinos de la zona, seguían vivos y libres en la comunidad

Esta idea de que el profesor no corresponde a esa comunidad vuelve a aparecer. Se me viene a la cabeza la frase “ese muerto no es mío”. El inspector agrega que el tema es muy conflictivo para la comunidad ya que los asesinos del profesor aún viven en el pueblo, así como varios funcionarios de carabineros y Fuerzas Armadas (Escuela Rural, Notas de campo, 06 agosto 2013: 29).

Nos parece que la actualidad de la impunidad de su crimen genera una especie de silenciamiento sobre lo ocurrido, pero también una complicidad en la comunidad que fue testigo de estos hechos y que no logra salir de esta historia institucional “atrapante” (Corvalán de Mezzano, 1998). Por su parte, Molas y Molas (2006) nos advierte que en la medida que las instituciones no logren hablar de estas historias y no incorporen estos hechos a su trama, la verdad material del lugar aparece a través de formas fantasmáticas.

Estas formas espectrales en el sentido más real de la palabra aparecen cuando el nombre del profesor es retomado como broma por parte del director de la escuela en tanto es el “espíritu” que motiva a los niños y niñas a ser rebeldes ante la autoridad. Así en una parodia de un desfile militar preparado para Fiestas Patrias por los y las estudiantes desafiantes de la escuela, éstos son calificados por el Director como el “Frente Patriótico [nombre de la escuela]” dirigido por el profesor rebelde de la escuela, por lo tanto rojo y revolucionario (Escuela Rural, Notas de campo, 9 de septiembre 2014).

4.2.2.3. Resignaciones

A pesar de las primeras resistencias de la comunidad docente, a la luz del paso de los años el director ha asumido resignadamente esta imposición, ya que a pesar de adscribir explícita y reiteradamente al Régimen Militar, alude a la necesidad de tolerancia que él debe profesar en tanto autoridad de la escuela, y al respeto que la familia del profesor asesinado merece:

El nombre ya está y hay una familia tras de ese nombre que vive en el sector (...) Y desde esta perspectiva, la escuela no es mía, es de todos y si tiene un nombre siento que todos debemos respetarlo, y yo soy el primero en llamar a respetar el nombre que se le impuso o se le puso a la escuela o como lo quieran llamar (Escuela Rural, Director, 53 años: 120).

En el caso de una de las profesoras entrevistadas esta adscripción es diferente y nos parece que en función de ella logra hablar con los estudiantes y con la investigadora sobre este tema desde el primer día de la indagación. La profesora legitima y asume el nombre a partir de su conocimiento de la historia del profesor y de las condiciones de su muerte, convenciéndose de la necesidad de homenajearlo como un acto de justicia y reparación: “M. termina este tema diciéndome que cuando ella lee la carpeta y el informe Rettig sobre el caso del profesor se convence que la escuela debe llevar su nombre” (Escuela Rural, Notas de campo, 06 agosto 2013: 10).

La profesora reconoce que en un primer momento el nombre generaba controversias entre los apoderados de los niños debido a los rumores sobre la responsabilidad de algunos civiles del sector. Este miedo expresado en el silencio a hablar del tema se ha ido disipando y las nuevas generaciones preguntan sobre la identidad, aspecto físico y vida del profesor.

Cuando lo han preguntado yo les he dicho que él estuvo de profesor acá y que después fue detenido y fue muerto y torturado en la época de la dictadura, pero la mayoría saben que es del callejón de acá... Y lo que no tienen (...) es la noción de la cara y yo les digo que es el rostro de la persona que está en la foto de la sala de computación (...) que era amigo del ex presidente, que pertenecía a un partido comunista antagónico al de esa época. Me han preguntado si alguna vez hizo algo como para que lo mataran y yo les dije que no, que era por pensar distinto (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 75- 79).

Esta transmisión puntual por parte de la docente ha sido efectiva. Los niños y niñas consultados conocen con detalle por qué la escuela es identificada con el nombre de una víctima de la represión política. Logran narrar antes nuestras preguntas que era un profesor que trabajó en esa misma escuela y que sus ancestros, abuelos y padres conocieron y respetan. Llaman al profesor “su capitán” y “fundador”:

a él lo mataron cuando, lo mató el...ese ... (...) él se llama [nombre del profesor] (...) lo mató harta gente (...) él es el que inventó hacer una escuela aquí, él dijo yo voy a hacer una escuela (...) a él lo mataron tía (...) unos caballeros, todavía están vivos los que lo mataron, pero nunca lo arrestaron, lo mataron en un tren y lo fueron a buscar a

una casa, le robaron sus cosas (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A., 3 junio 2014: 304- 315)

Esta historia se las han contado a niños y niñas sus padres, madres y abuelos. En la escuela, y confirmando lo dicho por la docente, reconocen a ésta como quien ha relatado estos contenidos a propósito del retrato en la sala de computación. Nos parece que la apropiación del nombre por parte de los niños se debe, por un lado, a que era un personaje local y cercano, profesor y vecino, y por otro, a que su recuerdo es silenciado en los relatos de los adultos de la escuela. Las y los estudiantes al no encontrar emprendedores oficiales en la escuela a excepción de la profesora mencionada, los buscan o contrabandean (Hassoun, 1996) en los relatos de sus familias quienes logran transmitir el pasado asociado a la dictadura y sus consecuencias en la vida cotidiana.

4.2.2.4. Objetos no tabúes

En esta escuela hablar del pasado represivo no se realiza en el espacio formal del aula en las clases en las que participamos como investigadores (profundizaremos en los capítulos siguientes) y tampoco en el espacio formal del trabajo docente según lo referido por los actores escolares en las entrevistas. El modo particular de aparecer aspectos de este pasado es a través de las bromas y chistes en la cotidianidad compartida entre los adultos de la escuela. Un objeto memorial más específico que circula en la institución es un tazón con la cara de Pinochet de propiedad del director, reconocido simpatizante de la dictadura.

Me invitan a la sala de profesores a tomar café para el frío. En la cocina están los profesores reunidos. La mayoría son mujeres. Está el director presente. La prof. M. me señala un tazón que hay sobre la mesa. Al ver el tazón me encuentro con una foto de Pinochet impresa. Esta foto es muy siniestra para mí porque es una foto característica de él con lentes oscuros y el ceño fruncido. Confieso que la situación me espantó. Pregunto de quien es el tazón y M. me dice que adivine. El director me mira con una sonrisa. Le pregunto si es de él y por qué eligió esa foto. Muerto de risa me dice que el tazón tiene más fotos. La doy vuelta y efectivamente hay dos fotos más en las cuales Pinochet sonríe. Director E. dice que la usa para que los profesores sepan cuál es su ánimo del día. En broma y para salir de mi espanto, le digo que haré lo mismo cada vez

que llegue al colegio: Mirar el tazón para saber cómo debo tratarlo (Escuela Rural, Notas de campo, 09 abril 2014: 9).

Así los relatos a favor de la dictadura militar y en particular de la figura de Pinochet son referidos y emprendidos por la máxima autoridad de la institución. En estas versiones es tímidamente secundado por una de las docentes que hace clases a los niños más pequeños. Por su parte, el “otro bando” ideológico lo constituyen dos docentes antiguos y un docente nuevo que enseñó historia de Chile en 2013.

A propósito del objeto tazón, cómo éste fue adquirido, dónde se usa, quién lo usa y qué implica su uso, se expresan las disputas memoriales sobre la historia reciente del país y en particular sobre el conflicto político: ante el suceso de quiebre de la asa del tazón dos de los profesores “opositores” fueron señalados como los responsables del “atentado” en alianza con los auxiliares de aseo.

Así es llamativo que el nombre y la figura del dictador circule tanto a través de un objeto de uso cotidiano como un tazón, como en las conversaciones cotidianas, pero el nombre de la escuela no sea un aspecto ni nombrado, ni señalado, sino que más bien es silenciado y escondido. El tabú entonces sería el nombre del profesor asesinado y los perpetradores de su muerte más que el nombre del dictador y las acciones de su régimen.

4.3. DISCUSIONES: LAS ESCUELAS COMO LUGARES DE MEMORIA

Expuestas las historias institucionales de ambas escuelas elegidas nos interrogamos sobre las formas cómo se han elaborado los hechos del pasado reciente nacional en estos espacios particularmente identificados con la violencia estatal y la efectividad de los soportes memoriales para transmitir y tramitar esta experiencia a las nuevas generaciones.

Ambas escuelas fueron identificadas por nosotros como lugares de recuerdo a través de su marca identitaria más relevante y con la cual se presentan a sus comunidades, a las escuelas de sus municipios y gracias a la que pudimos conocerlas e indagar su quehacer educativo: el nombre. Ambas identidades fueron inscritas en los primeros años de la transición a la democracia chilena

(1993- 1994) luego de la nominación impersonal que heredaban de la administración militar en tanto se convirtieron desde 1979 en instituciones solo con letra y número.

Sin embargo, el acto de bautismo en las dos escuelas presentó características diversas y por tanto ha generado procesos de adscripción y elaboración a esta marca identitaria muy disimiles para las diversas generaciones que conocimos. Por un lado, la Escuela Urbana decidió de manera colectiva el nombre elegido, participó de esta decisión tanto la comunidad docente como los vecinos que la circundan. La Escuela Rural padeció las disputas propias de la transición democrática siendo impuesta su identidad a cambio de impunidad para un actor institucional identificado como simpatizante del Régimen Militar.

El carácter colectivo del bautismo de la Escuela Escuela Urbana fue experimentado como un triunfo, como la restitución de un proyecto perdido y añorado y sobre todo como un acto de osadía colectiva ante la incipiente democracia negociada por las autoridades nacionales frente al dolor padecido por la comunidad durante los años de dictadura. La Escuela Rural, por el contrario, vivenció el bautismo como una transacción externa que no decía relación con sus necesidades y con el cuidadoso resguardo de las sensibilidades ideológicas que la comunidad luego de cuatro décadas aún vivía como presentes.

Un bautismo tuvo el carácter de fiesta, de festejo carnavalesco y profano, con bailes y cantos asociados a la cultura de izquierda, mientras que el otro se organizó como un acto solemne, cuidadoso y sagrado a través de una misa de responso. En uno se celebró la vida y memoria de un héroe nacional proscrito por largos años en la dictadura y en otro se conmemoró la muerte trágica de un mártir local, rojo y revolucionario.

La recomendación del informe de la CNVR (1991) indicaba la necesidad de reconocer a las víctimas del terrorismo de Estado e inmortalizar sus nombres a través de placas y monumentos. Recordemos que regularmente estos homenajes en Chile se sitúan en espacios de tránsito público (calles, plazas y cementerios) por lo que su inscripción en espacios dinámicos como las escuelas, en tanto

lugar de encuentro de diversos actores y generaciones, supondría un acto distinto de elaboración memorial. Para ello, estos actos de rememoración debían suponer un consenso y no la constitución de actos de división social.

Sin embargo, estos actos de recordación presentan conflictos, no son espacios neutrales ni exentos de disputas. En ellos se ha escenificado la lucha sobre los sentidos del pasado y los nombres han servido para actualizar las versiones y adscripciones de los actores en torno a éste, a sus proyectos y en particular a los sentidos de la política en el presente. Así los sitios de memoria no se constituyen como lugares de consenso, ni armónicos, sino más bien como espacios en tensión permanente.

Advertimos que en la Escuela Urbana la comunidad docente adscribe en plenitud al recuerdo digno del ex presidente que homenajea, usándolo como arenga frente a sus reivindicaciones pedagógicas y gremiales. Rememoran con los niños y niñas tanto sus actos en vida como su trágica muerte en defensa de un proyecto de país con el cual los actores escolares coinciden.

En el caso de la Escuela Rural este acto de rememoración es casi inexistente y solo aparece y se expresa en puntuales ocasiones, o con contados emprendedores, siendo las familias de los niños y niñas los principales agentes de transmisión de esta identidad institucional. Relevan en este acto de transmisión las condiciones de muerte del nombre que portan más que sus acciones vitales, por lo cual es la condición de mártir la que se erige como contenido a homenajear.

La Escuela Urbana, por su lado, defiende su identidad ante otros, ante los externos, ante las autoridades que los rechazan y utilizan estrategias de omisión para poder desarrollar actos pedagógicos. La Escuela Rural resiste pasivamente su identidad y asume sin convencimiento ésta en tanto fue un acto de autoridad. El nombre de la escuela aparece como una amenaza a su cohesión interna y cuando lo enunciamos como motivo de su elección, parece provocar la presencia de un espectro no deseado en la comunidad. Más que definir su identidad con los externos, la disputa y división en torno a la adscripción identitaria es en el espacio interno de la escuela: así quienes se nombran como

Escuela Rural están contra la dictadura y sus actos criminales y quienes defienden el Régimen Militar omiten nominarse con el nombre actual que homenajea a una víctima.

Tanto el presidente Salvador Allende y un profesor víctima de la dictadura serían identidades emblemáticas y cargadas de sentido sobre la experiencia del terror y la muerte, y por lo mismo cuando esa experiencia ha ocurrido en los mismos espacios, esta carga del pasado es más compleja de tramitar sobre todo en contextos de impunidad y miedo aún existentes. En el caso de la Escuela Urbana, el golpe de Estado si bien fue experimentado por la mitad de los entrevistados, no tuvo como víctimas a compañeros de trabajo ni docentes del mismo territorio local y en el cual se desempeñan actualmente.

La Escuela Urbana es un lugar nuevo, no calificado por tanto como un sitio de memoria como la Escuela Rural. En el caso de la Escuela Rural, el muerto homenajeado era parte de la comunidad, él vivía y enseñaba ahí. Esta comunidad parece haber sostenido por largos años el silencio o la complicidad frente al destino trágico del profesor asesinado, a lo que agregamos las particularidades de los regímenes represivos en comunidades rurales y las formas en que éstas acciones son re significadas (Da Silva, 2011).

Así los nombres como articuladores de la identidad de las comunidades pueden ser adscritos, defendidos y rechazados en función de las condiciones sociales de rememoración. En el espacio urbano, las memorias críticas del pasado están presentes de manera más constante, son públicas o bien son compartidas en comunidades populares fuertemente identificadas con municipios de izquierda como el indagado para esta investigación. En el caso de las comunidades rurales, las memorias críticas del pasado siguen expresándose en espacios de asociatividad más íntimos como el espacio familiar y en particular son resguardadas cuando se advierte que no existen las condiciones que posibiliten su expresión pública.

Los espacios familiares de la Escuela Rural logran tramitar y resignificar estas memorias del pasado en particular con niños y niñas, mientras que en la Escuela Urbana las familias en el relato de niños y niñas expresan versiones más

diversas sobre el pasado de las que se discuten en el aula (profundizaremos esto en los siguientes capítulos), pero desconociendo las razones del nombre de la escuela. Parece como si el nombre de la Escuela Urbana estuviera asumido de tal manera que no se vuelve a recrear, presentar y discutir con las nuevas generaciones y por tanto petrifica sus sentidos.

En el caso de la Escuela Rural al no hablarse de ello en la institución, los chicos buscan significados en otros espacios, mitificando el nombre del profesor asesinado como el creador y fundador de la escuela a la que asisten. En la Escuela Urbana los adultos señalan tan insistentemente la identidad, está tan presente a través de iconos, frases y lemas, que no habilita el interés por buscar información en otros espacios fuera de la escuela. Quizás por esta misma saturación, una apropiación lúdica (Blejmar, 2013), pero grotesca de esta identidad por parte de los niños y niñas se escenifica cuando éstos se manifiestan parodiando el gesto de suicidio de Allende en nuestra presencia.

En el caso de la Escuela Urbana si bien podemos identificarla como un lugar que reivindica el buen nombre de su héroe, realiza un trabajo de transmisión memorial sobre el pasado reciente a propósito de su identidad, requeriría abrir espacios para poder conocer y reapropiar estos discursos instituidos por los adultos, discutiendo sobre quien era este personaje a través de su historia de vida, sus aciertos y también sus errores políticos.

Como revisábamos previamente la saturación y la santificación no hacen posible una transmisión lograda, y menos cuando además la escuela tiene un proyecto institucional en otra dirección que no explicita la relación con su nombre. Quizás la asociación más directa y permanente entre el nombre de la escuela y el proyecto medioambiental como defensa de los humanos de tercera generación permitiría una apropiación creativa del pasado para analizar las demandas del presente en particular para una población tan carenciada como la que matricula la Escuela Urbana.

En el caso de la Escuela Rural la imposición del nombre para la comunidad escolar ha implicado un malestar permanente del que no han articulado un discurso común y por tanto una práctica de transmisión coherente. Así niños y

niñas, padres y madres saben lo ocurrido, pero en la escuela no se ha enunciado una condena suficiente sobre los hechos del pasado, más allá de la diversidad de adscripciones ideológicas. En función de lo anterior, consideramos complejo aprender de estos hechos del pasado para las nuevas generaciones desde una perspectiva ética si existen estas condiciones de impunidad y desde la obligatoriedad oficial de la memoria en la identidad institucional.

5. CAPÍTULO 5. “EL ACONTECIMIENTO MÁS IMPORTANTE”. EL GOLPE DE ESTADO DE 1973 EN LA MEMORIA DE LOS ACTORES ESCOLARES

Investigaciones académicas y producciones estéticas (literarias y audiovisuales) han descrito el golpe de Estado de 11 de septiembre de 1973 como un quiebre fundamental y excepcional en la historia de Chile (Manzi, Helsper, Ruiz, Krause, Kronmuller, 2003; Guichard y Henríquez, 2011; Joignant y Navia, 2013; Díaz et al., 2013) y por consiguiente en la biografía de los sujetos directamente afectados por la represión política (Alegría citado en Arrate y Rojas, 2000).

Año tras año el golpe de Estado es conmemorado tanto por la oficialidad estatal, como por sobrevivientes y víctimas de la represión y la sociedad en general identificada con la necesidad de recordar el acontecimiento (Candina, 2002; Fernández, 2005; Hevia, 2008). Grupos sociales asociados a la derecha política (civiles y militares) que explícitamente festejan la fecha son cada vez más marginales en del debate nacional.

Esta fecha se ha constituido en un hito que divide el siglo XX chileno en un antes y un después. Previo al golpe, la historia nacional fue calificada como un caso excepcional en el continente latinoamericano debido a su estabilidad política y económica y con un fuerte panorama de partidos políticos caracterizando el sistema electoral como el clásico de los tres tercios (Vilas, 2005). Tal estabilidad política posibilitó durante el siglo XX el ascenso por vía democrática de proyectos políticos de diverso aspecto e ideología. Así en Chile gobernó tanto el proyecto radical de corte progresista, la derecha liberal, la Democracia Cristiana y la vía chilena al socialismo de carácter marxista (Winn, 2013).

Gracias a esta diversidad de proyectos nacionales, Chile pasó de un modelo agroexportador y extractivista de minerales durante el siglo XIX e inicios del XX a un incipiente modelo industrializador en los años cincuenta. Por su parte, desde mediados del siglo XIX el modelo de educación y de salud pública

fueron altamente valorados y continuados por los gobernantes de turno (Inzunza, 2009).

A pesar de lo anterior, Moraga (1999) si bien sostiene la relevancia del golpe de Estado de 1973 por su singularidad, también señala que el estado chileno perpetró acciones bélicas violentas contra su propia población en el marco de las reivindicaciones obreras del siglo XX y las correspondientes represalias del ejército obedeciendo instrucciones de grupos empresariales extranjeros y nacionales. Para Sagredo (1999) esta violencia estatal remitió a los límites del reformismo para resolver la desigualdad estructural de una sociedad capitalista como la chilena.

Matanzas de mineros, obreros y campesinos fueron registradas por la historiografía crítica desmitificando la particularidad del Terrorismo de Estado inaugurado con la Doctrina de la Seguridad Nacional de la década de los 70 (Grez y Salazar, 1999; Lira y Castillo, 1991)⁴³. A su vez, golpes de Estado con sus consiguientes crisis institucionales habían sido perpetrados en los inicios de la República (1810- 1818) como a principios del siglo XX. Estos últimos, los de 1924 y 1925, reinauguraron el Régimen Presidencial (1925- 1973) antes abandonado en la República Parlamentaria (1891- 1924) iniciada luego de la Guerra Civil de 1891. El golpe de Estado del 4 junio de 1932 intentó instaurar una república socialista la que duró solo un par de semanas.

Tales acciones del siglo XX fueron derrocamientos presidenciales sin represión masiva a la población civil. Por su parte antecedentes de la acción armada de septiembre de 1973 fueron el “Tacnazo” del 21 de octubre de 1969 y el “Tanquetazo” del 29 de junio de 1973, sublevaciones militares contra los gobiernos de Frei Montalva y Allende exitosamente sofocadas por la comandancia en Jefe del Ejército (Salazar, 2011: 64- 71, 76- 78).

⁴³ En la historiografía chilena no hay registros de casos de desaparición forzada previos a 1973. Situaciones que podrían haber inaugurado estas prácticas estatales de disciplinamiento social han sido registradas recientemente sobre la masacre de Ranquil en 1934 (<http://www.elclarin.cl/web/noticias/politica/14101-primeros-detenedos-desaparecidos-en-chile-la-masacre-de-ranquil.html>).

A pesar de estos antecedentes, el relato de la excepcionalidad chilena (Stern, 2009) fue doloroso y sorprendentemente desmitificado por la toma del poder por parte de las Fuerzas Armadas el 11 de septiembre de 1973. Desde esa fecha, desde los aportes de Rouso (2012) se comprenden tanto los cambios económicos, culturales, políticos, legales educativos que ha sufrido la sociedad chilena para entender su presente a nivel estructural, y las modificaciones sustantivas en la subjetividad y en las dinámicas colectivas de chilenos y chilenas.

El golpe de Estado de 1973 consistió en un ataque conjunto de las Fuerzas Armadas al palacio presidencial de la Moneda durante la mañana del 11 de septiembre. Mientras se perpetraba el golpe de Estado, Salvador Allende Gossens, presidente constitucionalmente elegido en noviembre de 1970 y en ejercicio de su cargo, estaba presente en la casa de gobierno junto con sus asesores, su guardia personal (G.A.P.) y algunos familiares.

Los militares sublevados exigieron su rendición, pero el presidente resistió entregar su cargo y emitió su legendario último discurso a través de la transmisión de una radio simpatizante de la Unidad Popular. Allende se suicidó según la historiografía oficial, pero esta certeza histórica está siendo investigada a la fecha para determinar si fue el primer magnicidio de la historia de Chile.

Desde el mismo día del golpe militar, las Fuerzas Armadas perpetraron secuestros con resultado de desaparición forzada desde el Palacio de La Moneda estableciendo los primeros centros de detención en el Ministerio de Defensa, la Escuela Militar y el Regimiento Tacna en la ciudad de Santiago. Según los informes oficiales de derechos humanos, el día 11 de septiembre de 1973 fallecieron al menos cuarenta personas en Santiago de Chile considerando tanto a los empleados oficialistas que resistieron en La Moneda junto con Allende, como a ciudadanos baleados en las calles de la ciudad

El conjunto de actos violatorios de derechos humanos por parte de agentes del Estado, se comienzan a producir desde el mismo día 11 de septiembre, con la detención y posterior desaparición o muerte de algunas de las personas que se encontraban en el Palacio de la Moneda, o en algunos recintos universitarios e industriales, como ocurre

por ejemplo en la Universidad Técnica del Estado o en fábricas de los denominados “cordones industriales” las que fueron allanadas por efectivos militares (CNVR, 1991: 112- 113)

Desde 1974 hasta hoy, la fecha “11 de septiembre” ha ocupado un lugar particular en el calendario formal e informal de la historia nacional⁴⁴. El “11” “quedó en el centro de septiembre, llamado el Mes de la Patria” (Candina, 2002: 11), ya que desde 1946 el día 4 de septiembre se realizaban las elecciones presidenciales, mientras que desde 1811 se celebra el 18 de septiembre en tanto Primera Junta de Gobierno. La memoria oficial de la dictadura indicó la conmemoración del golpe de Estado desde 1974 para celebrar la fecha como día de la Confraternidad Nacional, de la Liberación Nacional y del Pronunciamiento.

Para celebrar este carácter de gesta militar inolvidable y decisiva, en 1976 la dictadura militar emitió a través de la Empresa Nacional de Minería monedas conmemorativas y corrientes las que circularon hasta 1990 con la imagen de la Dama de la Libertad, quien rompiendo las cadenas del yugo marxista representaba la instauración del nuevo modelo de sociedad. Esta memoria monumental (Valensi, 1998) también fue representada por estampillas oficiales de conmemoración (Errázuriz y Leiva, 2011: 76- 90), la construcción de monumentos como la Llama de la libertad (Escobar, 2009) y la celebración de actos oficiales de festejo durante toda la dictadura hasta 1989 (Candina, 2002; Errázuriz y Leiva, 2011).

Por su parte, un suplemento educativo distribuido para niños y niñas en el año 1976 dedicó un número especial para esa fecha indicando que este es “el día en que nuestras Gloriosas Fuerzas Armadas y de Orden se convirtieron en los conductores y guías de los destinos del país, cumpliendo así la voluntad nacional de defender la esencia del ser nacional” (Icarito, citado en Candina, 2002: 15). En 1980, el régimen realizó un día 11 de septiembre el plebiscito para aprobar la Constitución Política que aún rige al país y en 1981 emitió un decreto para declarar feriado ese día (Ley 18.026), situación que permaneció

⁴⁴ En esta misma fecha del calendario previo a 1973 se señalaban otros hitos históricos en Santiago de Chile, por ejemplo el Día del Profesor en honor a Domingo F. Sarmiento.

inalterada hasta 1998, luego de ocho años de iniciada la transición democrática (Candina, 2002).

Transcurrida una década desde el golpe de Estado, las memorias disidentes comenzaron a expresarse en el espacio público a partir de las primeras jornadas de protesta nacional en septiembre de 1983 (Candina, 2002; Stern, 2009), siendo finalmente derogado el feriado en 1998 a través de un acuerdo de la Democracia Cristiana y la derecha política para conmemorar el “Día de la Unidad Nacional” el primer lunes de septiembre, cuestión que ocurrió hasta 2002.

Solo en 2003 el carácter doloroso de la fecha se constituye en acto oficial de Estado gracias al reconocimiento de la vida y obra de Salvador Allende por el gobierno de Ricardo Lagos, gobierno que reinstaló su imagen y figura al interior del palacio presidencial (Stern y Winn, 2014: 233- 236).

Además de la fecha, considerada como un nudo de memoria (Stern, 2013), el registro a través de fotografías y videos de la Moneda en llamas se ha constituido en un lugar de memoria recurrente tanto para quienes estaban vivos en esa fecha como para las nuevas generaciones: “visión emblemática del Chile que vendrá, la Moneda en llamas simboliza la destrucción de los logros democráticos y ciudadanos de más de ciento sesenta años de historia” (Arrate y Rojas, 2000: 171)⁴⁵.

Las imágenes repetidas año tras año a través de la televisión de los aviones bombardeando el palacio presidencial, el discurso de Allende, y el mensaje televisivo de la Junta de Gobierno indicando el cierre del congreso y la aplicación inmediata del estado de excepción, constituyen una especie de trilogía de recordación del golpe de Estado para la memoria nacional.

⁴⁵ Valdría retomar la discusión sobre esta imagen y su uso y abuso. Al respecto Farocki (2013) postula una hipótesis diferente: “Aquí se puede ver bien la relación entre imagen, representación y poder. Recuerdo muy bien el bombardeo que ocurrió cuando sacaron a Allende en Chile. Caían bombas en un lugar en el que no había ninguna guerra. Me parecieron imágenes tan impresionantes que en ese momento pensé: seguro que voy a ver esto cien veces más y que se va a volver un ícono. Pero no pasó como lo pensé, que esas imágenes se iban a ver mil veces, como la primera llegada del hombre a la luna o el asesinato de Kennedy. Eso demuestra que hay una política de las imágenes, que hace que algunas entren en el circuito y otras no” (Clarín, 10 marzo 2013).

5.1. LA REPRESENTACIÓN DEL GOLPE DE ESTADO EN EL CURRÍCULUM Y LOS LIBROS DE TEXTO

En la política educativa que dio inicio al tratamiento de este contenido a fines de los noventa, el golpe militar de 1973 fue nominado como Pronunciamiento Militar, nomenclatura utilizada por la propia dictadura desde el inicio de su proyecto societal. En los planes de estudio el consenso de los académicos logró establecer que debía ser estudiado como un acontecimiento inevitable (Ministerio de Educación, 1999a: 53).

Las argumentaciones para sostener este carácter necesario varían según los autores de los distintos textos de estudio de la década del 2000: la irreconciliable polarización instaurada en el seno de la sociedad chilena; la pérdida del centro político; el caos previo (Reyes, 2002).

El quiebre democrático experimentado en Chile en los años 70 debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto (...). Los alumnos y alumnas deben comprender que existen en el país al menos dos grandes interpretaciones del golpe de Estado, las cuales son antagónicas. (...) Los estudiantes deben comprender el conflicto de los años 70 como un resultado de relaciones y tensiones sociales en las cuales estuvo comprometido el conjunto de la sociedad chilena, no como la acción de bandos o actores particulares (...) Deben visualizar el golpe de Estado como un camino de resolución extremo, y reflexionar sobre la necesidad de evitar que vuelva a producirse en Chile una situación similar” (Ministerio de Educación, 1999a: 53).

Según Reyes (2004) se advierte en esta explicación la intención explícita de tratar el golpe de Estado como un evento conflictivo y que su tratamiento descuidado por parte del profesor acentuaría las profundas heridas que todavía persisten en Chile. El Ministerio de Educación, representante del Estado, calificó el golpe de Estado como un “camino de resolución extrema, estableciendo que, aunque debemos “evitar” esta situación en el futuro, en su momento fue una necesidad (Ministerio de Educación, 1999b: 81) frente al “desorden generalizado” y “la crisis política y económica” de la Unidad Popular

El significado implícito es que el golpe militar es el resultado de, o incluso, una solución a la “inestabilidad” del gobierno de Allende: “(...) En este contexto, las Fuerzas Armadas y de Orden decidieron intervenir dando un golpe militar” (Texto Sexto Básico). Por su parte, el Ministerio de Educación no nombró ni en planes ni programas para la escuela chilena la palabra golpe de Estado. En todos los textos se enfatizó el clima de polarización previo al golpe de 1973 evitando responsabilizar directamente a las Fuerzas Armadas en el hecho (Reyes, 2002).

Los textos de sexto y octavo básico entregados a niños y niñas durante los primeros años de la reforma curricular de 1999 presentaron el acontecimiento sin ninguna condena o crítica explícita y como el resultado de una crisis económica y política.

Con estas clases de textos, (...) se produce y reproduce una política ideológica específica que justifica la intervención militar. (...) esta situación empeora con el hecho de que estos libros de texto escolares no sólo imponen una única visión de la realidad, sino también se transforman en artefactos culturales que representan la voz oficial dentro del sistema educativo chileno, haciendo su impacto ideológico todavía más fuerte y más peligroso (Oteiza, 2009: 171).

Los textos de estudio postularon inicialmente que el Pronunciamiento militar “ocurrió”, sin causas ni explicaciones, como si se tratase de un evento desconectado, suspendido en la cronología de la historia chilena, lo que habría contribuido en la naturalización en el análisis a realizar por los estudiantes (Oteiza, 2006). Como recomendación a los docentes, el Ministerio de Educación propuso la revisión de cuatro interpretaciones históricas diferentes para resguardar el “equilibrio” (Ministerio de Educación, 1999b: 82).

A lo largo de la década de los 2000 se realizaron una serie de recomendaciones para modificar los planes de estudio y los textos escolares. En los ajustes curriculares de 2009, y similar a las indicaciones de 1999, el Ministerio de Educación propuso “problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década del 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica” (Ministerio de Educación, 2009: 33).

Gracias a un clima de mayor apertura y debate relativo al mercado editorial post dictadura los textos producidos entre 2003 y 2010 reconocen como un ejercicio necesario incluir una diversidad de posiciones históricas para explicar el golpe militar y la dificultad de precisar explicaciones cerradas y únicas dada la dificultad de referir a la historia reciente. Así los nuevos textos incorporaron diferentes visiones de intelectuales chilenos como historiadores, sociólogos y periodistas para explicar los distintos puntos de vista sobre el golpe de Estado.

En el texto de Editorial Santillana para Educación Secundaria de 2009 por ejemplo se incluyeron bajo la sección titulada “El debate histórico del 11” explicaciones y visiones de cuatro autores (Jocelyn Holt, Salazar, Correa y Garretón y Moulían) frente a lo que los autores del libro de texto se posicionan como agentes neutrales e imparciales de los intelectuales citados. A pesar de esa diversidad las diferentes voces se subordinan a una única voz que “explica el golpe militar en el contexto de un clima de violencia y temor generalizado” (Oteiza, 2011: 146).

Los autores de los textos de estudio para las escuelas y liceos se dirigen a los destinatarios del curriculum asumiendo un saber compartido y no problemático en relación al impacto social y la importancia de los eventos de septiembre de 1973. Los textos aunque novedosos, legitiman posiciones sobre las memorias históricas que no se han modificado en más de tres décadas, valorando “positivamente desde el punto de vista del impacto y de la importancia la “crisis del 73” (Oteiza, 2011: 151).

En los textos sigue sin nombrarse explícitamente la nomenclatura “golpe de Estado” señalándolo más bien en una serie dentro del gobierno de la Unidad Popular como un evento que incluye su último año y no como el inicio de otro proyecto político y económico. Textos del año 2009 hablan de la “crisis del 73”, el “quiebre de la democracia del 73”, “en 1973 se impuso una solución de fuerza”, la “intervención militar” (Mare Nostrum, citado en Oteiza, 2011: 151-159), la “mañana del martes 11 de septiembre” (Santillana, citado en Oteiza, 2011: 159).

En el texto para educación primaria utilizado por las escuelas observadas en nuestra investigación advertimos algunas relevantes modificaciones. El libro de texto “Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 6° básico” de Álvarez y Barahona fue publicado por Editorial Zigzag en diciembre de 2012 y distribuido gratuitamente a las escuelas financiadas por el Gobierno de Chile durante los años 2013 y 2014.

El golpe militar es registrado dentro de la última unidad titulada “Historia de Chile, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX” en el tercer subtema “Las grandes transformaciones: Quiebre y recuperación de la democracia”. Para enseñar del golpe de Estado los autores señalan bajo el título “*El golpe militar de 1973*” que éste ocurrió el día martes 11 de septiembre de 1973, cuando “las Fuerzas Armadas y de Carabineros dan un golpe de Estado que “pone fin a un largo período de vida democrática en Chile” (Álvarez y Barahona, 2012: 166).

El texto señala que las noticias sobre lo ocurrido se conocieron a través de la radio transformada en el único medio de información. Los autores identifican el bando militar n°5 así como el último discurso de Allende en tanto “su mensaje de despedida”

Tienen la fuerza, podrán avasallarnos, pero no se detienen los procesos sociales ni con el crimen ni con la fuerza. La historia es nuestra y la hacen los pueblos (...) Trabajadores de mi Patria, tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo en el que la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que, mucho más temprano que tarde, de nuevo se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor. ¡Viva Chile! ¡Viva el pueblo! ¡Vivan los trabajadores!. Estas son mis últimas palabras y tengo la certeza de que mi sacrificio no será en vano (Álvarez y Barahona, 2012: 166).

Reemplazando las versiones de historiadores en disputa, opción utilizada en los textos desde 2000 a 2009, los autores del nuevo texto sugiere a los estudiantes que identifiquen las ideas y razones de cada enunciante de manera directa y sin intermediarios, así como proponen a los estudiantes de primaria que a partir de la imagen de la Moneda bombardeada, expliciten sus propias ideas o mensajes asociados y luego compartan estas representaciones con sus padres y abuelos

para luego socializar las respuestas en el grupo curso (“Actividad: Comparemos significancias” (Álvarez y Barahona, 2012: 166).

A pesar de no tomar posición en tanto delegan esta actitud a los estudiantes cuando les piden contrastar opiniones, la persistencia de las explicaciones referidas en los informes oficiales de derechos humanos sobre las razones del golpe de Estado vuelve a presentarse en la evaluación sumativa propuesta para el aprendizaje sobre el período. El texto incluye un reactivo en el que se interroga a los estudiantes sobre las causas del golpe de Estado siendo la alternativa correcta “la polarización política que vivía el país, tras las reformas de los años 60 y el gobierno de la Unidad Popular” (Álvarez y Barahona, 2012: 239), sin señalar otras interpretaciones ni sanciones valorativas al acto.

5.2. ENSEÑANZA ESCOLAR DEL GOLPE DE ESTADO DE 1973

El subtema indicado en el programa como “Quiebre y recuperación de la democracia” alusivo al golpe de Estado de 1973 es abordado explícitamente en el aula en una de las dos escuelas observadas (Escuela Urbana). En la Escuela Rural el tema no fue tratado durante el período escolar observado y solo obtuvimos el hallazgo de su tratamiento en años anteriores a través de una evaluación escrita guardada en una bodega

Pregunta 21. Lo sucedido el 11 de septiembre de 1973 fue: a.- Se puso fin al gobierno de Salvador Allende mediante un golpe militar; b.- La renuncia voluntaria al poder de Salvador Allende, c.- El comienzo de un período autoritario, d.- alternativas a y c (Escuela Rural, Ensayo SIMCE 8vo año básico).

Además de este hallazgo, en la planificación de la Escuela Rural configurada por una consultora externa, la unidad debería ser tratada en la semana 32 de un total de 42, bajo el indicador “Contrastan distintas visiones sobre las condiciones previas al golpe de militar (sic) de 1973, utilizando fuentes orales y escritas” (Planificación Anual 2014, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Sexto año básico: 13).

En el caso de la Escuela Urbana la docente enseñó el contenido en dos clases expositivas de ochenta minutos por cada curso a mediados del mes de noviembre. Además algunos elementos previos los había enseñado en la

primera unidad del curso de Historia relativas a la “Democracia y la participación ciudadana” durante el mes de marzo. Por su parte, uno de los docentes jefes de sexto año también preparó una actividad alusiva a la conmemoración del golpe de Estado en una clase de Música el mismo día 11 de septiembre del año que realizamos las observaciones de aula.

Fue en estas clases sobre la historia reciente de Chile en las que observamos mayor participación e interés de los niños y niñas y en particular de quienes en el resto del período escolar notamos marginados en el dispositivo de aula. De este modo, chicos que no habíamos visto levantar la mano, dar opiniones y discutir con el resto de sus compañeros fueron protagonistas de la discusión sobre el golpe de Estado como acontecimiento histórico nacional.

Para el tratamiento del contenido la docente utilizó como dispositivos didácticos la lluvia de ideas y la aclaración de conceptos, así como el repaso de un cuestionario con alternativas para prueba de evaluación final de la unidad. Para enseñar los contenidos, la profesora presentó un reportaje audiovisual sobre las conmemoraciones del golpe de Estado en 2013 y algunos ejercicios a resolver del libro de texto escolar.

Por motivos de tiempo una película que le interesaba programar (“No” de Larraín, 2012) no alcanzó a ser proyectada en clases: “Les dice a niños y niñas que no alcanzaron ver una película que habíamos conseguido [me incluye en la actividad] para “ver el golpe de Estado” por problemas de tiempo” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 03 diciembre 2014: 6).

La docente luego de terminada la unidad sobre inicios del siglo XX (La cuestión social, la economía extractivista y el salitre), comienza de inmediato con el tratamiento de este contenido para poder asegurar enseñarlo antes que termine el período escolar, y lo imparte cuando quedan solo dos semanas de actividades lectivas. Suponemos adicionalmente que lo hace en este orden alterado para colaborar con nuestra observación.

La profesora presenta el objetivo de la clase consistente en “Comprender de manera general los acontecimientos ocurridos durante el siglo XX en Chile”. Para ello escribe en la pizarra la frase “11 de septiembre de 1973”. Invita a

niños y niñas a realizar una lluvia de ideas relativas a lo escrito en la pizarra para conocer lo que éstos sabían previamente

Acá yo puse un acontecimiento, una fecha importante para la historia de nuestro país y que muchos saben de acá, ésta es una fecha y vamos a buscar conceptos que a ustedes se les vengan a la mente cuando hablamos de 11 de septiembre de 1973, pero en una sola palabra; (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 12 noviembre 2014: 10)

Acá yo puse un acontecimiento y que alguno de ustedes tiene noción de lo que ocurrió el 11 de septiembre de 1973. Me van a decir en una sola palabra que les viene a la cabeza (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 5).

Observamos como en ambas actividades de aula la docente asocia la fecha con un acontecimiento del cual alguna referencia poseen los niños y niñas (“muchos saben de acá” “alguno de ustedes tiene noción”). Niños y niñas demuestran poseer variadas representaciones que la docente se encarga de analizar y corregir en el transcurso de la actividad. Presentaremos a continuación la lluvia de ideas de cada grupo para luego identificar las principales acepciones que los niños asocian al acontecimiento histórico

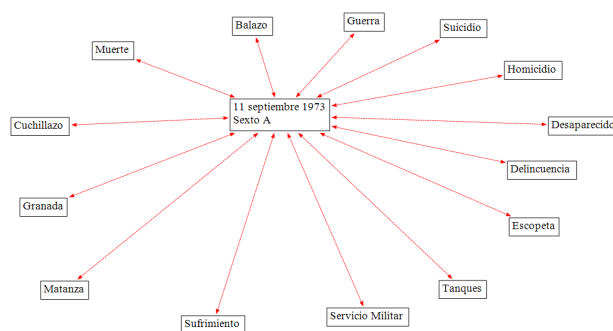


Gráfico 1: Escuela Urbana, Clase 6to. A, 12 noviembre 2014, Lluvia de Ideas

En el primer curso observado, el 6to. año A, y similar a la clase de Música en la que participamos con ese mismo grupo, la primera idea que surge desde los chicos es la *muerte del presidente Salvador Allende* (“Prof. M: ¿Qué decía usted que se conmemoraba?, Niños: El 11 de septiembre, *donde* murió Allende” (Escuela Urbana, Clase Música 6to. A, 11 septiembre 2014: 24- 25).

Advertimos cómo para los estudiantes la fecha se constituye no solo como un referente temporal sino también como un referente espacial en tanto asocian la fecha a un “dónde” y no solo a un “cuándo”.

La fecha se asocia a la “*Muerte*” y a “*Balazo*”, ambas alusivas al deceso del mandatario, tal como las acepciones “*Suicidio*” y “*Homicidio*” elicitadas en la lluvia de ideas. Surgen nociones referidas al asalto concreto a La Moneda tales como “*Ataque*”, “*Escopeta*”, “*Tanque*”, “*Granada*”, “*Cuchillazo*” y “*Bombardeo*” siendo la nomenclatura “*Guerra*” un concepto con alta frecuencia en las representaciones de niños y niñas ante la invitación de la profesora para conversar sobre el tema. Cuestiones de orden más abstracto son las referidas al “*Sufrimiento*”. Palabra nueva en el vocabulario de la clase en tanto no había aparecido en el resto de las conversaciones previas de niños y niñas, es la noción de “*Desaparecido*”.

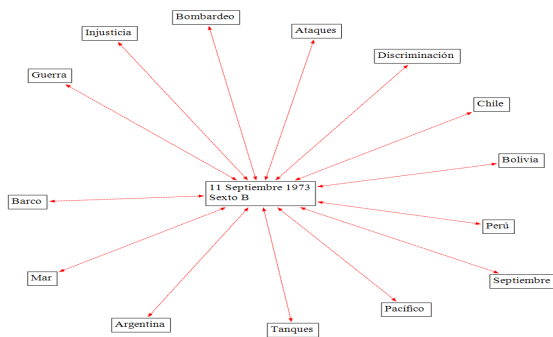


Gráfico 2: Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014, Lluvia de Idea

En el caso particular del 6to. B advertimos que niños y niñas confunden a partir de la palabra “*Guerra*” y “*Chile*”, las nociones asociadas a la Guerra del Pacífico de 1879 e incorporan a la lluvia de ideas los países limítrofes y el contexto material de ese conflicto bélico (“*Mar*”, “*Barco*”, [Océano] “*Pacífico*”):

Prof. C.: yo creo que se confundieron con lo que vimos en la Guerra del Pacífico y eso fue en 1879. Acá fue un siglo más. (...) Creo que hay una confusión aquí con las fechas. Ésta es el 11 de septiembre de 1973 que fue el golpe de Estado donde los militares se toman el poder por la fuerza y ahí derrocan al presidente Salvador...; -

Niños: Allende;” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 71).

Por su parte la noción de “Fuerza” asociada a la toma del poder según la definición de la docente, elicitó para una de las niñas la frase instaurada en el escudo nacional (“L.: Tía, donde sale el escudo de Chile, el halcón, el cóndor ese “el poder o la fuerza”?” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 142)⁴⁶.

Luego de realizada la lluvia de ideas, la docente enseña que lo ocurrido el 11 de septiembre de 1973 fue un golpe de Estado consistente en que militares “se toman el poder por la fuerza”. Esta idea es señalada en variadas ocasiones y de manera insistente por la profesora para que los niños y niñas la aprendan de manera clara. Así la definición propuesta por la docente en la prueba final de la unidad para evaluar el aprendizaje fue “Toma de poder político de forma sorpresiva y violenta por parte de las fuerzas armadas de un país” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 66).

La profesora logra indicar que los responsables del ataque a la Moneda fueron los militares mandados por la Junta Militar y comandados por Augusto Pinochet (“los militares completos fueron en contra del gobierno”). Lo interesante es que la docente no explica las razones de esta acción atribuyendo el ataque a que “Allende no quería salir de la Moneda, él prefirió morir, se suicidó” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 117). Las causas de este no querer salir de la Moneda no son enunciadas, ni caracterizadas desde el conflicto político que supuso los proyectos de sociedad en pugna y la acción de la derecha política contra el gobierno de la Unidad Popular.

Para profundizar las ideas asociadas por niños y niñas, la profesora presenta un reportaje audiovisual breve producido en el marco de las conmemoraciones de los cuarenta años del golpe de Estado. En el texto del reportaje tampoco se señalan las razones de la acción militar

Cuarenta años han pasado desde que el mundo fue testigo de estas imágenes. A partir de ese momento y durante 17 años Chile vivió una de las dictaduras más represoras de

⁴⁶ Este emblema fue instituido durante la Patria Nueva y contiene la leyenda “por la razón o la fuerza”.

América Latina. Al cumplirse cuarenta años del golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973 se han realizado actos recordatorios desde distintos sectores y sorprende la abundancia de material gráfico inédito que ha sido exhibido en numerosos programas televisivos

(...) - Todos queremos reencuentro, todos queremos reconciliación pero también es cierto que no es posible jugar a esta teoría del empate de comparar los errores que pudo haber en la Unidad Popular con los horrores de la dictadura donde se torturó, se hizo desaparecer a personas, se violaron de manera sistemática los derechos humanos, se exiliaron a tantos miles de chilenos y por eso mismo creo que esa historia nuestra tenemos que tenerla ahí presente.

Pero esta nueva conmemoración del golpe de Estado también ha estado marcada por los múltiples pedidos de perdón por el papel jugado en la dictadura y por las declaraciones del presidente Piñera indicando que existieron muchos cómplices pasivos (...)

Según los informes de la comisión de Verdad y Reconciliación y de la comisión sobre prisión política y tortura, más conocido como informes Rettig y Valech la cifra de víctimas directas de violaciones de los derechos humanos fueron más de 38.000 personas que sufrieron tortura y prisión. 3200 resultaron muertos de los que 1200 siguen desaparecidos. Por estos hechos la mayoría de los 800 procesados no han colaborado en esclarecer los crímenes y solo unos 60 ex militares están recluidos en Santiago:

(...) Pero sin duda, en los 17 años que duró la dictadura militar fueron muchos los malos recuerdos de esa época:

- Te diría que el peor recuerdo es ver como mi madre se quedaba angustiada en la casa, asustada, con mucho miedo cada vez que mi padre iba a alguna reunión clandestina de organismos de derechos humanos o de la iglesia cuando fundaron también con el comité Permanente de Solidaridad con tanta gente que arriesgó su vida por los derechos humanos de los demás.

A cuarenta años del golpe de Estado y 23 desde que Augusto Pinochet dejó el poder pareciera que la historia comienza a destaparse y cada vez son más los sectores que se suman a la reflexión. Aspecto que junto a la búsqueda de verdad y Justicia también lograr la ansiada reconciliación en Chile (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014. Reportaje emitido en el aula).

Como indicábamos el contenido fue abordado a través de la lluvia de ideas y la aclaración de conceptos y fue evaluado con una prueba de alternativas en la que

el golpe de Estado no es nombrado sino más bien representado a través de la opción “el Palacio de la Moneda es bombardeado”.

5.3. EL GOLPE DE ESTADO SEGÚN NIÑOS Y NIÑAS

Como revisábamos este acontecimiento histórico fue presentado por la docente de la Escuela Urbana en las últimas clases observadas en tanto hito más relevante de la historia de Chile en el siglo XX, explorando diversidad de conceptos que niños y niñas manejaban respecto del acontecimiento. El golpe de Estado además aparece como un contenido trasversal de las encuestas de conocimiento histórico aplicadas a los estudiantes de 7mo y 8vo años en ambas escuelas. En su mayoría lo relatan los varones encuestados quienes lo sitúan el año 1973 nominando al acontecimiento como “golpe de Estado”. Otros estudiantes lo llaman el “atentado”, “bombardeo”, “combate” o “guerra”. Revisaremos brevemente algunas de estas acepciones.

5.3.1. Muerte del presidente Allende y bombardeo a la Moneda

Relativo al concepto de “Muerte”, en un primer momento es asociado al deceso del presidente derrocado. Respecto a la muerte de Allende, los y las estudiantes encuestados manejan dos teorías: la mitad de la Escuela Rural relatan que Allende murió de un disparo en la cabeza perpetrado por un tercero. Este tercero habría sido Pinochet quién “lo mandó a matar”. Allende de esta manera “murió cuando estaban combatiendo”. La hipótesis del suicidio es representada performáticamente por los niños varones en diversas ocasiones y cursos observados en la Escuela Urbana. Por su parte, es muy llamativo que cuando las chicas describen el hecho su interés está más focalizado en el suicidio del presidente Allende en el palacio de gobierno (La Moneda), “la casa de los presidentes”, el que no aparece en el relato de ningún varón de la escuela que porta su nombre.

La teoría del suicidio es la que confirma la docente en las clases, poniendo punto aparte a las discusiones que emergen en el aula (“Prof. C.: lo que dice la historia es que se suicidó, podría haber pasado así, pero eso lo vamos a ver adelante, cuando veamos historia de Chile” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 marzo 2014: 36). Relativo a la muerte de Allende, los niños la nombran como

un elemento ineludible para la toma del poder Pinochet, indicando que primero Pinochet lo mató y luego se tomó el poder en una relación de linealidad cronológica.

La “Muerte” asociada al 11 de septiembre de 1973 también es elicitada en función de que “los militares mataron muchas personas sin tener razón alguna”. En las encuestas algunos estudiantes refieren que el golpe militar fue perpetrado por el deseo individual del General Augusto Pinochet de asesinar personas. Otra niña indica que “andaban todos los militares así... [hace ruido de metralleta]” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 12 noviembre 2014: 45).

Así como aparece la Muerte asociada a la fecha, los estudiantes mencionan el “Bombardeo” como acción concreta relacionada al ataque al palacio presidencial. Este bombardeo es la acción directa posible de observar en todas las representaciones gráficas, videos y fotos sobre el golpe de Estado. La acción militar llama mucho la atención de niños y niñas cuestión que suponemos por su espectacularidad en un lugar por todos conocido y que representa al Poder Ejecutivo de la nación:

Respecto de la entrevista sobre “Migración campo ciudad”, A. (...) le pregunta a la entrevistada sobre el golpe de Estado (...): dice que así como bombardearon la Moneda también destruyeron casas, por eso le consultó a la vecina sobre esa vivencia” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 03 diciembre 2014: 4).

5.3.2. Toma del poder y cambio de mando

Los varones encuestados cuentan que el gobierno de Pinochet comienza con el golpe de Estado, describiendo este hecho como una posesión irregular: “se tomó de presidente gracias a los militares que tenía (n) el poder sobre nosotros” (Escuela Urbana, 7mo., Hombre 4, 12 años: 1). En la clase observada uno de los chicos señala que esta figura de la sublevación se asocia directamente a la idea de golpe de Estado: “Prof. C.: me podrías decir ¿qué es un golpe de Estado?; J.: cuando los militares se rebelan ...; Prof. C.: Contra quién?; J.: contra el gobierno” (Escuela Urbana, Clase 6to A., 12 noviembre 2014: 48- 51). Esta posesión irregular también es nominada de manera insistente por los niños como el “cambio de mando”. Este eufemismo lo asociamos a la dificultad de

comprender la idea misma de toma violenta del poder, ya que lo que niños y niñas han experimentado en sus vivencias cotidianas asociadas a la política es el traspaso de mando entre presidentes de manera democrática y asociada al sufragio en elecciones: “Niños: Habían dicho que era cambio de mando, Profesor: Hubo un cambio de mando. Ya pero ¿un cambio de mando pacífico o a la fuerza?, Niños: A la fuerza;” (Escuela Urbana, clase 11 septiembre, 6to A con Profesor Jefe: 19- 21).

Este cambio dialogado, consensuado aparece también en una clase sobre otro contenido en el que un grupo de niños nos expone un billete llamado “Peso solidario” en el que aparece la cara de Allende.

L. me cuenta que éste fue un presidente a quien le pidieron que renunciara al gobierno y él lo hizo voluntariamente, asumiendo Pinochet (...). C. le discute y le dice que esto no fue así: lo que ocurrió según la niña es que a Allende le avisaron a su casa que se iba a hacer un golpe de Estado. Ante la advertencia, fue a La Moneda a ver qué era lo que pasaba (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 25 agosto 2014: 9).

Por su parte, en la Escuela Rural solo en una clase el docente refiere a un golpe de Estado en la historia nacional. Para ello describe de modo muy simplificado y como gesta heroica, sin explicar las razones de la acción militar la toma del poder por parte de José Miguel Carrera en 1811. Así el docente refiere su protagonismo en el primer golpe de Estado de la república de Chile cuando Carrera: “llegó a caballo a la reunión de diputados en el Congreso y se tomó el poder” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 27 Octubre 2014: 12).

5.3.3. Fue Guerra;

Otro significativo que aparece asociado al golpe de Estado es la noción de “Guerra”. Si bien los temas asociados a otros períodos de la historia de Chile no fueron abordados directamente durante nuestra indagación, inevitablemente aparecen en los relatos de niños y niñas cuando son consultados sobre la historia reciente. Es importante indicar que aspectos conflictivos de la historia del país son abordados en el currículo prescrito siendo los hitos más relevantes a nuestro juicio la Independencia de Chile en 1818, la Guerra del Pacífico de

1879 (conflicto limítrofe con Perú y Bolivia) y el Quiebre de la democracia de 1973.

Los tres acontecimientos señalados, la guerra de Independencia, el Combate Naval de Iquique de 1879 y el golpe de Estado, son confundidos por niños y niñas respecto del carácter del acontecimiento. Así al golpe de Estado de 1973 lo nominan como “la guerra civil” y el “combate”: “Niña: murió en La Moneda. E.: y ¿cómo se murió esa persona?, Niño: ¡le dispararon!, Niña: por un comba... (...). Niña: un combate parece”⁴⁷ (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, 6to. A: 192- 197)

(E.: ¿Cuándo habrán matado niños? ¿Cuándo creen ustedes que habrán matado niños?), Niño: En la Guerra Civil, Niño: Cuando llegaron los españoles, (E.: ¿cuándo crees tú que pasó eso antes acá? porque ustedes dicen que ahora no pasa tanto); Niño: Cuando Salvador Allende, Niño: Pinochet (Escuela Urbana, Taller Grupal “Democracia y Política, 6to. A y 6to. B: 133- 140).

Esta guerra “cuando Salvador Allende, Pinochet” fue perpetrada por el gobierno contra los terroristas del país. Éstos, imaginados como personas adultas, con conciencia de lo que hacían, altos y “morenas”.

Hacían maldad, mataban personas (...) imbéciles que no tenían nada que hacer.

(E.: Y ¿cómo se llamaban, tenían algún nombre en especial?); Niño: Anarquistas... ¿Cómo se les llamaba en esa época? Terroristas...Hacían fogatas, quemaban autos y quemaban hasta casas o le pegaban a la gente (Escuela Urbana, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, Centro de Estudiantes: 110- 119)⁴⁸

Lo interesante es que aun cuando la docente durante las clases corrige enfáticamente esta confusión, la idea de Guerra insiste como representación para niños y niñas. A su vez, frente a las imágenes presentadas por la docente del bombardeo a la Moneda, los niños refieren al atentado a las Torres Gemelas en Estados Unidos en 2001 y la “guerra contra los terroristas”. Otra de las niñas

⁴⁷ Al respecto recordamos una consigna popular durante las marchas conmemorativas del 11 de septiembre relativa a esto: “Allende, Allende, Allende no transó, con un fusil, él combatió”.

⁴⁸ Mientras realizábamos la indagación, el 08 de septiembre de 2014, fecha muy cercana a la conmemoración del golpe, en Santiago de Chile se perpetraron atentados incendiarios con resultado de heridos en la locomoción pública. De estos ataques fueron responsabilizados por la justicia un grupo de jóvenes anarquistas. En función de este hecho comprendemos la configuración entre “guerra- golpe- terroristas- anarquistas” que hacen los entrevistados.

argumenta que la personas ese día sufrieron por la “Guerra” que se desencadenaba, ante lo que el grupo curso le aclara la confusión a pedido de la profesora: “Prof. C.: J. dijo golpe de Estado, tú me dice guerra; - Niños a coro: ¡golpe de Estado!” (Escuela Urbana, Clase 6to A., 12 noviembre 2014: 54- 55).

Por su parte, en las clases observadas y en función de la primera exploración de la lluvia de ideas, la docente aborda la confusión inicial sobre la “Guerra” para explicar que lo que ocurrió el 11 de septiembre de 1973 en Chile fue un golpe de Estado consistente en que militares “se toman el poder por la fuerza” A pesar de ello, la “Guerra” como representación insiste. Ésta es asociada por niños y niñas tanto por el bombardeo (“L.: guerra es con bombardeo” (Escuela Urbana, Clase 6to B., 13 noviembre 2014: 40), como por la presencia de militares en las imágenes vistas en la clase y en la televisión.

En particular un par de varones asocia las imágenes del bombardeo a la Moneda con el ataque a las Torres Gemelas en EEUU en 2001 (también un 11 de septiembre).

B.: ahí siempre estaban en guerra, las bombas como cuando cayeron las Torres Gemelas, atacaron los terroristas; Prof. C.: ya M. tú dijiste “Ataque”; B.: las bombas como cuando cayeron las Torres Gemelas; M.: atacaron; B.: atacaron los terroristas; Niño: Noooooo, los militares (...); B.: guerra pos tía, si estaban en guerra, prof. C.: no estaban en guerra; B.: ¿cómo qué no?, si estaban en guerra, tía estaban en guerra; tía estaban en guerra; tía estaban en guerra; M. pide permiso para ir al baño mientras B. insiste que lo ocurrido fue una guerra. B.: tía estaban en guerra, tía pero ¿por qué no guerra? (...) Tía entonces habría sido guerra civil?” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 42- 82).

Frente a tal insistencia, la docente explica en varias ocasiones la diferencia entre guerra y golpe de Estado, siendo la primera un enfrentamiento bélico entre bandos y el segundo la toma de poder por la fuerza por parte de los militares.

Prof. C.: este es un noticiero de Iquique, ¿de qué habla?, Niño: De la guerra,

Prof... C.: ¿Quién dijo de nuevo la guerra?, Niños: El M.¡¡¡, Prof. C.: ¿Eso es una guerra? Es un golpe de Estado; cuando se toma el poder por la fuerza, no es lo mismo que un conflicto bélico en que dos naciones pelean y eso se llama guerra. Saben por qué pasa ese concepto porque estoy hablando y el lindo tonteando, entonces de nuevo

vuelven a decir la misma tontera y les queda grabado acá lo que no debiera quedarles grabado. Vuelve a repetir que ocurrió el 11 de septiembre de 1973 (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 12 noviembre 2014: 116- 120).

La profesora realiza un breve recordatorio de la clase anterior del 6to A. La docente señala que clase pasada revisaron una fecha emblemática de la historia del país. S. señala que no fue guerra, que esto les quedó claro. B. dice que milicos se tomaron el gobierno. Profesora les dice que se tomaron el poder a la fuerza (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 24 noviembre 2014: 2).

Niños y niñas configuran que lo ocurrido en la toma del poder por parte de la Junta Militar fueron bandos enfrentados del mismo país más que una imposición de las Fuerzas Armadas contra la población civil. Nos parece que esta confusión no es un simple error infantil sino que da cuenta de imaginarios instituidos sobre la guerra interna durante el régimen militar relativas a la memoria de la salvación (Stern, 2009) para justificar sus acciones y que fueron ratificadas en el primer informe oficial de DDHH como vimos en el capítulo 1. Estas memorias persisten en las representaciones de los niños y niñas aun cuando no hayan vivido ni la dictadura ni los primeros años de la transición democrática.

Por otro lado, y considerando la edad de los chicos y su comprensión de una acción armada, advertimos que el tratamiento del conflicto bélico interno no es entendido. Así por ejemplo es llamativo que la Guerra Civil de 1891 no es tratada en el libro de clases y menos en las actividades de aula observadas.

Señalamos este evento ya que algunas investigaciones sobre el problema de la amnistía y la impunidad en Chile sobre crímenes de Estado contra civiles tienen como antecedente fundacional este período histórico (Loveman y Lira, 1999). Por su parte el presidente derrocado, José Manuel Balmaceda, se suicidó, deceso similar al de Salvador Allende configurando entre ambos el sincretismo de los mandatarios mártires de la historia nacional.

Así la noción de guerra civil cuesta comprenderla ya que para niños y niñas este enfrentamiento es indefectiblemente entre distintas naciones en tanto un grupo nacional se enfrenta a otro. La lucha fratricida es muy difícil de conceptualizar

y comprender, por lo cual, por ejemplo, la guerra para niños y niñas es entre chilenos y españoles, entre indígenas y españoles. Por ello, los docentes corrigen y explican estas confusiones y uno de los chicos logra indicar en una respuesta escrita algo de este aprendizaje, pero comprendiéndolo como un enfrentamiento individual: “niño agrega su definición de “guerra civil”. Ésta sería “entre dos personas del mismo país” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 28 noviembre 2014: 7).

5.3.4. Otras acepciones

Una representación marginal mencionada por los niños es la de “Delincuencia” la cual es asociada por la docente al mito que previo al golpe de Estado las estadísticas sobre ella eran altas y por ello las Fuerzas Armadas decidieron intervenir. La noción de “Desaparecido” es señalada por uno de los chicos y cuando se le pide que argumente sobre su concepto éste señala algo muy enigmático que apela a la dimensión temporal del problema: “”Desaparecido”: cuando pasaron cuarenta años desaparecieron muchas personas. -Prof. C.: por eso se llama también detenido desaparecido” (Escuela Urbana, Clase 6to A., 12 noviembre 2014: 69- 70).

5.4. EL GOLPE DE ESTADO SEGÚN LOS ADULTOS: DOCENTES Y FAMILIAS

5.4.1. Nominaciones

En las entrevistas todos los actores escolares (directivos y docentes) llaman al acontecimiento del 11 de septiembre de 1973 como golpe de Estado. En el caso de las familias entrevistadas ocurre un fenómeno similar. Con padres, madres y abuelos el golpe militar de 1973 resulta ser un elemento sustantivo y central de las conversaciones en torno a las experiencias de vida de las familias extensas y del país asociado a la historia reciente.

En la Escuela Urbana los docentes entrevistados además de llamarlo como tal utilizan las nociones de “Caída”, “Derrocamiento” o bien la descripción gráfica “del bombardeo a la Moneda”. En la Escuela Rural en los espacios de conversación informales de los cuales participamos se lo nomina

eufemísticamente como “el 73”, “esa época”, pero en el espacio de las entrevistas individuales la nomenclatura utilizada es “golpe”. La noción “Pronunciamiento Militar” es usado como una nomenclatura desde la que se identifica el director de la escuela, quien enfatiza el uso de ambas nociones en disputa “[un familiar] era director y en el tiempo del pronunciamiento militar, para otros golpe de Estado” (Escuela Rural, Director, 53 años: 230).

5.4.2. El antes y el después

Este acontecimiento central de la vida política de la historia del siglo XX chileno es referido para iniciar la subunidad sobre el quiebre y recuperación de la democracia según todos los docentes que han enseñado el contenido. El golpe de Estado funciona en la clase de historia como el referente/ hito, y desde éste se explican las causas y la implementación de la dictadura militar.

Como indicábamos en la Escuela Urbana la profesora presenta el golpe de Estado como el acontecimiento central de la historia de Chile en el siglo XX y para uno de los padres entrevistados de la Escuela Rural se constituye en el acontecimiento más importante de la historia reciente y en función de ese estatus debiera ser enseñado en la escuela de su hijo: “de ahí parte la historia, la más cercana y después ya llega la otra” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 384). Advertimos como en dos espacios tan distintos (escuela urbana y escuela rural) y con “cargos” institucionales diversos como ser un apoderado de un niño y una profesora plantean esta similitud en la interpretación histórica.

Para la mayoría de los docentes entrevistados es relevante enseñar este acontecimiento para comprender la última etapa de la historia del país en tanto marca un antes y un después (“el once de septiembre sí marcó la historia” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 338). Para ello: “trabajamos antecedentes de por qué se había llegado a esta situación, a esta crisis de gobernabilidad y presentamos los antecedentes, presentamos las razones por las cuales se había llegado a esta situación” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 120).

Para los docentes varones de la Escuela Urbana este acontecimiento marca un quiebre tanto en la historia nacional como en sus propias historias de vida,

describiéndolo como un “día trágico para la historia de Chile, un día triste, donde murió gente, donde se rompió un gobierno” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 338) y en el que la sensación respecto de la cotidianeidad fue que todo se había “cerceado (...) los vínculos se cortaron de la noche a la mañana” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 73).

En el caso de la Escuela Rural los docentes que estaban vivos para esa fecha manifiestan explicaciones y vivencias diversas. Por un lado, uno de los profesores, el de Historia y Ciencias Sociales, deseaba que ocurriera el golpe militar por el clima político del país y por su evaluación negativa ante la conducción política del gobierno

Me dice que “esperábamos el golpe” (...) Reconoce que no imaginaban lo que iba a ocurrir después. Relativo al mismo día del golpe, él que siempre escuchaba la Radio Agricultura⁴⁹, por casualidad no escuchó las noticias, por lo que se enteró del golpe de Estado días después (Escuela Rural, Notas de campo, Conversación Prof. Historia y Ciencias Sociales, 21 noviembre 2014: 20).

En el caso de otra docente, si bien dice comprender el carácter violento del día específico golpe militar, no justifica ni la duración extendida de la dictadura ni las violaciones a los derechos humanos cometidas masivamente y esto se lo transmite a sus estudiantes para hablarles de la dictadura militar

Podrían haber habido heridos e incluso algún muerto de cualquiera de los dos lados, militares o civiles (...) al final los militares habían tomado el poder por la fuerza, (...) se había hecho una junta militar, que iba a ser por un tiempo, pero lamentablemente fueron hartos años los que estuvieron en el poder (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 291).

En el caso de las familias que vivieron el golpe de Estado tenemos al menos tres posicionamientos. Por un lado, la población que fue testigo de los hechos representados por los abuelos de la escuela rural, quienes sin verse afectados directamente de la represión política, conocieron de ella desde el primer momento. A diferencia de los relatos asociados “al no saber” lo que pasaba, tan comunes para recordar estos sucesos de violencia política (Levin, 2005) los entrevistados nos narran que ellos y sus vecinos estaban enterados de lo que

⁴⁹ Radio Agricultura: Radioemisora de ideología de derecha.

ocurría.

La sensación de miedo y amenaza fueron permanentes, por lo que imperó el silencio tanto para denunciar como para hablar: “Abuelo: En el mismo momento se sabían (...) La gente no podía decir nada porque ¿a quién le iba a reclamar? (E.: ¿Qué sentía usted?) Abuela: Rabia. De no poder hacer nada, no se podía hacer nada” (Escuela Rural, Abuelo, 65 años, Abuela, 60 años: 163-168).

Otro posicionamiento es del padre más joven entrevistado, quien comenta que su propio progenitor participó como conscripto del Ejército ya que debió hacer el Servicio Militar Obligatorio en 1973, siendo trasladado desde su ciudad de origen en el sur de Chile a Santiago. En el relato del abuelo de la estudiante, narrado por su hijo, el primero participó del allanamiento de la casa del ex presidente Allende y en la represión de un ataque armado a un retén.

En esta tarea de servicio militar estuvo hasta inicios de la década del 80: “también fue un actor, le tocó estar más presencial en el tema de la parte más fuerte que fueron los primeros siete años del golpe militar” (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 230). Esta idea de “siete años del golpe” nos da cuenta de la representación de un evento amplio e interminable que retomaremos más adelante.

Un tercer posicionamiento biográfico es el de las víctimas de la represión dictatorial. Es preciso indicar que cuando elegimos a las familias entrevistadas no sabíamos nada de ellas, solo conocíamos a sus hijos y nietos quienes manifestaron ciertas características de liderazgo dentro de sus grupos curso y revelaron en conversaciones grupales conocer aspectos generales de la historia del país. A través de los encuentros de conversación con padres, madres y abuelos nos enteramos que algunas familias habían sido víctimas directas de la dictadura.

Así por ejemplo una de las niñas seleccionadas tuvo a sus dos abuelos (paterno y materno) detenidos de manera ilegal los primeros días tras el golpe de Estado. En el caso de los niños seleccionados, el abuelo paterno fue privado de libertad, golpeado en esas circunstancias y amenazado de muerte. En el caso de otro de

los niños, su abuelo paterno sufrió de exoneración laboral y el bisabuelo paterno falleció producto de un infarto como consecuencia de un allanamiento militar en su hogar. Padres, madres y abuelas recordaron con nosotros estos sucesos en presencia de sus nietos, hijos e hijas.

De este modo una de las abuelas entrevistadas recuerda de manera muy vivida sobre cómo se enteró de la ocurrencia del golpe militar y su propia reacción frente a la noticia. Refiere su inocencia e incredulidad ante lo que le indicaban y la reacción de su propio padre quien intentó alarmlarla

Yo como te digo, vivía como un pajarito. Cuando llego en la mañana no tenía idea ni de noticias ni de nada (...) había dicho mi papá que me fuera para la casa (...) yo dije “por qué me voy a ir para allá”, “no, es el golpe de Estado”, ¿qué sabía de golpe de Estado yo? Yo todavía era chica, pa mi..., era una mujer con dos hijos, pero era inocente, ingenua (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 408).

Debido a esta ingenuidad, a esta inocencia, pero también a esta experiencia nueva y desconocida para la población chilena como indicábamos en la introducción de este capítulo, la abuela nos comenta que las personas no sabían cómo debían comportarse y conductas que antes eran cotidianas desde ese momento se volvían peligrosas.

En el 73' a mi marido casi me lo mataron (...) porque lo tuvieron con la metralleta aquí [señala el pecho] Nosotros íbamos... Porque yo tenía un coche cuna (...) llevaba la ropa para lavarla donde mi mamá (...) íbamos caminando y mi marido era peluzón⁵⁰ y desordenado y le echó una talla⁵¹ a un milico [baja la voz] y se acercó el milico, como estaban todos pintados⁵², yo no sé cómo él conoció a un cabro que estaba haciendo el servicio y le echó una talla (...) “¿y qué estás haciendo aquí?” y el cabro⁵³ se acercó y le puso la metralleta. Le dijo “agradece que no te escuchó mi Mayor o si no te mato, cállate y sigue con la cabeza agacha para allá (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 50- 58).

La abuela indica que desde ese momento y hasta el día de hoy siente “terror” a la presencia de los militares, sensación de miedo que su esposo compartió en esa ocasión. El miedo a su vez se mezcló con una sensación de desconcierto

⁵⁰ Peluzón: bromista.

⁵¹ Echar la talla: bromear.

⁵² Caras pintadas.

⁵³ Cabro: niño o joven.

considerando que la vida cotidiana ya no tenía los mismos códigos ni formas: “dice que él nunca pensó que le iba a pasar eso y nosotros llegamos donde mis papás, pero desesperados. Nosotros caminábamos y parece que no caminábamos” (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 66).

Frente a esta experiencia, la entrevistada refiere haber tomado resguardos para cuidar a su familia y en particular a su esposo, quien fue un activo participante del cordón industrial de Vicuña Mackenna en la ciudad de Santiago (Gaudichaud, 2005). Ante el temor de un posible allanamiento, decidió botar a la alcantarilla material alusivo al Partido Comunista que su esposo guardaba en el hogar.

Éste último no volvió al trabajo en varios días para no ser apresado, debido a la experiencia de un vecino de la población que estuvo desaparecido varias semanas en el Estadio Nacional: “a los días ya no se podía salir a trabajar, la fábrica estaba intervenida, a él lo podían tomar detenido, ya no fue más a trabajar. Incluso mi marido tendría que estar jubilado por los exonerados políticos” (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 408- 410).

La sensación de miedo asociado al desconcierto y al silencio frente a estos hechos de violencia de los cuales eran testigos o protagonistas, también es referida por uno de los padres entrevistados quien en la fecha del golpe de Estado cursaba en la escuela de la aldea. El padre refiere que en esos años los niños también intercambiaban impresiones sobre lo sucedido a pesar de la prohibición de hacerlo. Esta prohibición no la asocia a algún mandato explícito en su escuela o en su hogar, sino más bien a un imperativo tácito instalado en la sociedad.

Después no se podía conversar nada, había que estar piolita⁵⁴ no más, después del golpe po. No, ahí igual uno salía a conversar con los cabros pero los más conocidos si po', pero se cachaban⁵⁵ si po' los que andaban preguntando cuestiones de quién andaba revolviendo el gallinero por ahí, así que no, quedaba todo piola, ahí escondido no más y nadie decía nada (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 186).

⁵⁴ Piola: callado, tranquilo.

⁵⁵ Se cachaban: se conocían.

5.4.3. ¿Por qué ocurrió?

Casi todos los entrevistados refieren el valor de enseñar y transmitir este hito histórico nacional a niños y niñas en el espacio escolar: “es un hecho importante que ocurrió, que no se puede tapar” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 289). Consideran necesaria su transmisión a las nuevas generaciones para que éstas comprendan el valor de la democracia en el presente y las estrategias que una sociedad puede utilizar para resolver sus conflictos políticos: “en este proceso cuando se mata a un presidente, se toman las armas para destruir una democracia, legítimamente constituida. Independiente de las situaciones que estaban ocurriendo, si eran de gravedad o no eran de gravedad o se exacerbó” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 188). Este carácter independiente de sus causas es muy diferente al carácter inevitable y sin condena ética que sostienen los libros de textos antes mencionados.

Los docentes y directivos entrevistados que condenan este acontecimiento, lo enseñan presentando a los actores involucrados, pero en tanto actores individuales. Destacan la imagen de Allende como presidente que muere trágicamente en contraposición con Augusto Pinochet en tanto comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas: “el caballero se había tomado el poder a la fuerza derrocando a (...) Salvador Allende” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 162). Solo un docente en las entrevistas menciona específicamente el suicidio de Allende que las niñas tienen muy presente en sus descripciones sobre el golpe militar.

Una de las madres jóvenes, quien indica no tener mayor información sobre el suceso tanto por haber nacido después como por su condición de escolaridad, señala que le gustaría que en la escuela de su hija le enseñaran aspectos de esta historia del país, ya que para ella existen confusiones y preguntas fundamentales que no ha podido responderse: “que les enseñaran de Allende, por qué pasó lo que pasó, por qué fue que hubo golpe de Estado. Eso me gustaría que se lo enseñaran (...) me gustaría saber y que se los explicaran a los hijos por qué” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 378).

En esta demanda que hace a la escuela nos parece que la madre expresa no solo

su pregunta sino los enigmas que se plantea la sociedad chilena frente a este período. Por qué pasó lo que pasó y que ocurrió con el deceso del presidente derrocado son las interrogantes que la madre inquiera que la escuela conteste no solo para las nuevas generaciones sino para ella misma en tanto son preguntas no resueltas en el debate nacional: “uno no se mete mucho en el tema y a mí cuando sale en la tele me llama la atención y digo “¿por qué los matarían?” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 382).

Ahora bien, relativo a las causas del golpe de Estado hay referencias en las entrevistas a la toma de los militares del poder, al liderazgo de Pinochet en este acto y en al menos dos entrevistadas, en particular las de la escuela urbana, advertimos una hipótesis muy interesante similar a una representación de la lluvia de ideas del curso observado. La madre entrevistada de la Escuela Urbana refiere que el golpe de Estado se realizó para controlar la delincuencia común existente en el país. Según ella, a la hipótesis del desorden y caos económico se sumaba una suerte de sociedad sin ley⁵⁶:

Yo creo que porque todos hacían lo que querían, asaltaban los supermercados, la gente era mala... Yo creo que en estos momentos yo creo que sí podría haber un golpe militar por toda la delincuencia que hay (...) nos resguarden por decirlo así y uno encerrado en su casa no más. Yo creo que habría menos delincuencia y menos matanzas de las que hay ahora (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 80- 82).

Por su parte, en un trabajo grupal realizado para la clase de historia en la Escuela Urbana una entrevistada de los niños y niñas señala este deseo: que ante el aumento de la delincuencia en la población en la que viven, los militares debieran salir nuevamente a la calle. Hipotetizamos que la instalación de los toques de queda frente a saqueos a supermercados y casas post terremoto en 2010 y 2014 ha reinstalado este imaginario del estado de sitio y el deseo de entrega del control de país a las Fuerzas Armadas en detrimento del poder civil.

⁵⁶ Informaciones de este tipo solo pudimos rastrearla en un artículo de Leiva (2010) ya que sobre los destinatarios de esta violencia estatal, los delincuentes comunes, hay muy poca información. Al menos 300 de ellos fueron ejecutados o hechos desaparecer entre septiembre y octubre de 1973 en la ciudad de Santiago. El autor revisa notas de prensa de la época que indican que “el delito común se había incrementado en la administración anterior” por lo que la Policía de Investigaciones había diseñado un “plan de guerra a muerte contra la delincuencia común”.

5.4.4. Soportes del recuerdo y la transmisión: discurso de Allende y bombardeo

Tanto la muerte de Allende como la posesión de la Moneda son dos aspectos destacados en términos materiales en la construcción memorial de este evento en el espacio escolar. Varios de los entrevistados afirman con certeza que Allende fue asesinado mientras “le incendiaron la Moneda” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 224). Así “llegaron a matarlo para poder tomarse La Moneda, eso ...Yo digo que lo mataron, para tomarse él ...para tomar posesión de La Moneda” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 378- 380).

A partir de la imagen de la muerte del presidente y del ataque al palacio presidencial, dos docentes nos comentaron sobre experiencias pedagógicas específicas en las que habían abordado el golpe militar de 1973 con niños y niñas. Por un lado, a través de la escucha del último discurso del presidente Allende, una de las profesoras enseñó en el aula tanto el golpe militar como las consecuencias de la dictadura en la vida familiar, en particular el exilio político.

Había un matrimonio tomando once⁵⁷ y de repente colocaban como una radio y se escuchaba la voz de Allende como con las palabras del discurso "cuando se abrirán las grandes alamedas" y un shhhh como que se perdía el [hace ruido de interferencia de señal]...le(s) expliqué (...) de que habían muchos matrimonios, muchas familias que se habían separado (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 259).

En otra experiencia didáctica, la imagen omnipresente del bombardeo a la Moneda se constituye en un referente para los estudiantes para recordar la dictadura. En una clase sobre Ciencias Naturales en la que el docente enseñaba la energía nuclear, uno de los chicos hace una asociación de palabras que permite que el resto del curso con apoyo del docente aborde el acontecimiento golpe de Estado

Me acordé ¡ah! (...) era la energía atómica, y la energía atómica no siempre la energía se ocupa en algo bueno (...) nos fuimos en eso (...) que había resultado una bomba y de ahí la bomba, el bombardeo y ... " pero ¿cómo el bombardeo de la Moneda?, si el bombardeo de la Moneda fue un 73, ah sí 73, claro cuando hubieron torturados en el [Estadio] Nacional" y alguien nombró a Víctor Jara (...) Víctor Jara. Y ahí hubo como

⁵⁷ Tomar once: merendar.

un pequeño silencio, y... "¿qué sabes tú de Víctor Jara? (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 36 años: 174- 178).

5.5. CELEBRACIONES Y CONMEMORACIONES

5.5.1. Celebración de la Liberación y la Independencia

En Chile las Fiestas Patrias que conmemoran la Primera Junta de Gobierno de 1810 se celebran el día 18 de septiembre y durante el año 2010 las celebraciones nacionales además festejaron el Bicentenario de la República. Este contenido particular es el que inicia la unidad 2 del libro de texto titulado “La Independencia de Chile y la organización de la República”. Así la docente de la Escuela Urbana comienza el contenido preguntando como se celebró en las familias de los niños el Bicentenario.

Sin embargo la pregunta que inicia el debate desde el grupo curso es “¿qué se celebra el 11 de septiembre?” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 7 mayo 2014: 13). El estudiante señala que en esa fecha la gente sale a la calle a protestar por lo cual supone que algo deben celebrar. Otra niña también contesta algo similar indicando que para el Bicentenario la gente celebra “así, quemando neumáticos” (Escuela Urbana Clases 6to B, 15 mayo 2014: 3) o bien que para el Bicentenario “se celebra el golpe de Estado” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 7 mayo 2014: 23).

La docente además de esclarecer que son fechas diferentes las del 18 y 11 de septiembre, refiere que en esta última las personas no celebran sino que conmemoran y que esto tiene un carácter distinto⁵⁸. Así trasmite que ese día se recuerda el golpe de Estado y hay personas que están en contra de lo que ocurrió y que por eso protestan a pesar de no haberlo vivido. De este modo indica “se conmemora, se recuerda, no hay nada que celebrar” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 7 mayo 2014: 17). Así la docente defiende el hecho de que quienes no han vivido los hechos también condenan y recuerdan los hechos acaecidos.

⁵⁸ Agregamos que la principal gesta conmemorada en el calendario oficial chileno, el 21 de mayo, es de un fracaso militar en la Guerra del Pacífico de 1879. Celebraciones de tipo más festivo es solo la del 18 de septiembre. El resto de feriados oficiales en Chile se asocian a fiestas religiosas del calendario católico.

Como indicábamos al iniciar este capítulo la Junta Militar en 1981 decretó que el 11 de septiembre fuese feriado declarándolo como el “Día de la Liberación Nacional” el cual sólo fue derogado en el año 1998, luego de ocho años de transición democrática. Indicamos este elemento porque el error de niños y niñas respecto de esta fecha parece ser más que una simple confusión infantil. Sostenemos que la condensación entre ambas fechas, una de la Independencia de la República y la otra de la Liberación Nacional, una el 18 de septiembre y la otra el 11 de septiembre, una en 1810 y otra en 1973, fue una estrategia ideológica del régimen y parece ser un imaginario instalado en las nuevas generaciones que insiste a pesar de las aclaraciones en clases y del acceso a nuevas fuentes de información y de las políticas actuales de memoria sobre la dictadura chilena.

Algo de ese deseo por celebrar el acontecimiento aparece en la Escuela Rural en palabras de su director, reconocido simpatizante del régimen militar. En el caso de esta escuela ninguna fecha sobre el doloroso pasado reciente del país es señalada por los estudiantes en relación a lugares emblemáticos del calendario sobre la memoria del pasado. Solo a través de una broma aparece un deseo de festejar por parte del director de la escuela

Les consulto si tendrán algún cambio de actividades el jueves 11 señalando que en Santiago las escuelas salen antes de clases por los posibles disturbios. M. dice que el director haría una misa [de agradecimiento] y éste me contesta que hará un acto con el tazón de su General [Pinochet] y sentará a todos los profesores delante de él (Escuela Rural, Notas de campo, 9 septiembre 2014: 13).

5.5.2. Un día de combate

Así como niños y niñas de la Escuela Urbana condensan las conmemoraciones nacionales de Fiestas Patrias con la fecha del golpe de Estado, también confunden esta última conmemoración con el “Día del Joven Combatiente”. Éste se conmemora en el calendario de movilizaciones populares el 29 de marzo y hace alusión a la muerte a manos de la policía en 1985 de dos

estudiantes universitarios del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (M.I.R.) en una comuna popular de Santiago. Estos jóvenes del M.I.R., Rafael y Eduardo Vergara se convirtieron en un emblema de la memoria colectiva y en particular de los jóvenes populares perseguidos por el régimen (Stern, 2013).

La docente escribe en la pizarra “11 de septiembre de 1973”. A. me pregunta si ese es el día del Joven Combatiente al ver la fecha en la pizarra. Le digo que no, que esa fecha es el 29 de marzo (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 12 noviembre 2014: 5).

En ambas fechas, el 29 de marzo y el 11 de septiembre, el calendario popular recuerda a través de movilizaciones callejeras sucesos dolorosos de la dictadura militar. Ambas fechas han implicado jornadas de protesta popular en las poblaciones más pobres en Santiago las cuales son afectadas por actos de vandalismo, cortes de calle y quema de neumáticos. Las conmemoraciones de estas fechas en los hogares y calles de los niños de la Escuela Urbana tienen impactos negativos debido a los cortes de luz, tiroteos y saqueos de almacenes en su población.

Niños y niñas condenan desde sus experiencias los actos de vandalismo en los que participan jóvenes de su entorno, aun cuando comprenden que lo hacen por el derecho a expresarse, a opinar y a obtener justicia

Avanzada la clase, y luego de explicar algunos ejemplos del libro o bien del diario que ella extrajo (...) la prof. C. da la instrucción de recortar tres noticias y pegarlas en el cuaderno identificando sobre cuál poder del Estado se trata (...) Logro registrar que cuando se habla del día del joven combatiente los niños lo relacionan con el poder judicial tal como lo propone la profesora, pero además con el reclamo de justicia en este hecho por parte de quienes se manifiestan. Uno de los niños me cuenta que en su casa se cortó la luz ese día. (Escuela Urbana, Clase 6to B, 31 marzo 2014: 18- 19).

Por su parte, los y las docentes también ven afectada su labor cotidiana ante estos actos debiendo adelantar este día el traslado a sus hogares ya que las clases se ven interrumpidas

“hoy es 11 de septiembre”. Le consulto qué tiene que ver esa fecha con salir temprano de clases. Las niñas me dicen lo siguiente: “porque hay desórdenes”, que “niños malos” los hacen. Estas personas malas “tiran balazos”, “sacan y queman neumáticos”. Me dice que “pasó algo hace años, pero no se qué fue” (Escuela Urbana, Notas de campo, 11 septiembre 2014: 5).

Como en ambas fechas conmemorativas los actos de vandalismo son similares y la escuela altera su horario escolar, niños y niñas condensan las fechas en una sola. Lo llamativo es advertir que llamándose la escuela con el nombre que porta, no conmemore la fecha de la muerte de Allende ni le dé lugar a ésta un espacio en el curriculum escolar según lo reportado por los y las docentes entrevistados. Sin embargo, y quizás por efecto de las mismas entrevistas de esta investigación, uno de los profesores jefes de los cursos observados gestiona una breve reflexión con los niños y niñas en la cual nos invita a participar y en la que se destaca la dimensión familiar más que ciudadana.

Profesor: ¿Qué decía usted que se conmemoraba? (...) entonces hoy día es un día de conmemoración, un día de recuerdos ¿cierto? hay gente que sufre mucho en estos días porque no es fácil que a uno le maten un hijo, el esposo, el papá, la mamá, un amigo.

Niño: Un hermano (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 11 septiembre 2014: 34).

En el caso de la docente de Historia, ésta repara en la idea del trascurso de los años, aludiendo al pasado y al presente y como el período anual previo a esta observación (año 2013) se conmemoraron cuarenta años del hecho. En función de ello hace calcular la cantidad de tiempo indicando que cuando uno visita el Palacio de la Moneda no imagina lo ocurrido en él ya que éste fue reconstruido:

Prof. C.: Este video se trata de un reportaje que se hizo sobre los cuarenta años del golpe, si fue en el año 1973, ¿cuándo fueron los cuarenta años?; - Niños: 2013; - B.: han pasado 41 (Escuela Urbana, Clase 6to A., 12 noviembre 2014: 103- 105)

prof. C.: nosotros vemos todos estos aviones bombardeando la Moneda, nosotros muchas veces pasamos por la Moneda y no nos imaginamos que pasó todo esto y no fue hace mucho, fue hace cuarenta años, - M.: chaaa fue hace poquito [risas] (Escuela Urbana, Clase 6to B., 13 noviembre 2014: 104).

Por su parte, la fecha 11 de septiembre si bien no es nombrada por ningún encuestado, si logran identificarla los niños que observamos en clases tal como se reflejó en las respuestas de la lluvia de ideas. Además según el relato de una docente niños y niñas de cursos más pequeños logran señalarla como una fecha relevante

Mientras tomamos desayuno una de las profesoras de apoyo cuenta sorprendida que en 3ero básico mientras la docente escribe la fecha en la pizarra, los niños hablaron. Dijeron: “hoy es 11 de septiembre”, “*hoy mataron* al presidente Allende”, “fue el

golpe de Estado”, “mataron muchas personas” (Escuela Urbana, Notas de campo, 11 septiembre 2014: 10).

5.6. DISCUSIONES: EL “11” COMO NUDO MEMORIAL. CALIFICACIÓN, CONDENA Y PERSISTENCIAS

Como indicaba Rousso (2012) los acontecimientos dolorosos del pasado que caracterizan el estudio de la historia reciente implicarían una fractura en la continuidad de la historia de las naciones. Este acontecimiento vivido como quiebre por los diversos grupos explicaría desde el presente las condiciones socioeconómicas de una sociedad determinada. Para ello, los guardianes de la memoria gestionarían políticamente este pasado para abordar el porvenir.

A través de la literatura revisada como en los hallazgos de nuestra investigación con adultos y con niños y niñas logramos concluir que el acontecimiento ocurrido el 11 de septiembre de 1973 en Chile se ha constituido para diferentes generaciones como un hito fundamental para explicar la historia del país durante el siglo XX. Revisaremos algunos puntos de tensión relevantes a discutir al respecto.

Investigaciones anteriores relativas a los planes y programas y libros de textos (Reyes, 2002, 2004; Oteiza, 2006, 2011) advirtieron que la nominación utilizada para identificar el golpe de Estado de 1973 es la que el régimen militar dio a su acto inaugural por casi veinte años: Pronunciamiento Militar. Planes y programas y libros de texto entregados a escuelas y liceos chilenos durante la primera década de aplicada la reforma curricular (1999- 2009) y tras veinte años de iniciada la democracia seguían mencionando al golpe de Estado con el eufemismo de Pronunciamiento.

Además de “la crisis”, “la intervención”, “la solución de fuerza”, observamos imprecisiones tales como señalar que la democracia fue quebrada en “la década del 70” amplitud cronológica que no permite situar con precisión los acontecimientos dolorosos. El curriculum y los textos expanden de manera incorrecta los hechos históricos del pasado reciente y atribuyen al gobierno de la Unidad Popular protagonismo activo en esta pérdida de la estabilidad democrática.

Por su parte, la noción de “el debate histórico del 11”, “la mañana del 11” sin indicar el año de ocurrencia de los hechos contribuye a la impresión indicada por Candina (2002) que la fecha es “interminable” y por tanto sin posibilidad de duelo ante su doloroso recuerdo (Rouso, 2000). Así por ejemplo para uno de los entrevistados el golpe de Estado duró al menos siete años.

Advertimos gracias a ello, en tanto asunción histórica del proceso postdictadura, de apertura, de revisión crítica de lo acontecido, avances en el libro de texto distribuido a las nuevas generaciones en el espacio educativo al nominar al acontecimiento como golpe de Estado aun cuando persisten representaciones asociadas a la responsabilización directa de la Unidad Popular para comprender el acontecimiento.

Ante este enmascaramiento, los actores escolares y familias han decidido decir “las cosas por su nombre”. Para ello, los adultos de las escuelas observadas hablan de golpe militar, derrocamiento, caída, en tanto toma violenta del poder, mientras que niños y niñas desde sus propias representaciones más concretas producto de la edad apelan a la muerte, el bombardeo y al ataque.

Otros actores siguen llamando al acontecimiento como Pronunciamiento, aun cuando reconocen que en esta nomenclatura se sitúan como antagonistas en una disputa de memorias, en la que la representación sobre lo violento e ilegítimo de la acción armada ha adquirido un lugar dominante, antes subterráneo (Pollak, 2006; Stern, 2009). Por ello quienes aún siguen defendiendo la obra de la dictadura se sitúan en una postura marginal en esta pugna (Da Silva, 2011). Así parece que la batalla por la memoria del significado del golpe de Estado ha tenido sus logros y en particular ha ganado espacio para quienes estaban silenciados o sus memorias estaban proscritas.

Por su parte, el quiebre de la democracia es calificado en los primeros libros de texto y desde la oficialidad estatal como un acontecimiento histórico inevitable. Para ello, los autores señalaban aspectos de contexto relativo a la polarización de posturas ideológicas, al caos económico y al desorden social. En los últimos libros de texto solo son señaladas las versiones justificatorias de los actores principales del hito (Salvador Allende y Fuerzas Armadas) sin indicar los

autores del material didáctico explicaciones históricas comprensivas y éticamente posibles relativas a lo ocurrido.

El carácter inevitable por un lado e inexplicable por el otro, dificultarían el trabajo pedagógico que los docentes realizan con niños y niñas para abordar estas representaciones. Nos parece problemático que una cultura respetuosa de la convivencia democrática y los derechos humanos como indica ser la cultura escolar chilena desde sus prescripciones, configure y legitime que la toma violenta del poder de un gobierno democráticamente elegido se haya realizado de esta manera en el pasado.

Si bien los historiadores no necesariamente deben calificar los hechos que investigan, los libros de textos tendrían otro estatuto. Éstos no solo informan sino que también sirven de guías y referentes para el trabajo docente tanto en contenidos como en valores y actitudes a transmitir. Es complejo que la defensa por el diálogo y la participación se contraponga con la enseñanza escolar relativa a que un conflicto de orden político se resuelva de manera violenta, sorpresiva y en la que la muerte y el sufrimiento aparezcan como su consecuencia necesaria.

Además de calificar que producto del desorden social se justifica la acción militar, el curriculum indica que fue debido a las reformas económicas y sociales que el gobierno de la Unidad Popular fracasó y posibilitó el golpe de Estado. Esta transmisión curricular, legitimada por el texto escrito, podría advertir de los desenlaces posibles ante la posibilidad histórica que proyectos políticos participativos y que consideren las reformas económicas y sociales se enuncien y expliciten. Este mensaje es complejo en una sociedad desigual y neoliberalizada como la chilena en la que el derecho a la educación ha sido exigido por las nuevas generaciones.

Ahora bien, lo valioso es advertir que niños y niñas condenan este acontecimiento del pasado desde el presente. Familias y docentes, dentro de su diversidad de posiciones también confirman esta sanción valorativa y la necesidad de transmitir que este hito de la historia nacional no debiera volver a repetirse, que como sociedad, los chilenos y chilenas hemos aprendido a

resolver los conflictos por otras vías. Los actores que representan las memorias proclives al “pronunciamiento” están a favor de su ocurrencia, no condenan la interrupción de un gobierno democrático sino más bien la extensión de la dictadura militar y sus excesos, explicando el desorden y el caos de la Unidad Popular en tanto los militares salvaron a la Patria.

Por su parte, los docentes críticos al golpe y la dictadura comprenden y explican la acción armada por la situación contextual desde explicaciones psicológicas (intolerancia entre bandos de la sociedad, terquedad de Allende). Condenan lo ocurrido, pero no logramos identificar una perspectiva crítica más compleja para dar cuenta del acontecimiento que enseñan como relevante. Así a pesar de que los docentes sancionan los hechos en la mayor parte de los casos, no logran indicar aspectos de orden histórico, político o económico para explicar las causas de la acción armada de los militares contra el poder civil. Desde esta constatación nos preguntamos sobre las posibilidades didácticas de tramitar esta dificultad en el trabajo con niños y niñas y consideramos que es un aspecto pendiente a abordar en el sistema educativo.

Advertimos que las memorias de la salvación (Stern, 2009) sobre el golpe de Estado han experimentado recientemente cambios en los planes y programas así como en los textos de estudio. Por parte de los actores escolares esbozamos perspectivas más críticas y cuestionadoras de lo esperado inicialmente sobre el acontecimiento. Sin embargo, dos aspectos que insisten en las narrativas de niños y niñas y de los adultos entrevistados nos invitan a ser atendidas: la representación de la Guerra y el fin de la Unidad Popular.

Por un lado, la representación insistente sobre la Guerra expresada por los niños y señalada por una de las docentes, en tanto en el golpe de Estado se enfrentaron “ambos bandos”, nos exige revisar el modo en que se ha representado y expuesto a las nuevas generaciones el pasado reciente del país. La sociedad chilena a través de sus informes oficiales, sus libros de textos y sus debates públicos ha descartado la hipótesis de la guerra interna y por tanto la versión chilena de la Teoría de los Dos Demonios ha sido desestimada (Crenzel, 2008; Franco, 2015).

Sin embargo, y tal como señala al pasar la docente observada en su ejercicio pedagógico, esta representación ha quedado “grabada”: los enseñantes enseñan y corrigen, pero los niños que escuchan están “tonteando”. De este modo, nos preguntamos sobre las representaciones, los mitos y las versiones sobre los hechos del pasado que a pesar de las revisiones, a pesar de los hechos factuales insisten y constituyen las memorias del pasado tanto de adultos y como de las nuevas generaciones (Portelli, 2006) gracias a intereses de orden político. Así la explicación factual y de orden cognitivo no logra desmitificar las representaciones de orden imaginario.

A lo anterior agregamos que a pesar de las nuevas informaciones y datos, el componente audiovisual repetido y proyectado “interminablemente” del bombardeo a la Moneda, no ha posibilitado para niños y niñas desechar la explicación de la Guerra a partir de esas imágenes. Las bombas y la presencia de los militares en un espacio central de la vida cívica nacional como es el palacio presidencial, configuran un conjunto de sentidos que quedarían enlazados sincréticamente más allá de las explicaciones insistentes de los docentes para entender de otra manera el acontecimiento.

Así nos preguntamos si existe la posibilidad de representar icónicamente el golpe de Estado de otras maneras y cuáles son los límites dados por las imágenes repetidas obsesivamente para facilitar la elaboración novedosa. Nos interrogamos cómo es posible enseñar que el golpe de Estado no fue una guerra y en las definiciones posibles para enseñar a niños y niñas sobre lo que constituiría una guerra civil en tanto enfrentamiento entre compatriotas.

Otro elemento que insiste en particular en los libros de texto y en algunos docentes, así como en niños y niñas, es caracterizar el golpe de Estado como el fin de la Unidad Popular y no como el inicio concreto de la dictadura militar. Así lo que instituye el golpe de Estado para quienes padecieron el régimen militar fue el fin de un largo período democrático, y el inicio de una época dolorosa, y para quienes padecieron la Unidad Popular conciben el golpe de Estado como el fin del desorden el caos y el inicio de la restauración de la Patria, valorando la democracia recuperada luego de terminada la dictadura.

Abordaremos la construcción memorial sobre este período en el siguiente capítulo.

6. CAPÍTULO 6. EL “NUNCA MÁS” DE LA HISTORIA DE CHILE. LA MEMORIA DE LA UNIDAD POPULAR EN LOS ACTORES ESCOLARES

Como indicábamos en el capítulo anterior, las memorias del pasado reciente chileno han estado focalizadas en su análisis respecto del golpe de Estado y la dictadura militar de Augusto Pinochet, siendo el primero ubicado por la memoria oficial como el fin del gobierno de la Unidad Popular más que como el inicio de la dictadura militar. Esta gestión del pasado, realizada tanto por el régimen de facto como por la transición democrática chilena, ha experimentado esta última década desplazamientos en la mirada gracias al interés académico por parte de intelectuales chilenos y académicos extranjeros. Éstos han resituado la experiencia histórica que significó el triunfo de Allende y su breve, pero intenso mandato.

De tanto insistir en esa dimensión [del drama y la derrota] hemos perdido de vista lo que la Unidad Popular tuvo de "positividad" histórica, de esfuerzo vivo y entusiasta por construir una sociedad más humana, más justa y mejor. Hemos olvidado que quienes creyeron y se jugaron por ese proyecto lo hacían movidos por una aspiración utópica y por la convicción de que las personas de carne y hueso que habitan este país, incluso -o especialmente- los más humildes y postergados, son sujetos plenamente habilitados para hacer historia (Pinto, 2005: 5).

Así tenemos que las primeras investigaciones analíticas y evaluativas sobre este período fueron realizadas desde el exilio por científicos sociales y políticos chilenos quienes postularon perspectivas más críticas referidas a los errores y desaciertos de la experiencia, bajo el sentimiento de la derrota (Moulian, Valenzuela, Almeyda citados en Garcés y Leiva, 2004; Moulian 1993 citado en Pinto, Albornoz, Amorós, Garcés, Gaudichaud, Illanes, Moulian, Pinto y Valdivia, 2005).

En la últimas década, académicos y artistas han reformulado este énfasis destacando el carácter revolucionario, instituyente, festivo y creativo del proyecto socialista no solo para la historia de Chile sino que también para el resto del mundo (Garcés, 2005; Gaudichaud, 2005; Albornoz, 2005; Pinto,

2005; Winn, 2013). Relativo a lo que actualmente los jóvenes y niños escolarizados conocen del período, las investigaciones son incipientes (Castro, 2013; Díaz et al., 2013; González y Gatica, 2014) cuestión más preliminar aun cuando queremos conocer lo que se enseña de este proceso de la historia de Chile en el espacio de la escuela (Palma, 2010; Pizarro y Sagredo, 2015).

El triunfo de la Unidad Popular el 04 de noviembre de 1970 constituyó la concreción del ascenso al poder ejecutivo de Salvador Allende Gossens luego de tres intentos previos (1952, 1958, 1964). La Unidad Popular fue una coalición electoral originada en noviembre de 1969 conformada por el Partido Socialista, Comunista, Radical, Izquierda Radical, Movimiento de Acción Popular Unitario y la Acción Popular Independiente (Arrate y Rojas, 2000). La Unidad Popular ganó las elecciones con el 36% de los votos, solo dos puntos arriba del candidato de derecha Jorge Alessandri Rodríguez, apoyado por el Partido Nacional y la Democracia Radical.

La elección de Allende significó la experiencia inaugural y original del ascenso al poder vía electoral de un proyecto marxista en América Latina. Esta senda, muy distinta a la experiencia boliviana de 1952 y cubana de 1959, apostaba a la concreción del socialismo por camino democrático, apodado “con empanadas y vino tinto”. Para ello se propuso respetar tanto la Constitución Política del país de 1925 como la tradición del movimiento popular y obrero chileno de inicios del siglo XX (Arrate y Rojas, 2000).

El proyecto de la Unidad Popular aspiró, mediante mecanismos formales de la democracia tradicional, a realizar significativas reformas económicas para modificar la estructura oligárquica chilena con el objetivo de promover la igualdad y la justicia social. Esta pretensión logró constituirse por su contradicción basal (economía socialista en una sociedad precapitalista) en su mayor escollo (Winn, 2013). De este modo, la oposición entre reforma y revolución, entre gradualismo/ moderación y rupturismo de la estructuras, entre vía legal y vía armada, legalismo v/s la “toma” fue una permanente disputa al interior de la alianza gobernante y de sus principales referentes (Palieracki, 2003; Pinto, 2005; Winn, 2013).

Si bien Allende era originario de una familia de elite, representó a lo largo de su trayectoria estudiantil, profesional y política los objetivos del movimiento de trabajadores, pobladores y campesinos articulados previamente tanto en las primeras movilizaciones de trabajadores en el norte de Chile, como en la alianza del Frente Popular y el Partido Comunista que posibilitó sus anteriores candidaturas (Winn, 2013). Antecedente de gobiernos de diversa ideología que favorecieron a las clases trabajadoras y la industrialización del país fueron los gobiernos radicales de Pedro Aguirre Cerda y Juan Antonio Ríos Morales (1938- 1946) y así como el del demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalva (1964- 1970), impulsor de la reforma agraria, la creación de sindicatos y la principal reforma educacional del siglo XX chileno (Inzunza, 2009).

Relativo a sus principales obras, el desarrollo del programa de la Unidad Popular podría dividirse en dos momentos para comprender su intenso y conflictuado devenir. Por un lado, el primer año se advirtieron sus principales logros gracias al aumento sustantivo del salario y por tanto del consumo interno, la estatización de empresas e industrias estratégicas de la economía nacional y la profundización de la reforma agraria (Winn 2013); mientras que en el último año (desde el paro de octubre de 1972) se expresaron las dificultades económicas asociadas a la inflación, el desabastecimiento y las movilizaciones opositoras, protagonizadas especialmente por mujeres y estudiantes (Palieracki, 2003).

Como indicábamos, sus principales obras fueron la nacionalización del 90% de los bancos antes privados, la estatización de un centenar de empresas e industrias privadas a través de la expropiación, constituyendo en la capital del país los “cordones industriales”, conjunto articulado de fábricas administradoras por sus propios trabajadores para acciones productivas y sindicales (Gaudichaud, 2005). Por su parte, la nacionalización del Cobre en julio de 1971, que tuvo como antecedente la chilenización de éste en 1969, implicó la estatización del mineral cuestión que perduró hasta 1981, convirtiéndose hasta el día de hoy como “el sueldo de Chile” (Toledo, Veneros, y Magendzo, 2009).

Relativo a la entrega de viviendas urbanas y tierras para su uso agrícola en sectores rurales, estas políticas se concretaron a través de programas centralizados de subsidios habitacionales y de la profundización de la reforma agraria (Correa, Molina y Yáñez, 2005). Así por ejemplo las tomas de terreno iniciadas masivamente en la década del cincuenta mantuvieron su carácter organizado desde “abajo”, pero bajo la administración gubernamental cambiaron las condiciones de vivienda de miles de familias, a través de la ampliación de los subsidios y el mejoramiento material de éstas (Garcés, 2005). En el caso de la reforma agraria, iniciada en 1962 con el presidente Jorge Alessandri y continuada en el gobierno de Frei, se profundizó y radicalizó a través de la entrega de parcelas para su uso agrícola constituyéndose en “la más rápida reforma de la propiedad privada de la tierra de esa envergadura hecha en la historia sin una revolución violenta (Winn, 2013: 56).

Relativo a materias de orden socio cultural, durante el gobierno de la Unidad Popular se estableció el sufragio obligatorio para los analfabetos y la baja de edad para ello desde los 25 a los 18 años⁵⁹, la ampliación de la matrícula y de sedes regionales en las universidades estatales (Núñez, 1991: 23- 26) y la propuesta de ley de la Escuela Nacional Unificada la que tuvo fuerte oposición por parte de sectores estudiantiles organizados debido al carácter estatizado de la educación obligatoria que proponía (Núñez, 2003). En cuanto a políticas sobre la infancia, el gobierno socialista supuso un protagonismo central de los niños y niñas en el proceso de transformación social, por lo que mejoró la inversión en salud en la primera infancia decretando en 1971 la entrega de alimentos en la escuela primaria (“El medio litro de leche”), disposición que pervive en la actualidad (Rojas, 2010: 635- 639).

Ahora bien, del devenir de esta experiencia histórica se han escrito diversas de explicaciones y testimonios y, como indicábamos más arriba, el desenlace de la Unidad Popular ha obturado el análisis de su carácter instituyente. Según Palieracki (2003) al menos tres tesis son posibles de advertir en las distintas explicaciones, tanto partidarias como opositoras, para entender el fin de la

⁵⁹ <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3382.html#imagenes>

experiencia. A estas tres explicaciones la autora suma la gran oposición interna que enfrentó el gobierno socialista y que favoreció su trágico término.

La primera, que apareció poco tiempo después del golpe, tiende a considerar el intervencionismo estadounidense como principal responsable de la caída de Allende. (...). Las otras dos interpretaciones giran (...) en torno a las causas *internas* de la experiencia socialista. Una ve en la caída de la Unidad Popular, el resultado de las ideas de ciertos dirigentes, ideas que serían demasiado radicales para la sociedad chilena y sobre todo para las clases medias (...) La extrema izquierda revolucionaria sería entonces la principal responsable de la polarización de la sociedad chilena. La tercera interpretación se coloca en los antípodas de esta última, afirmando que el gobierno socialista erró al no saber aprovechar la dinámica creada por los sectores más radicalizados de la sociedad. De esta manera, aislándose de sus "aliados objetivos", la dirección de la Unidad Popular firmó su propia derrota (Palieracki, 2003: 2- 3).

Por su parte, la propaganda de desprestigio y por tanto de memorialización en torno a la vía chilena al socialismo comenzó incluso antes del triunfo de Allende. La campaña del terror se constituyó desde las elecciones de septiembre de 1964 posibilitando el ascenso al poder de Frei Montalva. En ésta se expusieron masiva y prolongadamente las consecuencias fatales que tendría para la vida personal, familiar y social de los chilenos la llegada de un gobierno socialista: “Se apoyaron en elementos históricos desarrollados en el mundo respecto a este tipo de propaganda. Así se hizo referencia al estalinismo, la guerra civil española y la revolución cubana” (Lira y Castillo, 1991: 72).

Por su parte, desde el mismo 11 de septiembre de 1973 la invención de un autogolpe por parte de Allende conocido como “Plan Z” se constituyó como una construcción mítica utilizada por el régimen y luego por sus adherentes para justificar tanto el golpe de Estado como la represión a civiles durante los primeros meses de la dictadura. Vale recordar que el autor de este mito, el historiador Camilo Vial, fue posteriormente el encargado por la CNVR (1991) de redactar la interpretación histórica en torno a las masivas violaciones a los DDHH, versión vertida en los libros de textos entregados a las escuelas durante la primera década de la transición democrática tal como revisamos en el capítulo 1.

Desde el golpe se proscribió tanto la memoria de la Unidad Popular y sus obras y se descalificó constantemente la figura de Allende, retomando la noción de amenaza de su retorno representado en la opción NO durante la campaña del plebiscito de 1988 (Lira y Castillo, 1991; Godoy, 2011). Así el pasado asociado al miedo, al desorden y al caos se constituyó durante décadas como la memoria oficial respecto de esta experiencia histórica.

Sin embargo, las memorias subterráneas (Pollak, 2006) pugnan por expresarse y las representaciones del pasado demuestran ser mucho más reacias a la manipulación y mucho más difíciles de eliminar de lo que había imaginado y soñado el poder (Baczko, 1991). Durante la última década y en particular gracias a las conmemoraciones tanto oficiales como populares del golpe de Estado en 2003 (Rubio, 2010; Stern y Winn, 2014; Barrientos, 2015), las memorias de la Unidad Popular y por sobre todo la figura de Salvador Allende han adquirido otro estatuto: han pasado desde las imágenes blanco y negro, en tanto “estado evolutivo anterior” (Godoy, 2011) a un pasado repleto de colores, ritmos y gestos festivos⁶⁰.

Si bien, el recuerdo de la figura del ex presidente así como de su obra permaneció en silencio, pero vivo en sus adherentes (Stern, 2009, 2013) podríamos indicar que esta reparación de la memoria de los vencidos (Benjamin, 2013) adquiere un carácter formal desde inicios de la transición democrática cuando el cuerpo de Allende es recuperado desde su tumba clandestina y se le otorgan funerales de Estado luego de casi dos décadas en septiembre de 1991. El debate en torno a su figura y por tanto a su herencia en el imaginario político y popular fue discutido por el Poder Legislativo en 2000 y concretado artísticamente en la estatua que lo representa en el centro de Santiago en la Plaza de la Ciudadanía, siendo el mandatario más cercano en su posición arquitectónica al Palacio de la Moneda (Hite, 2002).

⁶⁰ Ejemplos de estas acciones de memorialización del proyecto cultural de la Unidad Popular han sido la reparación del mural de Roberto Matta de 1971 “El primer gol del pueblo chileno”, la reconstrucción del GAM (Sánchez, 2014) y el proyecto documental de 2015 “El tren popular de la cultura” (<http://www.sociedadsonora.com/trencultura/documentos.html>).

Su figura y legado también fue rescatado en las conmemoraciones oficiales de las tres décadas del golpe de Estado, cuando la puerta de entrada de la calle Morandé que utilizaba informalmente Allende en el Palacio de la Moneda fue reconstruida y reinaugurada por parte de Ricardo Lagos, conmemoración desde la cual un cuadro con su imagen así como los íconos de su muerte fueron instalados por la memoria oficial (Stern y Winn, 2014: 233- 236).

En el caso del Memorial del Cementerio General de Santiago en el que se inscribieron los nombres de las víctimas de la dictadura con sus correspondientes fechas de muerte o desaparición forzada y del Museo de la Memoria y los derechos humanos (fotos familiares con identificación), el nombre y la imagen del ex presidente se ubica en el espacio central de las víctimas, en tanto principal mártir de la dictadura militar, tal como fue reconocido por la CNVR en 1991. Además de varias calles en Santiago y el resto del país, tres escuelas básicas a lo largo del territorio también lo recuerdan a través de sus identidades institucionales tal como indicamos en el capítulo 3.

Relativo a las nuevas generaciones en el programa televisivo “Grandes Chilenos de nuestra historia” emitido por el Televisión Nacional, el canal público, en 2008, el ex presidente fue candidateado por un grupo de expertos como uno de los sesenta personajes más relevantes de la historia de la república. Tras la votación de estudiantes y docentes, Allende fue seleccionado como uno de los diez grandes personajes, adquiriendo el primer lugar luego de enconados debates

El triunfo de Allende significa, entre otras cosas, que la sistemática labor de desprestigio y denigración de su figura realizada por la dictadura y las fuerzas sociales y políticas que le dieron sustento, así como el ocultamiento vergonzante de su obra que han realizado las fuerzas en el gobierno desde 1990, no han dado resultado. Allende ganó *a pesar* del muy deficiente programa que le consagró TVN en el marco de este concurso (Grez, 2008: 3, cursiva en el original).

Por otra parte, en una encuesta sobre los principales héroes de la nación aplicada a casi doscientos estudiantes de secundaria en la ciudad de Santiago, Salvador Allende es enunciado como el principal referente épico civil, tras cuatro figuras militares reconocidas en las luchas de la Independencia (Gatica,

González y Navarro, 2013). A pesar de ello hay un elemento que en estas acciones memoriales permanece ausente: no están presentes a quienes Allende representaba, quienes posibilitaron su ascenso al poder y por tanto quienes lo han recordado y han emprendido su memoria en las batallas por los sentidos del pasado.

Así por ejemplo, el autor de la estatua de Allende no representó en el producto final al pueblo chileno a solicitud del jurado del concurso que lo encargó

Allende era el pueblo en el poder. (...) el pueblo había logrado llegar al poder. Y mi primera imagen fue un grupo de trabajadores, unas familias con niños pequeños, (...) obreros, avanzando por las calles en una manifestación que era tan típica en ese tiempo (...) esto es lo que llevé al concurso (...) gente del jurado me dijo: (...) “yo sacaré a la gente de abajo. Trata de hacerlo más abstracto” (...) “pero saque a esa gente de abajo” (...) bueno, estos socialistas son tan renovados que ya no quieren el pueblo cerca (Hevia en Hite, 2002: 44- 46).

Por su parte, Gatica et al. (2013) refieren que si bien el ex presidente es señalado positivamente por las nuevas generaciones de jóvenes, su imagen está asociada a una visión romántica de la historia en tanto héroe sacrificado por sus ideales

La figura del “compañero presidente” está envuelta en su propia visión romántica (y ejemplar) de la historia, en la cual vemos recurrentemente a una figura icónica (...). También sobre él se interviene; su presencia es utilizada con fines específicos (...) tras su reconocida rúbrica quedará eclipsado el proyecto político que lo encumbró a la sublimación a comienzos de la década del ‘70. Estas operaciones de limpieza referidas a los personajes y sus proyectos no debe resultar extraña, es más, termina configurando sujetos inexpugnables que frecuentemente encuentran su gloria cuando se sacrifican o se transfiguran en sus propios ideales” (Gatica et al., 2013: 90).

Así su imagen martirizada es el aspecto rescatado en estas representaciones, no obstante quienes lo eligieron, acompañaron y reivindicaron en el proyecto político que encarnó son omitidos en estas figuraciones. Tanto su valentía como la convicción respecto de sus ideales son acentuados, pero el carácter transformador y revolucionario del proyecto que representó gracias a varias generaciones de trabajadores aún sigue ensombrecido, constituyéndose en la verdadera historia prohibida del país (Winn, 2013).

Respecto de los contenidos asociados al tratamiento de la Unidad Popular en el espacio escolar en una investigación nuestra realizada hace unos años (Palma, 2010) los y las profesores de educación secundaria destacan el proyecto político social y su concreción en el Programa de gobierno (las Cuarenta medidas), sin destacar la figura de Allende u otros grupos políticos organizados. Explican el proyecto político de la Unidad Popular en el contexto de un país con altos grado de pobreza, exclusión social y analfabetismo, proponiendo los profesores jóvenes una visión menos implicada para analizar conceptualmente su surgimiento. En el caso de los profesores mayores, el gobierno de la Unidad Popular es transmitido desde la pertenencia política a éste ya que lo asumen como su proyecto personal.

La mayoría de los profesores enseñaba este período a través de la descripción del programa de gobierno y sus cuarenta medidas, destacando el proyecto de la Escuela Nacional Unificada y el Medio litro de Leche para los niños. Casi todos los profesores entrevistados referían enseñar de manera crítica la versión oficial de la historia enunciada en los libros de textos previos a 2009 sobre el caos político acaecido previo al golpe militar. Explicaban el boicot asociado al desabastecimiento, el mercado negro y la intervención norteamericana en la caída del gobierno.

Por su parte, respecto a lo que efectivamente los estudiantes de secundaria aprenden de lo enseñado en clases solo contamos con la investigación reciente de Sagredo y Pizarro (2015) en un liceo técnico industrial de la comuna de Santiago. Las autoras concluyen que el texto escolar adquiere un peso significativo en la narrativa escolar y ésta gira en torno a una perspectiva tradicional de la historia. La historia nacional es abordada desde los personajes legendarios, dirigentes y gobernantes más que sobre las clases populares.

Esta exclusión mencionada es advertida por el estudiantado (...) y son ellos mismos quienes manifiestan que la historia puede ser vinculada a su especialidad de “Construcciones Metálicas” ya sea desde una lectura en perspectiva histórica del desarrollo tecnológico, aludiendo a sus propios talleres como consecuencia del proceso histórico de la Unidad Popular, o desde su condición de futuros trabajadores (Sagredo y Pizarro, 2015: 145).

En el análisis del testimonio de los docentes de la especialidad industrial, las autoras registran que si bien los profesores señalan estos contenidos, en la clase de Historia y Ciencias Sociales la docente no indaga en la complejidad del período y solo es considerado la Unidad Popular como antesala y causa directa de la dictadura militar iniciada el 11 de Septiembre de 1973:

Existen silencios en relación a la Unidad Popular y la historia de los trabajadores, dado que las prioridades del liceo giran en torno al disciplinamiento escolar y a la conservación del orden (...), la autonomía estudiantil está asociada al desorden social (Sagredo y Pizarro, 2015: 148).

Sobre niños y niñas solo conocemos el estudio de Díaz et al. (2013) quienes refieren a partir de entrevistas individuales y grupales que el núcleo central del conflicto político chileno vivido en los años setenta tendría como origen el propósito de igualdad social pretendido por el gobierno de la Unidad Popular, conflicto que habría desencadenado el golpe militar. Según los autores: “en este relato (...) habita la idea de lo inviable de la igualdad entre los seres humanos” (Díaz et. al, 2013: 16) y la crisis previa a la dictadura fuertemente asentada en el imaginario colectivo chileno permearía el relato de las nuevas generaciones.

La figura de Allende no es reconocida visualmente, por lo que niños y niñas no logran identificar que fue presidente de Chile o en cuál periodo gobernó y el interés sobre su figura está puesto en el modo en que murió (se suicidó o fue asesinado) (Díaz et. al, 2013: 39)

Creemos que gracias a las movilizaciones surgidas desde 2011 a la fecha relativas al derecho a la educación algo de este proyecto transformador se ha performativizado dando lugar a otras significaciones más dinámicas y creativas. Así por ejemplo un sujeto disfrazado del ex presidente Allende declamaba “abrir las grandes alamedas” en las movilizaciones callejeras ante la sorpresa y alegría de los concurrentes. En función de ello esta apertura movilizante implica para las generaciones adultas temor a la indisciplina y la organización y participación de los estudiantes.

Así en la investigación antes citada, la dirección de la escuela autoriza su realización a las autoras, bajo la cautela de “no nombrar” la Unidad Popular por

parte de los investigadores para evitar disturbios y la toma de la institución por parte de los estudiantes (Pizarro y Sagredo, 2015). De tal modo, señalar la Unidad Popular constituye un peligro, una amenaza ante el orden establecido, por lo cual debe ser silenciada su existencia histórica en incluso al nombrarla.

6.1. LA REPRESENTACIÓN DE LA UNIDAD POPULAR EN EL CURRÍCULUM Y LOS LIBROS DE TEXTO

Hasta fines de la década de los noventa el extenso, pero reciente período de la historia de Chile desde 1952⁶¹ en adelante, apenas era tenido en cuenta en los libros de texto tanto por lo cercano de esta historia como por la dificultad de tratar eventos que desgarraron al país. Así se silenciaron “veinte años de nuestra historia y ofreciendo sólo una voz: la oficial” (Oteiza, 2009: 153). Los planes y programas oficiales de los inicios de la reforma educacional de 1999 incluyeron los “años 70” como parte de las causas que precipitaron el golpe militar de 1973: “Los estudiantes deben entender el conflicto de los setentas como el resultado de las relaciones sociales y las tensiones en las cuales la sociedad chilena en su conjunto estaba involucrada” (Ministerio de Educación, 1999a: 53).

Bajo el marco de esta consigna, los libros de texto creados y distribuidos en la segunda década de la transición democrática contextualizaron el triunfo de la Unidad Popular en un ambiente de temor e inseguridad y evaluando la elección presidencial de 1970 con un juicio negativo. Los autores de los libros establecían un tono de crisis y miedo explicando que el país estaba preocupado por la elección de Allende (Reyes, 2002, 2004; Oteiza, 2006, 2009).

La población que estaba “feliz” con esta elección representaba a un grupo minoritario de la sociedad chilena, siendo nominados como “los sectores populares”, situando a la “la clase media” como la población atemorizada. Los textos diferencian entre “Mucha gente” que apoyaba el golpe militar y “los

⁶¹ Consignamos que la autora de esta tesis doctoral estudió con estos libros de texto, los que solo abordaban la historia desde la Independencia hasta 1950 con los planes y programas de 1981.

otros” que eligieron a Allende como presidente de la República, siendo este último grupo marginalizado y menos hegemónico: “esta evaluación conlleva una fuerte carga ideológica, ya que es la expresión de lo que la gente quiere y siente, avalada en el anonimato” (Oteiza, 2006: 284).

Por su parte, Allende era presentado como un presidente sin poder. La ausencia de argumentación es reemplazada por el uso de la conjunción “y” en lugar de una relación lógica entre los términos: “El Presidente perdió el control sobre las transformaciones graduales y se multiplicaron las ‘tomas’ de predios rurales, sitios urbanos e industriales (...). la economía se deterioró y comenzaron a escasear los productos alimenticios básicos” (Matte y Krebs, 2001 citado en Oteiza, 2009: 159). Según la autora cuando en los textos se colocan consecuencias negativas de las acciones de Allende después de “y”, esto representa a los eventos como un resultado normal, naturalizando el discurso.

En el texto “a comienzos del año 1973, la economía nacional prácticamente colapsó: la inflación se encumbró, el desabastecimiento fue cada vez mayor, y la inversión mínima” (Mc Graw-Hill/Interamericana 2001, citado en Reyes, 2002: 15), se advierte la causalidad semántica a través del uso de los dos puntos. A través de esta puntuación, los autores les indican los estudiantes qué sucedió, sin discusión ni explicación por medio de la enumeración de sucesos. En otros textos se advierte la descalificación de Allende a través del uso de la negación:

Debido a que Allende no había obtenido la mayoría absoluta de los votos (...) Mas, este sistema no dio los resultados esperados y muy pronto apareció el mercado negro” (...) “Allende, o su gobierno, “no había obtenido”, “no dio los resultados esperados”, “no fue logrado”, “no obedeció”, “no aceptó” (Matte y Krebs, 2001 citado en Oteiza, 2009: 161- 162).

Por su parte, los textos planteaban que en Chile existían dos grupos sociales irreconciliables, mostrando un país dividido y polarizado: los diferentes grupos políticos habían tendido a extremar sus posiciones durante los últimos años. Los sectores opositores acusaron al gobierno de avanzar hacia un régimen totalitario y de amenazar la vida democrática (Oteiza, 2009). Así el gobierno de Allende era evaluado en los textos escolares como un “régimen totalitario”, presentando

negativo por lo que es la “corrección” del gobierno lo que se sancionó a través del golpe militar.

A fines de 1972 y comienzos de 1973, en las calles de las principales ciudades de Chile se producían casi a diario violentas manifestaciones tanto a favor como en contra del gobierno. Los dirigentes políticos demostraban su incapacidad de lograr entendimientos para resolver el grave conflicto que afectaba a toda la sociedad (EDB, 2000, citado en Reyes, 2002: 16)

Respecto de los años de la Unidad Popular los textos presentan voces menos polarizadas, enfatizando un clima de crisis y descontento. Personas de todos los sectores sociales expresaban su molestia e inseguridad frente al gobierno presentando los textos escolares dos grupos sociales irreconciliables, la minimización de los logros de Allende y la insistencia en su incapacidad para superar la crisis social existente, que su gobierno sólo empeoró.

Uno de los libros de textos, identificado con la derecha política va más allá de esta calificación, explicitando una suerte de Teoría de los Dos Demonios (Franco, 2015), justificando que frente a la violencia política de la izquierda en tanto adherente a la lucha armada (acciones no comprobadas por la historiografía) se justificó la intervención militar

El desorden generalizado, la espiral de violencia que trajo numerosos muertos y heridos, la internación clandestina de armas procedentes de Cuba para fortalecer la guerrilla, la gran cantidad de extranjeros extremistas que llegaban al país, y por último el intento socialista de sublevación en la Armada, que podía significar una guerra civil, desembocaron en los hechos del 11 de septiembre (Corporación de Las Condes, 2001, citado en Reyes, 2002: 15)

En los textos de este primer período que abordaron la Unidad Popular como contenido curricular no se señala el vínculo con los procesos sociales y políticos anteriores que permitieron a Allende convertirse en presidente. Desde el comienzo de la narración, la derrota de Allende es una conclusión previsible.

Este tratamiento curricular y editorial de la Unidad Popular en el último lustro se ha modificado tímidamente. En las modificaciones de los Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular realizadas en 2009, el gobierno de Allende es presentado como el período de los cambios estructurales,

contextualizado durante la Guerra Fría con sus hitos correspondientes dentro de la historia latinoamericana como "La Revolución Cubana", "La Alianza para el progreso" y "La Doctrina de Seguridad Nacional" y los procesos nacionales que continuaron las transformaciones dentro la matriz productiva como la "Reforma Agraria".

Caracterización de las etapas del proceso de reforma agraria en Chile y sus consecuencias políticas, económicas y sociales. Descripción de la masificación de la participación política popular y caracterización de la creciente demanda de cambio social. Evaluación de los proyectos de cambio bajo la Democracia Cristiana y la Unidad Popular (Ministerio de Educación, 2009, 34)

Para abordar el período histórico, en el libro de texto de la Editorial Mare Nostrum la unidad didáctica fue titulada “La Unidad Popular, el gobierno militar y el retorno a la democracia”. El contenido trataba los primeros años de bonanza del gobierno de Allende para continuar con las contradicciones en la aplicación del programa de la Unidad Popular y crisis social aludiendo reiteradamente a la polarización social y política: “En este tenso clima político, social y económico marcado por la polarización y el enfrentamiento de posiciones” (Almeyda, Cot, Gazmuri, Milos, 2010 citado en Sagredo y Pizarro, 2015: 96).

Dentro de la misma unidad didáctica, se mencionaban los últimos meses del gobierno socialista con el título “El camino hacia el golpe de Estado de Septiembre de 1973” señalado antecedentes posteriores a 1970 que aluden a explicaciones de orden político, económico, social, ideológico y cultural. La causalidad utilizada sirve para explicar la condición “inevitable” de una confrontación de dos fuerzas que llevaron a la crisis social y con esto, al golpe de Estado.

En un cuadro explicativo del “Clima Social durante el gobierno de la Unidad Popular” los autores organizan a “sectores que se oponen al gobierno” y “los sectores que apoyan al gobierno”.

A la reacción inicial de los grupos directamente afectados por las medidas económicas, se sumó la de amplios sectores que comenzaron a protestar por problemas que afectaban su vida cotidiana, como la escasez de alimentos y bienes esenciales, o la

efervescencia social y política que se vivía en las ciudades y en los campos. Por su parte, los sectores que apoyaban al gobierno se sintieron en la necesidad de defender su gestión y su derecho a seguir avanzando en el programa de cambios, para lo cual desarrollaron distintas formas de organización social para resolver algunos de los evidentes problemas que afectaban el país (Almeyda et. al 2010 citado en Sagredo y Pizarro, 2015: 98).

Como actividad de aprendizaje se inducía a los estudiantes a que elaboraran una respuesta en la que identificaran dos elementos determinantes, causantes de un conflicto social en la actualidad equipándolo con el período estudiado: “¿Qué condiciones crees que deberían darse en la actualidad para que se generara un clima de polarización política y social de la magnitud del período estudiado?” (Almeyda et al., citado en Sagredo y Pizarro, 2015: 327)

Por su parte, el texto de estudio de 2012 para las escuelas públicas primarias y utilizadas por las escuelas elegidas para esta investigación, refiere al contenido “la polarización política en Chile” en el que se presentan los tres proyectos gobernantes entre 1958 y 1973 (Álvarez y Barahona, 2012: 162- 165). Para ello se indica en breves líneas qué sectores sociales apoyaron estos gobiernos así como la relación que éstos proponían entre Estado y modelo económico (privatización con Alessandri, “respeto a la propiedad privada” con Frei, estatización de empresas con Allende).

En el texto se sintetizan las principales reformas económicas y políticas de los años sesenta (la Reforma Agraria, la chilenización del cobre, la reforma educativa), en el marco de la estrategia norteamericana de intervención ante la expansión de la Revolución Cubana y el socialismo en América Latina (Álvarez et al., 2012: 163) dando lugar a detallar sólo el gobierno de la Unidad Popular. De éste se destaca su triunfo el que “significó que por primera vez en la historia nacional y mundial, llegaba al poder un candidato socialista por medio de elecciones democráticas. Este proceso se conoció como la “Vía chilena al socialismo” (Álvarez et al., 2012: 164).

En la misma página se indican las principales reformas propuestas referidas a la profundización de la Reforma Agraria, la Nacionalización del cobre y la Estatización de empresas

la nacionalización de la gran minería del Cobre.; La estatización de empresas consideradas básicas como bancos, fábricas textiles y metalúrgicas, las que serían expropiadas a sus dueños y pasarían a propiedad del Estado; La profundización de la reforma agraria; Una serie de iniciativas en el área de la salud, la educación y la cultura tales como el otorgamiento gratuito de medio litro de leche diario, para cada niño menor de 14 años y la creación de la editorial Quimantú, que publicó un (sic) gran cantidad de libros y revistas a muy bajos precios (Álvarez et al., 2012: 164).

Llama la atención que junto al título del período aparece una aclaración de vocabulario para niños y niñas referida a la noción de “Expropiación” en tanto “acción realizada por la autoridad pública que priva a una persona de un bien (...) o de un derecho, a cambio de una indemnización” (Álvarez et al., 2012: 164). El resto de palabras claves tales como “Nacionalización del Cobre” y “Reforma Agraria” que podrían explicar conceptos y obras fundamentales del período, solo están señalados en el glosario general del texto escolar que regularmente los niños y niñas no revisan (Álvarez et al., 2012: 234 y 235).

Para que los estudiantes amplíen los contenidos se sugiere como actividad complementaria proyectar en el espacio del hogar la película “Machuca” (Wood, 2004) con el objetivo de que sus familiares les expliquen aspectos negativos de la época tales como la “Inflación” y el “Desabastecimiento”. El texto termina el apartado con la descripción del período en el que se aborda la polarización política y los paros de sectores productivos, cuestiones que agravó aún más la crisis económica del país. A pesar de lo novedoso de la perspectiva histórica de los textos más recientes, la persistencia de las versiones iniciales vuelven a presentarse en la actividad grupal: el texto incluye una pregunta en la que se solicita identificar las condiciones previas al golpe

considerando los siguientes aspectos: las medidas tomadas por el gobierno (...) la situación económica del país (...) la aparición de la violencia política (...) las declaraciones de la Cámara de Diputados, Corte Suprema y Conferencia Episcopal, principales líderes políticos y sociales de la época (Álvarez et al., 2012: 165).

6.2. LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA UNIDAD POPULAR EN LAS CLASES

Como señalábamos en el capítulo anterior el pasado reciente de Chile debe ser abordado por las escuelas primarias en el subtema “Quiebre y recuperación de la democracia” del programa de Historia y Ciencias Sociales. En el caso específico de la enseñanza de la Unidad Popular el texto escolar actual solo dedica dos páginas de un total de diecisiete, privilegiando el tratamiento de la dictadura militar. En las instituciones observadas para esta investigación solo en la escuela urbana participamos de una breve conversación en el aula relativa a este contenido en el marco de la enseñanza del golpe de Estado.

6.2.1. Fue antes del golpe;

En la escuela rural, y similar al contenido revisado en el capítulo anterior, el tema no fue enseñado durante el período escolar observado y solo obtuvimos el hallazgo de su tratamiento en años anteriores a través de una evaluación escrita en la cual se enfatizaba el desenlace del gobierno de Allende más no sus objetivos u obras más relevantes, siendo la alternativa “b” una opción que no se condice incluso con la bibliografía más conservadora existente

Pregunta 25. La crisis política y social que tuvo lugar en Chile durante el año 1973, y que llevó al término del gobierno de la Unidad Popular tuvo entre sus componentes: a.- un desabastecimiento cada vez mayor en el país, b.- la inversión mínima en el campo económico, c.- los conflictos entre los diversos grupos de opinión, d.- Todas las anteriores (Escuela Rural, Ensayo SIMCE 8vo año básico).

Ahora bien, en la Escuela Urbana el gobierno de Salvador Allende en tanto proyecto y obra no es referido inicialmente en la clase sobre el golpe de Estado. Como indicamos en el capítulo precedente, la docente no señala las razones de esta acción militar, describiendo más bien sus consecuencias mediatas (la muerte del presidente y de sus adherentes) y a largo plazo (la dictadura militar). Niños y niñas identifican a los actores principales del acontecimiento, pero no les son explicados los motivos del suceso histórico. Tampoco se señalan explícitamente en esa clase los antecedentes de los gobiernos anteriores ni sus obras.

A pesar de ello, la profesora solicita que niños y niñas ordenen algunos acontecimientos para preguntarlos en la prueba y en función de ello durante el repaso para la evaluación, señala aspectos del gobierno de la Unidad Popular: “Ordene cronológicamente los siguientes acontecimientos ocurridos durante el siglo XX: a.- golpe militar 1973, b.- Gobierno de Salvador Allende, c.- Plebiscito de 1988, d.- Vuelta a la democracia (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 8).

Para responder a la pregunta del repaso para la evaluación final los niños se orientan por dos fechas cuando hacen el ejercicio en clase ya que la profesora no indica los años del gobierno de Allende (alternativa b) ni la vuelta a la democracia (alternativa d). Advertimos que para la docente es más relevante señalar que el golpe militar fue en 1973 y el plebiscito en 1988. A pesar de ello, un niño advierte al resto de sus compañeros que la pregunta se puede ordenar ante el conocimiento que “antes de golpe militar fue el gobierno de Salvador Allende” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 30).

El gobierno de la Unidad Popular es enseñado con mayor precisión en la clase de repaso para la prueba. En al menos un cuarto del total de las preguntas de la prueba que sintetizó los aprendizajes de la historia del siglo XX la docente refiere a este período. Consulta por ejemplo “¿Qué fue la Unidad Popular?” en tanto coalición electoral de partidos políticos de izquierda: “la derecha consistiría en ideas de conservadores, mientras que la izquierda estaría representada por los “socialistas y comunistas”” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 49).

Por su parte, la docente enseña que durante el gobierno de Salvador Allende se llevó a cabo la Nacionalización del Cobre, cuestión que alegra bastante al grupo curso quienes a coro gritan: “¡buena! ¡!”. La profesora explica que gracias a esto Chile tiene sus riquezas, comparando la situación actual del país con la privatización del agua a través de las concesionarias durante los primeros gobiernos de la transición democrática.

Relativo a la “Industrialización” comenta que en el gobierno de Allende se privilegió la industria nacional, los autos por ejemplo, ya que “faltaban cosas,

Allende quería que todo se produjera en Chile”. La profesora para darles más información sobre el gobierno de Allende señala que durante su gobierno se “radicalizó la Reforma Agraria, que consistió en la repartición de tierras para los campesinos y estatizó empresas privadas y nacionales y extranjeros” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 54- 57). Un aspecto de orden cultural asociado al período está referido en el libro de texto cuando señala la obtención del Premio Nobel de Literatura por Pablo Neruda.

La docente enumera aspectos negativos del gobierno de la Unidad Popular tales como el déficit de productos básicos debidos el desabastecimiento: “las filas, el mercado negro, y la venta de cosas de manera ilegal y a alto precio” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 39). Relativo a situaciones de crisis, solo en la clase de Música que observamos, el docente transmite el clima de época en 1972 relativa a la polarización social existente, pero reparando en el interés del mundo cultural en contribuir a la paz. Para ello utiliza una canción de Los Jaivas:

Se acuerdan ayer que hicimos referencia al día 11 de septiembre por la canción "Todos juntos", porque dijimos que en el año 72' se había hecho una canción que llamaba a la unidad y en el año 73' ¿qué pasó?, Niños: Murió Allende; (Escuela Urbana, 11 septiembre 2014: 14).

Por su parte, en la escuela en que no se enseñó este contenido en el periodo observado, los docentes destacan que la derecha reaccionó ante los avances del gobierno: “eran sectores que (...) se les tocaba el bolsillo, sectores que defendían lo que creían que era correcto defender” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 188). Este enfrentamiento de la población es enseñado por estos profesores más proclives a una mirada crítica sobre la dictadura militar, quienes califican lo ocurrido en la crisis del 73 como un problema de intolerancia entre sectores que activamente participaban en una suerte de rivalidad.

Me acuerdo en esa época salía [en el libro de texto] que había venido Fidel Castro, había estado tanto tiempo en el país, se habían empezado a separar por derecha y por izquierda, porque salía en el libro que a los de derecha les decían “momios” y a los otros no sé cuánto de la Unidad Popular, y salía de los cascos azules y de las...cuánto se llama? (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 301).

En el libro de texto recordado por la docente aparecen dos personas involucradas en un enfrentamiento, un policía y un hombre con casco que protesta: “Al militar no se le distingue un arma sino que aparece en actitud de defensa, el joven se aprecia en actitud ofensiva con un palo en la mano” (Oteiza, 2006: 232). Esta foto en el libro de texto está ubicada entre la imagen de la visita de Fidel Castro en 1972 y la de los dirigentes del MIR con el Partido Socialista, estableciendo una relación de causalidad de la violencia política entre las tres imágenes.

La perspectiva sobre la intolerancia, que no está presente en las versiones enseñadas en la Escuela Urbana, explicaría el conflicto político desde una perspectiva micro social e incluso de orden psicológico, versión en sintonía con el discurso de la reconciliación entre hermanos que se convirtió en el texto oficial de la transición a la democracia y que en la Escuela Rural está muy presente.

Si hubiese habido más paciencia o haberle dado más tiempo a un gobierno como el gobierno de Salvador Allende, probablemente... probablemente se hayan disipado esas confrontaciones, pero aquí hubo... La verdad es que hubo mucha intolerancia por todos los sectores (...) Si Chile no hubiese tenido la intolerancia que tuvo probablemente habríamos tenido grandes transformaciones en el 70' (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 188).

6.2.2. De Robin Hood a un presidente “arrugón”

En el caso de los estudiantes de cursos superiores de la Escuela Urbana que habían tenido clases en los períodos 2012 y 2013 sitúan el inicio del gobierno de Allende el año 60 y varios indican el 70. Los y las estudiantes explican que este gobierno se caracterizó por beneficiar a los pobres, tal como lo indican algunas de los adultos que entrevistamos, siendo esta ayuda referida respecto a las propias familias de los niños. Una de ellas relatando que

Cuando gobernó Salvador Allende (...) él a los mejores alumnos le dieron un bono y los pusieron en colegios de ricos y les compró útiles y a mi tía María cuando era chica la eligieron por sus notas y mi abuelita no le compró nada porque Salvador Allende le compró todo (Escuela Urbana, 8vo, Mujer 4, 13 años: 1).

El acto de dar, regalar, ayudar a los pobres, a la “gente buena”, refiere a la entrega de dinero, mercadería y casas. La docente que realiza el breve repaso sobre la Unidad Popular en su testimonio personal refiere esta última experiencia: como su propia familia adquirió la vivienda gracias a este gobierno. Debido a las características mencionadas de optar por los más pobres y de incluirlos en derechos sociales el gobierno fue derrocado, terminando estos beneficios de manera inmediata.

Al respecto dos estudiantes de la Escuela Urbana refieren estas causas, muy distintas por lo demás a las señaladas en el libro de texto ya revisado en años anteriores en sus cursos. Según estos encuestados el golpe militar ocurrió para contrarrestar los avances acaecidos en el gobierno de Allende: “Pinochet estaba contra los derechos de la igualdad” (Escuela Urbana, 7mo, Mujer 5, 12 años: 1). Similar a esta representación en la clase observada, un par de niños refiere que Allende “ayudó a los pobres, no quería que hubieran ricos y pobres”, en cambio “Pinochet, llegó el otro que era rico y los mató a todos” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 37). Según uno de los chicos este presidente fue asesinado por ser un gobernante que ayudaba a los pobres y su mismo destino trágico lo corrió el conjunto de personas que lo admiraba y seguía (“murieron por acompañar a un presidente que fue bueno”).

Como hemos constatado a lo largo de las conversaciones con niños y niñas, éstos identifican más rápida y fácilmente a los personajes de la historia más que los procesos asociados a éstos. En el caso de este período histórico la figura preeminente es Salvador Allende. En la Escuela Urbana, por portar su nombre, su imagen es reconocida en los iconos desplegados en el aula por el profesor jefe del curso: “Prof. M.: ¿Dentro de la sala donde tenemos la figura de Allende?, Niños: Ahí, de los segundos (...) El que está aquí” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 11 septiembre 2014: 31- 33).

Como señalábamos en el capítulo anterior niños y niñas de ambas escuelas observadas tienen muy presente su fallecimiento, constituyéndose como un enigma que insiste en las preguntas sobre la causa y el responsable de su deceso. Cuando refieren brevemente aspectos de su gobierno referidos a la

“ayuda a los pobres” la docente confirma estas impresiones, pero añadiendo un aspecto que consideramos discutible en tanto asocia a Allende con acciones ilegales para la consecución de esta ayuda a los desposeídos: “les dice que éste quería que los bienes del país fueran del Estado, para explicarles de manera más sencilla les dice “le quita a ricos para darle a los pobres, como Robin Hood” (j)”(Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 59).

Por otro lado, en la Escuela Rural su figura es algo más confusa, desconociendo incluso su nombre. Se le asocia más directamente a su trágico desenlace, a su aparición en televisión y a un pasado lejano

E.: ¿qué otro presidente conocen?, (...); Niña: estuvo hace años, cuando (...) mi abuelita estaba. El que... no me acuerdo. (...); Niño: uno, uno que estuvo en la tele, uno que sale en la tele, si porque, parece que es el mismo que está diciendo la J., es un viejo arrugón, un viejo arrugón, (...); Niña: lo tengo en la punta de la lengua (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A. A: 167- 181).

Vale indicar ante esta caracterización física referida por el niño participante de la conversación (tener arrugas en la piel) que la noción de “arrugón” en el lenguaje popular chileno es sinónimo de cobarde, adjetivo utilizado recurrentemente tanto por la derecha chilena como por el régimen militar para denostar la memoria del ex presidente en tanto se suicidó para no entregar el poder. Así, un acto que para algunos fue de heroísmo, también es transmitido a lo largo de las décadas como un gesto indigno, sin valor y por tanto a ser burlado por sus detractores.

6.3. LA UNIDAD POPULAR SEGÚN LOS ADULTOS: DOCENTES Y FAMILIAS

Los entrevistados de las escuelas en la mayoría de los casos vinculan el golpe de Estado en tanto acontecimiento con el gobierno de la Unidad Popular como antecedente. Las vinculaciones o asociaciones a la etapa anterior tienen diversas versiones asociadas a las adscripciones ideológicas personales, a las interpretaciones y validadas en el debate chileno en el espacio social y a los nuevos contenidos dados en el libro de texto que hemos referido al iniciar este capítulo.

En el caso de las madres y el padre más joven no refieren mayor información sobre este período aludiendo a no haber nacido o bien ser demasiados niños en la época. Sin embargo, todos asocian el golpe de Estado con el fin del gobierno de Allende. Así y tal como hemos revisado en otros actores, la Unidad Popular, su proyecto, acciones y discurso quedan eclipsados bajo el hito histórico del golpe militar.

Las versiones de distinto tipo a su vez se componen con las experiencias vividas por los docentes algunas de las cuales también son expuestas en el aula en tanto recuerdos personales que facilitan la trasmisión de contenidos (“yo se los expliqué según el libro y de repente también entrelazaba recuerdos que yo tenía, tenía seis, siete años” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 299). De este modo el antecedente de la Unidad Popular se puede usar como justificativo del golpe de Estado o bien como contexto comprensivo de éste.

6.3.1. La Utopía ¿dónde habría estado uno?

De los profesores entrevistados al menos la mitad manifiestan una valoración positiva del gobierno de la Unidad Popular en particular en la Escuela Urbana. En la Escuela Rural de los seis docentes entrevistados, dos manifiestan una visión positiva del período interrumpido por el golpe de Estado el cual condenan. Este proyecto político es caracterizado por su deseo de igualdad social y como la culminación del proyecto histórico de la izquierda chilena desde inicios del siglo XX: “su ideario, su espíritu como político es el que nosotros deberíamos haber perseguido durante muchos años en este país” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 192).

A este proyecto histórico le llaman el “sueño”, “la utopía”: “un gobierno que soñaba con la igualdad, a lo mejor un poco utópica pero en el fondo creía en eso y en el fondo los más beneficiados era la gente pobre, la gente común y corriente” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años)

Nosotros sentimos y valoramos a Allende como un hombre que era muy visionario y a lo mejor vivió un sueño en su época que ahora si se puede plasmar después de un proceso, pero que en su momento a lo mejor no se consideró bien (Escuela Urbana, Director, 56 años: 135).

El gobierno del pueblo (“el legado de Salvador Allende en el sentido de que "para el pueblo lo que es del pueblo" (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 58) o más bien el gobierno de los pobres, que defendió sus derechos como experiencia inaugural de la historia chilena es un aspecto rescatado, valorado, pero también criticado por los docentes que no adscriben a sus valores y como tal es enseñado a sus estudiantes: “También les digo que el gobierno de Allende a pesar de todo eso, se preocupó de ayudar mucho a la gente pobre, esa parte. Pero como ayuda a veces se equivocan” (Escuela Rural, Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 48).

Según los docentes de la Escuela Urbana esta versión del “gobierno de los pobres” es la que portan y expresan los estudiantes en la aula cuando profundizan este período histórico por lo cual sería una memoria compartida entre familias, escuela y estudiantes: “generalmente con Salvador Allende tienen eso de que ayudaba a los pobres, que estaban mejor con él” (Escuela Urbana, Profesora Historia y Ciencias Sociales, 31 años: 76). Como advertimos previamente ésta sería la misma versión de los chicos en la Escuela Urbana por lo cual podemos concluir que la enseñanza de esta versión logró su cometido.

La ayuda al pueblo se expresó en diversas políticas de las cuales una es reforzada en la Escuela Urbana en relación a los estudiantes y al proyecto educativo del gobierno de la Unidad Popular: el medio litro de leche para cada niño que se instituyó en consultorios de salud y escuelas chilenas desde enero de 1971 y permanece hasta el día de hoy. Esta política social específica fue parte del programa del gobierno en su campaña conocida como las “Cuarenta medidas” y está señalada como tal en el libro de texto que utilizan los docentes en los cursos observados. De este modo, a los niños más pequeños para no hablarles del discurso político del ex presidente de quien portan su nombre, los directivos refieren esta política específica con efectos en el cotidiano escolar y en la vida actual de los chicos

Por ejemplo le hablamos a los niños de que este concepto de tomar leche tan simple como todas las mañanas porque nosotros tenemos un 90% de vulnerabilidad (...) por lo tanto el desayuno que da la escuela es fundamental para ellos y ” ¿sabes tú que esta

leche que tú tomas fue una idea del presidente Salvador Allende?” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 135).

Con los estudiantes de cursos mayores, los docentes refieren como su legado histórico la nacionalización del cobre, el proyecto de industrialización del país y la profundización de la reforma agraria. La nacionalización del cobre en 1971 es una política pública valorada por casi todos los entrevistados incluyendo a quienes no adscriben a su proyecto ideológico declarándose explícitamente opositores y defensores de la dictadura: “creo que algo positivo fue la nacionalización del cobre, fue buena para el país, de hecho es lo único que está quedando ...” (Escuela Rural, Director, 53 años: 172).

Esta nacionalización de un producto de enorme relevancia para la economía chilena es enunciada como la gran obra de la Unidad Popular y es enseñada de modo comparativo a la privatización posterior de casi todos los derechos y servicios básicos realizada tanto en dictadura (educación, salud y pensiones) como en los gobiernos de la transición democrática (electricidad, agua, ferrocarriles).

Todo lo que tenía relación con el cobre y hacíamos un paralelo en cómo estaba el cobre actual, de que el cobre era chileno y ahora no es nada chileno. Por ejemplo, la preocupación por la gente que tuviese su alimento, la preocupación de que la gente fuese escuchada como parte de la democracia (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 73).

Considerando lo efectivamente realizado y logrado por el gobierno en su corto período de mandato, es llamativo que los actores escolares que adscriben a su proyecto lo consideren como un gobierno utópico. Este carácter utópico es criticado por quienes admiran y enseñan el legado de Allende a las jóvenes generaciones en tanto no visualizó las oposiciones y dificultades para su implementación.

Estas oposiciones y dificultades son señaladas como parte de las causas de la crisis que explicarían el derrocamiento del gobierno de la Unidad Popular. Por un lado, se menciona el contexto internacional y la Guerra Fría como escenario de disputa de modelos económicos y políticos además de la intervención de la CIA en la política interna del país (“gobiernos de derecha o partidarios de los

gobiernos de Estados Unidos versus los otros de la Unión Soviética” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 89). Solo un docente señala la deslealtad y la traición de su propio partido (Partido Socialista) y de sectores de la Unidad Popular para explicar esta crisis (“muchas veces en mi vida yo he escuchado claramente, a lo mejor tú también lo has escuchado, “Allende tenía buenas ideas, pero estuvo mal acompañado” Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 196).

Relativo a las familias, valoraciones positivas sobre el gobierno de la Unidad Popular la enuncia explícitamente solo uno de los padres en el espacio de las entrevistas. En particular, en este hogar cuando realizamos la conversación nos sorprendió un retrato en la pared del comedor familiar con la imagen del Che Guevara y Fidel Castro. En nuestra presencia, el padre le reprocha a la madre del niño haberle escondido un retrato de Salvador Allende regalado por su propio padre.

Para este padre entrevistado, el gobierno de Allende junto con el de Frei Montalva entregaron muchos beneficios a la clase trabajadora a la cual él pertenece, destacando hitos históricos tales como la Reforma Agraria y la nacionalización del cobre. La entrega de tierras para trabajar y vivir se constituyen en una conquista histórica de la cual aún ellos pueden disfrutar así como también sus hijos⁶²: “si no hubiese sido por el gobierno democrático de Frei para adelante, de Allende (...) A la gente pobre no le hubieran entregado nunca terrenos. Eso es lo principal porque o si no ¿a dónde habría estado uno?” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 437).

6.3.2. Un gobierno caótico e ilegítimo

Por otro lado, de los entrevistados en el espacio escolar al menos dos actores plantean una mirada muy negativa del gobierno de la Unidad Popular y esta versión o memoria específica es la que recuerdan haber enseñado en el aula. Para ellos el gobierno de Allende cometió errores en los objetivos y en la ejecución de su proyecto político, por lo que desde sus ideales específicos se declaran como opositores a él.

⁶² En el caso de esta familia cuando finalizamos la entrevista en la casa, el padre nos muestra las hectáreas de terreno de las cuales son dueños desde estos gobiernos defendidos y admirados.

Ambos actores escolares describen el gobierno como una etapa de desorden político y caos social, que desembocó en una crisis económica: “les cuento yo que en Chile había un tremendo desorden porque eso fue la realidad, que vivimos un tremendo desorden entonces no había salida para el país y vino un gobierno militar que tomó el gobierno” (Escuela Rural; Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 38). El actor más asociado a la derecha política interpreta que este fracaso del gobierno dice relación con no haber sido un gobierno legítimo y con el diseño equivocado de sus políticas económicas.

La ilegitimidad la explica con que aun cuando fue un gobierno democrático (todos los entrevistados lo reconocen como tal, incluyendo a sus detractores) no siempre las mayorías deciden adecuadamente por el bien común: “Creo que es necesario que los niños sepan que no siempre, no siempre las mayorías son quienes tienen... A ver, no por ser mayoría significa que esté bien, no necesariamente. No necesariamente. También se pueden equivocar” (Escuela Rural, Director, 53 años: 164).

Relativo al proyecto económico, la política de expropiaciones de la Reforma Agraria, iniciada en el gobierno de Frei Montalva, y profundizada radicalmente en el gobierno de Salvador Allende también es muy cuestionada en tanto se les entregó a personas no preparadas amplios espacios de tierra los cuales no fueron bien trabajados. Culpan a la administración gubernamental de no proporcionar las condiciones educativas o de capacitación, razón por la cual las tomas ilegales fueron muy frecuentes, generando conflictos entre sectores de la población.

Después viene el período de Allende en donde ya definitivamente viene el tema de la expropiación en que el desorden fue tan grande que el que le paraba una bandera a cualquier cosa se apropiaba de ella... malo, entregar en manos de gente sin educación grandes capitales como empresas, como campos que finalmente lo único que lograron fue llevarlos a la quiebra, no se puede, no se puede sin educación entregar ese tipo de patrimonio (Escuela Rural, Director, 53 años: 158- 160).

Tanto la política económica como la ilegitimidad del gobierno desembocaron en la paralización del país, caracterizando la época como un período de máxima inestabilidad. Así, la síntesis que presentarían a los niños y niñas es muy similar

a la versión entregada por los libros de texto de la primera década de la reforma educativa post dictadura en donde primarían las memorias de la salvación (Stern, 2009) y que justifican el golpe de Estado en tanto intervención necesaria para regularizar la condición sociopolítica del país.

[les contaría a los niños] del gobierno de Allende, que en Chile se produjo un desorden, que nadie trabajaba, que habían huelgas, que por los caminos no se podía transitar, de que los obreros no trabajaban, de que los profesores no podían llegar a las escuelas donde trabajaban lejos por los paros de los microbuses, de los camioneros (Escuela Rural, Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 46).

Al respecto otro de los padres entrevistados (advertimos como los varones representan posicionamientos políticos más claros que las mujeres entrevistadas) plantea que las nuevas generaciones debieran comprender que el golpe militar se produjo como consecuencia de la crisis del gobierno de Allende. Así no solo relaciona ambos hitos sino que justifica el desenlace frente al mal desempeño del gobierno socialista.

el gatillante porque toda la gente habla del régimen, pero no habla del gatillante (...) Para mí pasó que el país se estaba yendo hacia un régimen comunista donde había mucho desorden, no había orden (...) eso es lo que yo entiendo, eso es lo que yo sé, esa es mi realidad, ya?, (...) había gente que no trabajaba, habían muchos paros, se estaba yendo a una crisis económica y había que revertirlo de alguna manera (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 393- 395).

Según la versión de este entrevistado acciones como un golpe de Estado eran legítimas en el momento ya que así lo indica la Constitución Política del país (“eso está escrito”) ante situaciones de crisis política: las Fuerzas Armadas estarían autorizadas legalmente a tomar la conducción de la nación. Frente a ello se justifica una acción del pasado (septiembre de 1973) en función de un texto legal posterior (la Constitución la dicta Pinochet en septiembre de 1980).

Para este entrevistado, la crisis del gobierno de Allende fue de responsabilidad tanto del presidente y su gabinete así como de los electores que lo apoyaban, entre quienes se identifican sus propios suegros en una entrevista posterior, sin referir a la oposición política como un actor fundamental en este proceso: “el gobierno en general (...) toda su tropa, todo su gabinete (...) la gente que lo

eligió también tiene completamente la culpa” (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 399).

Este padre en particular demanda una especie de “memoria completa” (Salvi, 2014) ya que según él la historia debiera contarse con variados elementos y versiones, ya que como se realiza este ejercicio es solo parcial y para beneficio de otro bando, no el propio

sería importante en la educación insertar lo que realmente sucedió (...) porque es lo que más suena en la gente, en la opinión pública, o sea los recuerdos más vivos que hay son sobre el régimen político militar (...) la gente normalmente habla "no, es que el gobierno de Pinocho, Pinocho, Pinocho" pero no ve más allá, o sea la historia para ellos pasó el 73' y de ahí para adelante (...) lo que hablaría es la consecuencia del por qué se aplicó un régimen militar, por qué se llegó a eso (Escuela Rural, Padre, 34 años años, Madre, 32 años: 383).

A diferencia de los que nos señalan las otras familias (que su grupo extenso piensa de manera casi similar políticamente), en este grupo el lado paterno de la estudiante son pro régimen militar y por el lado materno son anti régimen militar. En función de ello, el padre de la niña traslada la visión negativa de los adherentes de la Unidad Popular a los abuelos maternos de la estudiante a quienes caracteriza como personas desinformadas, ignorantes y por tanto equivocadas en sus posiciones políticas. Así quien recuerda desde otra memoria es ignorante, desinformado o recuerda mal.

Algo de esta memoria equivocada se expresa en la calificación que hace un actor escolar a otro cuando refieren sus recuerdos de la crisis política de 1973 que desembocó en el golpe de Estado.

La profesora habla de manera muy convincente sobre esto, sobre lo que ella piensa y sobre lo que le pasó a su amiga. Dice que estos temas se sabían, que en la época la información estaba disponible (...) El director le dice que esto se sabe ahora, que con los años se ha aclarado esto y que piensa que ella tiene “recuerdos mentirosos”. Le pregunto a ambos qué edad tenían ellos en la época de los sucesos que hablan. Él tenía 13 y ella 11 años. Hablan del “73”, pero nadie durante el transcurso del almuerzo menciona las palabras dictadura, régimen militar o golpe (Escuela Rural, Notas de campo, 9 de septiembre 2014: 9)

6.3.3. ¿Hubo filas o no?

Un aspecto negativo del gobierno señalado transversalmente por los distintos actores entrevistados fue el desabastecimiento de mercaderías de uso diario, siendo el único punto en común de evaluación del período para los y las docentes y las familias entrevistadas. El boicot de la derecha política aparece en varias de las entrevistas como una causa de la crisis (“A pesar de culpabilizar a Allende de la crisis política, indica que la derecha colaboró activamente en la crisis de 1973” (Escuela Rural, Notas de campo, Conversación Prof. Historia y Ciencias Sociales, 21 noviembre 2014: 24).

Este boicot se asocia al desabastecimiento de mercaderías y los paros de transportes los cuales se explicaban por la oposición al gobierno socialista. Los actores adultos adscriben a que esta situación no fue responsabilidad del gobierno sino que fue parte de la campaña o boicot de la derecha política para desestabilizar el país: “el tema del 70 al 73 (...) les expliqué que había habido un problema económico, un problema de que también un sector político de derecha había hecho una... una... había guardado productos de alimentos para provocar una crisis” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 297- 299).

Todos los familiares de los niños que entrevistamos refieren aspectos críticos de esta experiencia señalando que fue una estrategia de la oposición a Allende para desestabilizar al gobierno

Teníamos plata, pero no teníamos qué comprar (...) yo pienso que, en esos años yo no me daba cuenta, pero yo pienso que fueron los mayoristas los que escondieron las cosas y eso fue como un boicot para el gobierno de Allende, eso pienso yo... (...) por lo que yo he conversado y he escuchado es porque nunca quisieron que los comunistas gobernaran el país (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 36- 40).

La abuela indica haberse enterado de esta situación a lo largo de los años, por lo cual en conversaciones a posteriori de la experiencia se ha dado una explicación de lo ocurrido. En el caso de los abuelos entrevistados refieren haber sido testigos directos de esta estrategia de desestabilización siendo incluso beneficiarios por razones de amistad por quienes escondían los alimentos en la aldea.

Ahí mismo, aquí donde R. tenían camiones de cosas escondidas, de mercadería. (...); Abuela: ahí tenían piezas y piezas llenas de... mucha gente sabía.; Abuelo: La gente que iba a los cursos sabía. Ahí donde los B. estaba la X. a cargo del negocio y el finado C. me decía “oiga yerno, le dijo la chiquilla que fuera a verlo esta tarde” y yo sabía y él ya tenía su paquetito hecho, de tallarines, de todo tenía (Escuela Rural, Abuelo, 65 años, Abuela, 60 años: 363- 371)

Al respecto es muy llamativo que esta situación de boicot alimentario para las madres jóvenes no se asocia al gobierno de la Unidad Popular sino más bien a la dictadura militar. Recuerdan la situación de pobreza de sus familias de origen indicando la carestía de alimentos por razones de clase: “Mi mamá decía que muchas veces no les vendían las cosas porque las tenían almacenadas en bodegas grandes, pero solamente para los de plata, pero a los pobres no les daban” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 406). En el mismo espacio de la conversación con los padres más jóvenes se escenifica esta confusión o mejor dicho estas distintas versiones de la historia transmitida por sus propios padres.

Creemos que la construcción asociada a la dificultad en el acceso a los alimentos como una estrategia de la derecha política y que fue experimentada en la infancia de los entrevistados más jóvenes o bien escuchada en las conversaciones con sus propios padres, se confunde con la crisis económica de inicio de 1982 como consecuencia de los ajustes neoliberales implementados por el régimen. Lo interesante es advertir como los recuerdos de dos situaciones históricas tan diversas son asumidas por los sujetos como el mismo acontecimiento, en tanto condensación de períodos históricos bajo una misma causa y responsable, la derecha chilena.

Otros padres entrevistados quienes adscriben a la versión del acaparamiento durante la Unidad Popular discuten más bien sobre las razones de esta situación, pero por sobre todo a la vivencia personal de la misma y en el contexto territorial específico en el que se sitúa este recuerdo

Bueno... Yo en el 70' cuando pasó todo eso yo estaba chica así que no me acuerdo mucho, lo único que me acuerdo que había que hacer filas para comprar un cuarto de azúcar, para comprar... para todo había que hacer filas, de eso me acuerdo pero más que nada eso. Padre: ¿A dónde hiciste fila?, Madre: había que hacer filas;iii, Padre:

Decían [enfatisa esta palabra] que había que hacer filas]. Madre: Decían que había que hacer filas, no es que yo lo viví. Padre: Porque en el campo no se hacían filas. Madre: Tú estás viendo por acá no más, por el campo, pero uno también tiene que ver con la ciudad. Padre: Si, pero de las filas decían pero y ¿por qué las hacían? porque tenían todo acaparado, escondidas las cosas, las cosas estaban, pero las empezaron a esconder (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 276- 284).

6.3.4. El fin de la democracia

Para terminar con la exposición sobre este gobierno, los docentes que lo valoran positivamente destacan su carácter democrático. Este carácter en la Escuela Urbana lo subrayan en función de propio quehacer (“tengo que ser consecuente como director de la escuela o sea uno de los valores importantes que se desarrollan aquí es la democracia” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 151), pero también en manifestar que tuvo un lugar específico en la historia de Chile en cuanto a democratizar la sociedad.

En función de este intento, la experiencia fue interrumpida por el golpe de Estado y la dictadura militar: “lo importante era que ellos pudiesen entender que después de un gobierno democrático hubo una dictadura” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 87). Los docentes que valoran este carácter democrático enfatizan el fin de una época particular iniciada con Salvador Allende para la historia de Chile, mientras que quienes valoran negativamente el período destacan la recuperación de la democracia en 1990 más que el quiebre de ésta en 1973.

Para la mayoría de los familiares de los niños la historia a enseñar del país se divide en períodos buenos y malos, siendo los períodos positivos a transmitir en la escuela los asociados a gobiernos en los que se ejerció la democracia (previos al golpe militar y los de la transición democrática desde 1990). El período malo para todos los entrevistados, a excepción del Director de la Escuela Rural, lo constituye la dictadura militar.

El desenlace de este período es rescatado a través del último discurso de Allende en La Moneda. Para ello una de las docentes presenta el material de audio en el que el presidente enuncia lo que se ha interpretado como su testamento político: “se escuchaba la voz de Allende como con las palabras del

discurso "cuando se abrirán las grandes alamedas" (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 259). Este discurso, dada su potencia histórica, aparece en más de una ocasión en las escuelas observadas. Así en los inicios de nuestra indagación también es rememorado por una funcionaria de la Escuela Urbana para el acto de Fiestas Patrias.

La jefa de UTP le indica a la profesora que tiene que hacer un folleto menos tradicional, que la idea es recuperar en el texto y en las imágenes elementos más "progres", incluyendo las distintas culturas que viven desde el norte al sur del país. En un momento la jefa de UTP, en tono de broma, dice que si fuera por ella pondría en el texto "mucho más temprano que tarde..." y se ríe (Escuela Urbana, Notas de campo, 09 septiembre 2013: 8).

6.4. DISCUSIONES. EL NUNCA MÁS AL PODER POPULAR

A la luz de los resultados de nuestra indagación en el espacio escolar y familiar con niños y niñas de escuelas primarias, podemos constatar que las memorias sobre la Unidad Popular han adquirido a lo largo de estos últimos años mayor presencia y criticidad que las versiones oficiales dadas por los libros de texto de los inicios de la transición y por sobre todo de las construcciones historiográficas dominantes de las últimas cuatro décadas.

La historia prohibida sobre la vía chilena al socialismo ha conseguido un lugar de legitimación en los espacios públicos tanto para cuestionar sus errores como para revisar el valor de sus propuestas y legado ante las problemáticas sociales actuales que aquejan a la sociedad chilena. Así de una memoria subterránea se ha constituido en una memoria legitimada, pero aun no oficial ni dominante, para pensar el presente y actualizar sus demandas.

Si bien en los relatos de las y los adultos entrevistados persiste la memoria de la crisis política y del desabastecimiento de productos básicos, operación realizada tanto por el régimen militar como por la posterior transición, el proyecto político de Allende y su valor histórico, lentamente ha logrado instalarse desde el discurso de las y los profesores de distintas edades, quienes intentan legar el ideario y acciones concretas de este proyecto político en función de la democratización de la sociedad chilena y la estatización de la economía.

Por parte de las familias valoran este período histórico en tanto instancia inaugural y quizás única en la historia de Chile de derechos y de acceso en particular a la vivienda y la tierra. Niños y niñas algo logran divisar sobre lo que este gobierno significó para sus propias familias. A pesar de ello, lo que persiste como imaginario memorial tanto para las familias como para niños y niñas en la actualidad es el fin dramático de este proyecto histórico, y un cierto enfrentamiento entre líderes individuales, en el que se caracteriza a héroes y villanos como los responsables de un proceso social.

Así un proyecto que apreciamos como emancipador para este mismo sector de la población (recordemos que las escuelas investigadas matriculan a niños y niñas de estrato socioeconómico bajo) no es apreciado en su potencia histórica, siendo caracterizado como un error, como una utopía, como un imposible o bien como un mito. Si bien el fin dramático de la Unidad Popular y la correspondiente muerte de su líder, tiene múltiples explicaciones históricas y políticas, regularmente es enunciada como la consecuencia de una utopía y sus audaces políticas, más que como la reacción de la clase dominante ante su realización o como las contradicciones propias de la alianza gobernante. Este deseo de igualdad, de acceso a derechos, de democratización, es visto por los distintos actores escolares como una ilusión derrotada, pero por sobre todo castigada violentamente en su ensoñación y posible realización.

Así consideramos que el Nunca Más de Chile enunciada por la transición democrática y por el curriculum oficial, en tanto condena sobre el pasado, no es sobre la dictadura y sus crímenes, sino más bien sobre este breve, pero intenso período instituyente de la historia de Chile. Nos parece que el golpe de Estado logró convertirse en una reversión esperada a un estado normal de la sociedad, ya que cuando los desfavorecidos se expresan y demandan sus derechos, esto es corregido y sancionado.

Nos parece que la elaboración sobre esta posibilidad debiera ser analizada por y para las nuevas generaciones ya que la nostalgia dolorosa resultó inmovilizante ante nuevas demandas sociales al menos durante las primeras dos décadas de la

transición democrática. Algo de ello, las jóvenes generaciones de estudiantes han modificado.

Relativo al proyecto emancipatorio propuesto por la Unidad Popular para las clases populares, en las memorias de los actores escolares se advierte una consigna asociada a que este gobierno representó al pueblo, pero en tanto éste solo está personificado en los estratos desposeídos. Así los actores escolares desplazan el énfasis desde el gobierno del pueblo al gobierno de los pobres, ya que éste ayudada a la satisfacción de las necesidades básicas desde una perspectiva paternalista o clientelar más que como una conquista propia.

Creemos que este posicionamiento dificulta asumir para sí el protagonismo tanto en la asunción de la alianza gobernante como en el diseño mismo de sus políticas, énfasis que ha obturado el análisis sobre el poder popular y su potencia creadora y por tanto transformadora de la realidad chilena en el pasado y por tanto en el porvenir. En este sentido recordemos que la Unidad Popular fue una alianza que representó tanto a una coalición de partidos de izquierda como al movimiento de trabajadores, pobladores y campesinos chilenos, pero gracias al trabajo historiográfico este movimiento ha quedado invisibilizado tanto para las nuevas generaciones como para quienes protagonizaron estas luchas en el pasado.

Esta construcción memorial tiene relación con que además de haberse proscrito las memorias sobre este pasado instituyente, la historiografía tradicional y crítica no realizaron este trabajo y solo desde las nuevas corrientes de la historia oral ha podido redirigirse la mirada a esta perspectiva del poder popular, y a que este no solo representa a los postergados sino más bien a los ciudadanos del país en sus diversas expresiones.

En función de los puntos anteriores, sobre la configuración de esta época como una utopía que favorecía a los pobres, un aspecto referido al problema del poder y la representación política se expresa como una disputa fundamental entre los actores adultos adherentes y opositores de la Unidad Popular. Este aspecto se vincula con el carácter democrático del gobierno y por tanto con los límites de la democracia representativa.

Así por ejemplo cuando se enseña que el gobierno de la Unidad Popular no por ser votado por la mayoría relativa se constituyó como un gobierno legítimo y por tanto quienes lo eligieron son responsables de su derrocamiento, se ponen en cuestionamiento las definiciones y sentidos de la democracia como sistema de representación política. Estas versiones del pasado, en tanto narrativas que nos permiten abordar el presente y transmitir a las nuevas generaciones, limitarían la legitimidad de los acuerdos ya que éstos solo sostendrían un orden establecido, aunque este fuese injusto y en el cual una cierta categoría de sujetos tendrían posición autorizada para definir los destinos de los ciudadanos.

Como advertíamos en las investigaciones iniciales con estudiantes secundarios, enseñar la memoria creativa Unidad Popular implica invocar el desorden, o bien cuando se le quiere denostar los docentes entrevistados refieren el caos económico y social apelando a su debilidad o legitimidad, sin destacar los aspectos positivos implicados en la participación política desde “abajo”. Pareciera ser que cuando se desea la igualdad, la representación y el poder desde abajo, desde prácticas horizontales eso es considerado como algo errado, ilegítimo, pero sobre todo irresponsable, siendo solo el carácter estatal y oficial el proceso legitimado de participación política (esto lo profundizaremos en el capítulo 8).

Si bien advertimos en nuestra indagación de campo un panorama más alentador a lo esperado respecto a esta memoria prohibida de Chile, en tanto aparecen sus versiones en el espacio escolar o bien en las conversaciones con los docentes y familias, el tratamiento de la Unidad Popular se constituye como un gran desafío para las escuelas, tanto para desplazar la mirada dolorosa y traumática que privilegia el tratamiento de la dictadura militar en tanto historia reciente, como para transmitir esta experiencia histórica en sí misma.

Creemos que la enseñanza de la Unidad Popular como experiencia particular de la historia del siglo XX puede convertirse en un espacio privilegiado del curriculum escolar para abordar el problema de las subjetividades políticas en sus diversas dimensiones. Así es posible hablar desde sus aciertos y errores sobre la participación horizontal en los espacios de decisión, sobre el acceso a

los derechos y en particular sobre el conflicto político y sus resoluciones no violentas, tal como revisábamos en el capítulo 5, pero no desde la tolerancia psicológica sino como construcción de ciudadanía, del respeto a la diversidad y a las mayorías.

7. CAPÍTULO 7. “PINOCHET TENÍA EL PODER SOBRE NOSOTROS”. LA DICTADURA MILITAR (1973- 1990) EN LA MEMORIA DE LOS ACTORES ESCOLARES

La dictadura militar liderada por el General Augusto Pinochet ha sido caracterizada como un régimen de excepción fundamental en la historia nacional. Como indicábamos en el capítulo 5, en Chile se realizaron golpes de Estado en los inicios de la constitución de la República y en tres ocasiones luego de la Guerra Civil de 1891. Previo al gobierno de Pinochet solo se definió al gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1927- 1931) como dictadura Civil, en tanto aun cuando éste asumió el gobierno por voto popular, en su mandato configuró un régimen autoritario proscribiendo libertades políticas (Aliaga, 2008). Por su parte, durante el mandato democráticamente elegido de Gabriel González Videla, éste proscribió la existencia del Partido Comunista.

En el caso particular de la dictadura militar de Pinochet, ésta implicó modificaciones sustantivas en la estructura de las instituciones chilenas, que si bien fueron conservadoras y desiguales desde sus inicios, durante las tres décadas previas sostuvieron importantes transformaciones tal como revisábamos en el capítulo 6. Debido a este carácter excepcional, y por sobre todo al carácter represivo y autoritario de sus prácticas sociales, políticas y económicas, la producción académica y estética le ha otorgado un lugar fundamental a este período del pasado reciente de Chile.

En este sentido los estudios de las Ciencias Sociales sobre la historia y las memorias sobre la dictadura militar poseen un carácter central incluyendo en esto las investigaciones sobre lo que las nuevas generaciones conocen del pasado reciente del país y en particular en el espacio escolar (capítulo 1 y 3).

Ahora bien, los estudios iniciales sobre las memorias de la dictadura militar colocaron el énfasis en el Terrorismo de Estado y en las violaciones a los derechos humanos, siendo una temática secundaria, pero ya iniciada en el debate, las representaciones relativas al proyecto contrarrevolucionario de la dictadura sobre al modelo de país que instaló y del cual chilenos y chilenas aun

padecen sus consecuencias. Este legado fue perfeccionado y luego medianamente corregido por los gobiernos de la transición democrática (Garretón, 2012).

La magnitud del Terrorismo de Estado en el caso chileno muchas veces ha opacado en el análisis que éste tuvo un sentido histórico relativo a sustentar un modelo de sociedad completamente diferente al prometido por los gobiernos previos y que para ello requería la represión política sobre los opositores y la instalación del miedo para el resto de la sociedad. Revisaremos algunos elementos sobre este modelo.

7.1. EL PROYECTO DICTATORIAL

7.1.1. Contra revolución y horror

El proyecto de la dictadura militar que algunos autores nominan como “contrarrevolucionario” (Moulian, 2005) se asocia a las modificaciones sustantivas en la estructura productiva del país, las que se inscribieron en la primera generación del neoliberalismo latinoamericano que sustentó sus estrategias de ajuste en un contexto de autoritarismo político, de estancamiento económico, pero por sobre todo en su crítica al paradigma keynesiano como modelo de desarrollo (Ramos, 1997).

En su crítica al modelo interventor del Estado, estas transformaciones enfatizaron la importancia del sector privado, la minimización del sector público y el apuntalamiento de los mecanismos de mercado para regular la economía. Para O’ Donnell (1997) esto se constituyó como una alternativa reaccionaria al rol del Estado como impulsor y responsable del desarrollo. De este modo, Chile es conocido como el “proyecto piloto del neoliberalismo occidental” (Garretón, 2012: 32), ya que fue inaugurado drásticamente y decididamente por Pinochet a través de su programa de gobernabilidad desde los inicios de su régimen.

Recordemos que el país se adelantó en casi quince años y de la forma más radical a las reformas del Consenso de Washington de los noventa, privatizando los bienes comunes, abandonando al trabajo como centro de la estrategia de

desarrollo y transformando al país en el más financiarizado de América Latina (Fundación Sol, 2015): “desregulación, desempleo masivo, represión sindical, redistribución de la renta en favor de los ricos, privatización de los bienes públicos. Todo esto comenzó casi una década antes que el experimento thatcheriano” (Anderson, 2003: 5).

Durante la dictadura militar, Chile experimentó un cambio radical en el rol del Estado frente a la aplicación y concepción de las políticas sociales, desde una lógica de expansión y mejoramiento estatal desde la década del veinte hasta los setenta, a un Estado subsidiario. Este cambio se produjo sobre la base de la privatización de áreas fundamentales de la política social, dejando al mercado como regulador del acceso a dichas áreas y la focalización del gasto social, reduciendo el monto general y la participación del Estado, para centrar los recursos en sectores definidos como “vulnerables” (Dávila, 1998).

Economistas, científicos sociales e historiadores críticos han colaborado a este debate destacando que además de la violencia directa sobre las víctimas del Terrorismo de Estado, los pilares del modelo pinochetista han implicado hasta la actualidad la violencia estructural y económica para varias generaciones de ciudadanos ya que cambiaron las relaciones productivas y por tanto el mundo del trabajo, se modificó el entramado pre existente de derechos adquiridos como la vivienda y la salud, siendo el aspecto más destacado para el caso de nuestra investigación la transformación radical del sistema educativo nacional.

Entre los diversos dispositivos dictatoriales, destacan el Plan Laboral⁶³ y el sistema de previsión, los cuales tuvieron como objetivo descomponer el poder conquistado en décadas anteriores por los trabajadores. En el caso del Plan Laboral (DL 2.756 y DL 2.758, ambos de 1979) éste fue parte de un conjunto de directrices de transformación de la sociedad chilena llamado “Las Siete Modernizaciones del Estado” (1979 citado en Fundación Sol, 2015). En este plan, la dictadura redefinió el rol del sindicalismo instaurando uno

⁶³ Destacamos como estrategia de memorialización sobre el Plan Laboral de 1979 la obra dramática “No tenemos que sacrificarnos por los que vendrán” (Colectivo Zoológico, 2015) y el documental “Chicago Boys” (Fuentes, 2015).

despolitizado y desmovilizado a través de la prohibición de la negociación colectiva por rama, permitiendo el reemplazo de los trabajadores en huelga y la tercerización de los contratos (DL 2.950).

En el caso del sistema de previsión, hasta entonces solidario y de reparto, éste fue privatizado, transformándolo en uno de capitalización individual forzosa a través de la entrega de importantes recursos a entidades empresariales y precarizando dramáticamente a los y las jubiladas (DL 3.500, 1981). Así, las anteriores cajas de seguro fueron reemplazadas por las Administradoras de Fondos de Pensiones (A.F.P.), instituciones que especulan en el mercado financiero con el dinero de los trabajadores.

Relativo al sistema financiero, desde 1975 se privatizaron los bancos, compitiendo éstos con los bancos extranjeros para quienes se liberaron las tasas de interés. En cuanto a una de las políticas más emblemáticas de la Unidad Popular, la dictadura militar desnacionalizó el cobre en 1981 a través de la entrega de los nuevos recursos mineros a los privados, mientras que en el mismo año fue promulgado el Código de Aguas (DFL N° 1.122) por lo que el agua, en tanto recurso natural y nacional, fue privatizado.

Entre 1979 y 1981 el gobierno decretó el fin del sistema público de salud a través de la creación de un fondo nacional (FONASA, 1980) y de las instituciones de salud privadas (ISAPRES, 1981) instituyendo la competencia entre ambos sistemas para la cobertura. Por su parte, en 1980 se municipalizaron los Centros de Atención primaria en salud minimizando la responsabilidad del Estado respecto de un derecho considerado universal durante los distintos gobiernos chilenos del siglo XX.

En 1980, a través de un fraudulento plebiscito, se aprobó la Constitución Política, redactada por la Comisión Ortúzar, en la que se consagró el rol subsidiario del Estado en la economía y el derecho de propiedad privada, relegando a un segundo plano los derechos económicos, sociales y culturales, tales como el derecho al trabajo y a la educación. Se entregó a las Fuerzas Armadas el rol tutelar de la democracia y se instituyó el sistema binominal para la elección de los cargos de representación popular (senadores y diputados).

Estos pilares del Estado subsidiario se construyeron sobre la muerte, el miedo y la privación de los derechos civiles más fundamentales de la población chilena durante casi dos décadas. Según cifras oficiales desde el mismo día 11 de septiembre de 1973 hasta el 10 de marzo de 1990, la dictadura militar desapareció más de mil personas, asesinó dos mil compatriotas, torturó cuarenta mil presos, exilió a doscientos mil ciudadanos, exoneró a setenta mil trabajadores y relegó a diferentes localidades del país a una cifra desconocida de chilenos y chilenas (Olea, 2015). Indicamos la masividad de estas prácticas en una población que no contaba en los años setenta con más de nueve millones de personas (Instituto Nacional de Estadísticas, 1970), pero por sobre todo en una comunidad en la que este tipo de prácticas represivas no eran cotidianas ni conocidas.

Como señalábamos en el capítulo 5, la violencia estatal sobre los sujetos fueron hechos conocidos en el siglo XX. En éste se perpetró por parte del Ejército chileno al menos una decena de masacres a obreros (Iquique 1907, San Gregorio, 1921, Coruña, 1925; Plaza Bulnes, 1946); campesinos (Ranquil, 1934) y pobladores (Población José María Caro, 1962, Pampa Irigoín, 1969) (Lira y Castillo, 1991; Moraga, 1999) mientras que la relegación y exilio de opositores y la proscripción de partidos políticos se habían constituido como prácticas de control social de los gobiernos autoritarios en el pasado (Jocelyn Holt, 1997).

Sin embargo, la prisión política clandestina inaugurada por el régimen pinochetista fue una práctica novedosa y masiva. Un primer momento de este nuevo accionar se instaló en el país desde septiembre a diciembre de 1973, período en el cual se perpetró la mayor cantidad de detenciones, ejecuciones y desapariciones. Según la CNPPT (2004) solo en esos tres meses el régimen detuvo al 67% de presos políticos del total de la dictadura, mientras que según la CNVR (1991) el régimen desapareció en ese trimestre a 630 personas, de un total de 1190 y asesinó por ejecución sumaria, producto de la tortura o heridos de bala en la represión callejera, a un total 1260 chilenos de un total de 2100 (Olea, 2015). Relativo a las características específicas de las víctimas de estos

actos ambas comisiones (CNVR y CNPPT) han destacado el énfasis en varones (85% de las víctimas), de 18 a 30 años, trabajadores, campesinos y estudiantes.

Para concretar su accionar represivo, el Estado organizó a las Fuerzas Armadas y de Orden, práctica que demostró la acción coordinada, concertada y centralizada de su aparato represivo. Militares y agentes chilenos fueron entrenados para ello desde la década de los sesenta como parte de la doctrina contrainsurgente instalada en América Latina como consecuencia de la Revolución Cubana (Garzón, 2016; Salazar, 2011). Para cometer tales atrocidades, el Estado de Chile ocupó centros masivos de detención, de los cuales los más tristemente conocidos fueron el Estadio Nacional, el Estadio Chile y recintos militares a lo largo del país (CNPPT, 2004).

Mientras diseñaba su proyecto revolucionario del cual mencionamos sus principales pilares, entre 1974 y 1978 el régimen perfeccionó sus métodos. Para ello creó la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) en 1974, organismo dependiente de la Secretaría Ejecutiva Nacional de Detenidos (SENDET) el cual organizó el selectivo exterminio de las principales dirigencias de los partidos de izquierda así como de cientos de militantes del M.I.R. y de los Partidos Socialista y Comunista (Salazar, 2011; Rebolledo, 2012).

Para ello se utilizaron al menos mil centros de detención a lo largo del país, los que se concentraron tanto en las grandes ciudades, como en el campo, islas al sur del país y el desierto en el norte, destinando para esto cuarteles y regimientos, residencias privadas, edificios gubernamentales y escuelas (CNPPT, 2004). Así por ejemplo, el principal centro de detención en la ciudad de Santiago, Villa Grimaldi, mantuvo en condición de prisión clandestina al menos a quinientas personas, siendo la mitad de ellas desaparecidas hasta el día de hoy.

Durante la década de los ochenta, disminuyen cuantitativamente estas prácticas de desaparición y muerte de opositores, las que seguían perpetrándose a manos de la Central Nacional de Informaciones (C.N.I.) creada en 1978 (Salazar, 2012), pero los métodos del Terrorismo estatal vuelven a masificarse a través de los masivos allanamientos en las poblaciones populares (Colectivo de

Memoria Histórica José Domingo Cañas, 2005). Por el carácter de este accionar no contamos con las cifras específicas de la población reprimida en represalia por las masivas movilizaciones sociales iniciadas desde 1983, aun cuando conocemos que entre 1983 y 1987 en Chile son asesinadas más de doscientas personas por motivos políticos (CNVR, 1991).

Atentados contra importantes dirigentes de oposición como el sindicalista Tucapel Jiménez, el ex mandatario Eduardo Frei y los casos específicos de muerte de profesionales (Caso Degollados, 1985), estudiantes jóvenes (Caso Hermanos Vergara, 1985; Caso Quemados, 1986) y militantes organizados (Operación Albania, 1987) sellan este último período de la represión pinochetista.

7.1.2. El proyecto educativo de la dictadura militar

El sistema educativo quizás fue uno de los más golpeados por el nuevo régimen y el de su mayor interés en modificar desde sus bases. Como decíamos la dictadura militar inauguró una forma de ejercer el poder tanto a través de la anulación de las prácticas democráticas conquistadas durante décadas como en la creación de un estado subsidiario. Ambos elementos fueron expresados en la escuela chilena y su legado está presente en las instituciones hasta el día de hoy tanto a través de sus directivas como en el sistema de financiamiento heredado.

En sus primeros años (1973- 1978) el Régimen Militar centró su interés en la disolución de los principales organismos representativos de los trabajadores de la educación y de los estudiantes universitarios y secundarios⁶⁴ (Muñoz, 2012). Profesores, académicos, dirigentes del gremio y estudiantes de primaria y secundaria fueron perseguidos con un saldo de al menos cuatrocientas víctimas de desaparición forzada y tortura con resultado de muerte (Faunes, 2013; Sánchez, 2013).

Por su parte “la conducta oficialista fue represora y restrictiva sobre el sistema, recurriendo a decretos, circulares y otros mecanismos de control, ordenamiento y limpieza del sector, bajo los preceptos del apoliticismo y la seguridad

⁶⁴ Ver documental “Actores Secundarios” (Bustos y Leiva, 2004)

nacional” (Rubilar, 2003: 4). En función de ese control sobre las escuelas, las cifras hacia fines de la dictadura dan cuenta de al menos ocho mil docentes exonerados por causas políticas (Weibel, 2013).

La institución escolar debía ser un dispositivo más del sistema impuesto a través de diversos decretos curriculares, por lo que tempranamente se imprimió el sello de una educación autoritaria y adherente a la Doctrina de la Seguridad Nacional. Así, se dictó en esta primera época el decreto Ley 1892 del 21 de noviembre de 1973 con el cual se eliminó la ideología marxista del curriculum, se prohibieron las aplicaciones de encuestas, la lectura de ciertos textos y libros, y el libre acceso a los establecimientos (Núñez, 1984).

Con la Declaración de Principios de marzo de 1974, la Junta de Gobierno decretó que el humanismo cristiano y la subsidiariedad serían los pilares de su proyecto, así como el culto a los símbolos patrióticos identificados con las gestas militares. En las “Políticas educacionales del Gobierno de Chile” se explicitaron los conceptos de Estado subsidiario y la descentralización educativa, destacando la renovación continua, el cambio planificado y la educación permanente a través de la subsidiariedad (Ministerio de Educación citado en Reyes, 2004). Entre 1973 y 1978 el régimen controló la educación del país a través de una “cruzada ideológica”:

Se impuso una drástica modificación de la estructura del sistema y de los contenidos de la enseñanza de acuerdo a una orientación nacionalista, individualista y anti-marxista. (...) la enseñanza de la Historia [fue] desalojada de sus contenidos vinculados a los problemas del ‘desarrollismo’ (economía, sociedad, industrialización, etc.) por contenidos más bien de orden "simbólico" (la bandera, el escudo, la unidad nacional y los éxitos del Ejército Libertador de Chile) (Reyes, 2002: 3).

Además de disminuir el gasto fiscal a las escuelas y liceos chilenos desde el primer año de la dictadura, la Junta Militar suprimió las Escuelas Normales que existían en el país desde el siglo XIX (Dto. N° 353, 1974) y traspasó la gestión educativa a instituciones intermediarias. También en 1974, el régimen creó las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación con el fin de desconcentrar el rol del Ministerio de Educación en el sistema integrado nacional.

En marzo de 1979 se elaboraron Directivas Educativas para fomentar la educación particular subvencionada exigiendo un programa curricular mínimo. La educación secundaria y universitaria serían excluidas de esta preocupación de universalidad por lo cual deberían ser pagadas, predominando los principios de nacionalismo, economicismo, privatización, regionalización y municipalización, atomización del sistema y en particular, estigmatización de la escuela pública. Estos principios se expresaron en la Constitución Política de 1980 que consagró la libertad de enseñanza en el marco del libre mercado, la seguridad nacional y la restricción de ideas.

A partir de esta consagración constitucional, el régimen avaló un conjunto de disposiciones legislativas para la transformación de la estructura institucional y los contenidos programáticos de la educación chilena: así por ejemplo el Decreto N° 13.063 de 1980 implementó la Municipalización consistente en el traspaso desde el Estado a las administraciones comunales de la gestión de las escuelas públicas. Por su parte, en 1981 decretó el sistema de subvenciones financiado el Estado tanto las escuelas públicas como semi privadas a través de un “voucher” por número de alumnos que asisten a clases (subvención a la demanda).

El nuevo sistema político implementado durante la década de los ochenta se tradujo en que las escuelas públicas, que hasta ese momento dependían financiera, administrativa y técnicamente del Ministerio de Educación, pasaran a ser administradas por los municipios. Gracias a la subvención estatal a la demanda, se incentivó la incorporación de privados en la provisión de educación (Cox, 2005, Raczynski y Muñoz, 2007). El currículum permaneció centralizado por el Estado y comenzó a implementarse en 1988 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), medición estandarizada utilizada para elaborar un ranking público de la calidad de los establecimientos (Assaél, Cornejo, González, Sánchez y Sobarzo, 2011).

En la segunda parte del régimen (1982- 1990) éste se caracterizó por afianzar el proceso municipalizador, desregulando el currículum escolar y la gestión de los establecimientos. Por su parte, también en esta etapa comienzan a expresarse

por parte de estudiantes secundarios y académicos, acciones de resistencia a estas importantes transformaciones, generando relevantes movilizaciones sociales (Muñoz, 2012), razón por la cual se perfeccionó el sistema de represión y vigilancia en escuelas y liceos a través de las órdenes de la Central Nacional de Informaciones (CNI) y las direcciones de las instituciones escolares.

El seguimiento a menores y profesores no fue entonces un desbande operativo, ni una respuesta excesiva a las marchas, protestas y tomas surgidas desde 1983 en los colegios (...) Estas operaciones (...) fueron parte de un Plan de Guerra del Frente Interno, coordinado entre la CNI y la desaparecida Oficina de Seguridad del Ministerio de Educación, como consta en el oficio reservado 02/36 del 16 de febrero de 1984” (Weibel, 2013: parra 32- 33).

En términos legislativos la acción más relevante de este último período fue el establecimiento un día antes de la entrega del poder de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley N° 18.962, 10 de Marzo de 1990). En ella se reiteraron los principios de seguridad nacional, de libertad económica de enseñanza, de apertura de establecimientos, de restricción ideológica, siendo los gobiernos transicionales los encargados de fijar los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, tarea realizada en el gobierno de Frei Ruiz Tagle, como indicamos en el capítulo 1.

7.2. REPRESENTACIÓN DE LA DICTADURA MILITAR EN EL CURRÍCULUM Y LOS LIBROS DE TEXTO

El nuevo marco curricular postdictadura fue producto de las negociaciones entre la elite política y académica siendo aprobados los planes y programas en 1998 para la Educación Secundaria y 1999 para Educación Primaria. Relativo a la enseñanza de las últimas décadas de la historia del país, el programa de estudio indicaba que era de interés del Ministerio de Educación que los estudiantes

comprendan la magnitud de los cambios ocurridos durante el gobierno militar dando especial énfasis a la aprobación de la nueva constitución y al modelo económico abierto al mercado internacional así como al conocimiento y valoración del proceso de recuperación y transición a la democracia de la última década y media del siglo (Ministerio de Educación, 1999a: 46)

En la reconstrucción histórica de la década del período 1973-1990, el nombre de la unidad fue “Historia económica de Chile en el siglo XX: una comparación entre el modelo de sustitución de importaciones y las políticas de acceso al comercio internacional” (Ministerio de Educación, 1999a) y el aprendizaje esperado era que los alumnos reconocieran y estudiaran el modelo económico inaugurado por sobre los demás aspectos históricos de la época. Así los contenidos mínimos obligatorios para el Sexto año de educación primaria consistían en “las características fundamentales del modelo económico establecido durante el gobierno militar, haciendo especial énfasis referencia a la apertura hacia los mercados internacionales y al impulso a la iniciativa privada” (Ministerio de Educación, 1999a: 53).

Además de no nombrar como dictadura militar al período en los planes y programas ni en los libros de texto durante casi una década, el curriculum escolar reforzó la visión comparativa del modelo económico inaugurado en la década de los ochenta respecto de los anteriores, con énfasis en el aprendizaje de los aspectos técnicos de las políticas económicas neoliberales (PIB, PGB, inflación) (Reyes, 2002).

El libro de texto señaló tres críticas al modelo económico: las reformas alteraron las conquistas de los trabajadores, el crecimiento económico desmejoró las condiciones de vida de la población y aumentó la cesantía y el trabajo precarizado, no obstante en el material de estudio ignoró el impacto de las políticas de privatización de servicios, priorizando el auge económico (Reyes, 2004)

Relativo al problema de los derechos humanos, el énfasis del plan curricular consistió en que los estudiantes valoraran el proceso de transición y la recuperación de la democracia iniciada en la década del noventa (Reyes, 2004). Para ello invitaba a indagar los conceptos de “democracia y democratización”, con el fin de destacar y valorar los principios democráticos, el pluralismo político, cultural y el respeto los derechos humanos.

Estos últimos, para el Sexto año básico debían ser tratados como normas de sociabilidad y las violaciones a éstos señalados solo conceptualmente

(Ministerio de Educación, 1999a). Se omitió el estudio de los medios específicos utilizados por los servicios de inteligencia tales como la tortura, la ejecución y la desaparición de personas. Para Segundo Año medio se enfatizaban los objetivos transversales de la formación ética y el análisis de los efectos personales y sociales de las violaciones de los crímenes a través de la revisión del informe de la Comisión Rettig (CNVR, 1991).

En este marco curricular, los derechos humanos fueron tratados en relación a los contenidos, pero en relación a su transversalidad, valorando el sistema democrático y la Reconciliación Nacional. No es un tema abordado a través de las actividades, ni tampoco considerado como un aprendizaje esperado. En el caso específico de los textos escolares, los libros de texto producidos planteaban una posición similar a los documentos oficiales de las comisiones de la verdad, prevaleciendo el discurso de victimización y la asignación generalizada de responsabilidades por sobre el interés por establecer lo ocurrido y hacer justicia en el tratamiento de la violación a los derechos humanos (Oteiza, 2006).

Así, se privilegiaba en los textos escolares la denuncia por los hechos más no por los responsables predominando actores sociales, colectivos y pasivos, no individuales, ni directos ni activos (Oteiza, 2006, 2011). Específicamente en el libro de texto para educación secundaria los autores enfatizaban el clima de violencia generalizada previo al golpe de Estado para justificar los crímenes, ante la limitación de opciones con el fin de generalizar responsabilidades

la violencia inicial de la intervención militar expresada dramáticamente en Santiago en el bombardeo a la Moneda y el suicidio del presidente Allende, en allanamientos a fábricas y poblaciones, las personas detenidas por su vinculaciones con el depuesto gobierno daría paso luego a una política sistemática de represión de los grupos disidentes. Así los años posteriores los organismos de seguridad del Régimen Militar incurrieron en graves violaciones a los derechos humanos (Mare Nostrum 2001, citado en Oteiza, 2011: 159).

El discurso de los textos describe a las víctimas en clausulas pasivas, representándolas en términos generales, de manera anónima y solo en un caso aparece el atentado al ex canciller Orlando Letelier como un crimen condenado

a nivel internacional. En el mismo texto citado para educación secundaria se señala que

En los días que sucedieron 11 de septiembre los dirigentes de izquierda que habían tenido figuración en el gobierno de Allende fueron arrestados y llevados a campo de concentración, posteriormente expulsados del país. Muchos otros partidarios de la Unidad Popular fueron asesinados o bien tras ser detenidos desapareció en circunstancias que en muchos casos hasta el día de hoy no se han podido determinar (Mare Nostrum, 2001, citado en Oteiza, 2011: 159- 160).

En una versión posterior de la misma editorial, el texto indicaba una narración similar en tanto señalaba que tras un marcado período de autoritarismo político y de profundas reformas en el ámbito económico y social, el régimen persiguió a los adherentes y opositores al régimen, generando violaciones a los derechos humanos que significaron la muerte, tortura, prisión y exilio de miles de chilenos y chilenas (Mare Nostrum 2009, citado en Oteiza, 2011).

Los textos previos a la reforma de 1999 transmitían la sensación de temor de la sociedad chilena no en relación a la dictadura y sus crímenes sino más bien respecto de los adherentes a la Unidad Popular, destacando la violencia política protagonizada por el MIR más no por los grupos de extrema derecha. Estos grupos, luego convertidos en opositores de la dictadura y por tanto sus posibles víctimas, fueron depositarios del prejuicio como construcción social de la sociedad desde la década del sesenta y por tanto del odio y el temor (Oteiza, 2006).

Luego en la transición democrática, la voz de estas víctimas al interior de los libros de textos fue excluida e invisibilizada incluso sobre los crímenes de los cuales fueron objeto. Así el temor ante el comunismo y sus representantes se aprecia en los libros de texto tanto previos a la reforma como a los distribuidos en la década del 2000. De este temor: “se aprecia su fuerza en la elección de Allende y se pone en práctica con los militares en el poder (Oteiza, 2006: 218)

Relativo a los perpetradores de estos actos en tanto agentes activos e individualizados no aparecen nombrados ni reconocidos en los libros de texto. Se señala en los textos la generalidad de “régimen sistemático” u “organismos de seguridad” y Pinochet no aparece asociado a estos actos en ninguno de los

textos, figurando la DINA y CNI como culpables y no el Ejército ni Carabineros de Chile, quienes según informes oficiales perpetraron al menos el 40% de las desapariciones forzadas (CNVR, 1991) y torturas contra los prisioneros políticos (CNPPT, 2004).

En el libro de texto para Sexto año básico se incluían de manera general estos temas señalando que se cometieron atropellos de los derechos de las personas y como una forma de preservar el orden y la seguridad “el gobierno militar creó organismos que se constituyeron como sistema de vigilancia de represión de la ciudadanía” (Benítez y Donoso, 2000, citado en Reyes, 2004: 81). El modo de operar de los organismos de represión así como los casos más emblemáticos quedaron fuera de la explicación del texto.

Este texto por osar señalar discretamente estos contenidos fue sacado de circulación en el año 2000 producto de las protestas protagonizadas por la derecha política y fue reemplazado por otro material didáctico en el que los silencios y exclusiones señalados fueron aún más pronunciados.

Este período se caracterizó por la instauración de un gobierno de corte autoritario: se prohibieron los partidos políticos y se clausuró el Congreso (...) los primeros años fueron planteados como de lucha contra el comunismo y la subversión. Para ello se decretó el Estado de Sitio y se ordenó detener a los protagonistas de la Unidad Popular (...) muchas personas fueron detenidas, recluidas, torturadas, e incluso muertas (Matte, Krebs, Silva y Sepúlveda, 2000, citado en Oteiza, 2006: 298).

Sobre actos de resistencia u oposición son mencionados como ocurridos al final del régimen, aludiendo únicamente el papel de la Iglesia en la defensa de los derechos humanos, sin enunciar los demás organismos que se abocaron a esta tarea como las agrupaciones de familiares de las víctimas, los estudiantes, los líderes sindicales, y los actores de la Iglesia que trabajaron al margen de la institución desde inicios de la dictadura.

En cuanto a la imagen de Augusto Pinochet, los libros de textos realizan un tratamiento muy diferente al dado a Salvador Allende. Este último es permanentemente caracterizado como un presidente sin poder ni voluntad y como el responsable de los fracasos de su administración, tanto en el plano social como económico. Se valoran sus ideales, heroísmo y fidelidad a quienes

lo erigen como mandatario, pero no se reconocen sus obras efectivamente realizadas (Oteiza, 2006).

En el caso de Pinochet los libros de texto destacaban su voluntad y capacidad como mandatario en tanto entregó una nueva institucionalidad al país (Constitución de 1980). Los textos omiten su nombre y solo indican como autor del período al “gobierno militar” como actor nominal. Por ejemplo, cuando los textos caracterizan la recesión económica de 1982 el responsable no es Pinochet sino el gobierno, cuestión muy diferente a la caracterización de la Unidad Popular que es menos nombrada que el déficit de Salvador Allende como presidente.

Relativo a las violaciones a los derechos humanos, en ningún texto ni previo a la reforma ni posterior a ella aparece Augusto Pinochet como un protagonista activo de éstas. Es agente de su derrota en el plebiscito de 1988, pero los textos cuidan su imagen, no es nombrado y cuando sí aparece como figura individualizada responsable de algún suceso esto es referente solo al “éxito” del modelo económico.

En cuanto a la propuesta didáctica es interesante la diferencia en el tratamiento metodológico del tema que se enuncia hacia el docente desde los programas. Por un lado, tanto el golpe de Estado como los procesos económicos pueden ser expuestos con metodologías tradicionales tales como la exposición de textos, mientras que en el caso de las violaciones a los derechos humanos se sugiere analizarlos desde la búsqueda autónoma del estudiante a través de la recopilación de testimonios: “este paso de la comprensión enciclopédica del conocimiento hacia la construcción del conocimiento, sugiere la idea de la Historia como un conocimiento interpretable” (Ossandón, 2006: 340), opción metodológica muy diferente a la de los hechos económicos expuestos como temas objetivos.

En el material iconográfico utilizado en los libros de textos-el Gobierno Militar es presentado con imágenes en colores, contrastando con las fotos del gobierno de la Unidad Popular en el que los iconos son en blanco y negro. Al gobierno

militar propiamente tal se muestra con imágenes de progreso económico y asociado a la modernización del país (Oteiza, 2006).

Ahora bien, los ajustes curriculares de 2009 señalados en el capítulo 1 fueron similares a la propuesta de 1999. Las tensiones y grandes quiebres vividos en el siglo se abordarían desde una diversidad de interpretaciones y con especial énfasis en la valoración de los derechos humanos y de la democracia. En torno al pasado reciente, los planes y programas indicaron tres grandes bloques temáticos (“las transformaciones estructurales, el Régimen Militar, el proceso de recuperación de la democracia”) dando vigencia a la tesis de la Guerra Fría para “contener” los procesos históricos vividos por la sociedad chilena en los años sesenta y setenta (Rubio, 2010; Gazmuri, 2013).

La unidad curricular introduce nuevas designaciones tales como golpe militar y dictadura militar tras casi dos décadas de iniciada la transición democrática así como, la expresa valoración de la lucha por los derechos humanos y la recuperación de la democracia

Caracterización de los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile: la violencia política, la supresión del Estado de Derecho, la violación sistemática de los derechos humanos, la transformación neoliberal de Chile (...) Valoración de la lucha por la defensa de los derechos humanos y la recuperación de la democracia. Contextualización del proceso político chileno en el marco de las dictaduras y la recuperación de la democracia en el Cono Sur (Ministerio de Educación, 2009: 34).

En este escenario con desarrollos nuevos, pero con interpretaciones similares a las de 1999 relativas a los hechos históricos, vuelve a ser el discurso historiador el que presenta una voz legitimada al respecto de lo que se debe o no enseñar en las escuelas, de lo que debe o no decir la historia reciente para las posteriores generaciones. En el libro de texto utilizado por las escuelas investigadas por nosotros al período se le nomina “Régimen”, no dictadura, caracterizado como un “nuevo gobierno que concentró el poder en la persona del presidente (en el que apoyado) por un grupo de civiles se llevó a cabo una refundación política y económica” (Álvarez & Barahona, 2012: 167).

Los autores del texto escolar esquematizan la represión y persecución de la “opositores” y la creación de la nueva institucionalidad (Anticomunismo, nueva Constitución, democracia protegida) y en las acciones económicas se identifican el control de la crisis y la implementación de un nuevo sistema (libre mercado y reducción del rol del Estado). En el texto se profundiza la noción de democracia Restringida que tenía como objetivo “evitar los excesos que habían puesto en crisis el sistema democrático de la última década” (Álvarez & Barahona, 2012: 168). Para ello, ejemplifica los principales preceptos de la Constitución política del país y del modelo neoliberal implementado.

En el tema “Las violaciones a los derechos humanos” se detallan el tipo y número de víctimas a partir de los informes de las comisiones de la verdad y reparación, señalando los principales derechos trasgredidos en el período (la vida, la integridad personal, la libertad, la seguridad y vivir en la propia tierra). Destacan nuevamente el rol de la Iglesia Católica en la defensa de éstos, mientras que en un cuadro secundario bajo el título “Memorial de los desaparecidos” emplazado en Santiago refieren el rol de las organizaciones de derechos humanos como secundarias al memorial mismo.

La focalidad de situaciones vinculadas a la violación de los DDHH, tanto de víctimas como de recintos y métodos de tortura, es un rasgo recurrente en el recuento de la violencia de Estado cometida por la dictadura militar. Considerada una estrategia discursiva, ha sido cuestionada por la defocalidad de los victimarios (Pinuer y Oteiza, 2016: 65).

Por último, los autores sugieren como actividad complementaria investigar los efectos del “régimen o dictadura militar” (Álvarez & Barahona, 2012: 169, cursiva nuestra) en el ámbito social y político y la relevancia del resguardo del estado de derecho. En la siguiente página del período se aborda el “Surgimiento de la oposición al Régimen Militar” a propósito del descontento social. Se describen las protestas contra el régimen y las alianzas entre partidos de la oposición, culminando con el tema el plebiscito de 1988.

Para finalizar el subtema, los autores proponen un Taller de Memoria Histórica, en el cual “recrear” la década de los ochenta junto con sus familias y conocidos del barrio. Los autores proponen un conjunto de imágenes para la actividad.

Agregan una página completa con imágenes de memoriales de derechos humanos y en el espacio más relevante de la hoja uno de homenaje a Jaime Guzmán, senador de ultra derecha y creador de la Constitución de 1980, “asesinado por un grupo de extrema izquierda” (Álvarez & Barahona, 2012: 177).

Para profundizar este tema sugieren preguntas asociadas a la relevancia de la memoria en las sociedades, incluyendo la propuesta a los estudiantes sobre lo que harían para que “nunca más en Chile se repitan” estos crímenes y la indicación moral relativa a que “si bien la violencia de Estado ejercida desde gobiernos es reprobable, también lo es la que ejercen “grupos armados” opositores” (Álvarez & Barahona, 2012: 177)

7.3. ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA DICTADURA MILITAR EN EL AULA

Si bien solo observamos a una de las docentes hacer la clase en el aula sobre los últimas cuatro décadas de la historia de Chile, al menos la mitad del total de once actores escolares entrevistados, ha impartido la clase sobre “Quiebre y recuperación de la democracia” en algún período escolar de la última década. El registro de sus relatos sobre los contenidos, sentidos y métodos con los que hicieron esta enseñanza nos permitirá dar cuenta de los objetivos de esta investigación, aun cuando no podamos contrastarlo con lo que efectivamente desplegaron en el aula.

Por su parte, los padres, madres y abuelos entrevistados también nos refirieron los sentidos más significativos asociados a sus vivencias sobre esta época y al modo en que les interesaría que fuera enseñada en la escuela y recordada para y por las nuevas generaciones. En el caso de niños y niñas abordamos estas representaciones y recuerdos de eventos que no han vivido, pero conocen y refieren.

La noción de dictadura se puede abordar en al menos dos ocasiones durante el año escolar para el Sexto año de educación primaria en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. En un primer momento se podría incluir en la Unidad Democracia y Participación Ciudadana al abordar las definiciones de

representación política y sistemas de gobiernos y en un segundo momento para la sub unidad sobre historia de Chile.

Así por ejemplo los docentes que observamos en su trabajo de aula explican que la democracia no es un régimen natural en la sociedad en la que vivimos. Los docentes utilizan la noción de “Estado de derecho” para describir el sistema democrático que rige actualmente en Chile, el cual se basaría en “el principio de la autonomía y la autodeterminación de los pueblos” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 28 abril 2014: 75) y en él “las personas deben ser respetadas y protegidas en sus derechos (Escuela Rural, Cuaderno 6to. A, Mujer 1, 11 años, 5 mayo 2014: 14).

Para dar cuenta de regímenes no democráticos, los docentes aluden a otras latitudes o épocas de la historia de la humanidad y del país o bien hacen referencia a la historia de Chile y su pasado reciente. Al respecto la diferencia en este tratamiento es uno de los aspectos más disimiles advertidos entre ambas escuelas y dice relación con los estilos institucionales en torno a la identidad de cada una de ellas y a las posibilidades de los docentes de impartir los contenidos.

Así por ejemplo en la Escuela Rural el docente titular menciona que en otros países la gente vive mal porque existen “gobiernos muy duros, porque no pueden reunirse, solo tienen que ver el canal del gobierno” y llevan a la gente [hace el gesto de cadenas en las manos] y los niños gritan “preeesa” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 9 junio 2014: 46). Por su parte, la docente reemplazante mientras el profesor titular estuvo con licencia médica habla de gobiernos tiránicos, autoritarios, incluso de las monarquías y del sistema feudal, pero en ningún momento refiere a la historia reciente del país.

El término dictadura no es utilizado en las exposiciones de clases, guías y evaluaciones y en particular la docente no reconoce herramientas didácticas para trabajarlo, indicando en una de nuestras conversaciones “que los niños no saben mucho del tema de la democracia (...) Me dice que cuando trata de ver su contrario [el negativo de la democracia] es más difícil porque los niños “no saben el contraste” (Escuela Rural, Notas de campo, 8 abril 2014: 16).

Por su parte, sobre la alternancia del poder como condición del ejercicio de la democracia, los docentes de la Escuela Rural señalan que en un sistema democrático es relevante que los cargos ejercidos por las autoridades se renueven de manera permanente y con un límite de tiempo asociado. Al respecto niñas y niños refieren de la injusticia de la permanencia a lo largo de los años ya que “sería un problema que el poder estuviera concentrado en una sola persona” (Escuela Rural, Cuaderno 6to. A, Mujer 1, 11 años: 12).

Ahora bien, en la Escuela Rural el profesor de Historia no impartió la subunidad Quiebre y recuperación de la democracia por un conjunto de variables que podrían asociarse a la planificación escolar, pero también sospechamos por su desinterés en realizar esta clase. Sin embargo, en la clase sobre la Restauración Conservadora de 1830 es posible advertir algunas representaciones que logra enseñar sobre los regímenes autoritarios.

De este modo, el docente destaca la figura de Diego Portales. Este influyente personaje del período conservador es caracterizado como alguien a quien le gustaba “el orden”: “lo hizo para el pueblo fuera ordenado, OR-DE-NA-DO (...) en ese período se ordenó el país (...) ustedes saben, cuando hay desorden, cuando las cosas no funcionan bien” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 21 Noviembre 2014: 11).

Esta organización la logró “redactando nueva constitución que permite el orden autoritario ideado por [su] influencia de Diego Portales” (Escuela Rural, respuesta escrita de guía de Clases 6to. A, 21 Noviembre 2014: 10). Este orden se concretó en acciones contra sus oponentes tales como “el exilio, los juicios arbitrarios, censura a la libertad de opinión” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 21 Noviembre 2014: 4). El profesor explica estas nociones comparando la situación de garantía de derechos existente en la actualidad, impresión que los niños discuten y critican.

Según el profesor el exilio ahora no ocurre porque “a nadie se le manda fuera del país”, en tanto los juicios arbitrarios consistían “en que no pueden defenderse las personas” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 21 Noviembre 2014: 4). Para terminar la exposición del carácter autoritario de Diego Portales señala la

Ley de Amnistía de 1842 consistente en el “perdón de gente detenida, estaban presas, para que quedaran en libertad” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 21 Noviembre 2014: 12). Para los niños acciones o medidas tomadas por Portales fueron “darle mucho poder al presidente por sobre otros” (...) D. por su parte contesta que “encarceló, exilió a personas, limitó libertades individuales” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 21 Noviembre 2014: 5).

Aun cuando el docente no realiza comparaciones históricas al respecto con la historia reciente, logra transmitir a niños y niñas que el período autoritario se asocia a la figura unipersonal de Diego Portales y los chicos en sus respuestas comprenden las características de este sistema no democrático ni representativo de las mayorías. Nos parece relevante esta acercamiento considerando que tanto Diego Portales como Bernardo O’Higgins fueron personajes de la historia remota reconocidamente admirados y enaltecidos por Augusto Pinochet, y en particular el primero fue considerado como un inspirador civil de la dictadura militar⁶⁵.

En la Escuela Urbana la situación es muy diferente. Cuando la docente consulta sobre el carácter histórico de la democracia en ambos cursos observados los niños y niñas refieren al gobierno de Pinochet como un período de excepción: “En Chile ¿cuándo no tuvimos democracia? Niños a coro: Cuando estuvo Pinochet” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 26 marzo 2014: 25- 26). La posibilidad de tratar este contenido está amparada bajo el nombre de la escuela, condición que la profesora ocupa de modo frecuente para habilitar esa conversación sobre este pasado reciente.

Sin embargo, los niños y niñas no relacionan en un primero momento el nombre de la institución con un período particular de la historia de Chile, sino que lo aplican desde la generalidad de las ideas aprendidas en la unidad.

⁶⁵ Tras el bombardeo, La Moneda fue reconstruida en 1983. En el intertanto (1973-1982) el palacio de gobierno y el Ministerio del Interior funcionaron en el ex edificio de la UNCTAD creado durante la Unidad Popular (Sánchez, 2014). Este fue renombrado como “Edificio Diego Portales”. Luego fue rebautizado en la administración de Sebastián Piñera en 2011 con el nombre de “Centro Cultural Gabriela Mistral” (Errázuriz y Leiva, 2012).

Prof. C: y ¿cómo relacionan la democracia con el nombre del colegio?, Niño 1: con que es un colegio, Niño 2: Con “el” Salvador Allende, Niño 3: Con un presidente, Niño 4: Por sus derechos, Niño 5: porque fue elegido con elecciones, por las votaciones” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 24 marzo 2014: 30- 36)

Este desconocimiento cambia a lo largo del ciclo escolar, cuestión que advertimos cuando la docente aborda la última unidad de la planificación escolar. Así la docente aclara que el gobierno de Pinochet no fue un gobierno elegido por los ciudadanos, sino más bien perpetró una toma ilegítima del poder político y por sobre todo violó los derechos humanos, entre ellos la libertad de reunión:

Niño: Su mamá se atemorizaba porque el padre iba a reuniones y sociedades clandestinas (...), Prof. C.: (...) ahí se restringía la libertad o el derecho de reunión que ahora nosotros tenemos, se creía que estaban conspirando contra el gobierno entonces en caso de sospecha los llevan detenidos eh, los torturaban y en el peor de los casos los mataban” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 137-140).

Las acciones de tortura y muerte de personas, de restricción a las libertades individuales son referidas por la docente en tanto el país vivía una dictadura militar: “tomó el poder por la fuerza, eso es malo porque es antidemocrático, persiguió a los comunistas, hubo desaparecidos” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 39). De este modo, la característica principal de la democracia consistiría tanto en la elección de representantes como la garantía del ejercicio de los derechos por parte del Estado.

- prof. C.: Dijimos que democracia era el gobierno del pueblo y una de las cosas que hace... rige la democracia es elegir a nuestros gobernantes, ¿a Augusto Pinochet lo eligieron? ¿Fue electo?; - Niños: Nooo, - Niño: Se eligió solo, - prof. C.: Se tomó poder por la fuerza y eso se llama golpe de Estado (Escuela Urbana, Clase 6to B., 13 noviembre 2014: 134- 137).

La profesora repasa con niños y niñas el año de inicio y de término del gobierno de la Junta Militar encabezada por Augusto Pinochet calculando con ellos la cantidad de años que duró para dar cuenta de su larga extensión en comparación a los gobiernos democráticos de la transición y los mandatos de solo cuatro años de cada uno de ellos. En las encuestas realizadas, niños y niñas mencionan esta excepción mencionando que Pinochet gobernó muchos años: algunos

aciertan e indican diecisiete años mientras que otros sitúan esta duración en al menos una década.

7.4. LA DICTADURA MILITAR SEGÚN LOS ACTORES ESCOLARES

7.4.1. “Cuando estaba Pinochet”

Relativo a los otros docentes entrevistados y que no impartieron la unidad durante nuestra investigación en el campo escolar, en la Escuela Rural el profesor que enseñó Historia y Ciencias Sociales en el año 2013 en Sexto año manifiesta haber pasado la unidad, mientras que la Coordinadora de Convivencia Escolar lo hizo hace al menos diez años atrás. El Director de la escuela también ha enseñado la unidad en algunas ocasiones.

En el caso de la Escuela Urbana que es donde registramos la clase, tanto la docente observada como el inspector general lo han hecho los años anteriores. Ella desde su llegada en 2012 y él desde el año 2008. Además entrevistamos a otro docente que trabaja en los 8vos años que también ha hecho clases de historia reciente de Chile. En ambas escuelas a quienes no les correspondía pasar estos contenidos por ser docentes de otras asignaturas u otros niveles (Lenguaje, Música, Matemáticas) también les consultamos que harían en una situación hipotética en que debieran hacer un reemplazo en aula o algún chico les consultara sobre el contenido.

La mayoría de los docentes y directivos entrevistados refieren a este período como la dictadura. También es nominado como “Gobierno Militar” por uno de los docentes mientras que la nomenclatura “Régimen Militar” no es enunciada por ningún actor, aun cuando estas dos últimas nomenclaturas aparecen referidas en nuestras observaciones de campo. Destacamos ello porque en los planes y programas esta noción es ampliamente discutida siendo el centro del debate su nominación; advertimos así como su denominación se ha zanjado en las escuelas observadas.

Dictadura asesina, torturadora, violenta, que mantuvo al pueblo oprimido, (...) mató y persiguió de hecho a todos los que pensábamos distinto. La gente que se salvó tuvo

que estar callada, aquí o exiliado o relegado (...) tratando de hacer una definición muy breve (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 168).

Entre los contenidos específicos asociados a la enseñanza del período es central la exposición y enseñanza del problema de la violencia estatal y las masivas violaciones a los derechos humanos. La instrucción sobre las características positivas a destacar del modelo económico neoliberal según el curriculum oficial, no es señalado por ninguno de los entrevistados y cuando aparecen elementos conceptuales sobre el modelo es solo para evidenciar sus aspectos negativos.

Los docentes en ambas escuelas han presentado las características específicas del régimen relativo a la falta de libertades entre las que destacan la restringida libertad de opinión (“cómo se vivió un período histórico donde era una dictadura y tú no tenías derecho a opinar ni dar... de tener un punto de vista diferente porque te mataban, te desaparecían” (Escuela Rural, Profesora Jefe 6to. A, 45 años: 148). Solo un actor entrevistado logra instruir que los poderes del Estado están unificados en un solo individuo: “había un solo gobernante, que no existía un Congreso, cámara de diputados, que no se podía opinar en cualquier lugar, que la gente estaba más reprimida y no me acuerdo que otras cosas más” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 97).

Los docentes reconocen la dificultad didáctica en enseñar el carácter político del régimen y su administración, por lo que prefieren destacar el problema de los derechos civiles individuales vulnerados como una característica de las dictaduras haciendo más comprensible su trasmisión a los niños y niñas. Indican que estos contenidos en este nivel escolar solo deben ser introducidos ya que serán profundizados en años posteriores de la formación escolar:

Tienes que ser mucho más didáctico en cuanto a los gobiernos, darlos a conocer... Porque aquí en las clases de historia, aquí solamente ...solo damos pincelazos para lo que viene en la [Enseñanza] Media que en definitiva ahí viene la profundidad (Escuela Rural, Profesor 37 años: 105)

Este aspecto específico, la violencia contra los ciudadanos, es el contenido que los y las estudiantes asocian directamente a la idea de dictadura en la historia reciente de Chile. Esto último es muy llamativo ya que cuando consultamos a

los docentes cuáles otros períodos de la historia del país están presentes en los relatos de los chicos en esta asignatura, la dictadura y su violencia en los sujetos aparece con mayor frecuencia y presencia que otros momentos de la historia nacional tales como el gobierno de Frei Montalva o la Unidad Popular.

Esto se podría comprender por la distancia en el tiempo y el conocimiento histórico de los niños y niñas, pero tampoco los gobiernos de la transición entre 1990 y 2005 aparecen en el relato de los estudiantes. En este sentido nos parece que las memorias de la dictadura en los chicos obtura el conocimiento de períodos previos de la historia en los que al menos dos gobiernos realizaron reformas sustanciales para la democratización de la sociedad chilena (1964-1973).

Los docentes explican a niños y niñas que el sistema de gobierno dictatorial se inaugura en Chile con el golpe de Estado no refiriendo sucesos de la vida nacional similares a este período (a excepción del docente de la Escuela Rural sobre Diego Portales) y solo uno de los actores escolares lo relaciona con lo experimentado en el resto del continente, pero en una lógica justificatoria de contexto inevitable y silenciando la especificidad del proceso chileno. Para ello emprende las memorias con las cuales adscribe ideológicamente

si somos conscientes de que los períodos de dictadura en Chile fueron no solo períodos de dictadura en Chile, fue algo histórico, fueron períodos de dictadura en América Latina, o sea toda América estaba en un proceso de dictadura, entonces no podemos decir que solo Chile era dictadura, sino que habían más dictadura (...) si hay que contextualizar el tema, si nosotros estamos en un mundo que hoy día es globalizado, no nos podemos quedar pegado en lo que dice el libro, yo generalmente trato de ampliar (Escuela Rural, Director, 53 años: 142- 150).

Además de la condena por las violaciones a los derechos humanos, este actor identificado ideológicamente con la dictadura militar señala que un aspecto negativo que indicaría en las clases con niños y niñas fue el enriquecimiento ilícito de Pinochet (cuentas bancarias, propiedades) y las privatizaciones de las empresas públicas. Este aspecto le hace sentir decepcionado de la probidad esperada y prometida y que haría diferentes a los militares de los políticos: “muchos como yo, proclives al gobierno militar pensábamos que era un

gobierno honesto, que era un gobierno transparente (...) nos dimos cuenta que en realidad eran sin vergüenza de siete suelas (Escuela Rural, Director, 53 años: 154).

En investigaciones que conocemos sobre el caso chileno, los docentes identificados con la derecha política indican no pasar la unidad, silenciando por tanto en el aula sus versiones del pasado (Magendzo y Toledo, 2009). Así el relato de este actor escolar de la Escuela Rural es muy interesante para contrastar con las versiones de las memorias emprendidas por los docentes de Historia que en su mayoría se identifican con la izquierda política (Palma, 2010).

En la Escuela Rural los docentes de mayor edad refieren a niños y niñas la diferencia entre lo esperado y lo ocurrido respecto del inicio de la dictadura y sus consecuencias. Indican que si en un momento fue una necesidad o un suceso posible de comprender, se extendió en su temporalidad y cometió crímenes no justificados ni esperados: “el gobierno militar que tomó el gobierno y empezó a administrar el país y lamentablemente en el gobierno militar se cometieron abusos y se abusaba de los derechos humanos, a la gente se le hizo tanta... tanto daño” (Escuela Rural, Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 38).

Al terminar la clase y salir al patio, el profesor M. me habla de su escuela de formación (...) Recuerda al capellán que la dirigía y me dice que éste sufrió mucho porque los militares “lo apremiaron” (...) me aclara que el capellán estuvo detenido luego del golpe de estado y que fue torturado y debido a las secuelas de la tortura a los años falleció (Escuela Rural, Notas de campo, 28 mayo 2014).

A pesar de lo vivido por el país, la docente más joven entrevistada en esta escuela, quien no ha tenido que enseñar este contenido en el aula y tampoco se siente interesada ni capacitada para hacerlo, diría a niños y niñas que “fue un período que el país tuvo que vivir y que tuvo que vivirlo no más, si cada uno tiene que hacerse después una opinión al respecto de lo que pasó” (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 217).

Por el contrario en la Escuela Urbana, la dictadura militar, desde su ideario político, su origen como tal en el golpe de Estado y sus consecuencias, es condenada de manera homogénea por los docentes entrevistados. No rescatan ningún aspecto positivo de este régimen de gobierno señalando en las conversaciones en el aula tanto críticas al modelo económico como a la represión política contra las y los ciudadanos.

7.4.2. Orden y progreso v/s sufrimiento y represión

En el caso de los estudiantes, la posesión irregular del poder por parte de los militares se asocia al poder monárquico (“tomó el trono Pinochet” (Escuela Urbana, 8vo, Hombre 3, 13 años: 1) indicando que su mandato duró varios años. La nominación dictadura es referida sólo por un encuestado en la escuela Escuela Urbana (“ocurrió la dictadura militar” (Escuela Urbana, 7mo., Hombre 1, 12 años: 1)), mientras que el resto habla de “golpe de Estado” o “toque de queda” para referirse al período. Así por ejemplo un estudiante dice “hubo un golpe de Estado que duró como 10 años” (Escuela Urbana, 8vo, Hombre 3, 13 años: 1).

Muy pocos estudiantes tanto en las encuestas como en las clases observadas califican a este período de la historia del país como dictadura por lo que indagamos más profundamente sobre esta representación, la que en un primer momento se expresa en definiciones muy equívocas en particular en los cursos en los que no se impartió la “Unidad Democracia y participación ciudadana” los años previos a nuestra indagación. Recordemos que ésta comenzó a ser enseñada solo desde 2013 en las escuelas primarias chilenas.

Así en la Escuela Rural, los estudiantes de Séptimo y Octavo año asocian la idea de dictadura a la dictación de leyes: “(E.: ¿Qué saben de la palabra “dictadura”? ¿Quién les ha hablado de esa palabra?) Niños: Es como dictar una ley. (...) Niños: Nunca la he escuchado; Niños: Nada que yo recuerde, Niños: Desarrollo; Niños: Justicia” (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, Centro de Estudiantes: 18- 29). En otro momento de la conversación asocian espontáneamente la idea de dictadura al Progreso y al Bienestar social

(E.: ¿Por qué el bienestar social sería más importante si yo les digo la palabra dictadura? ¿Qué es el bienestar social? ¿A qué les suena?), Niños: El bienestar de las personas (...); Niños: Que hay que dictar un derecho para que sea mejor (...);

Niños: Para un bienestar mejor” (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, Centro de Estudiantes: 12- 27)

Al profundizar en estas nociones, las niñas participantes de la actividad aclaran que más bien las entienden desde lo contrario a la dictadura, sería en democracia en el contexto que estas significaciones positivas se expresan. Ahora bien, a pesar de la aclaración propuesta por los y las estudiantes nos llama la atención que señalen el Progreso y Bienestar ya que da cuenta del imaginario instituido, incluso en el libro de texto, sobre lo que fue el régimen de Pinochet caracterizado por el éxito del modelo económico y del orden social luego del caos y la crisis descrita para el gobierno de Allende.

Lo curioso es que en esta escuela los estudiantes de Sexto año básico, los más pequeños en la indagación, tienen mayor claridad de lo que desde el sentido común conocemos como dictadura. Creemos en función de este hallazgo que la realización de las clases en torno a la nueva unidad implementada en el año 2013 ha colaborado significativamente en el aprendizaje conceptual de sus términos. Niños y niñas de este nivel reportan que se asocia a “Sufrimiento si está, la represión, la lucha si está, la represión si está, el olvido también, traición, crimen, sufrimiento, olvido, represión, lucha...” (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, 6to. A: 5- 7).

Relativo a la noción de Autoritarismo, también es asociada la dictadura en tanto implica capacidad de hacer lo que uno quiere sin consultar a otras instancias. En la Escuela Urbana también caracterizan este período como de Desigualdad ya que durante ésta se privilegió a la clase con mayor poder económico precarizando la vida cotidiana de las personas pobres, quienes serían sus mayores víctimas:

No, son diferentes la gente pobre y los que tienen más, la gente que tienen más plata trata a los pobres como basura, como si uno...., Niño: Y el gobierno no les daba los mismos tratos (Escuela Urbana, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, Centro de Estudiantes: 131)

Por su parte, los niños más pequeños asocian la dictadura a la Represión de las personas que luchan por sus derechos, lo que estaría vinculado con el sufrimiento de la población.

(E.: ¿Cuáles a ustedes les suena que no tiene nada que ver con dictadura?); NIÑO: Obviamente que la igualdad y los derechos humanos (...) la opinión no está porque los matan, la represión si está, el olvido también y el progreso no está (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, 6to. A: 5).

Cuando los niños y niñas reportan esta representación la asocian de manera directa con la represión policial y militar y en particular con su condición de estudiantes. Así advertimos que las experiencias de movilizaciones escolares y universitarias de la última década les permiten imaginar y construir de manera empática las vivencias cotidianas del pasado dictatorial. Asocian que los adultos de la escuela también serían parte de este dispositivo represivo: “Niño (...) no pueden marchar los estudiantes (...) los tanques pueden marchar. (...) Los alumnos. E.: ¿Y quiénes los harían sufrir? Niño: Los soldados (...) Los profesores” (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, 6to. A: 21- 45)

Como decíamos en las diversas conversaciones realizadas con los y las estudiantes la diferencia entre democracia y dictadura son muy difíciles de establecer, por lo que niños y niñas confunden ambos regímenes políticos. Algo de ello también es referido por el estudio de Díaz et al (2013): el concepto de dictadura para los jóvenes entrevistados se asocia al gobierno de Pinochet, con una gran concentración del poder y con una población con las libertades coartadas, mientras que para niños y niñas de menor edad (10 y 11 años) resulta difícil explicitar su sentido “llegando incluso a confundir este tipo de régimen político con el sistema democrático” (Díaz et. al, 2013: 21)

Al respecto Lira (2009) nos entrega una interesante hipótesis explicativa. Según la autora esta confusión sería un efecto discursivo en las nuevas generaciones de las postdictadura asociados a las políticas de olvido e impunidad que caracterizaron a la transición a la democracia, pero que han tenido sus antecedentes en las diversas transiciones posteriores a los conflictos políticos a

lo largo de la historia chilena, siendo parte de una memoria larga sobre el miedo. Así la asociación entre dictadura y hechos represivos es más clara y presente mientras que la dimensión político administrativa del régimen queda desdibujada de la comprensión infantil.

7.4.3. La vida cotidiana

7.4.3.1. El toque de queda

Advertimos que para las familias entrevistadas y los niños y niñas cuando hablan del golpe de Estado y la dictadura confunden estos términos con el toque de queda el que fue decretado por parte de la Junta Militar desde el mismo día del golpe de Estado hasta inicios de enero de 1987

Escenario con limitaciones horarias para circular por la vía pública, imagen que gatilla un amplio rechazo ante la posibilidad de visualizar a ciudadanos coartados en sus libertades más esenciales. (...) Lo que parece subyacer en la desaprobación de los niños y niñas a la restricción horaria de desplazamiento de las personas es el rechazo a cualquier amenaza a la libertad individual, hecho que parece evidente para una generación que ha vivido en un contexto social que otorga gran valor este derecho (Díaz et al., 2013: 24)

El estado de sitio está muy presente como situación represiva en el relato particular de las niñas. Según ellas, sus protagonistas eran los militares (Pinochet “sacó a los milicos a la calle”) quienes prohibían a la población civil circular en horarios específicos. Los horarios son disimiles: nombran las 20, 21 y 22 horas como hora de restricción en la calle por parte de las personas.

Es una vulneración que tienen los chilenos cuando hay una dictadura en el país, porque no se puede hacer nada después de las nueve de la noche (...) Salir, por ejemplo hay gente que le gusta salir de noche, no sé, dar vueltas y cosas así y en tiempos de dictadura eso no se podía hacer (Escuela Urbana, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, Centro de Estudiantes: 72- 76)

Los y las estudiantes saben que quienes no obedecían a esta prohibición corrían el riesgo de ser fusilados aunque fuera población despolitizada o no militante como sus propias familias. Para evitar este desenlace “las personas tenían que salir con una bandera blanca o si no los mataban. Mi abuelo era de las Fuerzas

Aéreas y él salía para hablar con los milicos” (Escuela Urbana, 8vo Mujer 5, 14 años: 1).

Todas las noches tienen que acostarse temprano o si no, los van a matar sí o sí, algunas veces...Niña: como de las ocho de la mañana... no, de las ocho de la tarde hasta a las ocho de la mañana no pueden estar en la calle y si encontraban a algunas personas en la calle como...Niño: lo mataban; Niña: tenían derecho a tirarles, a...Niño: matarlos (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A: 238- 242).

En la clase dedicada al tema en la Escuela Urbana, una de las niñas indica que la dictadura consistía en “que era que no podían salir a la calle, no dejaban salir”. La docente explica que esta era una restricción específica aclarando el término que define a la dictadura militar para diferenciarlo del Estado de Sitio. Además niños y niñas asocian esta vivencia con los toques de queda decretados por la autoridad gubernamental ante los distintos terremotos acaecidos en Chile en estos últimos años (Centro y sur del país en febrero de 2010 y Norte del país en abril de 2014). Comparan en clases ambas experiencias dando cuenta de su carácter excepcional en la vida cotidiana.

En el caso de las familias, los abuelos quienes en la dictadura hicieron su vida adulta como progenitores y trabajadores, recuerdan con precisión esta experiencia ya que los aquejó directamente sin ser opositores declarados al régimen. Esta experiencia del estado de sitio fue una vivencia que afectó a la población en su conjunto más allá de su pertenencia de clase, edad o ideología.

Como señalamos sobre los niños y niñas, advertimos que las familias entrevistadas confunden términos como toque de queda, golpe militar y dictadura como si fueran un mismo hecho. Así para una de las entrevistadas la dictadura era el estado de sitio en tanto restricción de la circulación de la población civil.

“usted tiene que estar aquí a las ocho y si no entra a las ocho no entra” eso es una dictadura, para mí es una dictadura. La viví la dictadura yo poh. Porque nosotros teníamos que estar hasta las once de la noche afuera y no se podía salir aunque estuviéramos muriendo (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 398).

Para las entrevistadas más jóvenes, dos de ellas nacidas a fines de los setenta y otra a mediados de los ochenta, esta experiencia fue vivida en su infancia y

escolaridad primaria. Las dos primeras poseen recuerdos de la vida cotidiana asociada a los juegos que no podían realizar en tanto no estaban autorizadas a salir a la calle en las tardes: “No, andar mucho rato de noche, estar mucho rato afuera... Cuando estaba Pinochet” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 406).

Una de ellas define esta cotidianeidad como si fuera una vida encarcelada en el propio hogar (“Muchos disparos, muchos disparos, la gente muy cruel, los milicos muy crueles con las personas (...) yo creo que lo más terrible era que tú no podías salir, que llegaba cierta hora, las ocho de la noche y tú no podía salir, o sea estabas presa en tu misma casa” (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 64-68). En función de este singular recuerdo defiende que esta situación no debiera volver a ocurrir para que sus propias hijas no vivieran esta experiencia.

La entrevistada más joven no refiere recuerdos tan vívidos, tanto por la edad en que estos ocurrían, como por una especie de preocupación de sus padres de no exponerla a estas inquietudes cotidianas: “De cuando estaba Pinochet en el mando, de cuando sucedió... (...) Yo era chica y yo creo que... hacían mis papás y que yo me hiciera como que no pasaba nada (Escuela Rural, Padre 34 años; Madre, 32 años: 124).

A diferencia de padres, madres, abuelos y niños y niñas; los docentes entrevistados no destacan estas vicisitudes, por lo que es en el espacio privado en que los sujetos enfatizan esta cotidianeidad vital y las restricciones a la circulación y al voto más que los relatos de actos específicos de represión política tales como desapariciones, encarcelaciones y exilio, lo cual daría cuenta de un cierto “telón de fondo” represivo en el cual transcurría la cotidianeidad familiar y que logra ser referido por las nuevas generaciones como el aspecto más relevante de un régimen de excepción.

7.4.3.2. El miedo

Ahora bien, el proceso dictatorial con sus particulares hechos represivos supone un corte en los lazos sociales y una pérdida de confianza entre los cercanos, instalando la sospecha y el miedo entre las personas, siendo un aspecto transversal en las entrevistas con las familias y los docentes la sensación de miedo permanente. Este miedo ha ido disipándose a lo largo de los años de la

transición democrática siendo incluso un contenido presente en la experiencia de indagación de la investigadora

A propósito de mis propias resistencias en torno al espanto de lo relatado con el “tazón de Pinochet”, en un primer momento quise cambiar de lugar de estudio, cuestionándome sobre el lugar al cual me fui a etnografiar, pero luego de una revisión más “racional” del material consideré que este objeto memorial podía dar cuenta ampliamente de mis propios objetivos de investigación. Así entonces me parece productivo pensar ¿cómo es posible que en un lugar de memoria se homenajee tanto a una víctima como a un responsable del terrorismo de Estado?, ¿da cuenta de la sociedad chilena esta paradoja?. Como indicaba estas herramientas etnográficas me han permitido también repensar mis entrevistas e indagaciones, posibilitando una interrogación más directa a los actores. En el caso de los adultos mis temores iniciales se han disipado de manera considerable ya que a pesar de estar instalado en épocas recientes el miedo y la controversia para hablar de la dictadura militar (cuestión que también operó en mí), esto se discute en la actualidad tanto con los niños en las clases como entre los mismos adultos en los espacios cotidianos de manera más espontánea y recurrente de lo que había imaginado (Avance de Taller de Tesis, agosto 2014).

En el caso de las entrevistadas, una de las abuelas reconoce que en función de esos cambios en la sociedad chilena accedió a hablar con nosotros: “no se podía hablar. Usted no sabía con quién... Yo no te podría haber conversado lo que estoy conversando contigo ahora, no podría porque yo ahora estoy conversando contigo porque yo ahora estoy en una democracia” (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 400). El miedo relatado era sobre lo que se hablaba y se hacía, era miedo a la autoridad militar, pero también miedo a los vecinos y conocidos. Para los abuelos está muy presente el recuerdo de como la confianza fue alterada y trasgredida ante las posibles y perpetradas denuncias de los propios vecinos: “Las radios estaban todas intervenidas, no se podía hablar (...) en ese tiempo tú no sabías si la vecina del lado te iba a echar al agua si tú conversabas algo” (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 400).

Ante ello, cualquier conducta sospechosa de alterar el orden o de oposición explícita al régimen podía ser notificada a la policía o a los militares, siendo el resultado de ello la cárcel o la muerte: “Abuelo: Eran los del partido y le echaban la culpa de que era comunista usted poh y listo. Abuela: Claro, y

podían hacerle cualquier cosa a usted” (Escuela Rural, Abuelo, 65 años, Abuela, 60 años: 170- 171).

En los padres, el miedo se asocia a los militares directamente y a los posibles representantes de ellos en el espacio escolar. En particular el padre que vivió su adolescencia en dictadura recuerda cuando iba la policía uniformada a desfilarse a la escuela:

Los cabros se portaban bien ahí. Nosotros los grandes conversábamos porque cachábamos⁶⁶ toda la cuestión y como estaba, pero ahí se hacían los simpáticos (...) A veces nos pillaban a 3 o 4 personas conversando y al tiro⁶⁷ nos tenían que devolver porque no podía conversar nadie (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 316-318).

En el caso del padre más joven este miedo se asocia directamente a la presencia de los militares en las calles, quienes armados, transmitían amedrentamiento a quienes los veían: “miedo a la fuerza, a la fuerza y a la represión (...). O sea, veían un carro policial o un carro militar y chuta;⁶⁸ la cosa cambiaba y si, realmente cambiaba” (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 110). Para las madres, el miedo está representado en una sensación ambiental, sin sujetos específicos de agencia.

Este miedo comenzó desde el primer día del régimen para una de las abuelas quien al vivir la muerte de su padre producto del allanamiento militar en su hogar, siente hasta la actualidad terror a las Fuerzas Armadas. Como decíamos el miedo permaneció en la cotidianeidad de los diecisiete años de dictadura y se actualizó con potencia inusitada para el Plebiscito de 1988, cuestión que relata otra de las entrevistadas.

La gente tenía miedo a represalias, porque mi esposo dice que cuando hubo el "Si" y el "No", él dice "yo anduve metido, pero tuve mucho miedo de que volviera a salir Pinochet y que los que estábamos metidos en el "Si" y en el "No", nos mataran (Escuela Rural, Madre, 37 años: 410).

A pesar de estas amenazas para los entrevistados que votaron en esa oportunidad (octubre de 1988) la sensación de libertad y pérdida del temor se

⁶⁶ Cachábamos: sabíamos

⁶⁷ Al tiro: de inmediato.

⁶⁸ Chuta: expresión para enfatizar una idea.

asocia directamente al ejercicio del sufragio. Revisaremos esto en el siguiente capítulo.

7.4.3.3. El proyecto social y económico. Pobreza y progreso

Este aspecto a diferencia de los previamente indicados tiene menor presencia tanto en las clases como en las entrevistas y por tanto en los recuerdos de adultos, niños y niñas. En el caso de la implementación curricular, la docente observada de la Escuela Urbana menciona brevemente que la Constitución Política que rige al país es la establecida durante la dictadura militar en la que además se implementó un modelo económico particular.

Un dato es relevante sobre la enseñanza de este cuerpo legal: en ambas escuelas los docentes hacen mención al año de su creación (1980) y al hecho de que en la historia del país se han escrito otras versiones (en Escuela Rural el profesor alude a la Constitución anterior de 1925). Sin embargo, sólo en la escuela Escuela Urbana se relaciona su prescripción con una época específica de la historia y por tanto con el carácter antidemocrático de su origen y prerrogativas.

De este modo, la docente introduce en la exposición el debate social actual⁶⁹ en torno a su modificación y a la posibilidad de una Asamblea Constituyente. Niños y niñas relacionan éste con las masivas movilizaciones de estudiantes acaecidas en la última década: “Prof. C.: la Constitución se hizo en el año 80, ¿quién gobernaba?, Niños a coro: Pinochet; Prof. C.: ¿y por qué quieren cambiarla? [nombra el tema de la asamblea constituyente], Niño: para que todo sea gratis” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 26 marzo 2014: 55- 58).

Sobre el modelo económico, la docente lo señala sintéticamente en comparación al proyecto económico de la Unidad Popular, y como tales son expuestos en la prueba de alternativas que repasa durante una de las actividades de aula

⁶⁹ Si bien esta discusión ha estado presente desde su promulgación, las características de democracia pactada durante la transición democrática impidieron su derogación. Solo gracias a las movilizaciones estudiantiles de 2011 la discusión sobre el cambio constitucional ha tenido un carácter público y masivo y desde abril de 2016 comenzaron por decreto presidencial los cabildos ciudadanos para su discusión (<https://www.unaconstitucionparachile.cl/>).

Con Augusto Pinochet se fortaleció el comercio a los otros países (...) “Modelo económico que postula privatizar las empresas estatales el incentivo al comercio exterior y la reducción del gasto público como mecanismo para controlar la inflación: alternativa A: Neoliberalismo”: la docente explica que viene de la palabra “liberalismo= libertad de tener libertad económica, empresa privada, cosas que sean propiedad privada” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 60- 61).

Por parte de las familias entrevistadas, las madres jóvenes recuerdan por su propia experiencia infantil el alto costo de los bienes de consumo básico (“Cuando estaba Pinochet (...) era como todo caro, las cosas estaban como todas caras” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 406) y por tanto la dificultad de acceder a alimentos básicos: “era pequeña yo, pero veía todo lo que nos faltaba, o sea yo tenía seis años me daba cuenta de muchas cosas, de esas cosas que te faltaba el pan, que te vendían dos huevos...y esas cosas” (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 76).

Esta madre, quien experimentó la pobreza en la década de los ochenta, asocia la dictadura más que a la represión y al miedo, a la imposibilidad de tomar decisiones autónomas para gestionar el sustento familiar. El control y la represión lo sitúa en su propia circulación en la búsqueda de trabajo, y en la imposibilidad de poder salir a la calle para poder alimentar a su familia. En este sentido la dictadura está asociada a la pobreza, pero nos preguntamos si este recuerdo sería distinto de una infancia pobre, pero en democracia.

La madre más joven por su parte, confunde la carestía de alimentos con los recuerdos que sus padres le han transmitido del acaparamiento durante la Unidad Popular (capítulo 6). Según ella “había plata, había dinero, pero no había como comprar porque parece que guardaron las cosas, los comestibles o algo parecido por lo que comentan. O sea, como que lo escondieron todo” (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 126).

La defensa de algunos aspectos específicos del Régimen Militar relativas al orden y el progreso son enunciadas solamente por una familia y un par de docentes de la Escuela Rural. Por parte del director de la escuela lo que éste valora de este período y que debe ser transmitido a las nuevas generaciones consiste en que “fue un gobierno que logró restablecer el orden en el país, (...)

había mucho caos, bastante desorden, fue un gobierno que logró estabilizar una economía en quiebra y levantar un país y levantarlo en una muy buena postura económica” (Escuela Rural, Director, 53 años: 154).

Los padres más jóvenes refieren que gracias a la dictadura militar el país logró un orden social y económico en comparación al caos preexistente. Admiten que este orden adquirido no se hizo de la mejor manera ya que solo fue posible gracias a la represión política. En este sentido aluden a que fue un “mal necesario”. El padre entrevistado además indica que gracias al gobierno de Pinochet se crearon empresas estatales las que luego fueron privatizadas durante la transición democrática

El régimen creó varias empresas y creó varias cosas que después los otros gobiernos se encargaron de venderlas (...) El agua. El agua del país, si imagínate que el agua del país estaba casi toda vendida a ENDESA y ENDESA es una empresa española, no sé, el agua potable, antes era del gobierno, las carreteras (Escuela Rural, Padre 34 años; Madre, 32 años: 428- 432).

Llama la atención este recuerdo, ya que si bien efectivamente durante los gobiernos de la transición democrática se profundizaron las transformaciones neoliberales del régimen respecto de los servicios básicos, las privatizaciones comenzaron en dictadura y específicamente ésta no creó empresas públicas durante todo su ejercicio⁷⁰.

Por su parte, en la Escuela Urbana la dictadura militar, desde su ideario político, su origen y sus consecuencias, es condenada de manera homogénea por los docentes entrevistados. No rescatan ningún aspecto positivo de este régimen de gobierno señalando tanto críticas al modelo económico como a la represión política contra las y los ciudadanos: “todas las consecuencias que trajo la dictadura (...), la crisis económica del 82' (...) lo que fue trabajar y estar con mucha hambre, pasar mucha hambre” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 160).

Cuestiones de orden social, o de ámbitos vinculados al trabajo, educación y salud no son mencionados por la docente en la clase que observamos. Sin

⁷⁰ El caso particular de la Empresa Nacional de Electricidad (ENDESA), creada en 1944 por la Corporación de Fomento (CORFO), comienza su privatización en 1986 y terminó de ser concesionada en los gobiernos Frei Ruiz Tagle y Lagos durante la transición democrática.

embargo, una de las niñas recuerda que durante el gobierno de Pinochet “fueron injustos con las personas”, mientras otro niño al confeccionar una pauta de entrevista para una persona mayor de sesenta años en torno al ámbito laboral le preguntaría “¿Cómo fueron las condiciones [laborales] en el gobierno de Pinochet” (Escuela Urbana, Clase 6to A., 24 noviembre 2014: 21).

Relativo al derecho a la salud solo el abuelo entrevistado de la escuela rural refiere el déficit en los servicios de salud públicos en esta época. Para él fue parte de una decisión del régimen que el hospital de la comuna se precarizara y luego se clausurara. Según su recuerdo, la comuna en la que vive contaba con un hospital público, lugar en el que nacieron sus primeros hijos: “Habían maternidad, había salas común, habían hartas ... (...) En el Pinochet, cuando estaba Pinochet. Se llevaron las camas, sacaban las camas, sacaban todo de ese hospital” (Escuela Rural, Abuelo, 65 años, Abuela, 60 años: 273- 284).

En cuanto al derecho a la educación advertimos un hallazgo singular. Como mencionábamos cuando la docente en clase refiere la Asamblea Constituyente para modificar la carta magna del país, niños y niñas refieren las demandas en educación asociadas a las movilizaciones estudiantiles que han conmovido al país durante la última década. Estas movilizaciones y demandas estarían referidas a la mejora en las escuelas y al problema de la gratuidad en el acceso, sin embargo este derecho es relativizado por parte de los adultos de sus familias y por algunos actores escolares

Antes de terminar la reunión la supervisora repasa el ppt. Se detiene en un punto que dice “la educación es un derecho social” (...) el Director ante la frase contesta que esa frase está ahí porque “es un invento de los comunistas” y como están en el gobierno, la colocan. Dice que como los comunistas no trabajan, se dedican a leer y estudiar y por eso tienen tiempo para inventar estas cosas. Yo no puedo dejar de acordarme de Pinochet y su frase relativa a que los derechos humanos eran un invento de los comunistas. Me doy cuenta que el tiempo no ha pasado y que esas frases perduran en algunos lugares y personas (Escuela Rural, Notas de campo, 23 abril 2014).

Así, la operación discursiva relativa a la privatización y al esfuerzo individual asociado al acceso a la educación de calidad ha tenido efectos en nuestros entrevistados. Si bien los padres valoran la calidad educativa entregada por las

escuelas a sus hijos, no rescatan la educación pública en sí misma como un espacio de derechos. Lo relevante es que tampoco la destacan en el pasado histórico del país, razón por la que una de las entrevistadas señala no recordar que la educación fuera gratuita y de calidad en un tiempo anterior ya que en su propia experiencia infantil y con sus hijos esta vivencia estaba restringida a otras clases y no a la propia.

Porque ¿cómo van a financiar tantos niños si hay?, aunque a uno le cueste uno puede pagar un poquito. Que a mí me cuesta pagarle la universidad a mi nieto, tú ves que yo estoy trabajando (...) hay gente que tiene y le gusta que le den y uno tiene que rasparse con sus uñas para valorizar lo que uno tiene, porque si todo te lo dan ... (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 269).

Así, para esta abuela el derecho a la educación no fue algo garantizado por el Estado Benefactor, ni menos un derecho arrebatado y precarizado en dictadura, razón por la que refiere la importancia del esfuerzo o emprendimiento individual en el presente. De este modo la operación “quieren todo gratis”- “nunca fue gratis”- “no tiene que ser gratis” son parte de una misma construcción ideológica impuesta por el régimen y apropiada en los discursos de la cotidianeidad privatizada.

En el caso particular de uno de los padres, señala que cuando gobernaba Pinochet la educación era de mayor calidad, ya que los docentes estaban más controlados respecto de sus funciones y contaban con menos recursos materiales para realizar su labor. Esta falta de libertad curricular y restricción en los materiales didácticos habría posibilitado en el pasado dictatorial que los docentes realizaran su trabajo con mayor vocación y creatividad, cuestión que en democracia y con avances didácticos relevantes referidos a la inyección de recursos no ocurriría.

Yo creo que antes los profesores no sacaban tanto la vuelta como ahora, yo encuentro que cuando yo estudiaba, al menos en el Régimen Militar los profesores hacían más su trabajo, encuentro que tenían más vocación que ahora y ganaban mucho menos plata, por eso te digo que tenían vocación (...) Yo ahora hago una crítica retroactiva a lo que viví, pero es una percepción en realidad más que un hecho (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 464- 466).

Lo relevante de estos recuerdos tal como indica el padre entrevistado es que estas impresiones de las vivencias vividas o transmitidas son más bien percepciones o representaciones retroactivas instaladas más que hechos factuales pero logran constituir narrativas que emprenden memorias del pasado (Portelli, 2002).

7.4.4. El Terrorismo de Estado como contenido específico

Por su parte, todos los adultos entrevistados más allá de sus diversidades ideológicas y generacionales condenan las masivas violaciones a los derechos humanos ocurridos durante la dictadura militar por lo que podríamos decir que es un contenido consolidado en las memorias del diverso arco político. A su vez coinciden en que este contenido sea parte del curriculum nacional para enseñanza primaria, pero aun cuando en el contenido existe unanimidad, en los énfasis advertimos tensiones relativas a la relativización de los hechos bajo la perspectiva de los excesos cometidos versus las violaciones sistemáticas.

Así por ejemplo cuando el director de la Escuela Rural ha hecho esta clase, y condena las masivas violaciones a los derechos humanos reconociéndolas como tales y no como excesos policiales (“sí, los derechos humanos... Tenemos un tema de que en Chile murieron 2.800 personas asesinadas por la dictadura” (Escuela Rural, Director, 53 años: 148), relativiza los hechos poniéndolos en un contexto internacional y comparándolos con regímenes cuestionados del siglo XX

Los derechos humanos [respira profundamente], hay que partir de la escuela, ¿qué sacamos con mirar de cómo y de qué tiempo no se vienen respetando los derechos humanos en el mundo?, pero pongámonos por la contraparte de ¿cuántos han muerto en Cuba?, ¿cuántos han muerto en Rusia?, ¿cuántos mató la Unión Soviética?, ¿cuántos asesinó Hitler? (Escuela Rural, Director, 53 años: 148).

Esta teoría del empate expresada por el director la registramos a su vez en una escena cotidiana de la escuela:

Prof. B. comenta serie que se llama “El reinado del mal” y trata sobre el ascenso de Hitler al poder. (...) el director (...) pregunta por qué la película se llama “reinado del mal”. A partir de esto le discute a prof. B. sobre la figura de Stalin en contraposición a la de Hitler y el hecho comprobado de los millones de personas que murieron durante

el régimen stalinista. B. le responde que gracias a los rusos fue posible que los nazis no ganaran la guerra. (...) El prof. B. opta por denunciar los hechos del nazismo, las víctimas y el afán de poder, mientras el director señala que el crimen de Stalin fue asesinar millones de personas por el solo hecho de que pensarán distinto a él (...) señala que lo interesante es revisar cómo hizo para mantenerse en el poder y que cerca nuestro también hubo alguien así. Los profesores se ríen, él me mira y nombra a “Videla” que hacía lo mismo” (Escuela Rural, Notas de campo, 19 mayo 2014: 8- 11).

La mayoría de los entrevistados responsabilizan a las Fuerzas Armadas y a Pinochet en tanto líder del ejército de estas violaciones a los derechos humanos. Solo uno de los padres refiere que estos crímenes fueron parte de excesos de individuos que se tomaron atribuciones personales para cometerlos. Para este entrevistado

fue algo que se les escapó de las manos a la gente que estaba en ese minuto, porque si bien es cierto en el gobierno militar hubieron acciones que no correspondían, pero muchas de esas también fueron atribuciones de gente que no tenía ni voz ni mando (...) entonces yo ... no creo que el presidente de la república en ese minuto haya dicho "tienes que matar a este, a este y a este", sino que fueron las entidades más abajo las que tomaron decisiones que fueron erróneas (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 422).

En el caso de los otros docentes y de las familias entrevistadas en ambas escuelas, la perspectiva es otra. Condenan las acciones de militares y civiles involucrados en los hechos sin justificaciones, dando cuenta del amplio espectro de víctimas que la dictadura dejó en el país y que por sus características fueron objeto de esta violencia: militantes y simpatizantes de izquierda. Esta condena la expresan con los y las niñas en el aula haciendo referencia a la necesidad de no repetir estos errores del pasado siendo la consigna del Nunca Más enunciada por una de las docentes: “había que volver a la democracia, que ojalá no se perdiera nunca más (...) Yo creo que es importante que se vea, para que no vuelva a ocurrir” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 289).

Para las familias estos sucesos sean responsabilidad del Estado o de personas individuales son condenables señalando que el país no debiera volver a pasar por ellos, por el bien y futuro de sus propios hijos y nietos: “lo mismo que decía

mi hija de sacar a las personas de su casa, de llevarlo a un estadio en pelota⁷¹, de tirarse en el suelo, de que les pegaran, fue muy malo. (...) Igual da como nostalgia empezar a recordar [como efecto de la entrevista] cosas que pasaron, cosas que no te gustaría que volvieran a pasar” (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 136- 158).

7.4.4.1. Entre el silencio y el acercamiento al horror

Como indicábamos las violaciones a los derechos humanos es el aspecto central destacado por docentes y directivos en la enseñanza de la dictadura en el aula. En los libros de texto actuales tienen una presencia mayor que en la década pasada según la rememoración de uno de los docentes: “tergiversado no lo encontré, pero si parcializado, por ejemplo la parte de los derechos humanos no (...) No lo recuerdo que haya aparecido y si aparecía, aparecía muy acotado” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 162).

Los docentes de la Escuela Urbana señalan que los estudiantes conocen algunas informaciones al respecto, las que son expuestas y debatidas en el aula tanto para profundizar sus nociones, como para condenar los hechos. Este conocimiento de los chicos estaría dado por su cercanía familiar con alguna víctima, por los relatos sobre la reprimida cotidianeidad vivida por sus ancestros, en particular los abuelos, o por el acceso a contenidos audiovisuales emitidos por la televisión abierta: “ellos saben que Pinochet mató mucha gente, más de algún conocido o familiar, alguien sufrió lo que fue la dictadura y (...) especialmente ellos tienen ahí algún antecedente de la tortura, sobre lo que fue, de la muerte” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 96- 98).

En la Escuela Rural, estos contenidos no son conocidos por los niños y niñas según lo referido por los docentes razón por la cual la tarea de la escuela ha sido presentarlos de manera inicial, pero en la medida que los estudiantes se interesen en el tema:

Yo lo consensué con los niños, no se los impuse (...) si alguno me pregunta alguna cosa de más profundidad lo voy a contestar pero si no, no. Yo cuando pasé el tema vi

⁷¹ En pelota: desnudo.

que la mayoría no estaba claro y no se hablaba del tema en las casas (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 295- 297).

Profesoras y profesores reconocen la necesidad de ser cuidadosos con la información que ellos como adultos conocen sobre los crímenes de la dictadura ante lo que el/la docente debe situarse como mediador de imágenes y contenidos para no impactar de manera paralizante a niños y niñas sobre las atrocidades cometidas. Frente a ello, una de las docentes quien no ha trabajado este tema en el aula señala la cautela de abordar estos temas para no endosar a las nuevas generaciones responsabilidades y dolores del pasado: “como período histórico estudiarlo como corresponde porque yo creo que la carga social ya la lleva, ¿para qué cargársela a otras generaciones?” (Escuela Rural, Profesora Jefe 6to A, 45 años: 144).

En particular dos profesores nos comentan el modo en que abordaron las temáticas y las preguntas de niños y niñas al respecto. En la Escuela Urbana el profesor de Ciencias si bien señala que los niños tienen información de algunos contenidos, hay aspectos que en el aula ha trabajado y han sido novedosos e impresionantes para los chicos. Este impacto lo vivenció al advertir el nivel de reflexión de los niños, quienes a pesar de su edad refieren las preguntas que nos parecen fundamentales respecto de estos contenidos en la formación ética para las nuevas generaciones. Así en torno a la muerte de Víctor Jara, los niños y niñas

Fueron súper críticos... a la forma como lo mataron, o sea por qué no ocuparon otro método, tuvieron que humillarlo de esa forma, por qué quebrarle los dedos para hacerlo tocar su guitarra, (...) para eso no tenían respuesta, por qué si ya lo tenían preso, para qué seguir con el cuento, por qué el abuso de poder (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 182).

En el caso de la Escuela Rural, uno de los docentes que ha trabajado el tema expuso lo ocurrido y lo discutió con los niños y niñas en función de los hallazgos encontrados por los chicos en una tarea para el hogar con el objetivo de indagar el tema. Así uno de los contenidos que nos pareció más siniestro de lo expresado en las entrevistas aparece en esta escuela

la violencia de la dictadura en las personas, entonces ahí conversábamos y llamaba mucho la atención cómo los castigaban, cómo los amarraban por ejemplo a las líneas del tren o a los trozos de líneas del tren, los amarraban o los tiraban al mar de helicópteros⁷² (...)Yo no lo vi directamente, tuvimos que conversarlo, tuvimos que conversarlo, porque claro, al investigar sobre el tema de la dictadura se encontraron con eso en internet (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 112- 114).

Los actos específicos de tortura y muerte a excepción de este hallazgo de los niños no son indicados por otros docentes y solo los refieren cuando los y las estudiantes lo inquieran como en el caso señalado. El detalle de los crímenes es ocultado, no es expuesto, ya que consideran que la edad de los chicos no es la apropiada para escuchar esos relatos del horror. Consideramos que la exposición de los hechos ha sido cuidadosa por parte de los entrevistados cuestión que confirmamos con niños y niñas ya que solo un estudiante refirió detalles de los tormentos perpetrados contra los detenidos en los centros clandestinos.

7.4.4.2. Los comunistas

Los niños y niñas entrevistadas y participantes de las actividades de aula en la Escuela Urbana refieren que el gobierno de Pinochet asesinaba a personas. Éstas se caracterizaban por ser contrarias ideológicamente al gobierno (“varias personas que no querían ser pinochetistas” (Escuela Urbana, 7mo., Hombre 1, 12 años: 1) o bien eran “los rebeldes”. Así “la gente que no respetaba sus leyes iba a ser (...) muerta” (Escuela Urbana, Taller Grupal “Encuesta Historia de Chile”, 7mo. A: 125- 126: 1) siendo las víctimas principales de la dictadura “muchas gente de la izquierda” (Escuela Rural, 8vo., Mujer 2, 13 años: 1).

En cuanto a los destinatarios de esta violencia con resultado de muerte niños y niñas lo refieren al hecho de ser “comunistas, mandaba matar gente, eran comunistas” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 marzo 2014: 19- 21). Esta memoria infantil descarta la existencia de otros grupos políticos altamente exterminados durante los primeros años del régimen. Así tanto el Movimiento

⁷² Este horroroso dispositivo del régimen para desaparecer personas (conocido como Operación Puerto Montt) fue confirmado en 2004 gracias a las investigaciones de los jueces especiales en derechos humanos (La Nación, 22 noviembre de 2003)

de Izquierda Revolucionario (MIR) como los militantes socialistas no aparecen en estas construcciones⁷³. Niños y niñas construyen teorías míticas sobre quiénes eran los destinatarios directos de la represión

Entraban a la casa y los mataban ahí mismo, o si no, todos los que tenían el mismo apellido de... ese niño... cabro⁷⁴...caballero del ...le iban a matar todo el apellido, el apellido era... es que mi tío se llama así a ver... ¡Allende! (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A: 243- 245).

Otra teoría alude a la represión arbitraria y masiva y sobre adultas y niñas por el hecho de ser mujeres quienes habrían sufrido violaciones y obligación de prostituirse por parte de los militares por su condición de género. Al respecto indican del sufrimiento de los padres de las niñas ya que no podían defenderlas del poder dictatorial. También refieren a la muerte de madres con sus hijos recién nacidos o embarazadas, fenómeno que afectó a un 10% de las mujeres desaparecidas (Rojas y Muñoz, 2002).

Del detalle de actos de tormento a prisioneros y prisioneras no indican mayor información por escrito en la encuesta y solo uno de los chicos menciona la palabra “tortura”, aludiendo a la violencia sexual contra las mujeres detenidas.

Por su parte la noción de “desaparecido” aparece en contadas ocasiones en las conversaciones informales y en la encuesta de conocimiento histórico (Encontraron muertos bajo tierra (...) Niño 2: La llevaba al desierto y empezaban a matar a todos y le colocaban algo en la cabeza y lo mataban y después la tapaban con algo y lo enterraban abajo de la tierra (Escuela Urbana, Taller Grupal “Encuesta Historia de Chile”, 7mo. A: 144- 153). Por su parte la noción de exiliado es confundida con la de “inmigrante”: “A mí me habían dicho que eran inmigrantes que los habían sacado del país y los familiares protestaban acá, por ellos porque habían desaparecido, a mí me decían eso” (Escuela Urbana, Clase 6to A, 11 septiembre 2014: 27).

⁷³ Las profesionales entrevistadas de Villa Grimaldi también señalan que los estudiantes que visitan el lugar de memoria preguntan por los miembros del Frente Patriótico Manuel Rodríguez que estuvieron ahí. El FPMR fue fundado a mediados de los 80 mientras que el centro clandestino funcionó entre 1974 y 1978 (Equipo Educativo, Villa Grimaldi).

⁷⁴ Cabro: joven.

Respecto de actos específicos de represión de los cuales fueron testigos sus familiares una de las niñas del contexto rural comenta: “me cuenta mi papi, que cuando ellos estaban chicos se escondieron dentro de un canal y vieron [que] mataban a las personas (...) si, adentro con sus hermanos y vieron como mataron a las personas” (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A: 258- 260).

En la clase que abordó este tema específico en la Escuela Urbana uno de los nuevos conceptos que apareció en el discurso de niños y niñas fue el “Desaparecido”. Este concepto que sintetiza lo más siniestro del Terrorismo de Estado aparece en muy pocas ocasiones a lo largo de la investigación tanto con niños como con adultos. Los desaparecidos serían para los niños “persona a la que tomaban presas”; los “fusilados”, quienes fueron asesinados por estar en contra el golpe y posteriormente contra el gobierno militar. Los desaparecidos son asimilados a “los de la izquierda” quienes fueron víctimas de los militares, pero también de “la derecha” política chilena:

Prof. C.: Los de la derecha que estaban a favor de la junta militar, encabezada por Augusto Pinochet, perseguían a quién?, Niño: A los que estaban en contra, Niño: A los comunistas (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 12 noviembre 2014: 131- 135).

Según niños y niñas, a los comunistas y socialistas también les mataron a sus familiares (“Pinochet mandó a matar a todos los familiares de los comunistas”) configurando la representación de la masividad de los actos de violencia estatal. Esta masividad logran identificarla en la cifra de al menos tres mil víctimas, frente a lo que la docente los invita a sensibilizarse con esta magnitud en tanto “hay pueblos que tienen esa cantidad de personas de población, imagínense la cantidad de personas, 1500 desaparecidos, -Niño: Muchos¡¡, - Prof. C.: ahí están los detenidos desaparecidos [muestra una imagen en la pizarra con sus fotos]” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 123- 125).

Relativo a esta figura de la muerte sin sepultura, otro de los docentes de la Escuela Escuela Urbana nos comenta a propósito de las conmemoraciones de los cuarenta años del golpe de Estado en septiembre de 2013 y de los innumerables reportajes televisados, que los chicos habían estado muy

interesados en el tema y en particular en las imágenes de un funeral frustrado de una víctima en que la policía no dejaba pasar el cortejo por las calles (logramos identificar que es el funeral de Rodrigo Rojas Denegri en julio de 1986). Uno de los chicos le preguntó al profesor cómo era posible eso, si todos los muertos necesitan ser velados, despedidos por su comunidad.

Esta reflexión nos impactó profundamente, por lo sencilla, pero tan sustantiva respecto de esta forma de crimen estatal. Al estar la Escuela Urbana en una población pobre con mucho narcotráfico a su alrededor, los niños están habituados a que los funerales de éstos sean eventos públicos y en función de ello el estudiante, en palabras del profesor, sostenía que las personas muertas debían ser respetadas por la comunidad. Comparando entre el hoy y el pasado el niño le preguntaba cómo era posible que esto no pudiera ser efectuado en “esos tiempos” (Escuela Urbana, Notas de campo, 9 septiembre 2013).

El uso del Estadio Nacional de Santiago como campo de detención está presente en las entrevistadas de la escuela urbana y rural, no refiriendo para ello otros lugares específicos de tortura y muerte. Según el estudio de Díaz et al. (2013) este nudo memorial espacial (Stern, 2013) es el segundo lugar asociado por niños y niñas a la dictadura militar, siendo el Palacio de la Moneda el que ocupa la primera posición debido al bombardeo perpetrado en él.

El recuerdo generalizado de la prisión política en el Estadio Nacional creemos que se debe tanto a las escenas registradas por la televisión de la época y proyectadas durante las conmemoraciones de septiembre de 2013 como a la masividad de su uso como centro por parte de las Fuerzas Armadas. Según el informe de la Comisión Valech (2004) el Estadio fue convertido en el mayor campamento de prisioneros entre septiembre y noviembre de 1973 y mantuvo en sus dependencias al menos a siete mil personas de un total de 18 mil detenidos a nivel nacional.

Así, este lugar está presente tanto en los recuerdos de adultos como de niños y niñas: “J.: los fusilaron, en el Estadio Nacional, ahí los mató, - B. [le recrimina en tono burlesco a J.] no vayan a haber estado jugando a la pelota, *ya se sabía* (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 12 noviembre 2014: 95- 97, cursiva nuestra).

Un vecino del frente estaba trabajando y por el hecho de pertenecer a un sindicato lo tuvieron cuarenta días en el Estadio Nacional y no lo mataron porque el caballero era demasiado tranquilo que.... Si le pegaban ahí se quedaba, si no le daban de comer, si lo escupían ahí se quedaba (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 348).

Madre: Como detenían a las personas que llevaban al Estadio Nacional, ¿te acuerdas que vimos esa parte? (...) Si. Estábamos todos en la casa viendo. O sea, con mis hijas, porque el papá de la L. estaba trabajando pero vimos esa parte donde los tenían ahí hacinados por decirlo así, y donde los maltrataban, les pegaban...; Niña: Eran crueles. ; Madre: Vimos muchos cuerpos, cuando los llevaban detenidos de *su* [enfátiza esta palabra] casa, los sacaban de su casa, los llevaban ahí, a esa parte a sentarse, no les daban comida, les pegaban...Niña: Por ser comunistas” (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 97- 100).

7.4.4.3. ¿Somos víctimas?

Relativo a la vivencia de las familias en tanto víctimas directas de estos hechos, ellos no se reconocen como tales. Como referíamos en el capítulo 5 esta condición la conocimos a lo largo de las entrevistas y profundizando en estos aspectos en función de las temáticas desplegadas. Los niños presentes en esta indagación no conocían de tales hechos. En función de esta no asunción de la condición de víctimas, los afectados directos no han realizado trámites de reconocimiento y por tanto de reparación por el Estado chileno. Aluden al descuido de iniciar los trámites por el hecho de ser varones, pero también a que la justicia no la buscarían de esa manera. Para uno de los entrevistados será necesario que pasen varias generaciones para lograr olvidar lo vivido.

Madre: No, no quiso hacer ningún trámite, no quiere tocar el tema ni nada.

Padre: Mi papá dijo, los que hicieron todo lo que hicieron dijo la van a pagar sola, se van a morir en la pobreza y hasta aquí se está viendo que es así (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 340- 341).

En función de esta vivencia y de la trasmisión de ella de sus familias, en particular de sus madres, los y las entrevistados adultos conocieron de estas violaciones a los derechos humanos y algo de ello comentan a sus hijos. Estas experiencias directas se perpetraron en los primeros meses luego de acaecido el

golpe de Estado como parte de la masiva represión aplicada a la población civil en el primer período de la dictadura.

Las familias de la escuela rural afectadas comentan que la aldea también fue escenario de estos hechos⁷⁵. Así por ejemplo el nombre de la Escuela Rural para la familia más joven se comprende “para que lo que ocurrió con esa persona, no se olvide que acá *también* pasó” (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 104, cursiva nuestra). Así una zona rural, aislada de los grandes circuitos urbanos, también sufrió las consecuencias de la represión política, siendo “los camiones”⁷⁶, donde subían a los detenidos, amarrados y hacinados un objeto muy recordado por todos los entrevistados: “en ese tiempo dice que andaban los milicos en las calles, hacían “toque de queda” y echaban a todos a los camiones, les pegaban” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 55).

Al caso del profesor, se sumó un grupo de campesinos que fueron apresados con él por un grupo de civiles disfrazados de policías. Entre ellos estaba el padre de uno de los entrevistados:

Mi papá estuvo desaparecido para el golpe de Estado si po' si pasaron por aquí para allá con los milicos (...) Llevaron a [apellido del profesor asesinado] y a tres de aquí por armas (...) amenazaron ahí en el retén de que los iban a matar, de que los iban a tirar al [río] (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 171- 188).

Un vecino de esta familia también fue parte de ese grupo y según el relato de la madre “un día que me conversaba (...) lloraba cuando se acordaba de lo que pasó a él, cuando lo llevaban porque lo llevaron junto con el papá de él (...) llora como niño chico cuando se acuerda de eso” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 331). Otro evento fue la persecución a uno de los suegros de otra de las entrevistadas, y por tanto abuelo de una de las estudiantes, quien se ha enterado de ello a través de su esposo (“Mi suegro lo vivió, a mi suegro estuvieron a punto de matarlo, si no es por una persona que lo esconde (...) él siempre dice “yo me salvé de milagro para que no me mataran, de milagro””

⁷⁵ Recordemos que actualmente la aldea cuenta con 1000 habitantes. Imaginamos que hace cuatro décadas esta población era mucho menor.

⁷⁶ Estos objetos son similares a la figura de la Venda o el auto Falcon, objetos representantes de las memorias del pasado dictatorial en el Cono Sur.

(Escuela Rural, Madre, 37 años: 57- 67). La entrevistada a su vez nos relata que su propio padre estuvo encarcelado en varias ocasiones, en las cuales fue muy maltratado y golpeado: “mi mamá dijo que muchas veces estuvieron a punto de matar a mi papá, ella lo fue a sacar no sé cuántas veces porque los encerraban en cuartos o calabozos” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 49).

A partir de estos recuerdos transmitidos y vividos, los entrevistados señalan que la represión en el campo fue muy cruel y arbitraria y que el trato de las Fuerzas Armadas en los cuarteles y comisarías utilizados para el encarcelamiento “era como tratar a animales” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 49). La arbitrariedad se asocia a la representación que a cualquiera le podía pasar esto, que a todos los encarcelaban aunque no fueran responsables de nada.

Al respecto, una de las docentes además agrega un hecho específico para dar cuenta de una cierta arbitrariedad en estos actos criminales dado el clima beligerante en espacios de la vida cotidiana

El matar muchas personas por pensar distinto y haber grandes torturas como las que hubieron y separar familias en el extranjero que nunca más se volvieron a unir (...) también hubieron muchas personas que “pagaron el pato”⁷⁷ por nada, (...) algún lío de... o fueron rencillas personales porque yo sé que... problemas vecinales los disfrazaron para deshacerse de esos vecinos diciendo de que eran del Partido Comunista y nunca fue” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 291).

Si bien se menciona una cierta arbitrariedad en la selección de las personas detenidas y/o con resultado de muerte, la acusación de porte de armas fue muy común en ambos contextos, el campo y la ciudad. Frente a estas denuncias muchos hogares fueron allanados y sus moradores apresados. Del bisabuelo paterno de uno de los niños entrevistados “la gente dijo que (...) tenía almacenado cosas y ellos llegaron (...) entraron con los fusiles, echaron la puerta... la puerta abajo y amenazaron a mi papá y le dio un infarto” (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 74).

Estas acusaciones y denuncias tenían relación con ser opositor y en particular con ser de izquierda: “los buscaban porque tenían... estaban en el Partido

⁷⁷ Pagar el pato: sancionar a alguien por una falta que no cometió.

Comunista, porque eran huelguistas porque prácticamente todo lo que uno hacía uno antes liberalmente después lo... Por eso *los*⁷⁸ *reprimieron a todos*” (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 348, cursiva nuestra). De este modo, las familias han logrado construir que estos crímenes fueron parte de una persecución política generalizada más que sobre sujetos o grupos que fueran responsables de sufrir estas acciones.

Efectos directos de estos sucesos fueron el sufrimiento de las familias, pero también el silencio prologando para hablar de la experiencia (Pollak, 2006) por el temor a padecer represalias tal como describíamos previamente sobre la cotidianidad de la sensación de miedo:

Él nos contó (...) a los años... Porque el caballero después que salió (...) yo veía como estaba su mujer sufriendo, casi se volvió loca. (...) salió a trabajar y no volvió y no sabía dónde estaba, lo buscaron por cielo, mar y tierra y no lo encontraron (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 350- 352).

7.4.5. Héroe o villano. La figura de Augusto Pinochet

La percepción general de niños y niñas en todos los cursos es negativa, describiéndolo como un político que “fue malo con las personas”. En el caso de los adultos entrevistados (directivos, docentes, padres y madres) esta visión es coincidente a excepción de la opinión del director de la Escuela Rural que lo nombra insistentemente como su “general” destacando los logros económicos de su gobierno, pero condenando las masivas violaciones a los derechos humanos.

Su figura está asociada en todos los estudiantes con su responsabilidad en el golpe de Estado siendo su protagonista frente a lo cual, y sin excepciones, lo condenan. No reconocen otros actores individuales perpetradores del suceso ni razones de orden político más complejas, siendo sus características personales las que permiten a niños y niñas construir una especie de rivalidad de orden individual con Allende en la que el resultado fue la muerte de este último: “hacía lo que quería con la gente, era corrupto, era estricto (...), Pinochet era pesado, era matón (sic), hacía todo sin pedirle opinión a nadie” (Escuela

⁷⁸ En Chile el pronombre “Los” suele usarse como un “Nos”.

Urbana, Clase 6to. B, 27 marzo 2014: 24- 30). Como decíamos en el capítulo 6 niños y niñas idealizan la figura de Allende en tanto ayudaba a los pobres en cambio “Pinochet, llegó el otro que era rico y los mató a todos” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 37).

Este enfrentamiento individual de actores históricos puede ser explicado en función de que el conocimiento histórico de niños comporta una forma romántica de comprensión, en la que la imaginación prima por sobre la fantasía. Esta forma romántica se caracteriza por la riqueza narrativa, la capacidad de establecer causas y efectos de los hechos históricos, aun cuando estos sean contados con errores, y la habilidad de diseñar aventuras épicas. Las luchas históricas en esta forma narrativa son resultado de la voluntad personal de los héroes, comandados por el Bien o el Mal más que por procesos políticos y sociales (Carretero, 2007).

Así entonces niños y niñas asocian a Pinochet con características negativas atribuyéndole la autoría directa tanto en el golpe de Estado como en la muerte de personas durante éste y la posterior dictadura militar. Una de las niñas en particular señala que la gente habla muy mal de él por haber cometido injusticias tales como “matar soldados”. Otros niños lo identifican en variadas ocasiones como un personaje de otros momentos de la historia de Chile (la Independencia y los gobiernos conservadores del siglo XIX).

Según el niño “Chile no hubiera sido independiente sino hubiera sido presidente Pinochet”. Profesora le pide que argumente esta opinión y G. insiste que Pinochet estaba en la Guerra de la Independencia. Profesora le aclara que eso es de 1810 y que está confundido (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 38).

La docente en la Escuela Urbana al comentar el video que vieron en clase les indica a los y las estudiantes que se hizo una encuesta de opinión pública para calificar su gobierno: “¿En general en Chile tenemos una buena visión de Augusto Pinochet?- L.: que era buen gobernante, - Niño: Nooo, -Niños: Es mala¡¡” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 108- 111). Uno de los niños va más allá de esta impresión y señala que durante su gobierno “lo hizo mal todo, violó los derechos humanos, es el Hitler chileno” (Escuela

Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 113). De este modo, la docente retoma esta apreciación preguntando “¿cómo fue Pinochet?” ante lo que niños y niñas a coro contestan:

“Chaoooo, Buuuuu” abucheando al personaje. Señalan que no les gusta “Porque mataba gente”. Entre ellos discuten y uno le dice a otro que piensa eso porque “Tu mamá te dijo, Por tu mami”. También dicen conocer esto “Por la tele, por las series” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 38).

Frente a estas discusiones sobre lo que han visto y escuchado, la profesora les comenta que a pesar de la imagen negativa que la historia y ellos puedan tener, hay personas que siguen el legado de Augusto Pinochet, como su propio padre quien es su adepto por haberle entregado vivienda durante su gobierno. Una de las niñas a través de un recuerdo familiar señala en la clase que hay gente que lo estimaba, por ejemplo su vecina que tenía una foto con él en su casa.

Al hablar sobre el personaje, los niños y niñas se mantienen muy atentos y expectantes y consultan cómo murió y dónde se encuentran sus restos fantaseando incluso actos de represalia popular de los que hacen participe a la investigadora

B. pregunta en voz alta sobre Pinochet y “¿dónde está pa a ir a zapatearle la tumba”. La profesora dice que no está en cementerio público para evitar que la gente atente contra sus restos (...) varios niños que están sentados atrás y que han escuchado atentamente la discusión, me preguntan dónde está la casa de Pinochet, que dónde queda. Dicen que quieren saber “pa ir a cortarle el cogote”” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 45).

La imagen positiva de Pinochet por parte de los adultos es enunciada por solo un entrevistado y por parte de algunos estudiantes de ambas escuelas según los relatos de los docentes. El director de la Escuela Rural constantemente explicita esta adscripción ideológica tanto en el espacio cotidiano registrado a lo largo de los meses de nuestra investigación como en la misma entrevista realizada. Su posición de pinochetista es tan manifiesta en las conversaciones informales de la escuela que una de las docentes a modo de broma le hace entrega de un regalo en una actividad festiva a fines del año 2013. La profesora decide hacer

una intervención en el espacio de la escuela asociado a la figura de este “héroe” del director.

Según la docente en años anteriores de estos temas no se hablaba en la escuela aun cuando entre ellos conocían sus posiciones político partidistas frente a los hechos del pasado. Como el director ocupaba el espacio informal de la escuela para dar cuenta de esta adscripción ideológica, ella decide que es momento de hablar entre todos de estas posiciones, de hacerlas explícitas, pero en un marco de tolerancia y de reconocimiento de las diferencias

le voy a regalar un tazón, pero también pensando en eso... incluso le traje un tazón y un vino tinto dulce para que se tome, tanto que lesea⁷⁹ con su general, que se tome un salud a su general (...) esa fue la idea, pero también así como para distender la cosa, si dije "bueno si todos tenemos que tolerarnos", los de la derecha, los del medio, los que se cambian de un lado para otro como la mayoría de nosotros⁸⁰ (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 321)

En el caso de los estudiantes adeptos a Pinochet referidos por los profesores, éstos comentan que sus padres les han relatado del logro del orden y control de la delincuencia durante el Régimen Militar, catalogando el gobierno como un período no “tan malo” (Escuela Rural, Profesor, 37 años): “[los alumnos cuentan] es que mi mamá me dijo que hicieron muchas cosas buenas” (...) Que por ejemplo, no habían delincuentes, ese tipo de cosas así, que Pinochet los mataba a todos” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 113).

Por su parte, la imagen negativa de Pinochet proviene de todos los docentes entrevistados en la Escuela Urbana y de la mitad de los docentes de la Escuela Rural, de los padres y madres de los chicos de todas las familias entrevistadas y de los y las estudiantes que conocimos. Los docentes mayores no lo nombran y lo llaman irónicamente como el “innombrable”, “el caballero”, “mi querido general”. Algunos profesores explícitamente hablan mal de este personaje histórico a sus estudiantes en las clases en las que el tema aparece de manera espontánea o bien aprovechando espacios informales de conversación con ellos

⁷⁹ Lesear: bromear.

⁸⁰ Acá es interesante la omisión a la adscripción de izquierda por parte de la docente.

Mientras espero el furgón escolar, prof. B. habla con S. de apellido Pinochet en la cocina. (...) le dice al niño que Pinochet era un hombre muy malo. Nos vemos, le digo que lo estoy escuchando y nos reímos (Escuela Rural, Notas de campo, 7 octubre 2014: 3).

En otros casos, los docentes mencionan que los estudiantes han construido desde sus familias de origen esta imagen negativa de Pinochet. Lo identifican como “el dictador”, “el asesino”, “el tal por cual” representándolo como el villano de la historia reciente nacional. En ambas escuelas cuando los docentes advierten esta representación negativa del dictador asocian que esta construcción familiar, y por tanto adoptada o heredada por los chicos, dice relación directa con las características socioeconómicas de origen de la población que atienden.

Así ser alumno pobre, de escuela pobre, de población pobre, es la explicación para esta construcción: “por ahí no falta el alumno que pregunta, o el alumno que comenta, el alumno de población que tiene clarito que Pinochet fue el asesino, o sea... Pueden no entender muchas cosas pero...” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 94).

El carácter de villano de Pinochet es asociado a sus actos y en específico a la maldad de éstos. Para niños y niñas, según los docentes, el carácter de estos actos aparece como una interrogante e incluso como una interpelación a la sociedad que permitió que gobernara: “Se preguntaban básicamente, por qué, por qué se le permitió a Pinochet gobernar si era tan malo digamos, y si fue tan malo” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 140).

De lo poco que saben ellos, ellos saben que Pinochet mató mucha gente, más de algún conocido o familiar, alguien sufrió lo que fue la dictadura y lo que fue trabajar y estar con mucha hambre, pasar mucha hambre, pero especialmente ellos tienen ahí algún antecedente de la tortura (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 96).

Por su parte, la representación icónica de Pinochet aparece en un par de ocasiones en el campo de investigación. En la escuela urbana solo es representado en la clase sobre el golpe, pero en la escuela rural está presente tanto en el tazón del director de la Escuela Rural como en el recuerdo de un retrato dibujado por un niño de esta escuela. Esta última representación fue a

petición de un estudiante en la clase de Artes Visuales a fines de la década de los noventa.

fue en la época en que estaba en Inglaterra detenido⁸¹, y yo pensé "lo hago o no lo hago, ya hagámoslo" y lo hicimos y después colocamos todos los retratos afuera del comedor y yo dije "va a pasar piolita⁸² porque como eran hartos", pero el retrato lo hizo así como mirando... el único problema es que la cara del general salía como cabizbajo porque él lo hizo en el momento de que estaba preso, él se inspiró en eso en ese momento, entonces le puso unas lágrimas aquí y otras acá, como que estaba así como [hace ruido con nariz] sorbeteando, pero triste (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 271- 275)

Esta representación de un sujeto detenido, llorando y derrotado fue sancionada por el director de la escuela, ante lo que la profesora defendió el retrato en tanto producción artística del estudiante. La sanción sobre el dibujo fue respecto a la investidura mancillada de un ex presidente de la república, por lo que el retrato fue sacado del lugar público de exposición.

Me llamaron a la oficina [baja notoriamente la voz] a mí y al alumno, (...) había sido una falta de respeto porque había sido un presidente de Chile y lo hacía llorando casi con un pañuelo (...). Bueno, al final lo tuvimos como uno o dos días y después lo sacaron" (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 394- 398).

Como indicábamos anteriormente el personaje principal de los hechos rememorados es Augusto Pinochet. Para la mayoría de los entrevistados Pinochet es representado con características negativas en tanto dictador. Según las madres su gobierno fue "malo" por los crímenes cometidos en contra de la población civil, indicando que fue muy malo con la gente: "yo creo que no hizo nada [bueno]; malo hizo muchas cosas. (...) Como mandar a matar a niños o a adultos o a lo que se les pusiera por el frente" (Escuela Rural, Madre, 37 años: 398); "era malo, fue muy malo con la gente, muy malo con la gente, muy perro por decirlo así" (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 136).

Los abuelos en particular caracterizan a Pinochet como un dictador por el carácter antidemocrático de su régimen. El abuelo y las abuelas refieren en particular su imposibilidad de ejercer el derecho a voto en gran parte de su vida

⁸¹ Detención de Pinochet en Londres entre octubre de 1998 y enero 2000.

⁸² "Piolita": camuflado.

adulta, cuestión que la dictadura no permitió durante casi dos décadas: “él era un dictador, lo que él dictaba se hacía. Los sueldos malos, todas las cuestiones...” (Escuela Rural, Abuelo, 65 años, Abuela, 60 años: 313); “fue él, él armó todo. ¿Quién tuvo el poder todos los años? ¿No fue él? A los que mataron, ¿quién los mató?, ellos poh, ellos mismos los mataron“(Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 346).

En el caso del padre más proclive al Régimen Militar, y que es el único que lo nombra como “general Pinochet”, éste ordenó el país a través del miedo. Refiere críticamente que esto no debe confundirse con el respeto a la autoridad por parte de la población civil sino más bien al temor que se infundaba por el uso de las armas de los militares. Para ello rememora una situación específica de su infancia, a fines de los años 80, cuando Pinochet visitó la ciudad en donde él vivía⁸³.

7.5. DISCUSIONES: REFUNDACIÓN, OMNIPRESENCIA Y CONDENA HUMANITARIA

Como indicábamos en la introducción de este capítulo, la dictadura pinochetista se ha convertido en un período excepcional de la historia de Chile, pero sus herencias estructurales aún siguen presentes en la vida nacional. Revisaremos algunas de las principales tensiones advertidas en nuestro recorrido desde los libros de textos hasta las construcciones memoriales que sintetizamos de nuestros actores escolares luego de casi dos décadas de políticas educativas en torno a este pasado reciente.

El proyecto neoliberal implementado en Chile desde 1974 a la fecha fue glorificado en la reforma curricular y en los libros de texto. De éste, los autores rescataron el milagro económico con el cual la dictadura militar situó a Chile como un caso exitoso en el panorama internacional. En este suceso, a pesar del horror contra la población en tanto “mal necesario”, el autor principal de la hazaña fue Pinochet quien es reconocido como un gobernante con poder y triunfante en sus objetivos.

⁸³ única ciudad en Chile en que una plaza pública inaugurada en 1992 que lleva el nombre del dictador.

En esta gestión del pasado tanto de la dictadura misma como de la transición democrática fueron omitidos tanto el alza en la deuda externa, la gran crisis económica de 1982 y los altos índices de pobreza al finalizar la década. Según esta gestión memorial, el régimen pinochetista ordenó el país y permitió la imitación de sus medidas en condiciones democráticas tal como lo expresaron las reformas neoliberales de segunda y tercera generación en el resto de países latinoamericanos en los años noventa.

Sin embargo, en la enseñanza y transmisión de los adultos a los niños y niñas advertimos otro fenómeno. Por un lado, esta memorialización triunfante del boom económico rescatado por la elite política no es destacada por los docentes, siendo el Terrorismo de Estado el contenido fundamental impartido en la unidad. Cuando los docentes señalan el modelo económico indagan muy brevemente las reformas privatizadoras o bien voces marginales refieren que la dictadura ordenó un país en crisis. Así la mayoría de los emprendedores memoriales califican negativamente este aspecto que el curriculum y los libros han intentando glorificar.

Por otro lado, advertimos que para niños y niñas estos aspectos no están presentes en sus relatos, cuestión que confirmamos en las investigaciones precedentes realizadas en torno a este período en el espacio escolar con jóvenes de escuelas secundarias. Para los chicos participantes de nuestra investigación y las familias entrevistadas, el régimen fue injusto con las personas, pero centralizan esta calificación en torno a la represión política y la falta de libertades civiles más que sobre las acciones económicas que han determinado hasta el día de hoy el acceso restringido a bienes antes comunes a todos los ciudadanos.

Los efectos negativos en la población de las medidas económicas de la dictadura son rescatados solo en la escuela urbana por parte de los docentes quizás por el recuerdo de sus propias experiencias familiares. Por parte de los padres, madres y abuelos entrevistados es difícil distinguir su propia vivencia precarizada materialmente en el período dictatorial de otros regímenes considerando las condiciones de pobreza estructural de origen. Así la

construcción sobre la injusticia del régimen nos parece que dice relación con la desigualdad y exclusión permanente que rememoran estas familias en tanto “memorias largas” de la historia nacional.

Estas familias han vivido situaciones de pobreza material, explotación laboral y exclusión educativa desde hace décadas, razón por la que las medidas económicas de la dictadura se podrían vivenciar como una continuidad en sus condiciones de clase más allá de los gobiernos democráticos o autoritarios y sus políticas específicas. En función de ello y en particular en las familias y niños advertimos una especie de naturalización y continuidad de la falta de acceso a derechos. Refieren muy marginalmente acciones económicas del régimen que hayan influido en sus existencias advirtiendo que su situación pasada, actual y futura es parte de “lo que nos tocó vivir”.

En este sentido el régimen pinochetista más que un régimen de excepción nacional restauró características de una sociedad desigual y conservadora de antaño que habían sido criticadas y brevemente transformadas un par de décadas antes. Nos parece que esta gestión memorial del milagro neoliberal tanto de la dictadura como de la transición democrática, no es tanto sobre su éxito sino que es sobre la naturalización de las condiciones económicas actuales, es sobre la subjetividad privatizada en la que no se logra “recordar” el estado benefactor y los derechos conquistados durante el siglo XX chileno.

Esta desmemorialización del estado protector continuada entre dictadura y democracia protegida explicaría la confusión de niños y niñas, en tanto representan la primera como un régimen de progreso y bienestar, de “dictación” de leyes que benefician a la población. Así sus características políticas más allá de las violaciones a los derechos humanos con resultado de muerte y prisión no logran ser aprendidas ni comprendidas por las nuevas generaciones demostrando una especie de continuidad entre ambas experiencias históricas.

Ahora bien, relativo a la presencia de actores específicos del período la figura de Augusto Pinochet adquiere un lugar central en nuestra investigación tanto como gobernante y perpetrador del conjunto de decisiones tomadas por el régimen. A diferencia de los libros de textos que lo exculpan de

responsabilidades sobre los crímenes de Estado, cuidando su imagen y protegiendo su legado para las nuevas generaciones, para todos los actores escolares su figura adquiere protagonismo en este aspecto específico de la historia reciente.

Para algunos de los niños su representación alcanza el estatus de un monarca dando cuenta de su poder ilimitado, o bien de una presencia permanente en la historia nacional incluso identificándolo como héroe de la Independencia o gobernante del siglo XIX. Para los adultos esta representación ilimitada y permanente también adquiere cierta apariencia fantasmal en particular en la escuela rural en la que su imagen circula a través de objetos domésticos vigilando a los integrantes de la comunidad escolar.

En el caso específico de las violaciones a los derechos humanos si bien los actores escolares señalan a los militares como responsables de su realización, nos sorprendió la aparición de un nuevo actor no relevado en investigaciones previas: en particular en las familias entrevistadas y una de las docentes de la escuela rural adquiere un lugar relevante la figura de los vecinos en tanto civiles colaboradores de la persecución. Llama la atención que en niños y niñas estos actores no son enunciados dando cuenta de una cierta eximición de culpas de actores civiles, y sobre todo cercanos en la vida cotidiana en el régimen cuestión no abordada en los relatos de los docentes.

Esta eximición de responsabilidades de la sociedad civil por parte de la enseñanza escolar, cuestión diferente al relato familiar, comporta una dificultad para la trasmisión a las nuevas generaciones en tanto imposibilita imaginar que los regímenes autoritarios logran sustentar su actuar en condiciones cotidianas y normales previas y por tanto que no son seres excepcionales o enfermos los perpetradores del horror (Arendt, 2006; Adorno, 1998b, Thanasekos, 1994). En el caso de Pinochet advertíamos que éste era caracterizado por niños, niñas y familias con definiciones de villanía y maldad, cuestión que instalaría la idea que los crímenes de Estado fueron solo realizadas por sujetos dañados moralmente.

Esta representación a su vez se traslada a la dificultad de hablar, señalar y representar didácticamente los mismos crímenes en tanto los relatos de éstos no serían adecuados de escuchar y conocer para niños y niñas por su edad. Si bien esto está avalado por los debates revisados en nuestras referencias conceptuales en torno al deber de memoria, hemos constatado que a pesar de los silencios, niños y niñas se han enterado de estos actos, identificando a los medios de comunicación y a sus familias como transmisores de estos contenidos, pero confundiendo conceptos tales como la muerte, la desaparición, la inmigración y el exilio⁸⁴.

A pesar de las confusiones que logran ser medianamente aclaradas en el espacio escolar, los docentes entrevistados han conseguido escuchar las preguntas que nos parecen fundamentales a abordar sobre el Terrorismo de Estado. Así la interrogante sobre cómo esto fue posible, por qué la sociedad dejó gobernar a Pinochet, por qué fueron tan crueles con las víctimas y en particular porqué éstas no han tenido sepultura, logran constituirse como las preguntas principales a elaborar para una posible pedagogía memorial en torno a la verdad sobre los crímenes del pasado. Lo curioso es que tanto para docentes como para familias y por tanto para niños y niñas el problema de la justicia no ha logrado constituirse como una demanda democrática en el presente.

Respecto al problema de la verdad en torno a los crímenes del terrorismo estatal logramos advertir un consenso en su condena. Esta es transversal entre las generaciones entrevistadas así como en los actores escolares de diversa opción ideológica. Como advertíamos, niños y niñas también conocen en términos generales de la ocurrencia de estos hechos en el pasado de los que en su gran parte se han enterado por los medios de comunicación y sus familias.

Sin embargo, esta sanción logramos identificarla desde un punto de vista humanitario sin lograr discutir las razones de orden político de estos hechos. La

⁸⁴ Respecto de estas palabras en la muestra instalada en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos “Infancia y Dictadura: Testigos y Actores” una sección titulada “El diccionario que debimos aprender” da cuenta de estos nuevos significantes: “este diccionario da cuenta de todas aquellas palabras que muchos niñas y niños (...) tuvieron que aprender para comprender lo que sucedía a su alrededor” (Castillo, 2016: 4).

ausencia de explicación, discusión y aclaración en el espacio escolar de este aspecto, y la generalidad de la condena humanitaria se expresa en la construcción memorial que hacen niños y niñas sobre los crímenes al expresar que el régimen era eminentemente arbitrario, que mataba personas por razones religiosas (judíos), de género (mujeres y trata de personas) o filiales (ciudadanos con apellido Allende).

Para los adultos es presente y clara la figura de las víctimas de la violaciones a los derechos humanos en tanto eran adherentes a un proyecto y en función de eso fueron apresadas o asesinadas. En algunos actores adultos esta adherencia ideológica es identificada tanto para sí mismos como para otros (familiares o cercanos) para quienes el régimen fue una amenaza vital permanente. Sin embargo, específicamente en las familias la arbitrariedad y el sin sentido de estas acciones criminales también se impone como representación y en función de ella recuerdan la masividad de la represión en el pasado, pero sin articular razones de orden político y económico más profundo.

Nos parece que la gestión memorial del pasado ha logrado instalar para la sociedad chilena que la dictadura militar reprimió a sus víctimas porque sí, por ser allendista, por ser de izquierda e incluso por “pensar diferente” (diferente de qué agreguemos), pero su esfuerzo no ha consistido en lograr articular los sentidos de esta acción contrainsurgente para comprender el proyecto dictatorial y el régimen mismo que logró instalarse hasta la fecha.

Parece ser que en esta condena generalizada en tanto conquista de la recuperación democrática se ha instalado un discurso común que invisibiliza el proyecto político y societal que las víctimas representaban, estableciendo además por parte del curriculum y por la enseñanza escolar la remembranza de una especie de poder total e ilimitado en el cual no se establecieron resistencias civiles ni organizadas.

Llama la atención como indicábamos en el punto anterior la tensión entre la construcción memorial de los actores entrevistados que los victimarios eran Pinochet o los vecinos, deslindando otras responsabilidades mientras que las víctimas podían ser cualquiera persona, “éramos todos”. Si bien es constatable

la masividad de los crímenes en relación a la población total, debemos considerar que esto es posible de comprender en tanto en los años setenta parte importante de jóvenes, pobladores, obreros y campesinos participaban de la militancia. Así los crímenes fueron masivos, pero en grupos sociales específicos que eran activos participantes de un proceso histórico de transformación social.

Así el trabajo didáctico en torno a este tema más allá de la educación en derechos humanos constituye un desafío relevando las especificidad del caso chileno para el tratamiento de estos contenidos siendo las interrogantes sobre por qué fueron asesinados/desaparecidos, cómo es posible matar a otro y que justificaría en la actualidad posibles exterminios las que nos parece relevante debatir en el espacio intergeneracional.

8. CAPÍTULO 8. “CHILE CONTRA EL GOBIERNO”. LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA (1990- 2010) EN LA MEMORIA DE LOS ACTORES ESCOLARES

El proceso que pone fin a la dictadura militar ha sido objeto de amplios debates respecto de sus características y actores protagonistas. En su tratamiento, advertimos diversas acepciones utilizadas para este período tales como “Recuperación de la democracia”, “Vuelta a la democracia”, “transición a la democracia” siendo esta última la más utilizada tanto en los debates historiográficos y políticos como en el curriculum escolar.

La transición como concepto describe el cambio de un régimen político a otro, aludiendo sus características conceptuales a las condiciones históricas en las que ella se realiza (Linz 1990 citado en Vásquez, 2014). Las transiciones políticas de un régimen autoritario a otro de características democráticas podrían caracterizarse como procesos de ruptura o bien de pacto y negociación. Las transiciones pueden ser, por un lado, consecuencia de procesos revolucionarios (desde abajo), o bien de desgaste o colapso de los regímenes previos. También pueden ser por vía negociada en tanto los actores involucrados realizan acuerdos para este proceso de manera pacífica y dialogada (desde arriba). Así, una característica principal de este proceso es que

Las reglas del juego político no están claramente definidas y por ello son objeto de contienda entre diferentes actores políticos, debido a que éstos no solo luchan por satisfacer sus intereses de corto plazo, y eventualmente la de aquellos sectores sociales que representan, sino que también combaten por definir las normas y procedimientos que configurarán el futuro sistema político (O’ Donnell y Schmitter citado en Vásquez, 2014: 54).

El caso chileno se inscribe en una transición institucional en tanto el Régimen Militar (1973- 1990) habría entregado el poder a los actores civiles luego de una derrota electoral, pero imponiendo ciertas condiciones de continuidad legal. Aun cuando presenta procesos pendientes relativos a la distribución igualitaria del ingreso, la universalización de derechos, la democratización de sus instituciones y en particular la justicia en torno a los crímenes estatales del

pasado reciente, la transición democrática chilena ha sido caracterizada como caso ejemplar en tanto la gobernabilidad, la paz social y la estabilidad económica ha permanecido hasta la actualidad.

Los límites temporales del proceso transicional (inicio y término) se han situado en diversos momentos lo que daría cuenta de las significaciones y disputas ideológicas en torno a este itinerario. Así por ejemplo, la misma dictadura militar se autodenominó en el Discurso de Chacarillas de 1977 como un proceso transicional en tanto posibilitó el paso desde un régimen totalitario como el de la Unidad Popular (1970- 1973) a un sistema democrático.

En el acto de Chacarillas de 1977, en función de instituir un sistema económico y administrativo distinto al estado anterior que habría precipitado el golpe de Estado de 1973, Pinochet trazó un programa de tres etapas: recuperación (el poder político sería reservado a los militares), *transición* (el poder antes reservado a las Fuerzas Armadas contaría con una participación más activa de la civilidad) y normalidad o consolidación (el poder civil sería mantenido por los civiles y las Fuerzas Armadas, quienes resguardarían el orden y la seguridad nacional bajo la doctrina del mismo nombre) (Azcárraga, 2009).

Por su parte, la elaboración y posterior aprobación de la Constitución Política de 1980 también fue considerada por la dictadura militar como la expresión de un nuevo proyecto de país y en el que, al trasladar el poder de las Fuerzas Armadas a la participación civil en el gabinete de gobierno, se iniciaría un nuevo período de la historia nacional. En esta carta magna, la dictadura militar definió que en un período de ocho años llamaría a elecciones para decidir la continuidad del régimen y de su líder en el poder ejecutivo.

Relativo a esto último, el inicio de esta transición también es posible situarlo en el referéndum de 1988 en tanto el Régimen Militar fue derrotado por vía electoral por la oposición política organizada en partidos tradicionales. En el Plebiscito del 5 de octubre de 1988, la opción “Si” implicaba la continuidad de Pinochet como Presidente de la República hasta 1997 (se había nombrado como tal en diciembre de 1974), mientras que la opción “No” determinaría el llamado a elecciones y el término del régimen.

La opción No venció por el 56% de los votos de la población. Gracias a este acto electoral, el Régimen Militar llamó dentro de su propia ruta institucional a elecciones de representantes para diciembre de 1989, en las que ganó el demócrata cristiano Patricio Aylwin Azócar por un 55% de los votos. La asunción de este último como presidente de la República el 11 de marzo de 1990 igualmente es utilizada como hito de inicio del proceso transicional en tanto el Poder Ejecutivo nacional vuelve a manos de actores civiles. Se constituyen nuevamente desde esa fecha y de manera ininterrumpida el Senado y la Cámara de Diputados, y a través del plebiscito en 1989 se derogaron las leyes y decretos asociados a la proscripción de partidos políticos, los que habían sido prohibidos desde 1973.

Considerando que los primeros gobiernos transicionales de la historia reciente de Chile habían estado bajo la tutela de las prerrogativas de la Constitución Política de 1980, otra perspectiva indica que la transición continuó hasta al menos 2005 ya que durante el gobierno de Ricardo Lagos se modificó la carta magna. Por último, la elección del candidato de la derecha política en 2010, Sebastián Piñera, también ha sido utilizada como el hito que terminó este proceso transicional en tanto cambio de coalición gobernante.

Ahora bien, desde un punto de vista rupturista y no institucional la transición a la democracia podría ser entendida también como la consecuencia de la oposición a la dictadura en tanto acción de resistencia de la población chilena a través de masivas movilizaciones convocadas desde 1983 (Salazar, 2006) como a la acción armada de grupos de extrema izquierda tales como el Frente Patriótico Manuel Rodríguez. El protagonismo de la Iglesia Católica (Cruz, 2002) de las organizaciones gremiales y estudiantiles (Muñoz, 2012), también ha sido destacada por diversas investigaciones para dar cuenta de este proceso transicional desde la dictadura militar a la democracia actual.

Como indicábamos el marco institucional de la transición fue bajo las disposiciones de la Constitución de 1980. Así coexistió la figura de los senadores designados y vitalicios (incluyendo ex presidentes de la República, como ex comandantes en jefe del Ejército) con los representantes elegidos por

sufragio hasta el año 2005 y el sistema binominal fue moderadamente modificado en 2015. Por su parte, el modelo económico de los gobiernos de la transición chilena fue el perfeccionamiento y corrección dentro de sus límites del modelo neoliberal iniciado en dictadura (Garretón, 2012), el que aunque reorientó el gasto fiscal, ha mantenido la lógica del estado subsidiario, sin modificar el entramado económico ni las leyes que sustentan la privatización de derechos.

La figura de Augusto Pinochet se mantuvo presente en el escenario nacional hasta avanzada la transición en tanto continuó como comandante en jefe del Ejército desde 1990 a 1998, pasando luego a ser erigido como senador vitalicio desde 1998 a 2000. Sólo con su detención en Londres en 1999 gracias a la acusación del Juez Garzón por crímenes de lesa humanidad, la presencia institucional y pública del ex dictador fue cuestionada. De este modo, fue desaforado de su cargo en 2000 y procesado por la justicia chilena en 2001, aun cuando no logró ser juzgado por razones de salud mental hasta la fecha de su muerte.

En el caso de las Fuerzas Armadas, éstas mantuvieron su autonomía administrativa, política y financiera siendo sus comandantes en jefe inamovibles por el Poder Ejecutivo, no sometándose al poder civil durante al menos quince años luego de terminada la dictadura militar. Su protagonismo se mantuvo vigente hasta 2005 incluso en el Consejo Nacional de Educación.

En función de estas condiciones, la transición chilena ha sido caracterizada por diversos autores como una democracia tutelada, democracia protegida o democracia bloqueada (Moulian, 2002; Godoy 1999 citado en Vásquez, 2014) en tanto el poder civil negoció con el mundo militar, pero bajo las condiciones de estos últimos, constituyéndose en una postdictadura más que en una democracia plena de derechos y de participación de los ciudadanos y ciudadanas (Azcárraga, 2009).

Procesos memoriales respecto de este período aún no son posibles de identificar y sistematizar en la medida que sus hitos más significativos son parte del presente más inmediato. Quizás los registros más relevantes de su

memorialización dicen relación con la producción documental sobre movimientos sociales tales como las movilizaciones estudiantiles (del Campo, 2012; Cajas, 2013).

8.1. ENSEÑANZA CURRICULAR DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA

Desde los inicios de la transición uno de los objetivos principales para el campo escolar fue educar a los futuros ciudadanos para vivir en democracia, en tanto ésta había sido recuperada y por tanto era necesario resguardarla ante posibles amenazas y en particular ante los fantasmas del pasado reciente. Además de una perspectiva conceptual y cognitiva, el interés de académicos y didactas era que la escuela chilena desarrollara habilidades y actitudes para la vida en comunidad y en particular para la participación cívica dentro de los marcos instituidos (Gazmuri, 2013).

Es así como en la reforma curricular de 1999, el estado chileno estableció aspectos claves respecto a la educación cívica para las nuevas generaciones tales como la formación ciudadana, los contenidos transversales y complementarios y los Objetivos Fundamentales Transversales. La formación ciudadana, amplió la formación tradicional de la Educación Cívica en tanto conocimiento sobre el Estado y el sistema político, a la instrucción sobre conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer la ciudadanía. Los contenidos transversales habilitarían estos conocimientos en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a lo largo de los doce años de escolaridad (Gazmuri, 2013).

En el caso de los contenidos complementarios, estas capacidades y actitudes se integrarían a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía en el caso de la educación secundaria. Por último, los Objetivos Fundamentales Transversales definieron un conjunto de valores, actitudes y habilidades a ser elaborados tanto en los contenidos de las asignaturas, como en otros espacios de la cultura escolar tales como Consejo de Curso, debates estudiantiles, Centro de Alumnos, etc. (Ministerio de Educación, 2007).

En particular, la transición a la democracia como contenido específico del currículum escolar y tal como hemos revisado en los tres capítulos precedentes (5, 6 y 7), fue incluida en los planes y programas de la reforma curricular de Historia de Chile en 1999. Para la educación primaria en el Sexto año de Educación Primaria en la Unidad 4 (Ministerio de Educación, 1999a), mientras que para Educación Secundaria debía ser tratada en la Unidad 3 en Segundo Año Medio (Ministerio de Educación, 1999b).

Para los estudiantes de primaria la Unidad sobre “Chile en el siglo XX” además de tratar el Régimen Militar destacando la Constitución Política y el modelo neoliberal (y no los derechos humanos como describimos en el capítulo anterior) se presenta la relevancia del “conocimiento y valoración del proceso de recuperación y transición a la democracia de la última década y media del siglo” (Ministerio de Educación, 1999a: 47).

Es interesante el límite temporal propuesto ya que instala y prescribe que la transición comienza al menos desde mediados de los 80, sin embargo esto se contradice con lo indicado en los aprendizajes esperados del mismo documento en los que se declara que es relevante que “los alumnos y alumnas (...) Valoran el proceso de transición y recuperación de la democracia iniciado en la década del 90 (Ministerio de Educación, 1999a: 47).

Como actividades formativas, el estado chileno sugirió a los profesores la realización de ejercicios comparativos bajo el concepto de “Democracia y Democratización” entre los diversos gobiernos desde 1960 a 1994 y para caracterizar el proceso de transición democrática, que él o la docente expongan “el cronograma establecido por la Constitución de 1980” (Ministerio de Educación, 1999a: 54), enfatizando el cuerpo legal de la negociación política más que la acción ciudadana. El plan de estudios invitaba a los estudiantes a indagar sobre estos contenidos a través de entrevistas y artículos de prensa consignando los siguientes hitos: las protestas sociales que surgen en la década del ochenta frente a la crisis económica y los problemas políticos; el plebiscito de 1988 y la elección presidencial de 1989; todo ello con el fin de evaluar y

discutir la importancia de la vida democrática para el país y para los actores incluyendo a los niños y niñas como sujetos de esta conquista cultural.

En el libro de texto distribuido efectivamente a las escuelas (en el capítulo 7 indicamos que uno de los libros aprobados en 2000 debió ser sacado de circulación por protestas de la derecha política) el contenido fue incluido en la Unidad sobre Régimen Militar bajo el título “La vuelta a la democracia” (Mc Graw Hill, 2001).

En el texto los autores establecieron que “siguiendo el ideario político establecido en la Constitución de 1980, el 5 de octubre de 1988 se realiza el plebiscito, SI: el presidente Pinochet continuaba ocho años más en el gobierno. NO: el presidente Pinochet continuaba ocho años más en el gobierno debiendo llamarse a elecciones libres al año siguiente” (Mc Graw Hill, 2001 citado en Oteiza, 2011: 299). Destacaba el porcentaje del triunfo de un 54,6% (siendo realmente de un 56%) y señala que se llevaron a cabo elecciones libres en las que triunfó el candidato de la Concertación de Partidos por la Democracia, don Patricio Aylwin. Los autores destacaban la reapertura del Poder Legislativo, la libertad de expresión y en particular el interés del gobierno en el esclarecimiento de las violaciones a derechos humanos.

En un acápite específico sobresale el Informe Rettig creado “para intentar hacer justicia” (Oteiza, 2011: 300) y cuya misión consistió en establecer los hechos y circunstancias involucradas. Según el libro el balance de la Comisión Rettig fue de un total de 2279 víctimas de violencia política y 2155 víctimas de la violación a derechos humanos. Es interesante como el texto escolar destaca las primeras víctimas del informe, por violencia política, ya que éstas fueron incluidas para dar cuenta de la acción de civiles individuales y de la izquierda armada y en un momento secundario a las víctimas del Terrorismo de Estado. Por último, el texto escolar reivindica el gesto de Aylwin de pedir perdón a los familiares de las víctimas a nombre de toda la nación y en el que pidió “sacar lecciones de esta experiencia para que nunca más en Chile vuelva ocurrir algo semejante” (Oteiza, 2011: 300).

Ahora bien, el tratamiento escolar de la transición, dentro del programa de estudio aparecía como una actividad genérica sugerida a evaluar constituyéndose más en un contenido marginal de la enseñanza escolar. Si bien estaba comprendido en una unidad que se iniciaba a principios del siglo XX y culminaba en la actualidad, era poco factible su estudio en la práctica, por razones de espacio curricular. Esta falencia se expresó en diversas investigaciones que focalizaron su preocupación en la educación cívica y la valoración de la democracia como sistema político razón por la que en los ajustes curriculares de 2009 se profundizó la propuesta de tratar estos objetivos. Luego de diez años de reforma curricular se configuran los ajustes curriculares de 2009 actualmente en curso. En el apartado relativo a la “recuperación de la democracia”, los ajustes enfatizaron las políticas públicas trazadas por los gobiernos de la Concertación desde 1990 en adelante relativas a la “Democratización”: ampliación de las libertades públicas; reformas a la Constitución de 1980 (2005); el consenso en torno a los derechos humanos gracias a la publicación y debate sobre la Comisión Valech (2004), la redefinición del rol de las Fuerzas Armadas y el “Nunca Más” del Ejército (2003) (Ministerio de Educación, 2009: 34), relevando el texto escolar por tanto al gobierno de Ricardo Lagos.

El programa valoró la defensa de la democracia fundada en la formación ciudadana y la responsabilidad cívica, pero carecía de una adecuada conceptualización e interpretación de los procesos históricos. Así cuando se refiere a la dictadura militar los elementos descritos son negativos, mientras que cuando se describe la democracia y su recuperación todos los elementos nombrados son positivos (Rubio, 2010: 504).

El reciente estudio de Vásquez (2014) advierte sobre lo que los y las jóvenes chilenas conocen de la transición democrática. La autora señala que la mayoría de los y las jóvenes encuestados manejan una conceptualización muy simplificada y rupturista más no procesual ni institucional de la transición, destacando el valor de los ciudadanos como agentes de cambio quienes a través de sus movilizaciones y del derecho a sufragio derribaron a la dictadura militar.

El proceso transicional se caracterizó según los y las estudiantes por su carácter violento debido a la brutal represión ejercida por el Régimen Militar ante las protestas de diverso tipo, poniendo de manifiesto que para ellos dictadura y transición forman parte de un mismo conjunto histórico, puesto que relacionan el proceso transitorio con hechos y situaciones vividas en el gobierno militar y no con la búsqueda de consenso y acuerdos (Vásquez, 2014).

En el caso de la educación primaria debido a los ajustes curriculares decretados, la primera unidad del curso “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” consistió en el aprendizaje de la “Democracia y la participación ciudadana” (Ministerio de Educación, 2009). Relativo a los contenidos específicos se abordarían los conceptos de organización política y económica y su importancia para la convivencia y el desarrollo de las sociedades, junto con una aproximación a la organización política actual, destacando su carácter democrático y las formas de participación de la ciudadanía (Ministerio de Educación, 2009: 19).

La transición democrática debía ser tratada en este nivel escolar en el subtema de la Unidad 4 con la presentación de “Los gobiernos democráticos”. En el libro de texto distribuido a las escuelas y en específico a las instituciones observadas en esta investigación, los autores describen las reformas constitucionales y las “estrategias orientadas a facilitar la superación de las divisiones” (Álvarez & Barahona, 2012: 171). La transición democrática chilena fue definida en el glosario del texto como

Proceso a través del cual se pasa desde una dictadura militar a un sistema político democrático, no existe consenso respecto a la fechas de inicio y término; para algunos se inicia con la aprobación de la Constitución de 1980 y para otros con el plebiscito de 1988. El término para algunos es marzo de 1990 y para otros prosigue más allá de esa fecha (Álvarez & Barahona, 2012: 235).

En el texto logra, luego de dos décadas, incluir un aspecto antes marginado de las voces oficiales. En el subtítulo “Surgimiento de la oposición al Régimen Militar”, los autores indican que debido a la crisis económica mundial y local de 1983 “el endeudamiento del país y el desempleo eran severos. Esto, sumado al descontento político, estudiantes, trabajadores y opositores al régimen

permitió que se conocieran las primeras jornadas de protesta contra el gobierno militar” (Álvarez & Barahona, 2012: 170).

Similar a los textos de los inicios del 2000, los autores de 2012 destacan el plebiscito de 1988 y las elecciones presidenciales de 1989, pero agregan de manera detallada la idea de “democracia protegida” que caracterizó al proceso transicional chileno. Así señala que existieron “leyes de amarre” con el objetivo de limitar el poder de los gobiernos democráticos ante las Fuerzas Armadas quienes mantendrían un alto grado de protagonismo político.

Así la década de los noventa es caracterizada como una época de divisiones que afectaron a la sociedad chilena, producto de las visiones contrapuestas sobre el pasado. En razón de lo anterior, los gobiernos democráticos articularon estrategias para superar estas divisiones: la reconciliación nacional, el conocimiento de la verdad sobre las violaciones a los derechos humanos, la búsqueda de la justicia (tribunales condenaron a algunos militares y responsables) y mantención del sistema económico (el que permitió la reducción de la pobreza).

Es llamativo que el libro de texto destaque los avances en derechos humanos, justicia y reconciliación considerando las deudas pendientes en estas áreas de la transición chilena. Utiliza estos avances para dar cuenta de la superación de un pasado que dividió a la sociedad y al mismo tiempo defiende el sistema neoliberal corregido para reducir la desigualdad social. Así, el texto destaca que a pesar de las divisiones y dificultades de la década “existen cosas que cambiaron significativamente como la apertura política y cultural, el surgimiento los actores económicos sociales y políticos y el reposicionamiento de nuestro país en la comunidad internacional” (Álvarez & Barahona, 2012: 170).

Los autores invitan a niños y niñas a caracterizar el proceso transicional, sugiriendo que indaguen con sus familias el inicio y término del proceso, cuestión que describimos al inicio de este capítulo, no está definido siquiera por la ciencia política chilena.

Por último, los autores presentan los presidentes desde 1990 a 2010 en una línea de tiempo con sus nombres y períodos de gobierno. Resume las principales acciones realizadas por éstos, pero sin identificar los autores y años específicos de estas mejoras en la vida ciudadana como si el proceso fuera una totalidad sin fisuras ni disputas. Para toda la subunidad, el texto escolar no propone actividades específicas de evaluación pedagógica resumiendo la transición a la democracia como

El período democrático [en el que] han gobernado dos alianzas políticas, la Concertación y la Alianza por Chile: en los primeros años de democracia se crearon comisiones para conocer la verdad y hacer justicia en la medida de lo posible, se mantiene el modelo económico neoliberal (...), se establece un conjunto de Tratado de Libre Comercio (Álvarez & Barahona, 2012: 174).

8.2. ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN EL AULA

El término de la dictadura y la transición a la democracia como contenido curricular es mínimamente abordado según los entrevistados en las clases realizadas a niños y niñas. Por su parte, la enseñanza conceptual y general de la democracia como sistema de gobierno está habilitada en el espacio escolar a través de la realización de numerosas clases observadas que observamos durante el primer cuatrimestre del curso de Sexto año en la Unidad “Democracia y participación ciudadana”.

Revisaremos la articulación de ambos aspectos impartidos en diferentes momentos de la enseñanza escolar, articulación que hacemos en función de nuestros objetivos de investigación ya que para la escuela y para el curriculum oficial son momentos diferenciados de la enseñanza escolar.

8.2.1. ¿A qué democracia volvimos?, ¿qué fue lo que recuperamos?

Desde los distintos actores entrevistados la enseñanza de la democracia se reconoce como un objetivo necesario del quehacer escolar y que despierta bastante interés en los y las estudiantes. Los docentes discuten los espacios y los modos de proponerlo en el espacio curricular ya que señalan la dificultad metodológica de explicar estos conceptos y los límites del sistema escolar para

implementarlo. Identifican que tanto la clase de Historia y Ciencias Sociales como la asignatura de Orientación, son espacios en los cuales esta enseñanza se aborda, pero esto depende exclusivamente del interés y énfasis personal del docente a cargo.

Depende la clase, pero por ejemplo en Historia yo siento que tú tienes más posibilidades de opinar. No así en Matemáticas (...) En Ciencias Naturales, en Lenguaje dependiendo del profesor, porque yo siento que en Lenguaje es donde más tú puedes fomentar este trabajo de la democracia en cuanto a la opinión, pero dependiendo del profesor (Escuela Urbana, Inspector, 45 años).

Relativo a la clase de Orientación, los docentes que tienen jefatura de curso y en particular las profesoras mujeres reconocen haberlo tratado esporádicamente con sus estudiantes. Así incluso con los cursos más pequeños que los observados señalan que “en el caso de 4° en Historia tienen los Deberes y los Derechos. Están los consejos de curso y está la cosa de la tolerancia y por ahí de repente también pasamos el concepto de democracia” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años).

Es de tal complejidad el abordaje conceptual de este contenido que al consultar a uno de los docentes cómo define la democracia, esto no logra ser explicitado

(E: “el tema de la democracia como lo ha trabajado? (...) jajaja se tapa la cabeza) [aludo a su gesto] Profesor: A ver, explíqueme la democracia, cómo entiende usted la democracia?) (Escuela Rural; Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años).

Como decíamos previamente respecto a la clase de Historia y Ciencias Sociales, la definición de democracia como sistema de gobierno fue tratado por los docentes en varias clases a lo largo del primer semestre de nuestra observación. Aun cuando los formatos, énfasis y tratamientos son diversos, los principales aspectos tratados por los profesores en el aula refieren a enseñar que la democracia es una forma de vida necesaria para la vida en comunidad, el gobierno del pueblo/representatividad y las elecciones para cargos de representación popular.

8.2.1.1. La convivencia democrática: entre el bullying y la libertad

La democracia en tanto “forma de vida” es descrita en el libro de texto entregado por el gobierno de Chile en el cual se declara que “está relacionada con nuestras prácticas sociales cotidianas, con la forma en que nos relacionamos y construimos una comunidad” (Álvarez y Barahona, 2012: 13). Este énfasis en ocasiones se confunde con la formación valórica ya que esta forma de vida necesaria para vivir en comunidad se asocia a conductas individuales de solidaridad y empatía con las otras personas.

Esta perspectiva valórica asociada a la democracia como forma de vida en común es referida por los docentes entrevistados en tanto un profesor democrático sería un docente que respete a sus estudiantes y su ritmo de aprendizaje. En este sentido, un quehacer pedagógico democrático aludiría a la búsqueda de estrategias de aprendizaje en la que todos los chicos y chicas aprendan en igualdad de oportunidades y derechos, lo cual asociarían a una perspectiva constructivista del conocimiento: “ejercer la democracia cuando (...) cuando yo analizo a cada alumno en su integralidad y verifico todas sus potencialidades y me pongo al servicio de él para ayudarlo” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años).

Un profesor identificado como autoritario sería un docente que no advierte estas preocupaciones y solo enseña el contenido sin importar el aprendizaje del curso. La práctica democrática daría cuenta de un ejercicio docente respetuoso de niños y niñas en tanto saber escuchar las opiniones de los niños y niñas y contestar sus inquietudes.

La verdad de las cosas es que yo... O sea... tratado el tema como así de forma específica no lo he tratado (...) solamente mejor dicho... he practicado la democracia, en el sentido de saber escuchar y tomar en cuenta la opinión de las personas y respetarles en... siempre sus ideas, siempre sus diferencias (Escuela Rural, Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años).

Por su parte, los directivos también reconocen que a través de su gestión institucional, pero con mayor énfasis en el trato con los niños y niñas enseñan

cotidianamente prácticas democráticas, eludiendo las explicaciones teóricas: “[el niño/la niña] viene para acá y puede conversar directamente conmigo. Hace uso del concepto democrático, hace uso de sus derechos, hace uso de que necesita una respuesta y eso es más que hablar del concepto (...) Después aprenderá el concepto” (Escuela Urbana, Director, 56 años).

En el caso de las instituciones y sus prácticas, esta forma de vida se asocia a la convivencia escolar y clima institucional el cual es valorado positivamente en ambas escuelas. Así una instancia de aprendizaje de la democracia en la escuela es el espacio de los recreos administrado por los inspectores generales y de patio, quienes asocian la democracia a la convivencia escolar. En este ejercicio cotidiano de convivir y por tanto de compartir espacios, juegos, en los que deben organizarse y respetar reglas, los niños y niñas practican este ejercicio democrático el que es reforzado en clases teóricamente en los cursos superiores

Los chicos son super democráticos para sus cosas, o sea, "no poh, votemos" o vamos a jugar futbol y "esto para allá, para acá", son super democráticos en el sentido de que están constantemente viviendo la democracia, lo que sí, es que no se entiende que eso es democracia, la practican, pero no lo entienden hasta que tú se lo enseñas (Escuela Urbana, Inspector, 45 años).

Este “saber convivir” también es referido por niños y niñas, razón por la cual asocian la democracia con la prevención de conductas referidas al matonaje escolar o “bullying”. Creemos que esto dice relación con los énfasis desplegados por la institucionalidad chilena referida a los programas de Convivencia escolar y la resolución no violenta de conflictos.

Mientras sirven las bebidas y comen, la docente les pregunta qué celebran el día de hoy. (...) celebran el día de la convivencia escolar. Les pregunta a los niños sobre la intervención de la psicóloga acerca del bullying. Las niñas comentan que lo hicieron porque en el curso se molestan por sus defectos, en particular su aspecto físico (Escuela Rural, Notas de campo, 23 de abril 2014: 15).

(E.: a ver. Veamos, dice democracia, pusieron el papelito arriba, dice "el diario de Chile", después que hicieron... "No al Bullying", ¿quién es esa señora? A ver ¿por qué la pegaron ahí, si decía democracia?) Niño: Porque a la señora la habían golpeado. [E. Y ¿qué tienen que ver los golpes con la democracia?] Niño: Que vale al Bullying (Escuela Urbana, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A y 6to B.: 460- 463).

Ahora bien, relativo a la cotidianeidad de esta forma de vida democrática respecto al pasado reciente, los adultos entrevistados valoran en términos muy positivos el proceso democrático iniciado en 1990. Tanto para varones como para mujeres, padres, madres y abuelos, la vida política y económica ha mejorado de manera sustantiva en el último cuarto de siglo. Valoran la conquista del derecho al voto, la libertad de expresión y la libre circulación. En este sentido, para los entrevistados la democracia consiste en la garantía de los derechos entre los cuales la palabra “libertad” aparece con persistencia en sus evaluaciones.

Para mí fue importante porque hubo más libertad. Uno ahora puede decir lo que piensa, los niños pueden jugar libres, sin peligro, sin nada y antes no, los niños no podían ni jugar (...) no tiene ese miedo. Somos más libres (...) el gobierno que hay ahora uno tiene derecho a opinar, derecho a expresarse, a decir lo que uno siente y la gente no tiene miedo, la gente perdió el miedo [énfasis en esta última palabra] que tenía antes (Escuela Rural, Madre, 37 años: 402).

La libertad antes perdida y luego conquistada es uno de los valores asociados a este período más relevante a legar a las nuevas generaciones: “la libertad de expresión, eso es lo principal. La libertad, de que antes la gente estaba oprimida, no podía decir nada uno” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 272). Reconocen que el miedo que persistió durante casi dos décadas de dictadura militar ha ido desapareciendo y que los recuerdos negativos sobre ella se han ido dejando atrás.

Una de las entrevistadas define esta vuelta a la democracia como un renacimiento: “fue un hito que te marca (...) uno lo va viviendo, lo va procesando y se te va pasando esos recuerdos van quedando atrás y tú vuelves a empezar de nuevo, como a nacer de nuevo por decirlo así” (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 72).

Relativo a la vida material reconocen que tienen acceso a bienes de los cuales sus hijos, hijas y nietos se benefician, a diferencia de lo ocurrido en sus propias infancias. Un padre asocia esta posibilidad a los tratados de libre comercio y a la estabilidad económica y política del país.

Eso se ve, se ve diariamente y la gente no lo percibe porque estamos siempre disconformes, pero Chile a pesar de lo caro que es, porque Chile es un país caro, la estabilidad económica se ha mantenido y espero que no cambie (Escuela Rural, Padre 34 años; Madre, 32 años: 442).

8.2.1.2. La Conciliación

La recuperada convivencia democrática a su vez permitiría decidir aspectos asociados al bien común ya que es en condiciones de libertad y de ejercicio de derechos cuando las opiniones pueden ser expresadas sin temor. Para ello los docentes en las clases observadas refieren que la vida en común no siempre implica consensos ni acuerdos tácitos entre las personas que conviven. Este énfasis es trabajado por las profesoras mujeres quienes aplican estos significados a través de ejemplos del aula de la relación entre las y los estudiantes.

Así por ejemplo una de las docentes refiere que la democracia consiste en “elecciones que hicieron, tomaron decisiones para ponerse de acuerdo” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 11 abril 2014: 74) y estas decisiones en las que los sujetos deben participar no son sencillas de acordar porque según los niños “todas las personas del pueblo se tienen que juntar” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 26 marzo 2014: 23).

Se advierte que las y los estudiantes valoran el derecho a la opinión y la libre expresión en sociedades democráticas. Sin embargo, en las conversaciones que establecimos con niños y niñas, cuando abordamos las dificultades para llegar a estos acuerdos, aparece la perspectiva individual de esta dificultad alusiva a defectos personales de los sujetos tales como el ser malo, el egoísmo, la envidia, el rencor y la venganza. Así explican que un individuo quiera mandar más que otro y que en el aula entre ellos mismos no respeten sus acuerdos.

En el caso de los adultos en ambas escuelas, los distintos actores institucionales entrevistados valoran el clima democrático de la toma de decisiones sobre el quehacer educativo. Entre los docentes y los directivos se proponen las actividades y se decide la ejecución de éstas, a excepción del curriculum mismo ya que éste al ser nacional y centralizado no tiene mayores discusiones y debe

ser aplicado según planes y programas. Para ello la figura del Consejo de Profesores de ambas escuelas es un espacio instituido por sus equipos de gestión y en ellos participan directivos y docentes, siendo su objetivo discutir planificaciones del quehacer de la escuela:

Cuando me toca tomar a mis decisiones generalmente son decisiones consensuadas que se hablan, se conversan y después se toman igual (...). No se olvide que hoy día tenemos consejos escolares, tenemos centros de padres, todos los estamentos algo tienen que decir y algo aportan en ese sentido (Escuela Rural, Director, 53 años: 176).

Este estilo democrático es valorado por la mayoría de los docentes entrevistados, reconociendo que no en todas las escuelas se permite la participación y opinión de la comunidad escolar por parte de los directores. Los directivos calificados como autoritarios suelen ser de las escuelas particulares subvencionadas en las que han trabajado previamente o que conocen a través de sus contactos con otros docentes: “Todo depende del director, sí. Porque hay escuelas que no son democráticas y se hace lo que el director dice y punto y hay escuelas que en realidad si se conversa” (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 156).

En las experiencias en otras escuela incluso han sido despedidos sin previo aviso por formar parte de sindicatos docentes o por realizar actividades curriculares con un énfasis político: “habíamos formado hace un año un sindicato [año 2011], entonces ese sindicato estaba presionando mucho, había conseguido muchas cosas pero empezaron cada año, por lo que supe después, empezaron a echar a la gente (...) Yo pertenecía al sindicato”. (Escuela Urbana, Profesora Historia y Ciencias Sociales, 31 años: 24- 26).

Cuando él trabajaba en ese colegio (calcula el año 2008), en Fiestas Patrias preparó un acto de celebración, pero con el marco de la Cantata de Santa María⁸⁵. (...) Cuenta que el foco de la actividad era sobre los mineros y el norte de Chile, y que colocó parte de esta cantata siendo censurado por la dirección de la escuela, quien le dijo que de esos temas, temas políticos, no se hablaba en la escuela. Mientras contaba esto, yo pensaba

⁸⁵ La cantata es un conjunto de canciones (Advis, 1969) dedicada a la conmemoración de la Masacre de la Escuela Santa María de Iquique en 1907. En esta masacre mandada por el Ejército de Chile contra los mineros movilizadas de las salitreras murieron al menos tres mil personas incluyendo a mujeres y niños (Devés, 1997).

como después de cien años el suceso de Iquique sigue sin trabajarse en las escuelas (Escuela Urbana, Notas de campo, 09 septiembre 2013: 15).

Por su parte, los mismos directivos de las escuelas reconocen que a la luz de los tiempos es necesario instalar este tipo de prácticas democráticas y participativas de gestión en los espacios que dirigen para promover el compromiso de los profesores con los objetivos de las escuelas.

En particular en la Escuela Urbana el director asume este carácter de gestión incluso en relación al nombre de la escuela, ya que para él sería una contradicción ideológica dirigir una escuela con el nombre del presidente Salvador Allende de un modo autoritario: “cuando hay un legado democrático existen los compromisos por lo tanto no tienes tú que andar con el látigo, porque si eres dictatorial tú tienes que usar mucho tu látigo para que tu decisión se cumpla (Escuela Urbana, Director, 56 años: 141)

A pesar de valorar el estilo democrático de las autoridades de las escuelas en las que se desempeñan, los docentes señalan los límites de este tipo de ejercicio asociado al aprendizaje aun inmaduro de la sociedad chilena respecto de la democracia como estilo de vida (“somos una sociedad que nos falta mucho pensar, cuando nos ponen a pensar, queda la grande” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 236). En este sentido, indican que no todas las decisiones pueden ser tomadas de manera horizontal, que es necesario que los directores “manden” y decidan verticalmente para hacer más eficiente y rápido el trabajo de la escuela. Así el exceso de democracia puede convertirse en ineficiente para las demandas a las que las escuelas deben responder

El que se converse (...) no quiere decir que se tomen las decisiones que los profesores digan, se toman en cuenta pero la decisión obviamente la tiene... Porque si viviéramos todo en democracia yo creo que tampoco la cosa sería muy fácil porque si tomáramos la opinión de todo el mundo al final no terminaríamos haciendo nada (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 156).

8.2.1.3. El gobierno del pueblo, pero sin los niños y niñas

Para el logro de los acuerdos, las docentes mujeres en las clases observadas refieren a la democracia representativa en tanto organización de las demandas individuales a través de un representante elegido por votación popular. Esta

modalidad garantizaría la participación, pero también la gobernabilidad ante la exposición de demandas. Para ejemplificar esta noción, las docentes utilizan el grupo curso y sus representantes frente a la comunidad educativa: “La docente le dice que eso puede servir por ejemplo para ir a hablar donde el director y “tener un representante para que no sea un caos”” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 marzo 2014: 45). Así la democracia la asocian directamente a la necesidad de gobernabilidad y estabilidad política.

Es un dato interesante que la clásica definición de la democracia como “gobierno del pueblo”, explicada en una de las páginas del libro de texto, no es referida por los docentes de la Escuela Rural en la exposición de contenidos, pero los niños y niñas la mencionan a menudo tanto en sus respuestas orales como en las respuestas escritas de las guías entregadas (“Define con tus propias palabras Democracia: cuando uno vota por autoridades, gobierno elegido por el pueblo” (Escuela Rural, Cuaderno 6to. A, Mujer 1, Clase 14 abril 2014: 3- 4). En el caso de la Escuela Urbana observamos un fenómeno diferente: la docente explica y repite esta definición en casi todas las clases, pero los niños y niñas confunden sus términos (“Prof. C.: ¿todo eso es la democracia?, Niños: el pueblo;” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 marzo 2014: 13- 14).

En el caso particular del director de la Escuela Rural, éste enseña que la democracia sería el gobierno de las mayorías, pero no por ello es una forma gobierno legítima ya que las mayorías en tanto cantidad de votos sufragados por una opción no necesariamente deciden de manera correcta⁸⁶. A pesar de que se puede discutir su legitimidad, indica que él se somete a lo que las mayorías deciden aun cuando no esté de acuerdo. La definición de democracia como el gobierno de las mayorías, es defendida por uno de los directivos de la Escuela Urbana quien señala que en la organización docente varios funcionarios no respetan las votaciones de la mayoría, por lo tanto no respetan el carácter democrático de las decisiones tomadas.

Democracia donde la palabra está super trastocada, porque en democracia la mayoría

⁸⁶ Recordemos que esta alusión la realiza directamente respecto del gobierno de la Unidad Popular (capítulo 6).

gana y pase lo que pase, pero acá no [refiriéndose a la escuela]. Cuando tenemos reunión de los paros o de las marchas de los profesores, donde hacían una cosa y después salían diciendo otra (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 155)

Esta trasgresión al acuerdo se explica por la falta de aprendizaje, la falta de experiencia del ejercicio de la democracia, cuestión que los docentes entrevistados asocian a la experiencia chilena de los últimos cuarenta años y que tiene como resultado no defender con fuerza las convicciones personales, dejándose persuadir fácilmente por quien piensa lo contrario. Esta falta de experiencia de la mayoría de los entrevistados sobre el quehacer democrático incide en su enseñanza y por tanto en la trasmisión de la política a las nuevas generaciones.

En el caso de la trasmisión de estas nociones con niños y niñas advertimos variadas tensiones asociadas a estos nuevos aprendizajes del mismo mundo adulto. Así por ejemplo, la participación en la política en tanto organización para la demanda de derechos, es intencionada por parte de los docentes para realizar reclamos en otras instancias tales como el municipio o las juntas de vecinos, mas no al interior de la escuela.

Yo lo que les digo es que sus padres no se llenen de pena ni de rabia (...) Yo les dije "sus padres tienen que ser capaces de hablar frente a un alcalde o frente al presidente de la Junta de Vecinos y deben ser capaces de defender sus derechos y ustedes a corto plazo tienen que hacer lo mismo" (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 211).

La defensa de su opinión en el caso de los niños y niñas en el espacio escolar es restringida ya que las decisiones en las que éstos participan dicen relación con actividades recreativas o de beneficencia. En ambas escuelas relativo al curriculum, docentes y evaluaciones está naturalizado que los estudiantes no participan, ni opinan, ni deciden por su condición de infancia: "En lo curricular no. No. (...) No, no, no. No tienen injerencia en eso. (¿Quiénes deciden eso? ¿Pruebas, evaluación, contenido?) el profesor" (Escuela Rural, Coord. Pedagógica, 28 años: 132- 138).

No. Ahora lo que pasa es que eso es más complicado porque este es un colegio básico de niños chicos. (...) no hay un análisis más profundo, excepto un par de niños que lo pueda hacer" (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 217)

A pesar de esta naturalización instituida en la cultura escolar de que niños y niñas no opinan ni deciden, en la Escuela Rural sí lo hacen, pero de manera implícita. Cuando un profesor no avisa de alguna prueba, no planifica bien las clases o no las realiza, rápidamente se organiza la directiva del curso y se lo hace saber al director y a sus madres para que reclamen frente a la profesora jefe. Así niños y niñas más allá de la enseñanza de la escuela sobre estos procedimientos de la vida en común, de la conciliación y del gobierno de la comunidad, se organizan y defienden haciendo parte de estas transacciones a sus familias.

8.2.1.4. La elección de representantes

La elección de cargos de representación popular como sinónimo de democracia es el contenido más presente en el imaginario de niñas y niños. En casi todas las clases observadas advertimos que las respuestas espontáneas de las y los estudiantes ante la pregunta “¿qué es la democracia?” son las elecciones de candidatos, las elecciones presidenciales, las votaciones, los votos. Esta representación de la democracia es referida por el libro de texto el cual describe que “las personas actúan democráticamente sufragando, es decir, escogiendo a sus representantes a través del voto. De esta manera cada ciudadano le entrega su poder a las autoridades” (Álvarez y Barahona, 2012: 18).

Ante ello los docentes también refuerzan en sus explicaciones este aspecto de la vida democrática y durante al menos un tercio del tratamiento de la unidad inicial del curso tratan sobre las características del sistema electoral chileno (sistema binominal, voto voluntario) y la duración en los cargos de los representantes elegidos y no elegidos por los ciudadanos:

Fue extraño para ellos porque ellos siempre han vivido con presidenciales... presidentes democráticos, entonces ahí entendieron un poco más la figura de la dictadura y como valorar la democracia y como hacerla valer a través de los votos, del sufragio, ahí vimos algunos mensajes” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 162).

Respecto de las elecciones, los docentes en las clases destacan el valor de la libertad y el derecho a la expresión puesta en juego en el acto de decidir por

quien se sufraga y que esto definiría las elecciones en democracia como mecanismo válido de participación. Niños y niñas conocen que éstas son libres, abiertas, informadas, pluralistas y periódicas. En particular un aspecto es confuso: el carácter del voto. No obstante esto es comprensible debido al cambio de la ley electoral del año 2012 en el que se modificó el voto obligatorio a voto voluntario.

Llama la atención en este sentido la claridad de las sanciones que describen respecto del sistema obligatorio para quienes no concurrían a sufragar en épocas anteriores, ya que durante la última elección con voto obligatorio estos estudiantes tenían sólo ocho años de vida: “Prof. C.: si no voy, ¿qué pasa?, Niño 1: nada, Niño 2: lo van a buscar los pacos⁸⁷, los carabineros, los militares, los nazis” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 7 abril 2014: 46- 48).

Otro aspecto muy interesante en el trascurso de la instrucción de estos contenidos fue que los niños y las niñas opinan abiertamente entre ellos y con los docentes sobre sus “preferencias” de candidatos y sobre sus votaciones a futuro. Proyectan por quienes votarían si tuvieran la mayoría de edad, opción que abre espacios de discusión en el aula entre las y los estudiantes sobre las promesas de campaña de los candidatos.

Mención aparte es la enseñanza del sistema binominal por parte de la docente de la Escuela Urbana, ya que en la Escuela Rural no aparece este contenido a lo largo del semestre. Este sistema, el cual no ha sido modificado, es utilizado para la elección de parlamentarios y es una de las herencias más antidemocráticas de la Constitución Política dictada por Pinochet en 1980. Consiste en “la aplicación del criterio de mayoría relativa (...) obtienen los dos escaños disponibles en cada distrito las dos listas más votadas, siempre y cuando el partido más votado no obtenga más del doble de la votación del partido que lo sigue en votos” (Álvarez y Barahona, 2012, Glosario: 238). Debido a su complejidad la docente lo explica a través de un ejemplo:

Prof. C.: han escuchado hablar del sistema binominal?. Niños a coro: nooooo. (...) Les dice que por las características de este lo quieren cambiar. Explica el sistema: (...)

⁸⁷ Paco: apelativo informal para nombrar a la policía uniformada.

“Hay dos candidatos por lista (lista a y b), el candidato a1 saca 100 votos, candidato a2 saca 0 votos, de la lista b, candidato b1 saca 121 votos y b2 saca 80. La lista a saca en total 100 mientras lista b 201. Profesora pregunta quienes saldrían elegidos. Niños contestan. Uno dice a1 y b1. C. dice que b1 y b2. Prof. C: gana como dice C. porque son las listas las que ganan si doblan en votos a la otra (Escuela Urbana Clases 6to B, 3 abril 2014: 37).

Además de estos conceptos abstractos y formales, espacios privilegiados para el aprendizaje de esta práctica en la institución escolar son las elecciones de los Centros de Estudiantes o de las directivas de curso. Las niñas y los niños conocen bastante sobre las características de este mecanismo de participación. Como experiencia vivida han hecho elecciones para sus respectivas directivas, eligiendo al presidente de curso, secretarios y tesoreros. De los cursos observados dos mujeres son las elegidas por sus características de liderazgo y buenas notas, en el caso del varón por su inteligencia.

En ambas escuelas los centros de estudiantes en tanto instancias de organización estudiantil están conformadas, situación llamativa porque esto es más frecuente en la educación secundaria. En la Escuela Rural la Coordinadora de Convivencia, es la encargada del proceso y en la Escuela Urbana los docentes más ideologizados políticamente (representantes del gremio y docentes mayores de la escuela) por tanto son los emprendedores de memorias del pasado reciente los encargados de esta acción política en la escuela.

En la Escuela Rural los niños y niñas del curso observado para la investigación participan constantemente de las decisiones al interior del aula las cuales son debatidas en la hora curricular de Orientación que realiza la profesora jefe: “aplican los conceptos de democracia, del voto, de hacer un programa la directiva, de llevar a cabo las ideas del grupo al cual representan (...) en esa oportunidad ellos se organizan” (Escuela Rural, Profesora Jefe 6to. A, 45 años: 64).

Debido a esta apertura, la docente ha debido lidiar con un estilo de participación muy demandante y activo, en particular de las niñas. En varias ocasiones estas demandas no eran presentadas en el aula siendo dirigidas inmediatamente al director, sin mediación de la docente. Durante el período escolar que

observamos la elección de la directiva de curso fue muy disputada generando conflictos entre los niños y niñas: “Activas, participativas (...) habían muchos, muchos que querían participar (...) Me llamó la atención, porque por lo general, los adultos no queremos ningún cargo, pero ellos sí, incluso hubo peleas después, se enojaron” (Escuela Rural, Profesora Jefe 6to. A, 45 años: 50).

En lo conversado en particular con esta docente, se expresa un dilema sobre la democracia en el aula muy interesante y que nos parece da cuenta de cómo la cultura de la escuela tiene límites en el tratamiento de la democracia como ejercicio de los y las estudiantes, planteando además la discusión sobre el rol del docente para la enseñanza de esta noción: Durante la elección de directiva de curso del período escolar observado, sucede una disputa entre los chicos y chicas ya que no lograban dirimir de manera justa el resultado de la elección. Las estudiantes le indicaban a la docente cómo debía realizar el procedimiento, frente al cual ella plantea un desacuerdo ético.

La docente realiza la votación según el criterio de que todo el que quisiera se propusiera como candidato, y ante este listado los estudiantes votarían con mano alzada. Sin embargo, la profesora se da cuenta que los chicos comienzan a manipular la votación con un armado de cargos preorganizado y del cual solo participan los estudiantes sin tener ella conocimiento. Al decretarse un empate entre dos candidatas, niños y niñas le exigen a la docente que ella dirima la decisión final, frente a lo que la docente no accede.

Así la docente intenciona un acto democrático entre los chicos, intenta desplegar todas las condiciones para que sea transparente y participativo, pero en función de su rol no participa de éste ya que se reconoce en una posición jerárquica y generacional diferente. Esta posición jerárquica distinta, que forma parte del instituido escolar propiamente tal implica estar administrando una decisión de la que ella forma y no forma parte al mismo tiempo. La docente cuestiona su rol de mediación de las decisiones de los niños, debatiendo su rol de adulta en tanto trasmisora del ejercicio democrático al interior del aula.

8.2.2. ¿Cómo volvimos a la democracia?

A partir de una lluvia de ideas para dar inicio a la unidad “Democracia y participación ciudadana”, en la Escuela Urbana la docente detectó que niños y niñas asociaban la noción de democracia con dos conceptos muy llamativos que nos parece da cuenta de que ésta no es permanente ni natural en la historia, no es sin disputas y sin conflicto. Por un lado, niños y niñas señalan el “suicidio”/”asesinato” y por otro lado, la “perdición”. En el trabajo aclaratorio realizado por la docente, el “suicidio” se asocia a la muerte de Salvador Allende y el inicio del período dictatorial y la “perdición” la vinculan con la pérdida de la democracia.

En función de esta “pérdida” y “recuperación” de la democracia revisaremos los principales hallazgos referidos a esta perspectiva más histórica que conceptual sobre la noción de democracia y la transición a ella. Relativo a ésta los docentes entrevistados, no señalan de este período aspectos sustantivos. Uno de ellos indica que en el libro de texto y por tanto en las temáticas prescritas por la planificación escolar se alude al traspaso de mando desde Pinochet y la figura presidencial de Patricio Aylwin (1990-1994), no es nombrada por los niños y niñas participantes en ninguna actividad de la investigación: “Lo que pasa es que los gobiernos después de Pinochet no estaban. Solamente el paso de Aylwin y de ahí nada más” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 109).

Por su parte, el director de la Escuela Rural señala que a este contenido se le debiera dar una importancia mayor que al período previo para que las nuevas generaciones dimensionen el valor de la democracia y la política: “en esas clases es donde nosotros deberíamos darle el valor real (...) como enfatizar en ese momento, creo que allí está la base de toda la unidad” (Escuela Rural, Director, 53 años: 148). Esta noción de unidad si bien alude a la unidad curricular, también podría referir al deseo de unidad nacional emprendido por las políticas memoriales conciliatorias de la transición chilena (Barrientos, 2015). como advertimos en el capítulo 1.

Podríamos coincidir con la relevancia de los énfasis de este “lograr salir” de la dictadura, pero ello no es descrito ni explicado en las clases referidas por

nuestros entrevistados. Así en el espacio escolar no se señalan actos específicos ni actores involucrados para el logro de este objetivo tan importante para la historia nacional. No se mencionan los acuerdos políticos que caracterizaron la transición chilena, ni el término del régimen decretado por el mismo Pinochet en la Constitución de 1980. Menos aún se indican las protestas sociales de los años 80, ni el rol de las organizaciones de familiares asociadas a los derechos humanos o de los movimientos de izquierda que resistieron a la dictadura.

8.2.2.1. “Todos votaron No y [a] Pinochet lo sacaron”

El inicio de la transición tiene dos explicaciones excluyentes según niños y niñas. Por un lado, registran que la muerte de Pinochet en los años 80’ pone término a la dictadura dando paso al gobierno de otros presidentes, hipótesis que se condice con la interpretación monárquica que niños y niñas tienen respecto del régimen de facto (capítulo 7). Por otra parte, señalan el Plebiscito del Sí y del No para dar cuenta de ello. Un estudiante explica que el régimen lo realizó (“se mandó”) para determinar si Pinochet seguía o no en el mando ante lo que “todos votaron No y [a] Pinochet lo sacaron” (Escuela Urbana, 8vo, Mujer 4, 13 años: 1). El triunfo del NO por su parte permitió que Chile tuviera “mejores presidentes” (Escuela Urbana, 7mo., Hombre 1, 12 años: 1).

Este contenido es tratado tangencialmente por la docente en las clases observadas en la Escuela Urbana, siendo identificados los presidentes democráticamente elegidos, así como el plebiscito. Relativo a este último, la profesora aclara que es como una encuesta, en la que no hay candidato, sino una pregunta y las personas votan como respuesta Si o No. Explica que el plebiscito era para decidir si Pinochet seguía o no en el poder.

Niño: duró 17 años y medio y después se hizo una... algo que era el SI o el NO y ahí salió con 53 votos en contra. (E.: ¿Cómo se llamaba eso, en donde se decidió el Si o el NO?) Niña: La democracia (Escuela Urbana, Taller Grupal “Encuesta Historia de Chile”, 7mo. A: 72- 74).

Para las familias entrevistadas de mayor edad tales como los abuelos y el padre y madre de más de 45 años, este acontecimiento adquiere gran relevancia en el recuerdo sobre el fin de la dictadura y su vida personal considerando que fue la

primera vez que votaron. Así ninguno de los entrevistados refiere la elección presidencial de 1989, sino que es el Plebiscito el hito indicado para hablar del derecho a sufragio. Los abuelos entrevistados al momento del golpe de Estado tenían aproximadamente 20 a 25 años, por lo cual no habían participado de elecciones presidenciales. La última de ellas fue en 1970 y el voto solo lo ejercían como derecho los mayores de 21 años. De este modo, esta experiencia del Plebiscito de 1988 es recordada con especial emoción ya que refieren que ese día a pesar del temor, lograron expresar que no querían la continuidad del régimen

Había que votar por el Sí y por el No (...); Abuela: O sea, ahí uno queda conforme porque vota por lo que uno..., Abuelo: Era lo que queríamos que fuera, que saliera Pinochet de tantos años que estaba ahí. (...) Feliz porque yo voté en contra de él, si eso era lo que queríamos, toda la gente (Escuela Rural, Abuelo, 65 años, Abuela, 60 años: 305- 309).

Este deseo generalizado de que el régimen no continuara, también es indicado por la abuela de la escuela urbana quien nos señala que el sentimiento asociado a ese evento fue de satisfacción, aun cuando recuerda el temor de lo que debía hacer: “no hallaba que poner y por lo que escuchaba y por todo lo que pasamos en el 70’, en esos años, después en el 73’” (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 50). En particular, asocia su derecho al voto a la experiencia de la toma de terrenos, a su dificultad y sufrimiento para armar su casa y luego la represión inicial de la dictadura vivida por su núcleo familiar (su padre fue asesinado por militares).

Nos parece que para esta generación de los abuelos entrevistados el derecho al voto fue una especie de reencuentro con la vivencia de la democracia. Si bien no habían votado en ocasiones anteriores si habían experimentado otra época en la que sus propios padres habían participado de elecciones. Es interesante esta diferencia con la vivencia de las generaciones actuales ya que la generación mayor valora el hecho de votar en función del recuerdo de no tener ese derechos durante décadas, pero por sobre todo por la vivencia de la represión cotidiana y la restricción de la libertad de expresión como adultos.

En el caso de los padres de los estudiantes de 45 y 53 años, y del relato de otro padre de 45, que refiere su esposa en la entrevista, la experiencia del Plebiscito fue de participación activa. Ambos padres ejercieron en la aldea rural como apoderados de mesa en el referéndum y de esta experiencia tienen muy vivos recuerdos asociados a la libertad, pero también al riesgo., El padre de una de las niñas, regularmente cuenta a su propia familia esta vivencia y todo lo que ella implicó: “Si y él les cuenta. Igual que les cuenta que para el "Si" y el "No", pal plebiscito, anduvo metido en todo eso, en todo” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 74).

El padre de 53 años, tenía 27 años para esa fecha. Refiere como fue el clima social de la época en la aldea y como la escuela en donde él estudió, donde estudiaron sus hijos y en donde hicimos la investigación fue el centro de votación. Recuerda con alegría el resultado obtenido a nivel nacional para el cual participó en la campaña en condiciones de clandestinidad y recibiendo los malos tratos de los funcionarios de gobierno de quienes sospecha realizaron un fraude en la escuela de la aldea, ya que que varias personas de su familia y vecindario votaron “No”:

Los municipales. El alcalde, todos los de derecha andaban mosqueándolos⁸⁸ ahí y a echarlos para afuera que nosotros no teníamos que estar ahí que ellos querían estar ahí solos (...) Ahí esos se perdieron todos [los votos] Tienen que haberlos quemado (...) fue aquí en el colegio y fue harta gente a votar y yo conocía a haaaartos y no salió ningún voto que "no", puros "si" (...) de esos votos no apareció ni'uno poh (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 151- 160).

El padre refiere como aliado de esas jornadas de disputa por la campaña y por el voto, a la Iglesia Católica de la región y en particular a un obispo, quien reconocido defensor de los derechos humanos a nivel nacional, entregó protección a los grupos de campesinos que se organizaron para el referéndum: “aquí el obispo Camus, el organizaba todo [baja la voz] él nos prestaba todo” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 499).

⁸⁸ Mosquear: molestar.

Este obispo en el relato del entrevistado, facilitó las dependencias de la iglesia e incluso regaló a modo de bendición para la compleja tarea unos crucifijos entregados por el Papa⁸⁹: “nos íbamos a la iglesia de [poblado cercano] y allá [ciudad cercana] (...) que le llaman, para el otro lado, ahí nos escondíamos también, hacíamos como seminarios los dos días allá” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 162). Para esta familia el recuerdo del Plebiscito tiene mucha relevancia y de este acontecimiento histórico guardan objetos tales como la credencial de apoderado de mesa usada por el padre.

Las sensaciones permanentes de temor y amenaza tanto respecto del fraude eleccionario como de las represalias por participar políticamente del proceso son referidas en las entrevistas con las familias. Este temor además se relacionaba con la posibilidad de perder el plebiscito ya que el régimen se encargó de difundir la información que conocía lo que las personas votarían. De este modo

[el esposo le dice] “tuve mucho miedo de que volviera a salir Pinochet y que los que estábamos metidos en el "si" y en el "no", nos mataran" (...) porque a mucha gente en ese tiempo no se le explicó bien el voto porque la gente si votaba "Si", se quedaba y si votaba "No" se iba y la gente se confundió y votaban Si (Escuela Rural, Madre, 37 años: 410- 414).

8.2.2.2. “Chile tuvo mejores presidentes” y pseudo democracia

Respecto de los sucesos acaecidos desde 1990 a la fecha, decíamos que los docentes refieren muy brevemente estos aspectos tanto en las clases observadas como en las entrevistas concedidas a la investigadora. Así en la clase la docente solicita como repaso para la prueba ordenar cronológicamente los gobiernos de los presidentes: “a. Michelle Bachelet, b. Eduardo Frei Ruiz Tagle, c. Sebastián Piñera, d. Ricardo Lagos” (Escuela Urbana, Clase 6to. A, 26 noviembre 2014: 9). Al presidente Patricio Aylwin lo introduce en el contenido de la clase al preguntar “¿Con qué presidente Chile vuelve a la democracia, luego del gobierno militar?”.

⁸⁹ Juan Pablo II realizó una visita a Chile en abril de 1987.

Obras de estos sucesivos gobiernos no son señaladas en la clase ni en la conversación de niños y niñas. Solo destaca la creación de la Comisión Rettig en un ejercicio del libro de texto que la docente solicita al curso que contesten para entregar puntaje adicional para la prueba final del año, pero esto no es revisado en la clase de manera colectiva y por tanto no es explicado, ni corregido.

Patricio Aylwin, primer presidente de la transición democrática, es señalado como negociador⁹⁰ y traidor por uno de los entrevistados en tanto colaboró como presidente del Senado en el golpe de Estado y acordó el inicio de la transición democrática con Augusto Pinochet

Madre: Aquí sale [en el libro de texto del hijo aparece Aylwin con Pinochet en el cambio de mando] (...) ¿por qué después salió de presidente entonces él, por qué no lo sacaron?, Padre: Es que para que fuese más relajada la cuestión, la Democracia Cristiana, son los dos traidores esos; Madre: Sí, porque están juntos aquí; Padre: Aylwin también fue de los mismos, se hacen no más” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 500- 503).

En la evaluación de los gobiernos post dictadura no todos los entrevistados identifican los nombres de los presidentes ni indican con claridad cronológica a los presidentes elegidos.: “cuando después de Pinochet tomó ¿quién fue? Lagos, no, no fue Lagos. ¿Quién fue? (...) Es que no me acuerdo quien fue en ese tiempo, después de Pinochet” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 400). Ricardo Lagos (2000- 2006) es mencionado por unos de los padres destacando su liderazgo, mientras Michelle Bachelet (2006- 2010, 2014 en adelante) es referida en particular por las madres con características muy positivas en tanto primera presidenta mujer. Sobre Sebastián Piñera (2010- 2014) una de las abuelas evalúa negativamente su gobierno por prometer terminar con la delincuencia y no haberlo logrado. En el caso de niños y niñas la figura presidencial está directamente asociada a los mandatarios recientes y la última campaña presidencial de 2013. Los y las estudiantes de ambas escuelas

⁹⁰ Por otro lado, otra de las entrevistadas si bien refiere al acceso a la vivienda recuerda a Aylwin como el presidente que perdonó. Esta frase alude a otro tema, pero nos parece sugerente como representación de este actor político.

nombran de manera recurrente a Salvador Allende, Augusto Pinochet, Michelle Bachelet y Sebastián Piñera como presidentes de la historia de Chile. Mandatarios previos a Frei Montalva no son señalados en ninguna ocasión.

Relativo al gobierno actual (2014), los docentes consultan al grupo curso el nombre de la coalición de gobierno (“El Prof. M. explica que los “partidos se juntan y gobiernan, ahora gobierna la Nueva Mayo...” y los niños completan la frase “Nueva Mayoría”” (Escuela Rural, Clase 6to. A, 9 mayo 2014: 14) y el nombre de la mandataria a quienes llaman “La Michelle” siendo su figura asociada a aspectos positivos para la mayoría de los niños.

En el caso de niños y niñas, llaman a la experiencia de término de la dictadura militar como la “Negociación” en la que los protagonistas fueron “Chile contra el gobierno” (Escuela Urbana, Democracia y dictadura, Centro de estudiantes: 82). Al respecto los niños y niñas no manifiestan contenidos críticos de esta etapa ni reconocen actores específicos de los consensos alcanzados. Da la impresión que tanto la escuela como la familia no configuran un discurso crítico idealizando el cambio de época y las características de democracia restringida que caracterizó el proceso transicional chileno.

Aun cuando es un aspecto no hablado en el aula según el recuerdo de los actores escolares en el espacio de la investigación, el problema de la transición a la democracia, sus sentidos, su implementación y sus protagonistas, aparecen como un problema central para explicar los últimos años de la vida nacional y las características de la democracia actual. Frente a esta etapa post dictatorial advertimos al menos tres posiciones en los docentes entrevistados, no excluyentes entre sí. Por un lado, una valoración positiva del proceso, por otro una valoración muy negativa del proceso y por último una valoración inicialmente negativa, pero que en los últimos años ha mejorado y en particular con los gobiernos de Michelle Bachelet (2006- 2010, 2014 año de nuestra investigación⁹¹).

⁹¹ Luego de terminada la investigación de campo hechos de corrupción han involucrado tanto a la mandataria como a su coalición de gobierno, situación que ha mermado significativamente su aprobación ciudadana.

La primera posición tiene mayor presencia en los docentes mayores (49 a 62 años) y en particular en la Escuela Rural. Valoran por ejemplo la mejora de las condiciones laborales de los y las docentes en las últimas décadas como una acción asociada a los cambios de gobiernos y a la democratización del país: “durante el gobierno de Pinochet los “sueldos eran miserables” y que solo recién con Aylwin se arregló un poco la calidad de vida de los docentes” (Escuela Rural, Notas de campo, Conversación Prof. Historia y Ciencias Sociales, 21 noviembre 2014: 24). Indican que aun cuando en los inicios de los noventa existían susceptibilidades de hablar de política y en particular de la dictadura militar, el temor y el miedo se han ido disipando tanto en las relaciones cotidianas como en el espacio de la escuela: “yo no sé si es un temor o es mejor de eso no hablar, pero no se habla. Cuesta que se hable” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 319).

En el caso de los docentes más críticos a la transición democrática se caracterizan por ser de la generación de 45 años o identificarse con la izquierda parlamentaria. Si bien valoran las condiciones en las que ejercen actualmente como docentes y que son sustantivamente diferentes a lo que recuerdan tanto de su ejercicio profesional en dictadura o de lo que fue su propia experiencia como estudiantes en ese período, para ellos la sociedad chilena actual no tiene las características de lo que debiera constituirse como un sistema democrático propiamente tal.

Nominan a la situación actual democracia de “doble estándar” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años) en la que “desde el año 90' hasta ahora has vivido una pseudo democracia” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 198), responsabilizando de esta condición a los acuerdos post dictadura de los dirigentes de la elite política nacional. : “no se llegó a lo que la democracia necesitaba. Primero por miedo en el caso de Aylwin, pero después... Hubo una actitud mucho más ignorante, sobre todo en Frei y en Lagos” (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 198)

Frente a este panorama crítico reconocen que es muy difícil enseñar a las generaciones actuales en la teoría, pero sobre todo en la práctica sobre qué

significa la participación y la toma de decisiones bajo este sistema de gobierno ya que ellos como docentes se criaron y educaron en dictadura: “cómo entendemos nosotros la democracia porque nosotros no sabemos de democracia. O sea, en tú caso que eres mucho más joven que yo [alude a la investigadora], puedes entender la democracia” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 75).

Por último, la posición que valora críticamente los inicios de la época, pero destaca positivamente lo ocurrido en los últimos diez años es la de los docentes de menor edad (31 a 38 años). Refieren la lentitud de los procesos de la democracia pactada (“las transacciones”, los “amarres de la Constitución” y los alzamientos militares para explicar que los cambios para la mejora del país no se pudieron concretar: “Recordemos “el boinazo”⁹²”, recordemos ciertas actitudes de las Fuerzas Armadas tratando de atemorizar el retorno a la democracia del gobierno” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 194).

Uno de los docentes indica que la sociedad chilena tenía un cierto desconocimiento sobre cómo lograr el proceso, pero que gracias a una concientización sobre el valor del sufragio en la última elección presidencial de 2013, el Poder Ejecutivo obtuvo mayoría en ambas cámaras del Poder Legislativo

como llevar la democracia, (...) yo creo que a lo mejor ahí hay un aprendizaje, el aprendizaje de ir pausadamente, ese aprendizaje nos costó caro también (...) Los chilenos se dieron cuenta que para hacer los cambios, cambio a la Constitución, cambio a la educación, cambio a la salud, la presidenta necesitaba apoyo en el congreso. Eso a mi manera de ver, en los años noventa no se tenía muy claro (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 196).

Para el profesor, los primeros gobiernos de la transición a la democracia debieron lidiar con las reglas del juego impuestas por la dictadura en tanto el sistema parlamentario chileno (sistema binominal) se ha caracterizado por favorecer a la derecha parlamentaria⁹³ porque ganan los cupos las minorías.

⁹² Levantamiento de las FFAA en 1993.

⁹³ La reforma al sistema se decretó por parte de la Pdta. Bachelet mientras escribíamos esta tesis doctoral en abril de 2015.

La gente pensaba... (...) vota a presidente, pero no vota a mayoría en el congreso, por lo tanto hay un presidente democráticamente electo, pero no se pueden hacer los cambios, no se pueden hacer los cambios ¿por qué? porque no hay mayoría en el congreso (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 196).

Estas reglas del juego no coadyuvaron el ejercicio democrático de los ciudadanos, por tanto la definición de la democracia en tanto gobierno de las mayorías el mismo sistema chileno lo desmiente en sus bases. De este modo nos preguntamos, cómo es posible enseñarlo de esta forma, con estas definiciones a las nuevas generaciones, si la misma Constitución Política vigente tergiversa esa definición universal de la democracia en tanto gobierno de las mayorías.

Frente a ello, los profesores varones más jóvenes abordan la elaboración de las constituciones políticas en la historia del país, las cuales han sido construidas por elites sin la participación real de los ciudadanos comunes y corrientes: “Lo que si nos quedaba claro es que la... era que habían habido varias constituciones y que ninguna reflejaba la participación. (...) habían sido poco menos que trabajadas por muy pocas personas” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 156).

La legitimidad del proceso constituyente también es abordada en la Escuela Escuela Urbana en la clase de Matemáticas por parte del profesor jefe para explicar los quórums necesarios para el voto y aprobación de las leyes: “voy escribiendo las fracciones ¿por qué nos costará tanto el tema de la ley orgánica constitucional? porque nos piden un quórum muy alto, ¿qué es el quórum? (...) "ah el quórum eso era? (Escuela urbana(...)) “ah lo vi en Historia”, vamos articulando” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 117).

A pesar de la edad de estos docentes, quienes no habían nacido para el golpe de Estado, vivieron su educación primaria en dictadura, y se educaron en la enseñanza secundaria y superior en democracia, la noción de temor y miedo para comprender esta etapa de la historia del país también está presente: “tuvimos...se tuvo también mucho temor” (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 194).

Esta sensación tanto respecto de sí mismos como del resto de la sociedad, es referida por casi todos los entrevistados, razón por la que aún no se atreven a exponer sus posiciones ideológicas ante sus colegas o bien ante la comunidad escolar: “¿pero sabes qué se ignora? Porque como no hablamos del tema, como todavía tenemos un poco de temor a... "sabe que no, yo soy de izquierda, me gusta el partido socialista, me gustan los comunistas" (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 206).

Los docentes indican que el valor que ha tenido este período de aprendizaje ha sido que luego de haber vivido un período trágico de la historia nacional “somos un país que se ha levantado, que ha vuelto a la democracia” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años: 338). Al respecto uno de los docentes mayores, esperanzado respecto de esta nueva etapa que se inaugura en el país, “pasa la posta” a las nuevas generaciones para recuperar los proyectos perdidos y coartados en los años setenta

Estamos para re mirar y volvernos a atrever a muchas cosas que en su momento se cortaron, [antes del golpe] venía el país con un desarrollo determinado, pero yo creo, que se abren luces muy grandes. Yo creo que las nuevas generaciones van a tener mayor capacidad de expresión que nosotros... porque esa timidez, ese miedo te queda impregnado (...) miedo de lo que tú viviste, por lo que tú pasaste o por lo que tu familia pasó (Escuela Urbana, Director, 56 años: 83).

Estas nuevas luces relativas a los cambios estructurales de la sociedad chilena serían posibles gracias al protagonismo de los ciudadanos y su deseo de ser parte de los procesos históricos, preocupación que algunos docentes entrevistados observan en los estudiantes y que refuerzan en su ejercicio pedagógico.

8.3. DISCUSIONES. EL RETORNO A UN OBJETO CON LIMITACIONES

En función de lo revisado sobre el proceso de término de la dictadura militar y la actual democracia nos interesa relevar las principales tensiones advertidas en el recorrido realizado desde los libros de textos y en los actores escolares. El

proceso transicional presenta características idealizadas tanto en la perspectiva de los actores políticos como en el mismo curriculum escolar: en el caso de los actores entrevistados no señalan aspectos críticos, pero reconocen las dificultades de enseñar y transmitir estas nociones abstractas en tanto están directamente asociadas y por tanto recordadas a partir de las disputas en torno al pasado reciente.

Señalamos diversas nominaciones para dar cuenta del proceso de paso de la dictadura a la democracia. Indicábamos que en algunas ocasiones los docentes logran indicar a los estudiantes que la democracia no es un proceso dado, que requiere acuerdos, valores y conocimientos con los cuales en el aula se “ensaya“ la vida en comunidad. Las familias identifican modificaciones sustantivas en la vida cotidiana entre un proceso histórico autoritario y otro democrático, valorando enfáticamente la libertad de expresión como una conquista conseguida.

Como no es un proceso dado, los textos escolares y los actores entrevistados señalan la salida de un momento negativo de la historia, de recuperación de algo perdido, de la vuelta a un estado anterior positivo e incluso luminoso. Esta democracia obtenida aparece como un momento original de renacimiento, de refundación de una sociedad luego de un período tenebroso. El problema es que en los libros de texto, si bien se enfatiza la oposición binaria dictadura-democracia, constantemente refieren a la recuperación de algo perdido o la vuelta a la democracia se asocia a un pasado al que no debe volver la sociedad chilena, en tanto sombra y amenaza a la estabilidad del presente. En este sentido se podría hipotetizar cierto sesgo moral en esa construcción que termina también contribuyendo con que no se analicen los conflictos inherentes, tanto en el pasado como sus continuidades en el presente.

Este pasado aludido no queda claro en sus límites, razón por la que como señalábamos al inicio del capítulo, la misma dictadura militar se definía como proceso de transición desde el gobierno autoritario de Salvador Allende a un sistema democrático como el propio régimen militar. Por su parte, en el capítulo 6 advertimos que la Unidad Popular para la misma alianza gobernante de la

posdictadura se ha constituido como un período caótico a no replicar. A su vez, la misma transición democrática no está limitada temporalmente dando cuenta de un estado casi indefinido y etéreo de espera de que la democracia plena se constituya y realice como tal.

Es llamativo que en el texto escolar refieran la vuelta a la democracia como tal sin identificar de manera precisa a qué democracia del pasado refieren cuando aluden a un estado idílico anterior. Si bien como hemos referido en los capítulos anteriores, la dictadura militar y el golpe de Estado constituyen hitos excepcionales en la historia del país, el mismo curriculum escolar actual señala que los procesos democratizadores de la sociedad chilena solo fueron posibles gracias a la creación del Estado benefactor, reconociendo las condiciones desiguales de la sociedad chilena luego de siglos de Colonialismo y economía oligarca del siglo XIX.

En este sentido, el gobierno del pueblo o de las mayorías y el mismo sufragio universal son creaciones chilenas que no datan de más de cincuenta años en la historia previa al golpe de Estado de 1973. De este modo, nos preguntamos a qué democracia perdida refiere esta recuperación de los años noventa y a cuál sociedad garantizada de derechos y libertad de expresión apela este énfasis del pasado democrático.

La transición democrática se ha constituido como objeto de debate en tanto sus condiciones de origen han limitado los cambios legislativos y sociales de la sociedad chilena. Así la idea de democracia recuperada es relativa a un tipo de gobierno muy específica, ha sido temeroso y limitado en sus preceptos en tanto debe ser cuidada para no repetir los errores del pasado y sus transformaciones deben hacerse en el marco de lo instituido.

Es muy llamativo que en los diversos discursos tanto de los textos como de los actores entrevistados y en particular con niños y niñas, no aparecen los ciudadanos y su agencia como los responsables y protagonistas de esta recuperación. Tanto en el curriculum como en los textos escolares el énfasis se circunscribe a los hitos institucionales del proceso transicional y en particular a las condiciones puestas por el mismo Pinochet al terminar su mandato. Parece

ser que la democracia sería parte de un destino prefijado por la dinámica de la historia, en tanto que luego del sufrimiento “la alegría llega”, aludiendo al slogan del plebiscito que dijo No a Pinochet, en tanto luego de las divisiones del pasado, el país está unido y sin conflictos.

Los libros y por tanto lo que niños y niñas deben aprender, señalan el plebiscito de 1988 y las elecciones presidenciales como hitos de resistencia civil, pero no abordan las historias marginadas de la oposición popular organizada al régimen ni el desacuerdo o disidencia privada, pero presente de la población civil. Respecto de ellas sería fundamental transmitir a las nuevas generaciones no solo los actos de horror del pasado perpetrados por el Estado, sino que también sería parte del deber de memoria dar cuenta de los actos de resistencia y lucha de la población civil, organizada o aislada, frente al poder dictatorial (Forges, 2006).

El énfasis en la transmisión pareciera ser que la política y sus movimientos son prerrogativas solo de los actores con poder formal, desde los partidos o bien desde los actores legitimados. La participación ciudadana en el pasado más doloroso del país quedaría restringida, y en la actualidad la democracia solo se traduciría en el aprendizaje de los niños y niñas de la política instituida, a través de las elecciones y de las condiciones limitadas de la democracia representativa.

A pesar de ello, para los y las estudiantes estas temáticas resultan atractivas cuando el trabajo de aula supera el aprendizaje de los contenidos más asociados a la clásica educación cívica, siendo el componente participativo prevenido por los profesores ante el caos y la demanda desorganizada lo que de algún modo provocaría malestar tanto en la sociedad como en el espacio microsociedad de la escuela.

Los mismos docentes identifican su dificultad didáctica y personal para tramitar estos contenidos en el aula, reconociendo que más allá de la memoria del pasado reciente es la misma escuela la que tiene límites como institución para la expresión de estas prácticas de vida en común. Es una interrogante pendiente cómo esto ha sido desafiado por las nuevas generaciones en tanto niños y niñas superan estas dificultades, ejercen su opinión, toman decisiones dentro de los

márgenes escolares posibles y valoran la sociedad y las condiciones políticas en las que viven.

9. CAPÍTULO 9. “HABIAMOS VIVIDO UN TIEMPO DIFÍCIL” POSIBILIDADES Y TENSIONES EN EL TRATAMIENTO DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA

Luego de analizados en los capítulos previos los principales objetivos, contenidos y metodologías empleadas por la escuela y las familias de niños y niñas para abordar la historia reciente de Chile, y el modo en que estos últimos se apropian y elaboran estas memorias, revisaremos las principales tensiones y oportunidades advertidos ante esta tarea.

9.1. RECLAMOS Y SUSCEPTIBILIDADES

En ambas escuelas podríamos haber sospechado en un inicio el temor de los docentes de hablar de sus orientaciones políticas para el tratamiento de la historia reciente por ser un tema conflictivo según las investigaciones precedentes (Reyes, 2008; Magendzo y Toledo, 2009; Toledo et al, 2015; Pizarro y Sagredo, 2015). Esto no ocurrió ya que lo manifiestan en las entrevistas y logramos registrarlo en las observaciones participantes. El aspecto conflictivo de esta historia como causa para no tratarla en el aula es raramente mencionado por los profesores y más bien lo rememoran sobre experiencias anteriores o en otras instituciones, específicamente las escuelas privadas

muy, muy, muy cercano al libro, porque estaba en un contexto en el que el director de ese tiempo, de ese colegio era de derecha, entonces no es que uno tenga miedo, pero tampoco hay que ser tonto. Entonces, yo me remitía mucho al libro (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 156).

De las diversas entrevistas realizadas solo un actor escolar nos manifiesta explícitamente haber protagonizado conflictos institucionales en el tratamiento de los contenidos asociados a la dictadura militar y en particular a la figura de Pinochet, recuerdo situado en al menos una década atrás. Como indicábamos en el capítulo 7, es sobre esta época específica en que se ha situado el debate escolar, razón por la que no conocemos los conflictos asociados a la enseñanza

y aprendizaje de la Unidad Popular y a la transición democrática tanto en escuelas primarias como secundarias (solo contamos con dos investigaciones al respecto de Pizarro y Sagredo (2015) y Vásquez (2014).

La docente de la Escuela Rural a pesar de haber estado expuesta a estos cuestionamientos en al menos tres ocasiones, trató el contenido en el aula con el permiso y conocimiento del director bajo la autoridad que entrega la prescripción curricular: “Y me costó el tema, incluso hasta el director me decía ¿"no te irá a traer problemas, no irán a haber reclamos"? (...) yo le dije que estaba en la materia, que estaba dentro del curriculum” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 265- 267).

La docente señala al menos dos actores de la comunidad escolar con quienes se produjo este conflicto: las madres de los estudiantes y los docentes antiguos de la escuela. Por el lado de las madres, un par de ellas al conocer que la docente preparaba un acto escolar en donde representaba el golpe de Estado y el exilio durante la dictadura, decidió hablar con ella exponiendo su preocupación y angustia frente a la apertura de estos temas con los chicos. Le solicitan que no lo realice ya que produciría problemas con el resto de las apoderadas, quienes aún estaban muy susceptibles con el tema en el sector donde viven, el cual, recordemos, fue escenario de la muerte del profesor que identifica a la escuela en la comunidad.

Estos temas generarían conflictos entre los apoderados de los niños, por lo cual quienes hablaron con la docente deseaban prevenir que ocurriera un posible enfrentamiento. Lo interesante es que una de las madres que pone este tema en la discusión fue una ex profesora de la escuela quien era cercana a la familia del profesor asesinado por sus vecinos: “vinieron la A. y otra apoderada a decirme no que no, pero que les preocupaba mucho, que estaban muy nerviosas” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 305).

Ante la advertencia del director sobre los posibles reclamos a los que podría verse expuesta la docente, ésta sospecha que el temor estaba más bien presente en los profesores antiguos: “Me decían que podía herir susceptibilidades en el sector o con apoderados pero de repente, lo que yo vi era que más herían

susceptibilidades de los profesores. Estaban muy temerosos, sobre todo los antiguos, muy temerosos de eso” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 283).

De éstos identifica el miedo a tratar y abordar estas conversaciones hasta muy avanzada la década pasada tanto en el aula con los estudiantes como en el espacio cotidiano de convivencia con los colegas. Este miedo por lo tanto no es por parte de los simpatizantes del régimen militar, sino más bien de sus víctimas directas ya que estos docentes temerosos llegaron a la escuela relegados por la dictadura, castigados por ser opositores.

Nos parece interesante este hallazgo considerando la insistencia de los materiales didácticos en utilizar por parte de la escuela y los niños y niñas los testimonios orales de quienes vivieron los sucesos, sin considerar el cuidado y la posible retraumatización para quienes se sientan interpelados a hablar a las nuevas generaciones de estas experiencias dolorosas y directamente sufridas. Siede (2013) al respecto señala que el diálogo intergeneracional privado es más complejo de lo que suponen las intenciones escolares, “pues nunca estamos seguros de los fantasmas que puede abrir una consigna aparentemente inocua” (Siede, 2013; 124).

Como la docente advertida por el director y la comunidad escolar ya no realiza clases en el nivel escolar en el que se trata este contenido, no tiene información sobre lo enseñado en la actualidad por parte de sus colegas, cuestión que da cuenta del trabajo individual y solitario por parte de los docentes y el déficit de planificación colectiva para abordar el currículum nacional.

Después le dije al profesor L.⁹⁴ y me dijo "te gusta meterte en la pata de los caballos" con el tema... (...) Me dijo que era muy arriesgado hacerlo, que si él fuera... si él estuviera en el lugar mío no lo haría y la tía I. [la profesora jefe del curso] me dijo "no, hagámoslo no más (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 303- 305).

Ahora bien, la docente nos narra un par de actividades adicionales en las que abordó estos contenidos en otras asignaturas, constituyéndose en la principal emprendedora de memoria del pasado reciente en esta escuela y por tanto

⁹⁴ Profesor L. es a quien observamos no realizar estas clases durante la investigación.

siendo notificada de los peligros de esta acción de recuerdo del conflictivo pasado reciente. Rememora haber sido nuevamente censurada por parte de las autoridades de la escuela frente a la posibilidad de generar conflictos con los padres de los niños y por el período político en el cual se encontraba el país.

[relativo a la escucha de una canción sobre Manuel Rodríguez] yo la traje pero vuelta pa allá de nuevo [a la oficina de dirección], nunca fue nada grave, sino que fue como "¿estás segura?", no vaya a producir... (...) La idea era que no fuera a producir controversia o a herir susceptibilidades porque todavía en transición" (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 279- 280).

Este estar aún en transición, tal como señalamos en el capítulo 8, inhabilitó según la docente el tratamiento de estos temas, opinión muy diferente a la de uno de los padres quien señala que justamente es en condiciones de disputa cuando estos temas estallan y por tanto son posibles de enunciar (Jelin, 2002; Stern, 2013).

Así en el espacio escolar, las susceptibilidades han estado presentes durante al menos dos décadas luego de terminada la dictadura, razón por la que nos preguntamos cuándo una sociedad se autoriza para poder hablar y trabajar críticamente su pasado doloroso en su espacio privilegiado de transmisión de la cultura como es el espacio escolar.

Discusiones en el aula entre los mismos estudiantes solo son indicadas de manera anecdótica por un docente de la Escuela Urbana quien señala que éstas se producen entre los chicos y en particular sobre la valoración de Pinochet que heredan de sus madres. Así algunos chicos defienden su obra, mientras que otros discuten estas representaciones, situando el docente una posición neutral frente a esta disputa.

9.2. OBJETIVIDAD/ SUBJETIVIDAD EN LA PUGNA DE IDEALES

Según los y las docentes este tema es explicitado en la cotidianeidad escolar solo gracias a que las escuelas investigadas son públicas.

Yo creo que sí, en la sala de profesores nosotros hemos hablado de política, cada uno tiene... (...) yo conozco escuelas que no se conversa (...) son particulares subvencionadas, laicas (...) Que se creen laicas. Hay una fuerte influencia católica,

pero se creen laicas. Y no se conversa sobre esos temas (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 246- 258).

A pesar de las diferencias en las posiciones ideológicas y generacionales todos los profesores y directivos entrevistados están de acuerdo con que el contenido asociado al gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), la dictadura militar (1973-1990) y la transición a la democracia (1990 en adelante) sea enseñado en las escuelas y en particular en la enseñanza primaria.

Como advertimos en los capítulos precedentes este acuerdo difiere según los objetivos singulares y los énfasis programáticos que cada uno desea señalar en los estudiantes según el docente que esté a cargo. De este modo el/la docente gestionan el pasado en el aula según sus particulares intereses e implicaciones ideológicas (De Amézola y D´Achary, 2009; González, 2008; Coria, 2015) y biográficas (Palma, 2013b).

Para los y las entrevistados se pone en juego el problema de la objetividad y la subjetividad para el tratamiento de los contenidos. Plantean el problema de las fuentes historiográficas (De Amézola, 2003) versus las opiniones y experiencias; y el problema de la militancia y la neutralidad (Coria, 2015). Es posible advertir un continuo en estas posiciones entre los distintos entrevistados, pero este continuo no es compacto y sin fisuras: quienes se identifican con la derecha política tienen opiniones diversas al igual que quienes se definen de centro o de izquierda. Así la objetividad se asocia a no tomar partido ni opinar desde una perspectiva personal sobre los contenidos apelando a la neutralidad ideológica:

Lo importante es que si les enseñan temas así, lo importante es que sea alguien que sea objetivo ante las situaciones o hechos que han acontecido en el país. Ser objetivos. (...) que no tire para ningún lado, o sea quién no esté de acuerdo con el golpe o con... *No sé cómo se llama ese período*, que no esté de acuerdo pero que tampoco... No, si tiene que ser alguien como neutro (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 211-213, cursiva nuestra).

El extremo de esta posición de objetividad puede ser el silenciamiento ya que con el fin de no perturbar el conocimiento de los niños y no influirlos sobre el período histórico, el docente prefiere no hablar de ello en clases: “les explico en

forma objetiva. Y no yendo más allá de...” (Escuela Rural, Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 38). En otros casos la objetividad tendría que ver con dar cuenta de los hechos históricos, de su registro documentado en fuentes apelando a una perspectiva historiográfica.

Esta perspectiva la adopta en particular la profesora que observamos en clases quien permanentemente demanda esta rigurosidad científica del conocimiento histórico a enseñar. Así aunque los niños le piden opinión sobre lo que fue la dictadura de Pinochet, ella señala la necesidad de documentarse y en que no puede influir sobre sus opiniones. Cada vez que los chicos daban cuenta de lo que sabían, ella los interrogaba sobre quien había transmitido esas versiones y de la necesidad de juicio crítico ante esos posicionamientos.

De este modo cuando la docente aborda estos contenidos así como otros de discusión actual tanto por la diversidad de fuentes como de posiciones, señala que es necesario documentarse, informarse y estudiar para poder posicionarse desde un lugar. Señala a los grupos cursos que ella enseña los contenidos, ya que se ha informado y los ha estudiado. Ante ello insiste sobre la existencia de los registros históricos, los cuales se ponen en discusión ante nuevas fuentes que puedan aparecer en el debate: “prof. C.: se ha ido contando la historia, se han ido descubriendo cosas nuevas” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 13 noviembre 2014: 112), refiriendo como el discurso histórico no es algo fijo, sino móvil y cambiante a la luz de los nuevos hallazgos.

Sin embargo, uno de los niños de los cursos observados solicita a la docente su opinión sobre los hechos. La docente les indica explícitamente que ella no puede opinar para no influenciarlos, pero les relata brevemente aspectos familiares para dar cuenta de la diversidad de memorias sobre la historia reciente del país y para que niños y niñas comprendan esta disputa: señala que su familia materna era pro Allende porque su gobierno los había ayudado mucho, y que su familia paterna es pro Pinochet porque éste les entregó casa.

La profesora ante la interpelación del estudiante le cuenta al grupo curso que un tío de su madre está desaparecido desde inicios de la dictadura. Frente a ello señala que en estos temas en la sociedad chilena se presenta una “pugna de los

dos ideales” razón por la que ellos en tanto estudiantes y nuevas generaciones deben informarse y estudiar para poder tomar posición frente a los hechos.

En esta escuela, otro de los docentes estuvo preocupado de ser objetivo presentando una diversidad de opiniones, no cayendo en una perspectiva militante en la enseñanza, presentándolos de manera neutral. Así más que indicar la necesidad de ir a distintas fuentes, a la historiografía ya sustentada, su cuidado es de no dejarse tentar ante la identificación con una posición político partidaria: “yo como profesor soy súper crítico en ese aspecto, muchos me tildan poco menos muy comunista o poco menos de la UDI⁹⁵ (...) yo siempre lo pasé como profesor de Historia, sin sesgo político” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 66- 67).

Para este profesor es necesario que el docente sea cuidadoso con su ideología, en tanto ésta siempre querrá tener diseminación y no es ético usar a niños y niñas para ello. En este sentido reconoce que es casi imposible la objetividad, pero la respalda para no convertir a los estudiantes en partidarios de lo que el docente defiende. Una posición similar es la esgrimida por el director de la Escuela Rural quien defiende la objetividad, para no convertir el aula en un espacio de enfrentamiento ideológico ni menos de proselitismo.

[la unidad] me merece una buena opinión, pero hay que tener cuidado de quién hace la clase, porque es muy fácil poder usar la clase para fines político/partidistas (...) Yo creo que ha pasado, yo creo que de una u otra formas se ha usado la clase para hacer política partidista (...) de una u otra forma dependiendo de la persona que esté frente al curso es como se va a usar, incluso yo diría de que ... derecha o izquierda si quieren hacer un uso político lo pueden hacer (Escuela Rural, Director, 53 años: 138- 142).

Por otro lado, un par de docentes señalan que es necesario dar cuenta de esta perspectiva historiográfica asociada a la descripción de los hechos, pero indicando que es imperioso exponer una posición ética propia a los estudiantes clarificando la diferencia entre “hecho” y “opinión”. El señalamiento de esta última frente a los acontecimientos de la historia compartida se asocia a una

⁹⁵ Unión Demócrata Independiente (UDI): Partido chileno de ultra derecha.

especie de pacto, un acuerdo de confianza con los estudiantes de ser transparente políticamente.

Trataba de diferenciar muy bien el hecho puntual que aparecía en el libro y les decía a los chiquillos "esta es la opinión que yo tengo, la opinión" (...) "ustedes saben bien la diferencia entre hecho y opinión", no puedo ocultarla porque también no estaría siendo transparente con ustedes, pero por ahora yo planteo que estos son hechos que están en el libro (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 158).

Este planteamiento de una posición ética, de defensa de la no neutralidad es sostenida por docentes identificados con una perspectiva de izquierda. Reconocen que por ser de izquierda muchos de sus sesgos pueden aparecer involuntariamente, por ello son cuidadosos, lo que no impide que señalen su condena ante los hechos del pasado. Esta posición ética daría cuenta de un compromiso del docente con la formación ciudadana de los chicos y chicas.

Cuando es demasiado laxo no tiene compromisos y entonces anda zigzagueando por la vida entonces no sufre nada, pero tampoco logra nada. (...) no debería existir un profesor neutro, "mire, estas son las miradas, listo", es como entregar la información y el profesor es mucho más que entregar la información, el profesor es el guía, es el responsable, es el catalizador (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 266).

Como indicábamos, la mayoría de los docentes entrevistados presenta acuerdo con trabajar estos contenidos en el aula, pero son enfáticos en la necesidad de ser cautelosos. La subjetividad aunque es legitimada, es discutida para abordar el problema de la historia reciente de Chile. Se asocia a ideologizar a los estudiantes y esta ideologización se sospecha para profesores de ambos bandos políticos históricamente en disputa. La ideologización tendría el peligro de contaminar, de hacer que las nuevas generaciones carguen con una historia que no les corresponde, ante ello nos preguntamos si el temor es por traspasar o transmitir un mensaje no tramitado o por no tener clara la posición ética a legar.

Los docentes reconocen quienes de sus colegas tienen estas posiciones diversas a la propia. Identifican quienes hacen de una manera u otra la clase asignada: "que difícil, ¿qué les diría?... Profesor ayúdeme [le indica a un profesor presente en la sala de docentes mientras realizábamos la entrevista]. Ah, se me olvida que usted no es neutro en el tema..." (Escuela Rural, Coord. Pedagógica,

28 años: 215). El cuidado con ser objetivo dice relación además de cuidarse del reclamo de los padres, o de algún posible empleador de derecha y con el respeto y cuidado a los estudiantes que tienen una posición política familiar diferente.

En función de lo anterior, el hecho de que el acontecimiento histórico aparezca en el libro de clases y por tanto esté prescrito curricularmente para las escuelas es una excusa que tiene el docente que emprende memorias desde la subjetividad, desde la no neutralidad para defenderse ante posibles conflictos. El hallazgo se condice con lo que advertimos en Palma (2010), cuando señalamos que el curriculum para algunos docentes se transforma en un “escudo protector” ante padres o madres, autoridades directivas o municipales que podrían denunciarles frente al abordaje de temas controversiales en el aula y que podrían reabrir heridas deficientemente cicatrizadas en la sociedad: “a los apoderados les dije yo que no era con el fin de sacar temas a reflote y de poner el dedo en la llaga” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 267).

9.3. ENTRE LA INOCENCIA DE LOS NIÑOS Y LA IGNORANCIA FAMILIAR

Los y las docentes entrevistados reconocen que niños y niñas conocen aspectos de la historia reciente del país a través de las memorias de sus familias de origen. Éstas permiten y habilitan tratar temas complejos de orden político en la escuela, y autoriza a trabajarlos en el aula ya que han sido abordados en el hogar (Achugar citada en Marchesi y Winn, 2014):

Tienen cierta orientación por las mismas familias, alguna tendencia política incluso, entonces ellos conocen esa historia y esa misma historia nos sirve para retroceder en el tiempo (...) a mí se me ocurre que es más bien por una cuestión de familia, no es por un aprendizaje teórico, ni por una clase. Yo creo que es una transmisión (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 96).

En algunas ocasiones estas versiones del pasado no se condicen con lo que cree y conoce el docente por lo que se confrontan las perspectivas y opiniones en el aula. Los y las docentes se sienten convocados a “corregir” según la autoridad dada por el curriculum y el saber historiográfico:

Entonces ahí estaban los sesgos que vienen de las familias y eso se va transmitiendo a los alumnos y donde ahí yo como profesor se los tenía que aclarar (...) se armaban las discusiones por lo que las mamás decían y no por lo que ellos creían (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 111).

Los docentes reconocen que cuando sus estudiantes provienen de familias politizadas (padres o madres tienen cargos de representación política por ejemplo) suponen que la historia del país ha sido conversada asumiendo directamente el niño o niña la adscripción de los progenitores: “bueno había niños que... En esa época había la hija de un concejal que era del PPD⁹⁶, entonces yo sabía que habían algunos alumnos y familiares de ellos que estaban en esa sala, que estaban claritos con el tema” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 297).

Esta transmisión directa es señalada por todos los docentes entrevistados indicando que lo que creen, rememoren y dicen los padres y madres, los y las estudiantes lo adscribirán sin críticas, ni cuestionamientos en tanto son niños. Así la posición infantil es apolítica por naturaleza, inocente de estos temas, no contaminada, y cuando asume una posición ideológica es por herencia directa de sus familias. De este modo, si los niños emiten juicios u opiniones políticos es más bien por repetición/ imitación que por un aprendizaje personal:

Ellos saben a través de la casa, en las casas alguien les ha dicho algo entonces hablan de eso o a veces hablan en forma demasiado mala por el asunto, pero ellos solo repiten lo que escucharon porque no lo han visto⁹⁷ (Escuela Rural; Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 40).

Esta posición ideológica de los niños y niñas es construida por lo que sus padres comentan en el hogar, principalmente ante los noticiarios y las políticas sociales que “bajan” a las familias, las que en el caso de las escuelas estudiadas son de características muy vulnerables por lo que reciben beneficios de estas acciones gubernamentales. Otro espacio de conversación que se instala en los hogares y del cual participan los chicos es cuando se realizan las campañas a cargos de

⁹⁶ Partido por la Democracia (PPD): partido de centro izquierda.

⁹⁷ Sin embargo, este docente que vivió y conoció de la represión en dictadura tampoco quiere hablar sobre ello.

representación popular (nuestras primeros registros de campo fueron durante la campaña presidencial de fines de 2013).

En ambas escuelas este acontecer genera críticas en niños y niñas quienes denostan en la conversación en el aula a los políticos que se candidatean. El arco político criticado con mayor fuerza es la derecha política por lo que los profesores entrevistados suponen que la mayor parte de las familias adscriben al mundo progresista del sistema político chileno siendo críticos a la dictadura militar y a la figura de Pinochet

La mayoría, la mayoría de ellos tenían una orientación de repudio a la dictadura por ejemplo, que sus padres tenían esa orientación y entonces no compartían la visión de la dictadura, en este caso de Pinochet. Sus padres no la compartían y ellos se referían mal a Pinochet (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 126).

Los y las docentes entrevistados de la escuela Escuela Rural señalan en su mayoría a las madres como las transmisoras de las memorias del pasado y sobre el acontecer político del país. Los padres en la medida que trabajan o están ausentes de la crianza no participan de estas conversaciones. Los profesores también destacan el rol de abuelos y abuelas en esta transmisión. Esto ocurre en particular en la Escuela Urbana, en la que el vínculo con los abuelos y abuelas lo expresan los estudiantes en las conversaciones informales con los docentes cuando hablan de temas asociados a la educación política. Gracias a este intercambio la escuela logra visualizar la trasmisión intergeneracional de contenidos de la que incluso un docente reconoce también interactuar y aprender con los estudiantes

niños de diez, once años, (...) que no estaban de acuerdo con algunas cosas del programa [programa de gobierno de la elección presidencial de 2013], que hay que cambiar la educación, que no sé, el sistema binominal, que ni yo tenía muy claro, pero como ellos lo conversan con sus abuelos, y su abuelos sí la tenían súper clara, los chiquillos también tenían una idea más o menos (...) Bueno, conversamos un rato y me habló del sistema binominal, del sistema binominal, un cabro chico así! [hace un gesto indicando la estatura pequeña del niño]” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to. A, 38 años: 210).

Como sobre política partidista no se habla explícitamente en el espacio escolar, los docentes no siempre conocen las adscripciones ideológicas de las familias

de los niños y niñas, suponiéndolas o sorprendiéndose cuando éstas se expresan. Uno de los profesores nos comenta de una actividad extra programática para las familias de la escuela realizada en conjunto con un partido político (Partido Socialista). El encuentro y posterior reconocimiento ideológico entre docente y abuelos ha habilitado conversaciones del profesor con los niños sobre política

Llegaron muchos apoderados del colegio, (...) estaban en el Partido Socialista, de hecho nosotros... yo estaba un poco impresionado porque gente que me saludaba todos los días y todo el cuento, y ellos impresionados también de verme, ahí... Ancianos, generalmente adultos mayores (...) [el niño] se atrevió a hablar eso conmigo porque (...) me vio trabajando con su abuela, entonces sabe que su abuela es roja” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años: 196- 206).

Ahora bien, este posicionamiento político o bien la transmisión sobre este ejercicio de la política no siempre es bien calificado por los docentes ya que lo asocian a una cierta posición reivindicativa de los padres o madres, quienes enseñarían a los niños y niñas a “reclamar” en contra de la acción docente. Así ser politizado, asumir una posición con estas características por parte de las familias puede convertirse en una amenaza para la institución escolar: “Deben enseñarles a reclamar cuando no les parece algo bien, porque es lo único que hacen [ambas nos reímos], reclamar cuando no están de acuerdo con algo o cuando la tía les da mucha tarea, reclaman” (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 203).

Este enseñar sobre la política como acción que incide en la realidad, como toma de decisiones implica un debate muy interesante, ya que los profesores reconocen que estos contenidos algo abstractos en términos teóricos son más fáciles de transmitir a estudiantes de mayor edad. Para “bajar” los contenidos con niños y niñas deben hacerlo explicando aspectos prácticos tales como las votaciones, reconociendo el aspecto limitado de esa definición. En función de ello advertimos una contradicción interesante sobre lo que los entrevistados refieren como la relación que tienen niños y niñas a la noción de democracia.

Por un lado, indican que es un tema que a los estudiantes les parece interesante de manera innata, sin intervención de una enseñanza escolar específica. Aluden

que niños y niñas por no estar contaminados con las posiciones adultas serían naturalmente democráticos, que practican el ejercicio de la democracia, de respeto a sus pares diferentes solo por el hecho de ser niños. Así la condición infantil sería innatamente democrática, solidaria y participativa en función de su inocencia. Expresan conductas democráticas y la escuela solo reforzaría aspectos conceptuales asociados a esta forma de gobierno que los niños ya poseen:

Es la inocencia de los niños (...) yo creo que no se los enseñan, yo creo que es algo natural de ellos yo veo que a los niños es algo natural (...) yo creo que si les enseñaran sobre la democracia no les costaría tanta, bueno en los cursos grandes no les costaría tanto aprender (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años).

Por otro lado, está la posición de que es la escuela a través de la formación ciudadana la encargada de enseñar estos contenidos, en el entendido que es una habilidad que se construye en el lazo con los pares, en la relación con los adultos y en particular en la institución escolar como un espacio microsocioal de ensayo de lo que ocurriría en la sociedad: “y ahí tienen una persona mayor que es el presidente o el gobernante que es el profesor y el gobierno comunal a lo mejor podría ser la misma directiva del curso, te das cuenta, y eso es democracia” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 179)

Para ello el docente se posiciona como un actor que crea la conciencia democrática de los estudiantes en tanto su labor es: “tener la capacidad [de] enseñar que ese ser que está... ese ser intelectual tenga la capacidad de crear su propia decisión, su propia opinión frente a la vida” (Escuela Rural, Profesora Jefe, 6to. A, 45 años: 2). Esta creación puede ser explícitamente intencionada en función de una planificación curricular o bien es un ejercicio “involuntario” por parte de la escuela: “yo creo que cuando los niños votan lo que les gusta y no les gusta. (...) cuando eligen a su presidente de curso. Sí, yo creo que hay varios instantes en que se trabaja inconscientemente. No con la intención de...” (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 148)

Esta falta de intención, pero que se ejerce de todas maneras diría relación con la necesidad de abordar estos contenidos, pero no en el formato del curriculum

formal, en el aula y con una planificación en el formato de una clase tradicional, sino más bien como un contenido transversal en la enseñanza. El problema es que en el formato curricular chileno estos contenidos asociados a la transversalidad no son evaluados por las pruebas estandarizadas nacionales que definen la categoría y el financiamiento de las escuelas, por lo cual serían objetivos secundarios de la enseñanza escolar (Gazmuri, 2013).

A principios de año me tocó presentar el curriculum de Historia y me di cuenta que habían muchas cosas que yo pensé que no eran mi labor como profesor (...) yo decía "¿y cómo, yo voy a tener que enseñarles modales, valores, que respeten?" más encima, con todo lo que tengo que hacer. (...) el énfasis es ese, que sea un buen ciudadano, después de todo lo que tengo que hacer, entonces igual como que te...replanteas (Escuela Urbana, Profesora Historia y Ciencias Sociales, 31 años: 101).

Solo algunos profesores plantean una perspectiva crítica sobre la participación ciudadana, en la que niños y niñas a pesar de su condición infantil opinan y argumentan sobre su valor, dependiendo este énfasis del estilo de cada profesor más que de una perspectiva colectiva o institucional de la escuela en tanto proyecto pedagógico. Así "si eres bueno para conversar, para pedirle la opinión a los alumnos, que... hacer un debate, de armar un conflicto y buscar una solución... (...) depende solamente del profesor y de la forma en que hace la clase" (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 187).

Advertimos un cierto consenso en que la escuela debe educar políticamente a los y las estudiantes, y en tanto son escuelas públicas, con financiamiento estatal y que atienden a población pobre. Sin embargo, esta educación política es una preparación en tanto proyección de un futuro ciudadano, en el entendido que niños y niñas al salir de la escuela estén preparados e informados para ejercer su derecho al sufragio: "hay temas que son importantes que yo creo que los niños debieran saber, no solo los niños, las mamás y todo el mundo debiera saber porque la gente informada vota de mejor manera" (Escuela Rural, Director, 53 años: 150).

De este modo la escuela, aun cuando tradicionalmente deja fuera la política en términos explícitos, no puede evadir la realidad que se impone a niños y niñas y que tal como observamos se expresa en los modos de participación y en la toma

de decisiones de padres, madres, docentes y estudiantes. La escuela entonces adelanta, prepara y quizás previene frente a lo que ocurre en la realidad nacional:

Así que yo dije que mejor no los voy a contaminar con eso [risas] y lo dejamos hasta ahí no más (...) yo creo que a los niños se les debe educar en ese sentido, si igual se les tiene que educar, yo tampoco les puedo cerrar los ojos y no hablar de eso cosa de que después cuando crezcan se encuentren con cosas que uno no les dijo o que a lo mejor en su casa no les hablaron o en la escuela, si igual tienen que saberlas, pero yo creo que tienen que ser profesores que les guste el asunto (Escuela Rural, Coord. Pedagógica, 28 años: 100- 106).

Los y las docentes justifican que la enseñanza de estas nociones se hace compleja por la edad y condición socioeconómica de los niños y niñas, quienes no comprenderían estos contenidos cuando se les imparten (“una de las grandes dificultades que nosotros tenemos aquí es que cuesta pasar todos los contenidos” (Escuela Rural, Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 32). Ante esta dificultad estructural, la condición infantil y de pobreza de la población matriculada, sería más conveniente analizarlos solo cuando los niños y niñas “maduren”.

Yo creo que 7°, 8° básico porque en 5° todavía tienen una mente muy inmadura. Los chiquillos como que no están ni ahí en realidad, entonces 7° y 8° ahí como que pueden (...) pero los más chiquititos no y aparte que a los más chiquititos uno les habla y después se les olvida todo, al ratito uno les pregunta y ya no saben” (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 110).

9.4. EMPRENDEDORES/ SILENCIADORES DE MEMORIA

Para la mayoría de los niños y niñas sus principales referentes de memoria sobre el pasado reciente de Chile son sus familiares. A éstos los señalan como voces autorizadas para testimoniar en tanto testigos de los hechos de este pasado. Según los niños “todos los papás estaban vivos” (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A: 255). Considerando la edad de los y las estudiantes (12 años en promedio) esto es así calculando que los padres y las madres tienen más de treinta años (vivieron su infancia en dictadura) y en muchos casos quienes realizan tareas de crianza y cuidado, en particular en la

escuela urbana, son las abuelas quienes tienen en promedio más de cincuenta y cinco años (por lo tanto eran adolescentes a la fecha del golpe en 1973).

Como indicábamos anteriormente, padres y madres vivieron la dictadura militar como proceso, y los abuelos y abuelas refieren más directamente las vivencias asociadas al golpe de Estado en tanto acontecimiento. Dos abuelos paternos fueron apresados los primeros meses de la dictadura, experiencias que contaron a sus hijos varones y éstos a su vez a los niños y niñas en tanto hijos. Otro de los abuelos paternos señala que participó directamente como conscripto del Ejército en allanamientos en poblaciones e incluso en la toma de la casa de Allende en la ciudad de Santiago. En el caso de las abuelas, según los niños y niñas de la Escuela Urbana, éstas transmiten más sobre las restricciones económicas y la vida cotidiana, tales como el toque de queda y el acceso a los alimentos.

Ahora bien, las familias entrevistadas validan y autorizan la enseñanza de la historia reciente en la escuela. Considerando que en la Escuela Rural no se realizaron estas clases por problemas de planificación, pero también de interés del docente encargado, es con las familias de estos niños y niñas con quienes profundizamos este aspecto en cuanto al contenido que les parece importante que la escuela aborde, como a sus propias versiones de la enseñanza de este período histórico en base a sus recuerdos de lo vivido.

Al abordar lo que las familias hablan con los niños y niñas advertimos diferencias interesantes entre ellas sobre lo que se cuenta, lo que se omite y lo que se silencia respecto del pasado vivido. Así por ejemplo la mayor parte de los y las entrevistadas cuando refieren cómo era la vida cotidiana y la situación de pobreza material en sus propias familias, en su infancia o bien en el pasado de sus propios padres y abuelos no tienen mayor problema en contarlo a sus nietos, nietas e hijos.

Frente a los recuerdos de carencias, pobreza material, todos los entrevistados señalan que regularmente les indican a sus nietos e hijos sobre el valor de lo que los niños y niñas poseen en la actualidad: “Yo les digo que ellos son privilegiados porque uno tiene como darles, antes los papás trabajaban y

trabajaban y no tenían como darles, porque eran demasiados hijos” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 43). Niños y niñas refieren que sus progenitores y abuelos les comentan de estas experiencias vividas sobre la infancia.

La experiencia de transmisión se realiza respecto de las condiciones de vida del pasado familiar, de cómo se adquirió la vivienda, de qué comían, cómo era la educación en épocas pasadas y qué implicaba no tener derecho a votar (“Yo siempre les digo a mis hijos que votar, uno puede tener derecho a opinar, derecho a voto” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 88). Experiencias dolorosas (haber tenido que trabajar siendo niños por ejemplo) como ideas erradas sobre la sexualidad y el desarrollo biológico (no conocer los efectos materiales de la menarquía) son narradas en las entrevistas, y revividas por los abuelos con un dejo de ironía sobre sí mismos por la inocencia con la que interpretaban el mundo. Durante la realización de las entrevistas a los abuelos en ambas escuelas, el nieto y la nieta escuchaban con extrañeza y sorpresa estas experiencias ya que para ellos tanto la educación sexual como el acceso a la educación y no ser obligados a trabajar ha sido muy diferente.

Uno de los nietos reconoce que esto ha sido contado por su abuela, pero hay historias que ella no cuenta. Estas omisiones y silencios en casi todas las familias entrevistadas refieren a historias asociadas a “lo político”. En particular las mujeres entrevistadas indican que de esto no hablan con sus hijos e hijas porque no les gusta opinar sobre estos temas, delegando esa responsabilidad en los esposos, abuelos o bien en otras mujeres de la familia como tías y hermanas.

Yo no lo hablo directamente con ella, pero suponte el tema de la sexualidad si lo hablo, pero el tema de la política no me gusta, entonces trato de no tocarla. No sé, nunca hemos tocado el tema de sentarnos los cuatro y decir “qué te parece esto”, “yo viví esto”. No, no me gusta (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 156).

De este modo y muy similar a lo que plantean los y las docentes entrevistados, sería tarea del sujeto en la familia que le interesa la política transmitir sobre la historia reciente a las nuevas generaciones en la familia. Este sujeto regularmente es el mayor de la familia, el varón o quien se identifica con la ideología de izquierda. A éste se le delegaría por tanto este encargo: “Yo a mi

hija le trato de contar todo lo que ...y mi esposo porque él estaba más grande, él les cuenta todo lo que pasó en esa época (...) porque él era bien metido en la política” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 74).

Las madres reconocen que sus propios progenitores (en particular los padres de ellas) les contaron sobre sus propias experiencias vividas en dictadura. Refieren para ello a los verbos “contar” “decir” como parte de un proceso activo por parte de sus propios ascendientes. Veamos algunos ejemplos de esta regularidad: “siempre mis papás me cuentan que fue muy cruel, mi papá... bueno, cuando él estaba vivo nos contaba que...” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 49)

En ese tiempo *dice* que andaban los milicos en las calles, hacían “toque de queda” y echaban a todos a los camiones, les pegaban, mi papá *decía* que muchas veces [baja la voz] los maltrataban mucho, mucho, mucho” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 55)

Mi suegro lo vivió, a mi suegro estuvieron a punto de matarlo (...) él siempre *dice* "yo me salvé de milagro para que no me mataran, de milagro" (Escuela Rural, Madre, 37 años: 67)

No, acá no, en el campo no era mucho. Lo que sí, mi papá *decía* que acá igual él es conocido por los que tenían almacén, entonces a él le guardaban cosas, lo que yo he escuchado es ... (Escuela Rural, Padre 34 años; Madre, 32 años: 120).

Un aspecto que nos llama la atención es que los entrevistados a su vez, refieren haber escuchado, pero en una posición pasiva, habiendo preguntado e interrogado poco como si los padres hubiesen hablado más allá de los que las familias hubiesen querido escuchar. Así, ellos como niños, se enteraron de improvisado, o bien sin cuestionar los relatos para no interferir en la reserva, silencio o dolor de sus padres

(E: ¿Lo habla con usted al menos?); Padre: Conmigo sí, con la gente más lejana no sé. Nunca he estado presente cuando habla con otras personas o sobre el tema. La verdad es que yo *pocas veces le he preguntado* cosas porque tampoco lo quiero ahondar más allá de qué fue lo que vivió” (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 245-246).

“(¿sus papás le explicaron por qué pasó eso? ¿Por qué fue el golpe militar?); Madre: No. Ahí sí que no. Es que igual los papás son como más reservados, sobre todo en esa época son como más reservados” (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 77- 78).

Padre: Yo tampoco converso, no converso nunca con mi papá; Madre: No quiere tocar el tema (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 339- 340).

Por otro lado, advertimos un fenómeno que dice relación con quién es el que tiene derecho a recordar y qué inhabilita el recuerdo personal sobre estas memorias del pasado. Una de las madres señala que el esposo de 47 años por ser mayor conoce y sabe más de la historia reciente. Éste la descalifica y le dice que ella sabe menos porque solo era una niña (“yo no me acuerdo y él me dice "es que tú eras cabra⁹⁸ chica"” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 72). En el caso de una de las abuelas, ésta indica a sus hijos que si vivieron como niños el golpe de Estado (nacieron en 1968 y 1972 respectivamente), y que son mayores de edad a la fecha de la entrevista, que éstos no tienen derecho a opinar al respecto.

No, nunca les he contado. Solamente les digo cuando hay el 11 de septiembre “no tienen nada que ir a hacer”, porque *ellos no vivieron, porque ellos no pasaron (...)* (...) Al papá de él [señala al nieto] yo le pegué una vez que se me fue a [avenida principal] a hacer desorden porque yo le dije “tú estabas recién nacido, *qué sabis?* tenías 2 años”. (...) Yo siempre he dicho “la vida es lo que nos tocó, los momentos que pasamos es lo que nos tocó (Escuela Urbana, Abuela, 65 años: 86, cursiva nuestra).

Así los que vivieron estos sucesos solo califican a la propia generación como la que tendría mejores recuerdos sobre lo vivido. El resto no puede ni opinar, ni discutir y menos conmemorar. Lo infantil se impone como una edad de la ignorancia, sin habla ni escucha y por tanto las nuevas generaciones, como sus hijos y nietos, quedarían invalidados para el recuerdo: “(E: ¿Usted le había contado de esto a R.? [el hijo de 12 años presente en la entrevista familiar]; Padre: No, no; Madre: Es que está muy chico y hay hartas cosas que han pasado” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 166- 168).

Ahora bien, cuando solicitamos a padres y madres proyectar cómo ellos enseñarían esta historia reciente si la escuela se los pidiese, advertimos aspectos muy interesantes sobre los focos y contenidos a abordar para el aprendizaje con los niños que podrían ser atendidos por los didactas en Ciencias Sociales. Así por ejemplo una de las madres evitaría hablar del aspecto material de las

⁹⁸ Cabra: niña.

violaciones de los derechos humanos ya que considera este contenido muy abrumador para niños de la edad de su hija.

(E: ¿Usted le hablaría de eso a niños de 11 o 12 años?); Padre: No, eso yo lo obviaría (...); Madre: No tanto lo fuerte como dice mi esposo sino que... (...) lo fuerte que... de los militares, de que...los exonerados políticos, que tuvieron que huir⁹⁹, (...) Hubo mucha matanza que no debería haber sido, o sea muchos exonerados políticos que arrancaron y los que no arrancaron, ¿qué sucedió con ellos? (Escuela Rural, Padre 34 años; Madre, 32 años: 405- 411).

Además de no referir con detalle el tema de las víctimas y las muertes asociadas a la dictadura, los padres evitarían calificar a los partidos políticos o ideologías señalando tal como lo indican tres de cinco docentes de la Escuela Rural que abordar estos temas sería confundir a los niños y niñas. Para la madre lo relevante sería que los estudiantes conocieran la diversidad de posiciones más que su adjetivación: “que ella entendiera que cada partido tiene distintos puntos de vista” (Escuela Rural, Padre, 34 años años, Madre, 32 años: 405).

Relativo a lo que si enseñarían si estuvieran en la posición del docente de la clase, una de las madres indica contenidos mucho más precisos. A ella le gustaría que a sus hijos les enseñaran por qué se realizó el golpe de Estado, por qué Pinochet se tomó el poder y por qué se cometió magnicidio contra Allende y Frei Montalva. Al tener ella esas dudas sobre la historia reciente del país sugiere que la escuela los aclare para ella comprender estas preguntas fundamentales.

Los padres entrevistados por su parte coinciden en que ellos hablarían de la historia reciente, de las nociones de democracia y dictadura, pero con su particular versión en función de lo que creemos es su posición ideológica. Por un lado, un padre no solo hablaría del régimen militar sino que se enfocaría en la crisis previa que desencadenó el golpe de Estado. Según él haría este énfasis para recordar las “causas” del golpe ya que sobre el período posterior estarían “los recuerdos más vivos” (Escuela Rural, Padre, 34 años, Madre, 32 años: 383).

⁹⁹ Similar a lo que consignamos en las actividades con los estudiantes, los entrevistados confunden términos. En este caso “exonerado” con “exiliado”.

El otro padre entrevistado plantea un aspecto más radical. Para él la escuela debiera enseñar sólo la historia reciente por ser más útil para comprender la actualidad. Desde su perspectiva no sería pertinente enseñar por parte de los profesores la historia del siglo XIX porque estos contenidos son hechos de un pasado muy lejano, ya son conocidos y están disponibles en la cultura cotidiana. La escuela podría enseñar más bien los hechos con menor acuerdo o consenso legitimado por la cultura nacional. Para él la historia a enseñar debiera circunscribirse a explicar la relevancia del golpe de Estado y en función de este hito analizar los gobiernos precedentes y lo que ocurrió después

Es que yo pienso que los colegios se quedaron en el pasado, siguen con lo mismo de Arturo Prat, de Bernardo O'Higgins, no se saltan a la historia más reciente. Del golpe de Estado, algunos puntos para atrás y del golpe de Estado hacia adelante algunos puntos para adelante, tendrían que empezar a enseñarle a los chiquillos eso (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 473).

Para él el pasado remoto, el pasado del origen podría verse rápidamente, a través del libro de texto y el profesor debiera concentrarse en la última época: "Y lo demás atrás está muy lejos, está muy lejos" (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 275). Al constatar que este contenido que él imaginaba estaba prohibido, si está planificado en el curriculum escolar, señala que estará pendiente de que su hijo lo pueda aprender. La madre se sorprende ante ello y pregunta "¿por qué si está en el libro no lo van a pasar?" (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 275).

Respecto de quienes esperan enseñen estos contenidos, padres y madres suponen lo debieran hacer los docentes ya que está en el curriculum y el libro escolar, sin embargo también suponen que quienes deseen emprender memorias críticas del pasado reciente podrían sufrir represalias en el espacio escolar si este tema no es legitimado por parte de los directivos. Esto es sospechado en particular en la escuela rural en la que los padres manifiestan una evaluación negativa del docente que imparte actualmente estos contenidos y suponen que los docentes más ideologizados debieran realizarlo.

Madre: El profe L., yo diría que a lo mejor no quiere hablarle de eso (...) el profesor C. tenía fe yo de que le pudiese hablar de eso (...) Yo creo que lo puede hacer,

conociéndolo, pero...; Padre: Para mí, que está medio prohibido de hacerlo.; Madre: A lo mejor no se puede hablar de eso; Padre: Es que parece que lo que me he dado cuenta yo, que el director es del otro lado, entonces como que los tiene medio restringidos a los profesores porque cuando han habido problemas lo primero que hace es “darles puerta”¹⁰⁰.; (E: ¿Usted se ha enterado que haya echado a alguien por hablar estos temas?); Padre: Parece que un profesor que hubo tiempo atrás, años atrás, (...) A él como que se le salió un día un poco. Partió por ahí... (...) conversábamos algo de política y parece que al director no le gustaba mucho la política que estaba diciendo él, entonces como es del otro lado, entonces tuvo que irse, porque lo empezó a mosquear¹⁰¹, a mosquear hasta que tuvo que irse, virarse¹⁰² de ahí. (E.: (Pero ¿usted cree que el profesor C. Quizás podría hacerle ese tema? (...) ¿Qué características tiene él para poder hacer ese tema, que usted esperaba que lo hiciera él?); Padre: Es que él es dirigente [gremial]. (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 232- 261).

En el caso de la escuela urbana, ambas apoderadas entrevistadas no opinan mayormente sobre quienes en la escuela abordan estos contenidos ya que confían plenamente en el ejercicio de la profesora en tanto valoran de manera positiva tanto su labor como la del resto de los docentes y directivos. Para ellas, mientras el contenido sea parte del texto escolar es valioso y suponen que por el nombre de la escuela, los docentes pondrán ciertos énfasis en la enseñanza de la historia reciente.

Con todas las oportunidades, espacios, confusiones y dificultades que hemos rastreado a lo largo de los capítulos previos, los niños y niñas reconocen a las instituciones escolares en las cuales situamos nuestra indagación como el lugar en donde se les enseña y explica qué es la democracia y los derechos. No obstante, respecto del pasado reciente no lo identifican espontáneamente como un lugar de transmisión de estos contenidos. Cuando los y las estudiantes logran reconocer docentes que hablan de estos temas se refieren a las docentes mujeres, mientras los docentes varones son quienes transmiten elementos de la democracia formal: “Niño: Mi abuelo y una tía, además hemos hecho disertaciones y todo eso. Niño: la tía C. ella me enseñó lo que fue el golpe de

¹⁰⁰ Dar puerta: despedir del empleo.

¹⁰¹ Mosquear: molestar.

¹⁰² Virarse: irse.

Estado, ella nos enseñó *casi todo*” (Escuela Urbana, Taller Grupal “Encuesta Historia de Chile”, 7mo. A: 174- 178; cursiva nuestra).

Algo de ello logramos confirmar en las entrevistas con los adultos de las escuelas. Entre ambas instituciones advertimos diferencias significativas en el tratamiento cotidiano del pasado reciente chileno. En la Escuela Rural hablar de este pasado no se realiza en el espacio formal del aula en las clases en las que participamos como investigadores y tampoco en el espacio formal del trabajo docente según lo referido por los actores escolares en las entrevistas.

El modo particular de aparecer aspectos de este pasado es a través de las bromas y los chistes en la cotidianeidad compartida entre los adultos de la escuela. Advertimos en esta interacción a varios actores escolares que permanentemente hablan de estos temas en nuestra presencia. Al respecto, en varias ocasiones interpretamos estas conversaciones ricas en material como escenificaciones creadas de manera involuntaria para la investigadora en tanto nuestra presencia habilitó la expresión de estos contenidos.

El prof. A., B. y C. se ríen y burlan de la prof. M. que tiene a todo su curso (el 2do básico) con gorros de carabinero hechos de cartulina. Dicen entre ellos que “esta escuela es de derecha, de ultra derecha, de la UDI, es una escuela pinochetista”. Dicen que para la otra, la profesora vestirá a los niños de milicos, que menos mal que es solo el día del carabinero (Escuela Rural, Notas de campo, Acto Día del Carabinero, 28 abril 2014: 9)

De este modo, dos de estos antiguos docentes han abordado desde sus particulares versiones el tema en el aula, participaron del bautismo de la escuela en 1993 y plantean en el espacio cotidiano sus diferencias ideológicas al respecto.

Un estudiante coloca la música de fondo, en su mayoría cuecas tradicionales y guarachas. Prof. C. le indica que ponga canciones de Inti Illimani [música de izquierda] para la prof. M. y de los Huasos Quincheros [música de derecha] para el prof. M. . Ambos profesores se ríen con la broma de C. (Escuela Rural, Notas de campo, 16 septiembre 2014: 3).

Los relatos a favor de la dictadura militar y en particular de la figura de Pinochet son representados por el director de la escuela quien tiene una

presencia relevante tanto en las decisiones de la escuela como en la historia misma de la institución debido a sus años de ejercicio. En estas versiones es tímidamente secundado por una de las docentes que hace clases a los niños más pequeños.

Por su parte, el “otro bando” ideológico lo constituyen, dos docentes antiguos y un docente nuevo que enseñó historia de Chile durante el año 2013. Estos docentes enseñan la historia a los chicos desde la condena a la dictadura militar y a las violaciones a los derechos humanos. Ante el quiebre del tazón con la imagen de Pinochet y propiedad del director (consignado en el capítulo 4), pero regalado por una de las docentes “opositoras”, dos de estos profesores fueron señalados como los responsables del “atentado” en alianza con los auxiliares de aseo.

Quien menciona y trasmite quién era el profesor y quien enseñó en sus clases sobre la dictadura militar arriesgando conflictos con madres y sus colegas es una de las docentes antiguas: “lo hice porque ese año me tocó hacerle Historia a ese curso, no me acuerdo por qué, río revuelto, pero me tocó hacerle historia a ese curso y estaba el tema de los derechos humanos” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 253). A pesar de ser la principal emprendedora de memoria de la dictadura militar y del nombre de la escuela, reconoce que en ocasiones también ha silenciado información sobre estas temáticas en función de no impactar negativamente a los estudiantes: “se impactan un poquito, yo no ahondo mucho en el tema (...) como que se impactan los niños pero como que doy esa información o contesto lo que me preguntan no más” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 77).

Como el recorrido de esta profesora por la institución ha sido más extenso (más de veinte años en la escuela) evalúa positivamente que en la actualidad estos temas pueden ser conversados tanto con los estudiantes, pero por sobre todo con sus colegas, quienes muy atemorizados hasta fechas reciente no se atrevían a hablar del tema: “es mejor de eso no hablar, pero no se habla. Cuesta que se hable” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 319).

La docente reconoce que a lo largo de estos años ella ha sellado un estilo de hacer las cosas frente a una comunidad que le cuesta hablar del tema, a través del enmascaramiento, como si fuera una actividad clandestina: “primero lo disfracé sí, primero lo de los números¹⁰³ yo lo disfrazaba para ir de a poquito metiéndome en el tema” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 285). Nos parece que la docente queda como intermediaria de estas dos posiciones: entre quien detenta el poder institucional en la escuela y fue respaldado por el régimen y lo avala hasta el día de hoy, y quienes llegaron a la escuela como víctimas de ese régimen.

Entre estas víctimas del régimen está el actual profesor de Historia y Ciencias Sociales quien a pesar de los años de iniciada la transición a la democracia aún no se atreve a abordar directamente estos temas en el aula: “Me dijo que era muy arriesgado hacerlo, que si él fuera... si él estuviera en el lugar mío no lo haría” (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 305). En sus propias palabras él ratifica esta opción de silenciamiento: “sería absurdo que yo empezara a hablar muy mal de eso, para qué, para qué” (Escuela Rural; Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años: 42).

Por su parte en la Escuela Urbana, además de tratar este tema en el aula todos los docentes entrevistados y adscribir explícitamente al nombre del ex presidente Allende; las memorias sobre el pasado dictatorial y su apropiación en el presente hace parte de las discusiones en el espacio laboral formal. Podríamos concluir que casi todos los entrevistados emprenden memorias del pasado dictatorial desde una perspectiva crítica y con versiones similares al respecto. Sin embargo, como comentamos en el capítulo 4 advertimos discrepancias y posiciones muy diversas en relación a sus diferencias generacionales más que a sus diferentes adscripciones ideológicas relativo a las conmemoraciones del golpe de Estado el día de Fiestas Patrias.

Similar a lo enunciado por las familias entrevistadas, los emprendedores memoriales están identificados por sus colegas. Los silenciadores se asumen como tales y en particular declaran el desinterés propio en hablar de estos

¹⁰³ Números: acto artístico en las celebraciones escolares.

temas, pero legitimando que a quien le interesa impartirlo lo haga. Así unas de las docentes jóvenes, quien no está motivada por hablar de estos temas, ni se siente capacitada ni autorizada para asumir una posición de transmisión sobre la historia reciente, releva este encargo a otros docentes para quienes sería más imperioso. Así los y las entrevistados reconocen y asumen que es por su interés personal asumir esta enseñanza como si fuera una decisión de orden individual y no colectiva ni institucional.

A mí, personalmente no me interesa, tengo que trabajar igual así que... Eh, como le voy a explicar a un niño, le voy a decir "no, tú tienes que interesarte, tienes que cumplir con tu deber cívico cuando seas más grande" si yo personalmente no lo hago, entonces cómo voy a hacer eso con un niño. A lo mejor puede que venga otro profesor que le guste y que a lo mejor le va a contar con entusiasmo y el profesor se va a apasionar contándole al niño y a lo mejor al niño le va a llamar la atención (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 106).

De este modo hay docentes que hacen las clases con mucho interés y vocación, realizando actividades que pueden generar conflictos con padres, madres y otros docentes o docentes que usan el curriculum como excusa para hablar desde sí sobre la dolorosa historia reciente del país. Otros podrían, aun cuando sea obligatorio, no enseñarlo simplemente por desinterés o por una abierta oposición a enseñarlo como el caso del docente de Historia de la Escuela Rural.

9.5. LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO EMPRENDEDORES

A pesar del silencio, las omisiones y reservas, los niños y niñas han logrado enterarse de esta historia que los abuelos, los padres y las madres cuentan en las condiciones que hemos referido, por lo cual la transmisión y sus medios se impone. En particular de los seis niños participantes con sus familias entrevistadas, cuatro tienen hermanos mayores, quienes han habilitado estas memorias en el espacio familiar. Una de estas hermanas por ejemplo cuando estaba en la escuela secundaria preparó un trabajo escolar sobre el golpe de Estado.

Es que tenía ella que llevar un tema y hacer una disertación y ella eligió eso, lo de los detenidos desaparecidos, el golpe de Estado todo eso, (...) todo eso ella colocó fotos

también (...) yo no sé de dónde sacó taaaanta información, ¿te acuerdas? [le pregunta al padre] (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 224).

Ambos padres reconocen que la hija realizó la tarea de manera solitaria, no les hizo preguntas a ellos, sorprendiéndoles cuando expuso el tema en la escuela de manera pública y con muy buena calificación. Señalan no recordar que hablaran de estos temas directamente con su hija, pero que quizás por la historia vivida por el abuelo y lo poco que éste hablaba de su propia detención, a la niña le habría interesado. De este modo la hija encontró información en algún lugar o en alguien, pero los padres no tienen idea de ello: “Padre: A mí no me preguntó casi nada (...) Madre: No, ¿ella en quién fue que buscó información? ¿A dónde buscó información ella? ¿Quién le ayudó a hacer esa tarea?” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 214- 216).

Explorando sobre esta posible fuente de información y las motivaciones de la hija, el padre sugiere una hipótesis interesante indicando que quizás fue el clima de época el que sostuvo la pregunta de su hija. Este tema antes se hablaba más en el espacio familiar, incluyendo el cambio de nombre de escuela de sus hijos y las conversaciones se sostenían en el espacio público y privado en tanto la democracia estaba aún disputándose, en tanto estaba recuperándose. Ahora que la política es estable ya no es necesario según este progenitor conversar y por tanto contarle a su hijo de 12 años sobre el tema.

En esos años se conversaba un poco más, incluso cuando estaba comenzando recién la democracia, entonces ahí aprendió ella, entonces ella escuchaba todas las conversas, cuando conversábamos y después ya no... Este no, porque ese tema ya se... Ya en democracia estaba todo más tranquilo (...) ya se sabe que si la Bachelet se tira de candidata va a salir al tiro¹⁰⁴. No hay que conversarlo mucho” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 344).

La hija aprendió porque escuchaba a los adultos ya que estos hablaban más. En la actualidad ante la estabilidad política, los adultos no discuten ni problematizan, por lo tanto los niños no preguntarían. Como indica el padre “se enfrió ese tema, como que quedó ahí, los temas ahora, los cabros andan más preocupados de los juegos, de las cuestiones, no están preocupados de eso”

¹⁰⁴ Al tiro: de inmediato.

(Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 369). Cabría en este sentido preguntarnos cuál es la preocupación de los adultos en la actualidad referida a estos temas.

La búsqueda por fuera del espacio familiar también es referida por una de las niñas entrevistadas junto con su madre. La niña recuerda que en clases cuando hablaron del golpe de Estado, ella ya sabía quién era Pinochet y que éste había sido el autor del suceso. Al preguntarle quien le habló de esto previo a lo tratado en el aula por la profesora, indica

No, o sea...nadie me había dicho. Yo como que siempre como salía en la tele, empecé a ver y de repente buscaba en internet; (E.: Y ¿qué cosas viste en la tele, de qué te acuerdas que viste?); Niña: Como antes eran los tiempos pasados...cuando fue (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 92- 94).

Para algunos entrevistados lo que lo que niños y niñas pueden aprender en la escuela o en los medios de comunicación habilita la conversación sobre estos hechos en el hogar. Los medios y la escuela “median” estas historias de dolor y en función de ello una de las madres demanda que la escuela haga su trabajo: “eso me llama, me llama la atención. Y por eso le digo a los chiquillos aprendan, aprendan para que cuando yo esté viejita ustedes me cuenten” (Escuela Rural, Madre, 37 años: 398).

Esta posición de agentes de la transmisión por parte de sus hijos, indica que las nuevas generaciones le pueden enseñar a las anteriores sobre hechos de la historia y el valor de la escuela sería hacer este puente entre familias y niños. Así reconocen que a pesar de invalidar el saber infantil sobre la historia porque solo son niños, en otros contenidos los chicos les enseñan cosas a ellos también. Algo de este intercambio generacional se propone en el texto escolar, invitando a la familia a hacer de puente para facilitar el trabajo de la escuela. Así una de las madres demanda a la escuela esta labor, para ella poder aprender y entender los hechos de la historia.

En la misma experiencia de indagación pudimos observar algo de esta intención. Los padres de un niño no conocían que el libro de texto trataba estos contenidos y cuando lo indicamos revisan parte de él con el hijo presente: “No,

por eso yo ahora no tenía idea que estaba esta materia acá, por eso yo ahora no tenía idea, ahora leyendo el libro...” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 505).

[el padre manda al hijo a buscar el libro, la madre lo toma y mientras conversábamos lo revisa con el hijo] fue en el 80' el plebiscito y en el 88'. Y este fue el 88' o el 80' cuando andaba el hijo del Bustamante en bicicleta con una polera del "No", ¿en qué año fue eso? Si porque después hicieron una caravana en bicicleta y andaban todos con las medias banderas en las bicicletas y poleras del "No", o sea pura gente en bicicleta porque la era gente pobre se supone no era gente de plata. Viste R.? [le dice al hijo y le indica la foto en el libro de clases en que se expone este suceso] el "No" y el "Si" (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 496).

En el relato de los y las estudiantes los medios de comunicación tienen una presencia importante relativa a sus conocimientos y opiniones sobre el pasado reciente. Indican recurrentemente que de este tema aprendieron y se enteraron por los periódicos o por la televisión abierta. Sobre esta última, colaboraron diversos programas tales como las noticias y las series de ficción, todas ellas emitidas en el marco de la conmemoración de los cuarenta años del golpe durante el año 2013.

Niño: Comedia de los 80¹⁰⁵, que contaban...; Niña: y que contaba todas las cosas que uno hacía (...) Niño: En los 80', Niña: Cuando *uno* salía en las noches y *lo* mataban. Niño: Yo aprendí solito porque en la tele salía un éste que decía el desierto del 11 que lo daban todas las noches y que mataban a todos; (E.: ¿qué programa era ese?), Niño: el del desierto¹⁰⁶ (Escuela Urbana, Taller Grupal “Encuesta Historia de Chile”, 7mo. A: 34- 117).

Cuando abordan la historia reciente del país, niños y niñas señalan que se han enterado de estos contenidos tanto por lo que señalan en los hogares sus familias como por lo que han visto en la televisión: “Entre ellos discuten y uno le dice a otro que piensa eso porque “Tu mamá te dijo, por tu mami”. También dicen conocer esto “por la tele, por las series” (Escuela Urbana, Clase 6to. B, 27 noviembre 2014: 38).

¹⁰⁵ Serie “Los 80” emitida desde hace siete temporadas cuenta la historia de una familia durante la década.

¹⁰⁶ Serie “Ecos del desierto”, programa de tres episodios que recreó el caso de la Caravana de la Muerte de 1973 en el norte del país.

Las niñas referencian de manera más frecuente a sus abuelas y abuelos, mientras que los varones en su mayoría aprenden este tema “solitos” por lo que la televisión como enseñante es utilizada cuando en las familias no hay agentes de transmisión reconocidos o disponibles. Niños y niñas señalan que ven noticias solos, por su propio interés: “(E.: ¿En la casa quién te ha contado estas cosas?), Niño: Yo las veo en la tele. (Escuela Urbana, Taller Grupal “Democracia y Política”, 6to. A y 6to. B: 168- 169); “(E.: “¿Quién te conversó de eso a ti?), Niño: No, lo veo en la tele” (Escuela Rural, Taller Grupal “Democracia y dictadura”, 6to. A: 62- 63).

Este aspecto es preocupante por el tipo de información registrada por los y las estudiantes lo que podría dar explicación de las confusiones señaladas en los capítulos 5 y 7 (“Apareció en las noticias el año pasado... Apareció que Allende él se mató porque le echaron unas pastillas, unas cuestiones..”) (Escuela Urbana, Taller Grupal “Encuesta Historia de Chile”, 7mo. A: 128), pero también es un llamado a la revisión del tipo de imágenes y discursos emitidos por la televisión chilena y sus discursos no elaborados para un receptor de la edad de estos niños y niñas. Sobre la situación actual del país y de otros contextos, los niños y niñas también utilizan este medio, pero sin mediación de sus familiares para tramitar la información recibida.

Las familias entrevistadas no refieren de manera espontánea a sus hijos y nietos aspectos de la historia reciente del país. Razones para ello dicen relación con que son muy chicos para hablarles de ello o bien que de estos temas entre los mismos adultos del hogar no acostumbran a reflexionar. Tanto por razones políticas como por razones biográficas, las familias no establecen conversaciones cotidianas con los niños, pero los medios han servido de intermediario para ello.

Así a través de la televisión las nuevas generaciones se han informado de lo ocurrido durante la dictadura militar, delegando en algunos casos en ellos la posibilidad de aprendizaje para sus hijos: “Es mejor informarse, informarse en la tele más o menos y así se van dando cuenta (...) algo no más yo creo que

rescata porque se queda dormido” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 294- 304).

Recordemos que la indagación la realizamos un año después de las conmemoraciones de los cuarenta años del golpe militar, por lo que padres y madres tienen muy presente programas especiales en la televisión abierta alusivos a esta fecha: “Ese que daban después de las noticias, estaban dando como una película de todo lo que había pasado. Padre: Ah, ese era del golpe de Estado; Madre: (...) incluso hicieron una teleserie como de lo mismo, de lo que pasó” (Escuela Rural, Padre, 53 años; Madre, 45 años: 298).

Estos padres vieron estos programas con sus hijos, pero sin acompañarlos en el proceso, mientras que para otros fue una oportunidad para que el núcleo familiar conversara y discutiera sobre los hechos represivos asociados a la dictadura. Así por ejemplo una de las madres entrevistadas refiere esta sustantiva experiencia con sus hijas:

Madre: Como detenían a las personas que llevaban al Estadio Nacional, ¿te acuerdas que vimos esa parte? [le pregunta a la hija] Si. (...) con mis hijas, porque el papá de la L. estaba trabajando, pero vimos esa parte (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 95- 97).

Esta madre reconoce que no les habla a sus hijas de estos temas porque al relacionarlos con contenidos políticos no se siente cómoda ni habilitada. Sin embargo, esta experiencia posibilitó el interés de la niña quien siguió explorando por otros medios más información al respecto. En función de esta motivación y a través de una película de ficción de otro contexto (“La ladrona de libros”, Percival, 2013) logra asociar lo que implicó para un grupo de sujetos la persecución y la muerte por razones políticas. Si bien confunde contextos y términos específicos, creemos que esta motivación podría ser acompañada por adultos atentos a estos intereses

Había un niño que no podía andar en las calles porque era comunista y lo pillaron en la casa (...) así como cuenta mi mamá (...) Por ser comunistas (...) él era como de otra religión. Los militares no aceptaban eso (...) él lo refugió en su casa y él cuando venían la otra gente, él lo escondía detrás de una bandera (E: ¿Y cómo tú relacionas “La ladrona de libros” con lo que estamos conversando, con lo que viste esa vez con la mamá?) Por el golpe de Estado, por los militares, por los comunistas, porque los

militares no aceptaban lo que era lo comunista, si era de otra religión... Para mí no existe, ¿me entiende? (Escuela Urbana, Madre, 37 años: 103- 112).

Otro padre tiene una posición diferente ya que prefiere acompañar el mismo el aprendizaje de su hija aproximando a través de canciones la historia enseñada en la escuela (“Cautivo de Til Til”, Manns, 1966). Indica que él permanentemente está dispuesto a enseñar incluso lo que no comprende, a buscar información para enseñar contenidos complejos.

9.6. SOPORTES MEMORIALES MÁS ALLÁ DE LA CLASE DE HISTORIA

Si bien la enseñanza del pasado reciente de Chile es un contenido curricular presente en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, docentes que no imparten este curso directamente en la actualidad han abordado aspectos específicos sobre el período en otros espacios del horario escolar. Así la clase de Artes Visuales, Música y Lenguaje se han convertido en una alternativa de quienes desean emprender estas memorias más allá de lo permitido y autorizado en el curriculum.

En la clase de Lenguaje, la lectura del diario de Anna Frank en los cursos de Octavo año básico permite a los docentes y a los estudiantes reflexionar sobre los efectos de los regímenes totalitarios en la vida cotidiana de los sujetos y en particular de la infancia. En este hallazgo, sin embargo, es interesante constatar que depende de la intención y preocupación de los docentes habilitar estos espacios “alternativos” para abordar estos temas ya que al menos la docente de Lenguaje de la Escuela Rural admite no trabajar estos temas en clases por la edad de los niños y niñas y por atribuir que son los profesores de Historia quienes deben hacerlo. En el caso de la Escuela Urbana, el docente ocupa el espacio de manera sustantiva

Mucho en Lenguaje, en Lenguaje siempre que puedo acomodar o adaptar o respaldar algún tipo de objetivo, de aprendizaje en la realidad que yo viví o lo que vivió el país lo utilizo (...) algunos textos apuntan a analizar la vida misma. Nos tocó alguna vez leer el Diario de Ana Frank y ahí habían puntos de violencia, de tortura, de dictadura, digamos más allá...el nazismo y todo eso... Y después eso uno lo puede asociar a la

realidad chilena porque por ahí no falta el alumno que pregunta, o el alumno que comenta (Escuela Urbana, Profesor, 52 años: 94).

En la Escuela Urbana uno de los docentes narró en una clase de Ciencias la vida y muerte trágica de Víctor Jara: “yo les conté la historia de Víctor Jara, cuando le quebraron los dedos, cuando le obligaron a tocar guitarra” (Escuela Urbana, Profesor Jefe 6to A, 38 años: 150). Además de realizar esta intervención, el docente preparó para la evaluación docente realizada por el Ministerio de Educación una clase de Música con una canción y un relato asociado al período. Por su parte, en la Escuela Rural una de las docentes permitió la realización de un retrato de Pinochet en la clase de Artes Visuales y enseñó a los niños y niñas canciones identificadas con la protesta al régimen (“me tocaba Música y para que la cosa cambie pasamos "En Til Til lo mataron"¹⁰⁷", cantaban muy fuerte los niños” Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 277).

No solo el profesor de Historia y en la clase de Historia se puede abordar el tema, cuestión que nos parece depende de la posición de los profesores, del trabajo colectivo entre éstos, del interés motivado en los y las estudiantes y de la autorización de los directivos. Ejemplo de ello es el acto escolar preparado la docente de la Escuela Rural para una celebración de Fiestas Patrias a mediados de la década del 2000. Este acto diseñado en conjunto con la docente jefe del curso, con los niños, la autorización del director, provocó conflictos con las madres de los chicos, pero lo realiza a pesar de la controversia.

En la representación artística la docente sintetizó las últimas cuatro décadas de la historia del país, desde el discurso final de Salvador Allende, el bombardeo a la Moneda, el exilio de miles de chilenos y la separación de las familias, hasta el período de la transición a la democracia.

hicimos un número para el 18 [de septiembre] y a mí se me ocurrió hacer el tema de "Vuelvo" del grupo Illapu (...) se miraba el niño, tomaba una maleta y se iba y ella quedaba como llorando y después pasaba un tiempo, salía en la representación y se colocaba el tema del "Vuelvo" [canta “Vuelvo a casa, vuelvo compañera”] y ahí salía cada niño del curso, uno de carabinero, otro de enfermero, una de profesora, otro de alumno, (...) cada uno se caracterizaba con una profesión u oficio y de repente llegaba el que hacía

¹⁰⁷ “Cautivo de Til Til” (Manns, 1966) en homenaje a Manuel Rodríguez.

de marido con la niña entre medio y se juntaban y terminaban el baile, pero como que al final la idea era que habíamos vivido un tiempo difícil, pero que nos teníamos que reconciliar y superar (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49 años: 259).

En el caso específico de la formación ciudadana y la educación en derechos humanos además de ser trabajada en la hora de Orientación como decíamos también es abordada en la asignatura de Lenguaje por los docentes de ambas instituciones, siendo un espacio privilegiado del curriculum en el cual se enseña y aprende la argumentación informada, la libertad de expresión y el respeto por el otro: “porque en la vida eso tenemos que desarrollar y tener esa capacidad de tener una opinión para enfrentarnos” (Escuela Rural, Profesora Jefe, 6to. A, 45 años: 20).

Desde lo advertido en las entrevistas, las y los docentes abordan las temáticas asociada a la formación ciudadana tales como la democracia y los derechos en contados espacios de la planificación curricular siendo los responsables directos de su transmisión los docentes con jefatura de curso. Debido a lo restringido del espacio curricular, la falta de formación metodológica entregada a los docentes y el carácter novedoso de estos contenidos¹⁰⁸, la formación ciudadana es abordada en las escuelas estudiadas de manera limitada o con enfoques en donde los énfasis se desplazan desde la educación en derechos humanos a la educación en valores.

Así por ejemplo en la Escuela Rural para celebrar el día de la Convivencia Escolar la comunidad docente decide proyectar la película “La vida es bella” (Benigni, 1997). Este material visual parece el más adecuado para los niños de la edad que atiende la escuela y el foco de análisis se asoció al valor de la familia y la no discriminación

El rol que cumplió el papá con su hijo, que él disimulaba todas sus penas y angustias pero trató siempre del que el niño no viera el graaan problema de fondo, el problema fue que bueno, al final fallece, pero se ve como así en forma más superficial y también primero, que la familia de la señora no quería al pretendiente, había como una discriminación ahí, entonces eso también (Escuela Rural, Coord. Convivencia, 49

¹⁰⁸ Este diagnóstico ha variado significativamente en los últimos dos años dado que diversas universidades y el Museo de la Memoria y los derechos humanos imparten cursos de formación didáctica para docentes en estas materias.

años: 207).

El “gran problema de fondo” que aborda el material filmico no aparece asociado al contexto histórico, tales como la guerra y el asesinato de miles de personas, mientras que el valor de la paz, el derecho a la vida y la enseñanza de los derechos humanos como valor universal no son puestos en el debate por parte de los docentes. La vinculación con la Segunda Guerra Mundial logra establecerse en la discusión entre los profesores para decidir por la exhibición de esta película solo para el curso de Octavo año básico ya que estaría en la planificación curricular. Sin embargo, esto no es así, porque este acontecimiento se revisa en Primer año de educación secundaria, terminando Octavo año con la enseñanza de la Revolución Industrial, curso en el cual en la fecha indicada estaban recién revisando Edad Media.

Ahora bien, cuando el acontecimiento de la Segunda Guerra Mundial era parte de la planificación curricular de la enseñanza primaria, los docentes abordaban el problema de las violaciones a los derechos humanos a través de la revisión de las declaraciones y las generaciones de derechos: “sobre todo en 8vo. Porque se daba mucho con el fin de la Guerra Mundial, la declaración universal de los derechos humanos, así que en 8vo. Era más fuerte y ahí tiene que ver con la Guerra Fría también” (Escuela Urbana, Inspector, 45 años: 101). Algo de ello confirman los niños y niñas ya que asocian confusamente la historia de Chile con las películas sobre la Shoah (“El pianista” (Polanski, 2002), “La ladrona de libros”, Percival, 2013) en tanto tropos universal para entender estos dilemas (Huysen, 2001).

Por su parte, la educación en valores no logra ser explicitada como un contenido en sí mismo argumentando los docentes que más que exponerlo lo “practican”: “el tema en específico lo no he tratado como tal sino que más que nada ha sido en la práctica” (Escuela Rural, Profesor Historia y Ciencias Sociales, 62 años). La dificultad de explicitar, formalizar un contenido que efectivamente debe ser practicado es que no logramos identificar cuáles son los objetivos y argumentos que sostienen el quehacer docente con niños y niñas respecto de esta formación valórica. Al respecto solo uno de los docentes, logra

indicarlo con mayor precisión vinculando con la enseñanza de la Historia como contenido ciertos valores específicos a transmitir

El valor de la paz, el valor de la no violencia, el valor de la tolerancia. Son algunos de los más importantes porque esos son los que mantienen la paz social (...) me vinculo mucho con el sello de la no violencia, entonces yo siempre voy a presentar la historia, una historia violenta para... por ejemplo, si tengo que presentar una historia que tiene violencia la voy a presentar de manera de que no haya más violencia (Escuela Rural, Profesor, 37 años: 166- 168).

En relación a los proyectos educativos de las escuelas solo un directivo entrevistado señaló que su quehacer escolar estaría asociado a un marco valórico específico que guía su ideario: “los principios básicos de la carta de la tierra, para nosotros esa es nuestra carta de navegación (...) los valores de la democracia, de la solidaridad, los valores de cuidado del entorno, del cuidado de ser vivo” (Escuela Urbana, Director, 56 años: 127).

Por su parte, la práctica docente en temas asociados a derechos de niños y niñas la señalan cuando deben ejercer acciones de autoridad en problemas de disciplina de los chicos o bien cuando deben aplicar programas de apoyo a la diversidad. En este sentido el tema de las necesidades educativas especiales y su tratamiento curricular ha abierto un flanco interesante de ingreso del problema de los derechos a la escuela (“si tiene que ver con los derechos de las personas. Me ha tocado pelear por eso” (Escuela Rural, Coordinadora Pedagógica, 28 años: 179).

Así tanto este tema, como la discriminación de las minorías sexuales son contenidos que preocupan a las escuelas y son abordadas en clases. Sin embargo, la noción de derechos humanos aún sigue siendo vaga y problemática de incorporar, quizás por el marcado tinte ideológico que aún se adscribe a su representación tal como vimos en el capítulo 7.

9.7. DISCUSIONES

Hemos revisado como en los espacios institucionales indagados las memorias del pasado reciente aparecen expresadas de diversas maneras: desde los

recuerdos de los docentes, desde el curriculum escolar, desde las preguntas de los chicos y desde las vivencias de las familias. Contrario a la creencia que este pasado es silenciado u ocultado en función de su carácter doloroso, los docentes interesados tramitan y transmiten sobre algunos de sus aspectos más fundamentales. Las memorias sobre el pasado fuertemente disputado se expresan en el cotidiano escolar, logrando tener una legitimidad en el aula cuando son tratadas, siendo los conflictos con autoridades o padres menos frecuentes que en épocas previas.

Las oportunidades para el tratamiento del pasado conflicto han sido dadas a partir de lo que habilita el curriculum, los libros de textos y en particular el clima de apertura político de la sociedad chilena. En función de estos soportes memoriales, las familias en tanto espacios privados de transmisión de la cultura y del pasado también habilitan espacios de conversación y escucha facilitados, tanto por lo que se trata en la escuela como por lo que aparece en los medios de comunicación a propósito de las conmemoraciones y los estallidos memoriales.

Los y las profesoras utilizan la clase autorizada para ello, pero también resquicios en otras asignaturas, señalando que lo relevante no es el contenido en sí mismo sino el interés de los adultos en transmitir lo que los regímenes autoritarios arrasan: el ejercicio crítico del pensamiento, la expresión y el debate y los valores ciudadanos, los “por qué”. El problema de ello es que solo lo realizan los adultos interesados quedando la responsabilidad de las escuelas diluidas en algunos agentes emprendedores a quienes se les permite enseñar estas nociones según la legitimidad dada por los directivos.

En el caso de las familias esto también se expresa, en tanto son los integrantes más politizados o bien quienes vivieron los hechos los guardianes legítimos de las memorias del pasado. En la mayoría de los casos este encargo recae en los varones, cuestión interesante ya que niños y niñas más bien reconocen a sus madres y abuelas como quienes les refieren estos recuerdos. Así entre uno y otro integrante de la familia, o entre los mismos docentes, se eximen de este encargo social sin asumir directamente su protagonismo como emprendedores.

Las familias esperan que la escuela hable, que la escuela informe y enseñe, y por su parte la escuela espera que las familias transmitan alguna referencia del contenido para facilitar su tarea. La familia autoriza y demanda a la escuela para hablar de estos temas ya que perciben no tener suficiente información o claridad, pero la escuela cuando recibe lo que demanda, el testimonio familiar, desautoriza el saber menos formal atribuyendo ideologías y valores en la interpretación familiar como si las escuelas y sus integrantes fueran santuarios pulcros, apolíticos y neutros y por sobre todo como si las interpretaciones sobre el pasado reciente chileno no estuvieran en permanente “pugna de ideales” según la expresión de una de las entrevistadas.

A pesar de esta constante asignación de responsabilidades entre familia y escuela, los niños y niñas logran construir significaciones, algunas confusas, otras bastante acertadas e ilustrativas sobre las memorias del pasado. Los niños y niñas también recuerdan tanto por lo que han visto y escuchado, pero también por su interpretación de noticias de actualidad y por lo que ocurre en sus barrios en las fechas de conmemoración. El problema es que estas nuevas generaciones no refieren mayormente a la escuela como espacio legítimo de aprendizaje sobre el pasado y cuando reconocen a las familias como quienes transmiten éstas a su vez no los validan como herederos legítimos de este pasado.

En función de lo anterior, nos parece que a diferencia de las primeras indagaciones revisadas relativas al carácter conflictivo de tratar o no estos contenidos, los aspectos más complejos que advertimos dicen relación más bien con quien o quienes están autorizados para hablar de estos temas y cuáles serían las versiones más correctas o legítimas a enseñar en el espacio escolar y cómo esto debiera ser tratado con niños y niñas. En estas tensiones el lugar de las nuevas generaciones es el que queda como interrogante: la escuela, pero sobre todo las familias desautorizan el saber infantil como si este no pudiera ejercer una memoria de lo no vivido, pero que está presente tanto en el cotidiano, como en las disputas políticas. Así la cuestión sobre si los niños y niñas pueden recordar y por tanto tomar posición sobre los hechos del pasado es un debate a iniciar.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La investigación pretendió conocer el modo en que las escuelas chilenas abordan en su espacio institucional el conflictivo pasado reciente del país. La tesis iba a tratar en un inicio sobre las memorias de la dictadura militar, sin embargo y en función de lo que registramos y escuchamos en las escuelas este pasado doloroso se amplió en su perspectiva temporal en tanto proceso y acontecimiento largo (Rousso, 2000, 2013), en tanto conflicto de posiciones y versiones en torno a los proyectos políticos de país (Portelli, 2002; Jelin, 2002, 2009).

Inicialmente hipotetizamos que las disputas entre historia oficial y memorias colectivas al no ser explicitadas por los adultos como consecuencia de las políticas de impunidad, dificultaban la elaboración que las nuevas generaciones realizan sobre la democracia y el conflicto político. Para indagar esta pregunta focalizamos nuestro interés en el trabajo de transmisión y elaboración intergeneracional entre adultos y niños en dos escuelas primarias que portan el nombre de una víctima de la dictadura militar chilena.

Observamos el quehacer cotidiano de las escuelas elegidas para comprender cómo el pasado se habla y silencia, se tramita y recrea. Indagamos los aspectos que abordan adultos y niños sobre esta historia y en particular desde sus memorias tanto en el curriculum oficial, como en los libros de textos, en el trabajo de aula y en conversaciones específicas. En función de los objetivos de investigación podemos concluir lo siguiente:

El sistema educativo chileno fue el encargado por la oficialidad estatal para educar a las nuevas generaciones sobre los traumáticos acontecimientos del pasado. Este encargo lo realizó a partir de las recomendaciones del Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación (1991), las que se materializaron en la reforma curricular de fines de la década.

A diferencia de otras experiencias estudiadas, el caso chileno se caracterizó por preocuparse tempranamente de este dilema. El tratamiento curricular del exterminio judío en las escuelas durante la Segunda Guerra Mundial y la

participación de los Estados Nacionales en este acontecimiento requirieron del paso de varias décadas, de la denuncia insistente de las víctimas y la memorialización desde distintos saberes de estos trágicos sucesos.

En algunos países de América Latina, el tratamiento del pasado reciente en el espacio escolar también ha demorado en su instalación y por lo tanto en lo que conocemos sobre su recepción para las nuevas generaciones. Una excepción sustantiva ha sido el caso argentino, destacado en particular en la última década por los avances en justicia y transmisión sobre el Terrorismo de Estado en el espacio escolar.

En Chile, no obstante, a pesar de lo prematuro, el pasado reciente en el curriculum no se constituye como un tema suficientemente abordado por la escuela chilena. Las disyuntivas que relevamos en las investigaciones aplicadas desde 2009 a la fecha y en nuestra propia investigación evidencian que las pasiones del pasado reciente siguen vivas y en disputa, trasladándose el debate académico y político a la prescripción escrita de lo que la escuela debe enseñar a niños y niñas, y por tanto a lo que en el terreno escolar propiamente tal se tramita.

Los referentes teóricos en los cuales apoyamos nuestra interpretaciones indican que las batallas memoriales expresan la interpretación que los actores políticos y la sociedad civil realizan en el presente sobre los proyectos de país en el pasado y el rol del Estado en esa construcción (Jelin, 2002, 2009; Stern, 2009, 2013). Es así como esta política educativa sobre el pasado reciente fue parte de las políticas de verdad y reconciliación que caracterizaron el caso chileno, las que excluyeron la reivindicación por la justicia y la memoria sobre las razones políticas de los crímenes de Estado (García, 2011; Barrientos, 2015).

Es llamativo que los debates en torno al curriculum y el pasado reciente de Chile se escenificaron durante gobiernos menos comprometidos ideológicamente con las víctimas del Terrorismo de Estado (por ejemplo la reforma de 1999 se discutió y aplicó durante la administración de Frei Ruiz Tagle, mientras que durante 2010 los ajustes fueron sancionados en el gobierno de Piñera) y que la educación de los derechos humanos en términos abstractos y

trascendentales se haya constituido en un contenido consensuado tempranamente.

Creemos, y lo confirman numerosos autores citados, que las negociaciones políticas entre militares y civiles que lograron el término de la dictadura, sellaron un pacto de interpretación del pasado reciente que logró instalarse en el curriculum nacional. Así la versión oficial a enseñar a niños y niñas chilenas naturalizó la ocurrencia del golpe de Estado de 1973, glorificó el modelo neoliberal impuesto y continuado hasta hoy, demonizó el gobierno de la Unidad Popular y reivindicó el modelo de transición democrática pactada. A estas operaciones discursivas, el curriculum además sumó el insistente llamado a que la educación debiera advertir sobre las nostalgias del pasado y los errores cometidos en éste.

A pesar de estos instituidos iniciales, distinguimos avances en el material didáctico entregado desde el Estado a las escuelas, así como cambios en la nomenclatura para nombrar los acontecimientos y procesos históricos. La escuela chilena debía enseñar en los inicios de la transición democrática el pronunciamiento y el régimen militar, pero gracias al debate académico y social, la escuela chilena puede nombrar, calificar y condenar el golpe de Estado y la dictadura militar.

Advertimos que la voz de las víctimas del terrorismo estatal ha ido incorporándose en el currículum, así como las perspectivas más críticas sobre el período dictatorial. Sin embargo, también enunciamos las persistencias, todas ellas en torno al gobierno de la Unidad Popular y su fracaso como justificación del golpe militar. La agencia de los perpetradores de los crímenes del pasado sigue estando ausente en los materiales de texto así como el protagonismo de Pinochet y los civiles de su régimen en las violaciones a los derechos humanos.

Sobre este régimen memorial oficial, debatido, cuestionado, pero aplicado en las instituciones escolares por al menos una década, diversas investigaciones precedentes indicaron que la aplicación del curriculum no se efectuaba masivamente, que los jóvenes chilenos no lograban enterarse del pasado a través del formato escolar y que solo algunos docentes realizaban esta tarea,

con muchas dificultades respecto al tiempo de planificación, a los materiales didácticos disponibles y a la carga emocional que reportaba esta tarea.

A pesar de estos valiosos hallazgos, similares a los referidos en las investigaciones en el continente, no conocíamos sobre lo que las escuelas primarias efectivamente enseñaban y resistían del curriculum oficial, sobre los elementos que los y las docentes seleccionaban del material didáctico consensuado y específicamente sobre lo que discutían y elaboraban con las nuevas generaciones como ejercicio creativo respecto de un pasado que no vivieron, pero que también logran recordar.

Frente a estos enigmas, decidimos indagar en el cotidiano escolar para comprender cómo se cuenta esta historia, como se la recuerda, qué aspectos se olvidan y desfiguran, y en particular cómo se hace este ejercicio de emprendimiento de versiones del pasado con actores menos legitimados en el debate sobre la política: los niños y las niñas.

Para ello elegimos escuelas muy singulares. Supusimos que escuelas bautizadas con nombres de víctimas de la represión estatal referirían de algún modo este pasado. Existen escasas investigaciones con esta perspectiva institucional por lo cual valoramos la opción metodológica empleada para conocer procesos memoriales. Si bien en las dos escuelas seleccionadas no observamos la realización de las clases sobre el pasado reciente, nuestra presencia flexible y prolongada en la cotidianeidad escolar nos permitió comprender que estas batallas sobre los sentidos del pasado están permanentemente desplegándose tanto como contenido doloroso, como de reivindicación de diversas ideologías y valores.

La escuela urbana nos demostró que aun cuando se hable insistentemente de los íconos del pasado, si esto legitima solo las versiones de los adultos al interior de la escuela, el emprendimiento memorial es limitado e impenetrable para las nuevas generaciones. La escuela rural nos advirtió que las políticas memoriales centralizadas que privilegiaron la reconciliación por sobre la justicia han generado en los territorios alejados conflictos muy complejos de tramitar en comunidades no preparadas para ello y en las que la impunidad genera la

sensación de un pasado detenido en el tiempo. Ante la ausencia de condena ética por los crímenes del pasado éste permanentemente vuelve a ser invocado al nombrar a las víctimas aunque sea a través de homenajes.

Pensábamos que si las escuelas no enseñaban formalmente este pasado en el aula, los actores escolares no lo enunciaban más allá del curriculum formal. No fue así. Los adultos se dispusieron a hablar con nosotros, a contarnos sus historias y a opinar sobre lo que les parecía este encargo y sus sentidos para las nuevas generaciones. Niños y niñas algo sabían de este pasado, siendo en la mayoría los contenidos acertados, mientras que los equívocos nos advirtieron sobre las deudas de la sociedad chilena con su pasado. Padres y madres también estuvieron dispuestos a relatar sus versiones y los modos en que les gustaría que la escuela se hiciera cargo de esta tarea.

En ambas escuelas directivos y docentes están de acuerdo con la inclusión del tema en el curriculum y con la implementación de éste en la escuela primaria. Los énfasis comunes de sus versiones de la historia reciente se asocian a condenar las masivas violaciones a los derechos humanos y a la necesidad de la reconciliación del país ante los errores del pasado (tanto del gobierno de Allende como de la dictadura militar).

Los dispositivos para el abordaje de estos contenidos han sido las clases de Historia y Ciencias Sociales y tangencialmente las de Artes Visuales, Música y Lenguaje. Para ello los docentes exponen contenidos generales que regularmente no alcanzan a ser evaluados por problemas de planificación ya que la unidad está diseñada al finalizar el período escolar.

Advertimos un uso muy limitado del texto escolar o material didáctico específico, siendo la biografía y posición política de los docentes, y por tanto sus memorias, las fuentes o referencias para el debate. A esto se suma, los efectos de las conmemoraciones en tanto nudos memoriales (Stern, 2013) de los cuarenta años del golpe de Estado presentes en los medios audiovisuales y que los niños y niñas presencian involuntariamente.

Es muy interesante que los y las docentes usan el curriculum en general para abordar el contenido, pero no son considerados en detalle ni los planes y

programas ni las versiones específicas señaladas en los libros de texto. Esto puede constituirse en una oportunidad de resistencia a las versiones que hemos discutido y que nos aparecen emprenden memorias sobre el pasado desde los vencedores, pero también puede constituirse en un obstáculo en escuelas en que se emprendan memorias que legitimen la violencia estatal por parte de docentes con posiciones ideológicas en esa perspectiva.

Relativo al gobierno de la Unidad Popular advertimos dos versiones en disputa memorial. Por un lado, se enseña y trasmite como el “gobierno del pueblo” valorando sus avances en materia de derechos sociales y, por otro se le condena por el caos económico, desencadenando el golpe militar. Los actores escolares en su conjunto refieren su fin como el antecedente directo del quiebre de la democracia y a la utopía de su proyecto político como un sueño errado. Versiones más vinculadas con las memorias de la salvación (Stern, 2009) refieren a la ilegitimidad de su asunción relativizando los sentidos de la democracia como el gobierno de las mayorías.

Sobre la dictadura militar, la mayoría de los entrevistados escolares condena las masivas violaciones a los derechos humanos siendo este el aspecto central trabajado en la unidad. En esta condena, Pinochet es enunciado como el protagonista principal de los crímenes del pasado, resistiendo por tanto los docentes a las versiones del libro de texto que cuidan su imagen y legado. Voces marginales refieren la crisis del modelo económico implementado y actores de mayor edad y del ala conservadora del espectro ideológico defienden su obra: el modelo económico y el orden social.

Como señalamos en varias ocasiones a lo largo del texto solo en una de las escuelas se implementó la sub unidad “Quiebre y recuperación de la democracia”, siendo el golpe de Estado de 1973 presentado como un acontecimiento central de la historia del país en el siglo XX. Esta construcción es similar en todos los entrevistados en tanto hito que articula el pasado reciente y que permite comprender la actualidad de la sociedad chilena.

El personaje principal de este acontecimiento es Augusto Pinochet, representado con características muy negativas, mientras que Salvador Allende

enseñado y aprendido por niños y niñas como un mártir de la historia nacional. Las violaciones a los derechos humanos son un contenido relevante señalado por los y las estudiantes desde sus conocimientos previos transmitidos por sus familias de origen, en particular madres, abuelos y abuelas. Sobre estos crímenes niños y niñas señalan versiones influidas por los medios de comunicación y por emprendimientos memoriales asociados a la Segunda Guerra Mundial.

Para los y las estudiantes el gobierno de la Unidad Popular fue el gobierno de “los pobres” y el presidente Allende es caracterizado como la figura principal, individualizándolo como quien ayudaba a sus propias familias. Para niños y niñas los protagonistas del conflicto político expresado en el golpe de Estado son sujetos individuales. Relativo a la dictadura militar tienen muy presente la experiencia del toque de queda y el plebiscito de 1988, gracias a las experiencias narradas por sus familiares.

En niños y niñas advertimos confusiones históricas entre conceptos (guerra y golpe de estado, cambio de mando v/s golpe de estado, democracia y dictadura), actores (los héroes de la patria y los protagonistas de la historia reciente, Allende y Pinochet) y acontecimientos (la Independencia, el Combate Naval de Iquique, el golpe de Estado) los cuales asociamos a la compleja transmisión que ha hecho la sociedad chilena de su pasado conflictivo.

Creemos que estas confusiones dan cuenta de los debates en torno a las nomenclaturas, significaciones y versiones sobre el pasado controversial y los efectos del proceso transicional plagado de transacciones entre verdad y justicia. Así las respuestas de niños y niñas representarían la síntesis de esta historia pactada y de la confusa política memorial chilena. Agregamos a lo anterior que niños y niñas reconocen a sus familias como emprendedoras de memoria, desconociendo al espacio escolar en esta valiosa tarea y por tanto la enseñanza más conceptual de los términos. Así es el conocimiento vivencial familiar lo que se impone en la representación infantil por sobre el conocimiento histórico escolar.

Por su parte, las familias entrevistadas están de acuerdo con la inclusión del tema del pasado reciente en el curriculum escolar, aun cuando reconocen lo conflictivo de la temática por el miedo instalado durante largos años en la sociedad y por la edad de los hijos y nietos para escuchar estos relatos. Las familias entrevistadas portan una valoración medianamente positiva tanto del gobierno de la Unidad Popular como de la recuperación de la democracia, siendo el plebiscito de 1988 un hito muy presente en las memorias familiares, en tanto fue la primera vez que ejercieron el derecho a sufragio y en el que gracias a su opinión terminó una época nacional muy negativa y dolorosa.

Las familias valoran de las experiencias históricas señaladas el derecho a la opinión, al sufragio, la superación del miedo y el acceso a derechos no garantizados en sus propias experiencias infantiles (vivienda y educación), mientras que sobre la dictadura militar señalan aspectos negativos de esta experiencia histórica, en particular las violaciones a los derechos humanos y la precariedad económica vivida. Algunas de los familiares de los entrevistados fueron víctimas o testigos de la violencia estatal siendo el espacio de la entrevista en esta investigación un espacio de apertura a la temática con los niños y niñas en el espacio íntimo.

Advertimos importantes diferencias entre lo que emprenden los libros de texto y el curriculum y las versiones de los actores escolares. En particular es sobre las características positivas del gobierno de la Unidad Popular y las características negativas del proyecto socioeconómico de la dictadura en donde identificamos mayores discrepancias. Relativo a la transición democrática nos parecen mayores las coincidencias en las versiones, pero en la transmisión de la noción de democracia encontramos mayores dificultades referidas por los actores en tanto aún es un debate pendiente de elaboración por parte de la sociedad chilena, en tanto ejercicio de la diferencia y la opinión.

A diferencia de lo que supusimos en un inicio, que las escuelas no hablaban de estos temas, que el curriculum era silenciado o bien que las escuelas adscribían al curriculum formal sin debatir sus versiones, tanto los actores escolares como las familias y los niños no adscriben a las memorias de los vencedores, a la

memoria de la salvación, pero tampoco refieren a las memorias de las víctimas en tanto representaron un proyecto político emancipador.

En función de lo anterior nos parece que el problema no es el olvido ni el silencio sino la versiones instaladas en el debate y en particular las disputas ideológicas del pasado respecto a las formas de ejercer la política y de conceptualizar y practicar la democracia. Como decíamos las comisiones oficiales instalaron el dilema de la verdad sobre el Terrorismo de Estado, pero el problema de la justicia no es reivindicado ni en el debate educativo oficial ni en los actores entrevistados por nosotros.

Recordamos con Yerushalmi (1998) que el antónimo de olvido, no es la memoria sino más bien la justicia. Así nos preguntamos sobre qué aspectos éticos instalar para las nuevas generaciones en el espacio escolar sino existe una condena jurídica a nivel societal sobre los crímenes del Estado contra sus ciudadanos, y sobre todo si se desautoriza por parte de las generaciones adultas las construcciones memoriales de niños y niñas por no “haber vivido” los sucesos.

Por otra parte, el debate educativo al estar centrado en las violaciones a los derechos humanos y por tanto a la trascendencia sobre ellos, se ha focalizado en que el conflicto en el aula sea el debate sobre los crímenes y los derechos individuales. Para nosotros el conflicto dice relación más bien sobre el tipo de sociedad deseada, con el tipo de democracia defendida y proyectada, y con el ejercicio de derechos económicos y sociales, antes garantizados y hoy privatizados.

A través de canciones, bromas, iconos desplegados en el espacio escolar y fechas que irrumpen en el cotidiano, observamos cómo el pasado está presente en la escuela en tanto éste se constituye en un espacio público de luchas memoriales, pero el estudio de casos, implicó una limitación relevante en la generalización de resultados para otras escuelas. Los casos elegidos por ser casos intrínsecamente contruidos no nos permiten la comparación con lo que ocurre en otras escuelas no bautizadas con nombres de víctimas o bien con escuelas identificados con estratos socioeconómicos no vulnerables. Además la

indagación en un solo período lectivo escolar limitó el análisis longitudinal de la aplicación de curriculum durante más períodos.

A pesar de lo anterior, la presente investigación podría constituirse en un aporte académico en la comprensión sobre lo que las escuelas primarias realizan en sus espacios cotidianos en torno a la trasmisión del pasado reciente. Creemos que los resultados producidos por esta investigación podrían servir de referencia para ahondar aspectos que por su carácter exploratorio no fueron posibles de indagar sobre las memorias infantiles, el material didáctico, las memorias “peligrosas” en la escuela y las memorias del mundo rural.

Sobre las memorias de niños y niñas, consideramos relevante explorar con mayor profundidad las construcciones infantiles sobre el pasado histórico. Advertimos que para los chicos y chicas el pasado histórico tiene la forma de un relato épico similar al de un cuento (pasado remoto idílico, ruptura de éste por parte de un villano, final feliz gracias a que los buenos ganan). Sería interesante investigar las operaciones culturales, cognitivas y sentimentales (Carretero, 2007) que instituyen estas configuraciones narrativas en el caso chileno.

Por su parte nos parece de suma relevancia examinar la recepción en audiencias infantiles de las imágenes televisadas sobre el golpe militar y la dictadura militar para comprender estas mismas configuraciones épicas; así como las elaboraciones que hacen niños y niñas ante los contenidos expuestos en los sitios de memoria que ofrecen visitas educativas.

Relativo al material didáctico, creemos relevante profundizar en el análisis curricular de los conflictos bélicos en la escuela primaria. Cuáles son los más referidos, cómo son representados los adversarios y los propios, cómo son explicadas las razones y efectos de los enfrentamientos armados. En este sentido, la Guerra Civil chilena de 1891 no es abordada en la escuela primaria chilena y solo son referidas las beligerancias con países vecinos.

En esta misma perspectiva, creemos fundamental realizar un análisis tanto del material didáctico para la educación en derechos humanos y de los sitios de memorias sobre la subjetividad de los perpetradores de los actos de violencia

estatal para comprender como se representa la agencia criminal y la complicidad civil en los regímenes autoritarios.

En cuanto a las memorias “peligrosas” sería interesante realizar estudios comparativos con el caso chileno de experiencias históricas “revolucionarias” del siglo XX y XXI. Un desafío a este campo de estudios es comparar el modo en que se transmiten los procesos instituyentes en diversas latitudes y cuáles son los focos que se enfatizan o silencian para su tratamiento con niños y niñas. Así mismo nos parece relevante profundizar sobre la enseñanza de la Unidad Popular (1970- 1973) en las escuelas secundarias chilenas ya que solo conocemos una investigación muy acotada.

Por último, sobre las memorias rurales consideramos necesario profundizar los recuerdos de la dictadura militar en la cotidianeidad de las escuelas rurales o alejadas de los grandes centros urbanos. Investigaciones precedentes refieren las vicisitudes de las familias de las víctimas, pero contamos con insuficiente información sobre lo que ocurrió con las poblaciones no afectadas directamente y la transmisión que éstas realizan a las nuevas generaciones sobre el pasado reciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceituno, D. (2012): La enseñanza de la transición dictadura- democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de Historia de 2º Medio. Tesis para optar al Grado de Doctor. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Achugar, M. (2011): Aproximaciones discursivas a la transmisión intergeneracional del pasado reciente. En Oteiza y Pinto (eds.): *En (re)construcción: Discurso, nación e identidad en los manuales escolares* (pp. 43–88). Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Achugar, M. (2013). La transmisión intergeneracional del pasado reciente: aprendiendo sobre la dictadura en la clase de historia. http://www.academia.edu/8011520/La_transmisi%C3%B3n_intergeneracional_del_pasado_reciente_aprendiendo_sobre_la_dictadura_en_la_clase_de_historia

Achugar, M. Fernández, A., Morales, N. (2011): (Re) presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso y Sociedad*, 5 (2), pp. 196-229.

Adorno, T. (1998a): ¿Qué significa superar el pasado?. En *Educación para la emancipación* (pp. 15- 29). Madrid, España: Morata.

Adorno, T. (1998b): La educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación* (pp. 80- 92). Madrid, España: Morata.

Aguilera, O. (2011): Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Revista Propuesta Educativa*, 35 (1), 11- 26.

Álamos, L. (1992): Estudio exploratorio respecto de las repercusiones psicológicas en niños víctimas de la represión política. En Equipo de Salud Mental- PIDEE *Infancia y represión. Historias para no olvidar. Experiencia clínica con niños y familias que han vivido la represión política* (pp. 45- 92). Santiago, Chile: PIDEE.

Albornoz, C (2005): La Cultura en la Unidad Popular: Porque esta vez no se trata de cambiar un presidente. En Pinto et al. *Cuando hicimos historia. La*

experiencia de la Unidad Popular (pp. 57- 79). Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Aliaga, O. (2008): Poder y violencia, dos caras de la represión en Chile: la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo y el intento de atentado en su contra por parte del anarquista portugués Manuel Tristao Lopes Da Silva (1928-1929). Seminario de Grado, Departamento de Ciencias Históricas. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Álvarez, C. y Hedrera, L. (2015): Los niños también recuerdan. Memoria, Infancia y Participación en Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria. Memoria para optar al Título de Psicóloga. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Álvarez, G. y Barahona, M. (2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 6° básico*. Santiago, Chile: Editorial Zigzag.

Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sader y P. Gentili (comp.) *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/trama/anderson.rtf

Antezana, L. (2015): *Las imágenes de la discordia: la dictadura chilena en producciones televisivas de ficción*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Arendt, H. (2003) [1964]: Responsabilidad personal bajo una dictadura, en Arendt, H. *Responsabilidad y Juicio* (pp. 49- 74). Barcelona, España: Paidós.

Arendt, H (2006) [1963]: *Eichmann en Jerusalén*. Madrid, España: DeBolsillo.

Arrate, J. y Rojas, E. (2000): *Memorias de la izquierda Chilena, (1970-2000), Tomo II*. Santiago, Chile: Ediciones B.

Assael, J, Cerda, A.M., Santa Cruz, L. (2001): El mito del subterráneo: memoria, política y participación en un liceo secundario de Santiago. *Revista Última Década*, 9 (15), 73-98.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011): La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32, 115, 305-322.

Azcárraga, B. (2009): Memoria e historiografía. Los usos públicos de la memoria durante la postdictadura. Chile 1990-2006. Tesis de grado para optar

al grado académico de Licenciado en Historia. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

Baczko, B. (1991): *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Baremblytt, G. (2005): *Compendio de Análisis Institucional*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Barrientos, C. (2003): “Y las enormes trilladoras vinieron (...) a llevarse la calma”: Neltume, Liquiñe y Chihuío, tres escenarios de la construcción cultural de la memoria y la violencia en el sur de Chile. En P. Del Pino y E. Jelin (Comp.) *Luchas locales, comunidades e identidades* (pp. 107-144). Madrid, España y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Barrientos, C. (2015): Políticas de memoria en Chile 1990. 2010. En Allier, E. y Crenzel, E. (coord.) *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política*, (95- 122). México D.F., México : UNAM.

Barus- Michel, J., Enríquez, E., Levy, A. (2009): *Psicosociología. Nociones y autores fundamentales*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Silva Henríquez.

Benjamin, W. (2012): Sobre el concepto de Historia. En *Escritos franceses* (pp. 397- 406). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Bernecker, W. (2003): El uso público de la historia en Alemania: los debates de fin del siglo XX. En Carreras, J. y Forcadell, C.: *Usos públicos de la historia* (pp. 69- 87). Madrid, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Bianchini, C. (2015): Explicar sin justificar. Un debate abierto en torno al Museo de la Memoria de Chile. Ponencia presentada en Workshop Internacional Memorias y Representaciones: perspectivas interdisciplinarias. Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales, 5 octubre 2015.

Blejmar, J. (2013): Tying with history: Playful memory in Albertina Carri's *Los rubios*. *Journal of Romance Studies*, 13 (3), 44–61.

- Born, D. (2010): Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Sede Argentina.
- Brevis, K. (2012): Represión política en cuatro comunas rurales de la Provincia de Biobío durante el primer año de la dictadura militar. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Historia. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Brinkmann, B. (1999): *Itinerario de la impunidad: Chile 1973-1999: un desafío a la dignidad*. Santiago, Chile: LOM.
- Brossat, A. (2005): Las guerras de la memoria. *Revista Puentes Comisión Provincial por la Memoria*, 5, 16, 36- 45.
- Brugnoni, S. (2011): Encuentros y desencuentros entre los niños y la Historia Argentina. Saberes y estrategias vinculados al tratamiento del 25 de mayo en el Nivel Inicial. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Sede Argentina.
- Cabrera, J. y Malbrán, R. (2006): Paine: Un grito a la memoria. El uso de la memoria en la enseñanza de la historia. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Tesis para optar al Título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cacho, F. (sf): Recorrido por la memoria de la dictadura en Chile. Significados de la Comisión y del Informe Valech. http://190.98.219.232/~tesisdh/Tesis_PDF/Tesis_Cacho.pdf
- Camacho, F. (2008): Memorias enfrentadas: las reacciones a los informes Nunca Más de Argentina y Chile. *Revista Persona y Sociedad*, 22 (2), 67-99.
- Candau, J. (2006): *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Candina, A. (2002): El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile (1974-1999). En Jelin. E. *Las conmemoraciones:*

Las disputas en las fechas “in-felices” (pp. 9-48). Madrid y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Carrasco, P. y Escobar, M. (2009): El razonamiento pedagógico presente en la transversalización de formación en derechos humanos. Un estudio al docente enmarcado en la Sub Unidad de Régimen Militar y transición a la Democracia. *Revista Praxis*, 15, 229-242.

Carretero, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Entornos.

Carretero, M. Rosa, A., González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Carretero, M. y Borrelli, M. (2008): Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar la historia reciente en la escuela?. *Cultura y educación*, 20 (2), 201-215.

Castro, C. (2013): Jóvenes secundarios y dictadura militar. Chile (1980-1989): Narrativas juveniles sobre la protesta social y la violencia política, una aproximación desde la memoria social de estudiantes secundarios de Santiago. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Tesis para optar al Título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Cerruti, G. (2001): Entre la fetichización y el duelo. La historia de la memoria. *Revista Puentes Comisión Provincial por la Memoria*, 3, 14-25.

Christou, M. (2007): The language of patriotism. Sacred history and Dangerous memories. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 6, 709- 722.

CODEPU (1992): *Labradores de la esperanza: La región de Maule: Talca, Linares, San Javier, Melozal, Parral, Cauquenes, Chanco, Constitución*. Santiago, Chile: CODEPU.

Colectivo de Memoria Histórica José Domingo Cañas (2005): *Tortura en poblaciones del Gran Santiago (1973-1990)*. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0033345.pdf>

Comisión Formación Ciudadana (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura (2004). *Informe de la Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991): *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.

Comisión Provincial por la Memoria (2009): *Dossiers Educación y Memoria*, versión CD ROM.

Comisión Provincial por la Memoria (2014): Taller para docentes Sitios de memoria, Jornadas Historia Reciente, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 9 agosto. Registro de audio, inédito.

Corbel, L., Falaize, B.; (2004): L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXe siècle. Enquête sur les représentations enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 43-55.

Corbel, L.; Costet, J.P.; Falaize, B.; Méricskay, A.; Mut, K. (2003): *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation. Questions scolaires: enjeux philosophiques et de société. Mémoire et histoire: comment enseigner les "refoulés" du temps présent?*. Versailles, France: Institut National de Recherche Pédagogique.

Corea, C. y Lewkowicz, I., (2004): *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Coria, J. (2015): El político, el científico y el pedagogo: enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la de provincia de Buenos Aires. Actas XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Correa, M., Molina, R., Yáñez, N. (2005). *La Reforma Agraria y las tierras mapuches. Chile, 1962-1975*, Santiago, Chile: LOM.

Correale, A. (1998): La hipertrofia de la memoria como forma de patología institucional. En Kaes, R. Correale, A., Diet, E., Duez B., Kernberg, O., Pinel,

J.: *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución* (pp. 113-127). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Corvalán de Mezzano, A. (1998): Recuerdos personales memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórico institucional. En I. Butelman. (1998). *Psicopedagogía Institucional: Una formulación analítica* (pp. 40- 76). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cox, C. (2005): Las políticas educacionales de Chile en la últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19-113). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Crenzel, E. (2008): *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Cruz, M.A. (2002): Silencios, Contingencias y Desafíos: el Archivo de la Vicaría de la Solidaridad en Chile. En Jelin, E. y Da Silva, L. *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*, (pp. 137-178). Madrid, España: Siglo XXI.

Da Silva Catela, L. (2011): Pasados en conflictos. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En Bohoslavsky, E. Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps.). *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur, Volumen II* (pp. 99- 124). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros/UNGS.

Da Silva Catela, L. (2014): Esas memorias... ¿nos pertenecen? Riesgos, debates y conflictos en los sitios de memoria en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado reciente en Argentina. <http://memoria.ides.org.ar/archivos/2344>.

Dávila, O. (1998): Estado y políticas sociales: del Estado protector al Estado subsidiario. *Revista Última Década* 9. www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500906

Davoine, F. y Gaudilliere, M. (2011): *Historia y trauma. La locura de las guerras*. Buenos Aires, Argentina: Fondo Cultura económica.

- De Amézola y D'Achary, M. (2009): Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto Sol*, 23, 253-275.
- De Amézola, G. (2003): La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente en Argentina. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30.
- De Amézola, G., Carlos, M. y Geoghegan, E. (2006): La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. www.riehr.com.ar/.../la%20dictadura%20en%20la%20escuela,%20de%20amezola%20et%20al.pdf.
- Del Pino, P. y Jelin, E. (2003): *Luchas locales, comunidades e identidades*. Madrid, España y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Demasi, C. (2004): Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay. En E. Jelin y F. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 131-162). Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Des Pres, T. (1988): Holocaust lauhgter?. Writing and the holocaust. En *Berel Lang* (pp. 217- 233). New York, EEUU & London, U.K.. Holmes and Meir.
- Devereux, G. (1977): *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Devés, E. (1997): *Los que van a morir te saludan. Historia de una masacre. Escuela Santa María de Iquique, 1907*. Santiago, Chile: LOM.
- Díaz, C., Faivovich, A., K., Carrasco, M., Glavic, K. y Vivanco, S. (2013): *Los ruidos del silencio. Los niños, niñas y adolescentes hablan a cuarenta años del golpe militar en Chile*. Santiago, Chile: LOM Editores.
- Dubet, F. (2007): El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Dussel, I. (2001): La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En S. Guelerman (comp.) *Memorias*

en presente. Identidad y Transmisión en la Argentina pos genocidio (pp. 65-96). Buenos Aires, Argentina: Norma.

Dussel, I. (2006): La educación y la memoria. Notas sobre la política de la Transmisión. *Revista Anclajes*, 6 (6), 267-293.

Dussel, I. y Pereyra, A. (2006): Notas sobre la Transmisión escolar del pasado Reciente de Argentina. En Carretero, M. Rosa, A., González, M. F. *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva* (pp. 253-276). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Dussel, I.; S, Finocchio y S, Gojman (1997): *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Eisenhardt, K. (1989): Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14, 4, 532-550.

Errázuriz, L. y Leiva, G. (2011): *El golpe estético. Dictadura militar en Chile. 1973- 1989*. Santiago, Chile: Ocho libros.

Escobar, C. (2009): El altar de la Patria. Una aproximación estética. Instituto de Estética. Santiago, Chile: PUC.

Faúndez, X., Cornejo, M. y Brackelaire, J.L. (2014): Transmisión y apropiación de la historia de prisión política: transgeneracionalidad del trauma psicosocial en nietos de ex presos políticos de la dictadura militar chilena. *Terapia psicológica. Sociedad Chilena de Psicología Clínica*, 32 (3), 201-216.

Faunes, M. (2013): *Aulas que permanecerán vacías*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires, Argentina: Fondo Cultura Económica.

Fernández, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fernández, L. (2015): La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano. Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.

- Fernández, R. (2005): Memoria y conmemoración del golpe de estado de 1973 en Chile: la marcha del 11 de Septiembre desde una perspectiva autoetnográfica. Tesis de Magíster en Psicología Social. Santiago, Universidad de Artes y Ciencias Sociales/ Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferro, M. (2007): *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México D. F., España: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (2007): Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-278). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- FLACSO- Ministerio de Bienes Nacionales (2007): *Memoriales en Chile*. Santiago, Chile: FLACSO-Ministerio de Bienes Nacionales.
- Forges, J. F. (2006): *Educar contra Auschwitz*. Barcelona, España: Anthropos.
- Forni, P. (2010): Los estudios de caso. Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*. 3, 5.
- Fossati, M. (2004): Enseñar las historias extremas. En Gadi Luzzatto Voghera, Ernesto Perillo (comp.) *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*. <http://www.formadores.org/polobibliotecaFosatti.doc>.
- Franco, M y Levin, F. (2007): El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M, Levin F. *Historia Reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31- 65). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Franco, M. (2015): La “teoría de los dos demonios” en la primera etapa de la postdictadura. En Feld, C., Franco, M. (dirs.) *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 23- 80). Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Freud, S. (2007): Duelo y melancolía (1917). En *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2007): Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911). En *Obras Completas*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Freud, S. (2007): Introducción al Narcisismo (1914a). En *Obras Completas*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2007): Lo inconciente (1915). En *Obras Completas*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2007): Más allá del principio del placer (1920). En *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2007): Proyecto de psicología (1895). En *Obras Completas*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2007): Repetir, recordar, reelaborar (1914b). En *Obras Completas*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2007): Tótem y Tabú (1913). En *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Fundación Sol, (2015): La violencia estructural y cotidiana a 42 años del golpe: los 11 pilares dictatoriales que sostienen el modelo económico-social. <http://www.fundacionsol.cl/2015/09/la-violencia-estructural-y-cotidiana-a-42-anos-del-golpe-los-11-pilares-dictatoriales-que-todavia-sostienen-el-modelo-economico-social/>
- Garcés, M. (2005): Construyendo las poblaciones: el movimiento de pobladores durante la Unidad Popular. En Pinto et al. *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular* (pp. 57- 79). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Garcés, M. y Leiva, S. (2004): *Perspectivas de análisis de la Unidad Popular: Opciones y omisiones*. Programa de Investigación: Movimientos Sociales: políticas del pacto, el disciplinamiento y la resistencia en el Chile del siglo XX y actual. Santiago, Chile: Universidad ARCIS.
- García, A. (1999): Por un análisis político de la desaparición forzada. En Richard, N. *Políticas y estéticas de la memoria*, (pp. 87- 92). Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- García, A. (2011): *La muerte lenta de los desaparecidos en Chile*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Garretón, F., González, M. y Lauzán, S. (2011): *Políticas públicas de verdad y memoria en 7 países de América Latina: (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay)*. Santiago, Chile: Programa derechos humanos y Democracia Centro de derechos humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

Garretón, M. A. (2012): *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*. Santiago, Chile: Editorial ARCIS/ CLACSO.

Garzón, B. (2016). *Operación Cóndor, 40 años después*. Buenos Aires, Argentina: Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos (CIPDH).

Gatica, E. González, F. y Navarro, D. (2013): La narrativa histórica oficial y el fantasma del héroe nacional en el aprendizaje histórico. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 12 (14), 79- 97.

Gaudichaud, F. (2005): Construyendo “Poder popular”. El movimiento sindical, la CUT y las luchas obreras en el período de la Unidad Popular. En Pinto et al. *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular* (pp. 81- 106). Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Gazmuri, R. (2013): La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales. Tesis en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gianera, P. (2002): Aprender es reconstruir la historia, reportaje a Regina Wyrwoll y Annegret Ehmann. *Revista Puentes Comisión Provincial por la Memoria*, 7, 40- 44.

Giroux, H. (2006): *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México D.F., México, Madrid, España: Siglo XXI.

Godoy, C. (2011): Pasado blanco y negro. Las imágenes de la Unidad Popular y de la nación chilena bajo la dictadura militar. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 18, 1/15.

González, F. y Gatica, E. (2014): Allende, el golpe de estado y Pinochet: perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje

histórico del Gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar. Ponencia Presentada APEHUN. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014.

González, M. P. (2008): Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Revista Praxis Educativa*, 3 (1), 17-28.

Grandin, G. (2005): The Instruction of Great Catastrophe: Truth Commissions, National History, and State Formation in Argentina, Chile, and Guatemala. *American Historical Review*, 110 (1), 46-67.

Grez, S. (2008): Grandes chilenos de nuestra historia. Rápidas reflexiones a propósito de un programa de televisión, la historia y la memoria. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 5 (2), 119- 122.

Grez, S. y Salazar, G. (1999): *Manifiesto de historiadores*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Guelerman, S. (2001): Institución escolar, juventud y genocidio, una interpelación posible. En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y Transmisión en la Argentina posgenocidio* (pp.35-64). Buenos Aires, Argentina: Norma.

Guichard, E. & Henríquez, G. (2011): Memoria histórica en Chile: una perspectiva intergeneracional desde Concepción. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 135, 3-26.

Habermas, J. (1998): Un doble paso. ¿Qué significa hoy hacer frente al pasado aclarándolo?. En Habermas, J. *Más allá del Estado Nacional*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Haedo, T. (2015): El pasado reciente en la escuela secundaria. http://jornadasdesociologia2015 sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/355_699.pdf

Halbwachs, M. (2011): Memoria individual y memoria colectiva. En *La memoria colectiva* (pp. 67- 95). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila

Hassoun, J. (1996) [1994]: *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de La Flor.

Haye, A., Manzi, J., González, R. y Carvacho, H. (2013): Teorías Infantiles del golpe de Estado en Chile 25 años después. *Psykhe*, 22 (2), 67-81.

Hevia, E. (2008): *MarchaRearme: análisis de la construcción de discursos de un recorrido desde la liturgia a la creación*. Tesis para optar al título de Psicólogo. Santiago, Chile: Universidad de Artes y Ciencias Sociales.

Higuera, D. (2009): *Lo que todos sabemos, no?: jóvenes y memoria: las representaciones sobre la última dictadura en la Escuela*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Sede Argentina.

Higuera, D. (2015): *Cambios en la transmisión y apropiación del pasado reciente en la escuela. Reflexiones a partir de un caso en la ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en VIII Seminario Internacional Políticas de memoria, Políticas educativas de memoria y abordaje escolar del pasado reciente. 25 de septiembre.

Hite, K. (2002): *El monumento a Salvador Allende en el debate político chileno*. En Jelin, E. y V. Langland. *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 19-55). Madrid, España: Siglo XXI.

Hite, K.; Collins, C. y Joignant, A. (2013): *Las políticas de la memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Huyssen, A. (2001): *En busca del tiempo perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2012): *Recordar y conversar para un nunca más*. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/18>

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015): *Informe Anual Situación de los derechos humanos en Chile 2015*. Santiago, Chile: Autor.

Instituto Nacional de Estadísticas (1970). *Población. XIV Censo de Población y III* de

Vivienda. http://www.ine.cl/canales/usuarios/cedoc_online/censos/pdf/censo_1970.pdf

Inzunza, J. (2009): *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago, Chile: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

Jelin, E. (2000): Memorias en conflicto. *Revista Puentes Comisión Provincial por la Memoria*, 1, 6-13.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Jelin, E. (2004): Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Estudios Sociales*, 27 (14).

Jelin, E. (2006): "¿Víctimas, familiares o ciudadano/as? Las luchas por la legitimidad de la palabra". Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Historia, "Reescrituras de la memoria social" Colegio Nacional de Buenos Aires.

Jelin, E. (2009): ¿Quiénes?, ¿cuándo?, ¿para qué?. Actores y escenarios de las memorias. En Vinyes, R. *El estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 117- 150). Barcelona, España: Del Nuevo Extremo.

Jelin, E. (2013): Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política Universidad de Chile*, 51 (2), 129-144.

Jelin, E. y Langland, V. (2002): *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Jelin, E. y Lorenz, F. (2004): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, España: Siglo XXI.

Jocelyn, A. (1998): *El peso de la noche: nuestra frágil fortaleza histórica*. Santiago, Chile: Debolsillo.

Joignant, A. y Navia, P. (2013): *Ecos mundiales ... Escritos sobre el 11 de septiembre de 1973*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego.

- Jorquera, T. y Ramos, J. (2013): Vivamos su dolor: visiones de jóvenes que visitan Londres 38. *Revista Tramas: subjetividad y procesos sociales. Memoria social y subjetividad*, 38, 61-81.
- Kaës, R. (1996): Introducción al concepto de transmisión psíquica en el pensamiento de Freud. En Kaës, R., *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones* (pp. 31- 74). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Kaës, R. (1998): *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Kaufmann, C. (2007): *El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Kazez, R. (2009): Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos. *Subj. procesos cogn.*, 13 (1), 71-89.
- Kordon, D., Edelman, L., Lagos, D. (2005): *Efectos psicológicos y psicosociales de la represión política y la impunidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Kruger, M. (2007): Historia, identidad y proyecto. Un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre su Nación. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Sede Argentina..
- La Capra, D. (2008): *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Lavabre, M. C. (2007): Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. En Anne Pérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*, <http://etica.uahurtado.cl/>
- Lechner, N. y Guell, P. (2002): Construcción social de las memorias en la transición chilena. En E. Jelin y S. Kaufman (Comp.) *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 17- 46). Madrid, España y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Legarralde, M. (2007): El ejercicio de la memoria en la Escuela. Un desafío múltiple. *Revista Puentes Comisión Provincial por la Memoria*, 22, 40-45.
- Legendre, P. (1996): *El inestimable objeto de la transmisión*. Coyoacán, México: Siglo XXI.
- Leiva, S. (2011): La represión que no importó. La violencia estatal contra los delincuentes comunes tras el golpe de Estado de 1973 en Chile. En Bohoslavsky, E. Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps.). *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur* (pp. 99- 124). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros/UNGS.
- Levín, F. (2005): Arqueología de la memoria. Algunas reflexiones a propósito de Los vecinos del horror. Los otros testigos. [http://www.riehr.com.ar/archivos/Investigacion/Dossier%20Levin%20\(revisado\).pdf](http://www.riehr.com.ar/archivos/Investigacion/Dossier%20Levin%20(revisado).pdf)
- Lira, E. (2009). Las resistencias de la memoria. Olvidos jurídicos y memorias sociales. En Vinyes, R. *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 67- 115). Buenos Aires, Argentina: Del Nuevo Extremo.
- Lira, E. (2010): *Memoria y conveniencia democrática: políticas de olvido y de memoria*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Lira, E. y Loveman, B. (2005): *Políticas de reparación: Chile 1990-2004*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lira, E., Castillo, I. (1991): *Psicología de la amenaza política y del miedo*. Santiago, Chile: ISLA, CESOC.
- Lomsky- Feder, E. (2004). The memorial ceremony in Israeli schools: between state and civil society. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (3), 291-305.
- Lomsky- Feder, E. (2011). Competing models of nationalism: an analysis of memorial ceremonies in schools. *Nations and Nationalism*, 17 (3), 581-603.
- López, J, Sánchez, M. y Nicastro, S. (2001): *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid, España: Síntesis.

- López, M. y Aguayo, E. (2003): *De víctimas a santos: Detenidos desaparecidos y ejecutados políticos. Proceso de santificación y sacralización de personas y lugares de muerte*. Santiago, Chile: FONDART.
- Lorenz, F. (2004): *Tómala vos dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria en las Escuelas*. En E. Jelin y F. Lorenz, *Educación y memoria. La Escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Lorenz, F. (2006): *El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria*. En Carretero, M. Rosa, A., González, M. *Enseñanza de la historia reciente y Memoria Colectiva* (pp.277- 296). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Lorenz, F. y Winn, P. (2014). *Las memorias de la violencia política y la dictadura militar en la Argentina: un recorrido en el año del Bicentenario*. En Winn, P., Stern, S., Lorenz, F. y Marchesi, A. *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur* (pp.19- 120). Santiago, Chile: LOM editores.
- Lourau, R. (1991): *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Loveman, B. y Lira, E. (1999): *Las suaves cenizas del olvido: vía chilena de reconciliación política 1814-1932*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Loveman, B. y Lira, E. (2000): *Las ardientes cenizas del olvido: Vía chilena de reconciliación política. 1932-1994*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lvovich, D. (2007): *Historia Reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismo europeos a la Historia Reciente de la última dictadura argentina*. En Franco, M, Levin F. *Historia Reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 97- 124). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009). *Educación en derechos humanos: Currículum Historia y Ciencias Sociales del 2° año de Enseñanza Media. Subunidad "Régimen Militar y transición a la Democracia"*. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35, 139-154.

- Magendzo, A. (1989). Educación formal y derechos humanos. En *Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educativas* (pp. 9-48). Santiago, Chile: PIIE.
- Maillard, C. y Ochoa, G. (2014). *Yo soy... Mujeres familiares de detenidos desaparecidos y ejecutados de Paine*. Santiago, Chile: Germina, conocimiento para la acción.
- Mandolessi, S. (2014): Cosas de chicos. La mirada infantil en la literatura postdictatorial argentina. Ponencia presentada en Kindheit in der Diktatur: Argentinien und Deutschland. La niñez en tiempos de dictadura. El caso argentino y alemán. Internationaler Workshop an der Universität zu Köln.
- Manero, R. y Soto. (2005): Memoria Colectiva y Procesos Sociales. *Enseñanza e investigación en psicología*. 10 (1), 171-189.
- 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*, 22 (2), 177-214.
- Marchesi, A. y Winn, P. (2014): Uruguay. Los tiempos de la memoria. Winn, P., Stern, S., Lorenz, F. y Marchesi, A. *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur* (pp.121- 204). Santiago, Chile: LOM editores.
- Maureira, J. (2009): Enfrentar con la vida a la muerte Historia y memorias de la violencia y el Terrorismo de Estado en Paine (1960-2008). Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Mc Laren, P. (1995): *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Metraux, J. C. (2010): L'élaboration des deuils collectifs. *L'Autre*, 2 (11), p. 168-176.
- Ministerio de Bienes Nacionales (2015): *Ruta de la Memoria. Santiago 1973-1989*. Santiago, Chile: Autor.

- Ministerio de Educación (1999a): *Programa de Estudio Sexto Año Básico, Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (1999b): *Historia y Ciencias Sociales, Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (2002): *Política de convivencia escolar*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (2007): *Derechos Humanos. Curriculum y temas sociales. Cómo trabajar los derechos humanos a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los planes y programas del MINEDUC*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (2009): *Propuesta de Ajuste Curricular Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Documento presentado al Consejo Superior de Educación*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (2012): *Bases curriculares Historia Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, Chile: Autor.
- Molas y Molas, M. (2006): Fotografías, memorias y silencios en la escuela-calabozos de Campo de la Rivera. En E. Jelin y S. Kaufman (Comp.) *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 131-155). Madrid, España y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Molas y Molas, M. y Miguel, D. (2002): De un centro clandestino de detención a un espacio para la educación. Notas sobre la Escuela en Campo de la Ribera. *Cuadernos de Educación. La educación como espacio público*, 2, 211-225.
- Montenegro, M. y Piper, I. (2009): Reconciliación y construcción de la categoría víctima: Implicaciones para la acción política en Chile. *Revista de Psicología*, 18 (1), 31- 60.
- Moraga, F. (1999): Responsabilidades históricas. En Grez, S. y Salazar, G.: *Manifiesto de historiadores* (pp. 77- 87). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Moulian, T. (2002): *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago, Chile: LOM.

- Moulian, T. (2005): La vía chilena al socialismo. Itinerario de la crisis de los discursos estratégicos de la Unidad Popular. En Pinto et al. *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular* (pp. 35- 56). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Muñoz, V. (2012): *Generaciones. Juventud universitaria e izquierda política en Chile y México (Universidad de Chile - UNAM 1984- 2006)*. Santiago, Chile: LOM.
- Naranjo, V. (2006): Representaciones sociales sobre golpe militar y dictadura. Tesis para acceder a Licenciado en Antropología. Santiago, Universidad de Chile.
- Nicastro, S. (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nofal, R. (2006): Literatura para chicos y memoria: colección de lecturas. En E. Jelin y S. Kaufman (Comp.) *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 11- 129). Madrid, España y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Núñez, I. (1984). *Las Transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar*. Santiago, Chile: PIIE.
- Núñez, I. (2003): *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago, Chile: LOM.
- Núñez, I. (1997): El Ministerio de Educación de Chile, (1927-1997), una mirada analítica. En Cox, C. y otros *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación* (pp.57-100). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- O'Donnell, G. (1997): Las fuerzas armadas y el Estado autoritario del Cono Sur de América Latina. En G. O'Donnell. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, (pp. 97- 127). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Olea, B. (2015): Infografía. Violaciones a los derechos humanos cometidos por la dictadura militar chilena. www.dondeestan.cl

Ortiz, M. y Benítez, J. (2016): *Sitios de memoria. Barrio Yungay. Una ruta por la historia para la enseñanza en el aula*. Santiago, Chile: Museo de la Memoria y los derechos humanos.

Ossandón, L. (2006): La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. En Carretero, M. Rosa, A., González, M. F. *Enseñanza De La Historia Y Memoria Colectiva* (pp. 323-346). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Oteiza, T. (2006): *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile 1970-2000*. Santiago, Chile: Frasis.

Oteiza, T. (2009): Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, 3(1), 150-174.

Oteiza, T. (2011): Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. En Oteiza, T. Pinto, D. *En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* (pp. 129-172). Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Oteiza, T. y Pinuer, C. (2010): La temporalidad, recurso estratégico en documentos oficiales de derechos humanos en Chile. *Estudios filológicos*, 46, 81-99.

Páez, D., Valencia, J., Pennebaker, B., Rimé, D. y Jodelet, D. (1998): *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos*. Bilbao, Madrid: Universidad del País Vasco.

Palieracki, E. (2003): Las manifestaciones callejeras y la experiencia de la Unidad Popular. *Pensamiento Crítico*, 3, 1- 28.

Palma, E. (2010): La batalla de Chile ya es historia: la transmisión de la historia reciente de Chile en la escuela desde el discurso docente. Tesis Magíster en Psicología, análisis institucional y grupos. Santiago, Chile: Universidad de Artes y Ciencias Sociales.

- Palma, E. (2013a): En torno al día del estudiante: silencios y conmemoraciones sobre el pasado reciente en la escuela chilena. Mayo, 11, 2013. http://www.g80.cl/noticias/columna_completa.php?varid=17646
- Palma, E. (2013b): Narrando el pasado en el aula: memorias docentes ante la historia oficial. *Revista Tramas: subjetividad y procesos sociales. Memoria social y subjetividad. UAM Xochimilco*, 38, 83-140.
- Palma, E. y Tapia, S. (2001): Educación en derechos humanos en Chile, una revisión bibliográfica: 1995-2000. Seminario de Investigación para acceder al Grado de Licenciado en Psicología. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Palma, E. y Tapia, S. (2006): De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista del Departamento de Psicología, Universidad de Chile*, 15 (1), 95- 11.
- Pereyra, A. (2007): La relación de los adolescentes con la historia reciente Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Sede Argentina.
- Pinto, J. (2005): Hacer la revolución en Chile. En Pinto et al. *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular* (pp. 9- 33). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Pinto, J.; Albornoz, C., Amorós, M., Garcés, M., Gaudichaud, J., Illanes, M.A., Moulian, T. y Valdivia, V. (2005): *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Pinuer, P. y Oteiza, T. (2016): La construcción léxico- gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54, 1, 51-77.
- Piper, I. (2005): Obstinaciones de la memoria: la dictadura militar chilena en las tramas del recuerdo. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Piper, I. (2015): Violencia política, miedo y amenaza en lugares de memoria. *Athenea Digital*, 15(4), 155-172.

Pizarro, C. y Sagredo, Y. (2015): Memorias y narrativas juveniles en la escuela: diálogos y silencios sobre la Unidad Popular (1970-1973) en un liceo de Puente Alto. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación, Profesor en Historia y Ciencias Sociales. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Pollack, M. (2006): *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata, Argentina: Ediciones al Margen.

Popescu, D. (2010): Teach ‘the Holocaust’ to the Children, The Educational and Performative Dimension of ‘Your Coloring Book’, A Wandering Installation. *Journal of the Association of Jewish Studies*, 16, 134-153.

Portelli, A. (2002): Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfacista. En E. Jelin y V. Langland (comps.) *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 165- 190). Madrid, España y Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Portelli, A. (2006): Historia, mito, rituales y símbolos. *Revista Puentes. Comisión Provincial por la Memoria*, 16, 53- 60.

Portelli, A. (2013a): Luto, sentido común, mito y política en la memoria de la masacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junio de 1944). *Aletheia*, 4 (7).

Portelli, A. (2013b): Sobre los usos de la memoria: memoria-momumento, memoria involuntaria, memoria perturbadora. *Sociohistórica*, 32.

Puget, J. y Kaës, R. (2006): *Violencia de Estado y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007): Reforma educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130507>

- Raggio, S. (2002): Cuando la Escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la Transmisión del pasado. *Revista Puentes. Comisión Provincial por la Memoria*, 7, 41-46.
- Raggio, S. (2004): La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clio y Asociados*, 5, 1- 16. Recuperado de www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/.../ensenanza-pasado-reciente.pdf
- Raggio, S. (2007): Políticas de la memoria. Cuando el presente evoca el pasado. *Revista Puentes. Comisión Provincial por la Memoria*, 22, 30-34.
- Raggio, S. (2012): Acerca de los silencios en los modos de narrar el terrorismo: Un análisis sobre los relatos de La noche de los lápices. *Revista Tramas: subjetividad y procesos sociales. Memoria social y subjetividad*, 38, 41-60.
- Ramos, J (1997): Un balance de las reformas estructurales neoliberales en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 62, 15-38.
- Rebolledo, J. (2012): *La danza de los cuervos. El destino final de los detenidos desaparecidos*. Santiago, Chile: CEIBO
- Reyes, L. (2002): Olvidar para construir nación, actores, procesos y participación. Representaciones de la dictadura en el proceso de construcción de un marco curricular de historia y ciencias sociales para la transición. Texto ponencia encuentro de estudiantes de post grado en humanidades “Estado y nación en América Latina, discursos, imaginarios y prácticas culturales”. Santiago, 21, 22 y 23 de enero de 2002, Facultad de filosofía y humanidades, Universidad de Chile.
- Reyes, L. (2004): Historia, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003. En E. Jelin y F. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-93). Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Reyes, M. J. (2009): Generaciones de Memoria: Una Dialógica Conflictiva. *Revista Praxis, Universidad Diego Portales*, 15, 93-104.

- Richard, N. (2010): *Crítica de la memoria*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Robin, R. (2012): *La memoria saturada*. Buenos Aires, Argentina: Waldhuter Editores.
- Rojas, J. (2010): *Historia de la infancia en el Chile republicano. 1810- 2010*. Santiago, Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Rojas, P., y Muñoz, M.I. (2002): *Todas íbamos a ser reinas. Estudio sobre diez mujeres embarazadas que fueron detenidas y desaparecidas en Chile*. Santiago, Chile: LOM.
- Rouso, H. (2000): El duelo es imposible y necesario. Entrevista por C. Feld. *Revista Puentes Comisión Provincial por la memoria*, 1 (2), 30- 39.
- Rouso, H. (2007): Vers une mondialisation de la mémoire. *Vingtieme siecle. Revue d'histoire*, 94, 3- 10.
- Rouso, H. (2008): Los crímenes del pasado ¿una deuda imprescriptible?. En *La construcción de las memorias nacionales. Mitos, tabúes y silencios de la historia. Argentina, Bolivia, Chile, Francia, Perú* (pp. 135-146). Santiago, Chile: Comisión Bicentenario.
- Rouso, H. (2012): Para una historia de la memoria colectiva: el post- Vichy. *Aletheia*, 3 (5).
- Rubilar, L. (2003): Educación chilena siglo XXI: ¿Cambalache estado-mercado? Parte II, *Educere*, 7 (octubre-diciembre) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602307>
- Rubio, G. (2010): Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria. Tesis para optar al Grado de Doctor en Didáctica y Organización escolar. Granada: Universidad de Granada.
- Ruiz, M. (2005): Estallidos de la memoria. *Revista Puentes. Comisión Provincial por la Memoria*, 14, 38-44.
- Sagredo, R. (1999): Chile y su historia. En Grez, S. y Salazar, G.: *Manifiesto de historiadores*, (pp. 67- 75). Santiago, Chile: LOM Ediciones.

- Salazar, G. (1999): Raíces históricas de la violencia en Chile. *Revista de Psicología*, 8, 2, 19- 25.
- Salazar, G. (2006): *La violencia política en las "grandes alamedas". La violencia en Chile 1947- 1987. Una perspectiva histórica popular*. Santiago, Chile: LOM.
- Salazar, M. (2011): *Las letras del horror. Tomo I: La DINA*. Santiago, Chile: LOM.
- Salazar, M. (2012): *Las letras del horror. Tomo II: La CNI*. Santiago, Chile: LOM.
- Salvi, V. (2014): "Todos somos víctimas". Transformaciones en la narrativa de la "reconciliación nacional" en la Argentina. En Lanata, J. *Prácticas Genocidas y Violencia Estatal en Perspectiva Transdisciplinaria* (pp. 154- 165). Buenos Aires, Argentina: IIDyPCa – CONICET – UNRN.
- Sánchez, E. (2014): Las huellas del pasado reciente de Santiago de Chile. Historia(s) y memoria(s) del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM), 1971-2010. En Flier (comp). *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico- metodológicas para los abordajes en Historia Reciente* (pp. 168- 195). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Sánchez, P. (2013): *Una asignatura pendiente. Profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Santiago, Chile: ARCIS.
- Sarlo, B. (2005): Posmemoria y reconstrucciones. En *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión* (pp. 126- 157). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Siede, I. (2013): Huellas en el cuerpo: compromisos pedagógicos de la memoria. En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (pp. 117- 139). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Simon, R. (2000): The touch of the past. The pedagogical significance of a transactional sphere of public memory. En Trifonas, P. *Revolutionary*

Pedagogies. Cultural politics, instituting education and the discourse of theory. Nueva York, E.E.U.U.: Routledge (Versión kindle).

Stake, R. (1995): *Investigación de estudio de casos.* Morata: Madrid.

Stern, S. (2009): *Recordando el Chile de Pinochet en vísperas de Londres 1998.* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Stern, S. (2013): *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de las memoria en el Chile de Pinochet.* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Stern, S. y Winn, P. (2014): El tortuoso camino chileno a la memorialización. En Winn, P., Stern, S., Lorenz, F. y Marchesi, A. *No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur* (pp. 205- 325). Santiago, Chile: LOM editores.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquía, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Teklik, J. y Mesnard, P. (2011): El viaje a Auschwitz: ¿turismo de la memoria o turismo cultural?. En Fleury, B. y Walter, J. *Memorias de la piedra. Ensayos en torno a lugares de detención y masacre* (pp. 99- 116). Buenos Aires, Argentina: Ejercitar la memoria editores.

Thanassekos, Y. (1995): Transmettre l'histoire et la memoire des crimes et genocides nazis. *Connaissance du passe et critique du present. Temoigner. Entre memoire et histoire*, 101, 114- 126.

Theidon, K. (2006): Los encapuchados: Enfrentando el pasado en el Perú. En E. Jelin y S. Kaufman, *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp.157-182). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Tisseron, S. (1997): Introducción. El psicoanálisis ante la prueba de las generaciones. En Tisseron, et al. *El psiquismo ante la prueba de las generaciones. Clínica del Fantasma* (pp. 11- 33). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Todorov, T. (2000): *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Buenos Aires.

Toledo, M.I. y Gazmuri, R. (2009): Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de Enseñanza Básica. *Estudios pedagógicos*, 35 (2), 155-171.

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. *Psykhé*, 22 (2), 147-160.

Toledo, M.I.; Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2011): Teaching recent history in countries that have experienced human right violations: case studies from Chile. *Perspectives in Education*, 29 (2), 19-27.

Toledo, M.I.; Magendzo, A.; Gutiérrez, V.; Iglesias, R.; López-Facal, R. (2015). *Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia*, *Estudios Pedagógicos*, 16, 1, 275-292.

Toledo, M.I., Sepúlveda, S., Gazmuri, R. Magendzo, A. (2010): Sobre la enseñanza de la historia del presente que refiere a las violaciones a los derechos humanos: argumentaciones de distintos actores que aportan a la reflexión. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 9, 8, 33- 52.

Toledo, M.I., Veneros, D. y Magendzo, A. (2009): *Visita a un lugar de memoria. Guía para el trabajo en derechos humanos*. Santiago, Chile: Ediciones LOM.

Traverso, E. (2007): Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M, Levin F. *Historia Reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67- 96). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Traverso, E. (2011): *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- Valensi, L. (1998): Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Cómo perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos. *Ayer*, 32, 57- 68.
- Van Alphen, E. (2002): Playing the holocaust. En Kleeblatt, N. *Mirroring evil*, (pp. 65- 83). New York, E.E.U.U.: Jewish Museum.
- Van Alphen, E. (2015). Playing the holocaust and playing with the holocaust. En Roebing Grau, I.; Rupnow, D. *Holocaust- Fiktion* (pp. 151- 161). https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/32823/playing%20the%20Holocaust%20playing%20with%20the%20Holocaust_Redacted.pdf?sequence=1
- Vásquez, G. (2014): Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia. Tesis para optar al Grado de Doctor en Didáctica. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Veneros, D. y Toledo., M (2009): Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Revista Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 199-220.
- Vezzetti, H. (2009a). La memoria y la esperanza. *Revista Praxis*, 15, 29- 51.
- Vezzetti, H. (2009b): El testimonio en la formación de la memoria social. En Vallina, C. (ed.), *Crítica del testimonio. Ensayos sobre las relaciones entre memoria y relato* (pp. 23- 34). Buenos Aires, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- Vilas, C. (2005): La izquierda latinoamericana y el surgimiento de regímenes nacional-populares. *Nueva Sociedad*, 197, 84- 99.
- Vinyes, R. (2009). La memoria del Estado. En R. Vynies (Ed.) *El estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 23- 67). Barcelona, España: Del Nuevo Extremo.
- Weibel, M. (2013): La historia secreta de cómo impuso el modelo educacional en Chile. Así nació la educación de Pinochet. <http://www.theclinic.cl/2013/06/27/asi-nacio-la-educacion-de-pinochet/>

Weldon, G. (2009): Memory, Identity and the South African History Curriculum Crisis of the 1998 South African National Curriculum: Curriculum 2005. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 8 (1), 156-177.

Weldon, G. (2010): Post conflict teacher development: facing the past in South Africa. *Journal of Moral Education*, 39, 3, 353- 364.

Wieviorka, A. (2012/2011). L'enseignement de l'histoire en question. *Études*, 417, 475-483.

Winn, P. (2013): *La revolución chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Yerushalmi, Y. (1989): Reflexiones sobre el olvido. En Yerushalmi, Y., Louraux, N., Mommsen, *Usos del olvido* (pp. 13- 26). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Zembylas, M. y Beckerman, Z. (2008): Education and the dangerous memories of historical trauma: narratives of pain, narratives of hope. *Curriculum Inquiry*, 38 (2), 125-154.

ARTÍCULOS DE PRENSA

Clarín, 10 marzo 2013: ¿Cómo se puede evitar hacer política o negocios con los cuerpos mutilados?

El Dínamo, 04 enero 2012: El día que el MINEDUC sacó la palabra “dictadura” de las bases curriculares.

El Dínamo, 26 enero 2012: MINEDUC repone término “dictadura” en bases curriculares, pero evita cambios de fondo.

El Mostrador, 4 enero de 2012: Polémica se instala en el Congreso: Beyer justifica cambio de “dictadura” a “régimen militar” en libros de historia para escolares

El Mostrador, 5 enero de 2012: dictadura o régimen militar: la disputa por la nominación del pasado Cristina Moyano

El Mostrador, 5 enero de 2012. Lily Pérez: “Lo que hubo en Chile fue una dictadura”. Por su parte, Instituto de DD.HH. acusa poca transparencia

El Mostrador, 8 enero de 2012: Para el timonel RN los libros han sido manejados por “personal de izquierda”

EMOL/UPI (2012, 26 enero): Beyer ante reposición de 'dictadura': "Esta redacción reconoce todas las sensibilidades". El Mercurio on line, <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/01/26/523524/beyer-ante-reposicion-de-dictadura-esta-redaccion-reconoce-todas-las-sensibilidades.html>

La Nación, 22 noviembre de 2003. Los ángeles de la muerte.

La Segunda, 10 octubre de 2007: Mineduc los distribuyó para bibliotecas. Polémica por llegada de miles de ejemplares de informes Rettig y Valech a los colegios.

La Tercera, 5 enero de 2012: Vicepresidente de RN dice que "la historia no se cambia por decreto" y que gobierno de Pinochet "fue dictadura".

CANCIONES

“Alzando el vuelo” (Sol y Lluvia, 1990)

“Canta de Santa María de Iquique” (Advis, 1969)

“Cautivo de Til Til” (Manns, 1966)

“Vuelvo a vivir” (Illapu, 1991)

MATERIAL AUDIOVISUAL

“Ecos del desierto” (Wood, 2013)

“El astuto mono Pinochet contra la moneda de los cerdos” (Perut y Osnovikof, 2004)

“El pianista” (Polanski, 2002)

“El vals de los inútiles” (Cajas, 2013)

“Imágenes de una dictadura” (Hernández, 1999)

“La ciudad de los fotógrafos” (Moreno, 2006)

“La ladrona de libros” (Percival, 2013)

- “La noche de los lápices” (Olivera, 1986)
- “La Primavera de Chile” (del Campo, 2012)
- “La vida es bella” (Benigni, 1997)
- “Los 80” (Quercia, Bazaes, 2008- 2014)
- “Los niños prohibidos” (Góngora, 1986)
- “Machuca” (Wood, 2004)
- “Reinalda del Carmen, mi madre y yo” (Giachino, 2006).