



**FACULTAD DE HUMANIDADES  
INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

**Socialización Secundaria y Transmisión de las Memorias de la  
Dictadura Militar Chilena:**

“Tratamiento de los contenidos relacionados con la  
dictadura desde la perspectiva de los profesores de  
historia de colegios y liceos de enseñanza media de  
Valparaíso”

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada/o en Sociología y  
Titulo Profesional de Socióloga/o

CAROLINA JANETTE GRIMALDI ZAPATA

Profesor/a Guía:  
María Angélica Cruz Contreras

## AGRADECIMIENTOS

Durante la realización de este trabajo muchas personas cumplieron roles indispensables, tanto en términos académicos como personales, a todos ellos mi profunda gratitud.

Primero que todo quiero agradecer a mi profesora guía y amiga María Angélica Cruz, quien aportó invaluablemente con su experiencia, conocimiento y reflexión a este trabajo, también por su apoyo, confianza y generosidad durante todo este tiempo, especialmente cuando el camino se puso cuesta arriba.

A mi familia. A mis padres, por su amor incondicional y su apoyo constante. Gracias también a mis hermanos, a Cristian, por su preocupación a pesar de la distancia; y a Andrea, por su enorme fe en mí y por las diversas gestiones operativas que realizó para que este trabajo pudiera llevarse a cabo.

Agradecer también a mis compañeros tesisistas y amigos, Karla y Francisco, por el bonito y especial grupo que conformamos, porque a pesar de las dificultades y los imprevistos, hemos logrado salir airoso.

A todos los docentes entrevistados, por su disposición, amabilidad y honestidad para conmigo.

Por último, agradecer a mis amigos y amigas, a los nuevos y a los de siempre, quienes han estado cada vez que los he necesitado, dándome ánimo, soportando mis angustias y contribuyendo con pequeños detalles que facilitaron e hicieron más llevadero este proceso.

A todas estas personas, muchas gracias, sin ustedes nada de esto hubiese sido posible.

## RESUMEN

Esta tesis intenta describir y comprender cómo está operando actualmente la enseñanza de la historia reciente en función de los desafíos y dilemas de la transmisión de las memorias sociales de la dictadura militar chilena.

La estrategia que se utilizó, para conseguir dicho cometido, fue la indagación en las narrativas de los docentes de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales sobre la forma en que son enseñados los contenidos relacionados con la dictadura, teniendo como enfoque de estudio el concepto de Memoria Social. Para ello se utilizó la entrevista semi estructurada como técnica de investigación científico social aplicada a una muestra de profesores de los distintos tipos de colegios y liceos del Área Metropolitana del Gran Valparaíso. En tanto el fin último de este trabajo es articular un esquema teórico-empírico que explique las diversas formas en que está siendo transmitido el pasado reciente en la escuela, estableciendo cuáles son algunas de las tensiones, problemas y desafíos que este proceso presenta.

Las principales conclusiones de este trabajo se sintetizan en cuatro ideas centrales:

- a) El proceso de transmisión de las memorias sociales en la escuela desde la labor de los docentes se realiza, principalmente, de forma “literal”, replicando el pasado sin otorgar las condiciones básicas para generar un “uso ejemplar de la memoria”, es decir, aquella forma de transmitir las memorias que permite a las nuevas generaciones apropiarse del pasado, utilizando los aprendizajes del mismo en las luchas del presente.
- b) La situación recién descrita ocurre, en gran medida, debido que los profesores no se perciben a sí mismos como transmisores activos de las memorias en torno a la dictadura, por lo que no realizan mayores esfuerzos por llevar adelante un proceso de transmisión que propicie una utilización ejemplar del pasado.
- c) Como tercer punto debemos señalar que la mayor dificultad que presenta el proceso de transmisión de las memorias sociales de la dictadura en las instituciones educativas, es la falta de códigos interpretativos comunes que permitan a los estudiantes recibir los mensajes en torno a las memorias sociales emitidos por los docentes. Las memorias del pasado son transmitidas, por los docentes, en claves y lógicas que los jóvenes no son capaces de captar, no llegando estos últimos a empatizar con ese pasado que les presenta.
- d) Y, finalmente, reparar en la incapacidad que ha tenido el proceso de construcción de las memorias oficiales de incorporar figuras importantes dentro del espectro de visiones

y posturas sobre la dictadura, tal como la de los docentes que apoyaron el régimen militar, y que hoy en día están silenciados por una suerte de consenso tácito que les impide reconocer su posición al respecto.

Estos puntos se cruzan, a su vez, con cuatro figuras de docentes que pudimos identificar –a modo de tipos ideales- en función de las distintas narrativas sobre la enseñanza del pasado: El Funcionario, El Científico, El Político y La Maestra. Con esto, configuramos un panorama general que da cuenta de los principales dilemas de la transmisión de las memorias sociales de la dictadura en las instancias educativas.

Y además, a modo de reflexión final, podríamos estipular que más allá de lo que ocurre en la escuela, este caso particular es una muestra de las problemáticas que se dan en torno a la transmisión de las memorias en el contexto actual, donde la democracia aún no se consolida en términos socio-culturales y el pasado reciente sigue siendo un terreno en disputa.

<b>INDICE</b>
---------------

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO UNO: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>10</b>
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
1.1.1 <i>Contexto Político y Social.....</i>	10
1.1.2. <i>Antecedentes.....</i>	14
1.1.3. <i>Aproximación a la Memoria Social.....</i>	16
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.3 OBJETIVOS.....	23
1.3.1. <i>General.....</i>	23
1.3.2. <i>Específicos.....</i>	23
1.4 RELEVANCIAS.....	23
1.4.1. <i>Teórica.....</i>	23
1.4.2. <i>Práctica.....</i>	24
<b>CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
2.1. MEMORIA SOCIAL.....	25
2.1.1. <i>Sobre el concepto de memoria social: autores y líneas teóricas.....</i>	25
2.1.2. <i>Apreciaciones generales.....</i>	26
2.1.2.1. <i>¿Qué es la memoria social?.....</i>	27
2.1.2.2. <i>Componentes.....</i>	30
2.1.2.3. <i>Funciones.....</i>	32
2.1.2.4. <i>Usos.....</i>	33
2.1.3. <i>Trauma.....</i>	34
2.1.4. <i>Transmisión.....</i>	35
2.1.4.1. <i>¿Qué es la transmisión de la memoria social?.....</i>	35
2.1.4.2. <i>Principales instancias de transmisión.....</i>	37
2.2. MEMORIA Y ESCUELA.....	39
2.2.1. <i>Sobre la teoría.....</i>	39
2.2.2. <i>Estudios realizados.....</i>	42
<b>CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>44</b>
3.1. TIPO DE ESTUDIO.....	44
3.2. TIPO DE DISEÑO.....	44

3.3. UNIVERSO Y MUESTRA.....	44
3.4. TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS.....	47
3.5. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS.....	50
3.6. CALIDAD DEL DISEÑO.....	53
3.7. CONDICIONES ÉTICAS.....	55
<b>CAPÍTULO CUATRO: RESULTADOS.....</b>	<b>56</b>
4.1 CÓMO ENSEÑAN EL PASADO RECIENTE.....	56
4.1.1. <i>Paradigmas teóricos y metodologías.....</i>	57
4.1.2. <i>Elementos más destacados al tratar los contenidos relacionados con la dictadura militar.....</i>	63
4.1.3. <i>Posicionamiento político ideológico al enseñar el pasado reciente.....</i>	67
4.2. DIFICULTADES DEL PROCESO.....	70
4.2.1. <i>Tipos de Dificultades.....</i>	70
4.3. PERCEPCIÓN SOBRE LA RECEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA DICTADURA MILITAR.....	76
4.3.1. <i>Niveles y formas de interés.....</i>	76
4.4. AUTOREFLEXIBILIDAD DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE.....	80
4.4.1. <i>Rol docente en el tratamiento de los contenidos relacionados con la dictadura militar.....</i>	80
4.5. MEMORIAS DEL GREMIO DOCENTE EN DICTADURA.....	82
4.5.1. <i>Presencia, Sentido y Transmisión de las memorias del gremio docente durante la dictadura militar de 1973.....</i>	82
4.6. LÓGICAS Y ENFOQUES OBSERVADORES.....	86
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>92</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>

## PRESENTACIÓN

Este trabajo corresponde a una memoria para optar al grado de licenciado/a en Sociología y el título profesional de Sociólogo/a<sup>1</sup>.

El tema de investigación gira en torno al tratamiento de los contenidos relacionados con la dictadura militar Chile, desde la perspectiva de los docentes de historia y ciencias sociales de la ciudad de Valparaíso. Este tema nace de la conjunción de una serie de motivaciones, influencias y experiencias académicas, intelectuales y personales surgidas desde hace ya algún tiempo.

En primer lugar debemos mencionar nuestra sensibilidad y convicción política y social, la que de una u otra forma, nos llevó a mirar crítica y reflexivamente el pasado reciente de nuestro país, es decir, los hechos vinculados a la dictadura militar de 1973 a 1989. Este interés no sólo se vinculaba al estudio del periodo en sí – en relación a los cambios sociopolíticos de la época-, sino más bien a las distintas huellas, más profundas y tácitas que nos dejó la dictadura, y que aún hasta hoy nos marcan como sociedad. Nos interesaba, sobre todo, sumergirnos en las caras más subjetivas de esas huellas, las menos visibles y estudiadas, aquellos procesos que pese a ser silenciosos, calan hondo en la forma de ver, explicar y vivir el mundo.

Desde esta sensibilidad nos acercamos al campo de investigación sobre la Memoria Social, que siendo un tema poco estudiado por la sociología más tradicional, tenía la gran riqueza teórica de otorgar una mirada sobre los grandes hechos sociales partiendo desde el análisis de un proceso subjetivo, histórico y cambiante, como lo es la articulación de las Memorias Sociales en una sociedad particular. La Memoria social es la forma en que damos sentido al pasado y, en función de eso, problematizamos el presente; es un prisma, un enfoque que nos da las herramientas para poner en funcionamiento el interés inicial: analizar el pasado reciente desde la subjetividad social, pero con una perspectiva sociológica.

El tercer paso fue el asentamiento en la temática particular de la educación, esto se da, en primer lugar, por la necesidad de acotar y definir la investigación, para que fuera empíricamente posible de estudiar. La elección de este campo de la sociología se debe a nuestra inclinación previa por los temas vinculados con la educación, por experiencias anteriores en el área y por una serie de nociones sociales y políticas que le otorgan gran relevancia social a las instancias educativas, creyendo firmemente que la sociología puede y debe hacer aportes significativos al respecto.

De este modo, el material que presentamos es el resultado de un largo y minucioso trabajo, un proceso de aprendizaje que no sólo concluye un ciclo de

---

<sup>1</sup> El inicio del proceso de memoria comienza el primer semestre del año 2007 y concluye en octubre del 2008.

formación académica, sino que también, en lo personal, marca un hito importante: la finalización de una etapa de la vida.

La tesis se compone de cuatro capítulos más las conclusiones. El primer capítulo –Formulación del Problema de Investigación- presenta los antecedentes históricos y la problemática que guió la investigación considerando sus distintas aristas y componentes; de igual forma se incluye la definición formal de la pregunta de investigación, los objetivos y las relevancias teóricas y prácticas que conlleva el estudio.

El segundo capítulo está destinado al Marco Teórico, es decir, la revisión bibliográfica, la presentación de enfoques teóricos y de los principales conceptos que son utilizados en la investigación. Todo ello se organiza en torno a la noción de Memoria Social y su vinculación con la Escuela y la Sociología de la Educación.

Le sigue el capítulo número tres, correspondiente al Marco Metodológico, donde se describen y explican los pasos que siguió la investigación, justificando cada una de las decisiones tomadas en virtud su calidad y rigurosidad científica.

En el cuarto y último capítulo se presentan los resultados del análisis de los datos, realizados a partir de las entrevistas a los profesores. Esta sección está dividida, con fines explicativos, en seis grandes partes: a) Cómo enseñan el pasado reciente los profesores; b) Dificultades del proceso; c) Percepción sobre la recepción de los alumnos; d) Autorreflexividad docente en relación al tratamiento del pasado reciente; e) Memorias del gremio docente en dictadura; y, f) Lógicas y Enfoques observadores.

Finalmente, en el apartado destinado a las conclusiones, se resumen algunos de los puntos más relevantes de los resultados, intentando articular los datos y la teoría para llegar a un análisis más profundo que permita dar luces sobre los dilemas y desafíos actuales de la enseñanza de la historia reciente en función de la transmisión de las memorias sobre la dictadura en el ámbito de la educación.

Como ya esbozamos al inicio de la presentación, la principal motivación de esta tesis responde a intereses académicos, pero éstos no son neutros, sino que se vinculan a un compromiso político, en el sentido amplio del término, vale decir, la responsabilidad social del ejercicio sociológico. Al interesarnos en temas vinculados a la transmisión de las memorias sociales de la dictadura militar chilena estamos apostando por una postura que cree firmemente en el rescate del pasado en función de las luchas del presente, es decir, en traspasar a las nuevas generaciones experiencias pretéritas que puedan ser utilizadas para enfrentar los conflictos actuales, “recordar para no repetir”. Esto no significa que no hayamos procedido con máxima rigurosidad en cada una de las etapas de la investigación, ni que hubiésemos perdido de vista la objetividad propia que debe caracterizar a la investigación social, sino todo lo contrario; creemos que el reconocimiento de nuestras propias convicciones brinda mayores cuotas de honestidad y enriquece el proceso de investigación en general. Además, debemos reconocer que todo esto también conlleva una concepción particular del rol de las



ciencias sociales, una forma de ver la sociología no como un campo de investigación neutral, sino de forma más comprometida; donde el investigador aporta desde la teoría y la técnica, pero también desde sí mismo, su experiencia, sus convicciones y su postura frente al mundo, convirtiendo a la investigación, en mayor o menor medida, en una forma de acción social transformadora del mundo.

## CAPÍTULO UNO: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1.1 Contexto Político y Social

El 11 de septiembre de 1973, las Fuerzas Armadas chilenas derrocaron al gobierno constitucional de Salvador Allende, con lo que la Unidad Popular llegó violentamente a su fin. Ese día el Presidente Allende murió en La Moneda, mientras sus Ministros y colaboradores fueron detenidos y llevados a centros de reclusión. Las Fuerzas Armadas declararon la existencia de un estado de "guerra interna" en el país, declarándose Estado de Sitio en todo Chile, lo que combinado con otros estados de excepción que suspendían las garantías y derechos de los ciudadanos, se prolongó hasta 1987. (Moulián, 1997)

La alianza política-social que encabezó el golpe y posteriormente la dictadura estaba compuesta por grupos heterogéneos entre los que podemos distinguir sectores emergentes y otros en transformación. Entre los primeros estaban los militares, una nueva tecnocracia con ideología neoliberal y los sectores refundacionales de la derecha. En transformación se encontraba el empresariado chileno, donde comenzaban a emerger los grupos económicos vinculados al capital financiero.

El diagnóstico realizado por quienes se hicieron cargo del poder otorgaba total responsabilidad de la aciaga economía al estatismo, en tanto se consideraba que la economía chilena tenía un bajo desempeño por la excesiva injerencia del Estado. Además, estimaban que en "el sistema de partidos y en la Constitución de 1925 se encontraban los orígenes de la "degradación nacional"; la actitud permisiva para con el "marxismo" y el "maridaje" entre lo político- partidario y lo social habían colapsado el régimen democrático, ya que éste no contaba con ninguna protección frente a sus "enemigos"" (Díaz et al, 1992:20).

Por todo esto se hacía necesaria una transformación radical en todos los ámbitos. Se elaboró un discurso sobre la implementación de una "democracia protegida", que se basaba en la exclusión de determinados actores a los que se consideraba enemigos de la democracia. Fue así como surgió un proyecto refundacional que se articulaba en torno a cuatro grandes objetivos (Díaz et al, 1992)

- 1) En lo político, reemplazar la democracia parlamentaria por una que denominaban "protegida".

- 2) En lo social, atomizar la sociedad civil, desarticulando las organizaciones.
- 3) Económicamente, cambiar el modelo de base interna, con fuerte participación y regulación pública, por otro orientado al mercado mundial, teniendo como eje al sector privado y al mercado, y en el cual el Estado jugaba un rol subsidiario.
- 4) Y culturalmente, despolitizar y hacer menos solidarios a los chilenos, para que éstos asumieran sus intereses privados desvinculados de la cosa pública.

La estrategia que sería utilizada para conseguir los objetivos propuestos contaba con dos momentos principales: primero, la “guerra” contra el “enemigo interno”, llevada a la práctica por diversas instancias represivas y por la “ocupación” del territorio nacional, y, segundo, la construcción de un nuevo orden político, económico y social (Moulián, 1997).

Pese a todo esto, a partir de 1982, tras un largo proceso de organización interna, la oposición al régimen militar comenzó a manifestarse a través de protestas callejeras por la recuperación de la democracia y el fin a las violaciones de los derechos humanos. La masiva presencia opositora, más el propio desgaste del Régimen, obligó a la propia Dictadura a fijar un itinerario de transición que, en el fondo, pretendía asegurar la continuidad del régimen. Sin embargo, la capacidad de las organizaciones opositoras permitió que ganara la opción “NO” en el plebiscito de 1988. En este punto se comienza a poner fin a la dictadura militar y a la continuidad de Pinochet en el poder. La oposición, organizada en la Concertación de Partidos por la Democracia, gana el plebiscito, dando origen a la transición democrática chilena. Ya a fines de 1989 se llevan a cabo las primeras elecciones presidenciales democráticas en 16 años, ganando el candidato opositor Patricio Aylwin (Naranjo, 2006).

En este contexto, el inicio de la década del 90 marca una nueva etapa en la vida nacional. Si bien se recuperan importantes espacios de convivencia democrática y se reinstauran algunos derechos ciudadanos, la estructura institucional es muy diferente a la que existía antes del golpe militar. El esquema de libre mercado, más una Constitución que contempla las llamadas “leyes de amarre”: binominalismo electoral, senadores designados, inamovilidad de los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas (que permite a Pinochet seguir al frente del Ejército), Consejo de Seguridad Nacional y otras, son algunas de las instituciones que dificultan la participación social y ciudadana y la profundización de la democracia. Comienza así, una suerte de democracia incompleta donde “ha habido gobiernos democráticos y vigencia de las libertades públicas, pero en un marco de enclaves autoritarios” (Garretón, 2007: 225).

Podríamos decir que existen grandes problemas no resueltos de la democracia política en Chile: “la cuestión de la reconciliación y de la justicia respecto de la violación

de los derechos humanos bajo la dictadura, (...) la corrección del modelo económico, principalmente lo referido al papel del estado y a las desigualdades sociales (...), y, la ausencia de una institucionalidad consensuada y legitimada, especialmente en lo que respecta a la Constitución” (Garretón, 2007: 227).

Pero, la transición política chilena no sólo se ha caracterizado cambios en el régimen político, sino también por una serie de iniciativas tendientes a la generación de políticas de memorias. Tales corresponden a todas aquellas acciones impulsadas desde el Estado interesadas en rescatar de una u otra forma las memorias sociales de la dictadura, aquellos actos que buscan develar, recordar y/o hacer justicia en relación al régimen militar, sus consecuencias políticas y sociales y, sobre todo, en función de las violaciones a los derechos humanos (Lechner, 2002)

Si bien es cierto que durante la dictadura ya se conocían algunos de los crímenes y violaciones a los derechos humanos cometidos, fue después de 1990 con el retorno a la democracia, que estos hechos fueron aceptados y reconocidos públicamente.

El 25 de abril de 1990 se creó, como iniciativa del gobierno de Patricio Aylwin, la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, cuyo objetivo principal fue “contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990, ya fuera en el país o en el extranjero, si estas últimas tuvieron relación con el Estado de Chile o con la vida política nacional” (Ministerio del Interior, Corporación Nacionales de Reparación y Reconciliación, 1996: 23). Después de nueve meses de trabajo, se dio a conocer el resultado de la investigación conocido con el nombre de “Informe Rettig”, documento público que cuenta de la recepción de 3.550 denuncias, de las cuales se consideraron 2.296 como casos calificados. Cabe señalar que en esta primera investigación formal y pública se consideraron víctimas sólo aquellas personas que sufrieron represión con resultado de muerte. Fueron necesarios más de doce años para incluir en esta categoría la inmensa cantidad de torturados durante la dictadura militar. Así, el 11 de noviembre de 2003 se creó la Comisión sobre Prisión y Tortura, “órgano asesor del Presidente de la República, que contó con el apoyo técnico y administrativo del Ministerio del Interior, cuyo objetivo era el esclarecimiento de la verdad acerca de esas graves situaciones ocurridas” (Ministerio del Interior, Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2007:21). El informe elaborado por esta comisión fue conocido públicamente como “Informe Valech”, en él se reconoce en calidad de víctima a 27.255 personas, quienes dieron testimonio de las vejaciones físicas y psicológicas sufridas durante el régimen.

Si bien ambos informes citados constituyen una potente construcción de verdad colectiva y oficial, y colaboran a la instauración de una historia nacional, no alcanzan a constituir una ritualidad simbólica reconciliadora. “No pudiendo resolverse por la vía de

los símbolos del perdón, la memoria herida de la sociedad busca justicia por el camino de la legalidad...” (Lechner, 2002: 69)

Pese a las diversas presiones e iniciativas por sacar a la luz los hechos cometidos durante la dictadura, la transición no estuvo exenta de episodios donde los poderes fácticos provenientes tanto desde las Fuerzas Armadas como de ciertos sectores políticos, actuaron para imponer una memoria del silencio o del silenciamiento en torno a hechos del pasado. Lo que podríamos denominar políticas de olvido, es decir, acciones que tienden a silenciar y no transmitir las memorias del pasado (Cruz, 2004).

El llamado “Ejercicio de Enlace” y luego el “Boinazo”, iniciativas del Ejército destinados a presionar al gobierno de Patricio Aylwin, son una clara señal de la violencia simbólica que acompañaba a la transición democrática. Esto no sólo se evidencia por los hitos mencionados, sino también por el mantenimiento de Augusto Pinochet como Comandante en Jefe del Ejército durante todo el gobierno de Aylwin y por su posterior ingreso como senador vitalicio durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Así, a nivel de símbolos, se hacía visible la “protección” militar de la democracia (Cavallo, 1998).

Esta situación cambia radicalmente cuando Pinochet es apresado en Londres, en 1998. “La detención de Pinochet en Londres y su procesamiento en Santiago ponen al desnudo las vicisitudes de la transición chilena. Se hace evidente el problema que arrastra: pretende construir el futuro dejando atrás un pasado que experimenta como obstáculo.” (Lechner, 2002:69)

En el 2001, no sin discordancias dentro del propio mundo de los derechos humanos, se instaló a iniciativa del gobierno, la llamada Mesa de Dialogo, que reunió a representantes de la sociedad chilena, familiares de víctimas de la represión y abogados de derechos humanos con representantes oficiales de todas las ramas de las Fuerzas Armadas. El fruto de esta acción fue el primer reconocimiento institucional por parte de todas las ramas, incluido el Ejército, de haber ejercido la violencia contra ciudadanos chilenos durante la dictadura militar (Cavallo, 1998)

En este contexto, la memoria sobre el golpe y la dictadura se configuraba marcada por desacuerdos públicos, que dificultaban un debate abierto sobre el pasado reciente donde pudiesen escucharse las diferentes versiones del mismo (Lechner, 2002)

Sin embargo, podemos señalar que el año 2003, con el cumplimiento de los 30 años del golpe militar y las conmemoraciones al respecto, se marcó un hito importante, un antes y un después. La cobertura de los medios de comunicación y la reflexión nacional que se produjo en los días previos a esa fecha vinieron también a profundizar el debate sobre el golpe y la dictadura.

Pero, a pesar de todas las evidencias y verdades puestas en los medios de comunicación y en el discurso público de las autoridades políticas de gobierno, el problema de la memoria siguió allí. Porque -en palabras de Norbert Lechner- “La experiencia traumática de Chile ha dejado heridas sin cicatrizar. El tupido velo de silencio no las hace desaparecer” (Lechner, 2002: 44).

### 1.1.2. Antecedentes

Por otro lado, y acercándonos al problema de investigación que origina esta tesis, cabe señalar que el problema de la memoria no sólo ha estado presente en las políticas oficiales y en los medios de comunicación, sino también en instituciones aparentemente más desvinculados de la política, como por ejemplo la escuela. En otras palabras, las políticas de memoria no sólo se han limitado a lo jurídico-institucional-político, sino que también han tenido eco en aspectos relacionados con la educación. Ante las múltiples evidencias sobre las transgresiones a los derechos humanos y los actos de violencia cometidos durante el régimen militar se abren grandes desafíos para los gobiernos de la Concertación, entre ellos cómo incorporar los últimos acontecimientos de la historia nacional a los planes y programas de educación.

La importancia de esto radicaba en que parte de los marcos que explican la dictadura y sus consecuencias sociales y políticas, otorgaban especial importancia a que la educación chilena – en el pasado- no había sido capaz de entregar herramientas para evitar lo ocurrido, señalando que “las violaciones a los derechos humanos cometidas en los últimos años y el hecho de su alto grado de tolerancia social parece demostrarnos que no existió en Chile, en la época en es que estas violaciones se cometieron, una conciencia nacional suficientemente firme respecto del deber imperioso de respetar los DD.HH. Creemos que la educación de nuestra sociedad no logró incorporar debidamente estos principios a su cultura (Comisión Verdad y Reconciliación, 2007 en Rodas, 1992:2). Además se firmaron acuerdos internacionales que ratificaban la imperiosa necesidad de educar en derechos humanos a niños y jóvenes, “el tratado internacional del pacto de derechos económicos, sociales y culturales, señala en su artículo 13 que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la persona humana y su dignidad, y que debe educarse para fortalecer el respeto a los DD.HH. y las libertades fundamentales” (Rodas, 1992:3).

Vale decir también, que los diagnósticos sobre la educación chilena realizados a principios de los años 90's revelaban enormes deficiencias, la brecha entre los establecimientos particulares y los municipalizados era abismante; informes de la época del Ministerio de Educación aseguran que el sistema de enseñanza chileno presenta

“inequidad y anacronismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (MINEDUC, 1994: 6-7 en Reyes, 2004:69).

Es así como en 1991 “el Mineduc crea una comisión destinada a crear una propuesta de reforma curricular, la cual sería discutida públicamente. En 1992 se redactó el anteproyecto de Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos obligatorios” (Reyes, 2004: 71-72), el cual no estuvo exento de polémicas y discusiones sociales y políticas<sup>2</sup>. Sectores de la derecha política y algunas autoridades de la Iglesia se opusieron a la propuesta argumentando que estaba cargada ideológicamente hacia la izquierda. Tras años de discusiones y tensiones políticas, en 1996 bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, un equipo de trabajo formula los Contenidos Mínimos Obligatorios, los Objetivos Transversales y nuevos programas de estudios.

En esta reforma la historia de Chile en el siglo XX se incluye en dos años de la enseñanza formal: sexto año básico y segundo año medio. En sexto básico, en relación al pasado reciente, que es tratado en la cuarta unidad, los planes y programas pretenden que los alumnos “comprendan la magnitud de los cambios ocurridos durante el gobierno militar, dando especial énfasis a la aprobación de una nueva Constitución y un 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 República de Chile, 1999:46). El aprendizaje que se intenta lograr a partir de este objetivo es que los estudiantes puedan comprender y comparar los diversos gobiernos de la segunda mitad del siglo XX y que valoren, por sobre todo, el proceso de transición democrática a partir de 1990.

En tanto en segundo año medio, durante la tercera parte de la quinta y última unidad “se aborda la crisis política que desemboca en el quiebre democrático ocurrido el año 1973; y la transición hacia un orden democrático desde la década del ochenta. Interesa en esta sección que los estudiantes analicen la magnitud de los cambios económicos y políticos implementados por el régimen militar; y la existencia de un modelo económico diametralmente diferente al de sustitución de importaciones” (Ministerio de Educación, 1999: 69).

---

<sup>2</sup> La redacción de este documento se encuentra en el contexto de la creación e implementación de la Reforma Educacional de los años 90.

Desde los primeros momentos del retorno a la democracia, la educación fue sindicada como una de las prioridades centrales por los gobiernos de la Concertación, por lo que ya en 1991 se dio inicio a un largo proceso de estudio y planificación, que se materializaría en la Reforma de 1996. Esta reforma operaba sobre los distintos aspectos que comprendía el sistema de educación: en lo referente al financiamiento, eleva ampliamente los recursos destinados al área; en relación a la labor de los docentes, crea nuevos sistemas de perfeccionamiento y evaluación; y respecto a los contenidos de la enseñanza, rearticula los programas en virtud de los “Contenidos Mínimos Obligatorios” - sistema que establece cuáles son las materias y tópicos que se deben enseñar y cuáles deben ser los aprendizajes que se espera que obtengan los alumnos en dichas instancias- y, los “Objetivos Transversales” – que inspirados por una noción que concibe la educación no sólo como obtención de conocimientos formales, sino también como un sitio privilegiado en lo que respecta a la transmisión de pautas de conducta social, incluye una serie de aprendizajes tendientes a la incorporación, por parte de los alumnos, de valores y prácticas cognitivas, psicológicas y sociales.

Vale señalar que estas reformas se aplicaron en mayor o menor medida en los distintos niveles de la educación formal pública, con el fin de mejorar su calidad integral (Cox, 1997).

Vemos, pues, que efectivamente existe una incorporación de temas relacionados con el golpe de Estado y la dictadura militar en los programas de educación formal. La forma en que se tratan los contenidos la profundizaremos más adelante, sin embargo debemos señalar de forma preliminar a la luz de los extractos expuestos, que hay dos tópicos notoriamente destacados: la valoración de la transición democrática y los cambios al modelo económico.

Como hemos podido apreciar, es innegable que la dictadura militar de 1973 dejó huellas imborrables en la sociedad chilena, huellas que podrían ser clasificadas en dos grandes grupos: uno más visible, reconocido y ampliamente estudiado y otro menos evidente. Dentro del primer grupo consideraremos los cambios al sistema que introdujeron transformaciones de tipo económico, social y político. Nos referimos al paulatino posicionamiento de un sistema económico neoliberal, el cual transfiguró los roles del Estado, la ciudadanía, la clase política y el sector privado (Díaz et al, 1992).

La otra parte de las huellas de la dictadura que, como decíamos es un tanto menos evidente, es la memoria de la represión y la violencia que afectó a los habitantes del país, ya fuere de forma directa o indirecta. Se estima que alrededor de un 1% de la población adulta de los 70's fue afectada por la represión directamente y un 4% indirectamente (siendo familiar directo de las víctimas); un 8% debió abandonar el país por motivos sociales y un 2% por motivos políticos (Páez, sin fecha). Además de esto hay que considerar las diversas formas de violencia simbólica bajo la que vivió el conjunto de la sociedad durante ese periodo.

### 1.1.3. Aproximación a la Memoria Social

Un pasado traumático (Kaufman, 1998), como lo fueron las dictaduras militares del Cono Sur durante los 70's y 80's, dejan herencias y heridas profundas en las sociedades que lo experimentan, se establecen "memorias sobre esos pasados", memorias múltiples y contrapuestas que se van traspasando por diversos medios de generación en generación. Es aquí donde el concepto de memoria social cobra trascendental importancia. La memoria social, dicho de un modo simple, es la "construcción que hacen los sujetos sobre el pasado vivido o transmitido, a partir de contextos específicos, marcados por el tiempo, el espacio y las relaciones sociales en las que están insertos" (Rojas y Almeyda, 2000:2). Alrededor de la dictadura militar chilena, como ha ocurrido en otros contextos como el holocausto, se tejen complejos mecanismos de memoria, las cuales se caracterizan por los silencios, huecos y múltiples interpretaciones y resignificaciones de los hechos (Jelín, 2002).

El concepto de memoria social nace durante la década de 1920 en Francia, de la mano de Maurice Halbwachs, sociólogo proveniente de la corriente dukhemiana. Halbwachs se nutre de los aportes de Durkheim y Bergson para construir la noción de



memoria colectiva, la cual se basa en tres postulados centrales: 1) ser es preservar, en el sentido de trascender; 2) sólo es dado preservar mediante la memoria; y 3) la memoria se construye socialmente (Ramos, 1989). De ahí en más una serie de teóricos provenientes de distintas ramas de las ciencias sociales han venido desarrollando el concepto de memoria social; entre los cuales hemos podido distinguir, mediante una revisión profunda y analítica de la bibliografía existente, dos corrientes: una europea, nacida a partir de los acontecimientos traumáticos de la segunda guerra mundial y una vertiente latinoamericana más reciente, producto de las reflexiones sobre los periodos autoritarios en el Cono Sur durante el siglo veinte. Lo que diferencia a ambas tendencias es que mientras la primera aboga por la existencia de marcos referenciales que encuadran la memoria (Pollak, 2006), es decir, la existencia de una memoria hegemónica dada por los contextos sociales que soslaya las demás memorias, la segunda asume la existencia de memorias múltiples que se encuentran en constantes luchas por reconocimiento social (Jelín, 2002).

A la luz de lo anterior cabe señalar una serie de características importantes al momento de referirnos al concepto de memoria social. Lo primero será decir que cuando hablamos de memoria no sólo nos referimos a un recuerdo del pasado, sino más bien a **evocaciones que constantemente adquieren nuevos sentidos**, las memorias del pasado cobran siempre sentido en función de los contextos y desafíos del presente (Jelín, 2002). Con todo esto queremos decir que el pasado dentro de este contexto no es estable ni inamovible, sino más bien dinámico, sujeto siempre a cambios y nuevas significaciones.

En segundo lugar cabe señalar que **la memoria es por naturaleza social**, lo que está dado por tres razones básicas: que la memoria se construye sobre contextos sociales, que recurrimos a las memorias de otros para articular la propia y que para recordar nos nutrimos de un lenguaje común (Montespirelli, 2004; Pollak, 2006; Páez et al, 1998; Fentress y Wickham, 2003).

A su vez, la memoria no sólo se constituye de recuerdos, sino también de olvidos o silencios, el olvido no se contrapone a la memoria, es más bien una condición indispensable. La memoria es selectiva, no es capaz de retener todo lo que acontece a su alrededor (Pollak, 2006), más bien olvida o silencia ciertos recuerdos por diversos motivos entre los que encontramos: el olvido por no encontrar huellas que lo traigan al presente, el olvido para evitar el dolor que produce evocar el pasado y el olvido intencional, entre otros (Jelín, 2002).

En cuarto lugar vale señalar que la importancia de la **memoria radica, entre otras cosas, en las múltiples funciones que cumple en la articulación de los individuos en la sociedad**. Podemos mencionar, por ejemplo, que fomenta la cohesión social mediante la generación de un sentido de pertenencia a un grupo o colectivo social, que otorga sentido al presente a través de los marcos de referencia que crean

las interpretaciones del pasado y una función identitaria, delimitando las fronteras de pertenencia o extrañeza en relación a grupos o colectivos (Montespirelli, 2004; Pollak, 2006).

Relacionando las características anteriores aparece un aspecto clave al momento de estudiar la memoria social, el proceso de transmisión. Para que la memoria se transmita en forma efectiva son necesarias dos condiciones básicas: la identificación con el pasado por parte de quienes están recibiendo la memoria, lo que supone un sentido inclusivo del “nosotros”, es decir, que puedan sentir como propia las experiencias del pasado mediante la identificación con el grupo, colectivo o sociedad en cuestión; y, que quienes transmitan el pasado den cabida a las reinterpretaciones y resignificaciones que hacen desde el presente quienes reciben ese legado (Jelín, 2002).

Quienes no experimentaron un acontecimiento o situación del pasado, ya sea por no haber nacido, por no encontrarse presente o por percibir el fenómeno desde ópticas muy distintas, reciben las memorias de este pasado por diversos canales. Los medios más poderosos y eficaces de transmisión de memoria (s) son la familia, los medios de comunicación y la institución escolar.

La familia, como fenómeno social, ha sido estudiada por la sociología desde Emile Durkheim hasta la actualidad, pasando por la teoría sociológica norteamericana y una serie de otros aportes más contemporáneos (Michel, 1991). En virtud del tema en cuestión no profundizaremos en mayores características y funciones sociales de la institución familiar, sólo señalaremos que corresponde a la primera socialización de los individuos, donde reciben los principales referentes sobre el mundo, aprendiendo a percibirlo e interpretarlo. La familia otorga las primeras herramientas para valerse socialmente, se heredan las valoraciones, los gustos, prejuicios y, por supuesto, las nociones sobre el pasado. Las experiencias y el sentido de las mismas se traspasan de padres a hijos de manera directa y subjetiva, en un proceso aparentemente natural.

En tanto los medios de comunicación masiva, dicho toscamente, pueden caracterizarse como aquellas formas de comunicación que son distintas del intercambio de mensajes cara a cara y que requieren dispositivos de mediación de ese mensaje aparte de los factores y condiciones propias de la interacción comunicativa (Osorio, 2004), es decir, requieren de un medio externo para comunicarse que va más allá del lenguaje, los gestos, mímica, etc. Los medios de comunicación son un referente colectivo y masivo de la realidad, ofreciendo una lectura particular del presente, el pasado y las expectativas hacia el futuro. En una sociedad como la nuestra, donde los medios de comunicación masiva son tremendamente relevantes dentro de la vida cotidiana de las personas, la visión que muestren sobre el pasado ocupará un lugar elemental en la construcción social de ese pasado, especialmente entre quienes no lo

vivieron, logrando en gran medida establecer un referente en la construcción de la “memoria oficial u objetiva”.<sup>3</sup>

Por su parte socialización secundaria, es decir la institución escolar, se configura por excelencia como la instancia de transmisión de las memorias oficiales, ya que antes de “enseñar” el pasado es necesario establecer “cuál” es ese pasado, qué elementos interactúan en él, qué lugar ocupa cada sector de la sociedad, etc. Este proceso de configuración y establecimiento del “pasado oficial”, en la actualidad en Chile, se lleva a cabo desde el Estado por medio del Ministerio de Educación (MINEDUC), organismo responsable de los temas referentes a la educación del país.

Pese a que estos tres medios de transmisión de la memoria guardan características bastante particulares, hay un aspecto común entre ellos: la visión del pasado que entregan es parcial y subjetiva, donde se conjugan una serie de aspectos, tales como trasfondos ideológicos y políticos. En el caso de la transmisión que se realiza desde los medios de comunicación y la escuela, por ser instancias públicas, se da lugar además a otros factores, como por ejemplo relaciones de poder, ya que al transmitir una versión en particular de la historia se generan procesos sociales capaces de legitimar, aceptar o condenar hechos, personajes, tendencias y grupos del pasado y del presente. Con esto queremos señalar que transmitir el pasado tiene cargas simbólicas debido al gran peso que la memoria social tiene en relación a las lecturas que las personas se forman sobre el presente, “desde la memoria asimilamos la realidad y los hechos del presente (...) hay que reconocerla como un rasgo esencial del ser histórico del hombre (...) la memoria constituye una facultad dinámica y creadora que elabora y reelabora constantemente los recuerdos en función del presente y que le otorga al sujeto su consistencia, le hace posible su continuidad” (Rojas y Almeyda, 2002). Además hay que señalar que según los expertos, la memoria puede tener múltiples usos, uno de ellos, la memoria ejemplar (Jelín, 2002) que propone extraer lecciones del pasado que permiten afrontar de mejor forma las dificultades del presente, permite usar el pasado en vistas del presente, usar las lecciones de las injusticias vividas para combatir las actuales.

Nuestro problema de investigación se enmarca en uno de estos medios de transmisión de la memoria social: la escuela. Como ya dijimos, la institución escolar es el canal central por el cual se transmite la memoria social oficial. Considerando todo lo anterior, la idea medular de la presente investigación es indagar cómo se transmiten las memorias sociales relacionadas con dictadura chilena de 1973 a 1989 en la institución escolar; considerando particularmente las narrativas que al respecto elaboraron los profesores y profesoras de historia.

---

<sup>3</sup> Al respecto ver trabajo de Claudia Feld (Feld, 2002) sobre la influencia de los medios de comunicación en el proceso de transición socio-política argentino.

Existen trabajos que han investigado ya este tema en nuestro país, sobre todo desde la perspectiva de los planes y programas educacionales y la forma en que son tratados los contenidos referente a al golpe militar y la dictadura, bajo el prisma de la memoria social. Al respecto debemos señalar un esclarecedor trabajo de la chilena Leonora Reyes (Reyes, 2004), quien hace un exhaustivo análisis de los planes y programas de la reforma educacional de 1996 aún vigente, relativos a las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales para todo el ciclo escolar.

Las principales conclusiones de su trabajo muestran que – como mencionamos más arriba- se incluyeron contenidos relacionados con la dictadura en dos niveles de educación: sexto año básico y segundo año medio. En cuanto a la forma en que se incluyen los contenidos, ésta puede ser resumida en cuatro puntos:

- 1) Explicación del conflicto como “polarización política”: La dictadura es tratada como una polarización política extrema, explicando el conflicto como la incapacidad de diálogo y acuerdo entre dos “bandos” contrapuestos. Esta versión no permite otorgar responsabilidades claras y no distingue la desigualdad en términos de poder que tendría cada bando.
- 2) Exaltación de los avances económicos: Se explicita que será necesario enseñar los cambios económicos ocurridos durante la época, sobre todo la apertura a los mercados internacionales, separando este ámbito de lo ocurrido en términos políticos y sociales. Se disocian los aspectos de la dictadura, siendo el ítem económico el único incluido formalmente en los programas.
- 3) Derechos humanos tratados como fenómeno conceptual-teórico y en futuro: La enseñanza de los derechos humanos es netamente teórica, no se arraiga en hechos concretos ni mucho menos en un pasado reciente. Son más bien normas de sociabilidad y respeto a la diversidad sólo aplicado a una conducta futura y no incluye analizar críticamente el pasado.
- 4) Ausencia de críticas: Se hacen sólo tres críticas al modelo, a) las reformas legales introducidas por el gobierno militar que revirtieron las conquistas de los trabajadores durante el gobierno de la Unidad Popular, b) el crecimiento económico que fue en desmedro de las demandas sociales, y c) que surgieron la cesantía y las fuentes de trabajo informal. Todo esto en forma superficial, sin entrar en las reales repercusiones que el periodo tuvo para el país.

Llama la atención la inmensa disociación con que son tratados los temas relacionados con la dictadura. Lo que se muestra especialmente paradójico si

consideramos que uno de los principios básicos de la reforma educacional chilena es el constructivismo y la autognosis, es decir, que el estudiante articule por sí mismo una visión acerca del mundo, siendo el profesor un instrumento que guíe y facilite ese proceso de la forma más amplia y global posible.

Surgen en este punto una serie de interrogantes: ¿Podemos separar sin complicaciones los aspectos económicos, políticos y sociales de un mismo fenómeno o proceso histórico? ¿Es posible, en la práctica, enseñar la historia reciente de manera tan dissociada y descontextualizada cuando la memoria colectiva mantiene vivo aún ese pasado? ¿Cuál es el rol que cumplen los docentes en la enseñanza de la dictadura militar chilena?

Vale decir, además, que aunque los planes y programas de educación establecen claramente los contenidos que se deben enseñar y la forma de hacerlo, expertos señalan que es finalmente el docente quien decide lo que ocurre en las cuatro paredes del aula (Rojas y Almeyda, 2002). No existen, al menos en nuestro país, muchos trabajos que se refieran a la labor del docente en el tratamiento de la dictadura y la transmisión de la memoria; la mayor cantidad de estudios que vinculan memoria y educación se refieren casi exclusivamente a víctimas y victimarios, pero se ha dejado de lado lo que podríamos denominar engranajes de la memoria, es decir aquellos sujetos e instancias que se encuentran al interior del entramado social y que consciente o inconscientemente perpetúan o silencian las memorias. Como bien señalan M<sup>a</sup> Teresa Rojas y Liliam Almeyda (educadoras que han realizado reflexiones sobre esta materia): “el valor del pasado en la comprensión del presente resulta un dato obvio para profesores y profesoras de historia; sin embargo, solemos minimizar la importancia de los recuerdos en la comprensión de dicho presente”. Lo que se intenta en esta investigación es rescatar la importancia social y sociológica del aprendizaje del pasado en la escuela y el rol que cumplen los educadores en ese proceso.

El problema de investigación que da origen a esta tesis propone indagar en la experiencia de los profesores de historia en relación al tratamiento de los contenidos relacionados con la dictadura militar; se trata de rescatar sus visiones particulares, teniendo como eje de análisis sus propias narrativas. Todo esto con el fin de hacer un aporte a las discusiones acerca de la relación entre la socialización secundaria y la transmisión de las memorias sociales de la dictadura militar chilena, teniendo en cuenta la gran relevancia de la memoria en la interpretación del presente y la configuración de los sujetos como entes sociales.

La importancia de esta investigación radica en que pretendemos insertarnos al interior de las dinámicas de transmisión de las memorias sociales en la escuela, con lo que podremos no sólo describir cómo éstas se llevan a cabo desde la perspectiva de los docentes, sino también identificar los dilemas que presenta el proceso y los retos y desafíos para la educación en torno a la transmisión de las memorias de la represión.

## 1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En función de todo lo anterior, intentando abordar el problema de la transmisión de las memorias de la represión en la institución escolar, la pregunta de investigación que guía esta investigación es:

**¿Cómo son enseñados, en periodo 2007-2008, los contenidos relacionados con la dictadura militar chilena en la educación media de los liceos y colegios de la ciudad de Valparaíso desde la perspectiva de los profesores de historia y ciencias sociales?**

Recordemos pues que la memoria social se presenta más como un prisma teórico que como un tema de estudio en sí, por lo que la pregunta no incluye este concepto de forma explícita, sino como trasfondo, en otras palabras la respuesta a la pregunta será pesquisada a partir de esta noción.

Cabe señalar que pese a que todos los docentes, sin importar la asignatura que enseñen, son portadores y transmisores potenciales de memoria social, sin embargo hemos decidido trabajar con profesores de historia y ciencias sociales pues para ellos el tema de la transmisión no pasa inadvertido, sino que lo enfrentan día a día en el aula, enseñando el pasado.

De igual modo, hemos marcado como lugar de indagación los colegios y liceos, es decir establecimientos privados y públicos, para intentar incluir los distintos tipos de enseñanzas y docentes que se puedan presentar en el espectro empírico de la educación chilena.

Finalmente, debemos señalar también que la opción de centrarse en los docentes de la ciudad de Valparaíso en primera instancia corresponde a razones pragmáticas, por su cercanía geográfica y los contactos previos de la investigadora en el lugar. Y, además, hemos querido contribuir a la descentralización del conocimiento, ya que la mayor parte de los estudios realizados en torno a la memoria social se vinculan a la capital, siendo éste uno de los pocos trabajos desarrollados en la Quinta Región.

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1. General**

Conocer cómo son enseñados los contenidos relacionados con la dictadura militar chilena en la educación media de los liceos y colegios de la ciudad de Valparaíso, desde la perspectiva de los profesores/as de historia y ciencias sociales, con el fin de contribuir a la discusión teórica acerca de la relación entre la socialización secundaria y transmisión de las memorias sociales de la dictadura militar chilena.

### **1.3.2. Específicos**

1) Conocer el discurso de los profesores / as de historia acerca de cómo enseñan los contenidos relacionados con la dictadura.

2) Conocer cuáles son, y cómo se resuelven, los principales obstáculos que enfrentan los profesores / as en la enseñanza de los contenidos relacionados con la dictadura.

3) Conocer las percepciones de los profesores / as respecto de cómo son recepcionados por sus alumnos los contenidos que enseñan asociados a la dictadura militar chilena.

4) Analizar el proceso de reflexividad de los profesores / as de historia sobre su rol docente en el tratamiento del pasado reciente.

5) Identificar similitudes y diferencias entre los distintos tipos de docentes en virtud sus narrativas acerca de la forma en que enseñan los contenidos relacionados con la dictadura militar chilena.

## **1.4 RELEVANCIAS**

### **1.4.1. Teórica**

La ausencia de trabajos sobre la relación de la escuela y la transmisión de la memoria desde la perspectiva de los docentes genera un vacío teórico en dicha discusión. Como ya se dijo, es el profesor quien determina dentro del aula qué contenidos se tratan y de qué forma; por lo tanto, vale la pena detenerse en este

aspecto y otorgarle la justa importancia con el fin de complementar las discusiones teóricas existentes. No basta sólo con revisar lo que contienen los planes y programas de educación, hay que indagar, también, en los actores involucrados en ese proceso. Tomando esto como punto de partida a los docentes, se podrá seguir complementado el debate con investigaciones posteriores que indaguen a los demás participantes de las comunidades educativas, como los estudiantes o sus familias, entre otros.

Sin perjuicio de lo anterior cabe señalar que el principal aporte teórico de esta investigación será contribuir a la comprensión de los procesos de transmisión de la memoria en la escuela, cómo la historia oficial es transmitida a los alumnos por los docentes y cómo perciben que éstos las reciben, es decir, todo el proceso más subjetivo que se esconde en las interacciones sociales que son parte del proceso educativo.

Así, esta tesis intenta aportar a una de las vertientes de los debates que se vienen desarrollando en la región, acerca de las luchas por las memorias de la represión en el Cono Sur<sup>4</sup>, en el sub-campo de los estudios sobre memoria y educación desde el análisis de los actores involucrados.

#### 1.4.2. Práctica

Uno de los grandes problemas que ha presentado la formulación de los últimos planes y programas de educación es que no han considerado a los actores involucrados (Jelín y Lorenz, 2004); por tanto, contar con conocimiento que involucre la perspectiva de los docentes podría contribuir a una mejor elaboración de nuevos programas educativos. A falta de alternativas de participación directa, este podría ser un buen método para que estos actores, generalmente no tomados en cuenta, tengan alguna visibilidad en estos temas que los vinculan directamente.

---

<sup>4</sup> Al respecto debemos mencionar los distintos trabajos producidos en el marco del Panel Regional de América Latina (RAP) del Social Science Reserch Council (SSRC), donde se investigaron distintas aristas de los temas de Memoria Social, tales como su vinculación con la Iglesia (Cruz, 2004), las Memorias Juveniles (Jelín y Sempol, 2006) y los Lugares y Fechas de Conmemoración de las Memorias (Jelín y Langland, 2003; Da Silva Catela, 2002), entre otras. También cabe señalar algunos trabajos que rescatan Memorias Locales de la Dictadura (ECO, 2001), Memorias asociadas a las Fuerzas Armadas (Heshberg y Agüero, 2005) y al mundo civil (Gazmuri, 2000).



## CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO

En primer lugar, en este capítulo revisaremos teóricamente el concepto de Memoria Social y las diversas aristas que presenta el término, tales como sus funciones sociales, componentes, el proceso de transmisión, entre otros. Y, además, nos adentraremos al campo específico de esta investigación, es decir lo referente a memoria social y educación, tomando en cuenta tanto las propuestas teóricas como los trabajos empíricos que se han realizado en el tema.

### 2.1. MEMORIA SOCIAL

Como ya se ha señalado, la noción de Memoria Social es complejo y cuenta con una serie de elementos a considerar. En este apartado veremos, en primera instancia, los orígenes del concepto y los autores y tendencias más relevantes en torno a la memoria; luego realizaremos algunas apreciaciones sus características, tales como sus componentes, funciones sociales, usos, etc.; para finalizar nos adentraremos en aspectos más específicos de la memoria como lo son la noción de trauma y los procesos de transmisión.

#### 2.1.1. Sobre el concepto de memoria social: autores y líneas teóricas

El concepto de memoria social o memoria colectiva aparece en la década de 1920 de la mano de Maurice Halbwachs, quien pertenece a la escuela francesa de sociología fundada por Emile Durkheim. Sus dos grandes inspiraciones al trabajar este concepto son Durkheim y Bergson; del primero toma la “hipótesis de que el tiempo y el espacio son construcciones sociales (representaciones colectivas)” (Ramos, 1989), mientras que de Bergson –entrando en una notoria divergencia- recurre a las concepciones sobre la memoria y sobre la relación pasado/presente. Bergson consideraba que la memoria era una forma de escapar a la cotidianidad, a esto le llamaba “memoria pura”, en tanto Halbwachs plantea que nada recordamos fuera de lo que vivimos en lo cotidiano. De igual forma Bergson plantea identidad entre el pasado y el presente, como si la memoria se trajera al presente tal cual la vivimos, por su parte Halbwachs sostiene que el pasado se reconstruye en el presente mediante el ejercicio de la memoria (Ramos, 1989).

La teoría de memoria colectiva en Halbwachs se puede sintetizar en **tres ideas básicas**: 1) “ser es preservar”, en el sentido de trascender; 2) sólo es dado preservar mediante la memoria; y 3) la memoria se construye socialmente. Sobre estos tres

postulados básicos sustenta toda su producción sobre la memoria social. Halbwachs plantea que al recordar reconstruimos el pasado en función del presente y que al hacer esto recurrimos a constructos sociales establecidos que se configuran como “marcos sociales de la memoria”, es decir nociones que determinan la construcción que realicemos del pasado. Pese al gran aporte teórico de su trabajo, su producción al respecto es bastante reducida, en 1925 publica “Les cadres sociaux de la mémoire (Los marcos sociales de la memoria) y en 1941 “La topographie legendaire des Evangiles en Terre Sainte”, una monografía sobre la memoria social cristiana. Muere en los campos de concentración durante la segunda guerra mundial dejando inconclusa “La mémoire collective” (La memoria colectiva), la cual publica posteriormente su hija en 1950 (Ramos, 1989).

De ahí en adelante muchos otros autores han estudiado y profundizado en el concepto memoria social. Pese a que no existen sistematizaciones sobre las producciones teóricas sobre memoria social<sup>5</sup>, podemos identificar claramente dos líneas teóricas que abordan el tema. La primera de ellas parte en la Europa de post guerra, referido a lo que fue la memoria de la violencia, represión y exterminio de los campos de concentración. Dentro de esta tendencia encontramos autores como Karl Mannheim (1952), Gérard Namer (1983), Michael Pollak (2006), Paul Ricoeur (1999), Tzvetan Todorov (1995), Pierre Nora (1992), James Fentress y Chris Wickham (2003). Más allá de los diversos aportes de estos autores, lo que caracteriza a esta corriente es que se apegan a la idea de Halbwachs de la existencia de “marcos de la memoria”, es decir, de condicionantes sociales que determinan la memoria social.

La otra tendencia es más reciente y nace a la luz los regímenes autoritarios en América Latina y el recuerdo de las violentas represiones que dejaron en el imaginario social. A la cabeza de los trabajos realizados en este contexto encontramos a la argentina Elizabeth Jelín (2002), quien da un salto teórico al proponer que la memoria no está necesariamente condicionada por marcos sociales, sino que más bien habrían un conjunto de memorias que coexisten en constante lucha por la hegemonía. Esta postura ve procesos más dinámicos en la construcción de la(s) memoria(s), procesos en los que toman parte una serie de aspectos políticos, ideológicos, económicos, étnicos, simbólicos, etc. En esta línea teórica podemos identificar, por ejemplo, a Ludmila da Silva Catela (2002), Susana Kaufman (1998), Federico Lorenz (2004), M<sup>a</sup> Angélica Cruz (2004) y Diego Sempol (2006).

Si bien para la presente indagación nos nutriremos de ambas posturas, rescatando distintos aportes de los autores mencionados y otros, nos acercamos más a la tendencia latinoamericana, considerando la existencia de múltiples memorias en el espectro social, las cuales se cruzan en constante disputa por la hegemonía.

### 2.1.2. Apreciaciones generales

---

<sup>5</sup> Al menos no fue posible encontrarlas para esta investigación.

A continuación repasaremos algunos aspectos generales referentes a la memoria social, intentaremos dilucidar a qué nos referimos cuando hablamos de memoria, las definiciones conceptuales, cuáles son los principales componentes de la memoria, qué funciones cumple dentro de la sociedad y cuáles son sus usos más frecuentes.

#### 2.1.2.1. ¿Qué es la memoria social?

Entendiendo el acto de recordar, en forma preliminar, como la “construcción que hacen los sujetos sobre el pasado vivido o transmitido, a partir de contextos específicos, marcados por el tiempo, el espacio y las relaciones sociales en las que están insertos”. (Rojas y Almeida, 2000:2), es menester recalcar que la memoria es un concepto complejo y tiene una serie de características y dimensiones a considerar.

Primero que todo es necesario señalar que **al referirnos al acto de recordar no sólo estamos hablando de evocar acontecimientos pasados, sino también a la capacidad de dotar de sentido aquella evocación**, ya que “toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo” (Namer, 1994 en Jelín, 2002:21). La posibilidad y capacidad de resignificación de los hechos del pasado es la condición más trascendente al momento de recordar, “la memoria es un fenómeno construido (...) lo que la memoria individual guarda, recalca, excluye, recuerda, es evidentemente el resultado de un verdadero trabajo de organización” (Pollak, 2006: 38). Trabajar la memoria es un proceso complejo, se trata de dotar de sentido un acontecimiento pasado, este sentido dependerá del contexto, el espacio y el tiempo determinado en que este acto se realiza. Con todo esto queremos acentuar la diferencia entre memoria y recuerdo, este último se relaciona sólo con la evocación de hechos y situaciones del pasado, es decir, la exportación de momentos del pasado al presente; por su parte la memoria se conforma como un proceso más complejo y dinámico en el cual la evocación del pasado tiende a cobrar nuevos sentidos en función de las condiciones actuales, requiere una operación mental activa en la cual factores psicológicos y sociales son determinantes. Incluso algunos autores provenientes de la filosofía se han referido a este punto, Heidegger nos indica por ejemplo que “a través del recuerdo no sólo revivimos éste o aquel acontecimiento, sino que experimentamos la propia historicidad el ser. Por eso recordar “es algo diferente de la efímera presentificación del pasado” (Heidegger, 1954:159 en Montesperelli, 2004:131). En palabras más certeras lo que queremos manifestar con claridad es que hacer memoria y recordar no son sinónimos, la memoria requiere de sentido mientras que el recuerdo puede ser sólo una evocación.

Una segunda dimensión a considerar es la naturaleza social del recuerdo, ya que es prácticamente imposible recordar en singular. Siendo el ser humano un sujeto intrínsecamente social asocia siempre las vivencias pasadas a otros. “Maurice Halwachs, en los años 1920-1930, ya había subrayado que la memoria debe ser entendida también, o sobre todo, como un fenómeno colectivo y social, o sea como un fenómeno construido colectivamente y sometido a fluctuaciones, transformaciones, mudanzas constantes” (Pollak, 2006:34). También aseguraba que “los hechos y nociones que nos da menos trabajo recordar son los de dominio común, por lo menos en algunos ámbitos sociales. Pues estos recuerdos son, en cierta medida, “de todos” y porque podemos basarnos en la memoria de los demás, cuando queramos” (Halwachs, 1994). A la luz de estas reflexiones podemos ver que la memoria es de naturaleza social por varios aspectos diferentes: primero, debido a que **la memoria se construye sobre contextos sociales**, compartidos por un colectivo, también porque **recorrimos a la memoria de “los otros” para articular la propia** y, finalmente, porque **se basa en el lenguaje** y la comunicación oral.

Sobre el primer aspecto que convierte a la memoria en un fenómeno social hay al parecer un acuerdo unánime y diversos autores se han pronunciado al respecto. Montesperelli, por ejemplo asegura que “el concepto de memoria no se agota dentro de los límites de la subjetividad individual (...) el recuerdo individual es sustentado y organizado por la “memoria colectiva”, o sea, por el contexto social del que forman parte el lenguaje, las representaciones sociales del tiempo y del espacio, las clasificaciones de los objetos y de la realidad externa al sujeto, las relaciones que el individuo mantiene con la memoria de los demás miembros de un mismo ambiente social, etc.” (Montesperelli, 2004:12-13). De igual modo, Berger y Luckmann, provenientes de la corriente fenomenológica, sostienen que “la memoria no es sólo un acervo de conocimientos interior a cada individuo: se proyecta al exterior (*exteriorización*), se vuelve colectiva por compartida, intersubjetiva” (Berger, Luckmann 1966/1969:57: Montesperelli: 15). Elizabeth Jelín, nos indica también que “las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores (...) sólo podemos recordar cuanto es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (...) nunca estamos solos- uno no recuerda sólo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares” (Jelín, 2002:20-21). Para recordar requerimos estar insertos dentro de un contexto que nos permita entender y organizar la información que se posee, no basta sumar todos los recuerdos para *hacer memoria*, debemos contar con marcos e imágenes compartidas que nos guíen, es decir contar con datos, nociones, lenguaje, elementos simbólicos y pautas culturales que nos

permitan llevar a cabo el proceso dinámico que supone el proceso de articulación de la memoria

El segundo aspecto que le otorga la condición social a la memoria es que cuando recordamos no sólo recurrimos vivencias personales o propias, sino que recurrimos al cúmulo de experiencias de otras personas, “la experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también de otros” (Jelín, 2002:13). No tan sólo recordamos lo que hemos vivido directamente, sino que también asumimos como recuerdos propios aquellos acontecimientos que no hemos presenciados, pero que se nos han sido transmitidos por diversos medios; “la memoria es, en parte, heredada, no se refiere solamente a la vida física de la persona” (Pollak, 2006:37). Es aquí donde entra en juego el proceso de transmisión (que veremos en extenso más abajo), ejercicio por el cual se traspasan los recuerdos de acontecimientos pasados a aquellos que por diversas razones no las han experimentado directamente

En tanto la última característica que conforma la dimensión social de la memoria es la presencia imprescindible de un lenguaje. “La memoria es social o intersubjetiva porque se basa en el lenguaje y en la comunicación lingüística externa e interna con los otros significativos” (Halbwachs, 1950/1968 en Páez et al, 1998). Esto quiere decir que el acto de recordar implica una evocación o re-evocación pública, la que se realiza mediante la utilización del lenguaje, ya sea de forma oral o escrita. Sobre todo cuando nos referimos a la memoria de hechos traumáticos, dos procesos se llevan a cabo, uno es la *rumiación*, que consiste en evocar internamente el pasado sin comunicarlo, mientras que el proceso de memoria en sí se articula en función del *reparto social*, es decir compartir con otros el hecho evocado (Páez et al, 1998). Con esto queda claro que la memoria no consiste sólo en evocar hechos del pasado y darles sentido en función del presente, sino también implica el acto de la comunicación o transmisión a otros.

La tercera dimensión importante de la memoria es que **no existe una forma única y correcta de recordar, sino más bien una serie de “memorias”, las cuales se encuentran permanentemente en una disputa simbólica** por lograr imponerse y obtener cierto nivel de reconocimiento por la sociedad. Por lo general se impone la memoria de los vencedores o la de quienes cuentan con mayor poder simbólico, económico o político, generando así una memoria oficial o “memoria encuadrada” (Pollak, 2006:25). El trabajo de encuadramiento de la memoria corresponde al resultado de la lucha entre las diversas memorias existentes, siendo encuadrada aquella que cuente con mayor respaldo en términos de peso social y capacidad de imponerse en el quehacer colectivo.

Cuando una memoria se encuadra deja relegada otras memorias que pasan a ser marginales, pero no necesariamente desaparecen ni se silencian, sino que esperan el momento y las circunstancias de salir a la luz. Los triunfos de la memoria impuesta

por los vencedores y la amnesia así inducida no anulan por completo la memoria de los vencidos: permanece escondida en el saber tácito, como un trasfondo indistinto que está “más acá y más allá de la conciencia subjetiva, como sensación generalizada de familiaridad o como recuerdo que no tiene la fuerza para transformarse en tradición” (Namer, 1991 en Montesperelli, 2004:58); una memoria implícita, pronta a reemerger cuando cambien las condiciones iniciales que la relegaron a los márgenes. En este punto los investigadores sociales interesados en el trabajo de la memoria cobran un rol protagónico, pues “los objetos de investigación son elegidos, de preferencia, allí donde existe conflicto entre memorias en competencias” (Pollak, 2006:18); el investigador pasa a ser un “emprendedor de la memoria” (Jelín, 2002), quien puede aportar en el rescate de las memorias no oficializadas. Este aspecto es un tanto complejo en tanto el investigador asume abiertamente un compromiso ético y político en su labor investigativa.

Hasta aquí la revisión de las distintas dimensiones de la memoria, a continuación nos daremos a la tarea de recorrer lo que podríamos denominar componentes de la memoria, es decir aquellos elementos que la constituyen.

#### 2.1.2.2. Componentes

Lo primero y tal vez más importante en la composición de la memoria es el **silencio y el olvido**. La memoria no sólo se compone de recuerdos sino también de olvidos y silencios. “El olvido no se contrapone a la memoria, no es su negación, sino que constituye su condición indispensable; la memoria no puede ser concebida sólo como la facultad, más o menos desarrollada, de extraer de un archivo informaciones con las que el sujeto ya se ha familiarizado (...) Retener, olvidar, recordar pertenecen a la constitutiva historicidad del hombre y, más aún, constituyen una parte de su historia y de su cultura”. (Montesperelli, 2004:139). La memoria es selectiva, no es capaz de retener todo lo que ocurre a su alrededor, más bien selecciona inconscientemente lo que almacena y lo que no. Podemos aprender a recordar y esforzarnos por realizar ese ejercicio mental, buscando huellas y transmitiendo el pasado, sin embargo el olvido no se puede forzar, se va dando como un proceso interno casi inconsciente. Al respecto debemos considerar que no existe un único tipo de olvido, sino una multiplicidad de situaciones en las cuales se manifiestan olvidos y silencios, con diversos “usos” y sentidos.” (Jelín, 2002). “Los límites entre el olvido y memoria nunca son definitivos, a través de estas líneas móviles pasa el entrelazamiento de apelaciones recíprocas, de preguntas y respuestas, según un diálogo que transforma, renueva, redefine el recuerdo. A su vez, éste nunca puede ser un espejo en el que se reflejan “objetivamente” los escorzos de la realidad; es, en cambio, un acontecimiento, el fruto siempre provisorio de aquella dialéctica entre “familiaridad” (lo que ha aflorado en la

memoria) y “ajenidad” (un nuevo modo de releer algunas huellas del pasado), así hasta llegar a “ver todo con mirada nueva” (Montesperelli, 2004:141)

Al respecto podemos mencionar a lo menos cinco tipos de silencios u olvidos. Primero que todo nos encontramos con el **olvido profundo**, aquel que se produce cuando sacamos de raíz un recuerdo, es definitivo y por lo general ocurre porque no existen huellas que permitirían la reconstrucción del acontecimiento. También existe el **olvido por voluntad o provocado por las políticas de olvido**, es decir, cuando intencionalmente borramos un recuerdo, ya sea por iniciativa propia o por de por presión de quienes tienen el poder de hacerlo (clase política dirigente y cúpulas de poder en general). Otra forma de olvidar se debe a la **dificultad de poder hallar las huellas** que permitan recordar el hecho, aunque exista el interés de escarbar en el pasado, si no es posible encontrar huellas que remitan ese pasado no se podrá evitar el olvido. De igual forma podemos encontrar el **olvido evasivo**, aquel que se provoca para evitar el dolor que puede provocar el recuerdo, este tipo de silencio es muy frecuente en aquellos que han sido protagonistas de situaciones en exceso traumáticas, de violencia extrema y/o sufrimiento profundo. Por último debemos mencionar el **olvido liberador**, es decir la opción de quienes deciden olvidar para seguir adelante, para continuar con su vida sin detenerse en aquellos recuerdos que pudieran significar una traba en su camino (Jelín, 2002).

Podemos mencionar también como componentes de la memoria los distintos elementos de los cuales se nutre, las diversas unidades constitutivas de la ella (sea esta individual o colectiva), es decir de donde saca los recuerdos. Pollak (2006) nos indica que hay principalmente tres tipos de elementos constitutivos de la memoria; en primer lugar estarían los **acontecimientos vividos directa o indirectamente**, es decir, los hechos experimentados personalmente o por el grupo del cual siente que se es parte; le siguen **los personajes**, que no necesariamente se conocen o conocieron, pero que de alguna forma están en el imaginario social y se les reconoce como personajes notables y decisores en determinadas situaciones; y por último podemos mencionar **los lugares** relacionados directa o indirectamente con un hecho, es decir aquellos territorios o espacios físicos determinados que dan cuenta de un acontecimiento y que, en mayor o menor grado, se convertirán e sitios de conmemoración, son lo que Jelín (2002) llamará “marcas del pasado”.

A los componentes ya indicados, Jelín (2002) agrega **las fechas**, es decir momentos puntuales que han quedado registrados en la memoria de las personas, momentos que guardan una significación simbólica, que vuelven a poner ciertos temas en la palestra. “Las fechas y aniversarios son coyunturas de activación de la memoria (...) Los hechos se reordenan, se desordenan esquemas existentes, aparecen las voces de nuevas y viejas generaciones que preguntan, relatan, crean espacios intersubjetivos, comparten claves de lo vivido, lo escuchado o lo omitido. (Jelín, 2002: 52)

### 2.1.2.3. Funciones

Además de dimensiones y componentes, la memoria cuenta también con funciones sociales, es decir que cumple con ciertos roles específicos dentro de la sociedad.

En primer lugar podemos señalar la función de ser un **marco de referencias que fomenta la cohesión social**, la memoria permite a los integrantes de un grupo generar un sentido de pertenencia que a su vez mantiene la cohesión social, delimitando fronteras en relación a lo que pueda considerarse intra grupo y extra grupo. “La referencia al pasado sirve para mantener la cohesión de los grupos y las instituciones que componen una sociedad, para definir su lugar respectivo, su complementariedad” (Pollak, 2006: 25).

Otra función importante es su **capacidad dual de conducir a la continuidad o al cambio social**. De continuidad en el sentido de que guarda huellas del pasado; “debe custodiar un conjunto de huellas de manera que estén disponibles para la interpretación” (Montesperelli, 2004: 124), esta tarea de *conservación* es profundamente importante, puesto que mediante las huellas los individuos y colectivos van resignificando los hechos y perpetuando aquellos elementos comunes, generando “tradiciones”. Y a su vez, la memoria cumple un rol en el cambio social debido a la constante resignificación de esas huellas y elementos. El pasado, al “ser interpretado y combinado con un sinnúmero de referencias asociadas; guiado no solamente por la preocupación de mantener las fronteras sociales, sino también de modificarlas (...) reinterpreta incesantemente el pasado en función de los combates del presente y del futuro” (Pollak, 2006: 25-26). De este modo la memoria es potencialmente un motor de cambio, ya que las nuevas interpretaciones del pasado siempre estarán marcadas por las luchas del presente. Lo que marcará finalmente cuál de estas funciones se desarrollará más y cuál menos será la forma y la intención que se le imprima a la memoria social, los elementos que más se destaquen y las características de los sujetos que tomen parte de este proceso.

Una tercera función de la memoria social es la capacidad de **dar sentido**. Mediante la generación de marcos de referencia y la interpretación del pasado, la memoria va dotando de sentido al presente, determinando en gran parte las expectativas futuras. “La memoria contribuye a dar sentido a la realidad justamente porque inserta cada acto individual seleccionado dentro de un *continuum* significativo: de tal manera, de flujo uniforme, confuso, sustancialmente invisible, el transcurso del tiempo se convierte en un desarrollo ordenado y visible” (Monteperelli, 2004: 123). Gracias a esta función somos capaces de comprender quienes somos, cómo llegamos a ser lo que somos y qué lugar ocupamos dentro de un contexto más global. Además hay que recordar que al no existir una memoria unívoca, sino más bien memorias



múltiples en constante disputa, hay también distintos sentidos del pasado que luchan por la hegemonía (Jelín, 2002).

Por último debemos mencionar la función más estudiada y, tal vez, la más importante: la **función identitaria de la memoria social**. Entendiendo por identidad al “sentido de la imagen de sí, para sí y para otros (...) la imagen que una persona adquiere, relativa a sí misma, a lo largo de la vida, la imagen que ella construye y presenta a otros, para ser percibida de la manera en que quiere ser vista por los demás” (Pollak, 200: 38), Pollak sostiene que la identidad se compone principalmente de tres elementos: la unidad física, el propio cuerpo en el caso de una persona o las fronteras de pertenencia a un grupo en el caso de los colectivos; la continuidad en el tiempo, tanto en el sentido físico como en el psicológico; y el sentimiento de coherencia, decir la noción de unificación de los diversos elementos que conforman un individuo. En virtud de esta definición la memoria es un elemento constituyente de la identidad en tanto es “también un componente muy importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en reconstrucción del sí” (Pollak, 2006: 38). A través de la memoria adquirimos nociones de pertenencia, ya sea en relación a un colectivo, comunidad, país, etc. ya no tanto como delimitación territorial o física, sino en función de los elementos simbólicos compartidos, “recordar significa reconocer la pertenencia de todos los miembros de una sociedad a un universo simbólico que existía antes de que ellos nacieran y que continuará existiendo después de que mueran” (Berger y Luckmann, 1966/1969:134 en Mostespereli, 2004: 40)

#### 2.1.2.4. Usos

Como ya hemos visto recuperar el pasado no es un acto neutro ni se puede llevar a cabo de una sólo forma, existen varias maneras de “usar” la memoria. Revisaremos, pues, dos usos distintos y contrapuestos de la memoria en función de nuestro problema de investigación: la memoria literal y la memoria ejemplar (Jelín, 2002).

La **memoria literal** recurre al pasado en función del “recuerdo”, para rescatar lo sucedido, pero “queda cerrada en sí misma”. Por esto “las búsquedas y el trabajo de la memoria servirán para identificar a todas las personas que tuvieron que ver con el sufrimiento inicial, para entender causas y consecuencias del acontecimiento (...) Pero no para guiar comportamientos futuros en otros campos de la vida” (Jelín, 2002: 59). El uso literal deja de lado la transmisión de las experiencias del pasado a otras experiencias actuales o más cercanas, tiene como función recordar sin, necesariamente, tomar lecciones de ese pasado.

Por su parte la **memoria ejemplar** pretende todo lo contrario, “permite usar el pasado en vistas del presente, usar las lecciones de las injusticias vividas para combatir las presentes” (Jelín, 2002: 50). Se trata de rescatar el pasado centrado en el presente, otorgando herramientas a las nuevas generaciones, herramientas que les permitan hacer frente a las luchas en la actualidad. En la memoria ejemplar el hecho mismo del pasado no tiene real importancia, sino las lecciones y aprendizajes que él podamos extraer. En general se plantea como una forma de superar las repeticiones, sobre todo en lo que son los abusos políticos de diversa índole.

### 2.1.3. Trauma

La memoria social está conformada por la suma experiencias vividas, recordadas y resignificadas del conjunto de la sociedad, sin embargo los hechos conflictivos o traumáticos cobran una importancia mayor por las marcas o consecuencias que esos acontecimientos significan para el espectro social y la vida cotidiana de las personas. Nuestro problema de investigación se enmarca dentro de esta tendencia, de cómo un hecho traumático (dictadura militar) es transmitido a las nuevas generaciones por la vía escolar institucional.

“El sentido de incluir la noción de trauma como parte de los procesos de construcción y deconstrucción de la memoria y del olvido, es contribuir a comprender qué marcas dejan en el nivel subjetivo los procesos represivos y, cómo estas huellas se alojan en espacios intersubjetivos” (Kaufman, 1998: 2). Entenderemos por acontecimiento traumático, en este punto, a aquellos hechos del pasado que dañan física, psíquica o moralmente a un individuo o colectivo, el concepto de trauma describe necesariamente algún tipo de herida. Los traumas pueden tener múltiples orígenes, por ejemplo en la teoría psicoanalítica se habla de trauma en relación a la precocidad de experiencias de índole sexual en la infancia. En función del tema que nos convoca nos referiremos a los traumas originados a partir de experiencias sociales y políticas violentas.

“Lo traumático bajo condiciones de violencia social lleva a una pérdida del equilibrio y seguridad” (Kaufman, 1998: 6), es decir que genera un quiebre, una ruptura, la forma en que vida era concebida se pierde dando paso a sentimientos de inseguridad, temor y desamparo. Llevando esto a los sujetos colectivos podríamos decir que una sociedad que ha experimentado un pasado traumático se tiende a desarticular, a perder sentido, se empieza a conducir bajo nuevos patrones tales como el miedo y la incertidumbre.

Por otro lado la violencia de los acontecimientos traumáticos pueden generar vacíos y silencios en las víctimas, pues “lo vivido es vaciado de sentido al que no se tiene acceso por medio del recuerdo ni es posible su reconstrucción histórica”. Las

sociedades traumatizadas suelen vivir etapas de silencio y olvido, incluso en algunos casos, hechos y periodos completos son borrados de la memoria, ya sea por lo difícil que resulta la rememoración, por incapacidad de recordar o por que intencionalmente han sido borrados, como es el caso de algunas políticas de olvido impulsadas desde las esferas de poder (Kaufman, 1998: 4).

La palabra trauma proviene de la medicina y se refiere a una herida, un daño que puede ser tratado, pero no borrado. Se nos plantean en este punto varias formas de abordar en tema del trauma, tales como: la terapia, el testimonio y la justicia. En el caso de la memoria social colectiva sólo los dos últimos tienen algún grado de asidero. El testimonio se presenta como una manera de “transmitir, actualizar, vincular tiempos y experiencias recreando un nuevo espacio entre quien relata y quien escucha”; una forma de exteriorizar lo vivido, otorgándole nuevos sentidos y permitiendo que otros también le asignen significado propio a la experiencia relatada, se relaciona íntimamente con el fenómeno de la transmisión, es decir el acto por el cual hacemos partícipe de una experiencia vivida a aquellos que habían nacido o no se encontraban presentes. Por su parte la justicia, también es un espacio donde alguien injuriado o dañado puede legitimar y hacer comunicable una experiencia privada, puede pedir reparación y administración de responsabilidades. Sin perjuicio de todo esto cabe señalar que en un gran número de casos la memoria vinculada al trauma queda encapsulada, impidiendo definitivamente su difusión y transmisión (Kaufman, 1998: 10).

#### **2.1.4. Transmisión**

A continuación nos daremos a la tarea de profundizar en el ya mencionado proceso de transmisión de la memoria social, veremos cuáles son sus principales características y los canales de transmisión más importantes.

##### **2.1.4.1. ¿Qué es la transmisión de la memoria social?**

Transmitir las memorias del pasado es un proceso complejo no exento de matices e interpretaciones. De manera preliminar podemos señalar que la transmisión de memoria es hacer llegar hechos y sentidos del pasado a quienes no estaban presentes, ya fuere por que no habían nacido, porque no se encontraban presentes en el tiempo y lugar donde el acontecimiento se llevó a cabo o porque ocupaban un sitio social donde el hecho era percibido de forma totalmente diferente.

La transmisión tiene dos requisitos imprescindibles: en primer lugar “que existan bases para un proceso de identificación” (Jelín, 2002: 126), es decir se amplíe el sentido del nosotros para que lo transmitido pueda ser interiorizado por quienes no

vivieron la experiencia; la transmisión de la memoria requiere de niveles básicos de empatía social que dejen de lado el particularismo de las vivencias individuales, esto no tan sólo en sentido inter-generacional, sino también derribando distancias culturales e ideológicas. La segunda condición tiene que ver con la capacidad de resignificación de los hechos del pasado, o sea, dejar abierta la puerta para “hacer memoria”; la transmisión no puede llevarse a cabo de forma rígida e inamovible, sino todo lo contrario, es necesario propiciar las nuevas interpretaciones de los hechos, las situaciones, los contextos y sentidos del pasado.

Un aspecto importante también a considerar dentro de la transmisión de la memoria es el hecho de que no todas las personas recordamos y, por ende, transmitimos el pasado de la misma forma. Las diferencias más notables al respecto se dan, sobre todo, en función de variables de edad y género.

Mannheim (1952 en Jelín, 2002), nos indica que un acontecimiento tiene distintas connotaciones en la memoria dependiendo de la edad que tenía el sujeto cuando lo experimentó, no es lo mismo, por ejemplo, vivir una guerra a los diez, veinticinco u ochenta años de edad. Todo esto quiere decir que las diferencias de edad de quienes transmitan el pasado reciente será fundamental, puesto que vivieron el periodo en cuestión desde ópticas muy diversas. Además suele darse la tendencia de que con la vejez aumentan (o aparece) el interés por transmitir el pasado como una forma de trascender en las generaciones posteriores.

De igual modo, la transmisión de la memoria –al igual que la mayoría de los procesos sociales- tiene connotaciones de género. Hombres y mujeres recordamos de forma diferente (Jelín, 2002). El sexo masculino tiende a ser más sintético en sus narraciones, primando motivaciones marcadas por expectativas de “justicia o cambio social”. En tanto el relato femenino está determinado por detalles y pasajes de la vida cotidiana o familiar, soliendo incorporar aspectos íntimos o personales; además las mujeres, en muchos casos, narran el pasado desde el lugar más tradicional de su rol: “vivir para otros”, es decir, que no necesariamente transmiten sus propias historias, sino el sufrimiento vivido por terceras personas. Cabe señalar también que la represión misma tiene fuertes cargas de género, quien reprime encarna todos los valores de la masculinidad, mientras que quien es reducido asume una postura pasiva y más bien femenina (Jelín, 2002:108).

La transmisión de la memoria se efectúa por el medio del uso lenguaje, ya fuere en su versión oral o escrita. A propósito de esto debemos tener una serie de consideraciones. Primero que todo que la memoria que se puede transmitir es la memoria articulada, esto quiere decir que no es posible transmitir sólo retazos de acontecimientos pretéritos, imágenes sueltas, sino que para que la transmisión sea efectiva cada hecho debe estar dotado de un contexto histórico, espacial y simbólico, de otro modo nada de lo que se transmita tendrá sentido.

Además de esto hay que considerar que “la capacidad de una sociedad de transmitir su memoria de una forma articulada y lógica no depende de la posesión de escritura (...) depende del modo en que una cultura se representa el lenguaje” (Fentress y Wickham, 2003: 68), esto quiere decir que la capacidad de una sociedad de articular la memoria depende de si percibe o no al lenguaje como vehículo de expresión más allá del presente, una forma de comunicar ideas más allá del contexto inmediato, o sea, de percibir al lenguaje como una forma de trascendencia social. Las palabras, además de ser el vehículo de la memoria, constituyen una suerte de realidad simplificada, ya que para comunicar un pasado específico es necesario simplificar una serie de imágenes de ese pasado, que implica circunstancias, contextos, personas, olores, sonidos, sensaciones, etc.

Por último señalar en breve que la transmisión es parte del proceso de hacer memoria, como nos indican Fentress y Wickham (2003), entre otros, la memoria es social en tanto puede ser transmitida a otros. La transmisión completa el proceso de la memoria, lo cierra, lo decanta de alguna forma.

#### 2.1.4.2. Principales instancias de transmisión

Como ya señalamos más arriba, existen diversos medios o canales de transmisión de la memoria social, siendo los más importantes la familia, los medios de comunicación y la escuela.

La familia, por su parte, ha sido objeto de estudio de la sociología desde la segunda mitad del siglo XIX, cuando autores como Morgan y Engels la consideraron “una institución social histórica cuya estructura y cuya función vienen determinadas por el grado de desarrollo de la sociedad global” (Michel, 1991: 5). De ahí en más los estudios sobre la familia se han nutrido de diversas tendencias, sólo por mencionar algunas podemos recordar los aportes de Durkheim, la escuela interaccionista de Chicago y el acercamiento desde el estructuralismo de Claude Lévi- Strauss.

Pese a que la familia es un fenómeno social total y debe ser entendida dentro de un contexto global de sociedad, podemos mencionar, en virtud de nuestro problema de investigación, algunas de sus funciones básicas más allá de los diversos tipos de familias que se presenten en relación a un periodo y lugar histórico determinado. En primera instancia, la institución familiar se encarga de la socialización del niño, esto es “el proceso de adquisición de las actitudes y de la habilidad que son necesarias para desempeñar un rol social determinado” (Mayer, 1970: 13 en Michel, 1991: 75). Dentro de este proceso la entrega de valores y normas es fundamental, puesto que otorga las pautas de conducta que le permitirán al niño (luego al adulto) integrarse socialmente; la entrega de estos elementos no sólo se realiza mediante la inculcación frontal, sino más bien el niño aprende de los roles y posturas de los propios padres frente al mundo. Las

percepciones y valoraciones sobre el pasado son parte de la entrega de las pautas conductuales, el niño tenderá a formarse una imagen inicial del mundo mediado por la percepción de su entorno más cercano y cotidiano. Es así como la familia se constituye como base de la transmisión de la memoria social, pues de ella proviene el primer retrato del mundo que tenemos. La transmisión del pasado que se realiza en la institución familiar abarca un amplio espectro de temáticas, desde aspectos propios de la historia del grupo familiar, hasta valoraciones estéticas, morales, ideológicas, étnicas, políticas, etc. Además estas imágenes tienen una fuerte carga valórica, debido que a diferencia de los conocimientos adquiridos en instancias más formales, en la socialización primaria las nociones sobre la realidad social se tienden a asumir como naturales, como “la forma” de ver las cosas y no como una forma entre muchas otras. Lo vivido y transmitido por padres y abuelos se convierte, en primera instancia, en realidad objetiva para las generaciones más jóvenes, en un pasado inobjetable (Michel, 1991).

Por su parte los medios de comunicación también son uno de los canales importantes al momento de transmitir el pasado. Sartori (Sartori, 1998 en D’Adamo et al, 2000), refiriéndose en la importancia de los medios de comunicación en la vida de los individuos, presenta tres momentos históricos claves: en primer lugar está la creación de la imprenta en el siglo XV, cuando el uso de la palabra se masificó y dejó de ser un lujo para algunos pocos; un segundo paso sería el resultante de un conjunto de avances tales como el telégrafo, el teléfono y la radio, que acortaron (cuando no desaparecieron) las distancias espaciales e informativas; por último, encontramos la creación de la televisión que –según el autor- no sólo constituyó un avance en las comunicaciones, sino que transformó la naturaleza misma de éstas, pasando de la comunicación de la palabra a la imagen. Tal vez debiésemos agregar un cuarto momento más reciente, el Internet, con lo que las distancias se acortaron aún más, poniendo a disposición de millones de personas información incluso en tiempo real.

Todas estas etapas de la comunicación de masas han ido configurando un potente actor social que trae consigo una serie de consecuencias, especialmente en el tema del control social. Los medios de comunicación son capaces de crear referentes simbólicos sobre la realidad y, pudiendo llegar incluso a los entornos más íntimos de las personas (sus propias casas), son un mecanismo muy efectivo para generar silenciosamente procesos de consenso, disidencia, pasividad, convulsión, etc. Por todo esto se constituyen como un vehículo muy importante al momento de transmitir las memorias del pasado, al igual que la escuela, los medios de comunicación van generando “memorias oficiales”, puesto que crean una visión particular sobre la realidad y el pasado, visión que corresponde a una línea editorial que a su vez responde a intereses políticos, ideológicos, económicos, etc. (Feld, 2002)

Por último, encontramos la institución escolar, canal de la memoria que ocupa nuestro problema de investigación. El sistema educativo no sólo entrega conocimientos técnicos específicos, sino también cumple un rol central en la socialización del individuo, en ella se aprenden normas, valores y sentidos que permitirán a las personas desenvolverse socialmente. En torno a los aprendizajes sobre el pasado, la escuela es uno de los sitios donde se materializan más claramente las políticas de memoria (u olvido), constituyendo la herramienta mediante la cual el Estado y los gobiernos de turno planean y entregan a las nuevas generaciones su visión de la historia, con las valoraciones y distintos elementos que la conforman<sup>6</sup>.

De este modo podemos apreciar que los canales de transmisión de la memoria son variados y operan también en función de mecanismos y lógicas muy distintas. Lo que queda por recalcar es que la memoria social de los individuos se conforma de los aportes que puedan hacer éstas y otras instancias en conjunto, es un proceso dinámico que incorpora una serie de variables simbólicas, ideológicas, demográficas, de género, etarias, etc.

## **2.2. MEMORIA Y ESCUELA**

En este último apartado revisaremos los diferentes vínculos entre la memoria social y las instancias educativas. En una primera parte realizaremos un repaso sobre algunos aspectos de sociología de la educación y lo que nos indica la teoría de memoria en relación a la escuela y los sistemas educativos. Luego, para finalizar, veremos sucintamente algunas investigaciones realizadas en el tema memoria y escuela en contextos latinoamericanos post-dictatoriales.

### **2.2.1. Sobre la teoría**

La educación y las instituciones escolares han sido objeto de la sociología desde sus inicios, incluso ya en los postulados de Comte o Saint Simon se vislumbraban algunos puntos referentes a la transmisión de conocimientos, debido a que “el planteamiento epistemológico que dio origen a lo que llamamos sociología contenía ya en su raíz una, hasta cierto punto, determinada concepción de la educación y de la escuela” (Lerena, 1985:76 en Bonal, 1998:17), sin embargo fue el francés Emile Durkheim quien, por primera vez, se dedicó a la reflexión puntual y específica sobre temas relacionados con la educación y las instancias educativas dentro de la sociedad (De Azevedo, 1981:93). Con el paso del tiempo diferentes autores se han referido al

---

<sup>6</sup> En el siguiente acápite se estudiará más en extenso el rol de la institución escolar en la transmisión de la memoria social.

tema desde ópticas muy diversas; podemos mencionar por ejemplo tres pensadores que han reflexionado ampliamente sobre estos tópicos, como los son Althusser, Bourdieu y Foucault, cada uno de ellos desde el neomarxismo, el estructuralismo y el postestructuralismo, respectivamente; y quienes nos entregan visiones particulares sobre la educación y las instituciones escolares. Louis Althusser afirma que el Estado tiene diversos mecanismos de control hacia los individuos y la escuela es considerada uno de ellos, en el cual se instruye ideológicamente a los individuos para que sean útiles al sistema de producción capitalista, pues “para asegurar la reproducción de las condiciones de producción el capitalismo no solamente necesita la fuerza de trabajo, sino también individuos dominados ideológicamente” (Bonal, 1998:98). De igual forma Pierre Bourdieu sostiene que el sistema educativo es un instrumento que reproduce e impone un cierto tipo de cultura, esta cultura, que es arbitraria y relativa, logra imponerse como cultura legítima y universal. Lo consigue mediante la violencia simbólica, es decir, a través del “poder de las acciones pedagógicas de imponer significaciones y de hacerlo además de forma legítima” (Bonal, 1998:82); a través de la violencia simbólica el sistema educativo logra que los individuos asuman pautas culturales que no necesariamente son las propias, sino que responden a las clases más acomodadas. En tanto Michael Foucault considera que las instituciones escolares, al igual que las prisiones y manicomios, están preocupadas fundamentalmente por la regulación moral y social, utilizando para ello complejas tecnologías de poder y control disciplinario (Ball, 1993), es decir, que las instituciones educativas son instancias de control sobre la vida de las personas. A partir de las diversas corrientes que han trabajado el tema de la educación podemos apreciar la gran importancia social y sociológica de las instituciones escolares, no podemos considerar al sistema educativo sólo como una instancia de aprendizaje de conocimientos formales, sino que cumple una serie de otros factores, tales como la “transmisión de valores y reglas, y la transmisión del sentimiento de pertenencia nacional” (Jelín y Lorenz, 2004: 2).

En función de nuestro problema de investigación queremos detenernos en los vínculos y conexiones entre la (sociología de la) educación y la memoria social. Como ya hemos señalado, la escuela es uno de los principales canales de transmisión de la memoria social, en ella se transmite el pasado y los sentidos de éste, generando así la memoria colectiva de generaciones, grupos y localidades. El rol que cumple la escuela en torno a la memoria social es preponderante, ya que al otorgar una lectura del pasado se generan procesos que permiten a las nuevas generaciones interpretar el presente y formular expectativas sobre el futuro, recordemos pues las múltiples funciones de la memoria, tales como la generación de identidades, el sentido de pertenencia, la cohesión y cambio social, etc.

En relación a la memoria social debemos distinguir que la institución escolar es la instancia más potente en transmisión de la “memoria oficial”, es decir, la versión oficial



de la historia que busca hegemonizar el resto de las versiones de un mismo proceso o acontecimiento. Más aún, en términos puntuales, la historia como asignatura de estudio, “ha sido desde hace mucho tiempo considerada como un instrumento de hegemonización social, que logra atenuar conflictos mediante una determinada narración del pasado” (Jelín y Lorenz, 2004: 2-3). En función de todo esto cabe preguntarnos ¿qué rol específico cumple la escuela en la transmisión de las memorias de un pasado traumático?

En el contexto latinoamericano éste ha sido un tema importante en el estudio de la memoria social. En los procesos de transición democrática de países como Chile, Brasil y Argentina, los nuevos gobiernos se plantearon la necesidad de incluir el pasado reciente en los programas educativos, lo que puso a prueba los distintos componentes del sistema. Fue necesaria una reformulación de los planes y temáticas de educación y los docentes se enfrentaron al desafío de tratar contenidos sujetos aún a controversias sociales y políticas. Vale decir que cada gobierno “escribió” la historia guiándose por diferentes criterios, que podían ser justificar, olvidar o condenar los hechos ocurridos (o tal vez las tres cosas) (Jelín y Lorenz, 2004: 4). Esto fue generando diversos relatos sobre el pasado, creando, brechas importantes entre la historia oficial y las versiones no oficiales, o sea, las versiones que se contraponían o discernían del relato establecido.

Desde el ámbito público-instituciones surgen también, en este punto, prácticas tendientes a enfrentar las sucesivas violaciones a los derechos humanos de los gobiernos autoritarios, ya que no solamente era necesario dar a conocer su existencia, sino también hacerse cargo de las heridas sociales que causaron. En este contexto en Chile surgen, a principios de los años 90's, una serie de estudios que planteaban la necesidad de educar “en derechos humanos” más que “sobre derechos humanos”<sup>7</sup>. La reflexión se centraba en la incapacidad que tuvo la sociedad de los 70's para oponerse con mayor fuerza a las graves transgresiones cometidas; la pregunta frecuente era ¿cómo fue posible? y las explicaciones se basaban en que la sociedad chilena de la época carecía de elementos que permitieran una mayor conciencia al respecto. Por todo esto lo que primaba, según los teóricos de la educación, no era dar a conocer los hechos vinculados a las violaciones a los derechos humanos, sino inculcar el respeto por los mismos para generar una conciencia que evitara que este tipo de acontecimientos se repitieran en el futuro y que la consigna “nunca más” fuera efectiva (Osorio y Rubio, 2006). Ahora bien ¿qué es educar “en derechos humanos”? Es una “concepción educativa que considera que el conocimiento, el saber de los derechos humanos, no existe sólo ahí afuera, externo al sujeto cognoscente que lo aprende, que no es un conocimiento que tiene propiedades independientes de las personas que los

---

<sup>7</sup> Véase colección Programa de Derechos Humanos del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) desarrollado por la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) en (CNRR, 1994a; CNRR, 1994b; CNRR, 1994c; CNRR, 1995)

experimentan. Por el contrario, constituye un saber existencial que se reconstruye y se recontextualiza permanentemente” (Rodas, 1992: 5). Fue así como se idearon diversos métodos para enseñar en derechos humanos, los cuales fueron incorporados posteriormente –al menos en lo formal- a los objetivos transversales de los programas de educación.

Como podemos apreciar, la relación entre la memoria social y la educación son múltiples. A modo de recapitulación diremos que la escuela, en su rol formador de individuos – considerando no sólo la entrega de conocimientos técnicos específicos sino también el aprendizaje de valores y sentimientos de pertenencia nacional- es uno de los canales más importantes en transmisión de la memoria, mediante el cual se traspasan las “versiones oficiales” de la historia a las nuevas generaciones.

### 2.2.2. Estudios realizados

En Chile, durante la última década variados autores han reflexionado el tema de la Memoria Social, entre los cuales podemos mencionar a Farid Zerán, Sergio Campos, Manuel Antonio Garretón y Elizabeth Lira (Zerán et al, 2004; Lira, 2002; Garretón, 1995). Cabe señalar que el grueso de los trabajos desarrollados en ésta área se centran más que nada en lecturas sobre la transición política chilena en relación con los procesos de memoria social.

Entrando ya en el tema en sí de la Memoria social en la escuela y en términos más concretos, es decir, considerando trabajos empíricos realizados al respecto, cabe señalar que aunque no existe gran cantidad de investigaciones realizadas en esta temática, los vínculos entre la memoria social y la educación han sido estudiados desde diversos puntos de vista. Podemos mencionar al menos cuatro tipos de aproximaciones en el caso de estudios de las memorias de la represión en América Latina<sup>8</sup>.

Un primer acercamiento consiste en abordar la memoria desde el rescate las memorias de la represión “en la escuela”, es decir, aquellos episodios represivos vividos por distintos actores del sistema educativo y su repercusión en el conjunto de la sociedad. En esta temática trabaja, por ejemplo, Federico Lorenz en relación a la república Argentina. Lorenz toma el emblemático caso “La noche de los lápices” y analiza cómo este hecho se ha transformado en un icono de la represión, configurándose como una fecha importante de conmemoración y recuerdo para la sociedad argentina y, sobre todo, para los ámbitos ligados a la educación (Lorenz, 2004).

Otro nivel de análisis estudia la relación entre las propias memorias de los docentes en torno a la violencia y represión social y la forma en que tratan el pasado reciente. Una investigación de Rocío Trinidad profundiza en el sistema peruano

<sup>8</sup> Estos trabajos son producidos en el marco del programa de investigación desarrollado por el Panel Regional de América Latina del Social Science Reserch Council, que reunía cerca de 60 becarios de países de Cono Sur destinado a trabajar el tema de las Memorias Sociales de la Represión.

siguiendo esta perspectiva, indaga en la realidad de los profesores de la provincia de Ayacucho y se percata del enorme peso que arrastran algunos docentes en relación a las memorias de la represión y la violencia interna del país y cómo esto les hace tomar distancia al momento de referirse al pasado reciente. Además el estado peruano se presenta como un ente represor del gremio docente debido, en gran medida, a que durante los años 80's un gran número de maestros tomaron las armas y se unieron a Sendero Luminoso. La autora muestra cómo los profesores de esta localidad, conduciéndose bajo un ambiente represivo, evitan referirse a temas "conflictivos" en el ejercicio de su profesión (Trinidad, 2004).

Encontramos a su vez, un acercamiento a los temas de memoria y educación desde las diversas políticas de recuerdo (u olvido) impulsadas por los distintos gobiernos nacionales. Leonora Reyes indaga en los planes y programas de educación formulados por el Estado chileno durante los primeros años de la transición democrática. En su trabajo, la autora devela cómo los textos y programas de estudio, aun cuando incorporan ciertos aspectos relacionados con la dictadura militar, muestran una gran disociación entre los factores de transformación económica y los pasajes sangrientos de ese periodo; esto correspondería a una verdadera "política de memoria" que busca conciliar a las nuevas generaciones con el pasado, dando una mirada más positiva de este y silenciando las voces e identidad de las víctimas (Reyes, 2004).

Un último tipo de enfoque se instala también en el análisis de las políticas públicas de memoria, pero esta vez en función de los propios agentes del sistema de educativo; este es el caso de las investigaciones realizadas por Susana Debattista, para la realidad argentina y Carlos Demasi en el contexto uruguayo. Debattista hace una retrospectiva de las políticas de memoria desde la perspectiva del docente en una provincia argentina (Neuquén) de 1984 a 1998, su trabajo muestra la fragmentación producida en el discurso y los frutos de este, cuando de parte del Estado se instalan políticas de memoria sin un acompañamiento real a los docentes en ese proceso (Debattista, 2004). En tanto Demasi, mezclando el análisis teórico de la memoria social con una mirada crítica al sistema de educación uruguayo, establece cómo la política adoptada para tratar el pasado aboga más por el olvido que por el recuerdo, esto no por "hipocresía" – según el autor- sino por fomentar el consenso social y defender una imagen de "democracia perfecta"; todo esto en función de lo que la enseñanza de la historia puede llegar a significar en la formación de las nuevas generaciones, su idea de país y sus valoraciones sobre el pasado, el presente y el futuro (Demasi, 2004).

Nuestro problema de investigación mezcla algunas de estas perspectivas, puesto que intenta leer las políticas de memoria en la educación chilena en función de la propia experiencia de los docentes y, a la vez, apreciar cómo las características personales de éstos (incluida su relación con la represión) influye en este proceso.

## CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. Tipo de estudio

La presente investigación presenta características descriptivas, puesto que persigue describir cómo son tratados los contenidos relacionados con la dictadura militar en la educación media formal desde la perspectiva de los profesores de historia. No podemos considerar que ésta sea una indagación exploratoria, pues aunque no existe gran cantidad material sistematizado al respecto, el tema ha sido abordado ya desde otras perspectivas, como lo es la revisión de los planes y programas de educación.

### 3.2. Tipo de diseño

El diseño de la investigación es cualitativo, semi emergente, no experimental y transversal. Cualitativo pues la técnica de investigación utilizada para recabar los datos es cualitativa conversacional, entrevistas semi estructuradas. La característica de semi emergente está dada por la modificación y adaptación del plan de trabajo; pese a que existía una planificación anticipada de éste, algunos elementos fueron modificados durante el curso de la investigación; se modificó por ejemplo el tamaño de la muestra, de 16 casos planeados en primera instancia se redujo a 12 debido a la dificultad de pesquisar algunas categorías muestrales; también se extendieron los tiempos estipulados para su ejecución, fijando la fecha de término para julio del 2008 en vez de diciembre del 2007 como lo indicada el proyecto inicial. De igual forma, es una investigación no experimental, pues no se manipularon variables ni se controlaron de ninguna forma los factores externos que pudieran influir en los sujetos estudiados, por el contrario, el contexto y las características de éste fueron variables importantes dentro del propio diseño de la investigación. Finalmente diremos que se trata de un estudio transversal, pues se tomó un fenómeno en un tiempo determinado (el presente).

### 3.3. Universo y muestra

El universo teórico de esta investigación está conformado por los profesores y profesoras de Historia y Cs. Sociales o Geografía<sup>9</sup> que se desempeñen en los liceos y colegios – municipalizados y particulares- de enseñanza media formal. Mientras que el

---

<sup>9</sup> El título y la orientación profesional depende de la casa de estudios donde se haya formado el docente.

universo empírico estará circunscrito a los docentes del área metropolitana del Gran Valparaíso.

Para seleccionar una muestra propicia para el estudio se utilizó un muestreo estructural, el cual consiste en reconstruir la estructura social relevante en virtud de un problema de investigación dado (Valles, 2000); el motivo de esta elección responde a la necesidad de establecer un muestreo que fuera capaz de otorgarnos un panorama amplio de lo que son los distintos tipos de docentes que forman parte del sistema educacional chileno tomando en cuenta los diversos factores que pudiesen influir en nuestra investigación, tales como sexo, edad, tipo de establecimiento en el cual trabajan y relación con la dictadura militar. Además sólo se consideraron los docentes que se hayan desempeñado en el sistema de educación media formal por más de tres años, debido a que el tema a investigar se basa en la experiencia práctica en el aula de los maestros. En el siguiente cuadro se establecen con mayor claridad los criterios que se incluyeron en el muestreo, los que luego serán explicados con mayor detención:

Muestra Profesores de Historia

		Colegio municipal		Colegio particular	
		Con Relación con la represión	Sin Relación con la represión	Con Relación con la represión	Sin Relación con la represión
Hombre	Más de 40 años	1	1	1	1
	Menos de 40 años	1	1		
Mujer	Más de 40 años	1	1	1	1
	Menos de 40 años	1	1		

**a) Sexo del profesor:** Es evidente que el género determina gran parte de la forma de pensar y actuar de una persona. Hombres y mujeres no enfrentamos de igual forma los diversos aspectos de nuestra vida, incluso en el desempeño profesional. Además la teoría nos indica que hombres y mujeres no recuerdan el pasado de la misma manera, como ya vimos más arriba, la memoria tiene connotaciones de género. Mientras los hombres tienden a articular sus recuerdos de manera más concisa y en función de hechos concretos, las mujeres lo hacen desde lo cotidiano, incluyendo siempre factores emotivos o vivencias íntimas.

Esta diferencia en la forma de hacer memoria lleva a su vez a una diferencia en la manera de transmitir el pasado, dado a que el acto de transmitir supone un proceso previo de recuerdo.

**b) Edad del profesor:** Por su parte diferencias etarias también determinan la forma de mirar el mundo. Hemos fijado un corte de menores y mayores de 40 años de edad, esto debido a que por cálculos simples podríamos decir que un profesor de 40 años o menos ha desarrollado la mayor cantidad de su vida profesional en vigencia de la reforma educacional, la que incluye contenidos referentes a la dictadura militar chilena. Se esperaba que las entrevistas arrojaran diferencias entre estos dos grupos etarios. También hay que considerar que los teóricos de la memoria social señalan que el pasado se recuerda y se transmite en función, entre otras cosas, de la edad que se tenía al experimentar el suceso, en este caso nos interesaba la edad que tenían los docentes durante la dictadura militar. Los docentes de menos de 40 años de edad eran niños o ni siquiera habían nacido al momento del Golpe Militar, por lo que crecieron y se formaron una primera visión del mundo durante la dictadura, sus construcciones sobre la época se nutren mayoritariamente de lo que generaciones anteriores a ellos les han transmitido. En tanto los profesores mayores – sobre todo aquellos que hoy bordean los 60 años- eran jóvenes o adultos en 1973, por lo que guardan recuerdos de la época anterior y pueden establecer no sólo comparaciones entre la dictadura y la democracia de los años 90's, sino también en relación al Gobierno de la Unidad Popular.

**c) Tipo de colegio en el cual se desempeña:** Los tipos de colegio que consideramos están determinados por la procedencia de su financiamiento: los particulares son financiados por las familias de los alumnos y en algunos casos, por otras instancias privadas y los liceos municipalizados son financiados por el sector público, específicamente por las municipalidades. La relevancia de considerar este aspecto radica en que las normas y formas de educar varían según el tipo de colegio, además hay un componente socioeconómico importante, no de los educadores sino de los alumnos y sus familias, receptores del mensaje que queremos estudiar.

Se optó, además, por tomar sólo estos dos tipos dejando fuera los colegios subvencionados, primero, por su inmensa heterogeneidad, es decir, la gran cantidad y las diferencias internas de este tipo de establecimiento, lo que dificultaría la selección de los casos. Y en segundo lugar por criterio de casos extremos, o sea, poder comparar situaciones diametralmente opuestas, como lo son los liceos municipalizados frente a los colegios particulares pagados.

**d) Cercanía con la represión política durante la dictadura militar:** Esta categoría se refiere a la relación que tuvo el profesor con la represión durante la dictadura. Creíamos que este será un factor trascendental, que podría revelar diferencias significativas. Dividimos esta categoría en los docentes con relación con la represión, la que puede ser directa, si es que la experimentó personalmente o indirecta, si es que es familiar directo de algún tipo de víctima (esto considerando sobre todo a los docentes menores de 40 años de edad); y sin relación, es decir, los profesores que no sufrieron ningún tipo de represión política durante la dictadura.

En términos ideales, cada una de las casillas de la matriz deberían corresponder a un sujeto a entrevistar, sin embargo otro factor muestral que consideramos fue el criterio práctico; realizar 16 entrevistas (con las cuales se completa la matriz) resultaba demasiado costoso, en tanto el requerimiento de tiempo y recursos. Por esta razón redujimos a 12 el número de individuos a entrevistar, eliminando aquellas categorías que a priori resultaban menos relevantes para la investigación.

### **3.4. Técnica de producción de datos**

Para producir los datos que proporcionaran la información necesaria para abordar la pregunta de investigación tomamos como opción la utilización de entrevistas en profundidad semi estructuradas. Considerando que nos interesaba rescatar la narrativa de los distintos tipos de docentes en relación a cómo enseñan los contenidos relacionados con la dictadura militar el uso de la entrevista en profundidad se debió a que esta técnica se presenta como la más indicada, debido a la riqueza de la información que proporciona –personalizada y contextualizada–, la intimidad y comodidad que le otorga al entrevistado, que permite indagar en temas no observables (como es el caso los discursos), la posibilidad de indagación sobre temas que vayan surgiendo en el camino y que no necesariamente estaban incluidos en la pauta y por la flexibilidad y economía en su realización, entre otros (Valles, 2000).

La condición de semi estructurada la da el hecho de que contamos previamente con un guión o pauta de entrevista, la cual tiene como objetivo responder a los objetivos específicos para así poder entregar información que permita contestar la pregunta de investigación. Las preguntas directrices en la pauta fueron:

- 1) Información General:
  - Dónde hace clases

- Desde hace cuánto
- En qué nivel.

Esta información cumple un doble rol, en primera instancia nos sitúa en el contexto de la trayectoria profesional del docente y actúa también como introducción, generando lazos de confianza y empatía con el entrevistado.

- 2) Se ha hablado mucho de las dificultades para enseñar el pasado reciente
- ¿Cómo enseña...?
  - En qué nivel
  - Cómo lo haces (enfoques y metodología).

En este punto entramos abiertamente al tema, de forma bastante amplia y sin mayor direccionamiento, de modo en se vaya generando con el entrevistado un diálogo que permita recabar la mayor cantidad de información.

- 3) Y sobre los textos de estudio que abordan la historia ¿Qué te parecen?:
- Cómo se tratan los últimos 30 años
  - Cómo se tratan los derechos humanos

Este ítem, aunque no tan importante, profundiza sobre la forma en que los docentes enseñan el pasado reciente.

- 4) Considerando todo lo anterior, ¿Has tenido dificultades para hacerlo? ¿se te ha hecho difícil? ¿por qué?
- Qué dificultades
  - Cómo las resuelve
  - Por qué cree que se dan
  - ¿Y estas dificultades, le ocurren a otros profesores, es algo que haya conversado alguna vez?

Preguntar sobre las dificultades responde a uno de los objetivos específicos y a los antecedentes que se tienen sobre el tema, puesto que enseñar un pasado donde aún hay memoria en disputa tiende a causar dificultades o al menos procesos diferenciados del resto de los contenidos.

- 5) ¿Y tú cómo crees que tus alumnos reciben ese pasado?
- Hay diferencia con los otros contenidos



- Se muestran interesados
- Toman posición
- Qué haces cuando eso ocurre.

Este punto también corresponde a un objetivo específico de la investigación, intenta conocer cómo los docentes interpretan la recepción del pasado reciente por parte de sus alumnos; cabe señalar que no intentamos con estas preguntas conocer cómo los estudiantes reciben la enseñanza sobre la historia reciente, sino la percepción que de ello tienen los docentes.

6) ¿Cuál es tu experiencia con ese pasado? ¿Cómo lo viviste?

- Historias familiares, eventos, significados
- Cómo te planteas hoy frente eso
- Y eso cómo afecta tus clases
- ¿se puede ser neutro u objetivo en estos temas? ¿es conveniente o no? ¿por qué? ¿el maestro debe tomar posición?

Este aspecto nos lleva a las subjetividades más profundas de los docentes, a su trayectoria familiar y personal en función de la dictadura militar y la memoria. Este puede ser un tema más complicado de enfrentar, por esa razón lo ubicamos casi al final de la entrevista, donde se suponía que teníamos en mayor confianza con el entrevistado.

7) Desde tu experiencia, ¿cuál es el papel que juegan los profesores en estos temas?

- Valores
- Tema respeto de derechos humanos
- Recordar para no repetir
- Solo enseñar la historia como contenido
- Formar ciudadanos

Cuando ya se ha logrado desnudar el fondo de lo que es la forma en que enseña los últimos años de historia, se interpelaba al docente que se situara en el tema desde su rol de docente, lo cual se mezcla con todo lo dicho anteriormente.

8) Y pensando en ti como profesor, como parte del gremio ¿qué sabes de lo que ocurrió con los profesores durante el régimen militar?

- Qué conoce

- Cómo se le transmitió
- Cómo recibe y resignifica esa transmisión

Finalmente consultamos a los sujetos sobre la memoria de su gremio durante la dictadura, este ítem no tenía el sentido de recrear la memoria de los profesores, sino analizar la importancia que tenía la memoria más allá del discurso formal<sup>10</sup>.

### 3.5. Técnica de análisis de datos

El material recogido con las entrevistas fue estudiado utilizando análisis de contenido, el cual se caracteriza por ser una técnica cualitativa de análisis textual que se centra en el estudio del sentido de las expresiones, es decir, de la manifestación de las subjetividades en el lenguaje humano. El análisis de contenido puede ser dividido en tres niveles: sintáctico, o sea la estructura morfológica del texto, su superficie; semántico, el significado mismo del texto; y pragmático, dado que para que exista un contenido analizable debe haber sido expresado o dicho por alguien. El análisis de contenido genera un “meta texto”, que opera con reglas definidas en virtud de estos tres niveles, permitiendo desestabilizar la superficie del texto, mostrando sus aspectos no directamente identificables, pero presentes en el texto. Además de esto será necesario el contexto, es decir la propia subjetividad del sujeto, que le acompaña real y potencialmente determinando gran parte del sentido de sus expresiones (Navarro y Díaz En Delgado y Gutiérrez, 1995).

Dicho todo lo anterior, a continuación describiremos paso a paso el proceso de análisis de datos llevado a cabo:

1. Transcripción: Se transcribieron las doce entrevistas, intentando no perder la intencionalidad del discurso, es decir respetando los silencios, pausas, titubeos, etc.
2. Lectura individual: Se leyeron detenidamente cada una de las entrevistas, identificando los temas más relevantes, aquellos considerados de antemano en la pauta y aquellos que se dieron de forma espontánea en las entrevistas.
3. Codificación: Luego de leer las entrevistas se establecieron unidades de registro dentro de los textos, creando alguna forma de distintivo entre cada código.

---

<sup>10</sup> Ver ejemplos de entrevistas realizadas en anexo.

4. Lectura transversal: Posteriormente se leyeron transversalmente las entrevistas, esto quiere decir identificando temáticas comunes y el contenido de ellas.
5. Categorización: Con la codificación de las entrevistas se crearon categorías de análisis estandarizadas y se “vacía” la información de los textos a las distintas categorías. El siguiente cuadro nos muestra las categorías referentes a las dificultades que acusan los profesores al enseñar con contenidos relacionados con la dictadura militar<sup>11</sup>.

	<b>Hombre municipal más de 40 relación directa</b>	<b>Mujer municipal más de 40 relación directa</b>	<b>Hombre municipal menos de 40 relación directa (E)</b>	<b>Hombre municipal menos de 40 relación directa (V)</b>
--	--	---	--	--

Dificultades que encuentra	1. Tipos de dificultades	-falta de interés de los alumnos -forma de concebir la educación como algo pragmático y funcional	-extensión de los programas -indiferencia de los alumnos	-extensión de los programas -incoherencia entre los contenidos y la madurez de los alumnos -falta de comprensión de los alumnos	Prenociones con carga valórica por parte de los alumnos
----------------------------	--------------------------	--	---	---	---

<sup>11</sup> Ver cuadro completo en anexo.

	2.Cómo las resuelve	Trata de ver los contenidos rápido y de la forma más entretenida posible	-ver la mayor cantidad de contenidos posible sin profundizar en ellos - conecta la historia con los propios problemas de los estudiantes	-Va ligando acontecimientos puntuales sin necesariamente profundizar en ellos -motivar desde lo actual	Apela a empatía con las diversas posturas
	3.Postura frente a las dificultades	Falta de interés se debe al nivel socio cultural muy bajo, sólo les interesa salir al mundo del trabajo	Culpa al sistema neoliberal del individualismo y el pensamiento cortoplacista de los alumnos	-la planificación de los programas es mala -los alumnos no logran entender el pasado reciente porque operan con otras lógicas, son individualistas y no conocen los grandes relatos	La historia es siempre subjetiva, es necesario evidenciarlo y discutir al respecto

	4.Postura frente al interés	Crítico inactivo, no cree que sea posible hacer algo al respecto	Los alumnos van cambiando, son hijos de su tiempo	Todo lo esgrimido es causa de problemas estructurales tanto del sistema educacional como de la sociedad en general	Subjetividad de las vivencias pesan más los relatos externos
--	-----------------------------	---	---	--	--

6. Organización de la información: Con el cuadro de categorización lleno se organizó la información más sistemática y teóricamente, intentando ir contestando a las preguntas directrices de la investigación.
7. Redacción final de la información (análisis de contenido final): Finalmente con la información más ordenada se dio paso al análisis en sí, interpretando los datos a la luz de la teoría y/u otros elementos que parecían coherentes e indicados, considerando los distintos niveles del análisis de contenido (sintáctico, semántico y pragmático).

### 3.6. Calidad del diseño

Con respecto a la calidad de los diseños cualitativos de investigación, existen discusiones y múltiples posturas (Valles, 2000). Existen voces que aseguran que es posible adaptar las formas de medir validez y confiabilidad de los métodos cuantitativos a los cualitativos, usando jueces externos, aplicando el instrumento a

grupos diferentes, etc. Sin embargo esto resultaría bastante dificultoso, debido a que por lo general las técnicas cualitativas no persiguen generalizar ni extrapolar los resultados obtenidos, sino que más bien se interesan en la particularidad. De igual forma hay posturas totalmente contrarias, que rechazan cualquier criterio para asegurar la calidad debido a la naturaleza misma de la investigación cualitativa (Valles, 2000).

Para esta investigación hemos decidido basarnos en algunos de los criterios planteados por Valles (2000), estos son:

- a) Consistencia con las observaciones empíricas: Esto quiere decir que el reporte de campo debe ser estrictamente coherente con lo observado empíricamente.

En la investigación, hemos procurado que los análisis sean consistentes con los datos, es decir que más allá de lo creativo que pueda ser la interpretación de los datos debe haber coherencia entre lo que dice el entrevistado y el análisis que hacemos de sus dichos, lo que no quiere decir que repitamos sus palabras, sino que seamos rigurosos y profundamente honestos con el conocimiento que se genere en este proceso.

- b) Credibilidad científica: Esto tiene que ver con los pasos a seguir, con la rigurosidad con que se realiza el proceso de investigación de campo y procesamiento de los datos empíricos.

En función de esto todos los pasos han sido sumamente cuidados, cada una de las entrevistas fueron producidas y analizadas sistemáticamente, llevando registro de cada etapa: contacto de los sujetos, concertación de las entrevistas, realización, transcripción, lecturas, categorización individual y horizontal de todas las entrevistas, organización de la información, redacción de los resultados, etc.

- c) Reflexividad de los efectos que el investigador y la estrategia de investigación provocan en los resultados: El investigador debe tener presente sus propias preconcepciones, formas de mirar el mundo y su actitud y prestancia, pues esto influirá en el curso de la investigación. A su vez, la estrategia de investigación también puede modificar el curso de los resultados, esto quiere decir que hay que tener el mayor cuidado posible en la forma, los lugares y espacios en que se apliquen los instrumentos, así como también en el diseño mismo de estos.

Este aspecto es tal vez el más complejo debido a lo dificultoso que es percibir nuestras propias nociones sobre la realidad y tratar de intuir, además, cómo

éstas podrían influir en la investigación. Se trató de realizar el trabajo de campo de la manera más neutral posible, pero entendiendo que las entrevistas más que interrogatorios son diálogos con propósitos definidos donde se conjugan una serie de factores tales como la empatía con el entrevistado, la edad, género, etc. al momento del análisis no sólo se puso atención en lo que los docentes decían, sino también la forma en que lo abordaba el entrevistados, esto con el objetivo de intentar dilucidar los aspectos externos al entrevistado que pudieran influir e su discurso.

- d) Cantidad de información sobre el proceso de investigación que se entregan al lector: Se deberá poner a disposición del lector la mayor cantidad de material sobre la investigación.

En este caso específico se considera colocar en anexo la transcripción de las entrevistas para que- si el lector lo desea- se pueda revisar directamente la fuente.

Tenemos la convicción de que todo esto, junto con una extrema rigurosidad y honestidad durante los diversos procesos que conlleve la investigación, será suficiente para asegurar la calidad de su diseño.

### **3.7. Condiciones éticas**

Siguiendo con los planteamientos de Miguel Valles (2000), las condiciones éticas que se tuvieron en cuenta en la realización de la investigación fueron privacidad, confidencialidad y consentimiento. Las entrevistas fueron realizadas en los lugares y momentos más propicios posible, otorgando el máximo de privacidad, comodidad y confianza al entrevistado, en algunos casos el lugar de entrevista fue el mismo colegio, pero cerciorándonos que el espacio a utilizar fuera privado y silencioso. Por su parte la confidencialidad está asegurada porque sólo son reveladas características referenciales de los entrevistados, tales como sexo, edad, tipo de colegio y relación con la dictadura, la identidad de los docentes no aparece en ningún lugar de la investigación. Finalmente el criterio ético de consentimiento se da por sentado pues todos los sujetos conocían la finalidad de la entrevista, teniendo plena conciencia que el contenido de ellas sería utilizado para propósitos académicos y que estarán a disposición de dicha comunidad.

## **CAPÍTULO CUATRO: RESULTADOS**

En virtud del análisis del trabajo de campo e intentando responder a las preguntas directrices de esta indagación, se ha organizado el presente capítulo en seis partes.

Las cuatro primeras están orientadas a responder los objetivos específicos, es decir, 1) Conocer el discurso de los profesores de historia acerca de cómo enseñan los contenidos relacionados con la dictadura, 2) Conocer cuáles son y cómo resuelven los principales obstáculos que se les presentan en la enseñanza de los contenidos relacionados con la dictadura, 3) Conocer las interpretaciones de los profesores respecto de cómo son recepcionados por sus alumnos los contenidos que enseñan asociados a la dictadura militar chilena y, 4) Analizar el proceso de reflexividad de los profesores de historia sobre su rol docente en el tratamiento del pasado reciente.

En tanto la quinta parte se enmarca dentro de los contenidos que podríamos denominar relevantes al momento de generar una interpretación más general y profunda, como lo es la memoria del gremio docente en dictadura, es decir, como los propios docentes hacen memoria de sí mismos como sujeto colectivo.

La última parte intenta mostrar las lógicas y enfoques observadores de los docentes entrevistados, es decir, poder descubrir y analizar cuales son los elementos simbólicos o menos visibles que articulan su discurso, desde donde provienen y cómo se relacionan con el discurso más evidente; todo esto con el fin de crear una suerte de tipología en la clasificación de los docentes dependiendo de estas lógicas observadoras (Canales, 2006).

Además de todo lo anterior, debemos recordar que dentro de nuestro muestreo existieron cuatro características básicas en la selección de los docentes entrevistados, estas fueron: sexo, edad, relación con la represión durante la dictadura y tipo de colegio en el que trabajaban, es así como en cada apartado iremos vinculando las diversas categorías que el análisis arroje con cada una de estas características, identificando diferencias y elementos comunes.

### **4.1 Cómo enseñan el pasado reciente**

En esta sección revisaremos cómo los docentes “dicen” enseñar los acontecimientos del pasado reciente nacional, vale decir, sus narrativas. Después de analizar en profundidad la información, hemos optado, con fines analíticos, por dividir la presentación de resultados en tres grandes áreas; lo primero será señalar desde qué paradigmas o posturas teóricas los docentes entienden la enseñanza de este periodo en particular, y cuáles son las metodologías que utilizan; acto seguido presentaremos



cuáles son los elementos que más destacan al tratar el pasado reciente; y, finalmente, la carga ética y valórica que le imprimen a esta enseñanza.

#### 4.1.1. Paradigmas teóricos y metodologías

La noción de paradigma se remonta a tiempos muy antiguos, pero su difusión más importante en las ciencias sociales surge en la década de 1920 de la mano de Thomas Kuhn, se trata de conjuntos de nociones y creencias compartidas por comunidades científicas que van determinando su producción (Barnes, 2000 en Ramos, 2005). La idea de paradigma busca mostrar que toda actividad intelectual, incluida la pedagogía, “no ocurre asépticamente en un vacío sociocultural, sino que está cruzada y marcada por creencias y valores derivados del marco sociocultural en que se lleva a cabo dicho proceso” (Ramos, 2005). Dentro del presente análisis hemos pesquisado en los docentes cuatro tipos de paradigmas o enfoques al momento de tratar los hechos vinculados a la dictadura militar, estos son el **paradigma positivista**, **el crítico**, **el constructivista** y **el paradigma analítico**, los que no sólo se caracterizan por una perspectiva teórica sobre la realidad y la enseñanza, sino que también incorporan cierto tipo de metodologías usadas en el aula. Vale decir que los paradigmas señalados no pertenecen necesariamente a las teorías sobre educación, más bien son un conjunto de perspectivas teóricas provenientes de diversos orígenes, tales como la filosofía, la sociología, la psicología, etc. Las hemos escogido en virtud de su precisión y acertividad al momento del análisis.

- Paradigma positivista: Corresponde a una línea teórica que intenta extrapolar los procedimientos y concepciones de las ciencias naturales a la realidad social; opera bajo la presunta existencia de una realidad objetiva separada y distinta de los sujetos, donde la objetividad y neutralidad son sus principios elementales para conocer esa realidad (Ramos, 2005). Los docentes que podemos identificar bajo este paradigma suelen hacer mucha referencia al tema de la objetividad o la neutralidad al momento de tratar los contenidos históricos sobre el pasado reciente, intentando no dejar ver nada más aparte de los hechos.

“Trato de ser objetivo, aunque yo digo que soy objetivo, pero tal vez para los ojos de los otros no soy objetivo. Yo trato de ser objetivo y yo mismo me lo propongo” (Profesor municipal más de 40 años sin relación con la represión<sup>12</sup>)

---

<sup>12</sup> De aquí en adelante SRR.

En relación a la metodología, los profesores que siguen el paradigma positivista optan principalmente por la exposición tradicional, donde prima el relato de los hechos a los estudiantes.

“... hay que pasar la materia más o menos veloz (...) cuesta mucho que al final logres realmente un trabajo personal, una reflexión interna o cosas por el estilo, umm, así que al final yo creo que el método es más bien tradicional con todas sus letras ¿ya? De exponer situaciones (...) el conocimiento del pasado, la comprensión del pasado te exige primero manejar información o tener información mejor dicho ¡eso! Te exige tener información para luego poder ocuparla” (Profesor particular más de 40 SRR)

El término “pasar la materia” es un elemento común, lo que nos habla de una forma de concebir el conocimiento como algo estático que hay que dar a conocer a los alumnos. También llama la atención el concepto de “tener conocimiento”, como un bien que se posee o no se posee, siendo el profesor el encargado de entregarlo.

La otra metodología utilizada, aunque en menor grado es el análisis de fuentes, es decir, la revisión de textos que traten el tema.

“... siempre trabajo con documentos, yo les entrego documentos, los trabajamos en clases en torno a una serie de consultas, ellos trabajan y yo voy complementando, voy explicando lo que estamos viendo” (Profesor municipal más de 40 SRR)

Esta revisión por lo general no se hace en forma analítica, sino más bien se utiliza para dar a conocer hechos y procesos, es más para apoyar el relato del profesor que para reflexionar al respecto, los alumnos leen y contestan preguntas sobre la lectura; el profesor “va explicando lo que están viendo”, es decir, les entrega un relato y explicación sobre los textos estudiados sin profundizar mayormente la propia interpretación de los estudiantes.

Vinculando esta categoría con las diversas características de los docentes, podemos decir que hay ciertas asociaciones, unas más claras que otras. En primer lugar debemos señalar que esta categoría se presenta mayormente en hombres, lo que podría deberse a la continua asociación entre pensamiento racional y el género masculino, los hombres tienden a ser más estructurados en su pensamiento y suelen otorgarle menor carga emotiva a sus acciones. Además es sabido que los hombres tienden a articular sus relatos sobre el pasado de forma notablemente más sintética y con menos detalles que las mujeres, recordemos que la opción teórica que tomen al momento de enseñar el

pasado reciente está en estrecha relación a la forma como recuerden ese pasado (Jelín, 2002).

De igual forma, se muestra una cierta vinculación entre este paradigma y los docentes sin relación con la represión durante la dictadura militar; esto no llama mayormente la atención ya que es sabido que cuando una persona se involucra directamente con un acontecimiento extrañamente podrá desvincularse de él. El paradigma positivista asume (supuestamente) una postura objetiva y neutral con respecto a la historia, por lo que resulta coherente que quienes se vieron afectados directamente se alejen de esta concepción.

El tipo de colegio en el que el docente se desempeña no parece ser un elemento decidor, no hay ningún tipo de asociación con la adhesión a este paradigma.

Finalmente, la característica mayormente marcada es la edad de los docentes que adhieren a esta postura: todos son mayores de 40 años. La interpretación de este hecho puede ser múltiple, en primera instancia podría pensarse que los mayores de 40, por haber sido testigos de la dictadura podrían adoptar posturas menos rígidas, pero también podríamos deducir que la objetividad puede ser un escudo, una forma de no tomar posición o mejor dicho de no reconocer una postura con respecto al pasado, un pasado que de una u otra forma les pertenece porque fueron parte de él. La objetividad puede ser una excelente forma de desresponsabilizarse del pasado, de convertirlo en algo ajeno, lejano, sólo una parte de la historia.

- Paradigma crítico: El paradigma crítico concibe al sujeto, en este caso al docente, como ineludiblemente situado en la sociedad y determinado por los aspectos sociopolíticos e históricos de su ubicación, asume la acción intelectual como una forma de acción sobre el mundo ya sea para mantenerlo o cambiarlo, requiriendo por tanto una dirección liberadora que pueda combatir las desigualdades sociales (Ramos, 2005). Los profesores que pueden ser enmarcados dentro de este enfoque o modelo tienden a ver la educación como un campo de lucha social, un frente potencial de cambio social.

“... políticamente soy muy activo, es decir todos somos políticamente activos, mi lado va por un tema educacional, va por un tema de cultura...” (Profesor municipal menos de 40 años con relación con la represión<sup>13</sup>)

Para estos docentes la educación es evidentemente una acción política, un lugar privilegiado desde donde fomentar el cambio. Las metodologías más utilizadas por este grupo son, por un lado, los medios audiovisuales, reportajes, cine,

---

<sup>13</sup> De aquí en adelante CRR.

Internet, etc. y por otro, la conexión de hechos y procesos puntuales entre, con acontecimientos actuales tanto a nivel local como de la vida cotidiana de los estudiantes.

“... yo usaba bastante los informes especiales, los programas de televisión (...) Recuerdo haber sensibilizado mucho (...) con eso de la guerra de África, entre Ruanda y todo eso (...) Entonces esa era la manera de sensibilizar y luego extrapolar a lo que nosotros habíamos vivido” (Profesora municipal más de 40 años CRR)

En relación a las características de los profesores que hemos identificado dentro de esta postura, las variables de género, edad y tipo de colegio no se muestran mayormente significativas, no así la relación con la dictadura: todos aquellos que enseñan el pasado reciente desde el paradigma crítico guardan relación directa con la dictadura, siendo víctimas ellos mismos o sus familiares directos. Este hecho es sumamente interesante: estos profesores sienten el pasado como parte de sus biografías personales, siendo el ejercicio de la pedagogía una forma de continuar con la lucha. La adherencia a este paradigma resulta consecuente con su propia historia, con lo que son, con lo que creen debe ser la pedagogía y la política.

“Yo, mi familia es... es víctima directa del tema de la dictadura de Pinochet desde... bueno yo tengo tíos desaparecidos, uno por cada lado de mi familia, mi abuelo fue corregidor en el norte en el 40 o 50, es decir, hay una historia política en mi familia y fuerte eh... es fuerte (...) fui parte de un proceso y este proceso en mi vida personal yo creo que marcó también mi vida profesional a futuro, en el hecho que me acercara a las humanidades, que estudiara historia...” (Profesor municipal menos de 40 años CRR)

Los profesores de este grupo se acercan al uso ejemplar de la memoria (Jelín, 2002), es decir, que son capaces de tratar los hechos vinculados a la dictadura militar en virtud de los embates del presente con proyección hacia el futuro. No obstante la lucha no necesariamente se hace desde el rescate de la memoria, sino del tratamiento en general de las materias.

- Paradigma Analítico: El paradigma analítico se caracteriza por concebir la existencia de diversas variables que constituyen las dimensiones de un fenómeno y que tienen como definición principal, la capacidad de asumir distintos valores (Granadillo, 2003). Es decir que los docentes que adhieren a este paradigma suelen hacer hincapié en la multiplicidad de factores, componentes e interpretaciones de un fenómeno, para luego intentar realizar una visión de

conjunto que permita a los alumnos una mayor comprensión del periodo histórico en cuestión.

“bueno así, la violación de los derechos humanos ¿cierto? Desde el punto de vista constitucional, y del punto de vista ¿cierto? de la declaración universal, eh... del punto de vista económico entramos ya más al detalle de qué significó la privatización, la privatización por ejemplo de redes sociales, como la salud, la previsión, las AFP, las ISAPRES, etc. Desde el punto de vista social, trabajamos cómo eh... se genera este estancamiento cultural...” (Profesora particular más de 40 años SRR)

En cuanto a las metodologías mayormente utilizadas por estos profesores prima el análisis de fuentes, sobre todo fuentes contrapuestas en términos de interpretación de los hechos con el fin de ampliar las miradas sobre el proceso.

“(hay que) ser tremendamente sincero e intentar exponer la mayor cantidad de visiones posibles cosa que los estudiantes también puedan sacar dentro de su... dentro de su nivel de desarrollo intelectual, puedan sacar su propia conclusión... o sea, no limitarlos a una interpretación ni la de Vial, ni la de Salazar, ni la de Goicovich, o sea, no los limitemos a un historiador a un texto, sino que veamos, tratemos de ver la mayor cantidad de visiones...” (Profesor menos de 40 años CRR)

En este caso no se muestran relaciones de ningún tipo en cuanto a las los criterios muestrales de la investigación, ya que los docentes que adhieren a este paradigma presentan condiciones bastante diversas y variadas. En relación al nexo de esta postura con lo que es la transmisión de las memorias sociales, podemos señalar que estos profesores se esmeran en mostrar las diferentes visiones y factores de los procesos históricos, pero no necesariamente abogan por nuevas versiones de la historia, sino más bien exponen las tendencias más importantes dentro de lo existente.

- Paradigma Constructivista: Entendiendo el constructivismo como una teoría sobre el aprendizaje que plantea que cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, el aprendizaje no sería ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999 en Hernández, 1997). Los docentes que hemos clasificado dentro de este paradigma conciben el aprendizaje como un proceso activo donde el estudiante aporta con sus saberes y prenociones sobre la realidad.

“... entonces en ese sentido yo creo que uno tiene que intentar tener una relación más democrática, de considerar al otro... considerar al otro como una persona importante que tiene saber, que tiene conocimiento, que tiene afectos, todo eso...” (Profesora municipal menos de 40 años SRR)

Referente al tema de la metodología utilizada por este paradigma, los docentes tienden, en primer lugar, a recurrir a las experiencias cotidianas y personales de los alumnos y desde allí desarrollar los temas referentes al pasado reciente como forma de insertarlos mayormente en el contexto y además partir desde sus propios conocimientos y nociones. El otro método del cual dan cuenta estos docentes son los trabajos en terreno, hacer que los alumnos investiguen in situ con el fin de que se vinculen directamente con la realidad; esto está directamente asociado a una idea más de fondo que presume que el conocimiento no es estático, sino que se genera, que es una producción.

“... el tema de la historia de donde ellos viven, de cómo se pobló su población o el cerro principalmente. Entonces ahí como que voy inculcando la importancia de la historia reciente y que no hay que ver a la historia como una verdad universal, no sé, una verdad que solamente están en los libros, sino que en esta parte para ver los últimos 30 años, 30 años de historia de Chile hay que también dar una vuelta a otro tipo de fuentes, testimonio oral, de... no sé, de los diarios muchas veces, recursos documentales...” (Profesor municipal menos de 40 años SRR)

Al igual que el enfoque anterior, los profesores que pudimos identificar dentro del paradigma constructivista no presentan mayores asociaciones en cuanto a sexo, edad, tipo de colegio ni relación con la dictadura.

Podemos apreciar en esta parte que los paradigmas desde los cuales los docentes se plantean la enseñanza del pasado reciente no sólo tienen que ver con postulados teóricos, epistemológicos y metodológicos, sino que también están íntimamente ligados a la forma en que transmiten las memorias de pasado, con la importancia y la función que le asignan a la memoria social. Porque más allá de la conciencia que tengan al respecto, la forma de tratar la historia reciente se constituye en un pilar central del conjunto de conocimientos sobre el pasado que reciben los estudiantes.

#### 4.1.2. Elementos más destacados al tratar los contenidos relacionados con la dictadura militar.

En este apartado veremos que al margen de los paradigmas utilizados por los docentes, que dan cuenta de la forma en que conciben la enseñanza del pasado reciente y las estrategias metodológicas que utilizan, cada profesor destaca ciertos aspectos puntuales de los hechos relacionados con la dictadura militar de 1973. Usando variados conceptos y referencias, las entrevistas arrojaron cuatro áreas de interés: las violaciones a los derechos humanos, los cambios a nivel microsocial, el quiebre institucional y la polarización del país.

- Violaciones a los derechos humanos: Las transgresiones a los derechos humanos durante la dictadura militar son un tema recurrente en la enseñanza del pasado reciente, los docentes que optan por poner énfasis en este punto de la historia lo hacen desde dos distintas ópticas: una que busca recuperar el pasado, mostrar lo que pasó, quiénes fueron los principales involucrados, las consecuencias sociales y personales de esto; en una suerte de deuda con el pasado, y un poco marcada por un afán de transmitir lo ocurrido y develar los silencios relacionados con el tema. La otra postura se apega más a lo conceptual en el sentido que muestra los derechos humanos en lo abstracto, sin carne, como hábitos de convivencia, tratando de mostrar las violaciones a los derechos humanos como parte de una enseñanza en el presente y hacia el futuro; los docentes que se desenvuelven bajo este concepto intentan “educar en derechos humanos” más que “sobre derechos humanos” (Rodas, 2003).

“cara de palo. La tortura, la represión y de alguna manera lo veo desde distintas perspectivas...” (Profesora particular más de 40 años CRR)

“el tema de los derechos humanos no está solamente, no tiene que ver solamente con pasar los... con el tema de la tortura y las desapariciones (...) es mucho más amplio, o sea... va desde que... conversamos con los niños de que... a ver por ejemplo un derecho es que haya derecho a vacaciones cuando uno es trabajador...” (Profesora municipal menos de 40 años SRR)

Además de estas dos tendencias, llama la atención que cuando los docentes se refieren a las violaciones de los derechos humanos en dictadura recurren inmediatamente al discurso de las transgresiones sobre el cuerpo, es decir, las desapariciones, las muertes y las torturas, pero al llevarlo al presente la visión cambia y se incluyen en la categoría derecho humano otras áreas tales como el

derecho a expresión, los derechos laborales, la libertad de prensa, etc. Pareciera ser que el imaginario de la represión en dictadura evoca inmediatamente a lo físico, soslayando un poco las demás transgresiones que sí se consideran al referirse a la actualidad.

Este punto no presenta mayores distinciones en función de la edad, la relación con la dictadura y el tipo de colegio de los profesores, pero sí según género: quienes hacen más hincapié en las transgresiones a los derechos humanos son las mujeres.

- Cambios en la vida de las personas: Esta área se refiere a los cambios en la forma de vivir de las personas, tanto en lo más cotidiano como en las lógicas más profundas con que los individuos piensan y viven. Todo esto supone una visión que traspasa a los hechos concretos, es más bien una lectura de cómo esos hechos tuvieron eco en los habitantes de un país, como cambió nuestra cultura como forma de vida.

“creo que nuestro país perdió, y perdió en lo más profundo, en... perdió en lo que son las redes sociales, perdió sentido de reciprocidad con tu país...” (Profesora particular más de 40 años SRR)

Estos docentes recalcan los “valores sociales” perdidos a partir de la instalación de la dictadura, cómo los cambios macro-sociales fueron transformando el quehacer de las personas, las formas de las relaciones sociales y la manera de ver el mundo y la sociedad. Además dan cuenta de las consecuencias de esos cambios, y de cómo lo político que es visto en primera instancia como algo social y externo fue penetrando y trastocando profundamente la vida de las personas.

“... yo me casé en dictadura, tuve hijos en dictadura, tuve matrimonio en dictadura donde te acostumbras a tener mucha cautela, mucha cautela de decir cosas porque el que está al frente te puede denunciar, ya? Yo incluso digo matrimonio en dictadura porque mi generación, gran parte de mi generación está separada... se separó porque tú acostumbras a callar, a callar y se te transmite al ámbito familiar, entonces vai guardando cuestiones...” (Profesora municipal más de 40 años CRR)

Vemos pues que dentro de esta postura hay dos formas de rescatar los cambios en la vida de las personas, por una parte se nos muestran consecuencias en la forma en que los individuos se ven a sí mismos en relación con el mundo y, por otra, cómo en lo cotidiano se interiorizan aspectos generales impuestos a partir de la dictadura. En esta categoría no se muestra ningún tipo de relación entre las



características muestrales de los profesores, por lo tanto es un aspecto bastante transversal para dar sentido al pasado.

- Quiebre institucional: Nos referimos con quiebre institucional a colocar acento en los aspectos que, por definición conceptual, convierten al régimen de Pinochet en una dictadura, es el hecho de pasar por sobre la ley, limitar el accionar y la independencia de los poderes del estado, entre otros. Esta tendencia supone un juego que genera una dicotomía entre dictadura/ democracia, poniendo el énfasis en la democracia como tipo de gobierno más allá del concepto de “democratización” de los distintos aspectos sociales (Garretón, 1994)

“el quiebre institucional implicó que el único poder del estado que se mantuvo intacto fue el poder judicial, no así el poder legislativo, no así el poder ejecutivo (...) cómo si bien el poder judicial se mantuvo intacto habían em... un recurso en especial, que es el habeas corp, que no procedieron debido a este quiebre institucional, que armen (los alumnos) esa conexión ¿ya? Se les puede olvidar el concepto legal de habeas corp, que son los recursos de amparo, pero que al menos que sepan que si bien todo se mantuvo igual, algo no funcionó bien ¿ya?” (Profesora particular más de 40 años SRR)

Los docentes que se centran en estos temas se interesan en que los estudiantes puedan ver claramente que en Chile hubo una dictadura, que no fue solo un tipo de gobierno, sino que se pasó por encima de muchas cosas, como la ley y, por supuesto, los valores democráticos; todo esto en términos bastante normativos, apegándose a lo que conceptualmente está predefinido como dictadura o democracia. Este punto, al igual que el anterior no guarda relación con las características básicas de los docentes, por lo tanto también puede ser visto como un sentido utilizado más allá de las experiencias particulares.

- Polarización: El tema de la polarización social y política suele ser un argumento frecuente entre los simpatizantes del régimen militar o quienes se dicen “apolíticos” o sin postura definida, en el caso de los profesores no es una excepción, ya que quienes presentan esta postura no sólo guardan relación indirecta con la dictadura, sino que también se declaran objetivos y no señalan abiertamente su postura política, aunque se puede deducir de sus dichos.

“... cuando yo enfrento esto con objetividad, porque yo trato de ser objetivo, algunos alumnos dicen que soy de derecha o militar... bueno no soy militar, no soy miliquero (...) Yo trato de ser objetivo y creo también que cuando se produce un cambio, en el gobierno militar cuando entran o actúan los militares es porque hay una descomposición social,

política y económica del país, yo les digo a los chiquillos: Pinochet no se levantó ese día y dijo voy a hacer un golpe hoy día, sino que hay toda una coyuntura histórica...” (Profesor municipal más de 40 años SRR)

Podemos ver que si bien no hay un reconocimiento frontal de la tendencia política, se trata de argumentar a favor de la intervención militar; tras el discurso de la “objetividad” se esconde una tendencia política de derecha evidente. Estos docentes se centran en destacar la existencia de dos visiones sobre los acontecimientos en torno a la dictadura militar, una que la reprueba y otra que la defiende, y que esta postura depende de los argumentos que se utilicen, porque ambas válidas y posibles. Esto nos remonta al discurso de la reconciliación de los años 90’s donde se homologaban las relaciones de fuerza entre los sectores y se explicaba el conflicto en función de la división del país en dos posturas contrapuestas e irreconciliables por la vía del entendimiento.

“dentro de la objetividad que yo trato de poner digo esto no fue en términos –a mis alumnos les digo- no fue el golpe militar una asonada o voy a usar vulgarmente una arrancá de tarros de los militares o de los milicos o del Pinochet que quiso quedarse con el poder (...) la historia no se divide entre los buenos y los malos, intento dejar claro de que la historia no son los buenos... los buenos contra los malos ni los malos contra los buenos, sino que son procesos ¿ya? Donde hay fuerzas que están actuando ¿ya?” (Profesor particular más de 40 años SRR)

En tanto a las características muestrales, debemos decir que los profesores que más enfatizaron la polarización como antecedente de la dictadura son hombres mayores de 40 años sin relación con la dictadura, pero como ya dijimos más arriba más que esas características llama la atención su postura política, evidentemente de derecha o centro derecha, aunque no lo reconozcan escudándose en la objetividad. Tal vez esto sea porque en general no es políticamente correcto reconocerse a favor del golpe militar y de la dictadura, en relación a esto, los docentes en cuestión no escatimaron esfuerzos por recalcarse muy democráticos y en contra de las violaciones a los derechos humanos. Se pone de manifiesto, así, las dificultades existentes para la generación que una memoria social colectiva inclusiva, donde tengan cabida posiciones menos legitimadas, como lo son la de los docentes a favor de la dictadura.

En este punto debemos señalar que cada una de las áreas que los docentes destacan al momento de enseñar la historia reciente no corresponde sólo a

determinantes políticas, de género o etarias, sino también a la forma en que los propios docentes recuerdan el pasado, lo que ha quedado grabado en sus memorias. Ya nos indicaba Pollak (2006) que la memoria es selectiva y no receptiona todos los elementos de igual manera, cada profesor destacará elementos en sus clases en función de lo que a él mismo le parece de mayor importancia en relación al pasado; aludir a la polarización indica, en primera instancia, interpretar la dictadura como polarización o tal vez acudir a este discurso para no admitir niveles de adherencia al Régimen militar, cabe señalar que después del caso Riggs gran parte de los adherentes a Pinochet renegaron de él, socialmente se hizo mal visto apoyar y defender el régimen (Lechner, 2002).

#### 4.1.3. Posicionamiento político ideológico al enseñar el pasado reciente.

Al hablar de posicionamiento ideológico nos referimos a las valoraciones que se asumen al momento de enseñar el pasado reciente, es decir al posicionamiento en términos más bien político e ideológico en relación a estos tópicos. Primero que todo habría que señalar que todos los docentes reconocen su posicionamiento frente a estos temas, no hay nadie que asegure no tomar posición en relación al pasado reciente. Además, algo que llama profundamente la atención, es que cuando se consulta a los profesores por su posicionamiento en temas relacionado con la dictadura siempre lo asocian a manifestarse en contra, nunca a favor, como si sólo se tomara postura mediante la oposición. En virtud de esto hemos identificado, siempre en contra, dos niveles de posicionamiento sobre los hechos vinculados al pasado reciente nacional: uno declarado abiertamente y otro más soslayado o selectivo.

- Posicionamiento declarado al tratar la historia reciente: Los docentes que reconocen un posicionamiento declarado en contra de la dictadura militar pueden ser subdivididos en dos grupos en virtud de la forma en que entienden y llevan a cabo el posicionamiento:

1) Aquellos que toman partido explícitamente como forma de traspaso de vivencias e historia, como pagando una deuda con el pasado. Son los que generan instancias de diálogo y tratamiento de estos temas, su interés de provocar algo en los estudiantes es intencional y pensado.

“yo tomo posición derecha contra el fascismo y contra el nazismo y contra la dictadura de Pinochet...” (Profesor municipal más de 40 años CRR)

“nos tiramos de frentón, decíamos cuando preguntaban... fue un tirano... qué cree usted... si eso era una tiranía esto, lógico” (Profesor particular más de 40 años CRR)

Estos profesores tienden a tomar una postura enfática en lo que respecta al pasado nacional reciente, reconociendo en esto una acción política, ya que aluden constantemente a que existe la posibilidad de no tomar posición. Cabe señalar que todos aquellos que toman esta opción son profesores de más de 40 años que fueron víctimas directas de la violación de los derechos humanos durante la dictadura, sintiendo la necesidad de contar, de transmitir lo vivido.

- 2) Por otro lado están aquellos profesores que toman mucha posición política en relación a la dictadura militar, como si no hubiese otra opción. Para ellos tomar postura es un hecho natural, es parte de ser profesor y parte de ellos mismos. A diferencia del caso anterior, estos docentes no ven que exista la posibilidad de no posicionarse política e ideológicamente sobre el pasado reciente, para ellos el posicionamiento va acompañado de lo que es la enseñanza de la historia, no una decisión.

“yo creo que no demostrar una posición significa una falsedad absoluta a lo más fundamental del ser humano, que es la determinación, o sea, nosotros estamos llenos de profesores que de repente dicen no, no tiene que ser una determinada... y yo creo que esa indeterminación hace más daño aún” (Profesor municipal menos de 40 años CRR)

Para ellos mostrar una postura clara en una decisión en torno a su quehacer como profesor y su forma de concebir la enseñanza de la historia, ya no hay un interés especial en tomar posición sobre la dictadura específicamente como el caso anterior, sino que tiene que ver con una noción más amplia acerca de su función como pedagogos.

Todos los profesores que toman esta opción tienen menos de 40 años y tienen una tendencia política de izquierda no militante. Además de esto, pese a que no todos tienen relación con la represión durante la dictadura, si reconocen que en cierta forma la dictadura y los diversos elementos que giraban en torno a ella condicionaron su decisión de estudiar pedagogía en historia, tal vez por eso ven como un hecho natural y necesario tomar una postura clara frente a estos contenidos y sobre la historia en general.

- Posicionamiento selectivo o soslayado al tratar la historia reciente: Al igual que en el caso anterior, el posicionamiento selectivo de algunos profesores adopta dos formas:

- 1) Aquellos que toman posición sólo en algunas ocasiones, sobre temas específicos o cuando son increpados por los estudiantes. Aunque reconocen una postura no siempre la hacen evidente, ya sea porque no lo creen necesario o porque prefieren que los alumnos no conozcan sus convicciones más personales.

“... los chicos son muy despiertos y te preguntan de entrada... ¿con qué mirada te quedas tú?, ¿ah? ¿Cómo lo concibes tú? Te dicen ¿y para usted fue un golpe o un pronunciamiento? Entonces no puedo eh... desenmarcarme, si bien estoy en un rol, tampoco me puedo desenmarcar de mi ser persona ¿ah?, y en ese sentido salí de la universidad muy pendiente de la objetividad desde el punto de vista histórico, pero no se puede, no se puede...” (Profesora particular más de 40 años SRR)

Estos profesores no están realmente preocupados de hacer ver sus propios puntos de vista, pero por diversas razones van dejando en claro ciertas cosas, como lo es el concebir la interrupción militar de 1973 como un golpe de estado o una dictadura.

Esta opción ética no guarda relación de edad y género, pero sí se presentan asociaciones en cuanto a la relación con la represión, los profesores que pueden ser identificados bajo esta categoría no tienen fueron víctimas de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura.

- 2) La segunda forma que adopta el posicionamiento político ideológico selectivo lo representan aquellos profesores que sólo toman posición en contra de lo políticamente correcto, es decir, aquellos tópicos que ya se han asentado dentro de lo que es la memoria oficial de la dictadura. Esto ocurre específicamente en el tema de las violaciones a los derechos humanos, no es posible no declararse en contra de las violaciones a los derechos humanos debido a la existencia de una reprobación social colectiva al respecto. Para ejemplificar esta situación vale revisar el siguiente extracto, donde en términos irónicos un docente hace referencia a este tema:

“...yo incentivo mucho lo que es la democracia y los derechos humanos, eso es intransable, es como un valor fundamental del ser humano. Yo no puedo decirle a mis alumnos mire estuvo bien lo que hizo el gobierno militar matar a estos... y mató pocos porque en Argentina mataron 30 mil, no puedo decir eso porque va contra la ética y la moral, contra todos los derechos” (Profesor municipal más de 40 años SRR)

La cita nos muestra claramente, no por lo que dice sino por su tono irónico, que si toma posición respecto de algunas cosas puntuales no es necesariamente por convicción sino porque iría en contra de “la ética y la moral”. Llama profundamente la atención el hecho que no se conciba la posibilidad de tomar partido a favor de la dictadura abiertamente, aunque en lo tácito se pueda percibir perfectamente. Quienes adoptan esta postura coincidentemente son quienes no revelan su postura política y se dicen objetivos al momento de analizar y enseñar estos pasajes de nuestra historia nacional. A su vez, son profesores tienen más de 40 años y no guardan relación con la represión durante el régimen militar. Esto nos habla de la construcción de una memoria oficial que ya ha establecido ciertos hitos y valoraciones, como lo es la condena a la trasgresión de los derechos humanos durante la dictadura, lo que deja fuera otras visiones al respecto, como la de aquellos que tienden a justificar, usando diversos argumentos, los hechos de violencia durante la dictadura.

## 4.2. Dificultades del Proceso

En este apartado veremos cuáles son las dificultades que acusan los diversos docentes al momento de tratar los contenidos relacionados con el pasado reciente. De igual forma daremos cuenta de cómo los profesores dicen enfrentar estas dificultades, tanto desde el punto de vista práctico, como las distintas interpretaciones y análisis que realizan de dichas dificultades.

### 4.2.1. Tipos de Dificultades

Las dificultades que acusan los docentes pueden ser divididas analíticamente en tres tipos: las que se relacionan con el alumno, las que tienen que ver con el docente y las dificultades que se vinculan con el funcionamiento del sistema educativo.

- Dificultades relacionadas con los alumnos: Este tipo, junto a las dificultades que tienen que ver con el funcionamiento del sistema educativo, son las que más frecuentemente aluden los docentes. El problema que más a menudo acusan los profesores al momento de tratar la historia reciente es la falta de interés y hasta indiferencia de los estudiantes.

“yo habitualmente avanzo bastante cada año, lo que más puedo, como le digo, en 2º medio es imposible, a ver... por la carencia de interés (...) porque es un constante

reclamar, reclamar, y “pa qué me sirve esto y mí qué me importa y a qué hora tocan y cuando nos vamos y pa qué vino”” (Profesora municipal más de 40 años SRR)

Las explicaciones y causas que los propios docentes le otorgan a esta situación son diversas, pero sin lugar a dudas hay dos argumentos muy poderosos dentro su discurso. Primero que todo le asignan la “culpa” derechamente al sistema económico neoliberal y los valores que éste inculcaría dentro de la sociedad, tales como el individualismo y el pensamiento a corto plazo

“los muchachos van cambiando, o sea obviamente, los de inmediatamente del regreso de la democracia tienen muchas más, digamos implicancia en los movimientos del país y luego, luego se van distanciando por esto del neoliberalismo, la integración, la globalización, el individualismo...” (Profesora municipal más de 40 años CRR)

La otra explicación tiene que ver con el bajo nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes y, con cómo esa condición los limita en sus intereses.

“en este tipo de liceos los cabros no se hacen el problema de la historia como un problema contingente, no cachan mucho (...) yo te digo que es por el nivel, es muy bajo el nivel (...) son una especie de seres pragmáticos, lo único que les interesa es sacarse el cuatrilo, en segundo lugar... como se llama... desde el punto de vista cultural no les interesa...” (Profesor municipal más de 40 años CRR)

En relación a la forma en que los docentes enfrentan estas dificultades, se da cuenta de tres estrategias que les permiten sortearlas en algún grado. Lo primero es ver los contenidos de la manera más rápida y dinámica posible, sin detenerse en mayores detalles ni precisiones que pudieran resultar poco estimulantes para los estudiantes, según la perspectiva de los profesores.

“... yo trato de pasarlo lo más rápido posible con ciertos documentos más o menos agradables que yo tengo, hacerlo entretenido...” (Profesor municipal más de 40 años CRR)

Esta estrategia da cuenta del poco interés y preocupación de parte del profesor por ver los contenidos relacionados con la dictadura militar con profundidad y análisis, el hecho de “pasar esas materias...” nos sugiere inmediatamente un afán de cumplir con el programa no de transmitir algo concreto a los alumnos. Lo que está en juego en este punto es el sentido que los docentes le otorgan al pasado, no como una instancia de aprendizaje – como lo sugiere el uso ejemplar

de la memoria (Jelín, 2002)- sino como algo estático y muerto, que sólo es estudiado por cumplir el programa y no por un análisis real del pasado.

Otra forma de enfrentar el desinterés es mediante la motivación; los profesores usan diversas maneras de motivar a los estudiantes: les otorgan cuotas de poder para que puedan escoger algunos temas específicos en los cuales quieran profundizar; de igual forma se trata de motivarlos vinculando los acontecimientos y procesos del pasado con la actualidad y con los problemas personales de los alumnos.

“Dentro de la práctica mía cómo voy tomando esas partes? Por cosas cotidianas que a ellos les incumben, por ejemplo el tema de los pingüinos, movimientos secundarios lo relacioné cuando salió también el documental de Actores Secundarios (...) Entonces ahí como que voy inculcando la importancia de la historia reciente...” (Profesor municipal menos de 40 años SRR)

Este punto es interesante, ya que el pasado es tratado en función del presente, para sacar aprendizajes y ser leído desde las luchas y contradicciones del presente. Esto es lo que Jelín (2002) denomina “memoria ejemplar”, es decir el uso de la memoria como lección que nos ayuda a comprender y activar las luchas de la actualidad.

Una segunda dificultad relacionada con los alumnos se vincula a las prenociones y posturas muy rígidas o cargadas de valoración moral y emocional que tienen los alumnos sobre el tema en cuestión.

“Me ha tocado en algunos casos que son posturas muy cerradas y que después prácticamente llegan a la casa y lo comentan con sus padres y siguen reafirmando tal vez una verdad que para ellos es cien por ciento inamovible” (Profesor municipal menos de 40 años SRR)

Esto se debería, según los docentes, principalmente a que la información que tienen los estudiantes sobre el pasado reciente fue adquirido por la socialización familiar, la que suele estar especialmente marcada por emotividad y subjetividades, debido a que se nutre básicamente de experiencias y percepciones personales más que de otro tipo de fuentes externas; los alumnos heredarían las posturas de los padres, con todas las cargas emotivas que implican. Llama la atención en este punto el hecho que todos los profesores que acusan esta dificultad tienen menos de 40 años. Pareciera ser que ellos ven como un inconveniente las posturas cargadas valóricas y emocionalmente pues



ven el pasado como algo más alejado y neutro, como si no necesariamente tuviera cargas emotivas, podríamos aventurarnos en decir que su propio acercamiento con el pasado reciente es, o intentan que sea, neutral, es decir, más “objetivo”, como si las valoraciones restaran en la enseñanza del pasado.

Para enfrentar las prenociones cargadas valórica y emocionalmente, los docentes intentan hacer que los estudiantes puedan empatizar con las diversas posturas en disputa, mostrando la diversidad de argumentos que poseen los distintos actores y posturas sociales.

“La primera invitación es a la empatía (...) ponte en el... en el otro escenario, qué hubiese pasado a ti si tu papá es torturado y es un detenido desaparecido y hubieses tenido que crecer en otro país que no es tú país...” (Profesora más de 40 años SRR)

La tercera y última dificultad de este tipo tiene que ver con problemas de incomprensión, los docentes argumentan que aunque se les transmita a los estudiantes los acontecimientos relacionados con la dictadura militar no son capaces de comprender cabalmente las motivaciones más profundas de los hechos y los actores sociales. Sólo pueden transmitir qué pasó en el pasado, pero cuesta mucho transmitir el sentido que tuvo ese pasado.

“hay cosas que les llaman mucho la atención respecto al pasado reciente, cuando uno explica el funcionamiento del régimen socialista, les parece aberrante. Y ahí tú te das cuenta ¿cierto? Que vivimos en una sociedad absolutamente capitalista, absolutamente individualista, distintas...” (Profesor particular más de 40 años SRR)

Esta situación se debería a que las lógicas con que se operaba en el pasado son totalmente desconocidas para los estudiantes, que nacieron a principios de la década de los 90. Para ellos el mundo de los grandes relatos e ideales casi no existió, es algo lejano que se escapa de la forma en que conciben el mundo.

Referente a este último tipo de problema, los profesores no manifiestan ninguna estrategia para enfrentarlos, más bien pareciera ser una realidad asumida en la que nada se puede hacer, o que al menos no es profesor quien pueda resolverlos.

- Dificultades relacionadas con funcionamiento del sistema educacional: En este punto la situación mayormente esgrimida por los profesores son los “evidentes” problemas de planificación de los planes y programas, sobre todo después de la reforma de 1996. Los programas serían, por un lado, demasiado extensos ya que intentan condensar un gran cúmulo de materias en tiempos “irreales”.

“En 2º medio, en historia de Chile, supuestamente uno tiene que llegar hasta el año 81, ochenta y tanto, pero es imposible, es todo... imagínate toda la historia de Chile en un solo nivel” (Profesor municipal más de 40 años SRR)

Todo esto dificultaría ver con mayor detenimiento y atención los contenidos relacionados con la dictadura militar, ya que por programa debiesen ser tratados en las últimas semanas de clases de segundo año medio. Esto independiente de los recursos con que cuente el colegio en que el profesor trabaje, ya que esta crítica es transversal a todos los tipos de colegios.

Además de esto pareciera ser que existe también incongruencia entre la profundidad y complejidad de los contenidos y la madurez de los estudiantes.

“está mal estructurado dependiendo de las edades, de las capacidades del alumno (...) la educación cívica, por ejemplo, es un ramo igual complicado, complicado en el sentido de que tú enseñas conceptos... democracia, derecho, eh... y que va complementado junto con economía, con términos económicos, demanda, oferta, fluctuaciones... se enseña en primero medio” (Profesor municipal menos de 40 años CRR)

Esto quiere decir que aunque se traten algunos contenidos en profundidad, la capacidad analítica del estudiante no es la indicada, no pudiendo desarrollar conceptos y procesos de la forma esperada. Ante todo esto surge una gran crítica a la forma en que se planeó la reforma educacional, siendo la falta de coherencia en los objetivos planteados y las posibilidades de ejecución empírica el factor más conflictivo.

“... voy a cargar contra los programas nuevamente ¿cierto? Extraordinariamente largos ¿ya? Donde te ponen una serie de conceptos y verbos sumamente sofisticados, que los alumnos analicen, relacionen, interpelen ah, vamos a tener que pasar desde el año treinta mil antes de Cristo y hasta el régimen de Pinochet y ojalá llegue hasta la Bachelet (...) los programas actuales te dicen que uno piensa, juzga y llega hasta las más altas... los niveles más altos cognitivos sin saber nada y por arte de magia hace lo otro” (Profesor particular más de 40 años SRR)

Llama la atención que pese a la crítica generalizada en este aspecto, no se refieren a la ausencia de los profesores en la creación de los programas, solamente se limitan a decir que “los que idearon esto nunca hicieron clases”, pero no se cuestionan por qué los docentes como gremio no estuvieron involucrados en el proceso.

Ante estas dificultades, los profesores intentan atacar la extensión de los programas de varias maneras, por ejemplo, se extienden en los tiempos terminando unidades de 2º medio en 3º; también toman opciones pedagógicas tales como centrarse en hechos puntuales e ir conectándolos a lo largo de los diferentes cursos.

“Yo normalmente eso termino viéndolo en 3º medio porque la verdad una cosa es el programa oficial... (...) o sea, ocupo prácticamente todo el mes de marzo, abril y este año logré hacerlo de forma eficiente o sea antes había ocupado más, para terminar con... con esa parte de la historia nacional reciente...” (Profesor particular más de 40 años SRR)

- Dificultades relacionadas con el docente: Este tipo de dificultades es bastante menos común que las anteriores, lo que se debe tal vez a que requiere un grado de autocrítica por parte de los docentes, requiere reconocerse como actor social activo y responsable en el proceso de transmisión del pasado.

La mayor dificultad hace relación a que muchas veces los profesores rehuyen tratar con mayor detalles los contenidos relacionados con el pasado reciente porque tienen falencias de formación en esas materias, no estarían preparados para ver seriamente esos contenidos en el aula debido a que ellos mismos no fueron formados en esos tópicos.

“... muchos profesores se quedan pegados muchas veces en el tema del siglo XIX, se quedan pegados en la parte del siglo XIX y de hecho yo también, lo... por una cosa de manejar... a ver cómo te lo podría explicar... por un tema de... eh... de escuela propiamente tal uno también tuvo mejores formadores en historia más antigua que en historia más reciente...” (Profesor municipal menos de 40 años SRR)

Este inconveniente esconde una noción específica del conocimiento y la pedagogía, al argumentar que no se transmite el pasado porque no recibieron formación sobre él nos indica que el pasado es visto como un conocimiento que hay que adquirir, no bastando sólo con haberlo vivido para transmitirlo. Este tipo de dificultades no acusa mayores soluciones por parte de los profesores, más bien son sólo críticas generales a modo de reflexión y no como un problema concreto que pueda ser enfrentado. Algunas de las pequeñas referencias que articulan los docentes en torno a este tema tiene que ver con tomar la opción de dedicarle mayor tiempo e importancia a la historia más local o tener el espíritu proactivo de tratar temáticas que escapen a los programas oficiales sin, por supuesto, saltarse los contenidos obligatorios.

Mientras que las dificultades particulares indicadas por los docentes al momento de tratar los contenidos relacionados con el pasado reciente no nos proporcionan gran información para analizar el proceso de transmisión de la memoria, la forma en que dicen enfrentarlas sí resultan verdaderamente decidoras. Quienes se muestran más proactivos al momento de superar las dificultades, de cierta forma, muestran mayor interés en el proceso de transmisión más allá de las distintas motivaciones políticas o pedagógicas con que se realice esta acción. Algunos profesores se centran en las críticas y las dificultades pero se invisibilizan a sí mismos dentro de las interpretaciones y responsabilidades, mientras que otros soslayan las dificultades en busca de posibles soluciones. Estas dos tendencias tienen cierto nivel de asociación con la edad de los docentes, siendo más proactivos los menor edad, los profesores mayores adoptan una posición más resignada en relación a las dificultades, justificándose en ellas.

#### **4.3. Percepción sobre la recepción de los estudiantes de los contenidos relacionados con la dictadura militar**

En esta sección analizaremos cómo perciben los profesores que los estudiantes reciben los contenidos relacionados con la dictadura de 1973. Veremos en primer lugar como ellos perciben los grados de interés que presentan los alumnos por estos contenidos y de qué forma se manifiesta (o no) ese interés. De igual modo analizaremos la postura que los profesores tienen acerca de la recepción de los estudiantes y cómo se explican las diversas características que presenta este proceso. Cabe señalar que en este ámbito las visiones de los profesores tienden a ser bastante homogéneas, más allá de las diferencias de sexo, edad, tipo de colegio en el cual trabajan, relación con la dictadura, tendencia política o paradigma teórico desde el cual enseñen la historia reciente.

##### **4.3.1. Niveles y formas de interés**

Parece haber un consenso sobre el hecho de que en general los alumnos no se muestran mayormente interesados en la historia, lo que los docentes explican básicamente por tres factores:

1. En primer lugar perciben que a los alumnos no les interesa el pasado, sino el presente; desde la perspectiva de los docentes, esto sería por las lógicas individualistas y a corto plazo que el entorno social fomenta, el sistema neoliberal y sus valoraciones de lo inmediato e individual.

“Es notables el asunto del neoliberalismo va generando niños que lo único que quieren es salir, estudiar, ganar rápidamente, en un año tener un departamento, tener un auto, tener todo cumplido...” (Profesora municipal más de 40 años CRR)

Este argumento es usado generalmente por los docentes que se oponen firmemente a la dictadura, pero que no necesariamente tuvieron algún tipo de relación con la represión.

2. Otro factor de explicaría esta falta de preocupación por la historia es que la educación y las instituciones escolares no son en realidad una prioridad para los jóvenes, sino más bien constituye una instancia de imposición obligada, siendo los amigos y su mundo juvenil los espacios que les interesan a los estudiantes.

“en las prioridades de los alumnos nosotros estábamos en 4º lugar el colegio, en 4º lugar, 3º la familia y en 1º y 2º estaba el pololo, los amigos, las fiestas y todo lo demás. ¿Puede uno tener algún grado... puede competir con eso? ¿Puede competir con ese mundo rápido y vertiginoso que pasa por sus ojos, con Internet y con todo?...” (Profesora municipal más de 40 años SRR)

Además vemos que se atribuyen ciertas responsabilidades al uso de las nuevas tecnologías, como si el mundo en que viven los estudiantes se articulara bajo otros códigos y realidades diferentes a los de los docentes y el colegio.

3. Una tercera explicación que articulan los docentes en relación al poco interés de los estudiantes por el pasado es su bajo nivel socio cultural, los jóvenes con un acervo cultural mínimo no son capaces de interesarse por lo que ocurre más allá de sus entornos inmediatos, sólo pueden preocuparse en cosas más concretas como salir del colegio, entrar al mundo laboral y poder ser funcionales al sistema.

“...el nivel, el nivel es muy bajo (...) lo único que les interesa es sacarse el cuatrito, en segundo lugar... como se llama... desde el punto de vista cultural no les interesa...” (Profesor municipal más de 40 años CRR)

Pese a todo esto, como ya se señaló más arriba, los docentes concuerdan en que los estudiantes presentan un mayor grado de interés por el pasado reciente. En términos teóricos este interés sería fruto de la transmisión efectiva de las memorias de ese pasado; recordemos pues que además de la escuela, también la familia y los medios de comunicación son canales indispensables para la

transmisión de las memorias sociales. Y, efectivamente, los docentes lo explican de ese modo.

“Tienen de alguna forma, unos más otros menos, pero tienen más elementos de diálogo para compartir... en el sentido de “mi abuelo me contó, mi tía, mi papá, mi familia vivió esto”, em... claro mucho más que... que en otros procesos históricos obviamente...”  
(Profesora particular más de 40 años SRR)

Lo que más pesa, según los profesores, en el interés de los jóvenes por el pasado reciente es la influencia familiar, ya que de una u otra forma sus padres o abuelos vivieron el periodo en cuestión y tienen una lectura particular al respecto. Otro elemento importante sería la influencia de los medios de comunicación, presentando imágenes y relatos de ese pasado.

“De hecho hay un interés de parte de los alumnos por el periodo ¿por qué? Porque ven muchos reportajes... está ligado a la historia reciente. Cuando en las noticias ven que hay detenidos desaparecidos, el gobierno militar y hay mucha imagen además, medio audiovisual que es distinto, se capta más...” (Profesor más de 40 años SRR)

Los estudiantes presentan interés por el pasado reciente pues tienen a su disposición diversas referencias sobre el periodo, además perciben que no hay solamente una versión de la historia. Los historiadores sostienen que ningún periodo es unívoco, todos pueden ser relatados e interpretados desde diversas perspectivas, sin embargo no siempre esta noción está arraigada en el sentido común de las personas; en el caso del pasado reciente esto es un elemento más evidente y los jóvenes estudiantes están concientes de la existencia de diferentes posturas. De igual modo ocurre con la historia reciente, a diferencia de lo que pasa con los acontecimientos más lejanos, que se percibe la carga subjetiva de la historia pues los conocimientos a que han sido sujetos los estudiantes generalmente se basan en percepciones y experiencias particulares.

Si bien es cierto que en estos tópicos los profesores en general tienen un discurso bastante homogéneo, sí llama la atención que hay diferencias notables en el énfasis que imprimen en sus dichos. Los profesores de más de 40 años tienden a argumentar mucho más en función de por qué los estudiantes no se interesan por la historia, mientras que los más jóvenes basan su discurso en las razones por las cuales se interesan más en la historia reciente. Los docentes de más edad estructuran sus dichos sobre la comparación intergeneracional, es decir, los jóvenes actuales frente a los de hace diez o veinte años, las frases más frecuentes en ellos son “las generaciones

van cambiando” o “son hijos de su época”, intentando explicar que los estudiantes de hoy en día no se interesan en tópicos sociales. En cambio los docentes menores de 40 años comparan los cambios de comportamiento de los mismos estudiantes, o sea, por qué prestan más atención a lo reciente. Vemos pues que los profesores mayores se refieren a estos temas con un dejo nostálgico, comparando constantemente los jóvenes actuales sobre todo con los de fines de los años 80's y principios de los 90's, lo que tal vez les hace perder de vista los cambios y posturas que van adoptando los estudiantes actuales sobre los diversos temas y situaciones a los que se enfrentan, como sí lo hacen los docentes más jóvenes.

En relación a la forma en que se manifiesta el interés de los alumnos por el pasado reciente se presentan distintas formas, que van desde poner mayor atención en las clases, abrirse al diálogo y otorgar opiniones propias, interesarse por conocer experiencias subjetivas de dictadura, tomar posición a favor o en contra e incluso, en algunos casos, realizar análisis más generales y complejos sobre situaciones específicas. Los docentes señalan que más allá de la firmeza y los argumentos que presenten, los alumnos siempre tienden a posicionarse conciente o inconscientemente valórica y políticamente frente a estos acontecimientos, no ven esta parte de la historia de forma estática y objetiva, sino que se involucran en el proceso de volver al pasado. Desde la memoria podríamos decir que, según los docentes, los estudiantes están abiertos a la resignificación del pasado, siendo concientes que más que recordar, es necesario dotar de sentido lo que se les enseña, consentidos múltiples y variables, vale decir, resignifican generacionalmente la transmisión.

Pese a reconocer el interés de los alumnos por el pasado reciente, la mayoría de ellos cree que cuando toman posición generalmente se debe a posturas “heredadas” de sus familias y no necesariamente corresponden a análisis propios. Señalan que los jóvenes rara vez realizan análisis profundos, más bien adoptan posturas dependiendo de su historia familiar. Los docentes no visualizan que los procesos de transmisión nunca se realizan íntegramente de forma literal y que, aunque los estudiantes reciban las experiencias y nociones de sus familias, de una u otra forma realizan lecturas propias de ese pasado reciente que se les está transmitiendo.

“... porque el papá es de determinada cosa, no porque esté asumiendo una postura más crítica, es más por heredar algún cierto rol de algún partido político...” (Profesor municipal menos de 40 años SRR).

La ausencia de análisis más profundos no se debería, según los profesores de historia, a la falta de capacidad de los alumnos, sino al desinterés, por lo cual algunos docentes señalan que es necesario emplazar a los jóvenes a tomar posturas y generar reflexiones más profundas.

Todo esto resulta sumamente interesante, se muestra una contradicción entre que en un primer momento se critica la desidia de los jóvenes en relación al pasado y luego se dice que quienes presentan mayor interés sólo replican prenociones de sus familias o entornos cercanos. Podríamos señalar que los docentes no reconocen en el otro – el alumno- un actor realmente activo, sino más bien hay una posición que menoscaba su opinión, capacidad de reflexión y conciencia. Con todo esto se pone freno, de cierta forma, al proceso de hacer memoria, el que como ya hemos señalado requiere como condición básica la posibilidad de resignificar el pasado bajo los parámetros del presente y de las realidades particulares de quienes participan de dicho proceso.

#### **4.4. Autoreflexividad docente sobre la enseñanza del pasado reciente**

Al hablar de autorreflexividad docente nos estamos refiriendo al grado de análisis que hace el profesor sobre su propio rol, si se cuestiona al respecto y cuáles son los argumentos y elementos preponderantes en su discurso. Todo esto lo hemos centrado en esta parte en la reflexión de los maestros en relación al tratamiento del pasado reciente y el papel que ellos juegan en ese proceso.

##### **4.4.1. Rol docente en el tratamiento de los contenidos relacionados con la dictadura militar.**

Parece ser que existe cierta uniformidad en el discurso de los profesores sobre la importancia del tratamiento de la historia reciente en la escuela, sin embargo los argumentos que mantienen este consenso son variados. Una primera postura dice relación con la oportunidad de traspasar aprendizajes a los estudiantes, esto es sacar lecciones y poder extrapolarlas a la actualidad y a los problemas y situaciones del presente. Esto sería lo que llamamos “uso ejemplar” que la memoria, imbuirse del pasado para combatir las luchas del presente. El rol que cumpliría este tipo de docentes tiene que ver con una postura activa en relación al pasado, serían de cierto modo “emprendedores de la memoria”, es decir aquellos que intentan perpetuar la memoria social en función de los conflictos actuales (Jelín, 2002).

“La historia nos enseña ciertas cosas, pero desde el punto de vista de donde nos encontremos, o sea pienso que uno tiene una interpretación del presente, del pasado también y de lo que pueda venir en el futuro y eso... gran parte de esa interpretación se complementa cuando uno puede enseñar lo que pasó antes y desde un punto de vista entender un poco mejor lo que yo veo del presente hacia el pasado. Entonces algunos ven la historia como para no repetir errores, por



ejemplo el gobierno siempre lo plantea en esos términos, o sea, nunca más se repetirán tales cosas, pero va mucha más allá de eso, no solamente tiene que ver un tema de cosas que no se debiesen repetir, sino de cosas que debiesen repetirse, o sea, elementos que tal vez se usurparon que tal vez se les quitó a formas de organización, formas de colectividad, esa parte yo creo que es importante que los chiquillos la manejen, la manejen...” (Profesor municipal menos 40 años SRR)

Vemos un caso bastante interesante que en cierta forma se apropia del discurso de los gobiernos de la Concertación “Recordar para no repetir”, pero lo invierte. No sólo la memoria tendría sentido para ver los errores del pasado, sino también para volver a tomar prácticas y valoraciones de ese pasado, la historia no sólo para aprenderla y dejarla en el pasado, sino reactivar ciertos códigos en las luchas del presente.

Otra postura al respecto ve el pasado reciente (y la historia en general) como una forma afianzar lazos de identidad nacional. Llama la atención que esta postura no hay mayor disociación entre la historia más antigua y la historia reciente, se ve más como una sola.

“...es la gran tarea porque precisamente eso es lo que tu llamas perpetuar la memoria social ¿cierto? es dar el sentido de pertenencia y de identidad que como sociedad y como seres humanos (...) sentido de pertenencia el tipo... a nivel nacional y a nivel cultural, cultural nosotros pertenecemos civil ..civil.. civilizacional en términos de civilización occidental (...) identidad nacional local... local nacional, identidad universal civilizacional, mundo occidental. No me muevo, no me muevo en las ondas de las identidades más micro” (Profesor particular más de 40 años SRR)

Como vemos, la raíz identitaria que se busca es a nivel general, sin tomar mayores posturas ni introducir nociones de particularidades de tipo étnico, político, de género, etc. Es una visión de la identidad bastante rígida, donde prima lo occidental y nacional entendido como “la cultura dominante”. Además invisibiliza las diversas fracturas que se generan a nivel de país, entre otros factores, a partir de la dictadura.

Un último argumento para considerar importante el tratamiento del pasado reciente tiene que ver también con la identidad, pero esta vez entendida como “apropiación del pasado”.

“hace...como tres años hicimos un encuentro donde los niños chiquititos que tenían seis años, les contaban a otras personas de qué se trataba el TAC<sup>14</sup> po’ entonces el TAC fue... había sido recuperado hace catorce años cuando ellos no habían nacido, entonces me acuerdo que el Jaime

---

<sup>14</sup> Taller de Acción Comunitaria. Organización no gubernamental ubicada en la parte alta de la ciudad de Valparaíso.

chiquito decía: “yo estuve acá y yo recuperé la quebrada”, ¿te cachai?, entonces como eso va...”  
(Profesora municipal menos de 40 años SRR)

Este sentido del pasado permite que quienes no estuvieron presentes se sientan parte de esos procesos, lo que genera profundos sentimientos de pertenencia e identificación con un determinado grupo o realidad local. Al margen de esto debemos señalar que cuando se menciona este tipo de lectura sobre el rol del profesor en relación a la memoria social no se relaciona inmediatamente con la institución escolar, sino más bien con otros ámbitos más comunitarios, pero en lo ideal esta postura debiera ser puesta en práctica en la educación formal.

Sintetizando los diversos argumentos de los docentes relativos a la importancia de tratar el pasado reciente, podemos señalar que aunque todos consideran importante transmitir las memorias del pasado no se ven a sí mismos como agentes activos en este proceso. Ni siquiera los profesores que fueron víctimas directas se consideran protagonistas de la transmisión de las memorias, más allá de que lo hagan en la práctica, salvo en casos muy puntuales no lo ven parte de su rol como educador, sino que se relaciona más con características y biografías personales.

#### **4.5. Memorias del gremio docente en dictadura**

##### 4.5.1. Presencia, Sentido y Transmisión de las memorias del gremio docente durante la dictadura militar de 1973.

A partir de todo lo expuesto en el acápite anterior, vale preguntarnos por la propia trayectoria del gremio docente durante la dictadura, los procesos de transmisión llevados a cabo, los distintos discursos y posturas al respecto, entre otras cosas. Cabe señalar que no es materia de esta indagación dar cuenta del contenido de dichas memorias, sino más bien cómo se hacen presentes en los docentes y cómo funcionan los mecanismos de memoria al interior del mismo gremio.

Dentro del discurso de los docentes se rescatan diversos grados de conocimiento de lo que fue el gremio docente en dictadura. Se muestran tres tipos de niveles de conocimiento: 1) aquellos que conocen en detalle el quehacer del gremio durante ese periodo, con hechos puntuales, nombres, fechas, etc.; 2) otros que manejan el proceso, pero a nivel más general; y 3) quienes no manifiestan mayor conocimiento.

1. Este primer grupo corresponde a aquellos profesores que son concientes de todo el proceso que vivió el gremio docente durante la dictadura, de las

persecuciones, la actividad gremial clandestina, los diversos intentos de organización interna, etc. Los docentes que hemos identificado en esta situación, salvo excepciones, tienen características muy definidas: son mayores de 40 años, y tienen relación directa con la dictadura. Su nivel de conocimiento sobre el pasado se debe al hecho básico de haber sido parte de él, no necesariamente como protagonistas o conductores del movimiento, pero sí sintiéndose parte de ese colectivo. Ellos tienden a referirse al periodo en primera persona, aunque no siempre estaban presencialmente en los hechos que relatan. Esto cobra real sentido a la luz de la teoría, puesto que la memoria requiere de un sentido amplio de pertenencia, un “nosotros inclusivo” (Jelín, 2002) que permita hacerse parte de ese recuerdo, de esa parte de la historia, aunque no se la hubiera experimentado directa y cronológicamente

“nosotros... nosotros constantemente tuvimos una preocupación por la organización, inclusive los profesores por años nos organizamos, una organización que con los años se transformó en colegio de profesores (...) la AGECH, pero nunca los profesores... por lo menos nos agrupábamos los profesores... que coincidíamos en contra de la dictadura sea de cualquier partido, movimiento, teníamos la tendencia de juntarnos...” (Profesor municipal más de 40 años CRR)

Otro aspecto que llama la atención es el carácter “dignificante” que tiene evocar el periodo para estos profesores, como que se sienten muy conformes y orgullosos de ese pasado, de haber resistido, de haber dado la lucha; siendo esto, para ellos, la memoria de la resistencia contra la dictadura

“Teníamos reuniones clandestinas, ya... en lugares donde de pronto llegaba la policía y decíamos “no... estamos en un té”, ya? Obviamente todos los integrantes de la AGECH en este liceo fueron despedidos, ya? Fueron despedidos el 87, el 86 en realidad fue un año duro, pero aquí en el liceo la actividad gremial siempre ha sido a la vanguardia de la... hemos tenido excelentes dirigentes...” (Profesora municipal más de 40 años CRR)

“...tema complicado al respecto, si lo sé, también soy dirigente gremial dentro del Instituto o lo fui (...) pero igual estamos todos juntos. Eh... hay un tema so... hay un tema, yo soy presidente del consejo gremial también, se sabe el tema de la AGECH, del año 80, de todo... hay un tema de lo mal pagado, del mal trato pa nosotros los profes...” (Profesor municipal menos de 40 años CRR)

Esta última cita, aún viniendo de alguien de menos de 40 años cobra sentido al notar que, además de ser familiar de víctimas directas de la represión política de

la dictadura, es en la actualidad dirigente gremial. Volvemos pues al tema del sentido de pertenencia, cuando el docente dice los “profesores fuimos perseguidos” se incluye a sí mismo, se identifica a nivel de actor colectivo, más que como actores individuales pertenecientes a un determinado espacio, tiempo y lugar. Además de esto, tiene que ver con la forma en que le fue transmitido el pasado, mediante relatos directos e investigación intencionada al respecto.

La diferencia substancial entre los profesores de este grupo es que mientras los que vivieron el periodo relatan los hechos evocando el pasado, el docente menor de 40 lo hace en virtud del presente, mezclando los recuerdos del pasado con el quehacer actual del movimiento del gremio. Estamos frente a un caso de transmisión efectiva que cumple con las condiciones básicas, que son un sentido de “nosotros” inclusivo, lo que claramente se ve cuando habla en primera persona de los acontecimientos ocurridos durante la dictadura y la capacidad de resignificar el pasado en pos del presente, es decir, en las luchas sindicales que realiza en la actualidad.

Un recuerdo del pasado siempre está teñido por las condiciones del presente y las expectativas sobre el futuro; para los profesores que vivieron el periodo de la dictadura la experiencia les otorga valor, les recuerda un pasado de lucha del cual se sienten orgullosos, todos se ven a sí mismos como “los que resistieron”, pero al mismo tiempo desde esa posición critican el devenir actual del gremio.

2. El segundo grupo de docentes lo conforman aquellos que declaran conocer el devenir del gremio en dictadura, pero que sólo manejan el proceso en general, sin mayores precisiones ni detalles. Este conjunto también presenta algunas características bastante definidas: no hay mayores asociaciones en torno al tipo de colegio en el cual trabajan, sexo o relación con la dictadura, pero todos son menores 45 años. Todos ellos leen el pasado notoriamente desde el presente, en función a lo que es actualmente el gremio docente, pero a diferencia de lo que ocurría con el profesor joven del grupo anterior, estos docentes se muestran bastante críticos y un tanto desesperanzados. En ellos el pasado no fortalece las luchas del presente, sino más bien es el causante del debilitamiento del gremio, las malas políticas implementadas, los malos sueldos, la falta de participación, etc., puesto que no enfatizan en la lucha sino en la represión vivida.

“los profesores se desarticulaban en el tema de... bueno como todo tipo de organización sindical pasaron a ser organismos claramente direccionados por los gobernantes de turno, todo tipo de instancias fue conducida por... por cosas... y de hecho parte el tema de los gremios y toda esa terminología que lleva a estos profesionales o estos grupos solamente a discutir temas puntuales, no temas de fondo, son solamente coyunturas. Entonces es un

tema complicado y que hoy en día por ejemplo a los profesores todavía los tiene atrapado, por ejemplo que se discuta eh... por bono en vez de discutir realmente cual es el trasfondo” (Profesor municipal menos de 40 años SRR)

Otro elemento importante que tienen en común es la manera por la cual accedieron a la información, es decir el medio de transmisión de memoria; a muy pocos les “han contado” directamente, sino que más bien su acercamiento tiene que ver con análisis más históricos o percepciones imprecisas de sus colegas o de sus profesores cuando ellos mismos eran alumnos.

3. Por último encontramos a un grupo de docentes que poco y nada saben sobre el pasado de su gremio, aunque más que no tener la información lo que los caracteriza es su falta de interés.

“no estoy colegiado, no he estado nunca colegiado, lo que podré saber es de cultura general, llamémosle así, por el conocimiento del pasado, pero lo que pasó con los degollados, ahí, ahí con el latino, con el colegio este... latinoamericano, pero no... no tengo una, un, una cercanía especial con lo que fue el... la realidad de los profesores durante la dictadura militar...” (Profesor particular más de 40 años SRR)

“nada, nada, nada, yo no tengo vínculos, no me junto, no converso con ellos (profesores) ni con, con, digamos grupos de otros colegios... Así es que no... soy una isla, no sé nada...” (Profesora municipal más de 40 años SRR)

Declaran no saber, pero más que eso es una suerte de temor o vergüenza a reconocer que no formaron parte de los profesores que se opusieron a la dictadura, ya que todos ellos tienen más de 40 años y ya ejercían la profesión en el periodo dictatorial. Además no es posible simplemente “no saber nada”, más bien tiene que ver con una opción consciente “no querer saber” o esconderse bajo la ignorancia para no verse forzados a tomar una postura tal vez políticamente inaceptada. Es sumamente interesante apreciar una y otra vez la dificultad de los docentes de reconocer la indiferencia o aprobación del régimen militar, tal vez se deba a que cada vez se hace más reprobable adherir a la dictadura debido al paulatino reconocimiento de los actos impropios cometidos, partiendo por las violaciones a los derechos humanos, los robos al fisco, el reconocimiento de lo nocivo de la reforma constitucional de 1980, etc.

Si bien la forma en que los docentes recuerdan y transmiten sus memorias relacionadas con la represión no tiene una vinculación tan estrecha con nuestro problema de investigación, sí nos habla de la importancia real que le asignan a los

procesos de memoria. Por ejemplo se puede percibir que el gremio no tiene políticas de memoria, en general no se nota un interés en dar a conocer lo que con ellos ocurrió durante la dictadura. Los docentes más jóvenes rara vez decían haber accedido al conocimiento por transmisión directa, lo que generaba una aproximación más fría al pasado, carente de la emotividad y subjetividades propias de un proceso de ese tipo. Todo esto hace, de cierta forma, que los docentes no se identifiquen con el pasado de su gremio, lo que a su vez conlleva que se identifiquen en muy bajo rango con el gremio en sí, con la noción de profesor como actor social colectivo.

Llama la atención también que ningún profesor demostrara interés por contar lo que ocurrió durante el régimen militar con el gremio a sus alumnos, esto nos habla de una visión poco unificada de lo que es la educación, en la cual los profesores comparten sus memorias, en el mejor de los casos, sólo con sus pares.

#### 4.6. Lógicas y Enfoques Observadores

Como punto final del análisis de los resultados de esta indagación intentaremos mostrar las lógicas o enfoques más profundos desde donde los docentes articulan su discurso más allá de su postura frente a los diversos tópicos específicos que antes hemos mostrado y cómo estas lógicas se vinculan con las características del muestreo estructural que elegimos (sexo, edad, tipo de colegio y relación con la represión durante la dictadura) y con algunas de sus tendencias políticas y pedagógicas en relación al tratamiento de la historia reciente. Los enfoques observadores son entendidos como aquellas lógicas contenidas en la narrativa de los sujetos que dan cuenta de una suerte de hilo conductor desde donde se articula su forma de enfrentarse a un tema determinado (Canales, 2006). En virtud de todo esto hemos podido identificar cuatro enfoques observadores distintos: el funcionario, que articula su discurso desde lo institucional, el científico, que enfatiza en el desarrollo de las ciencias, el político, quien lee el mundo y su función pedagógica basado en construcciones político-ideológicas y la maestra, que articula sus dichos siempre en función de lo personal o emotivo. Cabe señalar que todos los relatos incluyen aspectos de estos cuatro tipos, sin embargo las lógicas de observación identifican el componente principal en el discurso, el hilo conductor que va dando sentido a lo que dicen, a modo de tipos ideales.

- El Funcionario: Estos docentes, reflexionando sobre por la forma en que enseñan el pasado se sitúan desde lo institucional, vale decir desde lo que el colegio y la normativa del sistema les indican. Hacen mucha referencia a los planes y programas, las dinámicas de los establecimientos donde trabajan y las

experiencias más concretas vividas en el colegio a la luz de lo que “deben hacer”.

“E<sup>15</sup>: ¿Y con respecto a lo que es los últimos treinta años en Chile?

P: Complicadísimo, complicadísimo por tiempo, qué hemos tratado de hacer nosotros?... porque es un tema primordial pa’ nosotros, primero tratamos de... de adecuarlo... primero parte por un tema institucional... tratar de... más que adecuar los aprendizajes, porque por ministerio tu tienes que ver todo el programa de hace dos años atrás, un caos, eso es para otra conversación porque es súper complicado. Dentro del parámetro que nos podíamos mover, como institución y como departamento de estudio tuvimos que adecuar todos los aprendizajes y dar... tratar de darle tiempos mínimos a ciertos... no es que no fueran importantes, pero es que... pero pa’ poder alcanzar...” (Profesor municipal menos de 40 años CRR)

“E: Ya, pero tu no le ves ningún inconveniente a....a... (Tomar posición al tratar la historia reciente)

P: No, porque la primera invitación es ante todo a... a vivir la diversidad y la diversidad es un tema muy importante en la misión del colegio, a ser tolerantes con esa diversidad y para mí el marco valórico en la clase es fundamental, sobre todo con esta mirada tan reciente en los procesos históricos en Chile... sobre todo.” (Profesora particular más de 40 años SRR)

Este enfoque, como podemos apreciar, tiene dos acepciones, quienes se apegan directamente a los programas y las planificaciones institucionales y quienes se colocan del lado del colegio en sí, o sea, de la misión particular del colegio y el tipo de enseñanza que quiere inculcar. Quienes se apegan de los planes del ministerio suelen hacerlo en función de hacer notar las dificultades al momento de tratar el pasado reciente, mientras que quienes articulan su discurso basados en las características particulares de la institución en que trabajan lo hacen en positivo, como una formalidad que cumplen sin mayores problemas.

En tanto a las características de estos profesores, todos se encuentran en un rango etario similar, entre los 30 y 41 años de edad; el tipo de colegio, género y la relación con la dictadura no parecen ser factores importantes, sin embargo todos se declaran abiertamente simpatizantes de izquierda extraparlamentaria, aunque sin mayor compromiso político partidista.

- El Científico: Otro segmento de docentes da especial énfasis a lo que es el desarrollo de las ciencias sociales, se colocan más que en un rol de educador en

---

<sup>15</sup> De aquí en adelante E: Entrevistador; P: Profesor.

un rol de cientista social al momento de hablar sobre el tratamiento del pasado reciente.

“E: y ud. desde su postura cómo hace para enseñar los últimos 30 años de historia, ya que se puede decir que es una historia que está sujeta a interpretaciones (...)

P: ... yo trabajo en otro paradigma epistemológico, todas... Partiendo de eso premisa, si yo hablo del siglo XIX o hablo del siglo V a.c. ya hay una interpretación. Lo que sucede es que para hablar de la historia reciente no existe neutralidad ética, esa es la diferencia y hay argumentos para decir que no hay neutralidad ética. Es decir el profesor se vuelve opinante, el punto es el límite de la opinión, ya? Ahora, por qué no hay neutralidad ética? Porque los hechos que tu cuentas o de los cuales haces un relato eh... en el fondo son hechos que están relacionados con hechos que en el presente están gobernando, y muchos de esos han sido sancionados por la justicia y tu no puedes tener neutralidad ética con hechos que han sido condenados por la justicia, por lo tanto no existe neutralidad ética.”  
(Profesora particular más de 40 años CRR)

Enseñar el pasado para ellos constituye ante todo una acción científica, se sienten más responsables del desarrollo de las ciencias sociales que de transmitir la memoria social.

A su vez, teniendo siempre como centro las ciencias, se dan dos concepciones distintas: un modo conservador y positivista y otro que considera las ciencias como fuerza crítica y creadora.

El caso de los profesores que ven las ciencias sociales como algo más conservador coincide con el paradigma teórico desde el cual tratan los contenidos relacionados con la dictadura militar, con posturas más cercanas a la centro derecha política y relación indirecta con el régimen militar. La edad no resulta mayormente decidora según nuestra cohorte inicial – mayores y menores de cuarenta años- pero sí hay una lógica en función de este ítem que agrupa a los profesores bajo los 50 años de edad, son ellos los que adhieren a este enfoque.

En tanto quienes conciben las ciencias sociales como una instancia de creación social e intelectual adhieren al paradigma crítico y guardan relación con la dictadura, mientras que las variables sexo y edad pasan a segundo plano.

- El Político: Por otra parte pudimos identificar docentes que centran todo su discurso en convicciones políticas, sea abiertamente o de forma soslayada. Todos quienes usan esta lógica de argumentación son hombres mayores de 50 años, con relación y sin relación con la represión, quienes sufrieron algún tipo de represión política muestran una tendencia más de izquierda y quienes no, una



más cargada hacia la centro derecha. Lo que caracteriza a este enfoque es que en todo momento estos docentes dividen su relato entre dictadura y democracia, se mueven siempre rescatando las diferencias y similitudes de estos dos momentos, incluso sus propias vidas y trayectorias laborales las leen bajo esta clave.

“en primer lugar hay que decir que está lo que se llama la historia oficial, la historia oficial es la que pertenece a la cultura oficial, hay una cultura oficial que es fundamentalmente de la clase gobernante, donde solamente se trata de crear en los individuos la, eh... el sentimiento nacional, el orgullo nacional, los símbolos patrios, todas esas cosas, cierto... esa es la historia oficial, fundamentalmente la de Chile, y además del punto de vista general es una historia eurocéntrica...” (Profesor particular más de 40 años CRR)

“Yo generalmente trabajo con mucho historiador de izquierda, mira la mayoría son de izquierda y algunos son muy buenos, y son de izquierda y tienen su postura, yo trabajo con ellos y con los alumnos y es bueno que ellos vean esa visión, como pueden escuchar la opinión de uno como profesor, en fin no se les castra intelectualmente, que ese es yo creo el peor daño que puede hacer un profesor, decir esta es mi postura y esto es así y así. Hay profesores que se van para el otro lado también, que el pueblo unido jamás será vencido... el discursito ese que al final a los cabros los azuzan, pero... ¿los hacen pensar? ¿Los hacen reflexionar? ¿O tiene una explicación lógica, válida? ¿Tienen argumentos suficientes?” (Profesor municipal más de 40 años SRR)

Vemos pues, que sus argumentos están siempre fuertemente cargados de ideología política muy marcada, tanto en contra como a favor del régimen militar. Pese a que no siempre lo explicitan, la forma en que enseñan los últimos años de historia nacional responde más que nada a lo político-ideológico. No se entienda con esto que en el resto de los docentes no influyen sus convicciones políticas, sino que estos profesores argumentan y justifican sus narrativas principalmente desde lo político ideológico.

Llama la atención también que todas sus convicciones y luchas políticas llegan hasta el retorno a la democracia en 1990, sus referentes políticos en la actualidad siempre abogan al pasado, no se plantean desafíos actuales, sino que siguen en el enclave del “SI y el NO”, como si la oposición o apoyo al régimen militar fuera la única forma que entienden al ser políticamente activos.

- La Maestra: Se trata de un tipo de argumentación basada en experiencias personales de los profesores y percepciones muy cargadas emotivamente.

Quienes muestran esta lógica en su discurso suelen recurrir a pasajes de su vida y reflexiones íntimas para referirse a la forma en que tratan el pasado reciente; revelan, a diferencia del resto de los profesores, mucho de sus propias experiencias en sus relatos; hemos denominado a este enfoque la maestra no sólo porque- como veremos más adelante se presenta más en las mujeres- sino porque es una figura tremendamente femenina en un sentido que traspasa las diferencias sexuales, es una representación acogedora que no sólo enseña de lo externo, sino que traspasa su experiencia, no tan sólo su manera de pensar el mundo, sino también su forma de sentirlo. Veremos en este punto dos extractos que ejemplifican la cuota de emotividad e intimidad de esta lógica de argumentación.

“... es que yo... hija de marino vi... o sea, hija de marino, pero mi mamá una mujer súper culta, le gustaba mucho leer. Yo recuerdo que ese día que ocurrió ese acontecimiento que digamos, ella nos marcó con sus palabras, ella tenía muy claro lo que venía, lo que iba a sufrir Chile en su proceso político, yo era chica y ella dijo “esta es la peor desgracia de le puede ocurrir a nuestro país- dijo- le va a suceder lo mismo que le sucedió a todos los países latinoamericanos”. Entonces sus palabras para mí fueron proféticas, porque para ahí en adelante fue un tema... igual muy desconectada, muy desconectada yo de... del proceso de la... la dictadura en realidad hasta que... porque yo en el 82 entré a la universidad, justo ahí empezó en proceso en que los jóvenes se atrevieron a salir a las calles a protestar y surgieron las primeras protestas en las universidades en ese año, el 82 y... Pero yo me he mantenido absolutamente desconectada, no he sentido ningún interés, de verdad, sinceramente de participar, porque hay un tema de temor, yo hablo bajo ese temor, por lo tanto el miedo de lo que se veía de lo que percibía nos marcó, por eso será que llaman la generación perdida, porque somos personas así... todos indiferentes, con muy pocos ideales...” (Profesora municipal más de 40 años SRR)

“E: y si yo le pregunto cómo Ud. transmite las memorias del pasado, qué me podría decir?  
P: con dolor... con dolor, o sea, con emoción. Hay partes de la emotividad personal porque no puedo dejar de ver mi vida tras lo que fue el pasado, ya? (...) Con mucho, mucho dolor, pero también con mucha esperanza en el sentido que no vuelva a pasar. Yo en ese sentido como que soy capaz de emocionarme cuando voy a ver la “Cantata Santa, María” (...) pareciera ser que la vejez va muy acompañada de la emocionalidad, yo siempre fui una mujer muy dura, o sea, dura aparentemente porque en fondo estaba muerta de miedo. Tuve que enfrentar la vida y formar tus hijos sola, ya? Entonces te digo hoy día el pasado me da pena, la verdad es que hubiera querido otro pasado, ya?” (Profesora municipal más de 40 años CRR)

En tanto las características de quienes utilizan esta lógica, no hay mayores distinciones en cuanto a edad, tipo de colegio o relación con la dictadura, pero sí- como ya adelantábamos- en cuanto a sexo. Son las mujeres las que más utilizan este tipo de argumentación, lo que resulta interesante, pero a la vez predecible puesto que desde las construcciones culturales de género más tradicionales las lógicas del pensamiento femenino tienden a presentarse de forma más emotiva que netamente racional, recurriendo mucho más a la expresión “yo siento” que “yo pienso” al referirse a un tema particular y, por supuesto, también al pasado. Por todo esto la forma que las mujeres hacen memoria también se establece dentro de estos parámetros, el recuerdo femenino evoca a lo cotidiano y personal, a la emocionalidad y los detalles de los hechos o periodo en cuestión (Jelín, 2002).

Las lógicas de observación, como ya señalamos, corresponden a los aspectos más internos que conducen el discurso de los docentes al momento de ser interpelados sobre la forma en que enseñan los contenidos relacionados con la dictadura militar. Visto desde la memoria social, podríamos decir que desde donde se articula su narrativa es también cómo recuerdan y transmiten el pasado. Más allá de lo interesante que puedan resultar las figuras o enfoques que hemos presentado, hay ciertas reflexiones que debemos realizar a la luz de este análisis. Si bien es cierto que al leer los enfoques observadores bajo los parámetros de edad supuestos en un principio –con corte en los 40 años de edad- las características generacionales no mostraban mayores relaciones, al subir el límite percibimos que la pertenencia a un grupo etario es tremendamente relevante. Así los profesores que se encuentran sobre los 50 años de edad pueden ser identificados con las figuras de El Político o La Maestra, mientras que los docentes de menor edad se ubican dentro de los enfoques de El Funcionario o El Científico. Si tuviésemos que encontrar nexos entre estos enfoques podríamos decir que El Político y La Maestra implican fuertes cargas de subjetividad en sus narrativas, tal vez producto de la propia experiencia y las vivencias del pasado, en tanto El Funcionario y El Científico se distancian en términos personales, concibiendo el pasado y la transmisión del mismo como un proceso ajeno a sus propias vidas, como algo externo, tal vez por la transmisión que ellos mismos han recibido del pasado, sin carne, sólo en términos generales marcada por los silencios y las grietas; recordemos que los docentes menores de 50 años a lo más tenían 15 años en 1973, incluso la mayoría de ellos ni siquiera tenía 10 años. Todo esto genera dos polos en la transmisión de las memorias de la represión, la que portan los docentes de mayor edad, subjetiva, marcada por experiencias y concepciones muy personales, y una versión más lejana que se nutre mayoritariamente de la ciencia y la institucionalidad para enseñar el pasado.

## CONCLUSIONES

Luego de haber analizado extensivamente y en profundidad los resultados de la presente investigación, y recordando sus objetivos centrales:

- 1) Conocer el discurso de los profesores / as de historia acerca de cómo enseñan los contenidos relacionados con la dictadura.
- 2) Conocer cuáles son, y cómo se resuelven, los principales obstáculos que enfrentan los profesores / as en la enseñanza de los contenidos relacionados con la dictadura.
- 3) Conocer las percepciones de los profesores / as respecto de cómo son recepcionados por sus alumnos los contenidos que enseñan asociados a la dictadura militar chilena.
- 4) Analizar el proceso de reflexividad de los profesores / as de historia sobre su rol docente en el tratamiento del pasado reciente.
- 5) Identificar similitudes y diferencias entre los distintos tipos de docentes en virtud sus narrativas acerca de la forma en que enseñan los contenidos relacionados con la dictadura militar chilena.

Nos daremos a la tarea de realizar una síntesis analítica que responda a éstos y otros temas que nos parecieron relevantes en el curso de la investigación, los que presentaremos, a modo de conclusión, en ocho puntos:

1. Primero que todo indicar que al momento de plantearse la enseñanza del pasado reciente, los docentes nos muestran diversos paradigmas teóricos epistemológicos desde los cuales entienden el conocimiento y la acción pedagógica, siendo éste un eslabón decidor al momento de comprender la forma en que se transmiten las memorias sociales en el aula. Recordemos pues que un paradigma teórico es una forma particular de entender y generar conocimiento, concibiendo la pedagogía como una acción tendiente a producir saberes, los supuestos desde los cuales este proceso se lleva a cabo marcarán el rumbo de la enseñanza del pasado. Es así como pudimos pesquisar cuatro diferentes tipos de enfoques teóricos desde donde los docentes están tratando los temas relacionados con la dictadura militar, tales son: **el paradigma positivista**, el cual

se caracteriza por sus aspiraciones de objetividad y neutralidad, la lejanía emocional e ideológica con el objeto de estudio y la ausencia explícita de posicionamiento político; **el paradigma crítico**, que concibe al sujeto inserto ineludiblemente dentro de un contexto social que lo condiciona, y que ve la educación como una forma de acción sobre el mundo, un campo de lucha tendiente a cambiarlo o mantenerlo, de ahí que los docentes que se encuentran dentro de este enfoque entiendan su acción pedagógica como un frente potencial de cambio social; en tanto **el paradigma o enfoque analítico** asume que cada fenómeno implica una diversidad de componentes y dimensiones que además pueden tomar diferentes valoraciones, los profesores que encontramos bajo esta postura ponen énfasis en destacar todos los aspectos que pueda tener el pasado reciente, desde las más variadas ópticas; finalmente, **el enfoque constructivista** plantea que cada nuevo aprendizaje incorporado por el sujeto es entendido según los conocimientos y experiencias previas del mismo, de este modo los profesores que aplican este enfoque en la enseñanza de la historia reciente pretenden que el estudiante sea un sujeto activo en el proceso, aportando con sus propias interpretaciones e ideas, es decir, intentan no sólo enseñar el pasado sino más bien reconstruirlo intersubjetivamente.

Cabe señalar también, que pese a que el prisma de los paradigmas teóricos epistemológicos se basa mayoritariamente en supuestos y elementos de la sociología del conocimiento, también nos es de gran aporte para interpretar cómo los docentes entienden la historia nacional reciente en función de la memoria social, debido a que la adhesión a uno u otro paradigma está íntimamente ligado a las concepciones políticas, ideológicas, etarias y de género, y por supuesto, la forma en que interpretan el pasado. Siguiendo esta línea, diremos que los docentes que podemos identificar bajo el **paradigma positivista** leen el pasado como algo lejano a sí mismos, ya sea porque en realidad no se conciben ligados personal o afectivamente a él o como una manera consciente e intencionada de no reconocer una postura definida frente a ese pasado; los profesores que utilizan el **enfoque crítico**, en tanto, entienden la historia reciente como un campo de lucha y aprendizaje hacia el presente, dinámico y reinterpretable; quienes adhieren al **paradigma analítico** ven el pasado como un conjunto de hechos, procesos y elementos sujetos a múltiples interpretaciones y valoraciones, pero no necesariamente se plantean con una postura normativa al respecto, sino más bien consideran que todas las opciones son iguales de válidas y aceptables, estos docentes recurren al pasado como un campo de estudio bastante lejano en el cual se pueden justificar las diversas posturas según los argumentos y la posición en que se encuentren los actores; finalmente, los profesores que se conducen bajo el **enfoque constructivista** ven

el pasado de forma dinámica, sujeto a reinterpretaciones, como un campo en abierto que deben ir construyendo constantemente.

Desde la memoria, el paradigma crítico y el constructivista se muestran más cercanos a lo que sería una transmisión efectiva del pasado, ya que el primero asume una postura creadora o al menos ejecutora sobre el mundo, lo que podría acercarse a una de las premisas de la memoria ejemplar (Jelín, 2002): nutrirse de las experiencias del pasado para enfrentar las luchas del presente. Y por su parte el constructivismo propone recrear la historia, lo que se asemeja a la otra de las condiciones básicas para desarrollar el proceso de memoria, la capacidad de resignificar el pasado bajo las claves y códigos del presente.

2. Con relación a los aspectos más destacados por los profesores al momento de enseñar los últimos años de la historia nacional, pudimos identificar cuatro grandes áreas: **a) las violaciones a los derechos humanos**, entendidas mayoritariamente como transgresiones físicas sobre el cuerpo, es decir, la tortura, las desapariciones y la muerte; tratados bajo dos lógicas distintas, una que rescata este tipo de represión de forma explícita, recordando los hechos puntuales, testimonios y experiencias subjetivas como forma de sensibilización, intentando evidenciar los silencios en la historia oficial y el imaginario colectivo, y otra, que trata las violaciones a los derechos humanos de manera más conceptual sin hilarlo con casos reales, más como inculcación de respeto y normas buena convivencia que rescatando las experiencias del pasado. **b)** Un segundo elemento destacado son los **cambios en la vida de las personas**, es decir, aquellas transformaciones sociales que se generaron a partir del golpe de Estado y la dictadura militar, ya fuera en las lógicas más profundas con que los individuos comenzaron a ver el mundo, como en las réplicas en la vida cotidiana producto de la internalización de estas nuevas lógicas. **c)** También encontramos docentes que enfatizaban sobre lo que podríamos llamar el **quiebre institucional**, es decir, aquellos aspectos que a juzgar por las definiciones conceptuales convierten al régimen militar en una dictadura; esta opción transita constantemente en una comparación Dictadura / democracia, destacando los valores de la última en términos bastante superficiales, sin profundizar en la calidad de la actual democracia en sus distintos aspectos sociales, políticos o económicos. **d)** Por último, encontramos profesores que explican todo el periodo en función de la **polarización política**, es decir, que dos sectores de la sociedad se enfrentaron bajo proyectos y valoraciones sociales contrapuestas e irreconciliables; esta postura no repara en las diferencias de fuerza y violencia con que pudiesen haber actuado cada uno de los bandos en disputa, se trata de una concepción del pasado reciente que no arriesga postura, sino más bien es

capaz de empatizar con todas las visiones, justificando los acontecimientos en virtud de la incapacidad de llegar a consenso por la vía del diálogo.

El énfasis que cada uno de los docentes imprime al tratar estos contenidos nos habla también de la forma en que recuerdan y resignifican el pasado. Así, cada una de las áreas que se destacan forman el imaginario de la dictadura de los profesores. La memoria es selectiva (Pollak, 2006) no es capaz de retenerlo todo, sino más bien escoge – generalmente inconscientemente- los aspectos que más fuertemente han hecho eco en la vida de las personas, lo que resulta congruente con que, por ejemplo, quienes enfatizan sobre las violaciones a los derechos humanos guarden cierta relación con la represión, ya sea por ser víctimas indirectas como por sensibilidad política, de igual modo quienes ponen el acento en los cambios en las lógicas de ver el mundo han sufrido esos cambios en su propia trayectoria, y quienes traducen todo a la polarización justifican su falta de posicionamiento frente al pasado o esconden su verdadera posición (a favor del régimen militar) bajo la misma lógica.

3. Con respecto al posicionamiento político-ideológico al tratar el pasado reciente todos los profesores, en mayor o menor grado, asumen una toma de posición, de esta pudimos identificar **dos niveles de posicionamiento, uno declarado explícita y abiertamente y otro más soslayado o selectivo.**

En la primera opción se encuentran todos aquellos docentes que asumen en el aula, de forma directa, una postura política e ideológica frente a los últimos años de historia; todos quienes pudimos identificar en esta postura muestran un claro acercamiento ideológico a la centro izquierda política, siendo además algunos de ellos víctimas directas e indirectas de la represión durante la dictadura; se marcan a su vez dentro de esta opción dos tendencias, una en que los docentes se posicionan por un interés de rescatar el pasado, que coincide con los de mayor edad y, otra, en que el posicionamiento no es una elección – según los profesores- sino la única forma de referirse al pasado, que se presenta mayormente en los docentes de menos de 40 años de edad.

El posicionamiento soslayado o selectivo se da en los docentes que sólo muestran postura en algunos temas –sobre todo cuando son increpados por los alumnos- o aquellos que sólo se manifiestan sobre temas social y políticamente inapelables como, por ejemplo, posicionarse en contra de las violaciones a los derechos humanos. Estos docentes intentan no revelar su propia postura sobre los temas relacionados con la dictadura militar esgrimiendo diversos motivos, porque no lo creen necesario, por no exponerse frente a estudiantes, apoderados y colegas o por no interferir en el propio análisis de los estudiantes, entre otros. Vale señalar que estos docentes que no tienen relación con la

represión durante la dictadura y, aunque algunos se declaran ideológicamente de izquierda no muestran mayor convicción. En relación a las cohortes generacionales, los profesores menores son quienes toman postura cuando son increpados por los estudiantes y los mayores quienes lo hacen sólo frente a temas de consenso social; llama la atención esto último, ya que quienes apoyaban el régimen militar, en la actualidad no lo hacen abiertamente por una suerte de censura social (Lechner, 2002), así es que lo reprueban, pero sólo en aquellos aspectos sobre los cuales resultaría muy complejo y sancionado no hacerlo, como las violaciones a los derechos humanos; este sería el caso de los docentes que toman este tipo de posicionamiento, quienes se acercan ideológicamente a la derecha pro dictadura, pero no lo reconocen abiertamente. Esto nos habla de la incapacidad que ha tenido la construcción de la “memoria oficial” – sea de forma planificada o espontánea- de incluir las distintas posturas sobre la dictadura, de dar cabida aquellos que la apoyaron y no pueden, por un tácito consenso social, dar cuenta de eso en la actualidad.

4. En lo que respecta a las dificultades que encuentran los docentes al momento de enseñar los contenidos relacionados con la dictadura militar chilena y la forma de enfrentarlos, el discurso resulta bastante homogéneo. Los problemas que dieron cuenta los profesores se enmarcan en tres áreas: **aquellos que tienen que ver con los alumnos**, siendo la falta de interés en el pasado y la historia el factor más característico; **las dificultades producto del funcionamiento del sistema educacional**, dadas mayoritariamente – según los profesores- por el mal diseño de los programas de educación, su excesiva extensión e incongruencia con los recursos y la madurez de los propios estudiantes; y, por último, **aquellos problemas derivados de los propios docentes**, como lo es la falta de preparación para tratar el pasado reciente. Las formas de enfrentar estas dificultades son también relativamente similares, tales como motivar a los alumnos y ver los contenidos usando herramientas audiovisuales, entre otras. Lo que sí llama profundamente la atención es la disposición con que los docentes enfrentan las dificultades, habiendo una clara tendencia por edad, mientras que los profesores de mayor edad asumen las dificultades como algo natural dentro de la enseñanza, los docentes más jóvenes se muestran más tendientes a combatirlas mediante la proactividad. Ya desde la memoria social, podemos señalar que en este sentido los docentes de menor edad se acercan más a la figura del “emprendedor de la memoria”, es decir, quien intenta rescatar la memoria en vista de los aprendizajes extrapolables al presente; sin embargo estas iniciativas siguen siendo bastante débiles debido a que los docentes tienden a invisibilizarse como sujetos activos en el proceso educativo en función



de la memoria, lo que – como ya dijimos- se acentúa en el caso de los profesores mayores, quienes se centran más en las dificultades en sí que en la posibilidad de superarlas.

5. En cuanto a la percepción sobre la recepción de los contenidos relacionados con la historia nacional reciente, cabe señalar que pese a que los **docentes reconocen que en general la historia no es un tema que interese a los estudiantes, sí dan cuenta de la existencia de un mayor interés por el pasado reciente**. Los alumnos tenderían a poner más atención cuando se tratan esos temas, mostrándose más abiertos al diálogo e, incluso, tomando posición política sobre ese pasado. Lo que resulta sumamente interesante en este punto es el énfasis que ponen los distintos profesores al explicar esta situación. **Los profesores mayores se centran en comprender por qué los jóvenes no se interesan por la historia, en tanto los más jóvenes enfatizan en las razones por las cuales se vinculan con mayor interés con la historia reciente**. Los primeros tienden a comparar las generaciones de estudiantes actuales con los jóvenes de fines de los 80's y principios de los 90's, donde claramente había un mayor interés por conocer y saber sobre la dictadura, mientras que los docentes jóvenes se interesan en los cambios de actitud de los alumnos ante las diferentes situaciones y estímulos que actualmente se les presentan; podríamos decir entonces, que estamos ante dos tipos de comparaciones, que a su vez supone distintas lógicas de percibir la recepción de los estudiantes del pasado reciente, una intergeneracional, por parte de los docentes más veteranos, y otra intrageneracional, realizada por los profesores jóvenes.

Por su parte, la interpretación que realizan los propios docentes sobre el posicionamiento político e ideológico que hacen los jóvenes sobre la historia reciente también es muy interesante, pero bastante contradictoria. Los profesores señalan que los estudiantes conciente o inconscientemente siempre se posicionan sobre el pasado, asumiendo la historia reciente de manera dinámica, tomando parte del proceso de reconstrucción o resignificación del pasado, sin embargo esto – según los docentes- no se debería a reflexiones y análisis propios, sino a posturas heredadas desde sus entornos más cercanos, producto de tradiciones familiares. Todo esto nos indica que hay un dejo de subestimación a lo que el alumno pueda aportar en relación a los análisis sobre el pasado, no se le considera sujeto activo en el proceso, sino más bien depositario de nociones provenientes desde diversas fuentes sin llegar a desarrollar la crítica o el pensamiento propio. Los profesores no visualizan que aunque las nociones sobre el pasado provengan de sus familias o entornos más cercanos, la transmisión de la memoria nunca se da en forma pura, de modo que

en mayor o menor grado, los alumnos sí procesan desde sí mismos la información que se les entrega.

Esta interpretación es transversal en el discurso de los docentes, sin importar ni el sexo, ni la edad, ni su relación con la represión.

6. Al momento de analizar la propia reflexividad de los docentes sobre su rol en función de la memoria social, todos de una u otra forma reconocieron la importancia de la institución escolar en el proceso, sin embargo se presentaron tres argumentos para avalarlo: una primera postura veía el **rescate de la memoria como una forma de aprender del pasado**, tomando los aprendizajes que contribuyeran a enfrentar de mejor forma las luchas del presente, es decir, un uso “ejemplar” de la memoria (Jelín, 2002). El segundo argumento hacía relación con la **necesidad de crear identidad y lazos de pertenencia nacional** mediante la memoria y la historia, entendiendo como identidad nacional a la cultura más global y normativa, dejando de lado las subjetividades y los grupos sociales no hegemónicos, entre ellos las víctimas de la represión y violencia social y política durante la dictadura. Y por último, encontramos una postura que también aboga por la **generación de identidad, pero esta vez como apropiación del pasado**, sobre todo en relación a las culturas locales o no oficiales.

No obstante, y pese a que todos reconocen la importancia de la transmisión de la memoria social mediante la enseñanza de la historia reciente, no se consideran a sí mismos como actores tan relevantes en el proceso, su rol de educador no implica necesariamente preocuparse por la transmisión de la memoria. Esto no porque no estén interesados, porque como vimos, uno de los argumentos para explicar la importancia de la memoria se vinculaba estrechamente con la noción de “memoria ejemplar”, la falencia está en que el docente no se ve a sí mismo como “emprendedor de la memoria”, sino que sólo se acerca de forma tangencial, sólo en potencia y no en la práctica. Esto se relaciona con la pérdida de los roles sociales asignados al educador. Si comparamos la forma en que asumen el rol docente los profesores mayores frente a los de menor edad, podemos ver que hay un desplazamiento desde un rol de maestro, que imprime su propia experiencia en la enseñanza a un papel de instructor, rol de características más técnicas que no necesariamente se implica subjetivamente en el proceso de aprendizaje.

7. Pese a no ser parte de los objetivos de la investigación indagamos, también, en las propias memorias del gremio docente durante la dictadura con el fin de conocer la forma en que se presentan, cómo fueron transmitidas y cuál es la

lectura que realizan en la actualidad los docentes sobre el periodo en cuestión. Es así como pudimos identificar **tres niveles de memorias**: unos que muestran **conocimiento profundo** sobre lo que vivió el gremio, con detalles, fechas, lugares y especificidades, que se da sobre todo en profesores mayores de 50 años que participaron del proceso y el caso especial de un profesor joven que en la actualidad es dirigente sindical, lo que nos habla de una transmisión de “memoria ejemplar” efectiva, dado que es capaz de asumir un sentido de pertenencia con el gremio a través del conocimiento de su pasado, además de la capacidad de resignificar esa memoria en el presente. Un **nivel intermedio de conocimiento**, que sólo maneja los hitos más relevantes de lo que ocurrió con el gremio de los profesores durante la dictadura y que se presenta mayormente en los docentes jóvenes, siendo el análisis de documentos formales y no la transmisión directa la principal forma en que se accede a ese conocimiento. Y, un último nivel, que **ignora por completo el devenir del gremio en dictadura**, el cual se caracteriza por la falta de interés y la desconexión con el profesorado como actor colectivo, esto se da sobre todo en docentes mayores de 40 años que se dicen apolíticos u objetivos en relación al pasado reciente.

Un aspecto que destacar en relación a este tema es lo deficiente que se muestran los procesos de memoria dentro del gremio. No existen políticas de memoria impulsadas desde el interior del profesorado.

Una primera lectura nos habla de un bajo interés de los docentes que vivieron la dictadura por transmitir sus memorias, pero habría que considerar que tampoco existen las condiciones mínimas para que se lleve a cabo un proceso de memoria, que son un sentido del “nosotros” inclusivo, es decir que los profesores se sientan que parte de la historia del gremio, otorgando la posibilidad de resignificar el pasado desde las claves y luchas del presente.

8. Finalmente, en torno a los enfoques observadores, entendidos como las lógicas más profundas que articulan las narrativas de los docentes (Canales, 2006), encontramos analíticamente cuatro figuras: **El Funcionario**, el docente que articula su discurso sobre cómo enseñar el pasado reciente a partir de la institucionalidad, los programas de educación y las normas del colegio; **El Científico**, quien ve la transmisión del pasado como parte del desarrollo de las ciencias sociales como conocimiento experto más que del proceso educativo o en función de la memoria social; **El Político**, quien guía sus argumentos en virtud de sus concepciones políticas y/o su pasado militante; y **La Maestra**, figura femenina en su construcción conceptual que – además de darse en docentes mujeres- tiene la característica de imprimir una gran carga emocional y cotidiana en el modo de enseñar los últimos años de historia nacional.

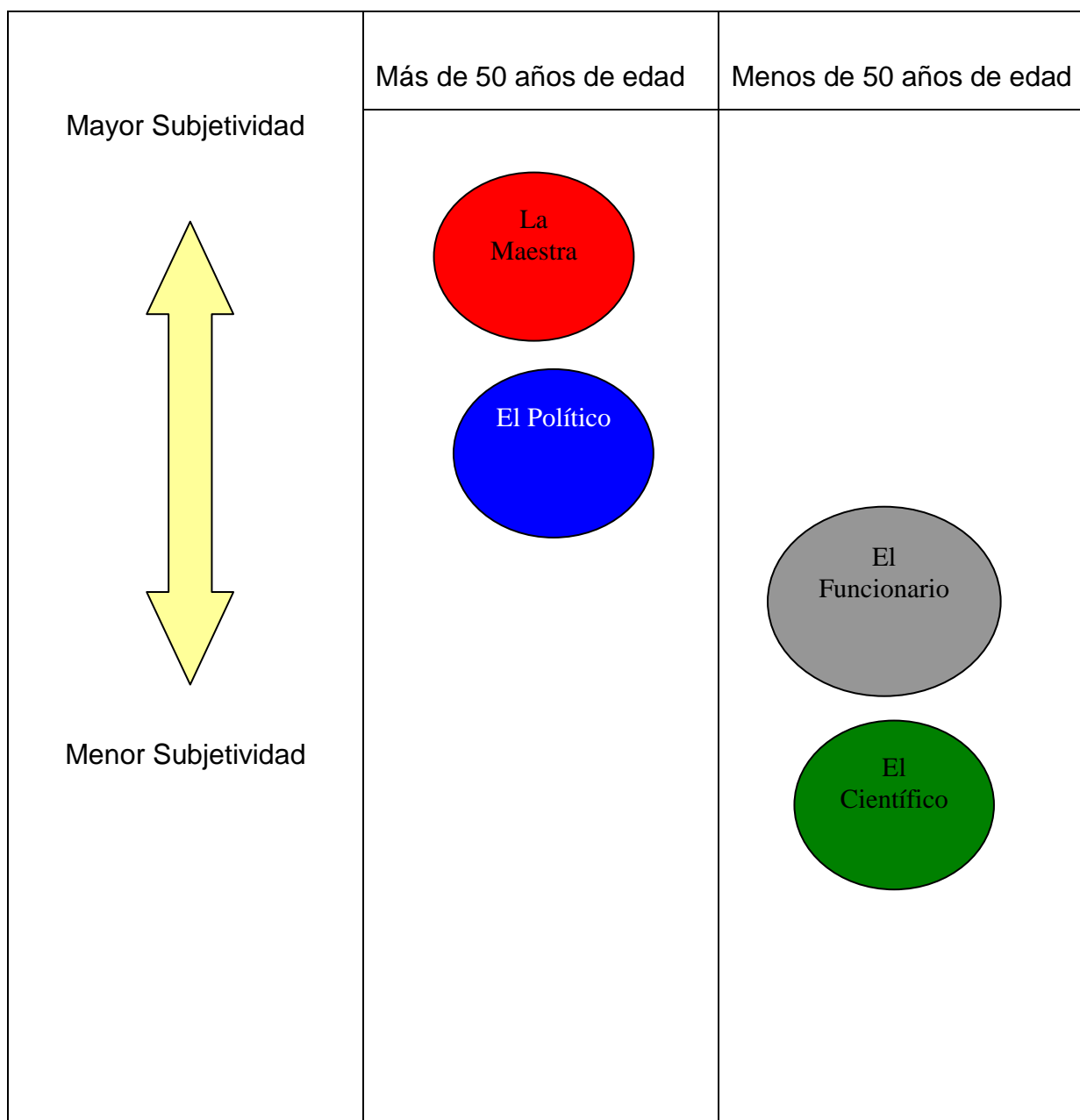
Los dos primeros enfoques, El Funcionario y El Científico, se dan en profesores de menos de 50 años de edad de ambos sexos y lo elemental de estas tendencias es la distancia subjetiva que le asignan a la enseñanza de la historia reciente, la transmisión del pasado se realiza con ciertos supuestos de objetividad, sin involucrarse personalmente en el proceso. En tanto las figuras de El Político y La Maestra se presentan en docentes de más de 50 años, la primera en hombres y la segunda en profesoras; si bien es cierto que ambas posturas se acercan subjetivamente al objeto de estudio, El Político lo hace desde la racionalidad y La Maestra desde la emotividad y la cotidianidad, lo que tiene sentido al recordar las cargas de género que presentan los procesos de memoria, donde las mujeres tenderán a recordar en función de lo personal y emocional.

Luego de la revisión de estos ocho puntos pareciera ser que pese a los distintos discursos y posturas de los profesores de historia sobre cómo enseñan los contenidos relacionados con la dictadura militar chilena de 1973, no existe un proceso transmisión de las memorias sociales relativas a ese periodo que permita a los jóvenes apropiarse del pasado, aprender de él y utilizarlo en las luchas del presente, es decir, un proceso de “memoria ejemplar”. En cada uno de los aspectos que tocaba esta investigación quedó de manifiesto la debilidad –cuando no la inexistencia- de iniciativas tendientes a perpetuar la memoria; esto debido, mayoritariamente, a que los docentes no se reconocen así mismos como agentes capaces de transmitir memoria social.

En general existe un reconocimiento de la importancia de la transmisión, pero el rol que asumen los profesores no incluye activamente la noción de “emprendedor de la memoria” (Jelín, 2002), sino más bien sólo en términos ideales, siempre en potencial. Muy por el contrario, los docentes tienden a centrarse en las trabas para transmitir la memoria, invisibilizándose al momento de generar soluciones o circunstancias más propicias para que dicho proceso se lleve a cabo. Asumir el rol de “emprendedor de la memoria” no sería tan sólo una decisión vinculada a lo pedagógico, sino también implicaría una opción política, una forma de entender y actuar sobre el pasado; los profesores, pese a comprender la importancia que puede tener el aprendizaje de la historia reciente en términos ejemplificadores, no son capaces de generar las condiciones necesarias para que se lleve a cabo.

Buscando una respuesta a la pasividad y a las dificultades de los docentes a la hora de la transmisión de la memoria hemos recurrido a las lógicas argumentativas de cada uno de ellos, llegando a establecer una posible explicación. Como ya señalamos, existen cuatro figuras en la argumentación de los docentes, que podríamos ordenar según el grado de subjetividad que imprimen a su rol, desde la menor a la mayor carga de subjetividad, la línea sería la siguiente: El Científico, El Funcionario, El Político y La

Maestra, que cruzado con la edad de los docentes podríamos graficar en el siguiente esquema:



En función de esta gráfica podemos explicar por qué, pese a que muchos docentes manifiestan interés en transmitir las memorias sociales de la dictadura en términos ejemplificadores (“recordar para no repetir”), el proceso no se lleva a cabo de forma completa, es decir, nos daremos a la tarea de intentar explicar los dilemas de la transmisión de la memoria en la institución escolar.

Los estudiantes, según lo dicho por los docentes, se muestran interesados sobre todo en conocer los aspectos más subjetivos de la dictadura, las experiencias personales y todo aquello que les permita empatizar con el periodo, es decir, poder conectar sus propias historias y contextos con el pasado. Teniendo esto como antecedente podemos ver que las figuras que adhieren menores cuotas de subjetividad, que son el Científico y El Funcionario, no logran transmitir las memorias sociales pues no llegan a conectarse con los alumnos. Tratan el pasado reciente sólo como una parte de la historia, relatando hechos, contextos, causas y consecuencias, sin dar pié al

proceso de memoria – que recordemos- supone una identificación con el pasado en un amplio sentido del “nosotros” y la posibilidad de resignificarlo a partir del presente. Por otra parte, hace mucho sentido que estas figuras se presenten en docentes jóvenes ya que éstos no presenciaron lo que fue el golpe de Estado y la dictadura; lo que nos hace suponer, a su vez, que tampoco ellos recibieron la transmisión de esas memorias desde las generaciones precedentes, por lo que el pasado en ellos es parte “de la historia” no “de su historia”, es decir, que al igual que los estudiantes no logran empatizar ni identificarse con ese pasado. Todo esto nos habla de lo dinámico que es el proceso de transmisión de las memorias sociales, puesto que los docentes son receptores y transmisores de la memoria al mismo tiempo.

Dicho esto deberíamos suponer que las figuras que denotan una mayor subjetividad, que a su vez coinciden con los docentes de mayor edad, sí realizan un proceso de transmisión de “memoria ejemplar” más efectivo, pero tampoco es así. En el caso de El Político ocurre algo similar que en las situaciones anteriores – El Científico y El Funcionario- , es decir, que no logra conexión con los estudiantes. Pese a que la figura del Político imprime una carga importante de subjetividad en su labor, esta carga opera bajo los códigos de una ideología política que opone dictadura versus democracia, lo que podríamos denominar una política de “el SI y el NO”. Estos docentes hacen referencia a los grandes relatos del pasado, los ideales del socialismo o la justificación de la dictadura amparada en las modernizaciones. Los estudiantes, nacidos ya en la década de los 90's, como bien indicaron algunos docentes, no comprenden estas lógicas, para ellos la política o mejor dicho esa forma de ver la política es totalmente ajena a sus prácticas y concepciones del mundo; para los jóvenes actuales la sociedad difícilmente es reducible a dos posturas, recordemos que es una generación marcada por la globalización, las llamadas “tribus urbanas” y un sinnúmero de situaciones que no pueden ser leídas bajo las claves de “el Si y el NO”. De este modo, aunque la figura del Político sí incluye cargas de subjetividad, es una subjetividad que no permite a los estudiantes identificarse con el pasado, pues no encuentran en ella códigos que les permitan dar sentido a sus propias experiencias.

Finalmente encontramos el caso de La Maestra, donde la carga de subjetividad sí logra empatizar con los estudiantes, pues los nexos se realizan mediante la emotividad y los relatos cotidianos, pero paradójicamente pudimos ver que en estos casos tampoco hay una real transmisión de la “memoria social ejemplar” debido a que las docentes que encarnan esta figura no transmiten, sino que silencian. Se da en este punto una situación bastante interesante, las dos profesoras que forman esta figura tienden al silencio, a callar su pasado y sus experiencias, pero por distintas razones. La docente que no guarda relación con la represión durante la dictadura militar calla por vergüenza, por no haber hecho nada, para no reconocerse pasiva frente al pasado; en tanto la profesora que sí sufrió los embates de la represión calla por dolor, porque

recordar y transmitir el pasado le resulta doloroso, la hiere; es lo que Jelín llamaría un silencio evasivo, para evitar el sufrimiento que su propia memoria le ocasiona.

De este modo podemos señalar que uno de los dilemas de la transmisión de las memorias sociales de la dictadura militar en la educación se centra en la falta de nexos que permitan a los estudiantes identificarse con el pasado, apropiarse de él y releerlo desde el presente. Los docentes no están teniendo la capacidad de llevar a adelante el proceso de memoria, no por falta de interés, sino porque – por un lado- no se sienten empoderados del rol de emprendedor de la memoria, aunque en ocasiones sí se sienten motivados, pudimos comprobar que sobre todo con el paso de los años los profesores van perdiendo atribuciones en su rol, siendo cada vez más instructores y menos maestros, es decir, tecnificando la labor al mismo tiempo que se le desprende la carne, la subjetividad, como se da en los docentes más jóvenes. Además los propios planes y programas de educación, pese a reconocer en el discurso la importancia de la memoria no incluyen contenidos y dinámicas que fomenten su transmisión, sesgándose ante los supuestos de objetividad y neutralidad de las ciencias.

Para referirnos a una segunda dificultad que encontramos en los procesos de transmisión de memorias sociales en la escuela será menester recordar que al hablar de la transmisión no sólo debemos considerar aquellos contenidos presentes en la narrativa de los docentes, sino también lo que falta, lo que no se dice; en este sentido nos surge un aspecto bastante interesante que ha sido un poco soslayado a lo largo de la investigación, como lo es la ausencia de discursos que apoyaran o justificaran la dictadura militar. Aún cuando pudimos identificar algunos docentes que no estaban del todo en contra del régimen, e incluso se manifestaban a favor de ciertos aspectos, percibimos también que se autocensuraban al respecto, sobre todo se referían a la transmisión del pasado a sus alumnos, escudándose en posturas “apolíticas y/u objetivas”. Todo esto nos habla de la existencia de una suerte de “memoria social oficial” u oficializada que no da cabida a la multiplicidad de visiones y posturas sobre la dictadura, como por ejemplo la de aquellos que la apoyaban.

De este modo, y volviendo al problema de investigación más global – establecer cuáles son los dilemas y desafíos de la transmisión de las memorias sociales de la dictadura en las instancias educativas-, podemos establecer cuatro ideas clave:

- 1) En primer lugar destacar que el proceso de memoria que se realiza en la escuela, desde la labor de los docentes, no aboga por una “memoria ejemplar”, es decir aquel uso de la memoria que permite rescatar las experiencias del pasado, resignificarlas desde el presente y utilizarlas en las luchas actuales, sino más bien guarda características del uso literal, donde la rememoración del pasado no implica una relectura desde el presente, sino más bien una repetición pura de los situaciones acontecidos a modo de recuerdo.

2) Y siguiendo la argumentación del primer punto debemos señalar que la forma en que está siendo transmitida y utilizada la memoria corresponde a una opción política pedagógica de los profesores, quienes de forma conciente o inconsciente, están desarrollando un proceso de memoria incompleto, que no permite a los estudiantes empoderarse del pasado y aprender de él. Desde nuestra perspectiva, esta posición de los docentes se debe, entre otras cosas, a dos razones: la pérdida de atribuciones que ha tenido el rol del profesor en los últimos treinta años, siendo cada vez más una figura que sólo aporta saberes específicos producto del duro proceso histórico que les ha tocado vivir como gremio, por lo que no se perciben a sí mismos como potenciales transmisores de “memoria ejemplar”; y, lo difícil que resulta profundizar los contenidos relacionados con la dictadura militar de 1973 a 1989 en la actual articulación de los planes y programas de educación, que lejos de fomentar el análisis, la reflexión y el aprendizaje del pasado – como lo enuncian sus objetivos transversales- presentan un verdadero desafío para docentes y alumnos, por su nivel de extensión y variedad.

3) En tercer lugar, y en íntima relación con los puntos anteriores, debemos señalar que la incapacidad de los docentes para emprender procesos de “memoria ejemplar” tiene su origen principal en la falta de nexos que permitan a los estudiantes empatizar con el pasado que se les está siendo transmitido. Aunque algunos profesores tuvieran interés en transmitir el pasado, la forma de hacerlo no es efectiva, puesto que para que pueda haber un proceso de memoria ejemplar son necesarios dos condiciones básicas: lograr que los receptores del mensaje se identifiquen con el pasado, sintiendo que les pertenece en algún grado; y, otorgarles la posibilidad de resignificar las experiencias pasadas desde su propia realidad del presente. Estas condiciones no se dan, debido a la debilidad, cuando no inexistencia, de códigos comunes entre estudiantes y profesores; los códigos existentes apelan a los aspectos más subjetivos de las experiencias vividas, áreas donde por diversos motivos, como el dolor o la vergüenza, la transmisión del pasado se hace aún más compleja para los docentes.

4) El último punto a destacar hace relación al tipo de memoria que está siendo transmitida en cuanto a sus contenidos, es decir, lo que podríamos denominar la “memoria oficial”. Mediante la narrativa de los docentes pudimos percibir que existen tácitamente ciertos acuerdos sobre lo que “se puede y no se puede decir” en el aula de clases, no dando cabida, por ejemplo, a las posturas que apoyan o justifican la dictadura militar. Esto nos habla de la construcción de una memoria colectiva que no da cuenta de la multiplicidad de posturas sobre el pasado reciente. Y más allá de nuestras convicciones políticas al respecto, debemos señalar que para profundizar la democracia es necesario, como ejercicio de tolerancia y pluralismo, incluir a las memorias sociales las diferentes visiones sobre el pasado.



De este modo, y elevando teóricamente el problema, podemos leer los dilemas de la transmisión de las memorias sociales de la dictadura en la escuela, como una muestra de los conflictos y tensiones que presenta en general la transición política chilena en función de la memoria social. Vemos, pues, que la “memoria oficial” no incluye la heterogeneidad de discursos y posturas sobre el pasado reciente y que los procesos de transmisión se realizan de manera incompleta, no dando cabida al aprendizaje real de las nuevas generaciones.

Ante este panorama, y volviendo al tema particular de la investigación que vincula la socialización secundaria y la transmisión de las memorias sociales de la dictadura, sólo queda realizar algunas recomendaciones generales. En primer lugar señalar la necesidad de reestructurar los planes y programas de educación referentes a la historia reciente, si realmente el objetivo de incluir los últimos años dentro del currículum fue dar las bases para que los horrores cometidos durante la dictadura no se vuelvan a repetir y hacer que el “nunca más” no sea sólo una consigna, se hace urgente y necesario cambiar la forma en que se enseña el pasado reciente; para poder hacer llegar el mensaje a las nuevas generaciones hay que conocer sus códigos y hablarles en un lenguaje que no les resulte lejano, para que puedan distinguir las particularidades del pasado interpretándolas desde sí mismos en el presente. Una forma de conseguir esto es sumando más actores al proceso de generación de los planes y programas. Si bien es cierto que los docentes fueron excluidos en este proceso, también lo fueron los estudiantes, las nuevas planificaciones debiesen incorporar a estos agentes; teniendo en cuenta que la educación y la transmisión de la memoria son fenómenos tremendamente dinámicos se hace menester invitar a los diversos actores involucrados a participar activamente a pensar y construir una nueva educación.

También un llamado en términos más políticos al gremio docente, a empoderarse de su rol, a darse cuenta de la enorme potencialidad de su labor y aprovecharla al máximo, a retomar las atribuciones sociales del pasado dejando de ser tan sólo educadores para convertirse en maestros, quienes no enseñan sólo conocimientos técnicos, sino que aportan con sus propias experiencias en la formación de niños y jóvenes.

Y, finalmente, señalar que los desafíos de la escuela en virtud de la transmisión de la memoria social, se enmarcan en un contexto mucho más elevado relacionado con la maduración de la transición política y la democracia en nuestro país. Los esfuerzos por saltar los obstáculos que este proceso en particular presente, contribuirán a la construcción de un país más tolerante, inclusivo y democrático.

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>
---------------------

- Ball, S.J. (1993). *Foucault y la Educación: Disciplina y Saber*. Madrid: Morata.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Canales, M. (coord.) (2006). *Métodos de investigación social*. Santiago: LOM.
- Cavallo, A. (1998). *La Historia Oculta de la Transición*. Santiago: Grijalbo.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (1994a). *Investigación bibliográfica para la educación en derechos humanos*. Santiago: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (1994b). *Catálogo de material didáctico para la educación en derechos humanos*. Santiago: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (1994c). *Educación en derechos humanos*. Santiago: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (1995). *Contenidos de derechos humanos para la educación*. Santiago: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*. Santiago. En [www.oei.es/reformaseducativas/reforma\\_educacion\\_chilena\\_cox.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reforma_educacion_chilena_cox.pdf)
- Cruz, M. A. (2004). *Iglesia, represión y memoria. El caso chileno*. Madrid: Siglo XXI.
- D'Adamo, O., García, V. y Freidenberg, F. (2000) *Medios de comunicación, efectos políticos y opinión pública*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

- Da Silva Catela, L. y Jelín, E. (Comps.) (2000) *Los Archivos de la Represión: Documentos, Memoria y Verdad*. Madrid: Siglo XXI.
- De Azevedo, F. (1981) *Sociología de la Educación*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Debattista, S. (2004) “Los caminos del recuerdo y el olvido: La Escuela Media Neuquenina, 1984- 1998”. En Jelín, E. Y Lorenz, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 41-64). Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, S.A.
- Demasi, C. (2004) “Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay”. En Jelín, E. Y Lorenz, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 131-162). Madrid: Siglo veintiuno de España editores, S.A.
- Díaz, A., Hurtado, C., Gre, J., Ranestad, P. y Kiorboe, E. Ibis. (1992) *Tierra del Fuego. Transformaciones en Chile durante el último cuarto de siglo*. Santiago: Ibis.
- ECO: Educación y Comunicaciones (2000). *Memorias de la Dictadura en La Legua: Relatos, historias, cuentos, poesía y canciones de su gente*. Santiago: ECO.
- Feld, C. (2002). *Del Estado a la Pantalla: Las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Fentress, J. y Wickham, C. (2003) *Memoria Social*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Garretón, M. A. (1994). *La Faz Sumergida del Iceberg. Estudios sobre la transformación cultural*. Santiago: CESOC.
- Garretón, M. A. (1995). *Hacia una nueva era política: estudios sobre las democratizaciones*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Garretón, M. A. (2007) “Las Ciencias Sociales en Chile. Institucionalidad, ruptura y nacimiento”. En Garretón, M. A., De Sierra, G., Murmis, M. y Reyna, J.L. *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI editores.

- Gazmuri, C. (2000). *La persistencia de la memoria: (reflexiones de un civil sobre la dictadura)*. Santiago: RIL.
- Granadillo, C. (2003) *El paradigma de investigación como una reseña metodológica en la orientación y el asesoramiento*. Venezuela. En [http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/mendoza\\_m/html/indexframes.htm](http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/mendoza_m/html/indexframes.htm)
- Hernández, G. (1997) *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. México: ILCE- OEA. En <http://www.rmm.cl/biblio/doc/200410291337140.LOS%20PARADIGMAS%20D E%20LA%20EDUCACION.ppt>
- Halbwachs, M. (1994) (Primera edición en español) *Los Marcos Sociales de la Memoria*. París: Anthropos.
- Hershberg, E. y Agüero, F. (2005). *Memorias militares sobre la represión en el cono sur: visiones en disputa en dictadura*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, Editores.
- Jelín, E. (1992) *Los trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Jelín, E. Y Lorenz, F. (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, S.A.
- Jelín, E. y Langland, V. (2003) *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, S.A.
- Kaufman, S. (1998) *Sobre la violencia social, trauma y memoria*. Montevideo. Trabajo preparado para el seminario *Memoria Colectiva y Represión*, Montevideo, 16-17 de noviembre de 1998.
- Lechner, N. (2002) *Las Sombras del Mañana*. Santiago de Chile: LOM.
- Lira, E. y Loveman, B. (2002). *El Espejismo de la Reconciliación Política: Chile 1990-2002*. Santiago: LOM.

- Lorenz, F. (2004) ““Tomála vos, dámela a mí”. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas”. En Jelín, E. Y Lorenz, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp.95-130). Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, S.A.
- Mannheim, K. (1952) *Essay on the Sociology of Knowledge*. Londres: Roytledge.
- Michel, A. (1991) *Sociología de la familia y el matrimonio*. Barcelona: Península.
- Ministerio del Interior, Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. (2007) *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación, República de Chile. (1999) *Historia y Ciencias Sociales. Programa de estudio segundo año medio*. En [http://www.educra.cl/otec/pdfs/2\\_medio/2M02\\_His\\_C\\_Soc.pdf](http://www.educra.cl/otec/pdfs/2_medio/2M02_His_C_Soc.pdf)
- Ministerio de Educación, República de Chile. (1999) *Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programa de estudio sexto año básico*. En [http://www.educra.cl/otec/pdfs/6\\_basico/6B03\\_Est\\_Comp\\_Socied.pdf](http://www.educra.cl/otec/pdfs/6_basico/6B03_Est_Comp_Socied.pdf)
- Ministerio del Interior, Corporación Nacionales de Reparación y Reconciliación. (1996) (Reedición) *Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación*. En [http://www.ddhh.gov.cl/ddhh\\_rettig.html](http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html)
- Montesperelli, P. (2004) *Sociología de la Memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moulián, T. (1997) *Chile Actual: anatomía de un mito*. Santiago: Arcis Universidad.
- Namer, G. (1983) *La commémoration en France*. París: Papiros.
- Naranjo, V. (2006) *Representaciones sociales sobre golpe militar y dictadura: una aproximación desde la memoria de la identidad*, Universidad de Chile. Santiago. En <http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/naranj/html/index-frames.html>

- Navarro, P. y Díaz, C. (1995) "Análisis de Contenido". En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Nora, P. (1992) *Realms of Memory. Rethinking the French Past*. Nueva York: Columbia University Press.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2006) *El deseo de la memoria. Escritura e Historia*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.
- Osorio, F. (2004) *La ciencia social multidisciplinaria*. Santiago. En [http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/osorio\\_f/html/index-frames.html](http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/osorio_f/html/index-frames.html)
- Páez, Darío. *Represión política y memoria colectiva: el caso chileno*. Comunicación al coloquio Trauma y Reparación: Chile 25 años después del golpe militar. Organizado por el doctor Manuel Fernández, ETP, Akademiska Sjusuhet.
- Páez, D. Valencia, J.F., Pennebaker, J.W., Rimé, B. y Jodelet, D. (1998) *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Pollak, M. (2006) *Memoria, Olvido, Silencia. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Ramos, C. (2005) *Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XX: Paradigmas y herramientas del oficio*. Santiago: Persona y sociedad, vol. XIX N° 3, Universidad Alberto Hurtado.
- Ramos, R. (1989) *Maurice Halbwachs y la memoria colectiva*. En Revista de Occidente N° 100, Septiembre.
- Reyes, L. (2004) "Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias sociales en Chile, 1990- 2003". En Jelín, E. Y Lorenz, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-94). Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, S.A.

- Ricoeur, P. (1999) *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodas, M. (1992) *Propuesta educativa de los derechos humanos*. Santiago: Programa interdisciplinario de investigaciones en educación.
- Rojas, M. y Almeyda, L. (2000) *La memoria en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*. En <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-0.3-htm>
- Sempol, D. Y Jelín, E. (2006) *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Madrid: Siglo XXI.
- Todorov, T. (1995) *La conquista de América: el problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Trinidad, R. (2004) "El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho". En Jelín, E. Y Lorenz, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-40). Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, S.A.
- Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Zerán, F., Garretón, M.A., Campos, S. y Garretón, C. (2004) (eds.). *Encuentros con la memoria*. Santiago: LOM.