



Corporación
Parque por la Paz



Villa Grimaldi

DOCUMENTO DE TRABAJO

Memorias y narrativas juveniles sobre el pasado reciente.

El espacio del aula como escenario de interlocución de memorias

Autores:
Beatriz Areyuna I.
Fabián González C.
Alejandro Olivera Z.
Ayudante:
Cristian Castro H.

Proyecto: «Educación en derechos humanos en sitio de memoria.»
Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi / Embajada de Holanda

Junio 2010

La historia escolar y la memoria educativa

“ciertos «impulsos generacionales» cobran gran relevancia cuando se dirigen precisamente a la discusión de la experiencia clave de la generación anterior” (Aróstegui, 2004)

Durante las dos últimas décadas han existido pretensiones y virajes que podríamos catalogar como ‘democratizantes’, que han intervenido el currículum y los textos escolares, aunque , pese a ello, la memoria oficial sigue superviviendo en las narraciones escolares y sus modificaciones parecen mezquinas en relación a las verdaderas demandas educativas de niños, niñas y jóvenes en general. Por cierto, en las narrativas escolares pervive una bicentenaria reverencia a la nación unívoca y homogénea que constituye aun el tronco natural desde el que nace la mayoría de las representaciones del pasado que se ponen en juego en el espacio escolar. Esa monumentalidad de la memoria oficial pone de relieve dos preguntas fundamentales: *¿Quién recuerda cuando la nación hace memoria?, ¿y a costa de qué olvidos recuerda un sujeto-nación...?* (Martín-Barbero, J., 2000)

La enseñanza de la historia ha tenido la tarea principal de unificar el relato sobre el pasado histórico. Según S. Finocchio las particularidades de esta tarea han estado relacionadas con dos cuestiones: por un lado, con la necesidad de saldar un pasado reciente atravesado por

múltiples conflictos; y, por otro, con la incorporación de diversos grupos al curso de la historia nacional a quienes ese pasado les era completamente ajeno, pero que debían compartir (Finocchio, S., 2007). Esa historia se va poblando de *lugares* de la memoria escolar (fechas, héroes, batallas) y ese legado educativo del siglo XIX sigue vigente en lecturas, cuadernos y actos escolares a través de un recuerdo ritualizado de escaso sentido (Finocchio, S., 2007)

En la enseñanza de la historia el sentido común del “*buen pedagogo*” recomendaba dejar fuera de las problemáticas escolares cualquier cuestión que se asociara a una controversia: “*la escuela no podía tratar temas que involucraran emociones y sensibilidades o temas controversiales que despertaran intereses y pasiones como los implicados en procesos políticos recientes*” (Finocchio, S., 2007:264) Aquella ilusión de una pedagogía de la neutralidad daba cabida a un terror de la opinión fortaleciendo las vallas que frenaban el tratamiento de cuestiones polémicas y controversiales (Finocchio, 2007)

Lejos de aquello, hoy no se trata de incluir historias y datos «neutros», sino todo lo contrario, se trata de memorias que –como tales –están cargadas de mandatos sociales, de marcas. Sin embargo, “*el tratamiento de la historia reciente suscitó hasta hoy vacilaciones debido, según se sostiene, al escaso sustento en una producción nacida del trabajo de los historiadores*” (Finocchio, S., 2007:265) Con todo, según Elizabeth Jelin, esta memoria rescatada sólo adquiere un sentido formativo o educativo cuando puede ser interpretada en términos «ejemplificadores» (Jelin, E., 2002: 127)

Ahora bien, las demandas sociales que traen a la esfera pública determinadas versiones o narrativas del pasado, o las demandas de incluir ciertos datos del pasado en el currículum escolar o en la «historia oficial» tienen una doble motivación: una, la explícita, ligada a la transmisión del sentido del pasado a las nuevas generaciones. La otra, implícita pero no por ello menos importante, responde a la urgencia de legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de *una memoria*.

En países como el nuestro el debate sobre cómo incluir la historia reciente en los programas educativos se presenta como un capítulo estratégico de la *batalla de la memoria*, aquella batalla

que tenía lugar lejos del escritorio del historiador y que se producía en las entrañas mismas del aparato cultural de la escuela¹. Tanto las fechas de conmemoración y las «clases alusivas» que les correspondían fueron cambiando, y están cambiando, dejando ingresar lentamente los relatos sobre derechos humanos (en diciembre) o sobre Allende y el Golpe (en septiembre) por ahora los primeros signos de una memoria social que hace años se viene contando por cuenta propia por fuera de los territorios escolares y académicos.

Los docentes suelen desarrollar iniciativas, en este plano, aun en contextos muy complejos (Areyuna y González, 2004). Se trata, ante todo, del ingreso en un área que todavía es socialmente muy conflictiva, y donde no hay consenso social, ni siquiera en cómo nombrar los acontecimientos. Si el conflicto político del que se habla no está resuelto a nivel social, no es posible elaborar una versión que pueda ser discutida en la escuela. “El sistema educativo se convierte, entonces, en una arena de lucha entre diversos actores y versiones.” (Jelin, E., 2002: 128) Evidentemente, esto es especialmente problemático pues la escuela no está aislada de la sociedad: si recién hace unos años estos tópicos se discuten socialmente, no podemos pretender un panorama distinto en las escuelas. (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 170)

Durante la transición democrática la enseñanza de la historia acompañó a las políticas de la memoria, al tiempo que se discutía la relevancia de introducir lo controversial en el aula como parte de una pedagogía democrática que ofreciera otra cultura política a las jóvenes generaciones (Finocchio, S., 2007). Junto a ello, otro proceso pedagógico añadía desafíos al trabajo con memoria en la escuela pues implicaba una superación epistemológica y también metodológica de la idea conservadora que asocia enseñanza con transmisión. Esta pedagogía basa su práctica en la “distinción entre los contenidos informativos y las prácticas «formativas». Lo que cuenta en este segundo nivel son los procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado, y no solamente la transmisión de información. En

¹ Sobre el proceso de discusión de aquellos temas durante la década de los '90 en Chile puede revisarse de Leonora Reyes J. (2004) “Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003” En: Jelin, E. y Lorenz F.(comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI: Buenos Aires

consecuencia, la propia idea de transmisión, sea en una visión pasiva o más activa del proceso, comienza a quebrarse” (Jelin, E., 2002: 130)

Está bastante claro que en los espacios escolares prevalece una memoria aproblemática, memoria complaciente, paralizante, oficial y acrítica. Las políticas oficiales de memoria y la transmisión desde tonos sagrados y absolutos resultan en una cristalización de imágenes acerca del pasado donde –como nos recordara J. Martín-Barbero (2000) - el olvido que excluye y la representación que mutila están en el origen mismo de las narraciones que fundaron nuestros Estados-naciones. ¿Qué hacer con esta *memoria aproblemática*? “Frente a ella es posible abrir brechas para hacer aflorar una contramemoria crítica y una forma distinta de recordar...” (Cuesta, 2007: 47)

El involucramiento de los profesores en temáticas referidas a la historia reciente implica también un cambio en el tipo de referencialidades que construye con sus estudiantes, esto remece su manera de vincularse con el conocimiento histórico y, a su vez, la forma en que sus estudiantes se relacionan con ese conocimiento. Algunos sostienen que, en concreto: “el docente tiene que decir que es parte de una memoria, pero tiene que estar abierto a que el estudiante pueda sacar sus propias conclusiones y pueda construir otra memoria diferente, tamizando el análisis a partir de la contraposición entre verdad y mentira, especialmente en aspectos vinculados a la vida y muerte que estuvieron en cuestión durante el período.” (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 180)

En los contextos escolares el tratamiento de las memorias, en tanto aprendizaje, precisa el rastreo de huellas y marcas originadas en los períodos de represión y de transición. Se trata de poner en cuestionamiento lo implícito, ritos, “las nostalgias e idealizaciones, las rupturas y fisuras, los retazos y sobras” (Jelin, E., 2002: 131) Huellas y marcas, inclusive en la gestualidad corporal, que permanecen, aun cuando su origen y su sentido hayan sido olvidados. Pues, a menudo las generaciones más jóvenes, que no vivieron el período del que quedan las huellas, son quienes cuestionan y ponen en evidencia esos restos y esas idealizaciones que nos tienen paralizados (Jelin, E., 2002)

La sociedad y la escuela debiesen comprender que ningún libro ni interpretación histórica condensa toda la historia reciente de un país. Otras narrativas pueden enriquecer y fortalecer el

pensamiento de nuestros estudiantes, otras narrativas que sin eludir la ética no sobrecarguen de moral e inhiban las preguntas y discusiones sobre la historia reciente. Es decir, incluir otras narrativas al discurso escolar implicaría también realzar el valor del pensamiento frente a la memoria, en esa línea se ha sostenido incluso que *“es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar”* (Finocchio, S., 2007:268)

En la escuela está latente el riesgo de que se cristalicen en los textos y en los relatos escolares explicaciones únicas y se configuren relaciones con el pasado poco productivas para la construcción en el presente de un pensamiento abierto a los interrogantes sobre la historia reciente. (Finocchio, S., 2007)

Construcción del conocimiento escolar, estudiantes y profesores frente a frente.

La idea de involucrarse e involucrar a otros en experiencias de carácter educativo implica pensar en las fronteras (difusas) que demarcan “lo educativo”; más allá de las clásicas alusiones a la función formativa (exclusiva) de la escuela, lo educativo aparece como un campo al que convergen espacios y lugares, intencionalidades y objetivos, políticas y memorias de naturaleza muy diversa.

No hay razón alguna para pensar –menos en el contexto actual –que la escuela y la educación formal sean ámbitos excluyentes respecto del desarrollo de experiencias educativas con una cierta intencionalidad pedagógica. Se entenderá a la escuela como un lugar de elaboración de cultura y a la cultura como un texto en permanente construcción. En esa lógica, el sentido profundo de las actividades que se analizan en las aulas chilenas en las siguientes páginas dice relación con la simple idea de “conversar” sobre el pasado reciente (Falchini, 2009) a partir de una visita a un lugar de memoria como el Parque por la Paz Villa Grimaldi. De igual modo es un intento de aproximarnos a los lugares de la memoria escolar, y tal vez sea un aporte para comenzar a proponer otros recorridos que comuniquen territorios escolares y sociales (Finocchio, S., 2007:275)

Por cierto, el tratamiento que se ha dado aquí a la memoria (a las memorias escolares, a las memorias sociales, a las memorias oficiales) se hace cargo de pensar “lo educativo” como un espacio de prácticas pedagógicas en ruptura con el ensimismamiento, tanto de los espacios escolares como de otros espacios sociales de formación. Esto implica que la escuela, como lugar de memoria, parte por reconocer la herida social que han significado las dictaduras y el terrorismo de Estado para a partir de eso vincularse con el pasado. “una herida producida por totalitarismos que se sustentaron en la idea de que la vida de las personas podía ser “administrada” por el poder político eliminando toda protección jurídica de esas vidas y decidiendo su arbitrario exterminio.” (Falchini, 2009:19)

Lo anterior hace necesario iniciar procesos de delimitación tanto de las características de la intervención educativa propias de lo territorial (en nuestro caso, los lugares de memoria) y de las características de la intervención educativa propia de la escuela. Sin embargo, cualquiera sea el escenario social desde el que se potencien experiencias de aprendizaje/significación parecen apropiadas ciertas definiciones mínimas de orden pedagógico, por ejemplo, aquellas que dicen relación con el potencial vínculo experiencial directo entre los niños, niñas y jóvenes con sitios memoriales o lugares testimoniales, es decir con narraciones, símbolos y representaciones elaboradas por otros y vividas por otros.

Desde cierta perspectiva se sostiene que los efectos educativos por “contacto directo” serían incuestionablemente más intensos que los efectos del “contacto simulacro” que por momentos es demasiado frecuente en las prácticas educativas. Lo que denominamos “contacto directo” o “vivencia experiencial” es una situación formativa de mayor atractivo y con una potencialidad de contextualización mucho más honda que las actividades cotidianas del sistema escolar. Se espera, por cierto, que estas mismas “vivencias” adquieran dichas características –de atractivo y potencialidad contextualizadora –cuando se desarrollan en espacios educativos no convencionales.

Aun cuando “*sociedades-memoria*” como la escuela han decaído en su influjo social, La escuela y la educación formal tienen, por su parte, la tarea de producir la transformación de la experiencia de vida en experiencia cultural. Es decir, contribuir en la reelaboración de significaciones, de relatos, de explicaciones, en suma, las escuelas y los educadores que

plantean su labor desde una perspectiva crítica y problematizadora tienen la posibilidad y el deber de participar de este proceso creativo y comunicativo. En línea con lo que han sostenido otros especialistas en el tema, asumimos la enseñanza y el aprendizaje como procesos teñidos por la dinámica de la construcción y la producción:

“La enseñanza de un contenido no implica trasladar los saberes producidos ni elegir uno en detrimento de otro sino que requiere la producción de una epistemología propia. Esa epistemología propia supone atender a la jerarquización y articulación de saberes interdisciplinarios en función de la finalidad del trabajo en las aulas: construcción y producción del conocimiento.” (Falchini, 2009:15)

Por cierto, la racionalidad pedagógica que inspira tal deseo es: “aquella que define a los educadores como portadores de una “memoria peligrosa”, como a los intelectuales que mantienen vivo el recuerdo del sufrimiento humano, junto con las formas de conocimiento y de lucha de las cuales fue conformado e impugnado tal sufrimiento”. Desde diversas perspectivas se ha enfatizado el papel que le corresponde a los educadores en el diseño de procesos formativos que ahonden en el enfoque experiencial. Tal propósito debe implicar a los profesores en el desafío de crear/organizar situaciones formativas que permitan aquel vínculo directo y experiencial con el pasado reciente, con los testimonios de ese pasado y con las narrativas que demandan la idea de un “recuerdo liberador”. El propósito cotidiano del educador que trabaja con la memoria será:

“Preparar a los estudiantes para narrar, comprender y valorar la vinculación entre un espacio público vivido existencialmente y su propio aprendizaje práctico. Por espacio público entiendo, al igual que Hannah Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje gracias a las cuales las personas puedan reunirse para hablar, dialogar, compartir sus narraciones y luchar dentro de relaciones sociales que fortalezcan, en vez de debilitar, la posibilidad de la ciudadanía activa” (Giroux, H., 1998: 160 - 161)

Entonces, la ciudadanía no será algo dado sino una actividad que compromete la propia identidad personal, de cada joven como habitante de una ciudad. Identidad que depende de una manera pública de ver y estar en el mundo. “Un ciudadano es, entonces, quien construye la ciudad con su acción y con su palabra.” (Falchini, 2009:20) Por lo mismo, si pensamos que la

escuela es un lugar de construcción de ciudadanía, ello supone pensar cómo *producimos razonamiento y actividad de pensamiento* sobre hechos del pasado que sucedieron no sólo en Europa sino en nuestra escuela, nuestra familia, nuestras calles, nuestros barrios, nuestros amigos, nuestra ciudad.” (Falchini, 2009:19)

El enseñante deberá entonces crear situaciones favorables para aprender de este modo vivencial. “Estas situaciones serán favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir”. Se entiende claramente que si le damos respuestas sin ayudarlo nunca a ver a qué responde, el alumno no puede tener deseo de aprender. Desde una perspectiva pedagógica intencionada se trata de “estar del lado del aprendizaje” o, más bien, del lado de los sujetos que aprenden. La responsabilidad del educador es hacer emerger el deseo de aprender, elevar el impulso desmitificador que orienta toda experiencia educativa verdadera.

Los hombres necesitan construirse “narraciones” acerca del mundo. Sin embargo ninguna representación del mundo puede establecerse si el sujeto no experimenta la realidad (Experiencia del mundo). “El sistema cognitivo tiene la necesidad irrefrenable de llenarse de significados... éstos sólo se producen con ocasión de experimentos sobre el mundo que sean reales, motivados, emocionantes, divertidos.” Las experiencias educativas en lugares de memoria implican el despliegue de un proceso de confrontación entre la realidad de los hechos y las representaciones que se hacen los hombres. El entorno y su red de comunicaciones envuelve los procesos formativos ocurran donde ocurran y es impensado imaginar experiencias educativas con potencialidad crítica que no conflictuen al sujeto con la pluralidad de configuraciones sociales que lo rodean. Esta concepción del aprendizaje implica también una manera de entender cómo opera el lenguaje en la construcción de significados. De allí que se sostenga que: “*el significado de algo no está en la suma de proposiciones verdaderas que puedan formarse sobre un acontecimiento sino en la elaboración que cada sujeto realice en ciertas condiciones de pensamiento y lenguaje.*” (Falchini, 2009:17)

La vivencia en el lugar de memoria, junto a la posibilidad de recorrer simbólicamente los intersticios dolorosos o fecundos del pasado equivale, o al menos permite, explicarse –por sí

mismo- los fragmentos desarticulados que desencadenadamente forman y hacen su vida en el presente. En este sentido, es el propio sujeto que aprende quien elabora una 'historia' que contar, es su palabra la que se organiza de un modo nuevo bordando lentamente otra significación sobre su pasado/presente. Siguiendo la noción de tiempo que W. Benjamin nos ofrece, el pasado está abierto para ser re-conocido por los jóvenes porque en él no todo ha sido realizado.

El pasado no está configurado sólo por los hechos, es decir por “lo ya hecho”, sino por lo que queda por hacer, por virtualidades a realizar, por semillas dispersas que en su época no encontraron el terreno adecuado. Hay un futuro olvidado en el pasado que es necesario rescatar, redimir, movilizar... La memoria que se hace cargo de la tradición no es la que nos traslada a un tiempo inmóvil sino la que hace presente un pasado que nos desestabiliza.”
(Martín-Barbero, J., 2000:21)

Análisis de prácticas y experiencias de aula en Trabajo Educativo con Memoria

Durante los meses de noviembre y diciembre el equipo de investigación Memoria Crítica realizó un proceso de observación en terreno que consistió en recoger evidencias del trabajo con memoria que se realizaba en dos escuelas de la Región Metropolitana. El procedimiento elegido fue la observación directa de una sesión de clase (90 minutos) realizada antes de una visita a Villa Grimaldi y una sesión de clase (90 minutos) con posterioridad a la visita. Como una manera de obtener información de las condiciones previas al contacto directo que se produce durante la visita y de las repercusiones de la visita en el sentido de sus consecuencias para el aprendizaje de la historia reciente de nuestro país. Por cierto, como parte de estos procedimientos, se realizó la observación de la visita que cada colegio realizó en situaciones y fechas muy distintas. Por lo tanto, cada grupo de estudiantes (caso 1 y caso 2) fueron observados en situaciones de aprendizaje en 3 momentos consecutivos.

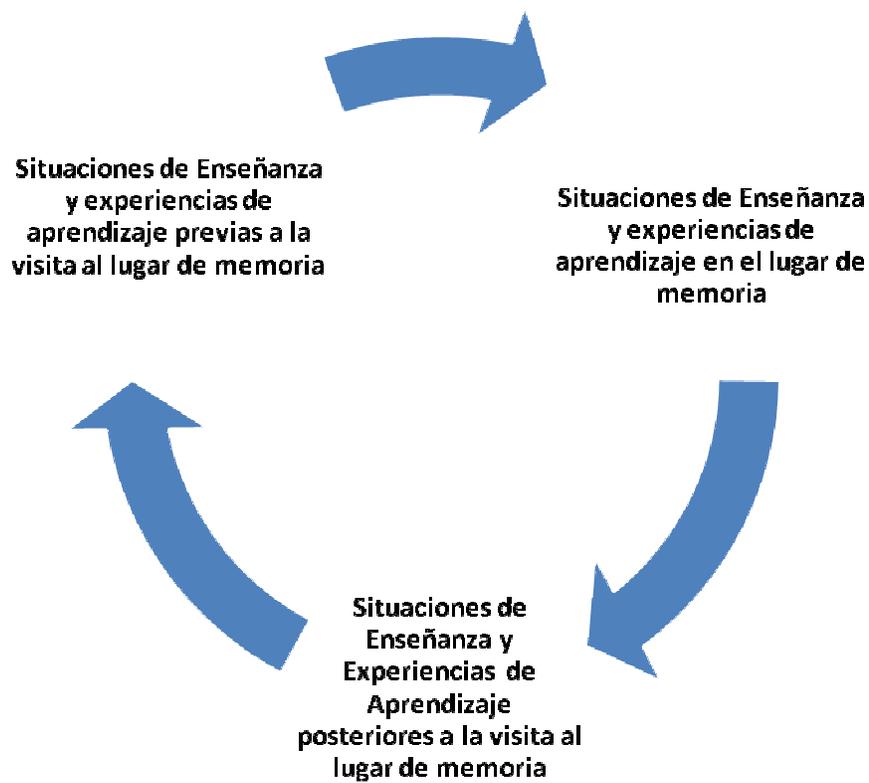
Se trata de dos colegios muy diferentes, ubicados en zonas dispares de la ciudad (Providencia y La Granja), uno que atiende a una población escolar exclusivamente femenina (escenario 1) y otro que atiende a una población escolar mixta y que además cubre todas las edades de escolaridad (Escenario 2).

Claramente, la decisión pedagógica de “llevar a cabo experiencias en contacto directo significa (para quien aprende y para quien enseña) participar como persona”, en tanto Sujeto de la historia. Es decir, involucrarse profundamente en la acción de *aprehender* la realidad en forma colectiva y hacerla propia. Los docentes que participan de esta parte de la investigación asumen responsablemente el desafío de la innovación y del conflicto que significa trabajar con

las memorias. Ellos son autores de sus clases y han definido en cada caso los materiales, las metodologías y los objetivos curriculares que desean trabajar.

Momentos en el ciclo de aprendizaje para el Trabajo educativo con memoria

(Situaciones observadas en aula)



Escenario 1

Liceo Particular Subvencionado comuna de Providencia /Cuarto Medio /

1. Primer momento: Situación de aprendizaje previa a la visita.

Como primer momento dentro de este Ciclo de Aprendizaje, la situación observada se sitúa temáticamente en el contexto de la **Guerra Fría** como parte de los contenidos curriculares vigentes para cuarto año medio en el sector de Historia y Ciencias Sociales. En este último nivel de escolaridad media se abordan fundamentalmente contenidos correspondientes al siglo XX europeo y a la relación de Chile con los principales fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos que tienen lugar sobretodo en la segunda parte del siglo recién pasado. Desde el punto de vista de las implicancias curriculares asociadas al Trabajo Educativo con Memoria observado es importante consignar los contenidos específicos con los que se vincularía la experiencia de trabajo aquí comentada:

Contenidos curriculares asociados la observación Trabajo Educativo con Memoria

(4° Medio, según Decreto N° 220, Mineduc 1998)

- ✓ Identificación de los efectos de estos procesos históricos mundiales en Chile a través de la memoria de la comunidad.
- ✓ La Guerra Fría: capitalismo y socialismo. Las relaciones entre EE.UU. y la Unión Soviética. La formación del bloque socialista. Las características del mundo bipolar.
- ✓ América Latina en la segunda mitad del siglo XX: sus desafíos y frustraciones; la búsqueda del desarrollo y de la equidad; masificación y urbanización acelerada; cosmopolitismo e indigenismo; sus relaciones con Estados Unidos; revoluciones, reformas, gobiernos autoritarios y procesos de redemocratización.

- ✓ Tratados internacionales sobre derechos humanos, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, preservación del medio ambiente y superación de la pobreza.

En el contexto ya señalado se propone como foco temático de la clase un breve recorrido por la historia del país con posterioridad al término de la Segunda Guerra Mundial. En concreto, el título de la clase es “Chile en la segunda mitad del siglo XX” intentando enlazar dentro del contexto de la Guerra Fría las relaciones entre Estados Unidos y América Latina. Esta forma de enfocar el proceso histórico chileno encadenándolo a procesos de orden mundial y, al mismo tiempo, engrosando temporalmente su envergadura permitiría mirar con mayor perspectiva los acontecimientos y las prácticas de violencia política y las huellas de la memoria que serán objeto de Trabajo educativo con Memoria durante la visita a Villa Grimaldi. Es un primer paso para abandonar la transmisión de eventos aislados y memorias dispersas y situar tanto temporal como espacialmente las discusiones sobre el pasado reciente en la escuela.

Con tales propósitos la docente que dirige la clase hace referencia a los procesos políticos y económicos que caracterizaron el desarrollo interno del país durante las décadas de 1950 a 1970, particularmente personifica el desarrollo político de esos años y lo vincula con los principales liderazgos partidarios que son frecuentemente asociados a los tres sectores políticos emblemáticos del sistema democrático chileno hasta 1973: la derecha (que gobernara entre 1958 y 1964 con Jorge Alessandri), el centro político (liderado por Eduardo Frei Montalva Presidente de la República entre 1964 y 1970) y la izquierda (que accede al poder en 1970 con Salvador Allende).

El hilo conductor de la clase se orienta, luego, en torno al tópico de “vía chilena al socialismo” mientras se van instalando y caracterizando algunas ideas fuerzas del gobierno de Allende. De un modo sucinto y acotado se comienza entonces a hablar del gobierno militar para luego contextualizar rápidamente las últimas tres décadas de la historia reciente de Chile. Es en ese contexto, como un rápido panorama del recorrido histórico del país entre los años '70 y 2000, donde aparece la experiencia vivida por un grupo de chilenos y chilenas en el Cuartel Terranova instalando la idea de Villa Grimaldi como un *ejemplo de lo que pasó durante la dictadura militar*.

Representaciones escolares en torno a la fecha “11 de septiembre” y sobre la “cosa política”

La profesora que dirige al grupo plantea una pregunta sobre el proceso de reconciliación nacional frente a la cual las estudiantes proponen diversas y multifacéticas respuestas. Por ejemplo, señalan que pese al tiempo “se mantiene la división en el país”, que “hay que dejar de lado los resentimientos” o que “siguen habiendo problemas los 11 de septiembre”. Esta última opinión sobre “los 11 de septiembre” condensa una serie de problemáticas asociadas al trabajo educativo con memoria, es decir, en esa expresión se verifica –no sólo escolarmente, sino socialmente- la capacidad de las fechas emblemáticas (como *lugares de memoria*) para absorber el potencial de recuerdo y de conciencia histórica y dejarlas convertidas en conmemoraciones autosuficientes, autoexplicadas, seudocomprendidas y desvinculadas de cualquier examen histórico por básico que sea. Es lo que se ha denominado construcción de pseudoexplicaciones (Falchini, 2009) donde el desafío de disponer de datos suficientes para poder explicar, comprender e interpretar resulta entonces central en función de promover “auténticas explicaciones”. Esos datos además deben poder ser contrastados y relacionados con otros. Los hechos singulares se ponen en relación con ideas más generales y viceversa, los conceptos con datos, hechos, historias que los problematizan.” (Falchini, 2009: 25)

Las propias alumnas aluden a cierta pérdida de sentido y a cierta incompreensión del acontecimiento, pues, las actuales generaciones “le quitaron el fondo al 11 de septiembre”. Se entiende –desde la perspectiva de las alumnas –que el “vandalismo y los desmanes” no tiene nada que ver con lo que pasó el 11 de septiembre. Se comprende, por lo mismo, que en ese marco de discusión varias alumnas hagan alusiones constantes y planteen la asociación (que obviamente se hace desde el presente) entre 11 de septiembre y delincuencia. El problema, entonces, del 11 de septiembre de 1973 como coyuntura histórica o como marca matricial del desarrollo histórico que impacta hasta el presente no se percibe, más bien, el 11 de septiembre que importa es el de “ahora”, en éste “11” y en los análisis que se hacen de él en el presente, sin ningún vínculo con lo pasado, la representación que se va construyendo es la de un aconteciendo *escondido* en el pasado, oculto por el tiempo, desvinculado completamente de

este presente y frente al cual muchas alumnas no conciben que se pueda tener opinión respecto de algo tan lejano. Cuando una alumna señala que en esa fecha “*los delincuentes no habían ni nacido*” no está haciendo un juicio moral sobre el supuesto accionar delictual de un grupo de manifestantes, simplemente está tratando de dejar claro que al no haber nacido en esa fecha (1973) están actuando (delincuencialmente, si se quiere) sin haber experimentado el hecho, por lo tanto, sin conocerlo.

Un segundo tema de interés se refiere a entender el 11 de septiembre como cosa política. Más bien lo que las alumnas refieren es una relación entre la fecha y “los políticos”. Esto es particularmente importante pues al referirse a lo que llamaríamos la clase política se realizan asociaciones que no dejan de llamar la atención, por ejemplo: “*los políticos son viejos verdes*” o “*la política es mala porque hay puros viejos verdes*”. En cierto sentido, la imagen que construye este grupo de jóvenes de la *Política* no tiene al parecer vinculación alguna con el espacio público de la deliberación democrática, sino que están haciendo referencia a la personificación de la actividad política en aquellos personajes que el *sentido común* nos impone como su representación exclusiva. Los políticos serían, entonces, un grupo de personajes deleznable, que corresponderían generacionalmente a un grupo pasado (viejo) y sobre el cual recaen juicios valorativos negativos (malos y verdes). A partir de lo anterior se entiende con claridad porque a este grupo de alumnas de cuarto año medio no les “*dan ganas de participar, de meterse en una cosa política*”, la cosa política vendría a ser el ambiente que produce este particular tipo de representantes (los políticos) que resulta tan rechazado por estas jóvenes. El círculo negativo se cierra con una ejemplificación muy concreta respecto de la mala evaluación que hacen las estudiantes de los políticos y, por añadidura, de la *Política*, nos referimos a la expresión “*los diputados no trabajan*” que aparece, en medio de la discusión de clase, como una forma de cerrar la argumentación pública en torno al menosprecio por la actividad política y, en nuestro tema, por el 11 de septiembre como una “cosa política”. Esa imagen, bastante estable en la estructura cognitiva de los jóvenes, de una clase política holgazana cierra una serie de puertas para ahondar en el sentido público de la expresión *Política* poniéndole obstáculos al aprendizaje de problemas y prácticas políticas y sociales del presente que tienen su génesis en décadas pasadas. Ante todo, la labor educativa que recurre a la historia y la memoria debe tener como foco de estudio los problemas y experiencias que sacuden nuestro

presente, por lo tanto se transforma en un desafío inquirir esas representaciones que impiden la construcción de un conocimiento escolar que cruce el límite del sentido común y del prejuicio. Finalmente, hay derivaciones aun más complejas en relación al sentido que se le asigna a la “cosa política”, por ejemplo, cuando las alumnas señalan que “*a los pobres les regalan cosas por eso les interesa la política*” tratando de instalar una suerte de moral pública en torno al trabajo, la condición social y el bien como valor ahistórico e inmanente. Si apurásemos una conclusión, en este grupo de estudiantes habría quienes piensan que las opciones vitales que deberían asumir hacia el futuro se orientan desde una alta valoración del trabajo que sería, al mismo tiempo, la llave para permanecer lejos de la condición de pobre, y, junto a ello un distanciamiento de la “cosa política” (o de los asuntos públicos) pues en ellos se aloja lo pasado, la maldad, lo fácil, la pereza.

Pese a lo anterior, aun sobrevive en el discurso juvenil percibido en este grupo de alumnas la idea de que pese a ese escenario, donde la actividad pública aparece tan menospreciada, tiene cabida la posibilidad de hacer cosas. Detrás de la expresión: “*al contrario, eso debería animarnos*” hay una voluntad de volver a discutir lo aparentemente inmodificable y darle sentido a los estudios sobre memoria e historia en el ámbito escolar desde la perspectiva de concebir estadios históricos cambiantes en el devenir social. Dentro del grupo y, como se verá a lo largo de todo el ciclo aquí comentado, fue posible identificar discursos juveniles bien estructurados que se alejan de la negación y el prejuicio y que se plantean en una perspectiva interrogativa permeable y propositiva.

Orientaciones para la visita a Villa Grimaldi

Realizadas las discusiones arriba descritas y con esos marcos interpretativos como soportes para lo que se experimentaría durante la visita a Villa Grimaldi la profesora lleva la sesión de clase a su etapa final y orienta el sentido de la visita realizando recomendaciones de diverso orden. Es el momento, entonces, en que la profesora se encarga de introducir algunos conceptos claves que serían trabajados en la visita y que se vincularían con lo que se va a ver en Villa Grimaldi. Los tópicos que enfatizados por la profesora son paz, tolerancia, respeto, jóvenes, presente, memoria, entre otros. Ella misma les plantea a sus alumnas que hay que ir a Villa Grimaldi en un ánimo de paz con la idea de saber lo que pasó en ese lugar. Según señala la

profesora “el presente no nace de la nada, tiene memoria” y es “por eso que hoy vamos al Parque por la Paz Villa Grimaldi”, una de sus alumnas, siguiendo la invitación de su profesora, dice –antes de terminar la clase– “y para formarnos una opinión”.

2. *Segundo momento: Situaciones de Enseñanza y experiencias de aprendizaje
en el lugar de memoria*

Visita guiada Parque por la Paz Villa Grimaldi/ Curso: cuarto medio.

La visita comienza cuando el guía de Villa Grimaldi sitúa a las alumnas y les señala que se encuentran en un sitio muy particular, el Parque por la Paz que están visitando “entre 1973 y 1978 fue un **lugar de horror**”. Esa es la primera información que reciben. En segundo lugar se les indica que “este parque tiene un mensaje, y ese mensaje tiene que ver con que los hechos que aquí ocurrieron no se vuelvan a repetir”. Y en tercer lugar, el guía se encarga de introducir dos maneras de entender la memoria, podríamos decir desde dos ejes fundamentales: el privado asociado a la idea memoria y lugar de recuerdo (personal y familiar) como es costumbre de los cementerios; y, el público asociado a la idea una memoria colectiva que recuerda socialmente para el Nunca más.

Reunidas en torno a una mesa las alumnas tienen la posibilidad ahora de reflexionar a propósito de una pregunta que se les plantea y que se vincula con los contenidos tratados en sus últimas clases. La pregunta es ¿Cuál es la consecuencia de la segunda guerra mundial?

Una de las respuestas que aparece señala como consecuencia positiva de ese conflicto mundial la idea de evitar la discriminación. En este contexto el guía trae a colación la Declaración Universal de los Derechos Humanos y plantea una nueva pregunta ¿Qué es una violación a los derechos humanos? Las respuestas son: muerte y tortura. Finalmente, es el guía quien incorpora a esta reflexión inicial la idea de que hay casos donde es el Estado quien viola los derechos humanos.

Con la idea de situar aun más la reflexión las alumnas son invitadas a leer colectivamente tres artículos de la declaración de derechos humanos. Se trata de los artículos referidos a la tortura, detención ilegal y desaparición forzada. Como toda actividad de este tipo se propone ubicar ciertos datos en un contexto, resumir y vincular información, y en algún sentido cambiar de forma lo dicho por otro. Los textos apuntarían más que como punto de llegada como puntos de inicio de una reflexión situada y quedan abiertos a la interpretación. (Falchini, 2009)

Mirar el Parque desde el Prisma de los Derechos Humanos

Temáticamente se abordan los movimientos de derechos humanos organizados en el contexto de la Dictadura Militar recalcando la importancia que tuvieron en esos movimientos sociales la Iglesia, las Agrupaciones de Familiares de Detenidos Desaparecidos, las Agrupaciones de Familiares de Ejecutados Políticos y las Agrupaciones de Familiares de Presos Políticos junto a otras organizaciones sociales de diverso tipo. Se presenta como ejemplo para que sea conocido por las alumnas al movimiento contra la tortura Sebastián Acevedo, lo mismo que se recalca la acción de personeros vinculados a la Iglesia Católica como el Sacerdote Jesuita José Aldunate y su vinculación con la defensa de los derechos humanos particularmente su relación con la historia del Parque por la Paz asociada al símbolo del Portón de entrada del ex Cuartel Terranova. La figura metafórica del cerrar las puertas a futuras violaciones a los derechos humanos es reforzada por el guía en el propósito de establecer que en nuestra sociedad aun quedan muchas puertas por cerrar y que todavía el peligro de nuevas violaciones a los derechos de las personas está latente.

La visita profundiza la mirada y usa los recursos del parque para sostener el enfoque que se le quiere dar a la actividad, como se dijo, centrado en el movimiento de derechos humanos, esto implica que no se realiza un recorrido “habitual” por el Parque y que se seleccionan hitos relevantes vinculados, por cierto, a quienes visitan la Villa. El paso por las celdas (casas corvi) y el Muro de los nombres son dos momentos en los que se intenta esa tematización, especialmente en este último hito, donde se alude específicamente a la militancia de los detenidos y de quienes pasaron o murieron en Villa Grimaldi. Se intenta contextualizar la historia que hay detrás de esos nombres en tanto militantes de los partidos políticos que

integraron la Unidad Popular como coalición gobernante y, también, de otros movimientos de izquierda como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) actores de los movimientos políticos de aquella época. A propósito de lo anterior se establece que aunque en un principio la detención de personas fue selectiva (dirigida a esos grupos políticos) luego derivaría en una práctica ya no tan selectiva y más masiva. También, respecto del muro se analizan los años que fechan los distintos momentos de mayor intensidad de la actividad represiva o de muertes, los nombres y las conclusiones que se puedan obtener con la sola lectura de ese listado de personas, etc. En el caso del hito del jardín de las rosas también se intenta vincular el sentido de ese espacio en el Parque con la sensibilidad de género de las visitantes que, en este caso, son exclusivamente mujeres.

Al momento de cerrar la actividad de visita, las alumnas retornan al lugar donde se reunieron en un principio (la velaria), vuelven a sentarse como un solo grupo para realizar una reflexión final. El guía enfatiza el cierre en torno a la necesaria relación que se debe hacer entre el pasado con el presente y para evaluar el grado en que esa relación podría vislumbrarse de mejor modo una vez hecha la visita realiza la siguiente pregunta: ¿conocen algún caso de violación a los derechos humanos? Una de las estudiantes responde afirmativamente y menciona el femicidio y otra menciona el secuestro. El guía se encarga, entonces, de vincular la defensa de los DD. HH. En la actualidad con los derechos de la mujer, con la lucha contra la discriminación social o contra la que se realiza en contra de los grupos étnicos.

3. *Tercer momento: Situaciones de Enseñanza y Experiencias de Aprendizaje
posteriores a la visita al lugar de memoria*

Jueves 12 de noviembre 2009: 8:00 – 09:30 hrs. / 4° medio (niñas) 30 alumnas aprox.

Este tercer momento de trabajo educativo con memoria en la escuela debiera ser entendido, al menos en este caso (escenario 1) como una instancia de reflexión final, de síntesis de las problemáticas abordadas, de “debate” –en nuestra impresión, inicial – en torno al pasado

reciente chileno para una apropiada profundización de los contenidos disciplinares y las problemáticas estudiadas.

En nuestro caso, y con esos propósitos, la profesora organiza la discusión enfocándose en las temáticas que se abordaron durante la visita, es decir, se centraliza en torno al relato de los derechos humanos desarrollado en el lugar de memoria. Por ejemplo, frente a la pregunta ¿Qué recuerdan de la visita? las estudiantes mencionan ideas generales tales como tortura, desaparición, arresto a personas ilegalmente o hablan sobre el rol de las policías como victimarios durante la dictadura, etc. Se contextualiza que la defensa de los derechos humanos es una consecuencia de la II Guerra Mundial y que la propia Declaración Universal (1948) opera como resultado de los hechos atroces ocurridos en las décadas del '30 y '40.

Una de las interrogantes que levantan las propias estudiantes respecto de la temática de los derechos humanos es su validez en el contexto mundial, específicamente en contextos no occidentales, al respecto, plantean la pregunta: *¿los países árabes, como Pakistán, tienen derechos humanos?* Frente a ese tipo de preguntas una de las respuestas que aflora es: *“en esos países los violan todos”*.

La discusión de la clase se dirige a caracterizar los derechos humanos y a diferenciarlos de otras formas de defensa o de protección de los derechos elementales de las personas. Las alumnas reconocen como un avance notable que estos derechos antes se hablaban o se defendían verbalmente, mientras ahora están escritos. La profesora sitúa la envergadura de este cuerpo de derechos diciendo que se trata de derechos *universales* y que corresponden a derechos que están en permanente interrelación, donde la protección o vulneración a uno de ellos afectaría en otros. Se aclara que hay tres generaciones principales en la divulgación de los DD.HH. Puntualmente hace mención a los derechos civiles. Para las alumnas este tipo de derechos son los que nos todos podamos *“expresarnos de la manera que nosotros queramos”*. De este modo se llega a la contextualización de la violación de tales derechos (derechos civiles) en el marco de lo ocurrido (y de lo aprendido) en Villa Grimaldi. Ciertamente, respecto de este conjunto de temáticas es posible plantear una serie de incertidumbres e interrogantes que ya han sido planteadas en reflexiones anteriores ¿podemos estudiar un período histórico en el cual los derechos humanos no fueron una categoría central desde una mirada actual que los platea

como centrales? o ¿cómo volver a reconstruir la contingencia histórica de ese período? (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004).

Es conveniente recordar que respecto de este conjunto de contenidos, tematizados bajo el estándar de *Derechos Humanos*, pudiera configurarse una suerte de exigencia curricular que termine obligando, más por disposición normativa que por configuración pedagógica autónoma, a llevar ‘formalmente’ estas temáticas al aula en una lógica transmisiva no necesariamente de construcción de conocimiento. Una de las problemáticas observadas en aula en experiencias similares a las aquí comentadas comentan que lo que frecuentemente ocurre es la “*transmisión de visiones cristalizadas* centradas en lo que “se debe enseñar” que congelan significados, eluden el análisis y con él la apropiación de la historia...” (Falchini, 2009:22). Vale recordar también las reflexiones del historiador G. Salazar a este respecto:

“la constitución de una “conciencia suficientemente firme” respecto de los derechos humanos no se logra introduciendo, sólo, una asignatura especial en el currículum educacional de los niños. Primero, porque con un texto escolar no se logra reeducar a los ‘hombres de Estado’ y a los que controlan los poderes fácticos de la guerra sucia. Tampoco se logra reduciendo esos derechos a una mera condición pasiva de ‘texto escrito’, y los ciudadanos a una mecánica condición de ‘sufragantes’.” (Salazar, G., 1995: 145)

Las alumnas manifiestan tener claridad respecto de que quienes fueron victimados en Villa Grimaldi eran o pertenecieron, como partidarios o militantes, a la Unidad Popular (U. P.). Del mismo modo, quedaron con una clara impresión de que entre los detenidos que estuvieron en Villa Grimaldi hubo jóvenes, mujeres y hasta extranjeros. Además, al señalar qué motivos, objetos o situaciones más las abrían impresionado mencionan lo siguiente: **“Cartas y recuerdos, fotografías de esas personas eso me impresionó harto”, “son historias bastante fuertes”, “fueron valientes, resistieron mucho”, “nada”, “Angustia” (por la celda de mujeres), “Shock”, “me llamó la atención que ese parque no es muy conocido”, “No saben en lo que se ha transformado ahora”**

Puestas a analizar situaciones que en el presente impliquen la violación de derechos como el derecho a la libertad las alumnas indican que este derecho es vulnerado cuando **“intentamos imponer una manera de pensar”, “Cuando no se respetan las demás posturas”, “cuando los nazis en el centro golpean a los indigentes”**. Otro temas que se mencionan y que según las alumnas serían relativos a la presencia de la problemática de los DD. HH. en la actualidad son el femicidio y la discriminación hacia los peruanos.

Opiniones de las alumnas sobre la salud pública

Más adelante, la profesora plantea analizar los derechos humanos de segunda generación: concretamente habla de derechos sociales. Bajo este concepto se discute sobre el problema de la Salud. Sobre este tópico aparecen opiniones de diverso tipo pero que se reúnen en torno a la idea de que hoy **“tenemos derechos pero no se cumplen”** o, como plantean otras alumnas, **“hay mucha diferencia entre lo público y lo privado”**. Junto a la discusión sobre Salud también se entienden como temas y problemas afines el derecho a estudiar, derecho a trabajar, derecho al salario, etc.

Se podría decir que las cuestiones referidas a la salud pública (atención, acceso, relación con las farmacéuticas, etc.) son generadoras de un importante debate. En relación a este tema surge una primigenia crítica al acceso al derecho a la salud. Esta crítica se mueve entre un agudo cuestionamiento hacia el rol de los funcionarios públicos y su relación con los usuarios (llegando incluso a acusarlos de flojos), pasando por un cuestionamiento a los recursos disponibles para la salud pública, hasta llegar a temas más subjetivos como el “mal trato” que reciben los pacientes en el mismo sistema.

Para explicarse estos fenómenos y para sostener su crítica las alumnas, permanentemente, recurren a sus vivencias y a sus experiencias personales en relación al acceso al derecho a la salud. Lo que ellas proponen y usan en la discusión son “casos” en los que es patente la violación de un derecho elemental. Casos que son de conocimiento público o pasos muy personales. Esto nos hace pensar en la potencialidad didáctica de discutir problemas que cruzan la cotidianidad presente de las alumnas, según lo han señalado otros autores “todo

contenido de «Historia» debe ser pensado como una forma de problematizar la cotidianidad del alumno” (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 166)

A juicio de estas estudiantes todo esto está relacionado con un tema de clase social, pues para ellas “los pobres son discriminados” y no otros grupos sociales. Por ser un asunto ampliamente difundido en los medios de comunicación, el corolario de esta discusión lo alcanza el tema de las farmacias y su colusión contraria al derecho a la vida, sobre esta discusión también hay posicionamientos muy claros y críticos. Quizás lo más relevante al final de este debate sea que las propias alumnas surge la pregunta sobre ¿En manos de quien está que esto cambie? Su propia conclusión, respecto de los problemas debatidos, es que tal situación es *inconcebible* y que ellas tienen un rol que jugar en el cambio de dicha realidad.

Memorias juveniles sobre historia reciente

En un tercer momento de la clase se abordan los derechos de 3ª generación vinculados –indica la profesora - a la solidaridad y a lo colectivo. En este contexto se vuelve al foco temático que fue desarrollado durante la visita a Villa Grimaldi, esto es, la lucha por los derechos humanos en dictadura y las agrupaciones sociales que cumplieron ese rol. Se mencionan, entonces, a las agrupaciones que defienden los DD. HH., ejemplificando en la Agrupación de familiares de Detenidos Desaparecidos. Las alumnas no recuerdan de forma inmediata otras agrupaciones y mencionan que durante la visita se habló de una en particular sin recordar su nombre, un grupo de alumnas dice no recordar mucho pero había una agrupación que tenía el nombre de un caballero “... Sebastián” (sin embargo, no se acuerdan).

Respecto de las impresiones que las alumnas indican en relación al lugar de memoria y a la temática de los detenidos desaparecidos, mencionan cosas como: “*se siente como un lugar de descanso*”, “*como un cementerio*”.

Aunque la lógica de valoración del lugar como un espacio de paz y de recuerdo es, más o menos, de *consenso*, lo que marca un verdadero conflicto es el posicionamiento que asumen las alumnas con relación a la temática de los Detenidos Desaparecidos. Dicho conflicto “estalla” en el momento en que una de las alumnas pone en cuestión la existencia de la categoría de detenido desaparecido y desencadena una secuencia de pregunta y opiniones polémicas: “yo vi

en la tele que algunos detenidos desaparecidos aparecieron”, “Qué pasó con ellos”, o aludiendo a temas de reparaciones o becas a familiares de detenidos desaparecidos se levantan opiniones como “se les paga plata injustamente”². Tal y como lo ha mencionado Silvia Finocchio, en ocasiones al tratar un tema como este en el aula aparecen otras memorias, distintas a la memoria militante, es decir, muchas veces tratando “un tema considerado “difícil” para su enseñanza, se agrega la presencia en las aulas del hijo de un policía o de un militar... situaciones que hablan de memorias vivas, no cicatrizadas, dolorosas, referidas a uno de los capítulos más sombríos de la historia...” Esto implica – nos indica la autora – que “no son pocas las contrariedades de los mayores para construir junto con las jóvenes generaciones una memoria productiva sobre un pasado traumático” (Finocchio, S., 2007:267)

Aunque es muy posible decir que para los alumnos “la dictadura militar ya es *pasado*” (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 167) estos debates siguen apasionándoles. Pues, seguido de aquellas opiniones, aparecen ciertos juicios preliminares que quiebran el curso de la discusión y abren abiertamente el conflicto. Dos opiniones resumen este momento: “nosotros no tenemos porque pagar los platos rotos”, y luego, “después de esto yo no creo en los detenidos desaparecidos”. Es conveniente recordar que estas cuestiones pueden ser de una profunda gravedad para los alumnos, ya que en este proceso sus opiniones o sus aprendizajes pueden entrar en tensión con los saberes que se desarrollan en sus casas. Por ejemplo, estas alumnas, que manifiestan su desafección respecto del tema de los detenidos desaparecidos mencionan que han escuchado de algún familiar que sobre este asunto pudiera haber engaños.

Frente a esas opiniones y juicios se levanta inmediatamente una posición divergente. Las alumnas que no comparten la idea anterior proponen como poco razonable discutir o poner en cuestionamiento la existencia de los detenidos desaparecidos, según ellas hay otros problemas igual de graves que están vinculados a la régimen militar y aquellos “casos falsos” no ocultarían

² Esta polémica se entiende en el contexto de algunos reportajes periodísticos relativos conocidos como “Falsos detenidos desaparecidos” profusamente divulgados en la prensa chilena entre noviembre de 2008 y finales de 2009, por ejemplo: “**Gobierno conocía casos de falsos detenidos desaparecidos desde hace casi dos años**” *La Tercera* 30, 12, 2008; “**Existen pruebas de fraude al Fisco en caso de falsos detenidos desaparecidos**” *Cooperativa.cl* 13, 09, 2009; “**Juez Solís procesará en caso falsos detenidos desaparecidos**” *El Mercurio* 14, 09, 2009.

la dimensión de lo sucedido. Según señala una de las alumnas: “*de todo lo que sucedió en la dictadura hay cosas más importantes de las que tenemos que hablar*”, otra alumna señala “*lo que pasó nadie lo cambia*”, quitándole importancia a los casos difundidos por la prensa y cerrando, de algún modo, la polémica que dividió al curso posicionando – en una u otra argumentación – a casi la totalidad de las estudiantes. Tal discusión representa la heterogeneidad social en el aula, lo que implica que en ella coexisten hijos/nietos de policías y militares junto jóvenes de sectores populares o de clases medias, de derecha o izquierda, partidarios del orden y la disciplina o libertarios acérrimos, etc. (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004)

Hoy más que nunca el aprendizaje de nuestra historia evita representar el conflicto histórico y social. Más que buscar el posicionamiento de los estudiantes frente a temas que envuelven una discusión ético-política, se espera que estos “*respeten las ideas divergentes*” y empaticen con las ideas contrarias, o incluso “*suspendan el juicio*” en ausencia de información y conocimiento suficiente. Lo anterior se contrapone con el complejo ejercicio de recordar lo vivido y ‘*recordar*’ –como lo hacen los niños y jóvenes- narraciones o imágenes ajenas o muy remotas en el tiempo. A propósito de su experiencia de trabajo con el Programa Jóvenes y Memoria, S. Raggio nos indica:

“... advertir el conflicto se configura como algo muy motivador para los alumnos, provocando en ellos una reflexión más profunda acerca de lo que pasa y problematizando el proceso de producción del relato histórico... Para los alumnos, el conflicto, la controversia, funciona como una especie de antídoto contra el aburrimiento” (Raggio, S., 2006: 52)

La discusión se cierra con una valoración del grupo respecto del rol que tienen las agrupaciones que se preocupan de hacer valer los derechos humanos y, de algún modo, se reconoce el estatuto ético que tiene esa lucha histórica para validar la desaparición de personas como un hecho objetivo y no cuestionable.

No es a través de los intentos de imponer *una* visión del pasado o de intentar construir un consenso (generalmente «mínimo») entre actores sociales, sino que, posiblemente, la reflexión sobre el orden democrático requiere la legitimación de los espacios de disputas por las memorias. El orden democrático implicaría, entonces, el reconocimiento del conflicto y la pluralidad, más que buscar reconciliaciones, silencios o borraduras.” (Jelin, E., 2002: 137)

Al promover una reflexión final de lo aprendido en la visita al lugar de memoria, y luego de toda la discusión realizada, las alumnas socializan concuerdan en ideas y reflexiones tales como:

- ✓ Valoran la visita al Parque como un espacio de reflexión.
- ✓ Coinciden en la necesidad de respetar *más* los derechos humanos.
- ✓ Rescatan el concepto de tolerancia como componente de sus propias vidas y formas de relacionarse.
- ✓ Creen que es necesario hacer notar los derechos humanos.
- ✓ Que no se repita algo atroz
- ✓ Nos sirvió para darnos cuenta de las fuertes experiencias que vivieron esas personas

En estas opiniones generales y finales de las alumnas se indica como importante que se haya convertido ese lugar (Villa Grimaldi) en lo que es: un lugar de recuperación, y que hoy sea un espacio de reflexión en un sentido de no olvido. Como señalan algunas de ellas: *“al momento que llegué ahí me di cuenta de lo que realmente había ocurrido”*, o pese a todo lo que se piense sobre la imposibilidad de transmitir hay opiniones que declaran que la visita *“fue una experiencia buena, que se transmitían emociones, sentimientos”* y, al mismo tiempo, indican que pese a posicionarse empáticamente en el lugar *“la imaginación no da para reflejar todo lo que se vivió”*

Finalmente, las alumnas sienten que visitar el lugar de memoria contribuyó a *“dejar una enseñanza buena como espacio para aprender”*, es decir, reconocen la posibilidad que sea el propio espacio el que enseñe y en el cual se pueda aprender. Del mismo modo, se atreven a proponer también formas distintas de abordar la visita, según una de las alumnas *“antes podría haber sido bueno haber hecho un trabajo de investigación”*³ haciendo alusión, eventualmente, a

³ El tipo de demandas educativas y el nivel de interés que existe en los jóvenes por conocer más en profundidad temáticas de historia reciente de Chile puede encontrarse con mayor detalle en Toledo y

los vacíos o las desconexiones que su memoria juvenil tiene en relación a la memoria histórica y, por lo mismo, demandando la necesidad de conocer más e indagar sobre esos temas.

En el caso particular de este grupo de alumnas y de la situación de clase observada es muy frecuente que cuando aparecen temáticas sobre el golpe y la dictadura militar o la represión en particular, se genera muchísima discusión y las alumnas se muestran capaces de debatir con entusiasmo al defender con convicción posturas enfrentadas. Al final de la clase una alumna concluye, como improvisada opinión de cierre, que más allá de los lugares particulares desde los que se habla y de las posiciones que se defienden en el debate es importante valorar los derechos humanos para evitar que lo comentado vuelva a ocurrir alguna vez en el futuro.

Escenario 2

Colegio Particular Subvencionado comuna de **La Granja / Tercero Medio /**

1. Primer momento: Situación de aprendizaje previa a la visita.

El contexto curricular en el que se sitúa esta observación es algo distinto del descrito en el escenario 1, pues se trata, en este caso, de un programa que se ubica dentro del Plan de **Formación Diferenciada**. Esto significa que el curso corresponde más aun *curso de profundización de contenidos* del sector de Historia y Ciencias Sociales que a un curso general como al que asisten todos los alumnos de tercero medio del país. En tercero medio de Formación Diferenciada los y las estudiantes tienen la posibilidad de ahondar en los enfoques que caracterizan a las distintas Ciencias Sociales y de abordar un conjunto de dimensiones de la realidad nacional (desarrollo económico, juventud, marginalidad y pobreza, democracia, etc.) comprendiendo que estos **problemas sociales** son complejos y diversos. Específicamente, en el

Magendzo (2009). Los datos entregados en esa investigación son particularmente coincidentes con los escenarios puntuales descritos en este apartado.

curso donde se realizaron las observaciones el foco temático en el que se está trabajando es **Democracia** problematizándolo desde una perspectiva histórica.

Contenidos curriculares asociados la observación Trabajo Educativo con Memoria

(3° Medio, según Decreto N° 220, Mineduc 1998)

- ✓ Concepto de democracia y su historicidad
- ✓ Distinción entre regímenes democráticos, autoritarios y totalitarios
- ✓ La visión liberal y socialista de entender la democracia
- ✓ La aspiración por la igualdad y la democratización de la sociedad
- ✓ La democracia en Chile desde una perspectiva histórica, sociológica y antropológica.

La clase se plantea bajo el propósito de abordar diversos tópicos asociados a la idea de *construcción del otro*, del “otro” como ilegítimo. Los conceptos y temas abordados y que constituyen el foco problematizador de la sesión son: **estereotipos, prejuicios, discriminación**.

La actividad inicial trata de posicionar a los estudiantes⁴, a través de imágenes alusivas al tema en cuestión: frente a una pregunta *¿A qué situaciones corresponden las siguientes imágenes?* Los alumnos deben asociar utilizando los conceptos tópicos de la clase (estereotipo, prejuicio, discriminación). Se presentan 6 imágenes con situaciones de la “vida cotidiana” o “asociaciones didácticas” (representación de una situación real de la sociedad a través del uso

⁴ Se trata de un grupo mixto de 15 estudiantes.

de situaciones del mundo natural o animal) frente a la pregunta los alumnos deben responder si se trata de racismo, espejismo, sexismo.

Al analizar situaciones vinculadas con la discriminación surge en los alumnos, como una problemática compleja de analizar, el tema de la migración (peruana, boliviana o ecuatoriana) y el comportamiento de la sociedad chilena respecto de esta situación. Específicamente, los alumnos se pronuncian sobre los migrantes peruanos, haciendo preguntas como: *¿Qué ven en Chile? Lo que pasa con los peruanos en Chile –dice otra alumna– “es como lo que pasa con los chilenos en España?”*

Muchos de estos temas parecen muy cercanos a la vida de los alumnos, sienten y saben que viven en un barrio peligroso lleno de bandas armadas donde ser joven no es fácil y donde la discriminación, entre ellos mismos, es muy habitual. Se reconocen como cruzados por tales conductas. Es por ello, tal vez, que ciertas experiencias pasadas no constituyan, en rigor, una novedad o una realidad compleja de comprender, la violencia social y policial no está muy lejana de sus vivencias. Habría que decir que, para bien o para mal, “cuando comenzamos a conversar sobre represión y sobre tortura, sobre violencia policial, sobre desaparecidos, eso es para ellos su mundo cotidiano” (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 168). Aun más, se ha señalado que esta “cercanía” constituye todo un problema pedagógico, pues:

“La cotidianidad de los alumnos aproxima pero al mismo tiempo aparta las relaciones que pueden ser construidas entre su vida y las experiencias de otras personas que pasaron por situaciones que pueden ser parecidas”

(Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 168)

Desde un punto de vista similar, la Pobreza también es un tópico que convoca y conflictúa a los estudiantes. Mirado desde el prisma de la discriminación, los alumnos opinan que la diferencia entre el estado de pobreza (actual) y un estado futuro (mejor) siempre es opinable; es decir, la pobreza no es una condición naturalizada y puede ser superada por los propios involucrados.

Luego, se trabaja el concepto de *estereotipo*. Para desarrollar este concepto se usa como ejemplo –junto a otros más sencillos– la creación del **estereotipo “extremista”**. Derivado del mismo tema, se analiza la relación entre creación de estereotipos y medios de comunicación (especialmente se analiza el papel que cumplieron los medios escritos durante la dictadura militar)

En particular se analiza el caso del diario *La Segunda*, cuando en uno de sus titulares más recordados rotuló **“EXTERMINADOS COMO RATONES”**⁵ a propósito de la desaparición de 59 personas como parte de la llamada Operación Colombo.

El siguiente es el facsímil de aquella portada con la cual se colaboró a crear un falso relato sobre un caso específico de violencia desde el Estado

⁵ El titular aludido corresponde al diario *La Segunda* del **24 de julio de 1975**, en esa nota de prensa se explicó que miembros del MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria) habían huido del país (hacia Argentina) y se estaban eliminando unos a otros.

A partir de este material se pretende ejemplificar la creación de estereotipos por parte de los medios de prensa proclives al régimen: el extremista, como sujeto de la desconfianza y la traición. Se propone, entonces, que a propósito de esa construcción (pública) de “*extremistas que se aniquilan entre sí*” se produce, más tarde, la aparición del prejuicio. Utilizando situaciones de la vida cotidiana se intenta contextualizar los conceptos tratados... Por ejemplo, expresiones como: “*Algo habrá hecho, en algo habrá estado metido*”, “*si lo detuvieron por algo será*” fueron dándole explicación al juicio discriminatorio que muchas personas construyeron sobre otros chilenos.

2. *Segundo momento: Situaciones de Enseñanza y experiencias de aprendizaje
en el lugar de memoria*

Visita guiada Parque por la Paz Villa Grimaldi/ Curso: tercero medio.

La visita comienza en la placa de bienvenida al Parque donde se indica el tipo de lugar que se visita entregando las primeras referencias para entender que se ingresará a un ex centro clandestino de detención, estas primeras palabras sitúan a los alumnos en el marco reflexivo en el que deberán introducirse. Esta visita desarrolla un recorrido clásico por Villa Grimaldi, entendiéndose un recorrido por todos los hitos que habitualmente son parte del relato ya predeterminado del sitio. Lo anterior implica que no hubo, en esta oportunidad, una problematización inicial a partir de un documento o algún uso de material didáctico específico.

Por lo mismo, como muchas visitas al Parque, este recorrido tiene como primera detención importante la descripción de **La maqueta** indicando cada una de las dependencias del ex Cuartel Terranova y, a manera de sinopsis, los pequeños acontecimientos y espacios cotidianos que marcaban la vida de los prisioneros y sus celadores. Los alumnos que visitan reciben información (datos, nombres, fechas) sobre el funcionamiento de “La Villa” como Centro clandestino, sin embargo, se trata de datos que, entendidos todos separados, se ven inconexos siendo particularmente difícil que los estudiantes puedan hacer por sí solos alguna contextualización histórica o social de lo que allí ocurre y lo relacionen con lo que pasaba en el país en general.

Parte de las reflexiones que se realizan en este momento inicial de la visita –y que forman parte del relato que se quiere proponer– se aproximan, de un modo u otro, a la memoria del *horror* y a una cierta “pedagogía” basada en ese horror vivido por los prisioneros y prisioneras que pasaron por Villa Grimaldi.

Como parte de la información que se entrega en este contexto, se les comunica a los alumnos que es posible conocer todos los centros de detención que existieron en dictadura y que para eso pueden consultar un mapa de Chile que se elaboró con ese propósito. Lo anterior no queda más que en una invitación, pues, dicho mapa no pasa de ser un recurso nombrado en un contexto en el que muchas cosas pueden parecer interesantes para los estudiantes pero sobre los cuales no pueden intervenir ni conocer porque sólo son enunciados y no usados. Por cierto, poco tiene que ver dicho material con los temas discutidos por los alumnos y su profesora en la sesión antes de realizar la visita.

Cosa similar ocurre cuando se enumeran una serie de sucesos represivos ocurridos a lo largo de la historia de Chile que, como una larga lista de acontecimientos inconexos pudiera explicar lo sucedido en Villa Grimaldi. En este contexto inicial, muy sobrecargado de informaciones y valoraciones, se instala la idea de conocer y recordar lo ocurrido en Villa Grimaldi en el sentido de un necesario trabajo que persevere en la idea del Nunca más.

Otros aspectos enfatizados en la visita se agrupan en torno al símbolo del **Portón**. El lugar de los estacionamientos, en la entrada de la vieja casona, se muestra como un punto de múltiples signos, cruzándose en este relato, tanto el horror que cuenta cómo los autos militares pasaban

por encima de las piernas de los prisioneros, así como también el simbolismo de la cruz que, incluso vista desde el aire, señala a Villa Grimaldi como un lugar de memoria que se propone el Nunca más como principal mandato de su trabajo educativo. Aquí se hace presente lo que Finocchio (2007) llama “la narrativa del horror de la dictadura”.

Cuando los alumnos se hacen preguntas sobre las cuestiones negativas que se produjeron tanto en el gobierno de Allende como en el de Pinochet, intentando hipotetizar sobre el *por qué* se llegó a los extremos ya comentados, se les indica que no se puede “*comparar las colas, los palos y las piedras del gobierno de Allende con la tortura...*” Esto nos trae de vuelta el problema comentado por otros educadores que han tratado esta misma problemática, en otros países,, con jóvenes de secundaria “...el tratamiento de la historia reciente, sobre todo de temas “sensibles” y con los que las personas se sienten involucrados es muy complicado sin una actualización o aun un cambio en la metodología de la enseñanza, que permita a los docentes trabajar con materiales que representan memorias conflictivas” (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 171)

En relación a este tema, el miedo docente implica no querer simplificar los problemas históricos ante un educando que está construyendo su propia manera de pensar el mundo. Como lo ha dicho Marchesi (2004):“El público adolescente es un público que está constantemente construyendo sus valores y que está buscando constantemente identificar al bueno y al malo..., ellos están buscando al bueno y al malo de la película. Es una cosa inevitable”. Y agrega que el peligro es “construir una parábola (en el sentido cristiano) a partir de la historia, que deje un mensaje claramente valorativo o moralizante.” (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 181)

Otros aspectos del Parque destacados durante la visita fue el **muro de la solidaridad** donde, fundamentalmente, se rescatan momentos particulares que han perdurado gracias al testimonio de los sobrevivientes. Momentos que hablan, precisamente de la solidaridad y de la humanidad que resistía y perduraba en situaciones de encarcelamiento. A partir de la condición de espacio de encuentro solidario entre los prisioneros se evoca también el impacto que tuvo la represión en la sociedad chilena y en personas específicas que marcaron el curso de la lucha

pro derechos humanos en dictadura. Aparece en medio del relato la figura y la historia de Sebastián Acevedo como símbolo doloroso de esos años y también como muestra de la reacción de la sociedad chilena frente a situaciones que aparecían como injustas e inexplicables.

Finalmente, se vuelve a ciertos simbolismos que se intercalan en el relato más “testimonial” insertando *imágenes figurativas* (el fuego y la llama, el portón y el Nunca más) que hacen las veces de “recurso concreto” que ilustraría algunos ámbitos de la estética y la narrativa de Villa Grimaldi que no siempre son de todo claros para el público escolar. Un peligro didáctico permanente en relación a estos recursos se desprende de un uso confuso de la imagen-símbolo que puede llegar a constituirse en una imagen-fetiché, pues, se entiende que “*los testimonios visuales atravesados por palabras requieren otros tratamientos si se trata de acercar la terrible historia del pasado reciente*” (Finocchio, S., 2007:269) Con las referencias al portón y la “llama” que marca el antiguo ingreso al Cuartel Terranova, se señala el carácter imperecedero de los postulados éticos que promueve Villa Grimaldi como lugar de memoria, la vigilancia ciudadana reflejada en el mensaje del Nunca más y el cierre a toda posibilidad de que los hechos vividos ahí vuelvan a ocurrir.

3. *Tercer momento: Situaciones de Enseñanza y Experiencias de Aprendizaje
posteriores a la visita al lugar de memoria*

Jueves 03 de diciembre 2009 / 8 estudiantes

La sesión se organiza bajo un tópico central, en este caso y resolviendo el ciclo que se había iniciado antes de la visita a Villa Grimaldi, ese tópico es la **Discriminación**. El argumento es que acciones de discriminación y puntos de vista discriminatorios llevarían a *atentar contra los derechos humanos*.

Como una forma de contextualizar la problemática de los derechos humanos en Chile se trabaja en torno al surgimiento de los derechos humanos como construcción sociohistórica del siglo XX abordando los principales antecedentes para su surgimiento, contexto histórico y características y condiciones en el período post segunda guerra mundial.

Luego, la parte central de la clase se desarrolla a partir de la afirmación siguiente: **En Chile se violaron sistemáticamente los derechos humanos**. En la formulación y elaboración de dicha afirmación adquiere un papel más protagónico la profesora que los propios estudiantes quienes *siguen* con interés la narración y exposición de la profesora sin pronunciarse sobre su cercanía o lejanía de tal relato.

Para explicar el contexto en el que se explican los Golpes Militares como el ocurrido en Chile en 1973 se recurre a variados elementos que dan cuenta de una perspectiva más compleja del acontecimiento y menos localista. Es decir, se explica que el Golpe de Estado en Chile y la posterior instalación de un régimen de facto tienen lugar en un más amplio contexto de instalación de dictaduras militares en Latinoamérica. En ese contexto y como parte de ese contexto habría que situar –según la profesora– el rol que juega la **Escuela de la Américas** como dispositivo de formación e intervención de la política exterior de EE.UU. en la región entregando entrenamiento militar a agentes del Estado chileno para enfrentar cualquier supuesta insurgencia proveniente de los movimientos de izquierda. En el relato de la profesora aparece con claridad la idea de que toda esta política hacia América latina está inspirada por los principios políticos estratégicos emanados de la Doctrina de Seguridad Nacional formulada por Washington.

Materiales didácticos utilizados

Un tema que aparece reiteradamente en la literatura respecto de la transmisión de la memoria en los espacios escolares y la enseñanza de la historia reciente es “la carencia de recursos documentales y didácticos” (Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004: 172). Los propios docentes declaran que pocas veces cuentan con el material educativo necesario para preparar las clases. (Jelin, 2002). Sin embargo, en este segundo escenario observado la profesora se procuró de todos los recursos visuales y escritos que les permitieran a sus alumnos una comprensión concreta de los problemas estudiados.

Para relacionar dicho contexto con la situación particular que se vivía en Chile desde septiembre de 1973 se utilizaron dos materiales o recursos didácticos, el primero de ellos es el Decreto Ley N° 77 (octubre de 1973) de la Junta Militar presidida por A. Pinochet que declara ilícitos y disueltos los partidos políticos comunista, socialista, radical y otras agrupaciones de izquierda. El uso de tal recurso pretendía cumplir con tres propósitos fundamentales:

- Ejemplificar el principio de discriminación presente en los primeros decretos emanados de la Junta Militar que gobierna el país desde 1973
- Problematizar los derechos humanos desde la perspectiva de las libertades públicas y fundamentalmente de los derechos políticos como los derechos de reunión, de asociación, de organización y de expresión.
- Reconocer en el discurso de la Junta Militar el estereotipo “marxista” como construcción política contra la que se ejerce la discriminación y, en definitiva, la violación sistemática de los derechos humanos.

Un segundo recurso lo compone una serie de “testimonios” de personas que vivieron, en diferentes circunstancias, la represión política del Estado, y también, documentos que son usados como fuente secundaria donde se describen situaciones de contexto relativas al problema de los derechos humanos en Chile bajo la dictadura. Algunos hablan como ex – prisioneros, otros en su calidad de ex torturados, otros son relatos más mediados escritos con propósitos informativos o de divulgación. Este grupo de materiales busca desarrollar algunos objetivos, tales como:

- Vincular a los estudiantes con el testimonio de personas que vivieron el período y transmiten sus experiencias en términos subjetivos y emotivos
- Situar en un contexto mayor las experiencias de personas específicas y comprender la dimensión de la violación a los derechos humanos como una acción sistemática que afectó diversos aspectos de la vida de muchos chilenos.

En síntesis, a través de estos materiales se propone no caer en ciertas situaciones fallidas que caracterizan el trabajo con memoria a través del uso materiales relevantes pero que son escasamente problematizados. Como se ha estudiado en otras realidades escolares, a veces se

alcanza un “tratamiento superficial de materiales auténticos”. Es decir se “seleccionan fuentes o materiales como charlas, películas, material periodístico, canciones, testimonios, pero no son puestos en tensión con conceptos o marcos interpretativos construidos previa o posteriormente.” (Falchini, 2009: 22-23)

Los materiales preparados por la profesora son los siguientes:

Junta Militar

DECRETO LEY N° 77

DECLARA ILICITOS Y DISUELTOS LOS PARTIDOS POLITICOS QUE SEÑALA

Santiago, 8 de octubre de 1973.- Por cuanto la Junta de Gobierno ha dado su aprobación al siguiente Decreto ley N° 77. – Vistos: el decreto ley N° 1 de 11 de septiembre de 1973, y

Considerando:

1. Que la doctrina marxista encierra un concepto del hombre y de la sociedad que lesiona la dignidad del ser humano y atenta en contra de los valores libertarios y cristianos que son parte de la tradición nacional;
2. Que la doctrina marxista sobre el Estado y la lucha de clases es incompatible con el concepto de unidad nacional a cuyo servicio están las Fuerzas Armadas y de Orden de Chile, y resulta inconciliable también con el carácter jerárquico y profesional de los Institutos Armados de la Patria;
3. Que de lo anterior se desprende que la doctrina marxista se orienta a la destrucción de elementos esenciales y constitutivos del ser nacional;
4. Que la experiencia de casi tres años de un Gobierno marxista en Chile fue suficiente para destruir moral, institucional y económicamente al país, hasta el extremo de poner en serio riesgo la subsistencia de la paz interior y de la seguridad exterior de la República;
5. Que, debido a la labor de infiltración cumplida por agentes del marxismo, otras colectividades políticas se sumaron, en el hecho, a la consecución de fines que, por definición doctrinaria, no les eran propios y cooperaron en forma activa a producir la crisis moral, institucional y económica del país, hecho del cual son también responsables;
6. Que la insuficiencia del sistema institucional para conjurar dicha amenaza a través de sus canales normales, hizo necesaria que las Fuerzas Armadas y de Orden, después de agotar los medios para evitarlo, asumieran el Gobierno de la Nación, acogiendo así el clamor de la inmensa mayoría ciudadana, y
7. Que sobre el nuevo Gobierno recae la misión de extirpar de Chile el marxismo, de reconstruir moral y materialmente el país hacia el desarrollo económico y la justicia social y de dar vida a nuevas formas institucionales que permitan restablecer una democracia moderna y depurada de los vicios que favorecieron la acción de sus enemigos.

6

⁶ Publicado en el Diario Oficial N° 28.675, del 13 de octubre de 1973, Ministerio del Interior.

La Junta de Gobierno de la República de Chile acuerda dictar el siguiente

Decreto Ley:

Artículo 1° - Prohíbese, y, en consecuencia, serán consideradas asociaciones ilícitas, los Partidos Comunista, Socialista, Unión Socialista Popular, Movimiento de Acción Popular Unitario, Radical, Izquierda Cristiana, Acción Popular Independiente y todas aquellas entidades, agrupaciones, facciones o movimientos que sustenten la doctrina marxista o que por sus fines o por la conducta de sus adherentes sean sustancialmente coincidentes con los principios y objetivos de dicha doctrina y que tiendan a destruir o desvirtuar los propósitos y postulados fundamentales que se consignan en el Acta de Constitución de esta junta.

Declárense disueltos, en consecuencia, los partidos, entidades, agrupaciones, facciones o movimientos a que se refiere el inciso anterior, como asimismo las asociaciones, sociedades o empresas de cualquiera naturaleza que directamente o a través de terceras personas pertenezcan a sean dirigidos por cualquiera de ellos.

Cancélense, en su caso, la personalidad jurídica de los partidos políticos y demás entidades mencionados en los incisos precedentes. Sus bienes pasarán al dominio del Estado y la junta de Gobierno los destinará a los fines que estime convenientes.

Artículo 2° - Las asociaciones ilícitas a que se refiere el artículo anterior importan un delito que existe por el sólo hecho de organizarse, promoverse o inducirse a su organización.

Artículo 3° - Prohíbese toda acción de propaganda, de palabra, por escrito o por cualquier otro medio, de la doctrina marxista o de otra sustancialmente concordante con sus principios y objetivos.

Artículo 4° - La infracción a lo dispuesto en los artículos anteriores será castigada con la pena de presidio, relegación o extrañamiento menores en sus grados medio o máximo y la inhabilitación absoluta perpetua para ocupar cargos u oficios en la Administración Pública, Servicios Municipales, Empresas Fiscales, Semifiscales, de Administración Autónoma u otros en que tenga participación mayoritaria el Fisco.

Artículo 5° - Los delitos penados por esta ley que se cometan en zonas declaradas en Estado de Emergencia o en puntos declarados en Estado de Sitio o durante un Estado de Guerra interior o exterior, podrán castigarse con un aumento en un grado de la pena correspondiente.

Artículo 6° - Los procesos a que dieren lugar los delitos previstos en este decreto ley, serán de competencia y se sustanciarán de acuerdo a las normas establecidas en el Título VI de la ley N° 19.927

Regístrese en la Contraloría General de la República, publíquese en el Diario Oficial e insértese en los Boletines Oficiales del Ejército, Armada, Fuerza Aérea, Carabineros e Investigaciones y en la Recopilación Oficial de dicha Contraloría.-

AUGUSTO PINOCHET UGARTE, General de Ejército, Presidente de la Junta de Gobierno.-

JOSÉ T. MERICO CASTRO, Almirante, Comandante en jefe de la Armada.-

GUSTAVO LEIGH GUZMAN, General del Aire, Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea.-

CESAR MENDOZA DURAN, General, Director General de Carabineros.-

Oscar Bonilla Bradanovic, General de División, Ministro del Interior.

Documento 1

“Yo creo que por cobardía y oportunismo no se ha informado los hechos en su brutal y terrorífica dimensión que vivimos en este campo de concentración no solo al pueblo de Chile sino también a la opinión pública internacional. El infierno que me toco vivir, hasta estos días y mientras viva estarán presentes en mi memoria. Como poder olvidar el 13 de septiembre en que llegué detenido al campo de concentración del estadio Chile y los militares me hacen entrar a una pieza donde pude constatar decenas de cadáveres, de ese lugar me trasladan a otra pieza donde estaban torturando a mujeres desnudas. Yo que había aprendido de mis padres, de la escuela, del liceo y de la universidad el respeto por la familia y la mujer chilena este choque irracional de la barbarie militar fascista fue brutal. Hasta el día de hoy, me pregunto qué será de esas compañeras y de esos compañeros: ¿se le habrá hecho justicia? ¿Se le habrá reparado dignamente los daños causados tanto humanamente como materialmente?”

Enrique Kirberg (Estadio Nacional)⁷

Documento 2

“Por sobre todo estamos conscientes y alegres de poder vivir con seguridad de que no seremos asesinado a mansalva y sin motivo, de que nuestros hijos vuelvan a estudiar sin que nadie se adueñe de sus mentes, de que nuestras esposas no serán golpeadas, insultadas o masacradas. Y, por último, felices de poder aportar todo lo que cada uno es capaz para que nuestra Patria

⁷ En rigor, esta opinión correspondería al profesor Dr. Hugo Moreno Peralta y no a Enrique Kirberg y se referiría a la experiencia vivida por el Sr. Moreno durante su detención en el Centro de detención Estadio Chile. Puede encontrarse en su contexto y en extenso en:

http://www.aaj-valparaisoaconcagua.cl/muestra_noticias.asp?id=3qoqj8#up

siga siendo libre y soberana, como antes de que cayera sobre nosotros la maldición del experimento marxista y la ignominiosa lacra de un gobierno corrompido y traidor."

(Libro Blanco de la ingeniería chilena, en *La Memoria Prohibida*, 1989)⁸

Documento 3

"Existe un alto grado de consenso de que en Chile, durante la dictadura militar, los derechos humanos fueron violados en forma reiterada en el intento de aniquilar la oposición política como condición necesaria para refundar el Estado sobre nuevas bases y hacer viable su modelo económico"

(Persona, Estado, Poder. Vol. II,
Chile 1990 - 1995. CODEPU)⁹

Documento 4

"En un comienzo estaba asustada, no me podía controlar. Al estar aislada y sola... no lloré nunca. Pensé en la muerte y en mi hijo y me replantee si todo lo que yo hacía valía la pena. Me reafirmé en mis convicciones e ideología. No tenía pena, sino rabia e impotencia"

(Del testimonio de una joven torturada a fines de 1984,
Persona, Estado, Poder. Chile 1973 - 1989. CODEPU)¹⁰

⁸ Ahumada, Eugenio y otros (1989) *Chile: La Memoria Prohibida. Las Violaciones a los Derechos Humanos, 1973- 1983*, Santiago de Chile: Pehuén

⁹ Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo –CODEPU–, Paz Rojas B (Editora, 1995) *Persona, Estado, Poder. Estudios sobre Salud Mental*. Volumen II, Chile 1990 – 1995, Santiago de Chile: CODEPU

¹⁰ Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo –CODEPU–, Paz Rojas B (Editora, 1995) *Persona, Estado, Poder. Estudios sobre Salud Mental*. Volumen I, Chile 1973 – 1989, Santiago de Chile: CODEPU

Documento 5

"(Durante las protestas nacionales)... La muerte alcanzó a personas no elegidas previamente por los autores, no buscadas por sí mismas, por su militancia política o por determinadas relaciones personales. Murieron niños y ancianos, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, partícipes en los actos de protesta y personas ajenas a los mismos."

(Comisión Chilena de Derechos Humanos y Centro IDEAS. Julio, 1991)

La lectura de estos materiales y la discusión que se produce después –sugerida por la profesora – muestra, como en el escenario 1, nuevamente, un marcado interés de los y las estudiantes por hablar sobre el pasado reciente. Sus reflexiones personales se concentran en la figura de del presidente Allende y sobre el Golpe de Estado como acontecimiento que está profundamente presente en sus memorias pero sobre el cual, sin embargo, saben muy poco. Estos dos tópicos que vuelven a despertar el interés de los alumnos, por cuestión de tiempo, se quedan sin desarrollar o profundizar. Sin embargo, la pista que entregan las breves intervenciones de los alumnos apunta claramente el camino por donde podrían seguir estas discusiones. Al parecer para este grupo de estudiantes primero debe focalizarse el problema en aquello que más les interesa pero que menos conocen: *las circunstancias en que ocurre el golpe de estado de 1973 y la figura de Allende en ese contexto*. Todo lo demás podría ser bastante mejor comprendido y reinterpretado si se conoce aquella base matriz. Esto significaría que el silenciamiento al que han sido sometidos estos temas en el concierto escolar merece emprender la retirada. En Chile, “la memoria opta por apropiarse de la gente por la puerta de los miedos... Miedos diversos que Lechner detecta en la sociedad chilena contemporánea –a la exclusión, al sinsentido, al otro visto como potencial agresor– están ligados a la «mala memoria». En este contexto, «los conflictos silenciados conservan actualidad» (Lechner, 1999:13)”

Algunas conclusiones preliminares

Una primera cuestión fundamental que aflora como hallazgo de las observaciones está relacionada con las dificultades para que las significaciones que los estudiantes secundarios construyen sobre el pasado reciente sean visibles con mayor nitidez en los contextos educativos analizados. Es decir, es posible percibir una preocupación importante en los jóvenes por acercarse a materias y recursos que se refieran a la historia reciente –especialmente a los últimos 40 años de la historia de Chile-, sin embargo, los espacios de “diálogo” posibles (aula, terreno, visitas guiadas, etc.) se muestran aun insuficientes para mostrarnos cómo el relato sobre el pasado adquiere estructura narrativa en el razonamiento histórico de nuestros jóvenes. Otras investigaciones recientes muestran (Toledo y Magendzo, 2009) que un alto porcentaje de los jóvenes chilenos de segundo medio tiene interés (motivación) por conocer estos temas según lo establece el curriculum escolar; otros trabajos, aun más precisos (Reyes A., M., 2009) , aciertan en instalar la perspectiva del conflicto entre las generaciones, dando cuenta de la condición –no sólo de receptores – sino fundamentalmente *elaboradores de memoria* de las jóvenes generaciones; desde nuestro trabajo se han recogido evidencias de lo realizado en terreno (aula y lugar de memoria) confirmando ambos supuestos, y agregando otros componentes del problema: en la conformación de las narrativas juveniles sobre el pasado reciente, que tienen lugar en contextos escolares, aparecen destellos de múltiples memorias que no logran alinearse en un solo relato, que son deudoras tanto de la memoria histórica oficial como de la memorias fluidas que circulan por los *massmedia*, las memorias juveniles escolares son –finalmente – elaboraciones sumamente frágiles que cruzan todos los campos, todos los relatos, que cruzan todas las fronteras identitarias en búsqueda de una conexión posible con su presente. Queda la impresión de que la historia reciente que transmite la escuela a las jóvenes generaciones también tiene una textura débil, más frágil tal vez que la que transfieren otras instituciones sociales, como los medios de comunicación. La escuela es un

espacio adonde llega la historia, pero es además (o tal vez más) una máquina imponente de memoria institucionalizada (Finocchio, S., 2007)

El cruce entre las narrativas escolares y las experiencias educativas en lugares de memoria permitió identificar qué procesos de orden cognitivo, afectivo y emotivo se vuelcan en los procesos educativos, especialmente en el aula, tras un contacto directo con sitios, testimonios y narrativas sobre el pasado que se distancian de lo oficial o lo hegemónico. Allí ocurre una situación cognitiva muy particular donde el estudiante se enfrenta a un relato del pasado (desde el punto de vista de las víctimas de la violación sistemática de los derechos humanos) sin tener soportes (estructura narrativa) en los que disponer y ordenar tales datos. Este proceso de añadidura permanente de datos e informaciones termina fundiéndose en una manera de abordar el problema de la historia reciente que limita el desarrollo del pensamiento sobre estos temas por *falta de antecedentes*. O sea, la experiencia de visitar un lugar de memoria emociona, entristece, confunde y remece, sin embargo aun no conocemos qué procesos desencadena en términos cognitivos y cómo podrían organizarse esos procesos cognitivos en la línea de elaboraciones discursivas formales. Es preciso estudiar producciones concretas de esos jóvenes que sistematicen y le den cuerpo a sus elaboraciones sobre el pasado, pues aun sabemos poco de lo que afirmativamente están elaborando; sabemos qué preguntas se hacen, qué cuestiones los sacuden o los desestabilizan, pero no conocemos el orden de su relato, ni el principio, el desarrollo, o la forma como concluye su valoración sobre la historia reciente.

Evidentemente, desde el punto de vista del currículum escolar, se reafirma la intención de usar la clase de historia con propósitos transmisivos con la finalidad de cristalizar el presente histórico y justificar históricamente el estado de cosas actuales. Las narrativas sobre el pasado reciente chileno parecen consolidar la multifacética conformación de la memoria juvenil desanclada del pasado o, más bien, en conflicto con el pasado, construyendo una subjetividad universalista (globalizada), ahistorica (presentista) y librepensadora (ciudadanía pasiva).

Son los docentes quienes median entre las narrativas oficiales y las memorias sueltas de los jóvenes. Entre el rictus parco y lejano del currículum escolar se instala un mediador que, sin

representar abiertamente la memoria oficial, actúa como traductor de relatos en una doble figura, traduciendo la narrativa oficial al modo de comprensión de los jóvenes y, al mismo tiempo, traduciendo y enlazando las memorias sueltas haciéndolas cercanas a una comprensión colectiva y juvenil del pasado. A tales esfuerzos debiera sumarse otra cuestión fundamental: sumar al discurso histórico documental usado en la enseñanza, el discurso imaginativo del arte y la literatura. Esto implica la importancia de combinar “la transmisión de información y saberes, de principios y éticos morales, y el estímulo al desarrollo de ciertas sensibilidades” (Jelin, E., 2002) Aun más, el tratamiento de la historia reciente, sobre todo de temas “sensibles” y con los que las personas se sienten involucrados se torna extraordinariamente complejo sin una actualización o aun un cambio en la metodología de la enseñanza, que permita a los docentes trabajar con materiales que representan memorias conflictivas.

Las contrariedades del mundo adulto para construir junto con las jóvenes generaciones una memoria productiva sobre un pasado traumático son vastas y se aplican a múltiples dimensiones. La heterogeneidad del aula, el malestar que provoca en algunos jóvenes la recurrencia de algunas discusiones o la perplejidad que afecta muchas veces a propios profesores.

Los jóvenes enfrentados al pasado reciente, al Terrorismo de Estado, a las violaciones de los derechos humanos, al Golpe y a la dictadura, no quedan impávidos, tienen respuestas y se sitúan desde algún lugar, se ubican para decir su propia elaboración. Convocan para esto a todas sus memorias activas, su referente de memorias vivas: la familiar, la social, la barrial, etc. Esta activación conforma un relato que está hecho más de preguntas que de respuestas y las pocas respuestas que producen son, más bien, miradas de futuro. Sin embargo, para que tales activaciones adquieran sentido es preciso que existan bases sólidas para incluir a los jóvenes en un proceso de identificación, en la lógica de una ampliación inter-generacional del «nosotros» y, además la posibilidad cierta de que quienes «reciben» la memoria de sus predecesores le den su propio sentido, reinterpreten, resignifiquen –y que no repitan o memoricen-. Esto significa que las nuevas generaciones puedan acercarse a sujetos y experiencias del pasado como «otros», diferentes, dispuestos a dialogar más que a re-presentar a través de la identificación. De hecho, en cuanto se incorpora el nivel de la subjetividad, no hay manera de cerrar la puerta a

reinterpretaciones, resignificaciones y relecturas. Porque la «misma» historia, la «misma» verdad, cobra sentidos diversos en contextos diferentes. Y la sucesión de cohortes o generaciones implica, irremediabilmente, la creación de nuevos contextos.” (Jelin, E., 2002)

Una cuestión concreta que aparece como fundamental se refiere al trabajo con materiales apropiados. Ya se ha dicho, suficientemente, lo complejo que es trabajar con temáticas vinculadas con historia reciente, pues bien, dicha tarea es aun más compleja si no se tienen los recursos didácticos apropiados y los materiales concretos disponibles para ser trabajados por los estudiantes. Este problema está siendo subsanado, como muchos otros, por los propios docentes, y arriba se entregan ejemplos de aquello. Sin embargo, esa es una tarea de gran envergadura que demanda mucho tiempo y dedicación, cuestiones que los docentes no disponen con frecuencia. Se hace preciso implicarse en un esfuerzo por producir materiales complementarios de todo tipo: visuales, textos, registros orales, catálogos de imágenes, documentos oficiales, prensa, etc. Sin ese complemento es difícil pensar en un abordaje pedagógico de estos problemas históricos en el mismo nivel que otras cuestiones escolares de mayor data.

Finalmente, y muy asociado a lo anterior, parece un acierto disponer de visitas guiadas que problematicen, desde ámbitos relevantes la memoria social contenida en el Parque por la Paz y en la propia historia de Villa Grimaldi (en tanto ex Cuartel Terranova). La tematización posibilita que se diversifiquen los usos del Parque; propicia una apertura diversa de lecturas y relecturas sobre el presente y el pasado reciente; amplía el marco reflexivo desde el que pudieran acercarse las generaciones más jóvenes y la ciudadanía en general; y, quiebra con una comprensión única del lugar basada exclusivamente en el testimonio de los sobrevivientes. Ahora bien, pensamos, si esta apertura y diversificación parece conforme con las necesidades de un diálogo con las memorias escolares y juveniles no puede privarse el derecho y la responsabilidad ineludible que tiene el Parque se hacer memoria del horror y de narrar su relato como centro de detención y tortura. La delicada distancia entre una apertura hacia nuevos temas / nuevas problemáticas (con fuerte relevancia en el presente) y la memoria de los sobrevivientes y el testimonio del propio sitio de memoria (cuya relato se debe reconstruir desde un pasado velado) no puede desentenderse de narrar la militancia política, la resistencia

a la dictadura, las violaciones sistemáticas a los derechos humanos y la política de terrorismo de estado desarrollada por la dictadura militar entre 1973 y 1990. Del mismo modo que las metodologías en aula debieran orientarse hacia situaciones de aprendizaje que posibiliten la aparición de aquello que los jóvenes “se cuentan sobre el pasado”, las visitas guiadas también debieran producir espacios tanto de reflexión como de producción. Es decir, desarrollar estrategias para que sean los estudiantes los que plasmen (concretamente) sus opiniones, investigaciones o emociones sobre lo aprendido en el lugar, lo que implicaría de parte quienes se responsabilicen por el área educativa del Parque una labor de profundización y complementación de los temas trabajados con un sinnúmero de herramientas metodológicas, didácticas y cognitivas orientadas a la producción y elaboración desde la perspectiva juvenil escolar.

Bibliografía

- Areyuna, B. (2007). Lo social en la construcción de una memoria enseñada. Revista *Patrimonio cultural* (P.33) , Nº 45, año XII. Santiago: DIBAM.
- Areyuna, B; González, F. (2002) *Contextualizando el curriculum de historia y ciencias sociales*. Santiago: Mineduc.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. sobre la historia del presente* . Madrid : Alianza.
- Candau, Joël (2006) *Antropología de la memoria*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Citron, Suzanne (1992) *L' Histoire de France autrement*, Paris: L' Atelier
- Citron, Suzanne (1999) “La Enseñanza de la historia en Francia. Una conversación con Suzanne Citron: una vida, una profesión, unos libros” Entrevista de I. Gonzalez M, en *ConCiencia Social*, Nº 3, 1999, Madrid: Akal.
- Cuesta, Raimundo (2007) *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona: Octaedro.

- Dussel, Inés y Pereira Ana (2006) “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina” en: M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comps.), *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de memoria. En M. Franco, & F. Lavín, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México D. F. : Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesario para la práctica educativa*, México D. F. : Siglo XXI
- Giroux, Henry (1998) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México D. F. : Siglo XXI
- González, F (2009). Documento de trabajo, proyecto de investigación, Pedagogía Memoria y tiempo presente. NTI. Santiago Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Illanes, María Angélica (2002a) *La batalla de la memoria*, Santiago: Planeta
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth, Lorenz, Federico (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Lazzara, Michael (2007) *Prismas de la memoria: narración y trauma en la transición chilena*, Santiago: Cuarto Propio.
- Lorenz, Federico G. (2006) “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria” en: M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comps.), *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, Jesús (2000) *Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria*, Conferencia internacional sobre Arte Latina, Río de Janeiro. Ponencia www.mediaciones.net
- Nora, Pierre (2009) *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*, Santiago: Lom.
- Osorio, Jorge y Rubio Graciela (2006) *El deseo de la memoria*, Santiago: Escuela de Humanidades y Política.
- Raggio, Sandra (2006) “Trajes de época para batallas por el futuro” en *Puentes*, año 6, n° 17 – abril 2006, pp. 46-52

Reyes A., María José (2009) “Generaciones de memoria: una dialógica conflictiva” En *Praxis* N° 15, año 10, Santiago: Universidad Diego Portales.

Sarlo, Beatriz (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Una discusión, Buenos Aires: Siglo XXI

Tercer Manifiesto de historiadores (2005) “la dictadura militar y el juicio de la historia”.
<http://www.historiaviva.cl/wp-content/uploads/2007/12/manifiesto-de-historiadores-iii.pdf>

Toledo Jofre, M. I., & Magendzo, K. A. (2009). La enseñanza de la Sub Unidad "Régimen Militar y Transición a la Democracia en Segundo año de Enseñanza Media desde la perspectiva de los estudiantes. *Praxis* , 11-32.