

CUADERNOS DE TRABAJO EDUCATIVOS	2
SABER MUSEOLÓGICO Y PENSAMIENTO CRÍTICO ¿El Giro Subalterno? Luis Alegría Licuime	4
MEMORIA Y TRANSMISIÓN: Un Diálogo Inter-Generacional en Villa Francia desde el patrimonio cultural y la memoria reciente Enrique Gatica	13
EL LUGAR DE LA MEMORIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA: Una Política para el olvido Teresa Izquierdo Huneus	33
POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA: El “Museo de la Memoria y los Derechos Humanos”. Hacia la despolitización del recuerdo como estrategia de aceptación y legitimidad. Joaquín Pérez Silva	69



CUADERNOS DE TRABAJO EDUCATIVOS

Los Cuadernos de Trabajos Educativos, del Área de Educación y Redes de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, es una publicación semestral mediante la cual se pretende estimular la discusión y comunicación de trabajos relacionados con la Historia, los Derechos Humanos, la Memoria y la Educación, tanto al interior de la Corporación, como en el país y el extranjero. El comité Editorial de Cuadernos de Trabajo Educativos acogerá aquellos artículos originales, de interés general, enviados tanto por académicos así como estudiantes de pre y post grado que estén interesados en colaborar tanto con la sección de Artículos o para la sección de Ensayos. Los trabajos enviados como Artículos, apuntan en lo ideal a resultados de investigaciones que las y los autores estén desarrollando o hayan desarrollado. En el caso de los Ensayos, son textos que principalmente tienen características de avances de investigaciones o comentarios de alguna obra en particular.

Normas de publicación

Los artículos deben presentarse en soporte digital MS Word, letra Times New Roman 12. Pueden enviarse igualmente mediante correo electrónico a los correos cuadernoseducativosvg@gmail.com y educacionvg@gmail.com. Cada artículo deberá acompañarse de un resumen en castellano y de 5 palabras claves. Los originales deben tener una extensión máxima de 20 páginas, dentro de las cuales se incluirán las notas, gráficos, cuadros, fotografías y apéndices. Los márgenes de los cuatro lados de la hoja escrita serán de 3.0 cms.

Los artículos deben incluir un resumen (abstract) en idioma español que especifique los objetivos y resultados del contenido de la investigación. Junto a ello deben presentarse entre 3 y 6 palabras claves (keywords) en idioma español. Además, deben incluir al final la bibliografía y fuentes utilizadas correspondientes, ordenadas por apellido de autor y año de publicación.

Se sugiere que los artículos se ajusten al siguiente formato de citas:

Las notas y citas bibliográficas deben ajustarse a las indicaciones recomendadas por el formato MLA:

- Las notas irán numeradas correlativamente y a pie de página. Los cuadros, gráficos y fotografías deben presentarse igualmente numerados y en condiciones claramente reproducibles, citando la fuente de origen cuando corresponda
- Las citas textuales de extensión hasta 4 líneas deben ir “entre comillas”.
- Las citas textuales de extensión superiores a las 4 líneas se realizarán en párrafo aparte separado por 3 espacios, en letra Times New Roman N°11, sin cremillas, y con márgenes laterales de 4.5 cms.

- Deberá incluirse el título y los datos de localización completos de cada publicación o documento citado por primera vez, en el orden y forma que se especifican a continuación, según se trate de libro, artículo o documento de archivo:

Nombre y Apellido(s) del autor, Título del libro, editorial, Lugar de edición, año, páginas a que se hace referencia [p./ pp.]. Las referencias siguientes a esa obra se harán citando el apellido del autor, seguido de ob. cit.

El Presente Número:

El presente número de los Cuadernos de Trabajos Educativos del Área de Educación de la Corporación Parque Por La Paz Villa Grimaldi, agrupa tres trabajos que analizan desde distintas perspectivas y experiencias, el trabajo de memoria con énfasis en lo Patrimonial.

En el primero de ellos, ***Saber museológico y pensamiento crítico ¿el giro subalterno?***, Luis Alegría; Coordinador de Educación y Redes de Villa Grimaldi, analiza la representación de lo subalterno desde el campo de los museos, girando su análisis en torno a la presencia y/o ausencia de la(s) subalternidad(es) en los museos y sus distintas tensiones.

Un segundo artículo que se inserta en esta versión, es el de Enrique Gatica, quien como parte de su tesina para el Diplomado en Patrimonio Cultural Memoria y Ciudad de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, realizó una pequeña investigación titulada ***Memoria y transmisión: un diálogo inter-generacional en Villa Francia desde el Patrimonio Cultural y la Memoria Reciente***, en donde analiza la difícil tarea de la transmisión de la memoria local de Villa Francia, y propone una metodología para aportar a su superación.

En el tercer artículo, ***El lugar de la memoria en la educación pública: una política para el olvido***, Teresa Izquierdo, socia y sobreviviente del Centro clandestino de detención, tortura y exterminio de Villa Grimaldi, revisa la enseñanza de la historia del siglo XX desde los planes y programas de estudio del Currículum nacional, en lo que se refiere a la enseñanza de los derechos humanos y de las violaciones a estos ocurridos en dictadura.

Finalmente en el cuarto y último artículo titulado ***Políticas públicas de Memoria: el 'Museo de la Memoria y los Derechos Humanos'. Hacia la despolitización del recuerdo como estrategia de aceptación y legitimidad***, de Joaquín Pérez, se busca desentrañar los lineamientos bajo los cuales se constituye esta memoria en particular y la relación que guarda esta construcción con su condición de espacio público.

SABER MUSEOLÓGICO Y PENSAMIENTO CRÍTICO:

¿EL GIRO SUBALTERNO?¹

Luis Alegría Licuime²

RESUMEN

En el último tiempo se ha dado una emergencia por la necesidad de representación de lo subalterno al interior del museo, pero la pregunta a la base es: ¿puede ser posible dicha representación? Si la respuesta es sí, hasta donde esto necesariamente implica una reestructuración del propio museo, o solo se trata de adecuar formas de exhibición, nuevos lenguajes estéticos y/o técnicas de participación y marketing. Aunque, intuimos que dicha posibilidad es cierta, ella sólo será posible si opera un cambio en los componentes políticos del museo, esto es, en las políticas de cultura, identidad y memoria que todo museo implementa.

En este contexto se han desarrollado una serie de procesos y fenómenos que han cuestionado las prácticas de los museos latinoamericanos, a tal nivel, que se ha llegado a plantear nuevas estrategias museales. Para situar la problemática, primero caracterizaré al museo, desde un enfoque antropológico, esto es como una institución construida socialmente, en tanto espacio clave de reproducción simbólica. Segundo, discutiré desde la teoría museológica, la configuración de un saber museológico, esto es, un espítome situado entre el saber académico, el saber escolar y el saber cotidiano, único y a la vez polisémico, dialectico y a la vez performativo.

Palabras Claves: Identidad, Estudios Subalternos, Museología Crítica

Museos y museología como construcción social

Esta presentación se instala desde la constatación de cuatro hechos que consideramos claves del campo patrimonial de Chile en el contexto del Bicentenario. Por cierto que es una selección arbitraria, en realidad no muy distinta a toda selección. Uno, la exposición temporal en el Museo Histórico Nacional: “Hemos recordado para amar y vivir. Memoria en imágenes de la población la Legua” (2007-2008); dos, la inauguración de la nueva muestra permanente del Museo Mapuche de Cañete (2010); tres, la publicación durante este año del libro: “Hecho en Chile. Reflexiones sobre Patrimonio Cultural” compilado por Daniela Marsal (2012), y por último, la inauguración del Museo de la Memoria y los DDHH (2010), junto a la emergencia de los “sitios de memoria”. Espero al final del texto, argumentar sobre la vinculación de estos cuatro casos y su centralidad para repensar la vinculación entre el campo de los museos y los procesos de patrimonialización en nuestro país.

1 Esta ponencia fue presentada en el Simposio Internacional de Museología. Nuevas Prácticas, Nuevas Audiencias. A 40 años de la Mesa de Santiago, mesa 2: Retos de la Museología latinoamericana, realizado los días 2 y 3 de octubre de 2012, en el Centro Gabriela Mistral, Santiago de Chile, 2012.

2 Dr. © Estudios Americanos, IDEA USACH. Contacto alegria.luis@gmail.com

Primero, comenzaré conceptualizando a los museos desde un enfoque que hemos denominado “antropológico”, ya que si bien los museos pueden ser caracterizados de diversas formas, desde designar tanto a la institución como al establecimiento o lugar concebido para proceder a la selección, el estudio y la presentación de testimonios materiales e inmateriales del individuo y su medio, esta denominación es un punto clave para la comprensión del fenómeno museológico.

García Canclini (1989), lo entiende como un espacio ritualizado de acción social, mientras que para Peter van Mensch (citado en Navarro y Tsagaraki, 2011), el museo es una institución permanente que preserva colecciones de ‘documentos corpóreos’ y produce conocimiento a través de ellos. Más allá de estas dos formas de abordar al museo, es posible constatar que pese a su importancia como institución cultural, no están completamente arraigados en la sociedad, es decir, no existe un uso social del museo, se les concibe generalmente como espacios: elitistas, aburridos, tradicionalistas, etc., aun aquellos que se muestran activos y renovados en su comunicación con el público sufren el peso de esa percepción del Museo como custodios de un pasado desvinculado de toda pertinencia actual, opresivos en su interpretación (Córdova, Ossandón, Ramírez, Aracena y Bernal, 1999).

Además en el proceso de estudio de los museos se pueden desprender tres procesos: “el estudio histórico del museo se desarrolla en una triple dimensión: primero, como espacio productor de sentido; segundo, como una transmisión susceptible de comunicación interactiva, y tercero, como una arena de reproducciones hegemónicas de sociabilidades y reappropriaciones simbólicas de las memorias sociales” (Morales, 2007:352).

En este sentido nuestra reflexión gira en el marco de incorporar un nuevo proceso constituyente del museo, que no siempre emerge con la claridad debida, esto es que la mayoría de las veces se investiga al museo desde variables externas al propio museo. Con esto me refiero, que es necesario realizar un giro para entender los procesos internos de configuración de los museos, algo por cierto, que va más allá de su historia institucional, en este caso nos interesa abordar al museo, desde una perspectiva antropológica, esto quiere decir, que más que entender los procesos institucionales o incluso las dinámicas simbólicas que se configuran entre el museo y las comunidades en las cuales se inserta, nos parece relevante constituir un espacio de discusión y reflexión sobre la construcción social de museos, primero al interior de los propios museos y luego en el resto de la sociedad. Develar que es lo que piensan, valoran y conciben quienes se desempeñan en él, significa reconocer la trascendencia de los sujetos como portadores de un conocimiento socialmente útil que permite comprender sus discursos, representaciones y prácticas.

Posicionar una nueva concepción de museo como un espacio activo, dinámico y vinculado directamente con la comunidad sería uno de los grandes objetivos que muchas estrategias museológicas se han asumido, pero en parte dicho objetivo posee la complejidad debe recaer en el propio museo.

Un esfuerzo devino en la “nueva museología”, movimiento de renovación surgido en torno a la década del 60`, que se caracteriza por posibilitar la reflexión y discusión de los paradigmas clásicos

en torno los cuales se ha dado el funcionamiento de los museos. Es un enfoque que podemos denominar “antropológico”, que Marc Maure (citado en Fernández, 2001) define en torno a tres enunciados que lo caracterizan en contraposición, diferenciación y ruptura con el museo tradicional: “1) De la monodisciplinalidad a la pluridisciplinalidad; 2) Del público a la comunidad; 3) Del edificio al territorio. Correspondiendo las primeras situaciones al museo tradicional, y las alternativas al nuevo museo, Maure lo expresa de este modo:

1. El museo tradicional construye sus actividades sobre un enfoque monodisciplinal heredado de la constitución de disciplinas científicas autónomas del siglo XIX (historia del arte, arqueología, etnología, ciencias naturales, etc.). El nuevo museo antepone el enfoque interdisciplinal y ecológico; el acento estriba en las relaciones entre el hombre y su medioambiente natural y cultural.
2. El nuevo museo no se dirige a un público indeterminado compuesto por visitantes anónimos. Su razón de ser es estar al servicio de una comunidad específica. El museo se vuelve actor y útil de desarrollo cultural, social y económico de un grupo determinado.
3. El museo tradicional es, físicamente hablando, un edificio que contiene una colección de objetos. El campo de acción del nuevo museo resulta ser el territorio de su comunidad; territorio definido en el sentido de entidad geográfica, política, económica, natural y cultural. La infraestructura museográfica se descentraliza, se fragmenta y convierte el territorio en el medio de equipos diversos.

Esta oposición entre el museo nuevo y el museo tradicional, constituye una forma de entrever la mirada antropológica del museo. “La popularidad del museo es, en mi opinión, un síntoma cultural importante de la crisis de la fe occidental en la modernización como panacea. Una manera de juzgar sus actividades será determinar hasta qué punto ayuda a vencer la ideología insidiosa de la superioridad de una cultura sobre todas las demás en el espacio y el tiempo, hasta qué punto y de qué maneras se abre a otras representaciones, y será capaz de poner en primer plano los problemas de representación, narración y memoria en sus programas y exhibiciones. Huelga decir que muchos museos tienen todavía problemas de ajuste a su nuevo papel de medidores culturales en un entorno en el que las demandas de multiculturalismo y las realidades de migración y el cambio demográfico chocan cada vez más con los enfrentamientos étnicos, los racismos culturalistas y un resurgir general del nacionalismo y la xenofobia” (Hyussen, 2002).

A partir, de lo anterior podemos completar el proceso por el cual, el museo y el fenómeno museográfico que surge con él, la puesta en escena del patrimonio, serían anteriores a la museología. “Lógicamente, la realidad patrimonial y museable ha precedido en el tiempo y en la práctica museográfica a la propia justificación y existencia de una ciencia museológica” (Fernández, 2001: 17). Es esto lo que explicaría en parte que uno de los problemas que aquejan a los museos se refiera a la falta de formación especializada de su personal. “Durante la primera mitad del siglo XX la mayoría de la gente empleada en un museo era amateur en el mejor sentido del término...” (Lord y Lord, 1998: 49). De aquí es que se plantearán en gran

medida las limitantes en el desarrollo de los museos, a través de posturas ancladas en visiones conservadoras y poco renovadoras del mismo y en su relación con la comunidad, por ello la necesidad de programas de formación, que aporten una mirada más renovada al interior del campo de los museos.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva algunos de los problemas de los museos, y en particular de las llamadas museologías, como la “Nueva museología” o las “museología Participativa” o “museología comunitaria”, chocan con un muro de mayor complejidad que esta incrustado en las propias prácticas estructurales del museo. Por ello, como dice Dujovne, “no es fácil ser un trabajador de museos con concepciones innovadoras, atrapado en las rutinas de la institución. Ni siquiera es fácil ser un director de museo con concepciones innovadoras, porque la inercia institucional es fuerte, las estructuras son pesadas, los museos se parecen a enormes máquinas de engranajes oxidados a las que cuesta mucho poner en movimiento” (1995: 191).

El Saber museológico: ¿un tipo de saber social?

Al referirnos al museo desde una perspectiva antropológica, deseamos introducir el concepto de saber museológico, como uno de los puntos críticos de la configuración de los museos y de su rol social, en un aspecto clave como es la producción y distribución del conocimiento en la sociedad. Hemos tomado la propuesta de Carretero (2007) quién analiza en específico el problema de la Enseñanza de la Historia y la transmisión de la memoria en las sociedades actuales. Para ello, plantea un modelo de tres tipos de saberes, que corresponden a tres registros de construcción social y significación del pasado.

Primero, “un saber escolar”, que brinda los contenidos organizados de acuerdo a la narración oficial, con una fuerte carga de emociones destinada a crear la identidad nacional y los lazos de pertenencia, en el reconocimiento de los “próceres”, símbolos patrios, etc. Segundo, “un saber académico”, como saber institucionalizado y legitimado de autoridad oficial del Estado-nación. Tercero, “un saber cotidiano”, que se organiza resignificando los saberes ya mencionados, bajo la idea del “sentido común”.

En el esquema anterior, la pregunta que nos surge es ¿dónde situamos al museo?, ¿cómo parte de cuál de los saberes mencionados?, “saber académico”, “saber escolar” o “saber cotidiano”. Creo que parte de la respuesta surge de la necesidad de comprender el carácter polisémico del museo, que le permite transitar entre estos tres saberes. Pero la gran complejidad es identificar en cuál de ellos el museo opera con mayor eficacia. Asumiendo además, que el museo es otro tipo “de saber”, es clave comprender los mecanismos de articulación que implementa el museo o mejor dicha que configura el museo con los otros tres saberes.

Esta relación casi polifuncional de los museos con el “campo del saber” genera posibilidades de apertura y clausura. Es importante recalcar que los museos son instituciones tradicionalistas, surgidas en el origen de la República con una clara función política, que implicaba entre otras, la conmemoración del pasado. Una zona ética y virtuosa que delimita estrictamente, lo digno

e indigno del comportamiento humano. Este museo tradicional posee como eje articulador la idea de civilización, un patrón con el cual nuestras nacientes repúblicas quisieron imitar todo lo proveniente de Europa. El enfoque universal del museo público habitualmente ha obliterado la diferencia o bien la a caricaturizado a través de la apropiación y del cientificismo racista e imperialista, de la exclusión y mistificación sexista y de las narrativas del progreso basadas en la clase (Morales, 2012)

La Museología Crítica es un movimiento que posee un origen muy definido a diferencia de la Nueva Museología. En la Reinwardt Academie de Amsterdam, se comenzó a acuñar el concepto, como una forma diferenciada de aproximarse a la museología, por parte de este Instituto. Lo interesante es su aproximación crítica de la institución museo y de la propia museología. Para Mensch, (citado en Navarro y Tsagaraki, 2011) mientras la Nueva Museología, recalca su dimensión comunitaria y presenta una imagen positiva del Museo, por el contrario, la Museología Crítica, se centra en dar una imagen más controversial, lo cual efectivamente debería generar un nuevo orden de prioridades al interior del museo.

Esta corriente, concibe al museo como un lugar donde es posible plantearse dudas, preguntas, y entablar una discusión dentro de un clima de democracia cultural que, al tiempo que se plantea la genealogía del museo y sus colecciones, fomenta la diversidad de lecturas que de él se pueden hacer. De hecho, los museos nos ofrecen la posibilidad de interpretarlos desde diferentes perspectivas que van más allá del mero objeto, de la exposición o la colección (Navarro y Tsagaraki, 2011).

Quizás, parte de las complejidades tanto de la Museología Nueva como de la Crítica, sean sus enfoques que articulan una mirada desde fuera del museo. Por ello, nuestra insistencia en la necesidad de hablar del “saber museológico”, como un corpus institutivo e instituyente del museo y sus profesionales. “Cuando historiamos el objeto de la imagen representada nos damos cuenta de que en distintos periodos históricos las museografías no siempre funcionaron como espejos de identidad colectiva, sino también como imágenes que representaban deseos e intereses de determinados grupos sociales y comunidades intelectuales. Mediante «presentificaciones» del pasado, el museo fabrica sentido. Hace inteligible lo que de hecho aparece de forma inconexa, dispersa, o desconocida. Los objetos-evidencia constituyen fragmentos materiales de un pasado ya ido, en cuya ausencia el museo de la racionalidad moderna organizó una enciclopedia de ilustraciones. En los museos arqueológicos e históricos prevaleció la lectura cronológica y lineal de los conceptos civilización, barbarie, cultura y progreso. Con ellos se implantó el paradigma museográfico ilustrado de la «enseñanza objetiva» (Morales, 2012: 219). Cabría de precisar que este paradigma de enseñanza que el museo transmite a la sociedad se convierte, a su vez en la propia imagen auto representada del museo hacia dentro, es decir, un espacio neutral al servicio de la verdad, la objetividad social y la civilización, que un número importante de funcionarios siguen planteando como la gran misión de la institución hasta el día de hoy, un ejemplo interesante puede ser la carta de la directora de la Dibam, Magdalena Krebs, a propósito de la exhibición del Museo de la Memoria y los DDHH.

¿El giro subalterno?

Despejados, a lo menos en parte, la necesidad de un enfoque antropológico del museo, y la necesidad de comprender que es el saber museológico, podemos abordar, que queremos decir, y porque decimos que la existencia de un giro subalterno en los museos, especialmente en los museos de Chile, es una situación que amerita una gran interrogante.

Un primer punto es la emergencia de la propuesta de los estudios culturales, desde los cuales surgirá la noción de subalternidad, sobre la cual podemos plantear, “que el concepto de hegemonía re-situó la propuesta marxista dentro del pensamiento de una modernidad liberal ligada a la noción de desarrollo que puso al partido, mecanismo organizador de las clases y productor de los procesos de cambio identitarios sociales y colectivos, tanto de la segunda como de la tercera internacional, dentro de los ámbitos de la razón moderna asociada al progreso. De esta manera, fracturo la noción de determinación en última instancia y desbrozo el campo para pensar la sociedad en otros términos, uno de ellos, fue el de cultura, simplemente porque la noción de cultura permitía incluir procesos identitarios de fuerte raigambre social, tales como los de etnia y de género” (Rodríguez, 2011: 38).

En este esquema la noción de subalternidad comporta una resignificación crítica de la agenda de investigación del marxismo, pero desde un enfoque radical, que consiste en el rebase de lo que no cabe ni en la historia local, ni en la clásica teoría marxista, pero sí en la cultura y la política, ya que esta teoría clásica se manifestó limitada para entender los diferentes movimientos sociales y culturas locales (Rodríguez, 2001).

Pero a su vez, el término subalterno es, siguiendo a Rodríguez, “Por un lado, un concepto que se usa como metáfora de una o varias negaciones, límite o tope de un conocimiento identificado como occidental, dominante y hegemónico, aquello de lo que la razón ilustrada no puede dar cuenta. Por otra parte, subalterno es una posición social que cobra cuerpo y carne en los oprimidos, Y por otra es aquella condición que genera la colonialidad del poder a todos niveles y en todas las situaciones coloniales que estructuran el poder interestatal” (Rodríguez, 2001: 8).

En esta complejidad, cabe la interrogante por un giro subalterno al interior del campo museológico chileno. En este sentido, claramente no es que exista una suerte de posición subalterna, más bien diría que entendemos que un conjunto de acciones al interior del campo museológico se estructuran sobre la base de un proceso mayor del campo patrimonial de claro enfoque democratizador. Es decir, el supuesto giro, ojo porque ya lo entendemos como supuesto, subalterno de los museos y/o del campo museológico chileno, se organiza como una respuesta casi espontánea, más bien inorgánica como un conjunto de iniciativas, al giro democratizador del campo patrimonial. O sea nos parece más bien un reacomodo del museo para con las nuevas discusiones e iniciativas que adquieren gran visibilidad e impacto social en el campo patrimonial y cultural.

En ese sentido, las preguntas sobre los ejercicios donde se ha intentado girar hacia lo subalterno puede ser interesante de abordar, con los ejemplos que hemos dado al inicio de esta presentación, y por ello unos breves comentarios sobre su trascendencia.

Sobre la exposición temporal sobre la población la Legua que se inauguró en el Museo Histórico Nacional, podríamos preguntarnos, sobre quién o quiénes fueron los que se acomodaron, el museo viro sobre sus prácticas para incorporar la mirada de los pobladores, más allá que esta fuera un exposición temporal, lo cual desde ya marca el carácter limitado de la intervención. Me parece que el tema es de mayor complejidad y profundidad; en el caso de la inauguración de la nueva muestra permanente del Museo Mapuche de Cañete, quizás se puedan advertir algunos elementos interesante en la configuración de una nueva realidad museal, en parte gatillada por su propia directora que ha logrado configurar un discurso sobre la colonialidad de la institución museo, en parte, por el esfuerzo del guinista, un destacado intelectual mapuche, por la gestión del equipo consultor que entrevisto a la comunidad mapuche y plasmo parte de sus impresiones en un guión intercultural, y por último, porque el cambio de nombre de dicho museo, ha sido sin duda uno de los hitos significativos del proceso. Las dudas y complejidades se refieren a la necesidad de articular una política museal que implemente lo realizado por el Museo Mapuche de Cañete de una manera sostenida en el tiempo, no desvinculando su impacto político en un manual de buenas prácticas, a todo evento. Es decir, no basta con preguntar a la comunidad o las comunidades, porque no todas son una comunidad activa como si era el caso de la comunidad mapuche de Cañete. Por tanto, no es el simple ejercicio de lo que la gente quiere decir, lo que debe guiar exclusivamente, la exposición del museo, para realizar montajes inocuos y no tensionadores en las comunidades donde están insertos.

En el caso de la publicación del libro: “Hecho en Chile. Reflexiones sobre Patrimonio Cultural” compilado por Daniela Marsal (2012), la situación me parece interesante de dislumbrar, porque en parte esta reflexión está muy gatillada por esa obra. Porque si uno lee ese texto se dimensiona un campo patrimonial y museológico para Chile, de una interesante coherencia de enfoque teórico, expresado en parte, en el uso casi simultaneo de la bibliografía de referencia de los diversos autores, así como de una necesidad de rescate narrativo que dan cuenta de experiencias donde los protagonistas están constituidos por aquello que Rodríguez denomina, las oprimidos de carne y hueso. En este texto se da cuenta de la experiencia del trabajo del Museo Histórico Nacional y los pobladores de la Legua, por ejemplo se cita con cierta profusión el caso del Museo Mapuche de Cañete, por ejemplo, se menciona la experiencia de gestión participativa que incorporó a las comunidades aledañas de los museos. En ese sentido, es que el texto me hizo reflexionar sobre si estábamos en una nueva fase de desarrollo de la museología chilena o en la emergencia de un nuevo paradigma de prácticas museológicas. Pero debo decir, que no. Quizás este texto logra reunir, y en eso si tengo cierta certeza, a un grupo de profesionales de museos y del campo del patrimonio, que si estamos convencidos de la necesidad de un giro en el quehacer de los museos del país, se denominé subalterno o de otra forma, es parte de una anécdota, aunque sabemos que toda denominación, es una lucha por el sentido de gran importancia. Por último, creo que para el caso de nuestro país, hablar de museos y no hablar de la inauguración el año 2010 del Museo de la Memoria y los DDHH, limita toda reflexión. En este caso la configuración del campo de la memoria al interior del campo patrimonial y museológico es quizás uno de los hitos más significativo del último tiempo.

Sin embargo, las complejidades no son pocas y quizás encierran algunas de las paradojas que el propio grupo de trabajo sobre los estudios subalternos ha discutido, en parte, porque el

Museo de la Memoria, pero también los distintos “sitios de memoria” que han poblado el tejido urbano como una huella de la última dictadura militar, se han instalado no desde el campo de lo museal, sino más bien desde el de los DDHH, esto ha configurado una extraña relación, donde los museólogos o las personas interesadas en la museología, se han transformado en simples observadores, con poca presencia y protagonismo, lo cual por cierto podría asegurar, parte de esa complejidad está creo yo, en la posibilidad cierta, que espacios de este tipo puedan implementar acciones en el campo de los museos, de tipo tradicional, es decir, como ha sido de manifiesto, en el inicio de este texto, por ello la necesidad de una observancia activa frente a este tipo de experiencias.

Por último, quizás lo que nos plantea Morales, sea una buena salida a las aporías que la subalternidad le plantea a los museos. “La condición subalterna opta por un posicionamiento crítico con relación a las hegemonías europeas que produjeron la invención de la observación museográfica como una causa diversificada de diseños, arquitecturas, tecnologías e ideas del pensamiento social y educativo. De esta manera, buscamos la comprensión del museo como espacio de la diferencia y la representación, que hace posible una concepción genealógica de la discontinuidad. La transferencia europea de la cultura de los museos en América no fue una mera reproducción, sino que recreó modalidades y prácticas genuinas” (Morales, 2012: 216).

Sin dejar, de decir que a uno le queda la sensación de que las limitantes estructurales de la institución museo, requieren de que toda transformación sea desde el propio museo, una reconfiguración de su propio saber museológico, discutiendo desde dentro las imposibilidades de la representación tanto de la subalternidad, como de la diferencia cultural, no convertida en un fetiche, sino más bien como una espacio abierto a la reflexión y discusión social.

Bibliografía

Carretero; Mario, 2007, Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global, Editorial Paidós, Argentina.

Córdova, J., Ossandón, Ramírez, I., Aracena, D. Y Bernal, J. 1999. "Museo y educación. Una propuesta de aprendizaje por multimedios computacionales". Ed. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.

Dujovne, Marta, 1995, "Entre Musas y Musarañas", FCE, Argentina.

Fernández, Luis, 2001, "Introducción a la Nueva Museología", Alianza Editorial, España.

García Canclini, Néstor, 1989, "Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad", Editorial Grijalbo, México.

Hyussen, Andreas, 2002, "En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización", FCE, Argentina.

Lord, Barry y Lord, Gail, 1998, "Manual de Gestión de Museos", Editorial Ariel, España.

Marsal, Daniela, 2012, "Hecho en Chile. Reflexiones en torno al Patrimonio Cultural", Ediciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile.

Morales, Luis Gerardo, 2007, "Museología subalterna (sobre las ruinas de Moctezuma II)" **Revista de Indias**, 2012, vol. LXXII, núm. 254

Navarro, Óscar y Tsagaraki, Christina, 2011, "Museos en la crisis: una visión desde la museología crítica", **Revista Museos.es**, MCU, 05-06, pp 50-57. España.

Rodríguez, Ileana, 2011, "Debates culturales y agendas de campo. Estudios culturales, postcoloniales, subalternos, transatlánticos, transoceánicos"; Editorial Cuarto Propio, Chile.

MEMORIA Y TRANSMISIÓN: UN DIÁLOGO INTER-GENERACIONAL EN VILLA FRANCIA DESDE EL PATRIMONIO CULTURAL Y LA MEMORIA RECIENTE

Enrique Gatica³

RESUMEN

El presente informe de intervención patrimonial nace desde la necesidad vislumbrada de intervenir en el espacio de Villa Francia a través de un trabajo educativo con sus niños y pobladores a fin de lograr recuperar memorias de esta emblemática comunidad. Los primeros acercamientos que nos traen a este espacio se remontan al año 2010, momento en el cual se funda la (actualmente denominada) “Escuela Libre Villa Francia”, en donde en su trabajo con algunos niños de la población respecto a educación popular se comienza a instalar la necesidad de trabajar sobre las memorias e identidad de los niños del espacio. Aunque muchos niños nos muestran un cariño por su comunidad, también se percibe un desconocimiento de la Historia de la misma, así como de una falta de empoderamiento de ella. No obstante, estos mismos niños y jóvenes nos han ido demostrando día a día un interés por conocer y acercarse a su Historia más inmediata, la de su comunidad.

Nuestro trabajo de investigación y propuesta patrimonial se enmarca en una investigación no probabilística, en donde las personas con las cuales trabajamos solo comprenden un espectro de la comunidad, que es desde donde y con quienes hemos realizado nuestras reflexiones. Sin embargo, creemos que los diagnósticos emanados en este trabajo, así como nuestras propuestas de intervención pueden ser elementos importantes para desarrollar posteriores trabajos de empoderamiento y reflexión de la Historia local de nuestro pueblo.

Antecedentes

Deseamos agradecer de forma importante a toda la gente de Villa Francia, tanto niños como pobladores que nos han dado parte de su tiempo y buena disposición para contarnos y enseñarnos sobre la Historia de nuestro pueblo, más aún, sobre los bellos relatos de una comunidad con tanta resiliencia como es Villa Francia. Un afectuoso agradecimiento a la gente de la Escuela Libre Villa Francia (niños y ‘tíos’), y fundamentalmente a Inés Encina.

³ Licenciado en Historia, UAHC. Egresado Programa de Diplomado en Patrimonio Cultural, Memoria y Ciudad, UAHC. Contacto e.gatica89@gmail.com

Villa Francia es una población emplazada al sector poniente de la Región Metropolitana de Chile en la comuna de Estación Central, sus límites geográficos son la avenida Cinco de Abril, calle Aeropuerto y la calle El Estero⁴. El lugar en el cual se emplaza la comunidad en cuestión responde claramente al contexto histórico en el cual se funda y a un ordenamiento social propio de Santiago, en donde los pobres siempre se debían posicionar en la periferia del casco histórico de la ciudad, una ubicación espacial concerniente al lugar ocupado en la sociedad, más aún en una ciudad tan estratificada como es Santiago de Chile. La ocupación de un espacio por los “pobres de la ciudad” se ve graficado fuertemente a mediados del siglo XX, en donde la necesidad de viviendas es una de las principales demandas del pueblo chileno. Esta importante problemática comienza a ser tomada en cuenta por las autoridades, que buscan emprender políticas para dar soluciones a estas necesidades, pero como es de esperar, muchas de estas políticas no dan abasto a los reales problemas de la gente, por lo cual estos comienzan a buscar solución a través de su propia organización y acciones directas. Desde “la toma de La Victoria” en 1957, el movimiento de pobladores comenzó a jugar un papel cada vez más importante dentro del escenario nacional.

La fundación de Villa Francia es parte de un proceso de migración y búsqueda de viviendas que es reconocible de forma importante desde la década del 30’ en Chile. Concretamente, ‘la Villa’ se funda en el año 1969 en gran medida, producto de la Operación Sitio:

Durante el gobierno de Frei Montalva (1964 - 1970) se desarrollan importantes avances en el problema habitacional, con la creación de la Consejería Nacional de Promoción Popular para ocuparse de la marginalidad urbana. Respecto a las políticas habitacionales su administración dio mucha importancia a la Operación Sitio, la que consistía en que el gobierno otorgaba créditos para adquirir sitios que contaban sólo con los servicios más básicos, para que los pobladores construyeran posteriormente sus casas⁵.

La Historia de Villa Francia se remonta como mencionábamos, a fines de los años 60’, en un contexto de fuertes movilizaciones y luchas del pueblo chileno, entre otras, por la vivienda. El déficit de casas o sitios para vivir llevó a que se comenzara a gestar la Reforma Agraria para el sector campesino debido a la fuerte crisis del latifundio como sistema económico-social, así como diferentes políticas emprendidas desde el ejecutivo para dar solución a esta problemática entre los pobladores. A su vez, la acción directa de los mismos jugó un rol central, así es como se comienzan a gestar acciones ‘más radicales’, en donde los pobladores se tomaban los sitios o incluso las viviendas antes de ser entregadas. Entre una mezcla de estas situaciones se conforma la comunidad de Villa Francia, entre la Operación Sitio que buscaba dar sitios a los pobladores con las parcelaciones de terrenos del fundo San José de Chuchunco y las mismas tomas de terrenos y departamentos. A diferencia de otros espacios con características similares (poblaciones tomadas), la Villa Francia se conformó en gran medida en la legalidad, ocupando terrenos que eran asignados por las autoridades. No obstante, la búsqueda de solución a las

4 Véase Anexo Nº 1. Mapa de Villa Francia.

5 Monsalve, Waleska. “¿Quién lucha con arrogancia? Acción y lucha por la Memoria e Identidad Popular: El caso de Villa Francia”. Universidad de Chile, Santiago, 2007. P. 6.

precarias condiciones de vida con que comenzó la existencia de la Villa comenzaron a tener una fuerte radicalidad.

Una vez adquiridos los terrenos, los pobladores comenzaron a edificar a duras penas sus viviendas, en donde el apoyo mutuo y el trabajo colectivo eran vitales para poder lograr sus fines. La problemática general que aquejaba a todos los pobladores era la misma, por lo cual, el trabajo en conjunto no se hizo esperar. A su vez, muchos de los primeros pobladores de la comunidad ya se conocían, pues trabajaban en el ex fundo San José de Chuchunco, mientras que otros eran obreros con largas tradiciones de organización popular, situación que llevó a que la coordinación y trabajo en conjunto no se hiciera esperar. Cuando ya se estaban edificando las primeras viviendas, llegó el rumor de que habría intentos de toma de los terrenos asignados, por lo cual los pobladores se organizaron para proteger sus incipientes hogares. La comunidad de Villa Francia comenzó a fortalecer sus lazos de compañerismo en las largas vigiliadas de 'guardias' que realizaban para proteger sus recién adquiridas propiedades (ya sean tomas o terrenos asignados)⁶, estas jornadas en vela comenzaron a ser parte importante de la 'unión' entre vecinos que compartían fines comunes. Las principales problemáticas para instalar sus viviendas y poder vivir en un espacio digno (tales como el transporte, acera, iluminación, agua potable, alcantarillado, etcétera) se fueron solucionando por la misma organización y acción de los vecinos. Un caso paradigmático de estas acciones es la que busca dar solución al precario transporte que tenía la incipiente población⁷. Debido a que no llegaba locomoción y la gente debía hacer largos trayectos caminando por el barro, se organiza la 'toma' de buses que solo llegaban hasta la avenida Cinco de Abril, para luego ser trasladados hasta Villa Francia; era una forma simbólica de demostrar que los recorridos debían ser más largos y que llegaran a la Villa misma. Aunque en pleno periodo de la UP estas acciones trajeron consigo la represión de carabineros, la demanda de los pobladores fue acogida y consiguieron transporte público. Este trabajo colectivo lleva a que la gente de la población sienta gran pertenencia y filiación en sus orígenes, un poblador lo recuerda de la siguiente manera:

Nacemos de forma muy solidaria, compartimos las experiencias, las herramientas, compartimos todo para poder levantar nuestra ruca, nuestra casita, entonces los gobiernos posteriores a la Unidad Popular dijeron nunca más a las operaciones sitio porque esto les va a servir a los pobladores para que se organicen porque aquí vivía gente con capacidad política, con capacidad laboral, con capacidad oratoria, venía mucha gente, hay una gama muy rica entre el proletariado (...). Cuando la Villa Francia se crea, nace solidaria inmediatamente por las necesidades, la necesidad nos hace a nosotros ser solidarios⁸.

Los aprendizajes logrados en la lucha de los primeros años de la Villa llevaron a que su gente reconociera como vital la propia organización para buscar solución a sus problemas. La identidad y lecciones logradas en los años de la UP fundamentalmente llevaron a que la comunidad de

6 Eugenio Cabrera Molina. "Historia y protagonismo popular en Villa Francia". Tesis para optar al grado de licenciatura en Historia, ARCIS, Santiago, 2007.

7 Entrevista a Alfonso Toledo. 15 de Diciembre del 2012.

8 Entrevista a Hernán Figueroa, 11 de agosto, 2007. Citado por Monsalve, Waleska. ¿Quién lucha con arrogancia? Acción y lucha por la Memoria e Identidad Popular: El caso de Villa Francia, op. Cit. P. 9.

Villa Francia fortaleciera los lazos de compañerismo y se instalara un 'orgullo' y pertinencia a lo logrado en la conformación de la población. Todos estos aprendizajes y experiencias permiten que la Villa Francia se transforme en un referente nacional de resistencia para el periodo de dictadura militar. Esta "autonomía de clase" se tradujo en fuertes organizaciones a principios de los años 70', tales como el Comité de Abastecimiento Popular (CAP) o la Comunidad Cristiana "Cristo Liberador" que para la dictadura jugó un rol central dentro de la resistencia al terrorismo de Estado, encarnada fundamentalmente en la figura del padre Mariano Puga, personaje que es recordado con mucho cariño por los pobladores (lo que se ve graficado en una plaza central dentro de la Villa que lleva su nombre⁹).

Esta tónica llevó a que los lazos de las personas que conformaban la comunidad para el periodo de la Unidad Popular y la posterior dictadura castrista no se rompieran y se dieran fuertes muestras de trabajo colectivo y lucha popular. No eran extrañas las ollas comunes o los paseos vecinales, todos estos referentes claros de la búsqueda de soluciones colectivas a las problemáticas comunes. La combatividad que caracterizó a este espacio se graficó de igual manera en la resistencia que se presentó a la represión militar, siendo un punto emblemático de conflictividad para las jornadas de protesta en los años 80', lo que trajo consigo la muerte de un número importante de pobladores y personas vinculadas a la comunidad, algunos de los cuales son referentes claros de la combatividad nacional y las luchas populares actuales (tema que desarrollaremos posteriormente).

Para los años 90', la anhelada 'democracia' trajo consigo un golpe importante para la organización popular en la Villa. Aunque aparecen nuevos referentes 'vanguardistas' de organización y comunicación popular tales como la Radio Villa Francia, las protestas masivas y actividades colectivas de los vecinos comienzan a perder preponderancia y los mismos comienzan a retirarse a sus casas. A su vez, para principios de los años 90' la comunidad de Villa Francia comienza a estigmatizarse como una de las más violentas de Santiago, siendo famosas sus protestas y enfrentamientos con los órganos represivos del Estado. Las protestas que se emprendían en los años 90' comenzaron a ser leídas y percibidas de formas muy diversas por los vecinos, ya no existía este enemigo común que había que combatir por todos los medios, ahora no era claro el enemigo ni la forma de lucha.

Todas estas historias y vivencias se ven graficadas en referentes claros, tales como los 'murales' característicos de la comunidad que se ven hacia la Avenida 'Cinco de Abril' o en el memorial que recuerda a los caídos en dictadura de la comunidad¹⁰. Toda esta Historia emblemática, entre muchas otras memorias presentes en la Villa conforman gran parte de una identidad que es reconocida tanto hacia adentro como hacia fuera de la misma. Cuando se habla de Villa Francia, hay ideas claras que reconocen muchas personas sobre la comunidad, características que la diferencian de otros espacios y la hacen 'atractiva' para muchos. Estas nociones, estereotipos y prejuicios sobre la comunidad hacen que muchas personas foráneas busquen acercarse a la misma, investigarla y hablar sobre ella haciendo estudios "como a monos"¹¹ y luego se van.

9 Véase imagen de Anexo N° 8. Placa de plaza "Mariano Puga".

10 Ver imágenes en Anexo N° 2.

11 Entrevista a Inés Encina. 26 de Noviembre del 2012.

Aunque el pasado parece poseer características claramente definibles y compartidas por gran parte de la comunidad, el presente de Villa Francia se 'lee' de una forma mucho más compleja. Este pasado de la comunidad resulta atractivo para muchas personas, pero el presente de la misma no está siendo trabajado con el esmero que requiere.

Según sus propios vecinos, la comunidad parece haber abandonado gran parte de lo que la caracterizaba y vinculaba a sus vecinos, su compañerismo y apoyo mutuo, el cual, producto de la llegada del neoliberalismo¹² va conformando un nuevo escenario dentro de la comunidad. Villa Francia parece poseer características más difusas en la actualidad respecto su identidad de lo que hace algunas décadas parecía poseer.

Como hemos mencionado, la comunidad de Villa Francia posee una Historia emblemática, caracterizada por ciertos acontecimientos que la marcan desde su fundación en los años 60' y momentos paradigmáticos de la Historia nacional reciente. Estos elementos característicos de la comunidad han generado cierta particularidad del espacio al respecto de otros lugares. Esta comunidad se ha destacado en el ideario de muchos chilenos como un espacio combativo, marcado por la lucha por la dignidad de los pobladores y de una resistencia a las injusticias sociales. No obstante, estas ideas presentes respecto a la gente de la Villa muchas veces quedan una "folclorización" de la misma, una evocación a cierto pasado que puede no ser pertinente a las nuevas generaciones, en palabras de Pablo Pineau:

La tentación de llevar a cabo lecturas románticas y folklóricas sin una evaluación política -considerarlas correctas *per se* por su condición 'popular'-, producir formas educativas incapaces de poner a disposición de los sectores populares bienes provenientes de otras constelaciones culturales y de esta forma 'fijar a los sujetos a únicos anclajes de identidad, que es igual que condenarlos a no ser otra cosa de lo que se es'¹³.

Por lo tanto creemos que gran parte de los 'intelectuales' que se acercan a la comunidad, realmente no están ayudando a revertir parte de las problemáticas que vive su gente, en otras palabras, no están interviniendo positivamente en el espacio en cuestión, simplemente lo ven como algo 'pintoresco' (la teoría por teoría, sin una praxis tangible).

Diagnóstico patrimonial

Como presentábamos previamente, la Historia de la comunidad de Villa Francia posee características particulares que la diferencia de la gran mayoría de poblaciones y barrios actualmente existentes en Santiago. Esta particularidad está marcada por ciertas memorias y

12 Este "neoliberalismo" lo podemos ver graficado en una multiplicidad de formas, tanto en aspectos materiales (como poder adquisitivo, tipo de bienes, deudas) o en el plano subjetivo (valores, cosmovisión, relaciones sociales) entre otras.

13 Pineau, Pablo. "¿Qué es la educación popular? Una aproximación histórica". En "El concepto de Educación popular: un rastreo histórico", Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. UBA, Argentina, 1999. P. 9.

sucesos que en gran medida podemos decir que conforman (o conformaban) una identidad particular. Bajo esta premisa, creemos que la identidad se conforma por sucesos y experiencias (vividias o transmitidas) que comparte una colectividad, por lo tanto la identidad “*se construye de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal*”¹⁴. De esta forma, sobre la base del reconocimiento y nociones comunes es donde se funda la identidad.

La Historia compartida de los vecinos de Villa Francia dio gran parte de la identidad propia de la comunidad en cuestión, puesto que las experiencias comunes y proyectos compartidos dieron parte importante de la identidad del poblador de Villa Francia. Uno de estos acontecimientos paradigmáticos para la comunidad fue la muerte de algunos de sus miembros, los cuales, debido a los proyectos que representaban y en el contexto en el cual se encontraban cuando ocurrieron sus muertes, se transformaron en sujetos emblemáticos para las personas que mantenían y encarnaban proyectos similares en la actualidad. Quizás el caso más llamativo (debido a las circunstancias y la crueldad del hecho) fue la muerte de los hermanos Vergara Toledo el día 29 de marzo de 1985:

Con la muerte de Eduardo y Rafael aparecen dos fenómenos. El primero tiene que ver con la irrupción mediática de la Villa Francia, la cual va a tomar más intensidad y continuidad en la década de los noventa, periodo durante el cual será reconocida como una de las poblaciones más violentas de Santiago. El segundo fenómeno tiene que ver con la construcción de identidad, pues estos jóvenes se convierten en el símbolo de la lucha contra la dictadura, y en sus figuras se encarna el recuerdo de los caídos, convirtiéndose en memoria. Es importante destacar que este símbolo es reconocido transversalmente tanto por los más viejos como por los jóvenes, por lo tanto se convirtió a su vez en un símbolo de unidad, aunque no exista acuerdo en las formas de conmemoración que esa fecha debe tener¹⁵.

Las Historias comunes, el protagonismo alcanzado por los pobladores que sentían como propio un proyecto de transformación nacional los llevó a sentirse como sujetos emblemáticos dentro de la Historia y la sociedad. Estos proyectos emprendidos en los años 70' propician que se presente una importante resistencia para la dictadura militar, esto debido a que los lazos sociales (o “tejido social”) ya se encontraba fuertemente construido para esas fechas. Este “compromiso” y entrega a un proyecto social es hermosamente graficado en las palabras de Eugenio Cabrera:

Cuando uno ha asumido importantes niveles de compromiso y de protagonismo es difícil sustraerse a eso y pensar posteriormente a la sociedad de una manera distinta, en el fondo cuando uno fue capaz de decir nosotros como pobladores somos capaces de construir nuestro destino es muy difícil que uno le encargue esa tarea a otro, que otros decidan por nosotros, entonces esa idea de protagonismo

14 Stuart Hall y Paul Du Gay. “*Cuestiones de identidad cultural*”. Amorrortu editores, Buenos Aires - Madrid, 1996. P. 14.

15 Monsalve, Waleska. Op. Cit., p. 21.

popular fue una de las grandes adquisiciones y de las grandes producciones que se vivieron al interior de la población, en la construcción de su historia¹⁶.

Pese a las Historias e identidades compartidas por gran parte de la comunidad, las experiencias y nociones deben ser transmitidas inter-generacionalmente si es que se desea que estas se mantengan en una comunidad. Por lo tanto, para que exista una memoria “colectiva” es menester la existencia de canales propicios para la transmisión de conocimientos y experiencias que den unidad a un colectivo de personas: *“Se construyen los puentes interactivos entre las memorias sueltas y las emblemáticas a partir de coyunturas o hechos históricos especiales, a partir de los casos en que una o dos generaciones de gente sienten que han vivido ellos o sus familias una experiencia personal ligada a grandes procesos o hechos históricos”*¹⁷.

Como nos plantea Steve Stern, las “memorias emblemáticas” son estas memorias colectivas marcadas por ciertas ideas y conceptos que unen a una comunidad, los cuales son transmitidos *inter-generacionalmente* y que son apropiadas por el mismo grupo. No obstante, cuando esta transmisión es ‘rota’, solamente fragmentos de este conocimiento y esbozos de las memorias en cuestión llegan a las nuevas generaciones, quienes solo tomar fragmentos de estos recuerdos, lo cual conocemos como “memorias sueltas”, y es este tipo de memorias que creemos encontrar en los niños de la comunidad de Villa Francia.

Existen en la actualidad multiplicidad de esbozos de ese pasado, ya sea en símbolos y acciones que pueden asociarse a una comunidad que se apoya y trabaja en conjunto (actividades, convivencias, eventos) pero los niños no los entienden dentro de una comunidad, quizás los naturalizan y vanalizan como algo sin mucha trascendencia. Inés Encina nos habla con mucho cariño de un elemento para ella paradigmático de la Villa, y que a su juicio aún le da forma:

En cuanto a vida de población, una de las cosas más lindas, que yo creo que no se ha perdido, el hecho de que por ejemplo, se muere un vecino, se hace colecta, se recolecta dinero o alimentos para alimentar a la gente que está acompañando a la familia. Yo creo que eso se ha perdido en casi la mayoría de las poblaciones, no queda, pero acá en la Villa se sigue haciendo. Desde que tengo uso de razón la gente pasa pidiendo plata para alguien que está con necesidad, si hay un enfermo los vecinos se reúnen y ven la forma de ayudar a esa vecina o vecino, eso es algo que ojala a la Villa no se le quite nunca, porque se mantiene el lazo, yo viviría toda mi vida aquí[®].

Este apego con la comunidad y estas acciones que muestran la solidaridad de los vecinos están siendo poco percibidas por los niños, los cuales asocian conceptos más peyorativos a

16 Entrevista a Eugenio Cabrera, 04 de septiembre del 2007, citado por Monsalve, Waleska. Op. Cit. P. 23.

17 Stern, Steve. De la Memoria Suelta a la Memoria Emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En: Garcés, Mario et al. Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX. LOM Ediciones, Santiago, 2000. P. 2.

la identidad de Villa Francia en la actualidad, mientras que su pasado lo desconocen. En otras palabras, al no poseer ‘otros’ referentes de la comunidad de lo cual hablar (o incluso sentirse orgullosos), lo que más les llama la atención son las cosas negativas que ven en la actualidad.

Cuando hemos entrevistado personas que vivieron y recuerdan los años 80’ (o previo) en la comunidad, al preguntarles ¿Cuáles serían los conceptos que definirían en pocas palabras la comunidad de Villa Francia? Las respuestas son claras y similares: “solidaridad”, “compañerismo”, “apoyo mutuo”, “resistencia”, entre otros muchos apelativos que nos hablan de organización y trabajo colectivo. Sin embargo, cuando hablamos con niños nacidos a finales de la década del 90’ o principios del 2000, los conceptos más utilizados son: “drogas”, “violencia” y “delincuencia”, entonces ¿por qué existen visiones tan diametralmente opuestas a la realidad imperante y a la definición de la comunidad? De ninguna forma decimos que los problemas sociales actuales que son palpables en la comunidad no existan, la problemática existente es que -a nuestro juicio- la única realidad percibida por los niños y jóvenes de la población es la que reconocen en su cotidianeidad, y les es ajena cualquier otra forma en que pueda ser reconocida la comunidad de Villa Francia. En otras palabras, no existe un diálogo efectivo de una generación a otra en donde se transmitan ciertas experiencias y visiones de mundo que hagan que los niños y jóvenes se apropien de la misma. Solo nos queda un presente en conflicto, el cual se encuentra en una tensión entre un pasado (rememorado por los mayores) y un presente confuso y conflictivo (reconocido por las diferentes generaciones) aunque de maneras diversas.

Esta premisa, también es sostenida por Waleska Monsalve, a quien hemos citado reiteradas veces, quien en la “búsqueda de la identidad” de Villa Francia se encuentra con un conflicto en la transmisión de estos “sentimientos” de pertinencia al lugar y su Historia:

Entre los más jóvenes este sentimiento no es tan intenso, pues la estigmatización de la que ha sido objeto la Villa Francia a propósito de los actos de violencia ha hecho que muchos jóvenes se avergüencen de dónde vienen, además este sentimiento se condice con la dificultad que se ha tenido para transmitir memoria (...). Acá radica, para los mayores, el problema de Villa Francia pues la memoria no ha sido transmitida correctamente a los más jóvenes, lo que ha provocado una pérdida de sentido en las acciones políticas y sociales, pues el arraigo que sienten los adultos a este lugar debido al simbolismo que tiene para ellos no ha sido traspasado a las nuevas generaciones, es por eso que hoy en día perciben que un gran número de organizaciones más que el bien común buscan la satisfacción de deseos personales¹⁸.

Existe, como mencionábamos en un comienzo de esta investigación, un fuerte “desencanto” con los grupos políticos y organizaciones sociales que trabajan en el lugar, así como a las instancias más “formales” de organización, tales como las juntas de vecinos o sindicatos. Y es que nos cabe preguntarnos ¿Cuánto están dejando las organizaciones políticas dentro de la comunidad? Investigación sobre Villa Francia existe, pero ¿Cuántas han sido o son útiles para su

18 Monsalve, Waleska. Op. Cit., P. 24.

gente? Creemos que el desencanto es justificado, y por lo mismo es que nuestro proyecto busca aterrizar y devolver todos los conocimientos recopilados de la comunidad a la misma.

Sostenemos que los ‘canales’ e instancias propicias para el diálogo entre las generaciones en gran medida se han roto debido a una ‘retirada’ de gran parte de los pobladores de los espacios públicos y de las escasas/nulas instancias de reflexión, rememoración y diálogo entre los pobladores respecto al pasado reciente de su comunidad, lo cual impide un trabajo de las memorias de los mismos.

Los símbolos concretos que dan forma a la comunidad y que nos hablan de un patrimonio latente (sean estas las protestas, actos de conmemoración, murales, etcétera) se encuentran en diferentes instancias y lugares de la población, los niños pueden encontrarlas y reconocerlas con facilidad, pero ¿son entendidas por los mismos? Difícilmente los niños pueden entender la trascendencia de la “toma” de los terrenos o departamentos sin entender por qué luchaban los pobladores en los años 60, difícilmente podemos esperar que los niños reconozcan fechas emblemáticas donde ven “barricadas” sin conocer que pasó un 29 de marzo o un 5 de noviembre, difícilmente los niños podrán entender y apropiarse del orgullo que poseen muchos de sus padres o familiares si no conocen el papel central que jugó Villa Francia en la resistencia a la dictadura y en la Historia reciente de Chile. Los niños y jóvenes observan estas expresiones que rememoran un pasado cargado de simbolismos y orgullo para su gente, pero en gran medida, no lo entienden.

La lectura de acciones como las protestas o la violencia política son difícilmente comprendidas cuando no se entienden otra multiplicidad de circunstancias que determinan ciertos “caminos”. Esta dificultad en la lectura de las acciones del presente se ve fuertemente en los niños, los cuales no pueden explicar con claridad el “porque” de lo que observan. Inés Encina nos menciona entre anécdotas un momento importante en la Historia de la Villa, lo cual nos explica parte de su conciencia social:

Recuerdo las recuperaciones, como por ejemplo el camión de la Soprole que llegó dos veces (...) Esa vez di una entrevista, estaba chica, tenía unos 10 u 11 años al canal la Red, sobre ‘¿qué me parecía a mí que hubieran habido unos delincuentes que robaran un camión de la Soprole y lo vinieran a botar aquí a la Villa?’. Y yo a esa edad ya, pienso que tenía una conciencia y que decía ‘no po, no estuvo mal, porque acá en la Villa no todos los días los cabros chicos pueden tomar yogurt’ (...) Cuando llegó el camión de la Soprole, nunca voy a olvidar a la mujer que venía en el camión que decía ‘vecinos esto es suyo, vengan a tomar lo que les pertenece’, dio un discurso súper potente, para la edad que tenía me dejó marcada¹⁹.

Como se desprende de la entrevista antes citada, la visión crítica de la realidad (de nuestra entrevistada) comienza desde entender el contexto en el cual se encuentra y dar una explicación propia a las acciones que se observan (se entiende que hay injusticias sociales en un contexto

19 Entrevista a Inés Encina. 26 de Noviembre del 2012.

determinado, por lo cual se elabora un discurso autónomo que le permite 'leer' de otra manera la realidad).

En diferentes momentos los niños nos han hablado explícitamente de un desconocimiento del pasado reciente de Chile y más aún de su comunidad, visitas a lugares como el Museo de la Memoria han sido experiencias totalmente nuevas para muchos de ellos, ya que prácticamente no conocían nada del golpe militar y de muchos de los actores involucrados. Al ingresar a dicho recinto, las conexiones comenzaron a realizarse rápidamente, nos decían "yo conozco a ese sujeto" mientras apuntaban una fotografía de Victor Jara o Salvador Allende, "a él lo mataron los militares" (aun sin saber el "porque" ni en qué contexto se encontraban). Los niños nos demuestran un importante interés por conocer y entender la realidad nacional, pero el colegio no está siendo un actor central en este trabajo.

Aunque existen investigaciones sobre Villa Francia y no es extraño encontrar libros de Historia reciente de Chile en donde se nos hable de la misma, los conocimientos emanados de los pobladores escasamente están siendo aprovechados por su misma gente. El pasado de la comunidad, su combatividad y lo emblemático que es para muchas organizaciones e individualidades ha llevado a que una cantidad no menor de personas se acerquen a este sitio para investigarlo y trabajar sobre él, sin embargo -creemos- gran parte de estos trabajos 'no quedan' en la comunidad, si no que son diagnósticos y reflexiones que poco o nada significan para la comunidad en si misma. Nuestra propuesta por tanto busca comenzar, desarrollarse y eclosionar en Villa Francia, en otras palabras, 'tomar' lo que nos presentan sus pobladores, y devolvérselos nuevamente quizás de una forma más "atractiva" y ordenada, fundamentalmente para los niños de la población.

Propuesta de intervención patrimonial

Nos encontramos en la actualidad en una sociedad que está rompiendo cada vez más la pertenencia a territorios y proyectos políticos que daban en gran medida una identidad colectiva y sentimientos de filiación entre los individuos. El sistema neoliberal centrado en la figura del 'individuo' (en desmedro del colectivo), la transnacionalización de información y 'costumbres' han generado fuertes rupturas dentro de la sociedad, lo cual trae consigo una perdida importante de sentido en las personas, un conflicto constante para definir la identidad:

La llamada 'sociedad posmoderna', ha multiplicado las miradas entorno a la valoración del patrimonio. Pues ha generado mecanismos transterritoriales para relacionarnos y construir nuestras identidades a partir de íconos, que van mucho más allá de la identidad nacional. Esta es una sociedad de espectáculo, marcada por el consumo, la moda y lo efímero, girando en torno al espacio individual. Pero por otra parte, con la necesidad de reafirmar identidades locales que puedan establecer diferencias en el mundo global²⁰.

20 García, Zaida. *¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural*. Revista Pasos, Vol. 7, Nº 2. P. 272.

La falta de entendimiento de la realidad y la dificultad de 'lectura' del espacio en el cual se encuentran los sujetos a generado que (en los niños fundamentalmente) exista una falta de sentido y pertenencia a la comunidad y al espacio en el cual se encuentran. El conocimiento y valoración del patrimonio por tanto permitiría generar filiación y pertinencia a la colectividad en la cual se encuentran los niños: *"el patrimonio cultural representa un espacio de convivencia donde cada individuo se reafirma al ser parte de un grupo donde se identifica y sentirse parte en la construcción de una memoria colectiva y sus significados"*²¹.

Creemos que la comunicación entre generaciones se encuentra fracturada, elemento por el cual la apropiación del espacio en el cual se encuentran los jóvenes y niños difícilmente puede ser lograda. Sostenemos que la educación patrimonial debe ir al rescate y valoración de ciertas prácticas, objetos o lugares, o como en este caso: memorias.

Como nos lo plantea el profesor Luís Alegría, *"la educación patrimonial es una propuesta centrada en el desarrollo de lo valórico, por tanto el fin es que los sujetos aprecien y resguarden su patrimonio o el de la comunidad"*²². En otras palabras, deseamos recomponer (cuando en un pasado existieron) y crear nuevas formas de relacionarse de los individuos con sus comunidades (como es el caso con los niños), permitiendo con esto apropiaciones del espacio que potencien transformaciones sociales.

Y es que el tema en cuestión no es simple, el silencio (como política muchas veces inconsciente de memoria) ha sido una parte importante de la generación que vivió y sufrió la dictadura militar. En gran medida, los silencios presentes, además de los nuevos procesos sociales que vive la sociedad chilena²³, se han debido a un trauma psico-social generado después de la dictadura: El temor, el silencio, el "no meterse en conflictos" es parte importante de la esencia de la sociedad chilena, y porque no, de Villa Francia. Citando nuevamente la obra del profesor Alegría, este nos muestra partes de las reflexiones rescatadas de una cátedra de la UNESCO en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, quien nos plantea la reflexión que poseen los jóvenes sobre esta situación:

Encontramos en el estudio datos que son súper relevantes en cuanto a la motivación de los jóvenes, ya que comprobamos que saben más de lo que nosotros creemos y además están mucho más motivados a estudiar historia reciente, porque les toca. Los jóvenes, tienen la creencia de que nunca van a saber la verdad, creen que siempre se les oculta algo, y esto es producto del trauma psicosocial que produjo la dictadura. Ellos demandan y exigen tener opinión propia, pero formada por lo que les pueda entregar la escuela²⁴.

21 Íbid., P. 273.

22 Alegría, Luís. *Una didáctica posible para la enseñanza del terrorismo de Estado en Chile: fuentes para la enseñanza de la dictadura*. Pedagogía de la memoria, Historia, memoria y derechos humanos en el cono sur. Mutantes Editores y Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Santiago, 2011. P. 146.

23 Lo que nuestro entrevistado Ernesto Sandoval, de 83 años nos denominaba el *"cerrar las puertas"* y el estar *"ni ahí con nadie"* es parte del nuevo escenario que a juicio de su persona hoy domina la esencia de la Villa.

24 Citado por Alegría, Luís. Op. Cit., P.147. Ver en: http://www.udp.cl/facultades_carreras/psicologia/detalle_noticia.asp?noticiald=785

Muchos de estos temas continúan siendo un “tabú”, y aunque gran parte de la comunidad de Villa Francia se siente orgullosa de su Historia de resistencia y lucha popular²⁵, el tema a ser trabajado y ‘puesto en el tapete’ no es fácil, puesto que involucra traumas y sufrimientos para mucha gente. No es extraño por lo tanto escuchar a los niños hablar en susurros cuando cuentan a sus amigos que fueron a una protesta o que opinan sobre ciertos asuntos ‘políticos’, aún no es posible hablar ‘abiertamente’.

Los traumas y celos que puedan existir dentro de la comunidad deben ser trabajados con cuidado, pero no por esto negados u ocultados. Es necesario propiciar y fomentar el diálogo nuevamente a fin de generar encuentros y reflexiones colectivas sobre la Historia y el presente de la comunidad. En base a lo expuesto previamente, sostenemos que no somos agentes válidos para ‘contar’ la Historia de la comunidad a su misma gente, el rol que pretendemos jugar es de ‘investigadores’ y recopiladores de información y conocimientos que pueden estar ‘ocultos’ dentro de la comunidad y que éstos nos faciliten, para trabajarlos y luego volver a entregarlos a la gente de una manera más atractiva y amena (fundamentalmente a los niños). Queremos generar transmisión y resignificación de conocimientos:

Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición -un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada (...) La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo²⁶.

Pretendemos ser ‘filtros’ en donde la información presentada por la gente pueda ser re-transmitida a los niños y pobladores en general, generando a través de esta transmisión de conocimientos relecturas y reflexiones de la misma gente y de nosotros mismos, en otras palabras, generar una constante dialéctica entre conocimientos. En palabras de Paulo Freire, todo conocimiento nace desde el contexto del educando y se conforma en colectivo en reciprocidad:

Si el grupo me quiere escuchar no puedo negarle mi voz. Pero enseguida yo demuestro que necesito también su voz, porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo y lo invito y lo desafío. El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder. Una de las tareas del educador es rehacer esto, en el sentido que el educador es también un artista: el rehace el mundo, él re-dibuja el mundo, el re-pinta el mundo, re-canta el mundo, re-danza el mundo²⁷.

25 Bastante trabajado en la obra antes citada de Waleska Monsalve sobre la identidad de Villa Francia quien nos habla de la *arrogancia* y del orgullo de pobladores de pertenecer a la comunidad en cuestión.

26 Freire, Paulo. “*La esencia del diálogo*”, Tomado de Pedagogía del Oprimido, en: Selección de lecturas sobre comunicación social. Curso de formación de trabajadores sociales, La Habana, 2002. P. 5.

27 Freire, Paulo. “*Constructor de sueños*”. Textos del video realizado por el IMDEC, México, para la Cátedra

La principal herramienta de trabajo a utilizar será la Historia Oral (o el “diálogo” simplemente), elemento con el cual pretendemos acercarnos cada vez más a la “Historia viva”, experiencial y latente dentro de los pobladores. Buscamos por tanto un acercamiento al conocimiento propio de cada persona y familia que quiera compartirlo para nutrir nuestro proyecto, un trabajo en base a entrevistas y el mismo diálogo con la gente: *“Hay personas concretas, con nombre y apellido, cada una con su propia historia, con su carácter, defectos y cualidades, ideales y problemas cotidianos que el educador popular de base debe conocer. Para esto hay una técnica tan antigua como la humanidad, que es la conversación informal”*²⁸.

Nuestra propuesta de intervención patrimonial parte desde una exaltación de ciertas vivencias y vestigios de la organización popular dentro de la comunidad, cosas que pueden parecer cotidianas, serán los elementos primordiales para ser trabajados. Queremos partir desde lo más próximo a su gente, desde la organización social del espacio, los vestigios que son prueba del pasado reciente, los ‘monumentos’ emplazados en la comunidad, etcétera. Queremos comenzar desde lo que puede ser más coherente para los niños en su día a día e ir complejizando este conocimiento cada vez más, buscando siempre conectar este análisis de su comunidad con el de una realidad nacional.

Nuestro proyecto de intervención patrimonial (denominado incipientemente) **“Recuperando Memorias”** busca posicionarse como una instancia de investigación, diálogo y reflexión respecto a la Historia de Villa Francia, desde y para los mismos vecinos, siendo el principal ‘actor’ en este proceso los niños. Nuestro interés fundamental está en propiciar las instancias proclives para generar reflexión y lectura de la realidad imperante de la comunidad para así poder entender el presente y proyectar proyectos de futuro.

Deseamos entregar insumos para poder realizar disputas simbólicas contra el discurso homogeneizador de la Historia oficial, entregar herramientas para construir conocimientos que disputen a la institucionalidad su hegemonía. No podemos esperar una reflexión crítica de la realidad desde las clases dominantes, en necesario recuperar la Historia propia y crítica del pueblo como una contra-hegemonía. Como nos dice Paulo Freire: *“Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”*²⁹. Por lo tanto, deseamos generar resistencias desde los propios conocimientos de la gente.

Paulo Freire, ITESO, 2000. P. 1.

28 Núñez, Carlos. Principios fundamentales de la Educación Popular, en: *Educación popular, una metodología*, Panamá, ICI, 1998. P. 309.

29 Freire, Paulo. *“La importancia de leer y el proceso de liberación”*. Siglo veintiuno editores, Madrid, 2008. P. 71.

En gran medida queremos transmitir conocimientos y experiencias de organización y relaciones sociales recordadas por gente que ha vivido en diferentes etapas de la Historia de la Villa Francia. Deseamos transmitir percepciones y sentimientos rememorados por los vecinos pero que hoy no son percibidos por la comunidad en su generalidad (fundamentalmente por las nuevas generaciones). Esta forma de organización y apoyo mutuo entre vecinos permite a juicio de Doris Jara, una de nuestras entrevistadas, superar cualquier conflicto y problemática en base a la solidaridad entre vecinos:

Yo tengo recuerdos bonitos de los 80', existía el tema de jugar en la calle, lo que no se hace ahora... Ver a los niños jugando en la calle hasta tarde, ocupando los espacios, ahora es más tema de la droga y delincuencia, antes no se veía ese tema (...) Había mucha solidaridad, había mucha empatía con el otro, las ollas comunes... Como estaban todos pasando lo mismo, había más solidaridad, no estaba lo de cerrar las puertas al vecino. - ¿y la represión? - Yo no la veía, como estaba más chica no me lograba dar cuenta, era bonito el ocupar los espacios, jugar en las calles³⁰.

Queremos transmitir las vivencias y experiencias como la antes nombrada. Recordar como en momentos de fuertes conflictos y violencia por parte del Estado en todo el país, la organización popular podía lograr ocupar los espacios y sobrellevar una vida amena para los vecinos en base a la organización de los mismos. Los conflictos actuales pueden ser diferentes, pero la lección extraída de la experiencia es la misma, y es que en base a la organización del pueblo se puede dar solución a las problemáticas que le aquejan.

La finalidad que denota nuestro trabajo se enmarca en la recuperación de las memorias de los mismos pobladores para generar canales de transmisión a las nuevas generaciones de estos conocimientos, a la vez que se buscan propiciar espacios de encuentro y diálogo entre estos mismos actores a fin de lograr una **puesta en valor** del patrimonio propio de la comunidad (*patrimonialización*), exaltar la 'otra' Historia a fin de ir progresivamente recomponiendo los lazos sociales de solidaridad y exaltar la figura del 'pueblo' como el actor preponderante en la Historia nacional. Buscamos conformar conocimientos contra-hegemónicos y resistentes a la Historia oficial, posicionando nuevos actores y experiencias como vitales dentro del país. Por tanto, luego de la puesta en valor del patrimonio que buscamos recuperar, comenzará un proceso de **activación**, lo cual lo entendemos como la "entrega" de una forma didáctica de los conocimientos solicitados a los pobladores con claras selecciones y 'guiones'.

Alrededor de la puesta en valor de tal o cual elemento se produce precisamente el primer proceso de negociación, en la medida en que existe en la sociedad una previa puesta en valor jerarquizada de determinados elementos patrimoniales, fruto normalmente de procesos identitarios (...) La activación, más que con la puesta en valor tiene que ver con los discursos. Toda activación patrimonial, desde una exposición temporal o permanente, hasta un itinerario o un proceso

30 Entrevista a Doris Jara. 7 de Diciembre del 2012.

de patrimonialización de un territorio, de inspiración más o menos ecomuseística, incluso una política de espacios o bienes culturales protegidos, si se quiere apurar la imagen, comporta un discurso, más o menos explícito³¹.

Para realizar nuestro proyecto en cuestión, es vital el estudiar y conocer las investigaciones realizadas sobre el contexto en el cual hemos de trabajar ('estado del arte'), a la vez que vamos profundizando nuestro conocimiento a través de la Historia oral. Este trabajo de indagación académica respecto a Villa Francia busca generar un bagaje de conocimientos mínimos que nos permitan generar un proyecto con líneas de trabajo coherentes y con finalidades claras, en otras palabras, realizar una contextualización histórica a fin de dilucidar nuestro 'guión'³². Sin embargo, como mencionábamos previamente, creemos que el proyecto en cuestión, al tratarse de Historia Social (viva y dinámica) jamás estará completamente concluida, sino que siempre irá completándose y reconfigurándose dependiendo de los nuevos conocimientos y experiencias logradas.

Nuestro proyecto busca desarrollarse en diferentes etapas y niveles de complejidad, tratando de generar coherencia y reciprocidad entre los diferentes procesos del mismo, es decir, cada etapa o arista de nuestro trabajo busca generar 'ciertos' momentos e instancias de reflexión, los cuales deben ir nutriendo el proyecto en su generalidad, por lo tanto, el trabajo de recopilación de información y resignificación del mismo jamás estará terminado. Algunos de los principales momentos que tenemos contemplados para ser trabajados son los siguientes:

- **Exposición fotográfica**

Una primera etapa que busca ser un acercamiento más lúdico a los niños y un espacio de encuentro para los pobladores es la recopilación, trabajo y luego exposición de fotografías de la Historia de Villa Francia. Para lograr este trabajo se recurrirá a los mismos vecinos y los aportes fotográficos o audiovisuales que estos quieran darnos para ir conformando la 'colección'. A su vez, se recurrirá a otro tipo de fuentes, tales como archivos, bibliotecas, Internet, entre otros recursos a fin de ir haciendo más atractiva la exposición. Las imágenes o videos logrados se buscarán trabajar a fin de presentarlos de una forma más atractiva (escaneando las imágenes e imprimiéndolas en un mayor tamaño) así como la proyección de videos que muestren momentos emblemáticos de la Villa.

31 Prats, Llorenç. *"Concepto y gestión del patrimonio local"*. Cuadernos de Antropología social Nº 21. UBA, 2005. P. 20.

32 Sabemos que por lógica no podemos exponer toda la información recopilada, por lo tanto, nuestra selección y discriminación de conocimientos debe poseer una coherencia clara con los fines a los cuales estamos apuntando nuestro proyecto.

Esta etapa del proyecto busca ser un primer acercamiento al devenir de la Historia de la Villa Francia a través de una exposición de fotografías ordenadas y agrupadas temporalmente en diferentes momentos de la Historia de la misma:

- a) orígenes de Villa Francia,
- b) la conformación de Villa Francia y la Unidad Popular,
- c) golpe militar y los años 80' y
- d) Villa Francia hoy.

Este ordenamiento responde a una determinación didáctica que permita una mejor comprensión de los niños de los momentos por los cuales atravesó su comunidad y que puedan consultar ellos mismos para entender el contexto. Se pretende incluir escaso texto y 'guía' para las imágenes, lo fundamental en el proyecto será por lo tanto el que los niños y adultos se pongan en diálogo respecto a las interrogantes e historias que quieran ser transmitidas desde los mismos recursos audio-visuales.

Finalmente, esta primera etapa busca generar un espacio proclive para la reflexión y diálogo entre los participantes (sin importar las edades) en donde se puedan compartir reflexiones, vivencias e interrogantes. Cada sujeto, sin importar su edad o historia tendrá algo que decir o discutir (fundamentalmente en el espacio de "Villa Francia hoy").

- **Ruta patrimonial**

Una importante propuesta que ha aparecido en nuestra investigación (desde un mismo poblador) es la idea de generar una "ruta patrimonial" que recorra ciertos lugares de Villa Francia, enfocada fundamentalmente a los niños, y luego a los adultos. Este trabajo se enmarcaría en un 'guion' y ruta establecida previamente para exaltar ciertos sucesos y lugares que nos parecen propicios de ser destacados como importantes para la concepción identitaria de la Villa.

Este tipo de trabajo nos permitirá generar una 'relectura' de la realidad cotidiana de los sujetos, es decir, al conocer ciertos sucesos relevantes para la Historia de la comunidad, la concepción que posean de la misma ya no será igual, por lo tanto, buscamos realizar una resignificación del espacio más próximo a los niños, mientras que con los adultos se buscará generar una instancia de reflexión y encuentro de experiencias (se espera que la ruta se vaya nutriendo de las aportaciones de todos sus participantes, contándonos sus experiencias y recuerdos en diferentes lugares).

Los primeros momentos de la ruta buscan ser de un carácter más general, intentando resaltar los orígenes de la Villa Francia y algunos de los momentos más emblemáticos de su Historia, así como referentes claros a ser explicados en su contexto socio-histórico correspondiente (¿Cuándo se hacen los murales de Cinco de Abril y que representan? ¿Por qué murieron jóvenes de la Villa en ciertos lugares?). Si es que estas primeras rutas resultas exitosas, podemos comenzar a diversificar la 'oferta' de rutas, haciendo guiones mucho más temáticos (por ejemplo: El arte

y murales en Villa Francia, el deporte y espacios de recreación en la Villa, la Historia de las mujeres, etcétera)³³.

Aunque esta instancia busca ser fundamentalmente para niños y pobladores, sería bastante enriquecedor el poder 'abrir' las rutas a personas foráneas para poder mostrar la Historia emblemática de Villa Francia, así como para compartir experiencias y cosmovisiones.

- **Programa radial de niños**

Desde personas involucradas con el proyecto más importante que sostiene actualmente la comunidad, la Radio Popular Villa Francia (RPVF), ha nacido la idea de generar un espacio en conjunto con la Escuela Libre Villa Francia (ELVF) en donde se constituya un espacio a los niños para realizar un pequeño programa radial, en donde desde sus propias perspectivas y visiones de mundo se puedan compartir interrogantes, deseos y molestias sobre 'que es hoy' la comunidad.

Esta instancia la vemos como valiosa ya que recupera un conocimiento muchas veces ninguneado y poco considerado: el de los niños. Se pretende que con este espacio se puedan realizar reflexiones de una manera más masiva de cómo es que los niños están percibiendo la realidad imperante, contrastando la misma con la visión que tengan los adultos. Esta puesta en 'conflicto' de dos visiones y lecturas de la realidad permitirá -esperamos- volver a pensar la Villa, volver a poner en discusión y en el tapete la comunidad que se desea lograr.

- **Exposiciones a niños**

Como nuestro proyecto "Recuperando Memorias" busca trabajar junto a la ELVF, el elemento educativo siempre estará presente, por lo cual, se buscará generar un constante acercamiento a la Historia de la comunidad, teniendo recurrentemente 'visitas' de vecinos que cuenten parte de sus historias a los niños a fin de acercarlos a la misma Historia y de que conozcan a más gente de la comunidad.

A su vez, la propia Historia local que vamos 'construyendo' deberá contextualizarse con la realidad que acontecía en Chile en los diferentes periodos. Por lo tanto, será central la visita a diferentes espacios que cuentan parte de esta Historia, tales como El Parque por la Paz Villa Grimaldi, el Museo de la Memoria, memoriales dentro de Santiago u otras múltiples instituciones o lugares preparados para esto.

Creemos que para que este trabajo funcione, desde ser sistemático, 'completando' las memorias que se nos van entregando en cada visita. Esto busca ser graficado en una línea de tiempo plasmada en una de las paredes del salón titulada "Nuestra Historia" (la cual existe actualmente, aunque con un escaso uso). Esta línea de tiempo deberá ser completada con textos, fotografías y dibujos que realicen los niños para ir 'completando' esta Historia.

³³ Un referente importante para desarrollar estas rutas temáticas son las desarrolladas por Cultura Mapocho en sus recorridos por Santiago. En: <http://www.mapocho.org/>

- **Encuentros y charlas**

Este último elemento es quizás el central de todo el proyecto, pues es la ‘exposición’ y reflexión de los hallazgos de la investigación, ya que buscan generarse espacios concretos de diálogo y discusión entre los pobladores y niños desde la exposición gráfica de la Historia de la Villa Francia hasta la discusión de visiones de la realidad imperante a fin de discutir cual es la comunidad que se aspira y cómo es posible lograrlo.

Los encuentros buscan ser de manera bastante sencilla un espacio de diálogo y discusión, presentando ciertos recursos o materiales elaborados (sean videos, imágenes, trabajos de los niños, etcétera) en donde se abran instancias para la reflexión sobre la comunidad. De esta forma, los encuentros y charlas estarían posicionándose como un elemento culminante dentro del proyecto, puesto que es el espacio que se busca generar a fin de propiciar las reflexiones y proyecciones como comunidad hacia el futuro.

Sabemos que esta instancia es bastante compleja de ser lograda, ya que involucra el deseo y disposición de una cantidad importante de personas de la comunidad con el proyecto para que funcione de forma óptima. Debido a esto, creemos que puede ser complejo el abarcar a una parte considerable de la comunidad, pero sentiremos como un logro el poder acercarnos a un grupo de la misma y poder fomentar y profundizar el proyecto. Como decíamos previamente, este trabajo estará siempre inconcluso y en constante reflexión y reinterpretación.

- **Reflexiones finales**

Como mencionábamos en un inicio de este informe, nuestro trabajo de investigación y posterior propuesta de intervención patrimonial fue desarrollado solamente desde un espectro de la comunidad de Villa Francia, por lo cual, no podemos hablar de generalidades de todas las personas que comparten este espacio, ni menos aún de todas las poblaciones o comunidades con características similares dentro del país. Sin embargo, creemos que en gran medida muchas de las premisas diagnosticadas en este proyecto se repiten en diferentes lugares, tanto por nuestras propias vivencias, como por los conocimientos compartidos por otras personas. Esta situación nos plantea un desafío claro, y es que nuestro pueblo no está empoderado en gran medida de su propia Historia, no existe una importante reflexión y análisis de su propias vivencias o la de sus antepasados, no existe un real apropiamiento de las figuras que dieron sus vidas por buscar la emancipación del pueblo. El patrimonio cultural que hemos buscado en nuestra investigación (las “memorias”) se encuentra en gran medida fracturado y poco socializado, aunque si, latente y en búsqueda de espacios para poder volver a salir a flote, es un patrimonio que aunque está invisibilizado, se encuentra con claro interés de emerger nuevamente y disputar espacios a la Historia Oficial; ejemplo de esto son las cada vez más potentes organizaciones populares de diferente índole a lo largo del país que están buscando dar espacio a la creatividad y conocimientos de la gente común y corriente.

Creemos por lo tanto que es imperioso el volver a ‘releer’ nuestra propia Historia, la cual, a diferencia de la documentada y estéril Historia Oficial, no se encuentra enclaustrada en

polvorientas bibliotecas y archivos, se encuentra en nuestra propia gente, en sus recuerdos y en las vivencias transmitidas de generación en generación, se encuentra en la memoria viva y en el patrimonio latente de organización popular.

Si es que deseamos entregar las herramientas que permitan que nuestro pueblo se emancipe y dispute los proyectos sociales a las clases privilegiadas, es necesario comenzar por recuperar nuestra propia Historia, comenzar a poner en cuestión el discurso oficial y volver a sentirnos como actores centrales dentro de la realidad nacional, posicionarnos como los verdaderos constructores de la Historia (puesto que ésta es nuestra).

Por todo lo antes planteado, creemos que la misión es clara, pero la tarea es enorme, y es que debemos hacer de nuestra teoría una *praxis*, poner al servicio de nuestra gente todas las herramientas teóricas y reflexivas que permitan (como nos diría Paulo Freire) 're-leer' el mundo, a fin de lograr 're-dibujar' la sociedad.

Bibliografía

- Alegría, Luís. *“Una didáctica posible para la enseñanza del terrorismo de Estado en Chile: fuentes para la enseñanza de la dictadura”*. Pedagogía de la memoria, Historia, memoria y derechos humanos en el cono sur. Mutantes Editores y Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Santiago, 2011.
- Cabrera Molina, Eugenio. *“Historia y protagonismo popular en Villa Francia”*. Seminario para optar al grado de Licenciado en Historia, ARCIS, Santiago, 2007.
- Freire, Paulo. *“La esencia del diálogo”*, tomado de *Pedagogía del Oprimido*, en: Selección de lecturas sobre comunicación social. Curso de formación de trabajadores sociales, La Habana, 2002.
“Constructor de sueños”. Textos del video realizado por el IMDEC, México, para la Cátedra Paulo Freire, ITESO, 2000.
“La importancia de leer y el proceso de liberación”. Siglo veintiuno editores, Madrid, 2008.
- García, Zaida. *“¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural”*. Revista Pasos, Vol. 7, Nº 2.
- Monsalve, Waleska. *“¿Quién lucha con arrogancia? Acción y lucha por la Memoria e Identidad Popular: El caso de Villa Francia?”*. Universidad de Chile, Santiago, 2007.
- Núñez, Carlos. *“Principios fundamentales de la Educación Popular”*, en: *“Educación popular, una metodología”*, Panamá, ICI, 1998.
- Pineau, Pablo. *“¿Qué es la educación popular? Una aproximación histórica”*. En “El concepto de Educación popular: un rastreo histórico”, Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación Nº 13. UBA, Argentina, 1999.
- Prats, Llorenç. *“Concepto y gestión del patrimonio local”*. Cuadernos de Antropología social Nº 21. UBA, 2005
- Stern, Steve. *“De la Memoria Suelta a la Memoria Emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998)”*. En: Garcés, Mario et al. *“Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX”*. LOM Ediciones, Santiago, 2000.
- Stuart Hall y Paul Du Gay. *“Cuestiones de identidad cultural”*. Amorrortu editores, Buenos Aires - Madrid, 1996.

Entrevistas

- Entrevista a Inés Encina. Realizada el día 26 de Noviembre del 2012.
- Entrevista a Ernesto Sandoval. Realizada el día 28 de Noviembre del 2012.
- Entrevista a Doris Jara. Realizada el día 7 de Diciembre del 2012.
- Entrevista a Monserrat Rosales. Realizada el día 1 de Diciembre del 2012.
- Entrevista a Andrés Troncoso. Realizada el día 1 de Diciembre del 2012.
- Entrevista a Alfonso Toledo. Realizada el día 15 de Diciembre del 2012.

EL LUGAR DE LA MEMORIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA: UNA POLÍTICA PARA EL OLVIDO

Teresa Izquierdo Huneus

Introducción.

Esta investigación se centra en analizar el rol que ocupa la memoria histórica transmitida a través de los planes educacionales del sistema escolar chileno. El objeto de estudio es la enseñanza de la historia de la segunda mitad del siglo XX y, en particular, el relato de la violación a los derechos humanos durante la dictadura militar.

Uno de los espacios de los programas educacionales en los que aparece la historia del pasado reciente es tratado en la unidad Historia de Chile. Durante la escuela, las materias referidas al pasado reciente están en los programas de sexto año básico y de segundo medio. El sujeto de esta investigación es el escolar de sexto básico, ello se debe a que se trata de jóvenes que están en plena formación, que su distancia temporal es mayor y que es un grupo etéreo que ha sido menos investigado en relación a la presente temática.

Hay que señalar que existe en el país un equipo interdisciplinario de académicos integrado por María Isabel Toledo, Abraham Magendzo y Renato Gazmuri que se ha especializado en el tema. Su publicación “Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub.-unidad Régimen militar y transición a la democracia”, proyecto Fondecyt (2006-2008) se destaca como la más completa investigación publicada hasta el momento. Sin embargo su especialización fue en el segundo año de enseñanza media.

Antecedentes

A fines de la segunda guerra mundial, en Europa y particularmente en Francia y Alemania surge una corriente conformada por filósofos, psicoanalistas, historiadores y otros pensadores que hacen una relación entre el trauma vivido y la necesaria memoria colectiva. El nacionalsocialismo y el fascismo se sustentan en la violencia y en un totalitarismo que prohíbe cualquier discurso antagónico. La libertad de expresión es eliminada y la historia real congelada. Durante ese oscuro período la memoria colectiva se ha fragmentado, el impacto de la guerra vivida ha producido una oscuridad y negación que comienzan a revertirse cuando los individuos y colectivos tienen la posibilidad de asumirla y llevarla al presente. En el caso de Europa, la guerra sigue formando parte del presente cuando en la actualidad se está investigando la masacre ocurrida en el pueblo francés Oradour sur Glane y seis franceses sospechosos de haber colaborado con los nazis en estos 642 asesinatos están siendo procesados en Alemania.

Recogiendo la famosa afirmación de Marc Bloch: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizá no es menos vano agotarse en la comprensión del pasado si no se sabe nada del presente” (Bloch 1967). Un nuevo concepto de la historiografía viene a

cuestionar esa disciplina como la ciencia del pasado basada en el positivismo del siglo XIX. Se logra el cruce entre memoria e historia y surge el concepto de historia del tiempo presente.

En América Latina la situación de la memoria es más compleja porque los hechos son recientes. Los golpes militares y guerras civiles son traumas que se han venido repitiendo a lo largo de décadas y la memoria histórica ha sido campo de batalla entre las distintas fuerzas en disputa por la apropiación de una memoria oficial y hegemónica.

En Chile, el golpe de Estado de 1973 y la dictadura militar representan, para la generación que lo vivió, un antes y un después. Ello, sin embargo, y pese a lo traumático, no se expresa en una memoria permanente y hegemónica sino en un vaivén en el cual en la sociedad se visibilizan y luego se esconden los conflictos no resueltos. Desde el Estado, las políticas públicas que impulsaron los gobiernos de la concertación estuvieron principalmente enfocadas a informar acerca de las violaciones ejercidas por el Estado y desarrollar algunas medidas reparatorias, establecidas en el Informe Rettig³⁴ y en el Valech³⁵.

No obstante, pese al compromiso asumido en cuanto a dar garantías de no repetición, las necesarias medidas no se transformaron en política pública y el tema de la transmisión hacia las generaciones posteriores no ha sido abordado. Si no hay memoria, la dictadura aparece como una “etapa” de la historia que concierne principalmente a los “antepasados”. Este hecho es particularmente grave, porque si las nuevas generaciones no integran en su presente la historia reciente existen condiciones objetivas para que, como en espiral, los períodos de la historia se repitan. Las dos guerras mundiales europeas son un ejemplo de ello.

Evaluar la “memoria transmitida” a partir de la enseñanza de la historia del pasado reciente es difícil porque la historia es una disciplina que puede contribuir a la memoria personal o colectiva. Sin embargo, la memoria, para transformarse en acto, se construye con conocimiento y también valores, normas, moral, creencias y opiniones. La memoria genera actitudes y manifestaciones sociales. No es objetiva ni neutral, es diversa y está en movimiento, siempre viva.

Este trabajo pretende solamente evaluar si en el currículo oficial que la educación nacional está impartiendo hacia el sujeto de la investigación (sexto año básico) se están cumpliendo los compromisos que el Estado asumió ante el país y el mundo internacional en cuanto al respeto de los derechos humanos.

La tesis es que en la política pública, en particular currículo de Historia sexto básico, no se está respetando la obligación de hacer una pedagogía con un enfoque en derechos humanos. Es posible demostrar que, pese a los años de gobiernos concertacionistas, los avances han sido limitados y la implementación es tan discrecional y variable como lo podría ser el acceso a cualquier producto de un mercado no regulado. En Chile la educación se ha sometido a las leyes

34 El Decreto Supremo N° 355 de 25 de abril de 1990 creó la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, para esclarecer la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura. En el informe final se estableció la recepción de 3.550 denuncias, de las cuales se consideraron 2.296 como casos calificados.

35 La Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura fue un organismo creado para establecer la identidad de prisioneros y torturados durante la dictadura. Los informes del primer y segundo llamado suman 40.018 víctimas oficialmente reconocidas por el Estado.

de la economía, razón por la cual es arriesgado generalizar y llegar a conclusiones de pretensión “científica”.

Las fuentes ocupadas para la presente investigación son: documentos oficiales, bibliografía crítica de teóricos del pensamiento, investigaciones basadas en estudios académicos, prensa y entrevistas a diversos actores involucrados en el caso estudiado.

Se agradece la tutoría de la periodista y académica Nancy Guzmán, la contribución de los abogados especialistas en derechos humanos Marianne González e Ignacio Mujica, la colaboración de María de los Ángeles Villaseca, antropóloga, integrante del equipo de educación del Instituto Nacional de los Derechos Humanos y especialmente a la fundación Henry Dunant por la oportunidad de participar en el diplomado “Políticas Públicas con Enfoque en Derechos Humanos”.

Marco teórico

Walter Benjamín, con sus “Tesis Filosofía de la Historia” y Primo Levi, que en “Los Hundidos y los Salvados” escribe y analiza su vivencia en los campos de concentración nazis., son precursores de la teoría de la memoria y su necesaria relación con la historia.

En sus tesis “Filosofía de la Historia” Benjamín hace algunas analogías que ilustran claramente cual es su teoría respecto a la relación entre Pasado-Presente y Futuro:

- El Historicismo Positivista.
- La Noción de Progreso
- Las narrativas contrapuestas que obedecen a distintos intereses económico-sociales.

Cuando Benjamin aborda los vínculos entre pasado y presente, afirma: “El pasado lleva en sí un secreto índice que lo remite a la redención, pues ¿no nos acaricia un soplo del aire que acarició a nuestros antepasados?” (Sánchez & Piedras, 2011). Desde esta perspectiva, sería propicio examinar el pasado de manera dinámica, en constante reelaboración en función del acontecer actual.

Desde una perspectiva benjaminiana, la “(...) historia es objeto de una construcción cuyo lugar la constituye no el tiempo homogéneo y vacío, sino el colmado de tiempo-ahora. Así, por ejemplo, para Robespierre, la antigua Roma era un pasado cargado con tiempo-ahora que él hacía que saltara del continuum de la Historia” (Sánchez & Piedras, 2011). De aquí se desprende la idea de un presente que se reconoce en el pasado. Se expone la necesidad de estudios históricos que no apunten a consideraciones monolíticas y al análisis de sucesos aislados en el tiempo, de acontecimientos desprovistos de toda continuidad histórica. Por el contrario, se insta a la revisión del pasado que establece vínculos con el presente.

Benjamín critica la noción de “progreso” tan propia del positivismo pero que, actualmente, también desempeña un importante rol en visiones conservadoras de la historia. La construcción de narrativas históricas basadas en el paradigma del progreso es cuestionada en su base: “La idea del progreso del género humano en la historia es inseparable de la idea de su avance recorriendo un tiempo homogéneo y vacío. La crítica a la idea de este avance debe constituir el fundamento de la crítica a la idea del progreso en sí” (Sánchez & Piedras, 2011).

“La resignificación del pasado en función de la noción de progreso no posibilita la transmisión del recuerdo porque hace referencia a un tiempo lineal y homogéneo en que la reelaboración del pasado es monolítica”, agrega Benjamín (Sánchez & Piedras, 2011). Dicha transmisión impide un análisis de la historia que comprenda la noción de un tiempo continuo, en el que la reelaboración del pasado no sea monolítica y se vincule con el tiempo presente y sentando las bases de la práctica plena de la memoria histórica.

Primo Levi aporta otro elemento a considerar cuando advierte que “los recuerdos pueden fijarse en estereotipos cuando las narrativas se repiten en forma mecánica” y que “conforme se lo va repitiendo a los demás, pero también a sí mismo, las distinciones entre lo verdadero y lo falso pierden progresivamente sus contornos y el hombre termina por creer plenamente en el relato que ha hecho tantas veces” (Levi, 1989).

Un concepto de memoria histórica más reciente se puede atribuir en su formulación más común al filósofo y académico francés Pierre Nora, quien relaciona los conceptos de memoria e historia de la siguiente manera:

“Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria. La memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. Por esa razón, la memoria siempre es portada por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. La memoria, por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. A partir de esos rastros, controlados, entrecruzados, comparados, el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo. La memoria depende en gran parte de lo mágico y sólo acepta las informaciones que le convienen. La historia, por el contrario, es una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis y un discurso críticos. La historia permanece; la memoria va demasiado rápido. La historia reúne; la memoria divide”(Nora, 2009).

Esta interacción es clave en el concepto de Historia del Tiempo Presente, noción que en la actualidad utilizan los historiadores que investigan la relación entre memoria e historia. La memoria colectiva conjuga en relación bidireccional y de multicausalidad el pasado y el presente. Las condiciones actuales de los grupos inciden en la manera que éstos interpretan el pasado histórico, la reelaboración de éste mismo determina las posibilidades de transformación del presente porque sólo podemos recordar en este tiempo. No se trata solamente de teoría, es práctica, en tanto forma de acción que busca transformar la realidad social.

Pollak en *“Une Identité blessée, études de sociologie et d’histoire”* escribe “Los períodos de importantes conflictos y cambios producidos por factores internos y/o externos que experimentan las colectividades a través de la historia (...) generalmente implican reinterpretar la memoria y cuestionar la propia identidad. Estos períodos son precedidos, acompañados o sucedidos por crisis de identidad colectiva y de la memoria” (Pollak, 1995). Así lo expresa también Elizabeth Jelin: “Es en estos contextos donde puede suscitarse a nivel colectivo una vuelta reflexiva sobre el pasado, reinterpretaciones y revisionismos que siempre implican también cuestionar y redefinir la propia identidad grupal” (Jelin 2001).

Agrega Jelin: “La vivencia de acontecimientos traumáticos involucra una dificultad importante a la hora de configurar narrativas en torno al pasado histórico. La experimentación del trauma se vincula con la imposibilidad de dar un sentido al acontecimiento pasado, la imposibilidad de incorporarlo narrativamente coexistiendo con su presencia persistente y su manifestación en síntomas, lo que indica la presencia de lo traumático. La creación de narrativas en torno al pasado se configura de manera conflictiva y responde a los intereses de cada grupo. En este nivel, el olvido no es ausencia o vacío porque en el acto de recordar existe siempre un proceso de selección donde algunos puntos se resaltan y otros se atenúan u omiten de acuerdo a la correlación de fuerzas entre los distintos actores interesados que, intentan la hegemonía de su discurso acerca del pasado”. En definitiva, la memoria es un territorio conflictivo en el cual confluyen relaciones de poder y sentidos heterogéneos y, muchas veces, contrapuestos. En esta dirección van las afirmaciones de Jelin cuando escribe: “Las luchas por las representaciones del pasado implican, por parte de los diversos actores, estrategias para “oficializar” o “institucionalizar” una (su) narrativa del pasado. Lograr posiciones de autoridad o lograr que quienes las ocupan acepten y hagan propia la narrativa que se intenta difundir, es parte de esas luchas. También implica una estrategia para “ganar adeptos”, ampliar el círculo que acepta y legitima una narrativa, que la incorpora como propia, identificándose con ella” (2001).

“La memoria narrativa está mediatizada por el lenguaje y por el marco cultural y por el marco cultural interpretativo en el que se expresa, se piensa y se conceptualiza esta observación atañe directamente al tema a tratar en la medida de que la segregación social y cultural relativiza y omite la historia de las clases populares que la incorpora como propia, identificándose con ella” (Jelin, 2001). La afirmación precedente tiene importancia para el marco teórico de esta investigación, en la medida que el tema de la segregación social es gravitante en la educación chilena. En la recopilación de Editorial Lom “Noventa años de los sucesos de la escuela de Santa María de Iquique” el historiador Gabriel Salazar define el concepto de memoria social: “creo que es el principal criterio de verdad que funciona en Chile, más importante que el criterio de

verdad que pudiera entregar la ciencia social y muchísimo más importante que el criterio de verdad que pudiese entregar la memoria oficial. Entendiendo por memoria social la experiencia de los chilenos en los últimos 30 a 35 años” (Salazar, 1987)

La batalla de la memoria.

A partir de la caída de Pinochet, la batalla por la memoria emblemática -social en Chile ha sido un tema analizado exhaustivamente. Destaca el trabajo del historiador Steve Stern (1998), quien en su texto “Memoria suelta y Memoria emblemática” acuña cuatro sentidos en torno a la memoria en que predominan discursos diferentes:

El primer significado es el de la dictadura como “salvación”. Se considera que el régimen fue instaurado porque el país vivía un caos y era necesario impedir una guerra civil. En segundo lugar, se entiende la memoria como “ruptura no resuelta”. En contraste con el concepto anterior, se caracteriza a la dictadura como terrorismo de Estado. En tercer lugar, hay una lectura en la que el pasado dictatorial atenta contra los valores y la memoria es asimilada a la conciencia plantea Stern “es la memoria como prueba de la consecuencia ética. En este marco, la dictadura imponía una vida de miedo y persecución, que puso a prueba la consecuencia de la gente y la sociedad con sus valores, identidades o compromiso ético y democrático”. Finalmente, el concepto de la memoria como “caja cerrada” define la voluntad, más o menos consciente, de evitar ciertos recuerdos que son tachados como insuperables, traumáticos y conflictivos. Se puede afirmar que esta es la memoria social emblemática en la actualidad (1998).

Hacer un breve análisis del contexto político en que se desarrolla la batalla de la memoria en Chile, obliga a rememorar algunos hechos que han marcado el presente. El fin de la dictadura, que fue inicialmente precipitado por las protestas y el desarrollo de los movimientos populares, también tuvo en su desenlace la incorporación de sectores políticos de centro y de derecha. Ello condicionó el carácter de la transición a la democracia, producto de las negociaciones entre sectores políticos opuestos que buscaban una salida a la dictadura militar, dejando amarrado al gobierno de la Concertación por la Democracia. En términos concretos:

- No hay cambios constitucionales y se mantiene la Constitución aprobada en dictadura.
- El modelo económico se mantiene y en términos ideológicos se profundiza.
- Hasta el año 1998, con la detención de Pinochet en Londres (acusado de violar los Derechos Humanos), se mantiene la amenaza militar.
- Si se define el concepto de “transición a la Democracia” como el fin de presencia militar en la vida civil del país, se asume que desde el año 1998 Chile vive en democracia. Sin embargo, desde un enfoque centrado en Derechos Humanos, hay compromisos del Estado que no han sido cumplidos. En consecuencia, este contexto político tiene características que se pueden asimilar al concepto de “caja cerrada” acuñado por Stern (1998).
- El marco electoral de la dictadura militar obligó a crear conglomerados políticos donde las

alianzas políticas internas determinaron los énfasis en las políticas públicas, entre ellas las que se referían a la memoria: Comisión Rettig, Corporación de Verdad y Reconciliación, Comisión Valech I y II.

Luego de cuatro gobiernos de la Concertación por la Democracia, el hecho de que haya sido derrotada por la Derecha (2011) es muy significativo en las disputas por la hegemonía de la memoria. No hay que olvidar que la derecha conservadora, la militar y la liberal obtuvieron un 44,83 % de los votos en la primera elección, una vez terminada la dictadura militar y que este porcentaje aumentó paulatinamente hasta llegar al 51,6%, cuando Piñera es elegido el primer presidente de derecha desde la época de Jorge Alessandri en la década 1950. De estos porcentajes se puede deducir que la derecha en Chile tiene una influencia que no es posible minimizar (en el plebiscito de 1989 el Si de apoyo al régimen dictatorial fue de un 44,01 %).

Análisis crítico del Discurso

La memoria es un campo de disputa por la apropiación de las distintas narraciones del pasado presente, tal como aparece en los discursos presidenciales y oficialistas tanto en la centro-derecha como en la centro-izquierda. Cuando existen referencias a las violaciones a los derechos humanos, hay una lectura en que el pasado dictatorial atenta contra los valores y la memoria es asimilada a la conciencia (Stern, 1998). El discurso de la ética y los valores, que en muchos casos se puede catalogar como demagogia, ha construido una visión homogénea y dominante a nivel mediático respecto del pasado. Solamente la memoria como “ruptura no resuelta” puede hacerse cargo de la historia reciente del país, porque el discurso de la ética y los valores es claramente asimilable a la “caja cerrada” (Stern, 1998).

El siguiente análisis hace múltiples referencias a la tesis de titulación de Mariana Zegers “Construcciones divergentes de la memoria: discursos del Estado y organizaciones de memoria pertenecientes a la sociedad civil” (2012). Los discursos analizados pertenecen a los presidentes Patricio Aylwin, Michelle Bachelet y Sebastián Piñera. La memoria como “ruptura no resuelta” (Stern 1998) que es la de los derechos humanos, se basa en los discursos de la Corporación Londres 38 y de Viviana Díaz.

Patricio Aylwin primer presidente de la transición, 1990 (extractos)

En su primer mensaje de fin de año, Aylwin aseguró que “ninguna presión ni amenaza, abierta o encubierta le apartará del camino de la búsqueda de la verdad.” Se refería así al informe de la Comisión Verdad y Reconciliación. Esta comisión fue creada para investigar las denuncias sobre violaciones de los derechos humanos ocurridas durante los 17 años de régimen militar del general Augusto Pinochet: de septiembre de 1973 marzo de 1990.

Aylwin, en un mensaje al país, manifestó que se debe proseguir “la tarea ineludible de esclarecer la verdad y hacer justicia, en la medida de lo posible, respecto a situaciones del

pasado aún pendientes, o que constituyen heridas abiertas en el alma nacional”. El presidente chileno afirmó que se equivocaban quienes temen “que este empeño se oriente a dañar el honor o la fama de determinadas personas o instituciones”, en alusión a quejas de portavoces de las Fuerzas Armadas y de los partidos políticos conservadores sobre el uso del informe de la Comisión Rettig. Aylwin, subrayó la necesidad de cuidar la naciente democracia del país “con esmero, paciencia y perseverancia”.

El lenguaje utilizado por Aylwin refleja claramente la postura del primer gobierno de la Concertación. Su famosa frase “en la medida de lo posible” aclara que el Estado no se puede responsabilizar por la verdad y la justicia.

Términos como heridas abiertas y alma nacional, apelan a las emociones dejando la impresión de que Chile fuese un país unido y sin conflicto. Su discurso está lleno de ambigüedades y término apolíticos tales como “que este empeño se oriente a dañar el honor o la fama de determinadas personas o instituciones. Esta afirmación denota los acuerdos secretos entre la concertación y la dictadura militar para realizar una transición sin tocar a quienes implementaron las políticas de exterminio y trasformaron el país en una sociedad con grandes injusticias sociales.

Y para finalizar (cuidar la democracia) con esmero, paciencia y perseverancia, son palabras relacionadas con la amenaza militar y nuevamente utilizando adjetivos que aluden a la ambigüedad, la emoción con el fin de mantener una estabilidad y no exigir verdad y justicia, que eran los compromisos del programa de su gobierno.

Discurso de la Presidenta Michelle Bachelet en la inauguración del museo de la Memoria (2010) (extractos)

“(...) un período difícil”

“(...) nunca más volver a sufrir una tragedia como la que en este lugar siempre recordaremos, tragedia que desde el primer día sumó la negación y el ocultamiento al dolor del cautiverio o la muerte. (...)Tragedia que asoló a un país en crisis, profundamente dividido y confrontado”

“Una tragedia que (...) miramos de frente todos los chilenos y chilenas”.

“(...) la tragedia que en este museo recordamos”

“Chile vivió una profunda crisis (...).La extrema ideologización hizo que se afectaran las bases mínimas de convivencia que requiere toda sociedad. Mas, por ningún motivo alguien puede decir que la crisis pudiera justificar las graves y sistemáticas violaciones a los derechos humanos”.

Nuevamente se utilizan gran cantidad de palabras que aluden a lo emocional que lo desligan del contenido político que tuvo el golpe militar, puesto que las tragedias, son definidas como situaciones dramáticas cuyos protagonistas se ven enfrentados a fuerzas misteriosas e inevitables. Los responsables son difusos y aparecen como provenientes del exterior. Estas afirmaciones rompen con las expectativas de los defensores de la memoria. Bachelet

simbolizaba a alguien más cercano a su relato, ella misma fue detenida en el centro de torturas Villa Grimaldi.

Por otra parte, en su alusión al gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) utiliza un lenguaje totalmente descomprometido con su pasado como militante de la U.P, suscribiendo al discurso de la derecha con los términos “profunda crisis y extrema ideologización”. Esta frase se asimila al concepto de “salvación” que acuña Steve Stern (1998) cuando plantea que existe una memoria que considera la inevitabilidad del golpe militar.

Finalmente, cuando asevera que “por ningún motivo alguien puede decir que la crisis pudiera justificar las graves y sistemáticas violaciones a los derechos humanos”, está reproduciendo un discurso que apela a generar empatía con las organizaciones de derechos humanos, más que a instalar una mirada sobre la historia recién pasada de Chile o aludir a una tesis sobre la memoria reciente o la ética política

Discurso de Sebastián Piñera (extractos) con ocasión de la Inauguración del Instituto Nacional de Derechos Humanos 2011

Fue difícil encontrar un discurso de Piñera referido a los Derechos Humanos. Solamente con ocasión de la inauguración del Instituto Nacional de Derechos Humanos (del cual hay referencias más adelante) dijo unas palabras que sólo parcialmente fueron recogidas por la prensa y no tuvieron la menor repercusión a nivel mediático. Él adhiere claramente a la política de “miremos el futuro, ha pasado mucho tiempo”, coincidente con la memoria de la caja cerrada que analiza Stern (1998).

“Nuevas institucionalidades una muestra clara del compromiso de nuestro Gobierno y de este Presidente, y estoy seguro que de todos los chilenos, con crear en Chile una verdadera cultura de fomento, protección y respeto irrestricto a los derechos humanos en todo tiempo en todo lugar y en toda circunstancia, por cierto es algo que se los debemos a quienes sufrieron las gravísimas e injustificables violaciones a sus derechos fundamentales en el pasado”.

Piñera aseguró que el país necesita avanzar hacia una cultura de un auténtico reconocimiento, compromiso, protección y fomento de los Derechos Humanos: “Es importante reconocer que el tema de los derechos humanos es un tema que debe preocuparnos siempre, cuando haya atropellos, pero también cuando no hay atropellos”.

“Necesitamos avanzar hacia una cultura de un auténtico reconocimiento, compromiso, protección y fomento de los derechos humanos en todo tiempo, en todo lugar y en todas circunstancias, que se haga carne no solamente en las actuaciones del Estado y sus funcionarios sino también en los valores, en las costumbres y en las convicciones más profundas de todos quienes habitamos nuestra patria”

Piñera, al hablar de nueva institucionalidad, se atribuye un rol que su gobierno no ha desempeñado. Todas las políticas públicas con enfoque en derechos humanos, incluyendo la creación del INDH, fueron impulsadas por los gobiernos de la Concertación (INDH, 2011).

El resto de sus frases, tales como “cultura de un auténtico reconocimiento, compromiso, protección y fomento de los Derechos Humanos” y otras, generalizan de tal manera que aparecen como una reafirmación de un respeto nacional por los valores, en las costumbres y en las convicciones más profundas de todos quienes habitamos nuestra patria. Ello implica que todo el país, sin referirse al rol del Estado, debería suscribir la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La única referencia a los atropellos a los derechos humanos durante la dictadura la hace cuando afirma “por cierto es algo que se lo debemos a quienes sufrieron las gravísimas e injustificables violaciones a sus derechos fundamentales en el pasado”. Esta frase denota justamente la distancia que la derecha propone entre unos (que somos todos) “que se los debemos” y los otros (víctimas), que se denominan “quienes”. De este modo, Piñera intenta invisibilizar a las víctimas (quienes) y responsabilizar a todos (el país).

Claramente el Piñera asume de manera distante su responsabilidad como jefe de Estado ante las violaciones a los derechos humanos, las cuales son permanentes e in-amnistiables. Esto es coherente con la política de su coalición, que fue protagonista del golpe de Estado y artífice de una política que requirió del exterminio y la anulación de una parte de la población chilena. Es más, acentúa la distancia con las personas cuyas vidas fueron destruidas por las violaciones a los derechos humanos. Al no mencionarlos los vuelve a desaparecer, ahora de la significación colectiva.

“Es importante reconocer que el tema de los derechos humanos es un tema que debe preocuparnos siempre, cuando haya atropellos, pero también cuando no hay atropellos” Esta es una frase clave porque descontextualiza el tema y lo asimila a unas normas generales y difusas, en forma premeditada.

Discursos de Agrupaciones y víctimas de las violaciones a los DD.HH.

En los discursos de los defensores activos, agrupaciones y víctimas de las violaciones a los Derechos Humanos, se observa una memoria contrapuesta respecto de la estatal. A diferencia de los discursos presidenciales, no hay ningún rasgo de ambigüedad. Los crímenes son llamados por su nombre, se habla de terrorismo de Estado y, más allá de la verdad, se exige justicia. Asimismo, los perpetradores son identificados y señalados, como es el caso de la DINA³⁶ (Zegers, 2012).

³⁶ Dirección de Inteligencia Nacional aparato represivo que cometió los peores actos de terrorismo de Estado durante los primeros cinco años de la dictadura.

La organización que agrupa a las víctimas de la casa de tortura Londres 38³⁷ utiliza el siguiente lenguaje:

“En el inmueble de Londres 38 fue donde se inició la práctica sistemática del secuestro y la tortura seguidos de la desaparición y/o ejecución de prisioneros políticos en su nueva modalidad, inspirada en la experiencia francesa en Argelia. Allí fue donde se estableció una clara diferenciación con los métodos represivos utilizados con anterioridad, en los meses de septiembre y octubre el 1973, que utilizaron la ejecución “en caliente”, seguida del ocultamiento de cadáveres”.

“Terrorismo de Estado (...) métodos que en la etapa de la dictadura militar se tradujeron en la violación sistemática de los Derechos Humanos de las y los chilenos”.

Palabras de Viviana Díaz Caro³⁸:

“(...) un afán de exterminio tan irracional que llegara a crear la estrategia de desaparición, del secuestro sin testigos”

“Los primeros años derivados de la propaganda del régimen de Pinochet”

“Enfrentarnos a la tortura, al castigo cruel y degradante infligido a nuestros familiares, saber de las violaciones a nuestras compañeras (...) es para nosotros desgarrador”

(...)¿Qué límites tienen para asesinar aquellos que aún permanecen impunes del genocidio más grande efectuado en nuestra patria?”

A diferencia de los discursos del Estado, los familiares y víctimas de la represión se refieren a la dictadura militar sin poner el acento en la dimensión afectiva. Los términos carecen de ambigüedad y existe una denuncia clara al terrorismo de Estado (Zegers, 2012).

En cuanto a la necesidad de justicia, ésta se reclama clara y concretamente, incluso haciendo referencia a situaciones concretas, cuando se afirma que aún permanecen impunes del genocidio más grande efectuado en nuestra patria “(...) funcionarios que se ha probado fehacientemente, que participaron en crímenes de lesa humanidad.”

A partir del análisis de los conceptos utilizados, se puede colegir que las palabras son importantes para un esbozo sobre las distintas memorias en disputa. Los términos utilizados por los gobernantes se vinculan a la idea del trauma, de lo inevitable y difícil de expresar y evaluar. Ello es visible, a modo de ejemplo, en: “hechos traumáticos”, “tragedia”, “abismo”, “quiebre” y

37 Londres 38, recinto desde el cual se dio inicio a la política de desaparición forzada. Actualmente sitio de memoria.

38 Viviana Díaz Caro, dirigente de derechos humanos, hija del dirigente comunista Víctor Díaz, detenido desaparecido en 1976.

“oscuros días”. Igualmente, expresan un alto grado de afectividad, ligado a la vivencia de una experiencia traumática, en la que el punto central y único son las violaciones a los derechos humanos. Es la única condena moral que aparece en los discursos provenientes del Estado (Zegers, 2012).

La presencia clara del trauma y de su impacto en el ámbito afectivo conllevan una visión anclada en el pasado, sin posibilidad de analizarlo con alguna distancia emocional; lo que finalmente imposibilita la proyección al presente y al futuro. En estos discursos se hacen presente la memoria que se define ante el terrorismo desde una postura distante y “ética” y también el olvido de “caja cerrada” (Stern, 1998).

En contraste, en los documentos de Londres 38 y de Viviana Díaz se utilizan conceptos más específicos para nominar la dictadura, que sí aluden al tipo de gobierno e incluso involucran a su rostro principal (en “dictadura de Pinochet”). Al referirse a los métodos represivos, también son bastante precisos los conceptos empleados. Por lo demás, hay varios que son propios del campo jurídico, lo que acentúa claramente la connotación delictual de los hechos. Al ser nominados como crímenes, exigen acciones por parte de la justicia. Igualmente, son descriptivos en cuanto a las violaciones a los derechos humanos, desafiando lo indecible del trauma (Zegers, 2012). Todos estos elementos revelan la presencia de significativas ausencias en los discursos de los gobiernos y que representan puntos de conflicto en la sociedad actual y en particular cuando no existe una comunicación entre el mundo social relacionado con los derechos humanos y el Estado.

El caso Krassnoff

“Ante la aporía del uso y el abuso de la memoria, ya sea tanto personal como colectiva descubrimos una Memoria Herida con trastornos de identidad en los pueblos” (Ricoeur, 1999). Con esta frase, Paul Ricoeur, filósofo y antropólogo, se refiere a que si el colectivo social no ha sido capaz de integrar su memoria histórica, el trauma reaparece perforando los muros del olvido. El autor se inspira en el psicoanálisis freudiano, recogiendo su concepto de “Terapéutica ante el estado traumático del Pueblo”. Allí se plantea que lo que no se produce como recuerdo, se repite en acto. En la sociedad chilena estas reflexiones son atingentes, con frecuencia la opinión pública rememora los conflictos y traumas del pasado.

La presentación de un libro de reivindicación del militar en retiro Miguel Krassnoff, ex agente de la DINA, entrega la oportunidad de recoger posiciones de otros sectores de la sociedad civil que defienden la dictadura e incluso demandan su retorno. Como ya se hizo referencia a los discursos oficiales y de las víctimas, se tomarán en cuenta solamente estas opiniones aparecidas en distintos medios de comunicación.

Los hechos

Unas 700 personas se reunieron en las afueras del Club Providencia para repudiar el homenaje que se realizó en el recinto al brigadier en retiro de la DINA Miguel Krassnoff Martchenko. El militar se encuentra detenido en el penal Cordillera, un ex club de campo militar donde hay cerca de una decena militares detenidos por violaciones a los derechos humanos. En este marco, se genera una solidaridad ciudadana con las víctimas de este militar y una indignación porque se le homenajeara.

En el interior del Club Providencia aparecieron alrededor de 300 militares en retiro y los civiles más representativos de la extrema derecha pinochetista. Sus expresiones demuestran que para esta derecha no hay ningún cambio en sus convicciones y pretensiones (el mostrador 18 Nov). Consultado por TVN (24 Horas) acerca de la ausencia de dirigentes políticos oficialistas en la actividad, en la que se presentó una edición del libro “Miguel Krassnoff: Prisionero por servir a Chile”, un militar, compañero de promoción de Krassnoff afirmó: “Este es un acto netamente militar. Que los políticos se queden en sus casitas” (el mostrador 18 nov).

La derecha estuvo representada por Hermógenes Pérez de Arce, Carlos Portales y el ex ministro de Pinochet Alfonso Márquez de la Plata. El abogado Carlos Portales, uno de los expositores, acusó al gobierno de Sebastián Piñera, “este gobierno de derecha, que ganó con votos de quienes apoyamos al gobierno militar”, de no hacer nada por “los militares que sufren persecución”. Denunció además que abogados “a quienes se les paga con el erario nacional, continúan, con beneplácito del actual gobierno, encarcelando militares”. También llamó a la “familia militar” a anular el voto en las próximas elecciones, “porque la derecha nos ha traicionado. Salvo votar por el alcalde Labbé”, aseveró.

La inclusión de estas frases está directamente relacionada con las categorías de memorias que define Stern (1998). Estos representantes de la extrema derecha que defienden sin complejos a la dictadura pertenecen al grupo que considera que el gobierno militar fue la salvación de Chile y cuando envían a los políticos a sus casas repiten los términos de Pinochet sin ocultar su añoranza.

El caso Krassnoff proporciona una oportunidad de conocer los argumentos opuestos entre la derecha militar y la derecha política. La “familia militar” reclama “que este gobierno de derecha, que ganó con votos de quienes apoyamos al gobierno militar”, de no hacer nada por “los militares que sufren persecución”. Si bien estos sectores militares y de derecha conservadora no tienen mucha expresión en la sociedad actual, no es menos cierto que están ligados a dos poderes fácticos que son fundamentales en la sociedad: las fuerzas armadas y el empresariado.

La teoría del empate o de los dos demonios.

Entre las narrativas acerca del terrorismo de Estado (1973-1990), se alude frecuentemente a que perpetradores y resistentes estarían en igualdad de condiciones. En consecuencia, se justifica la violencia de la represión. Este discurso falaz puede ser rebatido con dos argumentos:

En primer lugar, la superioridad militar de las fuerzas armadas imposibilita el hecho de que en Chile se haya desarrollado una guerra civil. En segundo lugar, aunque la guerra civil hubiese existido, no se respetaron los derechos de los prisioneros que están internacionalmente establecidos en el Artículo 3 - Conflictos no internacionales de los protocolos de las Naciones Unidas³⁹.

En el medio comunicacional y político chileno se hace constantemente alusión a esta teoría del empate que anula, entre otras cosas, la obligación de justicia. En el contexto del caso Krassnoff el alcalde Labbé reflota esta controversia, apelando a la libertad de expresión con las siguientes afirmaciones:

“¿Cuál es la idea, silenciar al que piensa diferente, acallararlo por la fuerza? “Declaro mi asombro ante el revuelo que causa un hecho como este, que no consiste sino en el ejercicio de la libertad de pensamiento y de expresión”” (TVN 24 horas 17 nov. 2011)

Las declaraciones del Alcalde Labbé, organizador del acto y conocido por ser férreo defensor de la dictadura de Pinochet, cuando alude a la libertad de expresión tuvieron respuesta en algunos medios de comunicación.

La teoría del “empate” no ha sido materia del debate público, aparece más bien como un discurso justificador incuestionable. De ahí la importancia de que haya sido abordada en una columna de opinión escrita por la periodista Patricia Politzer⁴⁰:

39 Artículo 3 - Conflictos no internacionales.

En caso de conflicto armado que no sea de índole internacional y que surja en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes cada una de las Partes en conflicto tendrá la obligación de aplicar, como mínimo, las siguientes disposiciones: A) Las personas que no participen directamente en las hostilidades, incluidos los miembros de las fuerzas armadas que hayan depuesto las armas y las personas puestas fuera de combate por enfermedad, herida, detención o por cualquier otra causa, serán, en todas las circunstancias, tratadas con humanidad, sin distinción alguna de índole desfavorable basada en la raza, el color, la religión o la creencia, el sexo, el nacimiento o la fortuna o cualquier otro criterio análogo. A este respecto, se prohíben, en cualquier tiempo y lugar, por lo que atañe a las personas arriba mencionadas: a) los atentados contra la vida y la integridad corporal, especialmente el homicidio en todas sus formas, las mutilaciones, los tratos crueles, la tortura y los suplicios; b) la toma de rehenes; c) los atentados contra la dignidad personal, especialmente los tratos humillantes y degradantes; d) las condenas dictadas y las ejecuciones sin previo juicio ante un tribunal legítimamente constituido, con garantías judiciales reconocidas como indispensables por los pueblos civilizados. 2) Los heridos y los enfermos serán recogidos y asistidos. Un organismo humanitario imparcial, tal como el Comité Internacional de la Cruz Roja, podrá ofrecer sus servicios a las Partes en conflicto. Además, las Partes en conflicto harán lo posible por poner en vigor, mediante acuerdos especiales, la totalidad o parte de las otras disposiciones del presente Convenio. La aplicación de las anteriores disposiciones no surtirán efectos sobre el estatuto jurídico de las Partes en conflicto.

40 Periodista progresista de centro izquierda, destacada en el medio cultural chileno.

Extractos de la columna de Politzer: “La opinión mayoritaria de los ciudadanos no vinculados directamente a la Dictadura de Pinochet es que hay que olvidar este pasado. Que hubo dos bandos con víctimas. Cuando se presentan situaciones de conflicto, surge una campaña de los medios de comunicación defendiendo una “libertad de expresión” donde se plantea un empate entre los actores involucrados. En la mayoría de los noticieros de televisión, también se aplicó la maldita tesis del empate que, desde mediados de los 90, se identifica como objetividad.

No hay empate. Hay un acto vil que ofende a miles de familias que sufrieron los peores horrores de la dictadura: desapariciones, fusilamientos, torturas. Un acto infame que desprestigia a nuestro país. Un acto de extrema violencia que debilita nuestra convivencia democrática.

No hay empate posible. Los torturadores son criminales que deben ser juzgados, encarcelados y repudiados. Las víctimas son personas que merecen respeto, consuelo y desagravio de parte de la ciudadanía y de todo gobierno democrático, sin importar de qué signo político sean sus ideas y sus electores. Lo que resulta preocupante es que a veinte años de recuperada la democracia, la sociedad chilena, a través de autoridades públicas y los medios de comunicación, admitan que se puedan realizar prácticas de conmemoración y homenajes a los victimarios, que no pretenden otra cosa que reinterpretar la historia represiva convirtiendo a los perpetradores de violaciones a los derechos humanos en víctimas o héroes”.

El problema de la teoría de los dos demonios es que circunscribe los delitos a dos bandos (buenos y malos), eliminando de cuajo el hecho de que fue la sociedad en su conjunto la que se vio involucrada y que el Estado, a quien le había entregado la potestad de las armas, las usó para asesinar. Por eso es que son delitos tan graves e inadmisibles. Las palabras de Krassnoff agravan a toda la sociedad porque se valió de las armas pagadas por todos los ciudadanos, de un sueldo pagado por todos los ciudadanos (incluso los que asesinó) para cometer crímenes. De allí que no sea comparable con ningún otro crimen. Además, esta teoría señala que quienes cometen el peor delito son quienes “gatillan” “azuzan a los demonios” o “incitan” a quienes violan los derechos humanos con sus acciones políticas desafiantes o por querer cambiar la sociedad. En pocas palabras, los muertos, desaparecidos, torturados y exiliados son responsables de su propia suerte.

Políticas Públicas con ¿enfoque en derechos humanos?

La primera política pública desde el Estado que se enmarca en el derecho a la memoria fue la Comisión Rettig. El 4 de marzo de 1991 se realizó la entrega oficial del Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Rettig) y sus resultados fueron difundidos. En la ocasión el Presidente de la República Patricio Aylwin hizo un reconocimiento público de las violaciones a los derechos humanos ocurridas en la dictadura y, posteriormente, pidió perdón a nombre del Estado de Chile anunciando las primeras medidas reparatorias. Es importante señalar que en esta Comisión, ni en las posteriores se toman medidas para alcanzar la justicia. En Chile, los procesos por violación de derechos humanos han sido asignados al Poder Judicial, no existiendo una política pública por parte del Estado tendiente a hacer un proceso judicial especial para las

causas de las violaciones a los derechos humanos. (tal como se hizo en Argentina, por ejemplo.

En el estudio realizado por Francisca Carretón, Marianne González y Silvana Lauzán publicado por el Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile se hace un recuento de las políticas públicas con enfoque en derechos humanos desde el comienzo de la transición y hasta la actualidad. El siguiente cuadro da cuenta de esta investigación:

NOMBRE DE LA POLÍTICA	AÑO
Reapertura Museo de la Solidaridad Salvador Allende	1991
Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación	1992
Monumento a Salvador Allende	1994
Memorial por los Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos	1994
Parque por La Paz Villa Grimaldi	1994
Monumento Histórico Nacional Hornos de Lonquén	1996
Programa Continuación Ley 19.123	1997
Mesa de Diálogo	1999
Establece la obligación de secreto para quienes reciban información conducente a la ubicación de los detenidos desaparecidos.	2000
Puente Bulnes: Muro de la memoria	2001
Casa de José Domingo Cañas 1367	2002
Deroga el Feriado Legal "Día de la Unidad Nacional"	2002
Declara Monumento Histórico al Estadio Nacional	2003
Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura	2003
Monumento Histórico Londres 38	2005
Monumento Nacional Nido 20	2006
Patio 29 del Cementerio General (actual Patio nº 162)	2006
Comisión Asesora Presidencial para formulación y ejecución de las políticas de Derechos Humanos	2006
Día del Detenido Desaparecido	2006
Casa Presidencial de Tomás Moro	2006
Museo de la Memoria y los Derechos Humanos	2006
Monumento en Memoria de don Víctor Jara Martínez	2007
Catastro de Inmuebles Fiscales donde se cometieron violaciones a los Derechos Humanos	2007
Catastro Memoriales de Derechos Humanos y Publicación	2007
Puerto de Pisagua, Comuna de Huará, Provincia de Iquique, Región de Tarapacá.	2008
Día Nacional Contra la Tortura	2009
Día Nacional del Ejecutado Político	2009
Creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos	2009
Declara Monumento Nacional al Estadio Víctor Jara	2009
Ruta de la Memoria. Santiago 1973-1989	2009

Analizando este cuadro podemos deducir que de las 31 políticas públicas de verdad y memoria registradas, sólo ocho han sido impulsadas por el Estado. O sea, son efectivamente políticas públicas nacionales. Precisando su contenido, este número se puede reducir a 5 porque unas son derivadas de otras, las que realmente cumplen con la definición de políticas públicas son: Comisión de Verdad y Reconciliación; Mesa de Diálogo; Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura; el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y la creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Las otras iniciativas provienen de la sociedad civil, especialmente de las organizaciones de derechos humanos, y son mayoritariamente sitios de memoria que luego de su fundación reciben algún apoyo por parte del Estado.

A modo de síntesis, entre los años 1990 y 2010 pueden identificarse varias políticas públicas orientadas a rescatar la verdad y crear una memoria sobre las violaciones a los derechos humanos en Chile.

- Creación de la Comisión de Verdad y Reconciliación (CNVR) en 1990.
- En el año 1999 el Presidente Ricardo Lagos convocó a la Mesa de Diálogo, en la que por primera vez participan las fuerzas armadas. Su objetivo promover iniciativas para encontrar a las víctimas del régimen militar u obtener información para clarificar su destino
- En 2005 tuvo lugar la creación de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. (Valech) informe sobre la prisión y tortura.
- Otro hito corresponde a la creación del Programa Continuación Ley 19.1234 dando continuidad a las funciones realizadas por la Comisión de Reparación. Dicho Programas adoptó posteriormente el nombre Programa de Derechos Humanos del Ministerio del Interior.
- construcción del Museo de la Memoria y los DDHH año 2009
- Creación del Instituto de Derechos Humanos año 2011

La información recopilada permite señalar que, en relación a una educación con enfoque en derechos humanos no existe ninguna política pública. Su necesidad ha sido señalada parcialmente por las medidas reparatorias pero haciendo énfasis especialmente en el acceso por parte de los grupos afectados. En cuanto a las obligaciones internacionales que específicamente se refiere a los contenidos educacionales destaca el mandato de la UNESCO que el Estado chileno no respeta.

Compromisos de memoria en educación ¿Se cumplen? Las obligaciones y compromisos del Estado

Las políticas públicas con enfoque en derechos humanos han sido escasas y no hay ninguna que esté destinada específicamente a la Educación. Sin embargo, el país ha adoptado compromisos internacionales y nacionales de los cuales se deriva una obligación de enseñanza del pasado reciente en que se violaron los derechos humanos:

- En el tratado contra la tortura (Chile es firmante) la educación en derechos humanos forma parte de una de las medidas de reparación obligatorias
- La reparación simbólica a través de la educación es un aspecto que se revisa en el Informe Anual 2011 del INDH concluyendo que el Poder Ejecutivo debe avanzar decididamente en la integración explícita de la educación en derechos humanos, a nivel curricular y de prácticas de aula, en todos los niveles y ámbitos de enseñanza, incluidas las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad “Para ello es importante incorporar hechos de la historia reciente a las actividades educacionales que permitan reforzar el aprendizaje sobre el compromiso por el respeto a la dignidad de las personas y la intangibilidad de los derechos humanos, así como contar con materiales y metodología de enseñanza que permitan a los alumnos el aprendizaje de estas materias.” (Valech I, p.632)

Estos compromisos adquiridos por el Estado deberían ser cautelados por el Instituto Nacional de Derechos Humanos que ha concentrado las misiones de cada una de las principales políticas públicas de verdad y reparación. Los tratados internacionales y sus implicancias deberían también ser evaluados por el INDH y sus infracciones alegadas directamente en la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Consultada María de los Ángeles Villaseca, (Educación INDH) acerca de las facultades que tiene el INDH para exigir el cumplimiento de estos compromisos señala:

“El sistema universal (ONU) de protección de Derechos Humanos ha señalado que la educación juega un rol preponderante, tanto en las medidas de reparación simbólica de las víctimas de graves violaciones de derechos humanos, como en las garantías de no repetición.

Chile, como firmante del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, así como de la Convención contra la tortura, tratos crueles, inhumanos y degradantes tiene obligaciones en esta materia y debiese adscribir a los principios de Van Boven y Bassiouni⁴¹ (Van Bowen/Bassiouni 2005) referidos al derecho de las víctimas de violaciones manifiestas a obtener reparaciones, que señala que la satisfacción ha de incluir, en los manuales de enseñanza de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, así como en los libros de texto de todos los niveles, una exposición fidedigna de las violaciones; y que se deben

41 Van Boven/Bassiouni On 16 December 2005 the United Nations General Assembly adopted the ‘Basic Principles and Guidelines on the Right to a Remedy and Reparation for Victims of Gross Violations of International Human Rights Law and Serious Violations of International Humanitarian Law’ also known as the Van Boven/Bassiouni Principles

dar garantías de no repetición, fomentando y fortaleciendo la capacitación, de modo prioritario y permanente, en todos los sectores de la sociedad, en particular los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley, así como las fuerzas armadas y de seguridad, en materia de derechos humanos y de derecho humanitario (E/CN.4/2004/57, apéndice).

Si bien estos principios no están contenidos en el Tratado de Derechos Civiles y Políticos ni en la Convención contra la Tortura, se entienden como parte del corpus del tratado, como toda aclaración y observación que surge de los comités u otros órganos de tratado.

La jurisprudencia no es mucha. Hay solamente un caso grave de violaciones de derechos humanos de chilenos ocurridas entre 1973 y 1990 consignado en la Corte Interamericana, y los jueces de los tribunales nacionales no suelen establecer compensaciones que involucren acciones de política pública.

Con todo, cabe señalar que en el proceso del caso Almonacid Arellano (único caso chileno que está vigente), “Se estableció también la obligación del Estado de propender a la memoria de estos casos a través de memoriales o formas de recuerdo de lo ocurrido precisamente para poder canalizar el repudio social”. Esto, en materia legal constituye un reconocimiento de la obligación, por la llamada, doctrina de los actos propios, tiene peso por sí misma, sin necesidad de entrar a probarlo.

Cuando se refiere al rol del único organismo oficial estatal para la defensa de los derechos humanos su respuesta es paradójica “El INDH cuenta con atribuciones para promover y difundir el conocimiento de los derechos humanos en todos los niveles educativos, así como de asesorar a los órganos del Estado en estas y otras materias de DD.HH, así como de ‘promover que la legislación, los reglamentos y las prácticas nacionales se armonicen con los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, a fin que su aplicación sea efectiva’ (Ley 20.405, Art. 3.4). Es a través de esos mecanismos que el INDH puede incidir en la generación de políticas públicas en estas materias. Sin embargo, no es atribución de esta entidad asumir las responsabilidades del ejecutivo ni de los parlamentarios en la generación de dichas políticas; estas recomendaciones no se han recogido de forma clara en los marcos legales derivados de ambas instancias.

La Ley 19.123, que creó la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, que se refiere a la “coordinación, ejecución y promoción de las acciones necesarias para el cumplimiento de las recomendaciones contenidas en el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación’ (Art. 1) y “Promover la reparación del daño moral de las víctimas” (Art.2.1), sólo incorpora a la Educación como derecho de acceso a través de las becas de estudio, pero no como el componente transversal de la garantía de no repetición.

Lo mismo vale para su sucesor, el Departamento de Derechos Humanos del Ministerio del Interior (DS1005), al que sólo se le asignaron atribuciones en torno a la Verdad y Justicia y a ‘prestar la asistencia social y legal que requieran a los familiares de las víctimas a que se refiere el artículo 18 de la Ley Nº 19.123, tanto para acceder a los beneficios que ella establece como para

hacer efectivo el derecho que reconoce su artículo 6º [derecho inalienable de los familiares de las víctimas y de la sociedad chilena para reclamar la ubicación de las personas desaparecidas como igualmente de los cuerpos de las personas antes indicadas y de las circunstancias de dicha desaparición o muerte]. Con todo, existe una obligación genérica en la Ley General de Educación de educar en derechos humanos, de la que se podría avalar una educación para la memoria.

En esta entrevista realizada por la autora queda de manifiesto que el carácter consultivo del INDH es un ejemplo más de que ni el gobierno ni el Estado tienen la voluntad política de recuperar y transmitir la memoria histórica. Efectivamente esta ambigüedad en la cual se señalan compromisos pero no existen atribuciones para su obligatoriedad da cuenta de una voluntad (más o menos consciente) de evitar ciertos recuerdos que son tachados como insuperables, traumáticos y conflictivos. Se puede afirmar que esta es la memoria social emblemática en la actualidad cuando se compara el discurso del Consejo Nacional de Educación con el del INDH que debería ser su interlocutor para que se incorporen al currículo las obligaciones de memoria que ha contraído el Estado. Ante la consulta acerca de qué interacción existe entre ambas instituciones sus respuestas opuestas tal como le demuestra el siguiente cuadro:

INDH	CNE
<p>“El INDH ha manifestado constantemente su disposición a colaborar con el Ministerio de Educación en el desafío que representa la construcción de nuevas bases curriculares. Ha asistido a las reuniones a las que se le ha invitado y ha hecho llegar sus observaciones por vía formal. El Ministerio ha considerado parcialmente las observaciones realizadas, pero no ha generado instancias de diálogo o colaboración más directa con el INDH, que pudiese favorecer una mejor y mayor integración del enfoque de derechos humanos en el currículum escolar, y existe cierta reticencia a generar espacios abiertos y participativos en esta materia en la Unidad de Currículum y Evaluación, que esperamos se vaya disipando en la medida que se comprenda de mejor manera el rol del INDH”.</p> <p>María de los Ángeles Villaseca INDH</p>	<p>“No hay una relación oficial normada entre ambas instituciones. El INDH puede hacer recomendaciones a cualquier institución que estime conveniente. Creo que no debería participar en el Consejo (Consejo Nacional de Educación). La lógica de éste es más bien técnica y orientada a garantizar que los instrumentos curriculares respondan a lo que la Ley exige de ellos: en el caso de las bases curriculares debe velar porque sean relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales establecidos en la LGE. Asimismo, que sus objetivos de aprendizaje sean adecuados a la edad de los estudiantes. Debidamente secuenciados y abordables en el tiempo escolar disponible”</p> <p>Loreto Fontaine. MINEDUC</p>

La última polémica ¿Régimen Militar o Dictadura?

La reciente polémica sobre cómo se debería nombrar a la dictadura militar, si de “régimen militar o dictadura”, proporciona un valioso material para ilustrar cómo el gobierno de Piñera y la derecha imponen su propia narrativa acerca del pasado reciente. Esto generó una polémica que tuvo amplia repercusión en los medios de comunicación y las redes sociales, no fue una discusión semántica sino que estuvo cargada de ideología.

La discusión se generó a partir de una reforma en el currículo educacional de la sub.- unidad de Historia, el Consejo Nacional de Educación que reemplazó el concepto dictadura militar por régimen militar. El argumento esgrimido por Loreto Fontaine, secretaria ejecutiva de la Coordinadora Nacional de la Unidad de Currículo y Evaluación fue: “Se usó una palabra más general justamente porque el objetivo apunta a mostrar que puede haber diferentes puntos de vista y experiencias” agregando que “es una invitación a enseñar a pensar”. Finalmente, ante presiones que provenían, incluso, desde el propio Consejo, Harald Beyer, Ministro de Educación tomó la “salomónica” decisión de utilizar ambos términos.

¿El valor de las palabras? O ¿Cerrar la Caja?

Examinando los textos oficiales de sexto básico del Mineduc, llama la atención el hecho de que la palabra dictadura es mencionada muy escasamente: en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios la palabra dictadura aparece solamente una vez y en la Unidad de Currículum y Evaluación se utiliza el término en cuatro ocasiones. En el caso del segundo medio, en que también se enseña historia de Chile siglo XX, la cantidad es relativamente similar. ¿Cuál fue realmente el objetivo de generar esta polémica?

Para responder a esta pregunta es importante remitirse a la importancia que tiene la apropiación de la memoria para sostener el estatus quo. Este es un eje central en esta investigación porque la relación entre memoria y educación es fundamental. Como claramente lo define Graciela Rubio en su artículo publicado en Revista Crítica de Ciencias Jurídicas y Sociales (2007) “La consideración de la memoria como propuesta reflexiva que trascienda hacia acciones educativas transformadoras se sustenta en diversas fundamentaciones históricas y epistemológicas” (...) “reconoce a los sujetos como históricos y temporales” (...) “afectados por una historia que ha heredado y que a la vez está haciendo” (...) de ahí la importancia de que la educación incorpore el concepto de pedagogía de la memoria que es necesario “para dar cuenta de procesos de vinculación entre los sujetos en perspectiva con su propio pasado fortaleciendo sus acciones en el presente” (Rubio 2007).

El reconocimiento del rol de la educación en la construcción de la memoria es la razón por la cuál el Ministerio de Educación ha incorporado a los mejores expertos que tiene la derecha en la materia. Provenientes del Centro de Estudios Públicos. Beyer, Eyzaguirre y Fontaine son el núcleo ideológico que está imponiendo su narrativa en la disputa por la memoria en la educación y es a través de estas polémicas que están luchando por imponer su narrativa y por

consecuencia “olvido”. “En este nivel, el olvido no es ausencia o vacío. Porque en el acto de recordar existe siempre un proceso de selección donde algunos puntos se resaltan y otros se atenúan u omiten de acuerdo a la correlación de fuerzas entre los distintos actores interesados que, intentan la hegemonía de su discurso acerca del pasado” (Jelin 2011)

El caso: sexto básico alumnos y profesores. Antecedentes

Tal como se afirma en la introducción de este texto, la educación en Chile está regida por las leyes del mercado. Existe una segmentación de la cual no se puede hacer abstracción, ya que es determinante para el tema específico de esta investigación.

Las cifras aparecidas en el informe anual (2011) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, permiten afirmar que Chile es uno de los países de mayor segregación socio-económica de la OCDE. Particularmente llama la atención la cifra del aporte privado a la educación: El peso relativo de la financiación privada es de un 21 por ciento (la media de la OCDE es de 8 por ciento)

Si bien el tema de esta investigación no es el de la segregación social, todas las fuentes consultadas directamente en el aula enfatizan que la educación está mediatizada por condicionantes de la realidad socio-económica del país. Y, efectivamente, estos sectores segregados socialmente son los que menos incidencia tienen en la generación de políticas públicas en educación, porque desde el Estado se argumenta que es un tema para especialistas y es sabido que en el país quienes tienen posibilidades de especializarse son las capas medias altas y altas.

Formalmente en Chile existen tres sistemas en la administración de la educación escolar:

- Municipal: Es financiada por el Estado y el currículo es el aprobado por el MINEDUC. Estos liceos y escuelas son administrados por los municipios y reciben a los estudiantes provenientes de los sectores más pobres y vulnerables de la sociedad (42 % de la población escolar).
- Particular subvencionada: recibe aportes del Estado y existe el co-pago por parte de los apoderados. Tiene la característica de incentivar la segregación social en la medida de que las capacidades de co-pago dependen del nivel socio económico de las familias (50% de la población escolar estudia en estos colegios).
- Particular pagada: educación destinada a una élite socio-económica que tiene poder económico, abarca solamente un 7 % de la población escolar.

Los Actores

En el caso de esta investigación, se consideran principalmente al Ministerio de Educación por parte del Estado, profesores y estudiantes de Pedagogía con mención en Historia. No se cuenta con encuestas que permitan dar una visión objetiva sobre la opinión que tienen alumnos y profesores sobre la historia del pasado reciente, puesto que no hay cifras que lo midan, solamente hay algunas entrevistas.

Ministerio de Educación, organismo rector de la Educación Chilena y del currículo

La polémica referida al término para nombrar a la dictadura militar tiene un antecedente cuando el tema es si la historia del pasado reciente debe estar incorporada en el currículo de historia de la educación escolar o no.

Esta discordia que expresa a diez años de iniciada la transición a la democracia, aún existían sectores ideológicos que rechazaban la necesidad de una memoria presente. El principal desacuerdo empieza el año 2000, cuando se publica el texto escolar “Estudio y comprensión de sociedad” de sexto básico” (T. Benítez y A. Donoso) que por primera vez se incorpora la sub. “Régimen militar y transición a la democracia”. El principal opositor a este texto, en el cual se abordan los decenios 1970-1990, fue el historiador Gonzalo Vial. Él aseguraba en su columna de “La Segunda” del 21 de Mayo de 2000 que “esto es simple y sencillamente imposible”. Luego agrega que “la propuesta ministerial no admite arreglo. Mejor olvidarse de ella. En vez de Historia, significaría prédica pasional y política, de un bando o de otro”

Esta columna del influyente historiador, ex ministro de la dictadura y defensor acérrimo del golpe de Estado y la dictadura de Pinochet, fue el inicio de un debate público. Esta columna enfrentó a diversos historiadores, se acusó a Vial y sus seguidores de querer ocultar los graves hechos del pasado. Sin embargo, lo más importante es que se abordó por primera vez un tema de teoría de la historiografía.

¿Es posible hacer historia sobre el pasado reciente? Aparentemente la pregunta se responde cuando finalmente se incorpora la historia del pasado reciente al currículo escolar. En el caso del programa de Historia sexto básico, en la unidad 3 “Chile en el siglo XX” el aprendizaje esperado en el Currículum 2009 “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación es “caracterizar el período de quiebre y recuperación a la democracia”. Esta materia que, en sexto básico que se imparte en cuatro horas pedagógicas, incluye tres períodos históricos completamente diferentes: gobierno de la UP, dictadura militar y la transición a la democracia. Tal como se detallará más adelante, tanto los contenidos como la metodología, impiden que los sucesos y procesos ocurridos durante estas tres décadas puedan profundizarse más allá de lo “aparente”.

Establecimiento de las bases curriculares:

En estos párrafos extraídos de la Ley General de Educación LGE⁴² queda claro de dónde provienen las decisiones curriculares y también que no son obligatorias. (LGE)

“Corresponderá al Presidente de la República, mediante decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media. Éstas definirán, por ciclos o años, respectivamente, los objetivos de aprendizaje que permitan el logro de los objetivos generales para cada uno de los niveles establecidos en esta ley”.

“los establecimientos educacionales privados “tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije”. Importante punto a considerar porque demuestra que en Chile no existe un currículo nacional y para todos.

Consejo Nacional de Educación

El currículo educacional emana del Mineduc que se contacta directamente con la Presidencia de la República, éste es enviado al Consejo Nacional de Educación cuya principal función es:

“Aprobar, rechazar o hacer observaciones a las propuestas del Ministerio de Educación quien deberá elaborar los planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media. El estamento del Ministerio que cumple este rol es la unidad de currículo y evaluación (cuya dirección participa en el CNE).” Sin embargo, los establecimientos educacionales privados tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije” LGE (ley general de educación art. 20370).

Analizando la atribución anteriormente mencionada, queda claro que, sin la aprobación de este Consejo, el Ministerio no puede hacer modificaciones curriculares. Desde el CNE –que es una entidad jurídica independiente- provienen las directivas educacionales.

Composición del Consejo Nacional de Educación

La composición de la Directiva del Consejo Nacional de Educación fue objeto reciente de una modificación legal, que curiosamente coincidió en el tiempo con la polémica Régimen o Dictadura. Paradojalmente porque, cuando se intentó eliminar la palabra dictadura, uno de los

⁴² Ley General de Educación 20370 promulgada 12 septiembre 2009 luego la movilización estudiantil de “los pingüinos”.

consejeros, el profesor Alejandro Goic, se opuso y presentó su renuncia. Este hecho proporcionó un pretexto adecuado para renovar una entidad donde figuraban varios miembros de la actual oposición e incluso algunos vinculados a los derechos humanos.

Originalmente la entidad estaba integrada por consejeros nominados por distintos organismos representativos de poderes estatales y académicos. En la actualidad se le ha dado un carácter “más técnico”, según su secretaria ejecutiva Loreto Fontaine. La composición es exclusivamente de académicos y las designaciones provienen del Presidente de la República, con consulta al senado (7 consejeros), excepto en el caso del Ministro de Educación. Se compone de académicos designados por las universidades del consejo de rectores (2 consejeros) y un académico designado por los institutos profesionales.

Esta nueva composición del CNE puede ser muy determinante por cuanto la derecha se está “empoderando” en los temas de la educación de los chilenos eliminando la disidencia y la crítica que provenga de los defensores de la memoria y de los derechos humanos. Incluso algunos avances que se habían producido en la licitación de los textos escolares se están revirtiendo y el currículo está modificando. En definitiva lo avanzado durante los gobierno de la concertación está en peligro de retroceder hacia posiciones con matices de negacionismo.

Currículo de Alumnos de Historia de Sexto Básico.

Un parámetro que permite medir el tratamiento de la historia y su enfoque de derechos humanos es el uso del término dictadura para denominar el período (1973-1990). Las palabras régimen o gobierno militar, de uso frecuente, apelan a una memoria que intencionalmente busca borrarla (caja cerrada, Stern 1998) lo cual no excluye una postura ética frente al pasado y su efecto traumático. En un plano más político o ideológico, las palabras gobierno o régimen militar moderan el relato respecto del pasado reciente omitiendo el carácter de terrorismo de Estado que forzosamente tiene toda dictadura. Tal como se puede contabilizar las menciones a la dictadura son escasas:

- En el Currículum 2009 “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y Básica. (texto oficial en que el MINEDUC entrega los marcos de referencia para todo el sistema educacional existe solamente una mención a la dictadura en un párrafo de contexto y hay más referencias para este período (la dictadura 1973-1990 pág. 217)
- En la Unidad de Currículum y Evaluación Junio 2011 aparece el texto de referencia que se entrega a los profesores del sexto básico. No aparece ahí la palabra dictadura y solamente hay cuatro referencias que la denominan gobierno militar (Pág. 47, 49, 53).

Un caso diferente es el libro “Historia y Geografía Sexto Básico” que se entrega al estudiante. Su lenguaje es explícito en cuanto a una definición de lo que es una dictadura militar y los términos corresponden a una narrativa compatible con la de los sectores que defienden la necesidad de la memoria, Una muestra de esa narrativa compatible con la memoria en la historia del tiempo presente es la definición de Dictadura: “Se denomina dictadura a una forma

de gobierno iniciada con la toma violenta del poder y ejercida con una fuerte represión contra sus opositores, características que corresponden al gobierno de esa época”(2011).

“Este libro para los estudiantes fue licitado durante el gobierno de Bachelet, y su contrato dura hasta el 2013. Consultada Gloria Páez, Editora de M.M comenta que el ministerio renunció a hacer uso de sus facultades editoriales para cambiar el término dictadura por régimen militar: “la verdad, es que cuando salió la polémica yo consulté inmediatamente a los editores si el Ministerio había pedido cambiar el término dictadura por régimen militar y jamás nos pidieron cambiar eso”.

De acuerdo a la información oficial, el currículo de Historia y Geografía para sexto básico no ha tenido mayores modificaciones pese a que a partir del 2011 se inició una reforma curricular, que está en curso.

En “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica y Media (Actualización 2009)”, se encuentra la unidad “Segunda Mitad del Siglo XX” y en la tercera de sus sub unidades “Quiebre y Restitución de la democracia” está el objeto de esta investigación.

Algunas observaciones acerca de “aprendizajes esperados” del currículo

- En lo relativo al golpe de Estado no hay referencia algunas a sus causas, las sugerencias de indicadores de evaluación son: Describen, basándose en fuentes dadas, la situación política y económica general en los años previos al golpe de Estado de 1973” (...) “Utilizan fuentes orales y escritas para contrastar visiones sobre las causas del golpe de Estado de 1973”. La generalización y ambigüedad tiene como consecuencia de que dependerá de la orientación política del profesor una profundización de este tema. Hay que destacar también que para enseñar esta materia se destina solamente una hora pedagógica.
- En cuanto a transformaciones políticas y económicas existe gran énfasis en las innovaciones del período tales como la baja de aranceles, el aumento del comercio exterior y el crecimiento económico. Esta priorización de política económica da a entender que la dictadura deja un gran legado (¿justificaría ello su existencia?) En aprendizajes esperados la instrucción para los maestros es “transformaciones económicas del período, tales como la baja de aranceles, el aumento del comercio exterior y el crecimiento económico”.
- Las únicas referencias a la violación de los derechos humanos se pueden resumir en la siguiente frase “la importancia del resguardo de los derechos humanos”.
- Finalmente, en desmedro de la profundidad se agregó otro período más a una sub Unidad, que en cuatro horas ya ha abarcado los períodos democráticos de Frei y la UP y los 17 años de dictadura; incorpora el tema de la transición a la democracia.

La Formación Universitaria de los Profesores Básicos con Mención en Historia

La necesidad de la memoria y su vínculo con la educación ya han sido abordadas sin embargo es necesario aclarar que para tratar el tema de la enseñanza de la historia es importante aclarar cuál es la diferencia entre la historia y la memoria. Este es un requisito para entender la relación entre la formación en historiografía y la construcción de la memoria. Estos conceptos e interrelaciones son analizados por las profesoras María Teresa Rojas y Lilian Almeida quienes en su artículo “La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales” desarrollan esta temática.

“La historia es una disciplina practicada por historiadores o personas aficionadas que pretenden comprender el pasado y el presente usando, entre otros recursos, los recuerdos construidos por sus contemporáneos. Esta pretensión está dotada de un carácter de cientificidad, que en manera alguna significa “verdad”, sino que da cuenta de un camino recorrido intencionalmente, en el cual se usan métodos específicos y se construye un relato interpretativo que requiere ciertos criterios de validez. Este carácter de cientificidad no es propio de la memoria; por el contrario, no existe una “metodología para recordar”, sino más bien mecanismos individuales y sociales que propician nuestros recuerdos.

La memoria, se constituye así en uno de los elementos fundantes de la vida social. Es uno de los signos de la identidad grupal, una de las claves del sentimiento de pertenencia social y de la historia de los grupos. Más aún, los recuerdos, "además de su carácter 'colectivo' cumplen una función *social*: imponiéndose a los individuos como normas sociales, ellos son uno de los instrumentos de integración social"

Obtener información acerca de la formación en la Historia del Pasado Presente y su vinculación con los derechos humanos que reciben los profesores de educación básica con mención en Historia, resultó difícil. De acuerdo a la experiencia de algunos docentes y de la profesora Victoria Garay de la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), en el currículo de los alumnos de Historia no existe la especialidad de Historia del Tiempo Presente y tampoco hay mayores referencias a la temática derechos humanos. La opinión de los profesores entrevistados coincide y solamente algunos se han especializado en el tema por opción personal.

En octubre de 2011 el INDH organizó un Seminario Internacional de Universidad y Derechos Humanos. En sus actas hay dos ponencias que hacen referencia al tema y que entregan valiosa información para tener una idea respecto a lo que sucede en los planteles de educación superior, cuando se trabaja el tema de la memoria y los derechos humanos. Una es “Formación inicial docente y derechos humanos: diagnóstico de las carreras de pedagogía”, ponencia presentada por la Psicóloga y Magíster en Educación Carolina Jorquera. Algunos datos que aporta son que de 310 centros académicos, se encontraron que sólo 9 de ellos hacen alusión a los derechos humanos, representando el 2,9 por ciento del total. Dentro del porcentaje aludido, se hace mención a dos carreras de pedagogía en historia -no se precisa si es básica o educación media-, una se imparte en la USACH y la otra en UCSH (Silva Henríquez) ambas hacen una referencia directa a los derechos humanos en el perfil de egreso.

En cuanto a los planes de estudio, la revisión de 340 mallas curriculares arrojó que solamente 6 de ellas incorporan temas de derechos humanos. Entre ellas están las mallas curriculares en pedagogía de la Universidad de Antofagasta, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Magallanes, cinco carreras de pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Arcis y Universidad Diego Portales. No se especifica si se trata de pedagogías básicas con mención en historia.

La Académica Jorquera plantea algunas conclusiones que proporcionan una mirada más general: “Al analizar los datos en los distintos niveles, la primera conclusión que debe consignarse es la débil presencia del tema de los Derechos Humanos en las carreras de Pedagogía”, luego afirma que “No se observa una presencia clara y consistente de los derechos humanos en los fines de los procesos formativos”.

En la ponencia “Las disputas por la memoria: el Estado y la Ciudadanía”, del Doctor en Historia y Profesor del Departamento de Historia de la USACH y Director de ECO Mario Garcés, se mencionan varios seminarios, tesis de pre grado, publicaciones y cursos en los cuales el eje central es el tema de la memoria y los derechos humanos.

Luego de esa enumeración, que el mismo considera insatisfactoria, desarrolla una idea crítica acerca del rol que cumplen y el que debieran cumplir las universidades: “la pregunta que me parece necesaria es qué rol, qué papel podría jugar la Universidad con relación a la memoria histórica.”... “desde mi punto de vista la Universidad debiera ser capaz de colaborar en la “elaboración de nuestra memoria histórica: Elaborar, “con labor” “poner labor”, como decía Hanna Arendt, desde los distintos campos del saber, desde la Historia, la Psicología, la Educación, el Derecho. El balance de cómo han contribuido las distintas disciplinas es aún insuficiente.....”mi visión, desde la disciplina de la Historia es que nuestras contribuciones son aun deficitarias, ya que hemos ingresado muy a medias en los debates sobre la memoria y la Historia podría hacer contribuciones importantes en el esclarecimiento de lo que yo llamo “zonas críticas de nuestro pasado; en particular , las movilizaciones sociales y políticas a favor del cambio de los años sesenta y la acción represiva del Estado durante la Dictadura y sus efectos sobre la sociedad civil”.

Alumnos y Profesores. La transmisión de la memoria

La transmisión de la memoria es compleja y es necesario tomar en consideración de que la información acerca de los sucesos del pasado no es suficiente para construir una memoria en sujetos y colectivos.

En la exposición “Rol de las Comunicaciones en la Construcción de la Memoria”, el periodista y académico Juan Jorge Faúndez explica con claridad el proceso de percepción de la información. Plantea que “la memoria nunca es “objetiva” ni “neutral” y la construcción de la memoria no se logra solamente a través de los conocimientos, es necesaria la incorporación de:

Ethos = valores

Mos = normas y moral

Doxa = Creencias y opiniones

Episteme = conocimientos”

En el trabajo en terreno solamente se accedió a dos establecimientos educacionales. En el análisis de las respuestas a los cuestionarios solamente se hace énfasis en lo que la entrevista dice conocer o estar informado, lo que en ningún caso es garantía que el relato haya sido internalizado con todos sus sentidos y estas clases de Historia de Chile tengan un gran efecto sobre su memoria (Faúndez 2011)

La muestra en terreno estuvo limitada a 2 establecimientos, por tanto no tiene un valor científico y sus resultados no pueden ser proyectados a otras realidades socio-culturales.

Los dos establecimientos educacionales estudiados fueron

1. Escuela Reino de Noruega: es Pública está ubicada en la Comuna de Quinta Normal, en un sector de clase media baja y sus estudiantes son, en su totalidad de escasos recursos. La apreciación de su conocimiento del período 1973-1990 está principalmente basada en las palabras que emplean para responder a las preguntas. Existe una subjetividad que además está marcada por la vulnerabilidad que en estos alumnos se demuestra en su capacidad de expresión y su acceso a niveles mínimos de una educación en el sentido tradicional (lenguaje escrito) Sin embargo, esta vulnerabilidad es superada debido a la motivación por parte del curso completo incluida su maestra. Se podrían hacer muchas reflexiones acerca de mi participación en una clase de Historia y Geografía del sexto básico de la Escuela Pública Reino de Noruega, pero no tienen relación con la materia.
2. Liceo Experimental Manuel de Salas: liceo privado, Comuna de Ñuñoa, Se caracteriza por ser liberal, progresista y tener una historia y vínculo con víctimas de las violaciones de derechos humanos. Durante la dictadura fue intervenido militarmente y hay un importante porcentaje de profesores y alumnos vinculados directamente o indirectamente a la represión ejercida por el terrorismo de Estado de la Dictadura, tal como en la Escuela Pública la evaluación está relacionada con las palabras empleadas en las respuestas.

Resultados de cuestionario a estudiantes Sexto Básico

Pregunta	Escuela Reino de Noruega	Liceo Manuel de Salas
¿Qué sucedió el 11 de septiembre 1973?	80% tiene información	100% tienen información
¿Qué es una dictadura?	75% tiene información	100% tiene información
¿Cuál es la diferencia entre una dictadura y una democracia?	80% tiene información	94 % tiene información
¿Qué son los derechos humanos?	92% tiene información	75% tiene información
¿Qué sabes del período 1973-1990?	38% tiene información	62% tiene información
¿Cómo te has enterado?		
Profesor	75% 18 alumnos	50% 8 alumnos
Familia	25% 6 alumnos	87,5% 14 alumnos
Medios de comunicación	54,1% 13 alumnos	37% 6 alumnos
Derechos humanos y lo que sucedió en Chile	70% tiene información	75% tiene información

Si bien el valor de estas respuestas no admite conclusiones generales, los resultados reflejan que los estudiantes tienen una memoria histórica. Estos porcentajes que dan cuenta de realidades particulares son positivos porque aparentemente la memoria, en algún sentido, ha sido preservada. La *Episteme* ha sido transmitida. Esto significa que el trauma vivido por el golpe militar y la dictadura de Pinochet sigue presente y las respuestas de estos 40 estudiantes pre-adolescentes lo demuestran.

Dadas las características particulares de estos centros educacionales es imposible proyectar los resultados aunque, si exceptuamos los centros educativos que promueven el olvido y están ideológicamente adscritos a la derecha, el conocimiento de la historia es mayor a lo esperado pese a que los porcentajes podrían ser menos algunos de estos porcentajes que dan cuenta de realidades particulares podrían extrapolarse alentadores

Estas entrevistas permiten sacar, además, algunas deducciones mediante la comparación de las fuentes entre un establecimiento y el otro:

Fuentes: cuadro comparativo entre los dos establecimientos educacionales encuestados

Escuela Reino de Noruega	Liceo Manuel de Salas
<p>Fuentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesor : en la relación a los otros porcentajes el trabajo del profesor en el aula es la preponderante en la construcción de la memoria en el estudiante (75 por ciento) • La familia tiene una mínima participación lo que puede reflejar incomunicación por diversas razones u otras causas de difícil comprensión. (25 por ciento) • Los medios de comunicación representan una fuente de información importante. En particular se hace referencia a la mini serie “Los Archivos del Cardenal” Probablemente sin esta obra, que pasó recientemente en canal abierto, el aporte a la memoria de los medios habría sido escaso. (54,1 por ciento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor: el rol del profesor es importante para la mitad de los alumnos (50 por ciento) lo que no lo pone en primer lugar como en el caso de la escuela pública. • En el caso de este colegio particular la importancia de la familia en la construcción de la memoria es de la mayor importancia. La cifra de 87, 5 también refleja que estos alumnos, en muchos casos son la tercera generación de familias que fueron víctimas de la represión de la dictadura. • La importancia de los medios de comunicación es menor. En un sexto básico de 18 estudiantes el hecho de que 6 de ellos se haya informado acerca de la historia del pasado reciente no tiene mucha relevancia.

- Las cifras demuestran que en la construcción de la memoria de los estudiantes de escuela pública el rol del profesor es determinante.
- La diferencia en la participación de familia entre ambos grupos es relevante. Mas, no existe suficiente información para comprender cuales podrían ser las razones de este contrapunto en las vidas familiares.

La Opinión de un profesor

Pese a una gran cantidad de esfuerzos para entrevistar profesores, solamente se accedió al profesor Eduardo Cepeda Suárez, Licenciado en Educación y Pedagogía en Historia y Geografía, Postítulos en Escritura Documental y Teoría del Cine, trabaja en el Liceo Experimental Manuel de Salas e imparte la asignatura de Historia y Geografía en el sexto básico.

“No existe conflicto para abordar el tema: Causa mucho interés, tiendo a pensar que la mayoría de los apoderados poseen una actitud bastante crítica hacia la violación de los derechos humanos y el régimen militar” afirma. Es un profesor joven que pertenece a la generación que no fue influenciado por la corriente positivista sostenida por la Academia de Historia. En cuanto a la discrecionalidad afirma “los profesores no somos objetivos, hacemos las clases desde una vereda aunque tratemos de alejarnos”

Finalmente, señala como principal obstáculo que su trabajo pedagógico se convierte en “un barniz”, “El programa de sexto básico es muy extenso”. “Creo que lejos, es el principal problema”.

De acuerdo a la información que proporcionan los documentos oficiales que entrega el Ministerio de Educación, se puede deducir que los profesores, en general tienen, al menos, seis obstáculos para enseñar historia del tiempo presente en el aula:

- Dispersión en la selección de los contenidos. Las temáticas elegidas son orientadas sólo por la elección personal e individual de cada docente y la opción de la institución.
- Las 4 horas pedagógicas de las que disponen los profesores para la entrega de los contenidos son insuficientes y no permiten desarrollar los temas
- Las condicionantes sociales de algunas escuelas limitan el aprendizaje por el escaso conocimiento de los contenidos mínimos de historia por parte de los alumnos. Estudiantes con dificultades de aprendizaje y ausentismo. La suma de estas características hacen imposible avanzar en el desarrollo de los contenidos curriculares.
- Las condicionantes ideológicas institucionales. El tema del pasado reciente ocasiona conflictos que las instituciones y sus estamentos optan por evitar.
- La falta de especialización en la historia del tiempo presente. No se enseña en el pre-grado y los postgrados, diplomados, seminarios u otras instancias académicas son escasas y mayoritariamente inaccesibles por razones de tiempo y económicas.
- La bibliografía que el MINEDUC aconseja a los profesores no se ajusta a sus necesidades de información y formación en este campo específico.

Conclusiones.

El Estado chileno ha asumido ante las organizaciones nacionales e internacionales el compromiso de preservar la memoria del pasado presente a través de la educación. Esto no se ha cumplido por al menos tres razones.

1.- Memoria – Olvido

En Chile se presenta una disputa política-ideológica entre “olvido” y “memoria”. Esto revela el trauma que aún permanece en las comunidades, personas y en los procesos y decisiones sociales, culturales y políticos. “Las luchas por las representaciones del pasado implican, por parte de los diversos actores, estrategias para “oficializar” o “institucionalizar” una (su) narrativa del pasado. Lograr posiciones de autoridad o lograr que quienes las ocupan acepten y

hagan propia la narrativa que se intenta difundir, es parte de esas luchas. También implica una estrategia para “ganar adeptos”, ampliar el círculo que acepta y legitima una narrativa, que la incorpora como propia, identificándose con ella” (Jelin, 2001).

El conflicto memoria-olvido está dado por una necesidad política que induce al olvido desde el poder hegemónico y la cultura dominante. Se construye una memoria oficial, se construyen olvidos oficiales, se suprimen de la cultura ciertas memorias que incomodan o se acomodan para no molestar.

El análisis de la investigación acerca de la política pública educacional del Estado permite llegar a la conclusión de que no existe una voluntad de entregar una narrativa compatible con el concepto de memoria como “ruptura no resuelta”, que caracteriza a la dictadura como terrorismo de Estado. (Stern 1998).

2.- Conflicto de Intereses en el aula. Burocracia

Si bien hay que reconocer que Chile es un país democrático, el Estado no garantiza la participación ciudadana en la implementación de Políticas Públicas. La distancia, rupturas y fugas en la comunicación se traducen en que ésta sea intermediada por un aparato burocrático que, en vez de facilitar el acceso de los actores sociales con las políticas que los atañen, se transforma en un obstáculo infranqueable.

En cuanto a la enseñanza en el aula, este conflicto de intereses académicos adquiere un cariz ideológico, ya que la postura personal del profesor frente a este debate influye en mayor o menor medida en ello. Este conflicto incluye a su vez la dificultad de la lucha de múltiples actores sociales y políticos que van estructurando relatos sobre el pasado. Como afirma Elizabeth Jelin: “El espacio de la memoria es, entonces, un espacio de lucha política y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la ‘lucha contra el olvido’ (Jelin, 2001). Recordar para no repetir. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas.

Existe una deficiente comprensión de la necesidad de la memoria del pasado reciente. No solamente es un tema del pasado, sino de cómo construimos nuestra sociedad y nuestro futuro. Esta relación pasado-presente-futuro, en las condiciones políticas actuales, genera conflictos. Esta batalla por la memoria que no está resuelta es un obstáculo para la libertad de enseñanza. Tanto los profesores como los otros actores involucrados en este estudio, serán víctimas de la falta de consenso social o histórico sobre los hechos y falta de imparcialidad en su abordaje. Frente a este obstáculo, solamente algunos maestros, desde su subjetividad, podrán enseñar una historia con un verdadero enfoque en derechos humanos. La presión y la ignorancia conscientes o inconscientes, permiten deducir que en el aula no se está enseñando la historia del pasado reciente.

3.- Desigualdad social

Como se ha señalado anteriormente, hay determinantes socio-económicas que, más allá del aspecto ideológico, presentan graves impedimentos para que los sectores populares tengan acceso a la educación.

El conflicto de intereses entre los distintos sectores socio-económicos no solamente cuenta con un aspecto ideológico, sino que esta problemática conlleva a consecuencias en el acceso a la educación y a los bienes culturales de los jóvenes. Las oportunidades y facilidades de un lugar a otro varían, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación estudiante-maestro, los materiales, espacio y tiempo para el trabajo docente.

Es decir, no todas las escuelas están en las mismas condiciones y la realidad de cada una de las instituciones dependerá del sector social que la rodea. Existen centros educacionales en los cuales el alumnado ignora contenidos mínimos que debería conocer, instituciones cuyos alumnos son de escasos recursos y cuyo entorno familiar no facilita su educación porque las prioridades están puestas en los mecanismos de subsistencia.

En conclusión, como se ha señalado anteriormente, la desigualdad social presenta graves impedimentos para que las clases populares tengan acceso a la educación en general, lo que incluye la enseñanza de la historia del tiempo presente como instrumento para la transmisión de la memoria.

Comentario Final

La investigación realizada permite concluir que la Política Pública de Educación Nacional no respeta el compromiso del Estado en relación a la violación de los derechos humanos cometidos durante la Dictadura Militar que se impuso en Chile entre 1973 y 1990. Las medidas de reparación establecidas en las comisiones de derechos humanos y en los tratados internacionales no son consideradas en la enseñanza de una historia basada en la memoria del pasado reciente.

En el objeto particular de este estudio, “el currículo de Historia del sexto básico”, no existe un tratamiento adecuado de la Historia del Pasado Presente. Los textos que emanan del MINEDUC, la falta de preparación de los profesores, las limitaciones en el acceso a la cultura y las disputas entre las distintas memorias reflejan que el Estado no tiene intención de hacer memoria sobre el traumático pasado de Chile.

Bibliografía

- Aylwin Patricio, *“Presentación Informe Comisión de Reconciliación y Reparación”* Chile, 1991
- Bachelet, Michelle, *“Discurso Inauguración del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos”* Chile, 2010
- Bloch, M « *Apologie pour l’histoire ou métier d’historien.* » Paris, Armand Colin, 1967
- Cepeda Suárez, Eduardo, (entrevista de la autora)
- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, Chile, 2004, 2011
- Convenios de Ginebra Artículo 3 - Conflictos no internacionales
- Faúndez, Juan Jorge, el periodista y académico, *“Rol de las Comunicaciones en la Construcción de la Memoria”*, www.fundacionhenrydunant.org
- Fontaine, Loreto (Entrevista de la autora)
- Garcés Mario *“Las disputas por la memoria: el Estado y la Ciudadanía”* (seminario INDH)
- Garretón Francisca; González, Marianne y Lauzán Silvana *Estudio de Políticas Públicas de Verdad y Memoria en 7 países de América Latina.* Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2011. (Recurso en línea en <http://www.democraciadh.uchile.cl>)
- INDH *“Seminario Internacional de Universidad y Derechos Humanos”* Octubre de 2011 www.indh.cl
- Instituto Nacional de Derechos Humanos www.indh.cl
- Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación, Chile, 1990.
- Jelin, Elizabeth *“Los trabajos de la memoria”*, España, Siglo Veintiuno editores, 2001
- Jorquera Carolina, *Formación inicial docente y derechos humanos: diagnóstico de las carreras de pedagogía*, (seminario INDH)
- Le Monde *“Massacre d’Oradour-sur-Glane: six suspects perquisitionnés en Allemagne”* (06.12. 2011)
- Levi *“Les Naufragés et les rescapés, París, Gallimard, 1989*
- LGE Ley General de Educación 20370 promulgada 12 septiembre
- Londres 38 www.londres38.cl sitio de memoria
- MINEDUC *“Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media”*. Chile, 2009
- MINEDUC, Unidad de Currículum y Evaluación *“Programa de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6° año Básico”* Chile, 2011

- Nora Pierre *Les lieux de memoire*” Chile, Lom ediciones, 2009.
- OCDE *Informe Anual 2011*<http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/09/13/>
- Páez, Gloria (entrevista de la autora)
- Piñera Sebastián, *Discurso Inauguración Instituto Nacional de los Derechos Humanos*. Chile, 2012
- Polizter, Patricia *Columna El Mostrador* (El Mostrador 17 Nov-2011 www.elmostrador.cl)
- Pollak Michael *“Une Identité blessée, études de sociologie et d'histoire,”* Paris, A. M. Métailié, 1995.
- Ramírez Morales Fernando, Silva Villalobos Victoria, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6° Básico*. Texto para el Estudiante. MN Editorial Ltda. Chile, 2010 www.mneditorial.cl
- Ricoeur, Paul, *“La Lectura del Tiempo Pasado: Memoria y Olvido ”*, Madrid, Ed. Arrecife, 1999
- Rubio, Graciela, « *Educación y Memoria. Desafíos y Tensiones de una Propuesta* » *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 15 (2007.1) disponible en <http://www.ucm.es/info/nomadas/15/gracielarubio.pdf>
- Rojas María Teresa, Almeida Lilian, *La memoria en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*, publicado en revista digital de educación y nuevas tecnologías Nº, Argentina, 2000. disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm>
- Salazar, Gabriel *Noventa años de los sucesos de la escuela de Santa María de Iquique, Chile*, Compilación Lom Ediciones, 1987
- Sánchez Sanz José, Piedras Monroy Pedro. *“Tesis de filosofía de la Historia Walter Benjamín”* Duererías *Analecta Philosophiae*” *Revista de Filosofía*, 2ª Época, Nº 2 Febrero 2011
- Stern, Steve., *“De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico,”* 1998, disponible en: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1302552396stern.pdf>
- Toledo, Madgenzo, Gazmuri, *“Estudio Cuantitativo y Cualitativo de la Enseñanza de la Historia del Presente de Acuerdo al Currículo de la Reforma”*. Chile. Fondecyt Nº1085228, 2008
- UNESCO *Plan de acción para el programa para la Educación en Derechos Humanos. Naciones Unidas* (2005)
- Vial, Gonzalo *Columna, La Segunda*” del 21 de Mayo de 2000
- Villaseca María de los Ángeles (entrevista de la autora)
- Zegers, Mariana, *“Construcciones divergentes de la memoria: discursos del Estado y organizaciones de memoria pertenecientes a la sociedad civil”* (2012). Universidad Alberto Hurtado. Licenciatura en Lengua y Literatura

POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA: El “Museo de la Memoria y los Derechos Humanos”. Hacia la despolitización del recuerdo como estrategia de aceptación y legitimidad.

Joaquín Pérez Silva

RESUMEN

La elaboración colectiva de la memoria es un proceso interminable, donde interpretaciones múltiples y plurales, se disputan el sentido del presente: qué recordar y que olvidar. El caso de Chile aparece como un ejemplo paradigmático de antagonismo en torno a un pasado frente al cual no existe consenso: la dictadura acontecida entre 1973-1990. De acuerdo a esto, el “Museo de la Memoria y los Derechos Humanos” en Santiago, a través de su muestra, se visualiza como un sitio que institucionaliza y consolida una memoria oficial circunscrita al respeto y cuidado de los Derechos Humanos. En base a esto, es que se busca desentrañar los lineamientos bajo los cuales se constituye esta memoria en particular y la relación que guarda esta construcción con su condición de espacio público. Esto, dado que los procesos de memorialización están sujetos a límites que no son arbitrarios, sino que por el contrario, responden a criterios de aceptación y credibilidad.

PALABRAS CLAVE: Espacio de memoria, trabajo de encuadramiento, museización, memoria oficial.

Introducción

“El porvenir no habrá de juzgarnos por olvidar,
sino por recordarlo todo y, aun así,
no actuar en concordancia con esos recuerdos”

Andreas Huyssen

El presente artículo proviene de los resultados de una investigación realizada en el “Museo de la Memoria y los Derechos Humanos” durante el primer semestre del 2012⁴³, que abrió nuevas ventanas de comprensión, que en parte se abordarán en el trabajo que aquí expongo.

43 La investigación a la que se hace referencia es un estudio empírico realizado junto a Camila Pimentel, producto de nuestra práctica profesional. Esta fue titulada “Políticas públicas de la reconciliación: El “Museo de la Memoria y los DD.HH. como aporte a la construcción de Memoria en jóvenes de la post- dictadura” y consistió en investigar los aportes a la construcción de memoria de este espacio en estudiantes de 3º y 4º Medio en la región Metropolitana, que visitaron el Museo durante los meses de Abril y Mayo del 2012.

Trabajar en torno a la memoria sociológicamente, consiste en adentrarse en los diferentes relatos que re-construyen un pasado colectivo, con el fin de articular expectativas a futuro. Discursos que, al encontrarse en una relación intersubjetiva, sólo existen en plural, y por tanto compiten por el sentido del presente, (Lechner y Güell, 1998) se institucionalizan, o se olvidan. La memoria por tanto es exclusivamente social y al ser una reinterpretación (no verdad) acerca de un pasado vivido, se encuentra en un proceso interminable de construcción, deconstrucción u olvido. Esto cobra significancia mayor, cuando nos referimos a un pasado colectivo que presenta muy pocos consensos en cuanto a sus consideraciones en el presente: la dictadura militar acontecida durante 1973-1990 en Chile.

A su vez, consideramos que es importante abordar sociológicamente los espacios de memoria, pues estudiar la (re)construcción de los relatos de memoria en torno a un pasado autoritario, y las implicancias de este en Chile en el presente, involucra principalmente observar bajo que medios y dispositivos estos lugares transmiten memoria, los olvidos que presentan y como y bajo que finalidades fueron creados. Es bajo esta consideración, que este artículo busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué memoria en particular se construye, y por tanto se proyecta, en el Museo de la memoria y los derechos humanos? y ¿Qué relación guarda esta construcción de memoria con el espacio público que representa el Museo?

Para esto, el artículo se propone primero, elaborar un marco conceptual en torno a las memorias sociales y colectivas y su relevancia en los procesos de catástrofe social, como lo fueron las dictaduras en la región latinoamericana y particularmente en el caso de Chile. Segundo, contextualizar al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos como un espacio específico de memoria, junto con problematizar acerca de la relación Museo-Memoria. Y tercero, ingresar en los lineamientos bajo los cuáles se construye el relato institucional de este espacio de memoria en particular, para de esta forma exponer la relación existente entre lo político y lo público, que terminan conformando una memoria “oficial”. Lo último será apoyado a través del análisis de entrevistas realizadas durante la investigación a la que se hace referencia en los primeros párrafos.

Algunos antecedentes

Las memorias en torno a la dictadura militar en Chile son un ejemplo paradigmático de antagonismo y discrepancia. No existe un pacto social de rechazo, por ejemplo, a la sistemática violación a los derechos humanos durante dicho período, ni menos aún consenso en torno a la significancia de la dictadura en el presente. Peor aún, es la impunidad de muchos de los autores de estos delitos de atropello de la humanidad y el todavía desconocido paradero de los detenidos desaparecidos.

Incluso, por parte de muchos sectores (principalmente de extrema derecha) prevalece la figura heroica de numerosos militares, que gestaron el golpe de estado a Allende en 1973 y que en su mayoría, ostentaron el poder durante los 17 años de dictadura o dirigieron organismos de

represión del Estado como lo fue primero la DINA y posteriormente la CNI⁴⁴. Ejemplo de lo anterior, y durante este año, dos polémicos homenajes fueron llevados a cabo. A principios de este, un grupo de ex militares (convocados por Cristian Labbé, alcalde de Providencia) asistieron a un homenaje y presentación del libro de Miguel Krassnoff, ex brigadier militar y agente de la DINA durante la dictadura militar, y que actualmente cumple una condena de 120 años de cárcel por violación a los derechos humanos, específicamente por secuestro y desaparición. En el mes de Junio, un hecho similar se produce desde una convocatoria pública (en un conocido teatro ubicado en la zona céntrica de Santiago) para un homenaje y presentación de una película, pero esta vez en torno a la figura de Augusto Pinochet, ex dictador y comandante en jefe del ejército de Chile.

Las consecuencias de ambos homenajes fueron las “funas” protagonizadas por un gran número de personas que protestaron a las afueras de ambos eventos, con la presencia de familiares de detenidos desaparecidos y agrupaciones de derechos humanos, y ciudadanos de diverso origen, lo que tuvo como consecuencia enfrentamientos entre adherentes y opositores a la dictadura y detenciones de personas acusadas por desórdenes públicos. Además de un exiguo, pero necesario debate en la esfera pública en torno a la libertad de expresión y la resonancia que podía justamente generar este tipo de “homenajes”. Aquello no es sino un ejemplo claro de la contrariedad de interpretaciones existentes dentro de un mismo espacio social en torno a un pasado problemático y conflictivo, donde una y otra vez parecen abrirse las heridas de un país, que no puede cerrarlas, porque justamente presenta una memoria fragmentada (Garretón, 2003). El carácter social de la memoria, trae inherentemente su condición de disputa y conflicto, que tienen su asidero en su elaboración colectiva.

La memoria colectiva

La memoria, como definición más concreta, remite a la “facultad psíquica con la que se recuerda o la capacidad, mayor o menor para recordar” (Moliner, 1998:318). Sin embargo, no puede entenderse solo como un proceso cerebral del cuerpo humano, sino que también corresponde a “una construcción social que se nutre del entorno cultural, delineando así la identidad de los sujetos que guían los procesos históricos.” (Díaz; 2007: 1).

Esta capacidad de activar la memoria como presente del pasado es un ejercicio individual (Ricoeur, 1999). Sin embargo, estos procesos no ocurren en individuos aislados, por el contrario, se trata de sujetos insertos en redes, relaciones sociales, grupos, instituciones y cultura (Jelin, 2001). Uno no recuerda solo, sino con la ayuda de otros y con códigos culturales compartidos. Es así que toda memoria, incluso la más individual, es constitutivamente de carácter social, ya que requiere de una mediación lingüística y narrativa sólo posible de encontrar en sociedad. (Ricoeur, 1999).

⁴⁴ Dirección de Inteligencia Nacional y Centro Nacional de Informaciones respectivamente, ambos organismos de inteligencia y represión durante la dictadura militar en Chile. Luego de la disolución de la DINA, esta pasó a llamarse CNI. Ambas son responsables de innumerables casos de tortura, secuestro, asesinato y desaparición, tanto en Chile, como fuera del país.

La memoria recurre a instrumentos para edificarse: el instrumento más acabado y a la vez marco central de la memoria colectiva, es el *lenguaje*, y con éste se construyen, mantienen y comunican los contenidos y significados de la memoria (Mendoza García, 2005: 7)

De acuerdo a estas características, Maurice Halbwachs (1991:2) define a la memoria como “el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo o comunidad o sociedad”. Esta memoria <individual> siempre está enmarcada en una dimensión colectiva, que el autodenomina como “los marcos sociales de la memoria” (Halbwachs, 2004). Noción bajo las cuales advierte que los individuos articulan su memoria. Ejemplo de estos son la familia, la religión o la clase social, que permiten articular su identidad individual, pero también están presentes conceptos como el tiempo, el espacio y el lenguaje donde configuran su identidad más social.

Es posteriormente a estas definiciones de Halbwachs⁴⁵, que la memoria como categoría social, comienza a tener relevancia en el campo de las ciencias sociales, principalmente en el contexto europeo de la post-guerra, donde los discursos de la memoria surgen como consecuencia de la descolonización y de nuevos movimientos sociales y el debate cada vez mayor en torno al Holocausto, que aparece como el “*tropos* universal del trauma histórico” en occidente. (Huysen, 2002: 17). Ejemplo claro de esto es la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1946, institución que nace bajo la finalidad de que no se repitan las atrocidades de la 2da guerra mundial y la creación de la declaración universal de los Derechos Humanos.

A raíz de lo anterior, la memoria se conforma como un nuevo campo de preocupación en las ciencias sociales y se aborda académicamente desde la perspectiva de Derechos Humanos, de la represión y de la violencia política (Jelin, 2003). Y comienza a comprenderse como “forma particular de vincular hechos del pasado con el presente, y de articular alternativas imaginadas para un futuro” (FLACSO, 2007). Esta nueva forma de comprensión acerca de la temporalidad que comienza a forjarse en torno a la memoria es la que justamente permite diferenciarla de la historia; el pasado, presente y futuro comienzan a ser tiempos discontinuos de un mismo proceso, donde el pasado se fija como un espacio de experiencia y el futuro un horizonte de expectativas (Koselleck, 1993). “Pasado, presente y futuro, siendo diferentes, sólo adquieren significado en su relación recíproca” (Lechner y Güell, 2002: 3).

Esta distinción es cuidadosamente trabajada por Pierre Nora (1984) quien da cuenta de que la memoria es un fenómeno que siempre actúa, “un presente eterno”, mientras que la historia es una mera representación del pasado. La memoria, por lo tanto, adopta una naturaleza múltiple, colectiva, plural e individualizante, mientras contrariamente, la historia surge como una especie de “bien” que pertenece a todos y a nadie.

45 Halbwachs desarrolla su planteamiento teórico acerca de la memoria en el periodo antes de la segunda guerra mundial, es por esto que sus conceptos comienzan a tener preponderancia en la post-guerra. Las ediciones que aquí están citadas son recientes.

La memoria tiene su raíz en lo concreto, en el espacio, el gesto, la imagen y el objeto. La historia sólo se ata a las continuidades temporales, a las evoluciones y a las relaciones entre las cosas. La memoria es un absoluto y la historia sólo conoce lo relativo (Norá, 1984:3)

La idea anterior, se refuerza con los planteamientos teóricos de Walter Benjamin (2005), quien piensa a la memoria como una forma de conocimiento capaz de cuestionar la idea de historia, en tanto proceso triunfal del progreso infinito. La memoria es una forma de resguardo ante esta afirmación de lo “siempre nuevo”, que trae consigo la cosificación de la historia, que siempre en pasado, promueve el avance de racionalidad instrumental bajo el paradigma de progreso.

El carácter singular y colectivo de la memoria la constituye no sólo como múltiple, sino que al mismo tiempo, la convierten en un concepto problemático, dado que muchas veces no hay acuerdos en torno a que recordar o que olvidar. La memoria es una relación intersubjetiva, elaborada por tanto en la comunicación con otros y por tanto sólo existe en plural. La lucha es por el sentido del presente en torno a delimitar los materiales con los cuales construir el pasado (Lechner y Güell, 2002).

Lo antes señalado, se relaciona con lo que Jelin (2001) ha llamado “memorias narrativas”. En estas se pueden encontrar construcciones de sentido en torno al pasado y al presente, y también en torno a las heridas que aquel ha dejado. En todo esto, el olvido y el silencio ocupan un lugar central. Toda narrativa del pasado implica una selección, la memoria se vuelve selectiva, dado que la memoria total es imposible, es justamente esta selección la que se vuelve problemática y antagónica. Esta memoria selectiva se da especialmente en torno a períodos históricos de grandes catástrofes sociales, masacres y genocidios, donde la contracara del olvido es el silencio (Jelin, 2001). En este caso, sobreviven recuerdos dolorosos que esperan para ser expresados.

Sin duda, la memoria es un fenómeno complejo e incluso muchas veces antagónico, dado que el pasado es algo irremediamente interpretable (Halbwachs, 2004) condicionado por el tiempo, el espacio y el lenguaje, y por tanto, no se puede entender como acabada redefinición.

La activación de la memoria en torno a catástrofes sociales: el caso de Chile

La memoria y su relación con los derechos humanos, como dijimos antes, comienzan a trabajarse en torno a grandes traumas históricos relacionados a masacres y genocidios en Europa. Esto ayudado por la conversión de antiguos campos de concentración en sitios de memoria de acuerdo a lo allí acontecido. Uno de los casos más representativos, para la escena mundial, es Auschwitz.

Bajo esta misma óptica, en el contexto latinoamericano, la memoria comienza a desarrollarse también en torno a traumas de gran envergadura, como lo son la serie de regímenes autoritarios ocurridos durante la década de los 70's como los de Pinochet en Chile, Videla en Argentina y Stroessner en Paraguay. Todos de corte golpista, fueron comandados por fuerzas militares y

luego prolongados en dictaduras. Estos regímenes no sólo fragmentaron la democracia, sino que también los derechos fundamentales de las personas, bajo su violación sistemática. En el caso particular chileno, la dictadura de Pinochet dejó un resabio de 2279 personas que perdieron la vida y 40.118 víctimas de la violencia política impulsada por el terrorismo de estado⁴⁶, durante los 17 años en que se prolongó (Período que se comprende entre los años 1973 a 1990). Esta instauración, como práctica sistemática, del terrorismo de estado y la represión, volcó la mirada del mundo sobre la región y provocaron cambios en la forma de interpretar lo que sucedió (Jelin, 2003).

Con la vuelta a la democracia, se han ido erigiendo espacios de memoria que aparecen como formas de compensar y dar reconocimiento a las víctimas del terrorismo de estado y violencia política⁴⁷ Esto pone de relieve esta relación recíproca entre pasado, presente y futuro, y a la memoria como un elemento esencial para la construcción de un futuro democrático.

Para atrás, se trata de encontrar maneras de saldar las cuentas con un estado represor y violador. La idea que domina y vincula ambos temas es que no se puede construir futuro con impunidad por el pasado. Es aquí donde entra la consideración de la memoria social. (Jelin, 2003: 13)

Estos espacios o sitios de memoria, “son lugares donde existe una consciencia conmemorativa en una historia que la convoca porque la ignora” (Norá, 1984). Son sitios que permiten el recuerdo acerca de acontecimientos que necesitan ser recordados, puesto que de otra forma, la historia barrería con ellos. Son las bases donde se asienta la memoria para no convertirse en olvido, dado que la memoria siempre está amenazada por la historia. El no olvidar y no repetir atropellos de esta naturaleza ni en el presente ni en el futuro, se convierten no sólo en imperativos éticos para la vida en comunidad y sociedad, sino que también para la construcción de la democracia.

Sin embargo, esto trae consigo situaciones polémicas en torno a los procesos de memorialización, dado que no existe acuerdo acerca de cómo y que memorializar, así como que recordar y que olvidar. Esta situación no se debe pasar por alto, dado que “el reconocimiento del carácter potencialmente problemático de una memoria colectiva anuncia la perspectiva de cómo se ha trabajado en torno a la temática” (Pollak, 1989; 2).

En nuestro país esta situación es paradigmáticamente conflictiva, pues es necesario considerar que “la memoria en Chile es una ‘caja de Pandora’, a la que se le teme abrir para no afectar la convivencia difícilmente alcanzada, pero que, imposible de contener, estalla una y otra vez” (Lechner y Güell, 2002: 9). A este respecto, Stern (2002) señala que existen en Chile una serie de memorias “emblemáticas” en torno a lo acontecido el 11 de septiembre de 1973, donde

46 Datos extraídos del informe Rettig y Valech respectivamente.

47 Son ocho los espacios de memoria que hasta la fecha en Chile han sido designados como Monumentos Nacionales: los hornos de Lonquén (1996), la antigua casa de tortura en José Domingo Cañas 1367 (2002), el Estadio Nacional (2003), el Parque por la Paz Villa Grimaldi (2004), Nido 20 (2005), Londres 38 (2005), Patio 29 del Cementerio General (2006) y el Campo de Concentración Pisagua (2008). A esto hay que sumarle el museo de la memoria y los derechos humanos (2010).

algunas reinterpretan el golpe de Estado como “salvación” y otras como “catástrofe”. Ambas, en oposición absoluta, dan muestra de la polaridad chilena aún en la post-dictadura. Esta distancia muestra que la memoria en Chile no sólo es una “caja de Pandora” problemática, sino que también es altamente antagónica (Garretón, 2003). Esto afecta directamente a la identidad del país, dado que Chile presenta una memoria fragmentada, es decir una elaboración del pasado construida antagónicamente. Esta ausencia de una memoria colectiva se presenta como un escollo directo en torno a cómo se va a dilucidar su futuro.

En Chile han sido más bien organismos de la sociedad civil⁴⁸ quienes han impulsado la recuperación de los espacios donde ocurrieron hechos brutales durante la dictadura. Pero a pesar de que la memoria toma un rol relevante dentro del espacio social luego del retorno de la democracia, ésta no ha surgido como un imperativo público (Méndez, 2003). El estado chileno ha sido más bien reactivo, y las veces que ha intervenido han sido para construir memoriales que reducen su función a la desaparición y la muerte. Un ejemplo gráfico es el memorial del cementerio general “Patio 29”, monumento que sin duda brinda un homenaje a las víctimas de la dictadura, pero que se agotan justamente en aquello. Los espacios han gozado de poca contextualización histórica que de cuenta de lo que significa ser víctima del terrorismo de Estado (Méndez, 2003) y por tanto, también comprimen su trabajo sobre la memoria social y sus múltiples reinterpretaciones acerca del pasado. Dentro de estos espacios es que surge el “Museo de la memoria y los Derechos Humanos”, como política de Estado para la reparación simbólica a través de la educación en estos derechos.

La museización de la memoria, “Museo de la memoria y los Derechos Humanos”

El “Museo de la memoria y los Derechos Humanos” es un proyecto bicentenario inaugurado el año 2010 por la ex presidenta Michelle Bachelet. Se crea para “impulsar iniciativas educativas, que inviten al conocimiento y la reflexión”.⁴⁹ Se erige como un sitio ubicado centralmente (Matucana 501, al lado de la estación de metro Quinta Normal) con la meta de ser un sitio al alcance nacional que fuera capaz de interpretar a todos los chilenos. (Lazzara, 2011). De allí la preocupación del museo de tener un impacto público mayor al de los espacios de memoria donde efectivamente acontecieron eventos traumáticos, dado que este se plantea como un espacio masivo (es importante destacar que el Museo y en general la mayoría de sus actividades son gratuitas), que cuenta con instalaciones que trascienden de la muestra permanente del museo (Auditorio, galería de la memoria (arte), Centro de documentación, explanada).

En muchos sentidos, el Museo de la Memoria se veía no sólo como el proyecto culminante de la administración de Michelle Bachelet, sino que también como un proceso de finalización a la política reconciliatoria y oficialista de la Concertación misma (Lazzara, 2011). De una u otra manera, el Museo de la memoria es el “legado” de la concertación, concernida en la figura de

48 Agrupaciones de familiares de detenidos desaparecidos y Organizaciones de Derechos Humanos

49 Fundamentos del Museo de la Memoria presentes en su página web. Revisado el 25 de septiembre de 2012. <http://www.museodelamemoria.cl/el-museo/sobre-el-museo>.

Bachelet, donde lógicamente juega un papel fundamental su biografía personal⁵⁰. “El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos” es la consolidación de la memoria de la Concertación.

Como institución se ha planteado “dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990; a dignificar a las víctimas y a sus familias; y a estimular la reflexión y el debate sobre la importancia del respeto y la tolerancia, para que estos hechos nunca más se repitan.”⁵¹ Esto mediante una museografía que se compone de la utilización de medios audiovisuales altamente tecnologizados, así como también de objetos, documentos y archivos (testimonios orales y escritos, documentos jurídicos, cartas, relatos, producción literaria, material de prensa escrita, audiovisual y radial, material histórico y fotografías).

Sin embargo, la construcción de un museo como espacio de reconstrucción de un pasado de violaciones sistemáticas a los derechos humanos fundamentales no deja de ser confuso y problemático. Para el caso argentino, Carnovale presenta dos dimensiones problemáticas fundamentales, la primera se relaciona con el hecho mismo de la construcción del Museo y la segunda con la vinculación entre lo político y lo público (Carnovale, 2006).

La primera situación tiene directa relación con el relato, que al institucionalizarse en un espacio público y masivo, aparece como un discurso de memoria “oficial”:

¿De quién es el Museo de la Memoria? ¿Qué historia contar en un Museo de la Memoria? ¿Desde qué consenso se impulsará la reunión de memorias disímiles que puedan sostener un relato? Son preguntas que surgen en torno a la construcción de un espacio como este. Este aspecto se revela particularmente conflictivo a la hora de construir un relato consensuado. (Carnovale, 2006; 16)

Lo que existe en este tipo de espacios es un proceso de “encuadramiento de la memoria” (Pollak, 1989). Esto es, la construcción de límites a las memorias colectivas, límites que por lo demás no son arbitrarios, sino que son parte de un proceso de selección, ya que como se ha reiterado, con respecto al pasado hay poco consenso. Este tipo de encuadramientos responden a criterios de selección que tienen que ver con los objetivos político-sociales del espacio y a razones de credibilidad y aceptación, dado que si hay disputa acerca de cómo reinterpretar el pasado, habrá por ende desacuerdos en como memorializar (Mallea, 2010).

50 Bachelet es hija de un ex brigadier de la fuerza aérea durante el gobierno de la Unidad Popular, al estallar el golpe de estado, Alberto Bachelet es tomado preso, donde falleció. La ex presidenta pasó a la clandestinidad y posteriormente fue apresada, en el Cuartel Terranova (Hoy Villa Grimaldi) lugar de represión y tortura, para luego partir al exilio.

51 Fundamentos del Museo de la Memoria presentes en su página web. Revisado el 25 de septiembre de 2012. <http://www.museodelamemoria.cl/el-museo/sobre-el-museo>

La segunda situación tiene que ver directamente con lo que significa el museo como institución moderna y lo que este proyecta a la sociedad civil:

la museización en sus muchas formas es el intento patológico de la cultura contemporánea de conservar, controlar, dominar lo real para esconder el hecho de que lo real agoniza debido a la extensión de la simulación (Baudrillard, citado en Huyssen, 2002 :67).

El museo, como lo plantea Baudrillard, se convierte en un medio masivo que ya no se distingue de otros. Esta constitución como medio, inevitablemente trae la complementariedad de los fines, dado que “la cultura museal es, de un extremo a otro, política pública. El museo es la institución moderna por naturaleza:

Un espacio público, constituido con todo rigor mediante técnicas de captación del acontecimiento, haciéndolo inmediatamente reproducible y disponible para la gran masa. Ya es evidente que el uso por el público de su razón es dependiente del régimen de comunicación del saber (Déotte, 1998: 183)

Este se vuelve un espacio de la memoria legítima (Benjamin: 2005), la influencia de la racionalidad implícita en el museo moderno, lo hace trazar fronteras entre lo exterior y lo interior. Esto implica una estrategia para ganar adeptos, ampliar el círculo que acepta y legitima una narrativa, que la incorpora como propia, para “oficializar” o “institucionalizar” su relato acerca del pasado (Jelin, 2001). Los museos son percibidos, casi sin cuestionamientos como la “cosa verdadera” (Risnicoff, 2006).

El museo se erige como un espacio en donde se consolida y construye la memoria oficial acerca del pasado reciente del país. Así, las definiciones acerca de sus exposiciones, contenidos, ubicación y presupuesto se enmarcan dentro de lo que podemos denominar razón de Estado (Lagos, 2010). El hecho más notorio es que el museo relate cronológicamente lo acontecido durante el periodo de 1973-1990, para cerrar con el plebiscito de 1988 y la recuperación de la democracia. Esto último bajo una narrativa triunfalista y conciliadora, que deja la sensación de una tarea terminada (Lazzara, 2011).

Esto es llevado a la práctica no sólo a través de este relato institucional, sino que la museografía también se sirve de la herramienta del objeto, con la finalidad de contextualizar el período acerca del cual construye su memoria, a saber 1973-1990 de una forma veraz, donde lo ilustrado en un diario, imagen o foto, no pueda ser refutado. La utilización de objetos no se reduce sólo a material de prensa, sino que también hay salas donde se expone artesanía carcelaria, construida por presos políticos, dibujos de niños dirigidos hacia Pinochet, la campana del patio 29 del cementerio general y una cama, que evoca la siniestra “parrilla” utilizada para torturar a prisioneros a través de la aplicación de corriente eléctrica. El excesivo material de prensa de la época en el que se sostiene la muestra museográfica, muchas veces presentado en pantallas táctiles, que son tecnología actual, evoca una sensación de lejanía y contraste, con un pasado

que es historia reciente. Esto es la paradoja en torno a como se ha trabajado la memoria, dado que la utilización de objetos que pretenden que ciertos acontecimientos permanezcan en el recuerdo, pueden provocar su efecto contrario, el olvido (Huysen, 2002).

Cabe entonces interiorizarse en torno a bajo que lineamientos se construye este relato, cuáles son sus características y que finalidad busca. Esto mediante tres ejes que considero fundamentales para poder dar cuenta de la construcción de la memoria particular de este espacio. Primero, la ausencia de una contextualización histórica pertinente que permita dar cuenta del conflicto ideológico que se vivía antes y durante la dictadura; Segundo, la utilización de una muestra y una narrativa que apelan al horror y la atrocidad, con la finalidad de sensibilizar al espectador y tercero, la distinción entre dictadura y democracia como oposición absoluta, sin hacerse cargo, durante el relato, acerca de los engranajes autoritarios que se vislumbran en el presente democrático.

Ausencia de una contextualización histórica y relato acerca del conflicto ideológico.

El relato que construye el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos se estructura bajo tres conceptos principales: Derechos Humanos- Memoria y “Nunca más”. Esto quiere decir, un espacio donde se de visibilidad a las violaciones sistemáticas a los derechos humanos durante la dictadura en Chile, promoviendo el cuidado y respeto hacía estos para que nunca vuelvan a repetirse atropellos de esta naturaleza, mediante el respeto y la tolerancia en democracia, como marco político que garantiza el cuidado de estos derechos universales. Así lo relata uno(a) de los(as) guías:

O sea, los lineamientos son, reforzar algunas ideas potentes que hay dentro del museo institucionalizadas tales como Derechos Humanos, memoria y nunca más. Son las tres ideas fuertes dentro del guión y dentro del museo que hay que rescatar ojala lo más posible durante el relato (Entrevista guía N° 1, 7 de Marzo del 2012⁵²)

La no repetición de acontecimientos de esta gravedad, se sustenta en la afirmación de no olvidarlos, de allí la necesidad de la memoria, que además guarda relación con comprender un proceso que vivió el país durante 17 años, sobre todo en quienes no lo vivieron.

Si queremos conectar con gente joven tenemos que hacerles ver que la memoria es una herramienta útil para conocer nuestra historia, y saber quiénes somos hoy (Entrevista guía N° 7, 14 de Marzo del 2012)

52 Las entrevistas a las que se hace referencia, fueron aplicadas a todos los guías del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Estas se realizaron en sus dependencias junto a Camila Pimentel durante el mes de Marzo, para un estudio empírico que allí se realizó, motivo de nuestra práctica profesional de la carrera de sociología, estudio al cual se hace mención en el primer pie de página del presente artículo.

Sin embargo, al ingresar al museo nos encontramos de pleno con una memoria fragmentada. La muestra museográfica comienza en el *hall* de entrada, donde se exponen las diferentes comisiones de verdad y reconciliación en el mundo, dando cuenta del desafío universal de los derechos humanos. Junto con esto, los sitios de memoria en Chile ordenados geográficamente. Esta continúa dando paso al día del golpe de estado, narrado cronológicamente. El golpe militar irrumpe en la muestra sin dar cuenta de ningún proceso político anterior, pasando por alto la contextualización histórica pertinente acerca de los estallidos sociales y políticos y la confrontación ideológica que dieron paso al golpe de estado, durante el gobierno de la Unidad Popular, bajo la presidencia de Salvador Allende.

Hay silencios y tabúes sobre lo que se puede contar y lo que hay que silenciar [...] Más tabú aún son los años apasionados e incendiarios de la Unidad Popular. ¿Dónde está, por ejemplo, el relato sobre Allende? (Lazzara, 2011: 67).

Este espacio, mucho más al ser público, se encuentra sometido a límites que no pueden ser constituidos arbitrariamente y deben hacer frente a interrogantes sobre su organización, credibilidad y aceptación (Pollak, 2006: 24-25). Con la finalidad de conseguir una aceptación pública y construir un relato homogéneo, se omiten discursos que a la vista aparecen como más “conflictivos o problemáticos”, como los de la Unidad Popular o el MIR dentro del relato institucional que se proyecta en el museo. Como se mencionó anteriormente, las memorias en Chile son paradigmáticamente problemáticas, dado el poco consenso que existe en torno a la resignificación del golpe de estado en el espacio social aún en el presente. El temor a la reapertura a esa conflictividad genera que se construya un relato donde tiendan a reinar los consensos, provocando que una serie de memorias queden escondidas o subterráneas (Lagos, 2010). Este carácter conciliador, elude por completo la lucha que se genera por el sentido del presente que estas diferentes memorias evocan y su importancia para construir el futuro. Respecto del pasado, hay muy poco consenso y, por lo tanto, hay muchos elementos que, debido a su carácter conflictivo, tienden a quedar fuera del relato oficial (Lazzara, 2011).

La ausencia de narrativas que tengan relación con el proceso de la Unidad Popular, como la militancia y los partidos políticos, movimientos sociales latinoamericanos, el proyecto al socialismo de Allende (y su imponente figura), la revolución, la lucha de clases, o la reforma agraria, atenta contra una construcción colectiva mucho más amplia acerca de lo acontecido el 11 de septiembre del 73' y los posteriores 17 años de dictadura. Se apela de forma constante al recurso iconográfico que atrapa a los visitantes, como por ejemplo al subir la escalera luego del *hall* de entrada, donde aparece Víctor Jara junto a una serie de trabajadores, pero sin ningún tipo de narrativa que evoque el conflicto ideológico que durante aquella época se evidenciaba.

También desde una perspectiva histórica queda un enorme vacío, sobre todo pensando en las generaciones nuevas, ya que el relato no permite dar cuenta de los procesos anteriores ni la magnitud que tuvo la instauración de un régimen autoritario, que posteriormente se consolidó mediante el establecimiento del modelo neoliberal de libre mercado. La pregunta que aquí surge es ¿realmente se puede dar visibilidad a la violación de derechos humanos sin

comprender a cabalidad cuales fueron los procesos que condujeron a aquella catástrofe social y humana? Jamás se habla de por qué se cometieron tales atrocidades.

Se construye, de esta forma, un relato que no sólo omite discursos políticamente relevantes que son anteriores al golpe de estado, sino que el museo se desprende de cualquier tipo de dialéctica que implique una consideración propiamente política, soslayando completamente el carácter antagónico de las memorias y los procesos históricos de los cuales estas surgen:

Y bueno la estructura se basa, sacan toda la información del texto de la comisión de verdad, o sea tu lees la comisión de verdad y usa el mismo lenguaje que tiene el guía. Es un guión bastante neutral, que no hace interpretaciones, trata de no interpretar, trata de no ser sensacionalista, es como bien duro, bien neutral. Si lees la comisión de verdad, ahí entrega esa interpretación al menos, como esa sensación de neutralidad, sin tendencia política. Lo cual a la gente le agrada mucho (Entrevista guía N° 5, 8 de Marzo del 2012)

Al constituir un relato con completo apego a la comisión de verdad y reconciliación (Informe Rettig) se apela a una narrativa objetiva y parcial, que se desprenda por completo de cualquier contenido político. Si bien existe una condena taxativa a la violación sistemática a los derechos humanos durante el período, y una clara condena moral a las atrocidades que acontecieron, tampoco hay una interpelación directa a lo que significó la instauración del castigo como política sistemática de Estado. No se menciona quienes las cometieron, menos de la complicidad política de ciertos grupos (también civiles) que se vieron nuevamente empoderados con la instauración de la dictadura (sobre todo de derecha) o de la construcción en el espacio público, amparada por los medios de comunicación, de un discurso normalizador que opera sobre individuos a corregir (Foucault, 1990) o “seres indeseables” (Arendt, 2005) dentro del espacio social. No se ahonda en lo que significó ni significa haber sido víctima de violencia política o terrorismo de estado (Méndez, 2003) el relato se ve reducido a la muerte y la tortura.

No sólo se aboga por neutralidad y objetividad, sino que se elabora una narrativa que se despoja de un contenido y un lenguaje propiamente político, con la finalidad de evitar conflicto ideológico.

El patrón responde más bien a lo que muestran las salas, pero al mismo tiempo el patrón trata no entrar en conflicto con los visitantes, que tienda al equilibrio, que no busque hablar con conceptos que choquen con un sector o con otro, que mantenga el equilibrio. Sin tratar de decir, que se yo, la dictadura, tanto, juicios de valor. Se tiende a caer en juicios de valor cuando se habla de una historia que fue tan reciente. (Entrevista guía N° 6, 8 de Marzo del 2012)

El hecho de no entrar en conflicto con el visitante, vislumbra claramente los lineamientos reconciliatorios y oficialistas de la memoria que se pretende proyectar en el Museo de la memoria. El encuadre de la muestra colocado bajo el imperativo de la universalidad de los derechos humanos (Mallea, 2010) genera que el relato se limite a ser un discurso que busca la reparación y reconciliación perdida durante la dictadura. Bajo estas directrices, una interpretación más sociológica acerca los procesos políticos que se vivenciaron antes, durante e incluso después de la dictadura, se vuelve innecesaria y peligrosa para los objetivos que busca el Museo, a saber, dar visibilidad a la violación sistemática a los derechos humanos durante la dictadura:

Porque en realidad no hay cosa que haga más daño que lo que sería como lo militante. Lo militante separa. Es un tema que debemos dirigirnos a una sociedad entera. No contribuimos a separar y al no entendimiento, la idea es no mezclar las cosas, no confundirlas, no llamarlas de otra forma. (Entrevista guía N° 7, 15 de Marzo del 2012)

Narrativa sensible y estética del horror

La construcción de un relato que se propone dar visibilidad a la violación de los derechos humanos durante el período 1973-1990, hace que el museo se desplace por narrativas, acompañadas por la muestra museográfica, donde se construye una oposición binaria entre victimario/víctima, realzando la figura de la víctima que queda heroizada:

En algunos casos de museos de la memoria existentes en el mundo, existe la opción de recrear el pasado a través de lo realista de escenas y objetos que fueron testigos materiales del sufrimiento de las víctimas, una especie de dramatización del horror que puede llegar a paralizar a los visitantes (Richard, 2010: 237)

Ejemplo claro de lo anterior, son las salas *“represión y tortura”*, *“el sufrimiento de los niños”* y *“ausencia y memoria”*. La primera, donde se exponen testimonios orales y escritos, acerca de ejecuciones, métodos de tortura, desaparición forzada y hallazgos. Cabe destacar el hecho de que los testimonios orales, se exponen en pequeñas cabinas individuales, donde pequeñas pantallas proyectan un video donde un grupo de presos políticos relatan sus experiencias en lugares de represión y tortura (como por ejemplo el Estadio Nacional de Chile, en Santiago). Esto, junto con reforzar la veracidad del sufrimiento y dolor de aquellas personas, para volverlo innegable, genera también que cada visitante se relacione de forma más *“íntima”* con la víctima. En esta sala además, se expone la parrilla, objeto que era utilizado para la tortura. Nuevamente, se apela a la representación fidedigna de la realidad mediante la exhibición de objetos, artefactos que sin embargo, no presentan ningún relato y por ende ninguna contextualización que pueda dar paso a la reflexividad acerca lo que significó (y significa) la tortura en Chile. Se muestra cómo y dónde se torturó, pero jamás por qué, por quienes y bajo que preceptos, esto es una constante en el museo.

Más dramática aún es la sala el “*sufrimiento de los niños*” donde se exhiben dibujos, cartas y testimonios donde los niños piden explicaciones, en algunos casos al mismo Pinochet, ante la incertidumbre por el paradero de sus padres o seres queridos.

Por su parte, “*ausencia y memoria*” tematiza a las víctimas como centro del relato (Mallea, 2010). Es un espacio que intenta representar las “velatones” que se hacían durante la dictadura y que es una especie de “palco” para ver las fotografías de detenidos desaparecidos y ejecutados, a la cual se llama “nube” de fotos. La sala está diseñada para ser un lugar de “recogimiento y silencio”, donde además se expone la lista de todas las víctimas documentadas por los Informes Rettig y Valech (Mallea, 2010). “Ausencia y memoria” no es otra cosa que un homenaje a las víctimas, al ser un espacio lleno de simbolismo y al ubicarse centralmente en el tercer piso, aparece como el corazón del museo, reforzando y realzando su carácter emotivo. No obstante, se reitera la superposición del recurso iconográfico y pictórico en desmedro de una interpretación más reflexiva de los procesos sociales del pasado. No deja de ser curiosa la inclusión dentro de esta nube de fotos del retrato de Allende, dándole a su figura una ascensión heroica y martirizada, cuando en el museo se hizo todo lo posible por soslayar su relato y proyecto político en Chile.

Hay una clara dialéctica narrativa que posiciona lo sensible por sobre lo reflexivo, y la identificación por la contextualización histórica de los sucesos colectivos del pasado, donde se “absolutiza la figura del valor moral de las víctimas como única estrategia de conocimiento” (Richard, 2010; 238). Mediante la sensibilización del público, se construye una uniformidad interpretativa frente al conflicto que significó la dictadura ¿Quién no podría sensibilizarse ante tales atropellos contra la humanidad? ¿Podría estar alguien a favor de estos? ¿Cómo no estremecerse ante relatos como los que aparecen en la sala del “sufrimiento de los niños”?

Sin embargo, incluso este encuadramiento, que implica dar un tratamiento ético a la información y objetos dentro del museo, nos traslada por un vaivén de sensaciones.

Por una parte, nos encontramos frente a espacios llenos de simbolismo, como “ausencia y memoria”, que si bien carece de relato, evoca en las memorias colectivas aquellas conmemoraciones populares como las “velatones”, sobre todo dado que hasta el día de hoy son rituales muy enraizados dentro de la cultura popular en Chile. Por otro, ciertos objetos que están absolutamente desprovistos de este carácter conmemorativo, como la parrilla. Esta paradójica utilización se entremezcla con algo de morbo ¿De qué sirve mostrar una cama donde se torturaba mediante la aplicación de corriente eléctrica? ¿No es más razonable explicar y ahondar en por qué se torturó más que en el cómo? (Pérez y Pimentel, 2012: 66) ¿Que memoria puede contener un artefacto con estas características? ¿Puede ser un aparato como este realmente un dispositivo de memoria?

Nos enfrentamos a una estética del horror que presenta una reinterpretación del pasado unívoca, que como se mencionó anteriormente, yuxtapone una narrativa victimaria por sobre un relato ideológico, abandonando por completo la preponderancia socio-política de la dictadura en el presente democrático. Esto presenta un importante peligro para la construcción

de las memorias, sobre todo en sujetos que no vivenciaron los 17 años de dictadura en Chile, dado que la constitución de un relato que apela exclusivamente a lo ético, entrega elementos para interpelar al proceso autoritario sólo desde un punto de vista moral, pero se desprende de la tarea de facilitar herramientas críticas, tanto a sus visitantes como a la sociedad civil, para poder dar cuenta de sus incidencias en el presente.

El tipo de manifestaciones memoriales que han tenido los gobiernos de la Concertación responde a una política sin espesor histórico, pragmática, que ha pretendido reducir el tema de la violación a los derechos humanos al plano privativo de las víctimas individuales (Méndez, 2003, 4)

Esto implica decisiones políticas, éticas y estéticas que dan configuración al recuerdo (Lazzara, 2011) y esto fue una constante durante los gobiernos de la Concertación. Detrás de este tipo de configuraciones hay razones ideológicas de Estado con la intención de fundar una idea de democracia que se funda en las ideas de reconciliación y perdón.

La oposición absoluta entre democracia y dictadura

Otro de los conceptos importantes que se trabaja dentro del museo es el de democracia. Se desarrolla la idea de cuidar y valorar la democracia, y comprenderla como un sistema que posibilita el entendimiento, la tolerancia y el respeto entre ciudadanos dentro del espacio social, en contraposición a lo que significó la dictadura, donde primó el odio y la violencia:

Bueno por una parte tiene que ver con la democracia, inculcar o valorar lo que significa la democracia y que se supone que en estos 17 años de dictadura se quebró, no estuvo presente. Valorar ese retorno de la democracia y valorar que ahora se vive en democracia y que en ese tiempo no. (Entrevista guía Nº 4, 8 de Marzo del 2012)

Se establece dentro del relato, que la democracia también lleva como valor inherente el cuidado y respeto a los derechos humanos, constituyéndose como el único espacio político propicio para la reconciliación y sanación de las “viejas heridas” dejadas por la dictadura. Se despliega una narrativa que genera otra oposición binaria, esta vez entre democracia y dictadura, donde se asume que lo que facilitó la sistemática violación a los derechos humanos, fue el quiebre institucional que significó el golpe de Estado. Se busca internalizar en los visitantes la idea de que en democracia atropellos de esta naturaleza no tendrían asidero jamás.

Y también nos preocupa el tema de la democracia, la democracia es como el marco político que propicia que los derechos humanos se puedan cuidar, se puedan respetar en cierta medida (Entrevista guía Nº 7, 15 de Marzo del 2012)

No obstante, nuevamente chocamos ante los límites de este encuadramiento que interpela a lo emotivo. Al reducir el relato a la relación democracia-derechos humanos, la interpretación sociológica vuelve a ser pobre y unívoca. Se comprende como violación a los derechos humanos sólo lo que está vinculado a la muerte, tortura o coacción física o psicológica y no al hecho de privar a la ciudadanía de derechos cívicos o garantías civiles. Desde lo micro a lo macro ¿Qué paso con las libertades individuales? ¿Por qué no hay relato sobre el toque de queda, el control de identidad, las detenciones ilegales? ¿Qué sucedió con la participación política y la supresión de los partidos? Si bien al principio de la muestra que se titula *“fin del estado de derecho”* se aborda el quiebre institucional, la ocupación militar, cierre del congreso y de los registros electorales. Esto se hace más bien para contextualizar y dar cuenta de la nueva institucionalidad militar que se asienta en Chile, pero jamás hay un relato que sistemáticamente vaya dando cuenta de los profundos cambios en la estructura política, social y económica en el país. El relato se centra en figuras políticas emblemáticas (como el atentado a Orlando Letelier en el extranjero) y en las operaciones cóndor y colombo, en desmedro de un relato construido a partir de la visión de un ciudadano común.

Aún más controversial, es el particular giro que toma la muestra hacia su término. El relato se centra en el plebiscito de 1988, donde se exponen las campañas de las opciones “No” y “Sí”, que se enfrentaron en las urnas para culminar o perpetuar la dictadura respectivamente. La narrativa adopta un espesor triunfalista, donde, a través del triunfo del no, se realiza el triunfo sobre el horror:

“Un tono reconciliatorio oficialista así le da cierre al triunfalismo narrado, dejando claro que el amor y el reencuentro priman por sobre el odio y el disentimiento y que éstos son los pilares éticos que fundamentan el retorno a la democracia” (Lazzara, 2011; 20).

Se busca internalizar en el público la idea de una tarea terminada y consentida, donde el retorno a la democracia fecunda un nuevo país, cimenta el camino para una nueva vida y siembra esperanzas a través de la unidad nacional. Esto se sostiene, como en toda la muestra, mediante el recurso iconográfico, donde una gigantografía con los nombres de los exiliados que vuelven al país, muestra el nuevo amanecer de Chile. A esto se suma una pantalla que proyecta el video del acto de retorno a la democracia en el Estadio nacional, un día después de asumido el mando por el presidente Patricio Aylwin, con el que se cierra la muestra, reforzando la idea de un futuro próspero y justo. Encontramos en este cierre la antinomia entre democracia y dictadura, donde la primera se vislumbra como lo nuevo y próspero, mientras que la segunda como lo antiguo y separativo.

El cierre de la muestra es donde se visualiza con mayor fuerza la relación entre este encuadramiento homogéneo e unificador y el hecho de ser un espacio público, donde la ausencia del relato acerca del futuro, donde se expongan las consecuencias de la prolongación del período autoritario en Chile y los nuevos desafíos para construir una democracia fortalecida, develan la intencionalidad política detrás de la construcción de una memoria oficial, que no entregue ninguna instrumento para interpelar las estructuras políticas, sociales y económicas,

que se han sostenido, durante los 22 años de transición democrática. ¿Dónde está el relato acerca la constitución autoritaria heredada de la dictadura y su legitimidad en el presente? ¿De la segregación y marginación que implanta el modelo neoliberal, a través de la privatización de estructuras antes públicas, como salud y educación? ¿La instauración del mercado como el sistema que articula la vida social? ¿Acerca de la democratización de instituciones, duramente intervenidas durante estos 17 años? ¿Cuáles de estos elementos traumáticos se mantienen aún en democracia? ¿Qué implicancias tuvo en la vida cotidiana de los chilenos el hecho de vivir bajo un régimen autoritario? ¿No se violan hoy los derechos humanos? ¿Qué significó para la sociedad civil, la desaparición de la política del espacio público? ¿Qué ingerencias tiene a nivel de militancia y participación activa? Se podrían llenar varias páginas más.

La oposición absoluta entre democracia y dictadura es una ficción construida en este espacio para consumir la idea de la constitución de una democracia que se desprende completamente de los enclaves autoritarios (Garretón, 2000) heredados de la dictadura. Esta operación se sustenta en los fines ideológicos que persiguen quienes han sido los gestores del proyecto del Museo de la memoria y los derechos humanos, por lo tanto, el encuadramiento se sostiene en lo que se denomina razones de Estado (Lagos, 2010).

Resulta evidente que las memorias colectivas impuestas y defendidas por un trabajo especializado de encuadramiento, sin ser el único factor aglutinador, son, ciertamente, un ingrediente importante para la perennidad del tejido social y de las estructuras institucionales de una sociedad (Pollak, 1989:14)

Se trata aquí, como plantea Todorov (2000) de que “el pasado se convierta en el principio de acción del presente”, convirtiendo a la memoria en un elemento “ejemplar” y no literal. Esto transforma a la memoria en un imperativo necesario para estar alerta frente a nuevos acontecimientos análogos al pasado: “Lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente” (Todorov, 2000: 59). Ya que no es otro más que el presente, quien hará el uso que prefiera del pasado. Una utilización de esta naturaleza es la que se extraña en este espacio, donde lejos de resaltar el carácter imperioso de la memoria como vínculo directo entre el pasado y el presente, esta se ve fuertemente amenazada.

No existe nada más peligroso para la memoria, que la construcción de un relato que reinterpreta el pasado como algo concluso y terminado. Esta narración se institucionaliza en el Museo de la memoria, proyectando una falsa unidad nacional y oficializando la reconciliación como discurso, que opera como verdadero. El carácter público de este espacio, además, lo consolida como un lugar de concurrencia masiva, donde se performativiza la idea de este hilo conductor que unifica las memorias en un solo imperativo ético: dar visibilidad a la violación sistemática de los derechos humanos.

El encuadramiento presente en el museo de la memoria no sólo construye una memoria parcial, donde una serie de memorias quedan excluidas y ensombrecidas, mediante un proceso donde la sociedad en su conjunto no participa, sino que despliega, además, estéticas y narrativas

que desprenden al espacio de todo cuestionamiento político a una transición democrática que está fundada bajo bastiones profundamente autoritarios. Esta despolitización de la memoria, mediante el imperativo de no “ofender” al visitante, constituye un peligro inminente para la identidad del país y su forma de trabajar la memoria, dado que el futuro desaparece como horizonte de expectativa, dando paso al olvido. Esto, mediante la exclusión cualquier elemento que de paso a visibilizar el conflicto ideológico, aún presente. “La esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también, que todos hayan olvidado muchas cosas” (Deotté, 1998: 29)

Conclusiones

La tesis que se intentó desarrollar en este artículo fue que los lineamientos bajo los cuales se construye la memoria institucional del “Museo de la Memoria y los Derechos Humanos” están sujetos al hecho de ser un espacio público y por tanto a criterios de aceptación y legitimidad. Toda representación a la cual se adscriben estos sitios implica necesariamente decisiones políticas, estéticas y éticas, que orienten al espectador acerca de que y cómo recordar.

La finalidad de este espacio en particular, era constituir un relato que busca consolidar la memoria oficialista y reconciliatoria de la Concertación. Esto mediante un discurso parcial, circunscrito al imperativo ético de la universalidad del respeto, cuidado y promoción a los Derechos Humanos. Para poder conseguir este propósito, la muestra se limita a sí misma, trabajando cronológicamente únicamente el período 1973-1990, para dejar en el olvido ciertos discursos que el encuadre considera que afectan al “equilibrio” del Museo. Se desecha por completo la idea de contextualizar de forma pertinente el complejo escenario ideológico anterior a la dictadura, para así no “ofender” al visitante, lo cual da cuenta de la intencionalidad política de conformar un discurso nacional, oficialista y consensuado. A su vez, la ausencia de un relato acerca del futuro, proyectan la sensación de una tarea terminada, limitando al Museo a ser únicamente un homenaje a las víctimas.

Se constituye de esta manera, una memoria para la no-memoria. Primero, dado que se busca oficializar un relato unívoco, parcial y homogéneo, omitiendo por completo el carácter polémico, problemático y antagónico propio de la memoria social, en especial consideración para el caso de Chile. Y segundo, porque la completa ausencia de un relato acerca del futuro como “horizonte de expectativa”, le impiden al visitante proveerse de cualquier tipo de herramienta crítica mediante la cual interpelar a la dictadura en el presente democrático. Dejando como única estrategia de conocimiento el contenido moral de respeto y cuidado a los Derechos Humanos.

Esto cobra particular relevancia en las nuevas generaciones, que no vivenciaron la dictadura, donde la preeminencia de un discurso que posiciona lo sensible por lo reflexivo, minimiza por completo la preponderancia socio-política de este período autoritario, en los procesos sociales recientes, enmarcados en la democracia. Esto genera que interpretaciones a futuro de sujetos que no fueron parte de este proceso autoritario se vea reducida considerablemente.

Construcciones de este tipo, despolitizan el conflicto ideológico inherente a la memoria, por el sentido del presente. Y por ende, despolitizan a la sociedad civil en su conjunto, ya que exteriorizan la idea del presente como pura contingencia y no como el ensamblaje entre el pasado y futuro. Desconocer la naturaleza múltiple, colectiva, plural y compleja de la memoria, significa rechazar por completo la idea de abordarla. Nos enfrentamos a una política pública que construye una memoria al margen de la sociedad civil. Hay una peligrosa proximidad a una interpretación desde el Estado y una clara lejanía hacia una elaboración desde el ciudadano común. Esta distancia de la realidad social del país, donde conviven una serie de memorias absolutamente antagónicas y fragmentadas, dan cuenta por completo de la intención del Museo de no hacerse cargo de la disputa por el presente, proyectando una idea absolutamente ficticia de unidad nacional. Hay un intento forzado por estabilizar la disputa acerca de que recordar. Proceso que está supeditado a interpretaciones múltiples y contradictorias.

Sin embargo, al erigirse como un espacio público y masivo, donde se consolida una construcción institucional acerca del pasado, se posiciona como un lugar donde lo que es expuesto se percibe como verdadero. Se traza de esta manera un límite entre lo interior y exterior, donde las razones de selección y encuadramiento de la muestra no responde a criterios arbitrarios, sino que a la búsqueda de una amplia aceptación. Al estar enmarcado dentro de políticas públicas impulsadas por el Estado, el sitio goza de la promoción y legitimidad necesaria, como para que el relato que este construye opere como verdad.

Al encontrarse bajo los márgenes de la razón de Estado, esta selección de memoria responde a una construcción donde la sociedad no participa colectivamente. El Museo de la Memoria se transforma así en un instrumento ideológico con la finalidad de legitimar la memoria del consenso y la reconciliación tan propia de un sector político. No obstante, esta choca con sus propios límites, dado que su elaboración y encuadramiento la convierten en una memoria sin pasado ni futuro, y por ende, una interpretación absolutamente alejada de la realidad social que se vivencia en el país por estos días.

Las recientes y significativas explosiones sociales que han rebrotado en todo Chile, teniendo su auge el 2011 con el movimiento estudiantil, guardan directa relación con el pasado autoritario que se vivió durante 17 años en el país. Se ha puesto en cuestión la legitimidad de la constitución de 1980, con plena vigencia durante veinte años de transición democrática liderada por la Concertación de partidos por la democracia. Junto con esto, se ha apuntado al neoliberalismo, también heredado de la dictadura, como productor de la profunda desigualdad, marginación y segregación existente en Chile, y al mercado como la estructura que ha desplazado a la política de la sociedad civil y el espacio público.

A lo que se apunta justamente, es al hecho de haber construido una democracia sobre pilares autoritarios, abogando por la re-politización de la sociedad civil y la democratización de las instituciones, partiendo por la gratuidad de estructuras completamente absorbidas por el mercado, como la educación. Se apela por un futuro más democrático y un país más inclusivo de cara al futuro.

Interpretaciones de este tipo, donde el presente está supeditado al pasado y entretejido a expectativas a futuro, son las que se encuentran completamente ausentes en la memoria que se elabora en espacios como el Museo de la Memoria. ¿Cuál es el proyecto de sociedad a futuro del Museo de la Memoria? ¿Si la temática que aborda se enmarca en la dictadura, cual es su proyecto de democracia? ¿Cuál o cuáles son realmente las funciones de un Museo de la Memoria? ¿Qué elementos autoritarios de la dictadura se mantienen aún en el presente democrático? Son incógnitas que quedan abiertas para futuras investigaciones que se enmarquen en la elaboración que hacen los espacios de memoria acerca del pasado.

La relevancia sociológica de estudiar dichos espacios, para este caso en particular el “Museo de la memoria y los Derechos Humanos”, se sustentaba justamente, en comprender bajo que directrices, finalidades y límites se produce la elaboración del pasado. Este ejercicio permite visibilizar los procesos de construcción mediante los cuales se configuran estos sitios, donde se demarca claramente que las políticas de memoria en Chile apuntan a la despolitización a la hora de recordar. A su vez, sitios de esta envergadura marcan tendencia acerca de cómo se está trabajando (y como se trabajará a futuro) la temática de la memoria colectiva, ya sea como iniciativa pública o privada. Esto nos aporta numerosos elementos para juzgar su continuidad o su deconstrucción.

Bibliografía

- Arendt, Hanna. (2005) *“Las técnicas de las ciencias sociales y los estudios de los campos de concentración”* en *Ensayos de la comprensión*. Ed. Caparrós.
- Benjamin, Walter. (2005) *Libro de los pasajes*. Editorial Akal. Madrid.
- Carnovale, Vera. (2006) *Memorias, espacio público y Estado: La construcción del Museo de la memoria*. Estudios AHILA de Historia Latinoamericana. Argentina.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (1996). Informe de la comisión Verdad y Reconciliación. Chile: Ed. Comisión nacional de Reparación y Reconciliación.
- Comisión Nacional sobre prisión política y tortura (2004). Informe de la comisión Nacional sobre Prisión política y Tortura. Chile: Ed. Comisión Nacional sobre Prisión política y Tortura.
- Deotté, Jean-Louis. (1998) *Catástrofe y olvido: Las ruinas, Europa, el museo*. Santiago. Ed. Cuarto propio.
- Díaz Sánchez, Amory (2007). *Contradecir y desclasificar: procesos para construir la memoria histórica*. Universidad de Playa Ancha. Chile.
- FLACSO-Chile. (2007) *Memoriales de derechos humanos en Chile: homenaje a las víctimas de violaciones a los derechos humanos entre 1973/1990*. Para programa de gobernabilidad. Santiago.
- Foucault, Michel (1990) *“El cuerpo de los condenados”*. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*
- Garretón, M.A. (2000). *“La sociedad en que viviremos: Introducción sociológica al cambio de siglo”*. Editorial LOM. Santiago.
- Garretón, Manuel (2003). *Memoria y proyecto de país*. Revista de Ciencia política Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Halbwachs, Maurice (1991). *Fragmentos de la memoria colectiva*. Revista de cultura psicológica Nº 1; México, UNAM. Publicado por Miguel Ángel Aguilar.
- Halbwachs, Maurice (2004) *Marcos sociales de la memoria*. Anthropos ed. Barcelona.
- Huyssen, Andreas (2002) *En busca del futuro perdido*. Cultura y memoria en tiempos de globalización. México, FCE.
- Jelin, Elizabeth (2001) *Los trabajos de la Memoria*, Ed. Siglo XXI, España, Argentina, Capitulo: ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?
- Jelin, Elizabeth (2003) *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*. Cuadernos del Instituto de Desarrollo Económico y Social N° 2. Buenos Aires.
- Koselleck, Reinhart. (1993) *Futuro pasado*. Paidós, Barcelona.
- Lagos, Tamara (2010) *“Un Museo para Chile. Pistas para comprender el surgimiento de un Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos en el Chile del Bicentenario”* Artículo parte de la tesis de grado presentado en Seminario “Ciudad y Memorias, desarrollo de sitios de conciencia en el Chile actual”. Santiago de Chile.
- Lazzara, Michael. (2011). *Dos propuestas de conmemoración pública: Londres 38 y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Revista A contracorriente, Volumen 8, N° 3, Santiago de Chile.
- Lechner, N., Güell, P. (2002). *Construcción social de la memoria en la transición chilena*. En Jelin, E. y Kaufman, S. (Comp) *Subjetividad y figuras de la memoria*. Argentina: Siglo XXI.

- Méndez, Paola. (2003). *Sitios de memoria. El recuerdo que permite olvidar*. Publicado en Revista Reflexión Nº 30, Santiago, Chile.
- Mendoza García, Jorge. (2005) “*Exordio a la memoria colectiva y el olvido social*”. En revista de pensamiento e investigación social Athenea digital. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México
- Moliner, María. (1998) Diccionario de uso español, 1-2, Madrid: Gredos.
- Mallea, Felipe. (2010) *Proceso de memorialización de la exhibición permanente bajo el enfoque de las controversias sociales*. En revista de pensamiento e investigación social Athenea digital. Santiago de Chile.
- Norá, Pierre. (1984) Capítulo Entre memoria e historia en “*Les Lieux de Mémoire*”; 1: *La République*, París, Gallimard.
- Pérez, J., Pimentel, C. (2012) “*Políticas públicas de la reconciliación: El “Museo de la Memoria y los DD.HH. como aporte a la construcción de Memoria en jóvenes de la post- dictadura*”. Informe práctica profesional para la carrera de Sociología, Universidad Alberto Hurtado. Santiago.
- Pollak, Michael. (1989) *Memoria, Olvido, Silencio*. Revista Estudios Históricos. Rio de Janeiro, Vol. 2, Nº 3
- Richard, Nelly. (2010) *Crítica de la memoria*. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Ricoeur, Paul (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Ed FCE. Buenos Aires.
- Risnicoff, Mónica (2006). *Historia y Museología. Los cambios de paradigma*. Alta Gracia ed. Argentina.
- Stern, Steve (2002). *De la memoria suelta a la memoria emblemática. Hacía el recordar y el olvidar como proceso histórico*. En Jelin, Elizabeth (Comp.): *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices*. S. XXI de España editores.
- Todorov, Tzvetan. (2000) *Los abusos de la memoria*. Paidós: Madrid.

