

**EL LUGAR DE LA MEMORIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA
POLÍTICA PARA EL OLVIDO**

Teresa Izquierdo Huneus

Año 2011

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	3
Antecedentes.....	3
Marco teórico.....	5
La batalla de la memoria.....	8
Introducción.....	8
Análisis crítico del Discurso.....	9
<i>El caso Krassnoff</i>	13
Los hechos.....	14
La teoría del empate o de los dos demonios.....	14
Políticas Públicas con ¿enfoque en derechos humanos?.....	17
Compromisos de memoria en educación ¿Se cumplen?.....	20
Las obligaciones y compromisos del Estado.....	20
La última polémica ¿Régimen Militar o Dictadura?.....	22
El caso: sexto básico alumnos y profesores.....	24
Antecedentes.....	24
Los Actores.....	24
Antecedentes Históricos.....	25
Establecimiento de las bases curriculares:.....	25
Consejo Nacional de Educación.....	26
Currículo de Alumnos de Historia de Sexto Básico.....	27
Algunas observaciones acerca de “aprendizajes esperados” del currículo.....	28
La Formación Universitaria de los Profesores Básicos con Mención en Historia.....	28
Conclusiones.....	34
1.- Memoria – Olvido.....	34
2.- Conflicto de Intereses en el aula. Burocracia.....	34
3.- Desigualdad social.....	35
Comentario Final.....	35
Bibliografía.....	36

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 etario 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 Rettig¹ y en el Valech².

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 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”.

¹El 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.

² 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.

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.

Introducción

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 recordar 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 por 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 transformaron 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).

“Nueva 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-amniables. 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 DINA³ (Zegers, 2012).

La organización que agrupa a las víctimas de la casa de tortura **Londres 38**⁴ 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 Caro**⁵:

“(...) 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).

³ Dirección de Inteligencia Nacional aparato represivo que cometió los peores actos de terrorismo de Estado durante los primeros cinco años de la dictadura.

⁴ Londres 38, recinto desde el cual se dio inicio a la política de desaparición forzada. Actualmente sitio de memoria.

⁵ Viviana Díaz Caro, dirigente de derechos humanos, hija del dirigente comunista Víctor Díaz, detenido desaparecido en 1976.

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 "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 Unidas⁶.

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, acallarlo 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 Politzer⁷:

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

⁶Artículo 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) la toma de rehenes) los atenta dos contra la dignidad personal, especialmente los tratos humillantes y degradantes) 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 surtirá efectos sobre el estatuto jurídico de las Partes en conflicto.

⁷Periodista progresista de centro izquierda, destacada en el medio cultural chileno.

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 pretendan 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 inadmiestables. 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 Huara, 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

“Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos, los antecedentes históricos y culturales que pueden influir en la educación en derechos humanos que se imparte en el sistema de enseñanza; asegurar que la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos sean componentes explícitos y plenamente desarrollados, en particular en la educación cívica, los estudios sociales y la historia.” (Plan de acción para el programa para la Educación en Derechos Humanos. Naciones Unidas UNESCO)

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 Bassiouni⁸ (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 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).

⁸Van 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

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” 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” Loreto Fontaine. MINEDUC Directora Unidad de Currículo y Evaluación</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 subvencionado: 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 pagado: 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

Antecedentes Históricos

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 LGE⁹ 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”.

⁹Ley General de Educación 20.370 promulgada 12 septiembre 2009 luego la movilización estudiantil de “los pingüinos”.

“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 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 gobiernos 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.

Caracterizar el período de quiebre y recuperación de la democracia, incluyendo:

- 1.- Causas del golpe de Estado de 1973.
- 2.- Transformaciones políticas durante el gobierno militar
- 3.- Transformaciones económicas del período, tales como la baja de aranceles, el aumento del comercio exterior y el crecimiento económico
- 4.- La importancia del resguardo de los derechos humanos
- 5.- Proceso de transición democrática

Algunas observaciones acerca de “aprendizajes esperados” del currículo

En lo relativo al golpe de Estado no hay referencia alguna 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 enseñanza de la Historia y la construcción de la Memoria

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.

(extractos)

“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

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.

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 Cuestionario 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 Sales
<p>Fuentes:</p> <p>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)</p> <p>La familia tiene una mínima participación lo que puede reflejar incomunicación por diversas razones u otras causas de difícil comprensión. (25 por ciento)</p> <p>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).</p>	<p>“</p> <p>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.</p> <p>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</p> <p>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</p>

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. Las sumas 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

1. Aylwin Patricio, "Presentación Informe Comisión de Reconciliación y Reparación" Chile, 1991
2. Bachelet, Michelle, "Discurso Inauguración del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos" Chile, 2010
3. Bloch, M «Apologie pour l'histoire ou métier d'historien. » Paris, Armand Colin, 1967
4. Cepeda Suárez, Eduardo, (entrevista de la autora)
5. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, Chile, 2004, 2011
6. Convenios de Ginebra Artículo 3 - Conflictos no internacionales
7. Faúndez, Juan Jorge, el periodista y académico, "Rol de las Comunicaciones en la Construcción de la Memoria", www.fundacionhenrydunant.org
8. Fontaine, Loreto (Entrevista de la autora)
9. Garcés Mario "Las disputas por la memoria: el Estado y la Ciudadanía" (seminario INDH)
10. 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>)
11. INDH "Seminario Internacional de Universidad y Derechos Humanos" octubre de 2011 www.indh.cl
12. Instituto Nacional de Derechos Humanos www.indh.cl
13. Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación, Chile, 1990.
14. Jelin, Elizabeth "Los trabajos de la memoria", España, Siglo Veintiuno editores, 2001
15. Jorquera Carolina, Formación inicial docente y derechos humanos: diagnóstico de las carreras de pedagogía", (seminario INDH)
16. Le Monde "Massacre d'Oradour-sur-Glane: six suspects perquisitionnés en Allemagne" (06.12. 2011)
17. Levi "Les Naufragés et les rescapés, París, Gallimard, 1989
18. LGE Ley General de Educación 20.370 promulgada 12 septiembre
19. Londres 38 www.londres38.cl sitio de memoria
20. MINEDUC "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media". Chile, 2009
21. MINEDUC, Unidad de Currículum y Evaluación "Programa de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6° año Básico" Chile, 2011
22. Nora Pierre Les lieux de memoire" Chile, Lom ediciones, 2009. OCDE Informe Anual 2011 <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/09/13/>
23. Páez, Gloria (entrevista de la autora)
24. Piñera Sebastián, Discurso Inauguración Instituto Nacional de los Derechos Humanos. Chile, 2012
25. Polizter, Patricia Columna El Mostrador (El Mostrador 17 Nov-2011 www.elmostrador.cl)
26. Pollak Michael "Une Identité blessée, études de sociologie et d'histoire," Paris, A. M. Métailié, 1995.
27. 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
28. Ricoeur, Paul, "La Lectura del Tiempo Pasado: Memoria y Olvido ", Madrid, Ed. Arrecife, 1999
29. 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>
30. 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 N°, Argentina, 2000. disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm>
31. Salazar, Gabriel Noventa años de los sucesos de la escuela de Santa María de Iquique, Chile, Compilación Lom Ediciones, 1987
 32. Sánchez Sanz José, Piedras Monroy Pedro. "Tesis de filosofía de la Historia Walter Benjamín" *Analecta Philosophiae* Revista de Filosofía, 2ª Época, N° 2 Febrero 2011
 33. 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>
 34. Toledo, Madgenzo, Gazmuri, "Estudio Cuantitativo y Cualitativo de la Enseñanza de la Historia del Presente de Acuerdo al Currículo de la Reforma". Chile. Fondecyt N°1085228, 2008
 35. UNESCO Plan de acción para el programa para la Educación en Derechos Humanos. Naciones Unidas (2005)
 36. Vial, Gonzalo Columna, La Segunda" del 21 de mayo de 2000
 37. Villaseca María de los Ángeles (entrevista de la autora)
 38. 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