

CONSTRUYENDO MEMORIAS PARA ENTENDER EL PRESENTE. CURRÍCULUM ESCOLAR, MEMORIA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: EL CASO DEL TALLER DOCUMENTAL DEL LICEO DE APLICACIÓN EN CHILE

Constructing memories to understand the present. School curriculum, memory and education on human rights: the case of the Documentary Workshop of Liceo de Aplicación in Chile

ISAAC GAJARDO MIRANDA / MACARENA ALEGRÍA GARCÍA

RESUMEN

En el presente artículo abordaremos una propuesta de educación en Derechos Humanos a partir de ejercicios de problematización de la memoria histórica, tomando el caso del Taller Documental del Liceo de Aplicación y su trabajo con estudiantes secundarios en Chile. A través del análisis de testimonios de participantes y documentos emanados del taller pretendemos estimular la reflexión pedagógica sobre el trabajo de los DD.HH. en el aula y un necesario cuestionamiento a la forma en la que el currículum escolar pone en discusión temáticas que aún siguen siendo complejas de tratar para la sociedad chilena.

Palabras clave: Educación / Derechos Humanos / Chile / Currículum escolar / Memoria histórica

ABSTRACT

This study examines a proposal for a Human Rights education program based on discussion exercises of historical memory, using as case study a workshop with secondary school students at Liceo de Aplicación (Chile). By analyzing participants' interview responses and other workshop documents, we seek to promote awareness of the pedagogical value of incorporating Human Rights discussions into the school curriculum, and argue that current school practices do not appropriately touch upon issues that continue to be complex and difficult for Chilean society.

Keywords: Education / Human Rights / Chile / School curriculum / Historic memory

INTRODUCCIÓN: EDUCAR SOBRE DD.HH. EN EL CHILE POSTDICTATORIAL

Distintas disciplinas provenientes de las ciencias sociales y las humanidades han abordado la problemática del pasado, profundizando en su vínculo con el presente y el futuro. Desde las disciplinas de la historia, antropología, literatura y sociología se ha comprendido que es la sociedad en su conjunto la llamada a dotar de significado al tiempo, considerando una conexión explícita entre el significado que le damos al pasado con vistas al presente y al futuro, como también de manera inversa, desde el presente y el futuro mirando hacia el pasado (Lechner & Güell 2006, Stern, 2000, p.11). En este contexto la memoria adquiere protagonismo, ya que es a partir de ella que los sujetos son capaces de construir relatos individuales y colectivos. Para apoyar esta idea, Lechner y Güell (2006) sostienen que la memoria “es la herramienta con la cual la sociedad se representa los materiales, a veces fructíferos a veces estériles, que el pasado le aporta para construir su futuro” (p.20). Siguiendo la misma línea, Steve Stern (2000) identifica dos formas iniciales de acceder a significaciones del pasado: la memoria *suelta* y la memoria *emblemática*. La primera se refiere a los recuerdos que cada individuo puede ir conectando desde su propia subjetividad, mientras que la segunda se relaciona a los metarrelatos en torno al pasado. Cuando ambos tipos de memoria se mezclan surgen identificaciones de los sujetos

con determinados relatos por sobre otros, lo que termina por unificarlos en torno a las llamadas *memorias colectivas* (p.12). Los pasados traumáticos son elementos que generan tensiones dentro de las memorias colectivas de una sociedad. Esto se debe a que

Algunas preguntas inevitables vuelven sobre esa herida: ¿cómo pudo ocurrir, cómo sucedió lo que nunca debió haber sucedido? Esas preguntas no dejan de afectar y poner a prueba las representaciones y valores que construyen un lazo simbólico para un grupo, una comunidad o una nación (Vezzetti, 2002, p.3).

En línea con lo anterior, es que podemos indicar que durante las postdictaduras latinoamericanas –entendidas como un pasado traumático– la diversidad de memorias sobre las vivencias se configuran como un “campo de batalla en el que se lucha por el sentido del presente” (Lechner y Güell, 2006, p.19). Específicamente en el caso chileno, durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, entre 1973 a 1990, se llevaron a cabo sistemáticas violaciones a los Derechos Humanos y se vivieron una serie de transformaciones estructurales del sistema económico, político y social que han impactado en la sociedad hasta el día de hoy (Gárate, 2012). Para Garretón (1984) las dictaduras en el cono sur tuvieron ciertas similitudes; aún así, Chile parece presentar el caso más tardío del término de la dictadura, con mayores dificultades en la transición a la democracia y puntualmente en su recuperación democrática.

En un escenario como este la pensadora argentina Beatriz Sarlo (2005) señala que “el campo de la memoria es un campo de conflictos que tienen lugar entre quienes mantienen el recuerdo de los crímenes de estado y quienes proponen pasar a otra etapa, cerrando el caso más monstruoso de nuestra historia” (p.24). Siguiendo esta idea, Jelin (2002) considera que en sociedades que retornaron a la democracia luego de una dictadura violenta, surgen interpretaciones alternativas de ese pasado y de su memoria, las cuales comienzan a ocupar un lugar central en los debates culturales y políticos: Constituyen un tema público ineludible en la difícil tarea de forjar sociedades democráticas. Esas memorias y esas interpretaciones son también elementos clave en los procesos de (re)construcción de identidades individuales y colectivas en sociedad que emergen de periodos de violencia traumática (p.5).

Considerando que la memoria permanece en constante construcción debido a la presencia de estas diferentes interpretaciones, se vuelve relevante el trabajo pedagógico en conjunto con las nuevas generaciones para abordar el pasado con miras al presente y futuro. El trabajo desarrollado por el Taller Documental del Liceo de Aplicación, en Santiago de Chile, adquiere relevancia por cuanto ha sido capaz de problematizar la memoria histórica de estudiantes secundarios, haciendo énfasis en las vejaciones sufridas por miembros de la comunidad liceana durante el periodo de la dictadura cívico-militar, logrando a través de ello una

reflexión con sentido respecto de la legitimidad de los Derechos Humanos. Para analizar este caso se levantó información a través del análisis de documentos emanados por el taller y los testimonios de tres jóvenes que formaron parte del taller, además de los relatos de Julio Candia, docente impulsor de la iniciativa¹.

El objetivo final del artículo es estimular la reflexión pedagógica sobre el trabajo de los Derechos Humanos en el aula y cuestionar la forma en la que el currículum escolar incorpora temáticas que aún siguen siendo complejas de tratar para la sociedad chilena. El artículo se estructura en cuatro apartados: se inicia con una reflexión con respecto al currículum escolar y los traumas de la dictadura, se continúa con un análisis del Taller Documental del Liceo de Aplicación y la posibilidad de aprender del trauma, luego se trata la temática de los ejercicios de memoria para hablar de DD.HH. y finalmente, se exponen las consideraciones finales respecto al impacto del taller, sopesando sus posibilidades y limitaciones.

1 Los testimonios corresponden a Vicente Lara de 13 años de edad, estudiante del Liceo de Aplicación y actual miembro del Taller Documental; Eduardo Henríquez de 19 años de edad, ex alumno del Liceo de Aplicación, ex miembro del Taller y actual estudiante universitario de Pedagogía en Historia en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Camilo Brenett de 20 años de edad, ex alumno del Liceo de Aplicación, ex miembro del Taller y actual estudiante universitario de Derecho en la Universidad Alberto Hurtado. Finalmente, el testimonio de Julio Candia, ex alumno del Liceo de Aplicación en la década de 1980, Documentalista y funcionario del mismo establecimiento, a cargo del Taller Documental del Liceo de Aplicación.

CURRÍCULUM ESCOLAR Y LOS TRAUMAS DE LA DICTADURA

El periodo de retorno a la democracia en las sociedades latinoamericanas implicó la búsqueda de la recomposición del tejido social quebrado. En un contexto de estas características la educación en Derechos Humanos y las discusiones en torno a la producción de memorias se volvieron fundamentales (Magendzo, 2006, p.14).

En este contexto, el trabajo docente adquiere la responsabilidad de aportar en la construcción de la memoria colectiva, tarea que implica un proceso de selección entre la amplia gama de relatos colectivos circulando dentro de la sociedad, los que a su vez varían desde una memoria crítica hasta el relato oficial consensuado durante la transición a la democracia. La investigación de Aceituno (2011), basada en las percepciones de profesores de historia con respecto al trabajo de la memoria con el pasado dictatorial y transicional, valida la metáfora propuesta por Steve Stern (2009), que equipara la memoria de Chile a un baúl o una gigante caja de memoria construida de manera colectiva, que contiene muchos álbumes de fotos, portadores de versiones diferentes y enfrentadas entre sí (p.158). En Chile la incorporación de la temática del periodo del golpe de Estado, dictadura militar y violación a los Derechos Humanos en el currículum escolar fue motivo de controversias y ha generado un constante debate político, historiográfico y social (Magendzo, 2006; Gazmuri y Toledo, 2009;

Magendzo y Toledo, 2013). Entre las principales dificultades identificadas por Magendzo (2006) se encuentran el enfrentamiento al discurso oficial de manera acrítica por parte de la educación formal, el énfasis en una educación instrumental al servicio de la competitividad y no de la formación ciudadana, la poca cantidad de docentes comprometidos con la educación de los Derechos Humanos, las carencias estructurales que refieren a insuficiencias teóricas y prácticas de los docentes con respecto a la temática y la preocupación por el rendimiento académico por sobre la formación de sujetos de derecho (pp.18-19).

Es posible afirmar que el relato que ha primado en las aulas chilenas es el vinculado a representaciones consensuadas y de forzosa “reconciliación”, el cual evita la reflexión sobre sucesos socialmente traumáticos. En este sentido, es interesante relevar la reflexión de Fernando Camacho (2004), quien identifica la necesidad de una verdad “consensuada”, la cual conformaría el discurso oficial. Esta, se impone por sobre una verdad integral dificultando la crítica y la problematización de la memoria colectiva: “Una verdad integral podía alterar la vida política de Chile o incluso amenazar la estabilidad de su recién instaurada democracia. Entonces, la mejor opción fue lograr una verdad consensuada, en cuya búsqueda participaran las distintas partes involucradas cediendo de alguna manera, sacrificando una parcela de su visión de la realidad y de sus planteamientos” (p.1057).

La postdictadura se caracterizó por la instalación de tres conceptos claves: transición, reformas “en la medida de lo posible” (justicia, ejército, derechos sociales básicos) y consenso.² Los tres conceptos van de la mano y sin uno no se puede explicar el otro en la compleja labor de construir un relato respecto de lo que había sucedido.

En el caso chileno, dentro del proceso de elaboración curricular se definen diversos objetivos de aprendizaje para cada año, los que a su vez son divididos en habilidades, conocimientos, actitudes y aprendizajes transversales. Los primeros tres tienen que ver con cuestiones concretas; es decir, la concreción de ciertas acciones que se pretenden lograr en los estudiantes y son explicitadas en cada materia (ramo) con cuestiones específicas. En cambio, los aprendizajes transversales son cuestiones que deben ser integradas en todos los ramos, porque son consideradas de carácter general. Desafortunadamente, los temas relacionados

a la transición democrática y por tanto, a la violación a los Derechos Humanos y necesidad de reparación y memoria, se integran dentro de los “objetivos transversales” del currículum educativo. Como lo señala David Aceituno (2011):

Al examinar con detención cómo se presenta la transición en el currículum escolar chileno, llama la atención que hay una inexistencia de un objetivo y de un contenido de conocimiento explícito que aborde el tema. Más bien se deja implícito en el “Contenido Mínimo Obligatorio” genérico denominado “Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad, (p.159).

El problema de establecer estas ideas como objetivos transversales es que permiten la difuminación de la responsabilidad de enseñarlos concretamente. En el caso de los Derechos Humanos, se supone que se deberían integrar reflexiones sobre el tema en todos los ramos (siguiendo con la transversalidad propuesta desde el Ministerio de Educación), pero en realidad terminan siendo invisibilizados por la presión que los docentes tienen para responder a un currículum estandarizado en donde es necesario cumplir con conocimientos específicos para que los estudiantes puedan rendir pruebas como el SIMCE, la PSU o la prueba

2 El 12 de marzo de 1990 en medio de un evento masivo en el Estadio Nacional, el entonces presidente Patricio Aylwin –primer presidente de la transición– ante más de 80 mil personas aseguró que, respecto de las violaciones de Derechos Humanos, se haría “justicia en la medida de lo posible”. Esto se cristalizó en 1991 cuando el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (conocido como Informe Rettig) intentó dar por cerrada la situación de justicia, reconociendo los hechos, pero evitando procesar a los altos mandos del ejército, incluyendo a Pinochet. Esta frase ha sido usada históricamente para definir la forma en la que continúan presentes los vestigios de la dictadura en el país.

PISA³, que efectivamente no miden los aprendizajes transversales, sino cuestiones específicas que deben saber los estudiantes. Los aprendizajes transversales se prestan para la arbitrariedad del docente, puesto que otorgan la posibilidad de llevarse a cabo de manera incompleta si no se asume la responsabilidad de integrarlos como objetivos de aprendizaje concretos, entendiendo que producir una reflexión histórica en los estudiantes es trascendental para su formación ciudadana y la autocomprensión de ellos mismos como sujetos de derecho. Al respecto, Aceituno (2011) señala que “la bibliografía especializada no solo releva la importancia de la historia para una mejor comprensión del presente, sino también la trascendencia que ella posee en la formación de los ciudadanos que la sociedad requiere y en la promoción de una ciudadanía activa, aquella que no se remita solo a la posesión formal de derechos, sino que potencie la formación de un ciudadano con capacidades

y habilidades para participar de un modelo de democracia donde su presencia es necesaria (p.150). En el análisis de Aceituno se señala que al preguntársele a docentes chilenos sobre la dictadura, no hay menciones a los Derechos Humanos: “aquellos que conocen un poco más del proceso responden desde la construcción disciplinar de ella (temas eje): Golpe de Estado - Constitución - Crisis Económica - Sistema Económico Neoliberal - Plebiscito 1988 - Primer Gobierno democrático” (p.157); “los profesores chilenos entrevistados asocian la historia reciente con la política o lo periodístico, lo que provoca que se pierda la complejidad del proceso histórico” (pp.162-163).

En términos de currículum escolar, el “Marco Curricular” del Ministerio de Educación (Mineduc) establece la enseñanza de lo sucedido en dictadura (que podría ser una buena oportunidad para reflexionar sobre Derechos Humanos) en segundo año de enseñanza media. Hablar del tema es considerado por los mismos manuales del Ministerio como una actividad que no tiene carácter obligatorio y en donde cada institución educativa puede tomar la decisión de tocar el tema o simplemente omitirlo del currículum. En los mismos textos escolares se suele asignar a esta unidad una pequeña parte al final de ellos, lo que significa un gesto muy potente para el docente, que debe cumplir con una cantidad importante de contenidos en los que, en orden de prioridades, hablar de este tema se encontraría en último lugar.

3 Las pruebas SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación) y PSU (Prueba de Selección Universitaria) son maneras estandarizadas de medir el aprendizaje alcanzado por los estudiantes chilenos. Entre las principales críticas a este tipo de mediciones se encuentran: “a) omiten la diversidad cultural y las capacidades de los estudiantes, discriminando a los más pobres y menos integrados a la “modernidad”; b) sancionan y estigmatizan a la educación pública, que es la que recibe en su mayoría a los alumnos y alumnas con mayor atraso educativo, familias con bajos niveles escolares y socioeconómicos, y baja inversión por parte del Estado; c) se aplican de modo homogéneo, negando las necesidades educativas de los alumnos/as; y d) promueven la competencia por alcanzar los premios de excelencia académica, en vez de instancias de intercambio y colaboración intra e interes-cuelas” (Docencia, 2009, p.5).

Según los resultados de un estudio de caso realizado por Magendzo y Toledo (2013), existiría una tensión a nivel profesor-alumno en la enseñanza de esta temática, “tensión entre la intención del profesor de no manifestar su opinión y la necesidad de los estudiantes de conocerla y el deseo de los estudiantes de explicitar sus memorias”(p.158). Al mismo tiempo, se produciría una tensión con respecto a la historia familiar y la historia colectiva, encarnada en “el conflicto de memorias y el trabajo de la memoria familiar que posibilita la clase” (p.147) y finalmente, lo más relevante para el presente artículo, es que se evidencia una necesidad de incluir la memoria colectiva en el aula de clases, de generar “estrategias pedagógicas que incluyan la memoria colectiva y las emociones en la enseñanza de la historia” (p.147).

A modo de síntesis, podemos recurrir al relato desarrollado por LaCapra (2005) al referirse al nazismo –haciendo un paralelo teórico con lo ocurrido en la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet– y a la idea de “verdad” de los relatos (“estructuras narrativas”) que se generan de un determinado hecho considerado traumático, con el fin de favorecer el desarrollo de un proceso histórico determinado. A través del caso del nazismo señala que:

Tanto en el nivel de los sucesos como en el de las estructuras, las reivindicaciones provenientes de la historiografía pueden utilizarse en el debate y la crítica de arte (incluida la ficción) de un modo

apremiante con respecto a los sucesos límite que incumben todavía a personas del presente. Por ejemplo, se podría criticar con fundamentos históricos, estéticos y normativos una obra de arte que tratara del Tercer Reich excluyendo o marginalizando el genocidio nazi (p.39).

De esta forma podemos comprender lo que ocurre con el currículum escolar y la dictadura chilena. Se trabaja lo ocurrido en esa época en función de entender la instalación de las reformas modernizadoras del Estado (o imposición neoliberal), rozando temáticas de violaciones a los Derechos Humanos, pero no

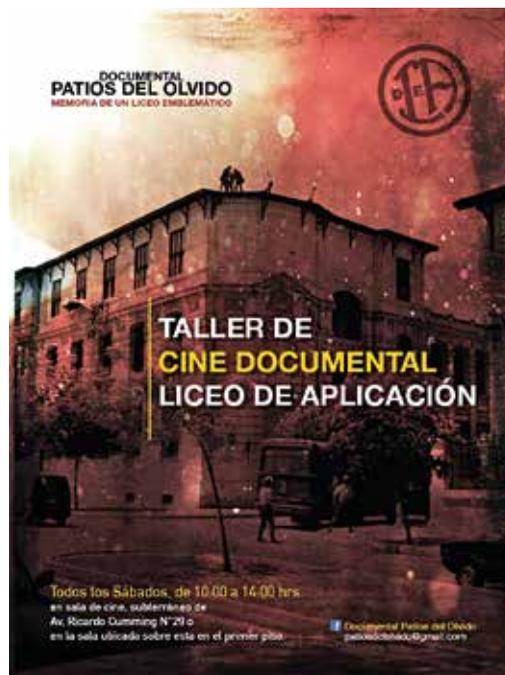


Figura 1. Afiche Taller de Cine Documental.

posicionándolas como una cuestión central ni menos intentando vincularla con cuestiones del presente, como sí se hace cuando se analiza económicamente el periodo.

EL TALLER DOCUMENTAL DEL LICEO DE APLICACIÓN Y LA POSIBILIDAD DE APRENDER DEL TRAUMA

El Taller Documental comienza a gestarse en el año 2011 en el contexto de una de las más radicales movilizaciones estudiantiles del Chile postdictatorial. Las marchas y protestas que demandaban democratización a nivel institucional, desmunicipalización, fin al lucro y educación de calidad desembocaron en la toma (ocupación) de múltiples establecimientos educacionales en el país, entre ellos el Liceo de Aplicación. Es en este espacio de lucha —en el que los estudiantes se encuentran fuera de las cuatro paredes del aula— que un grupo de estudiantes decide acercarse al trabajo desarrollado por el documentalista Julio Candia.

Es una inquietud que surge desde los estudiantes, que ya me conocían porque yo el año 2008 empecé a filmar en el Liceo para el documental *Patios del Olvido*, así que había pasado a ser parte del paisaje natural de esta comunidad educativa. Cuando están en toma, desaparecen los profesores, desaparecen las autoridades, pero había un tipo que siempre estaba con una cámara y dispuesto a colaborar en lo que le pidieran. Yo también fui estudiante del Liceo, también estuve en toma, también

fui parte del movimiento estudiantil, entonces de alguna forma me vi reflejado en esta lucha que ellos estaban dando. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

El taller se caracteriza por ser una iniciativa surgida por y para los estudiantes, quienes poco a poco se fueron involucrando en el trabajo documental en compañía de quien tomó la posición de docente:

La idea expuesta a ellos de colaborar en este documental que hablaba de la historia del Liceo y también habla de la historia del movimiento estudiantil y de la educación pública les causó éxtasis. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

Una vez acabada la toma del Liceo, el taller se formaliza bajo el nombre de “Taller de realización audiovisual” manteniendo la esencia de rescatar la memoria y el patrimonio histórico-cultural a través del género documental, puesto que —según su docente— era “para lo que había cabida en ese momento... así que yo me colgué de ese concepto y seguimos manteniendo el nombre, pero en el fondo era la justificación para trabajar nosotros en el rescate de la memoria histórica y el patrimonio del establecimiento” (Testimonio de Julio Candia, 2017). Posteriormente el nombre se transformaría en lo que es hoy: “Taller Documental del Liceo de Aplicación” y, al contrario de los métodos de aprendizaje tradicionales, en el taller cada uno de los miembros es considerado como un sujeto productor de conocimientos:

Esto funciona al revés, porque ellos son muy capaces y muy creativos. El problema es que el sistema educativo no cree en ellos, así que acá se encuentran con una posición de horizontalidad, en donde no hay profesor y alumno, hay un compañero que da ciertas directrices y que viene como del pasado a contar esta historia y ellos van a valerse de eso para rescatar ese pasado. Se sienten tratados como un igual, no se sienten bajo la tutela de un superior jerárquico. Acá no se imponen lecturas ni escritura ni un esfuerzo adicional que el alumno no quiera desarrollar, el alumno va aportando en la medida de su compromiso, de su tiempo y sus posibilidades. Eso hace que se comprometan más. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

El taller funciona con una metodología y con etapas definidas. Primeramente, hay una enseñanza del lenguaje audiovisual y cinematográfico, luego hay un acercamiento al trabajo investigativo realizado por parte de las generaciones que ya pasaron por el taller, posteriormente se ofrece un periodo de investigación que complementa el trabajo ya avanzado con los intereses, capacidades y subjetividades de los nuevos miembros que se incorporan año a año al taller. Lo anterior se condice con el análisis de Jelin y Kaufman (2006), cuando se refieren al trabajo investigativo que desarrollaron con un grupo de jóvenes sobre hechos sucedidos en

las dictaduras latinoamericanas. Las autoras concluyeron que “cada investigador/a expresa una identidad particular, manifestada en percepciones y determinaciones subjetivas, en objetivos de trabajo, en los modos en que cada uno llegó a este campo compartido con el deseo y la consignas de investigar memorias del pasado represivo” (p.195). Es así como el trabajo realizado por el Taller va mutando con el paso de los años, incorporando nuevas actividades y focos de análisis, siempre volviendo sobre vivencias traumáticas para la comunidad:

Desde el pasar una serie de películas para nuestro estudio tanto de cine como de memoria histórica, la preparación teórica que se nos impartió en temas más ligados a la historiografía y recuperación de la memoria, el rescate patrimonial de nuestros edificios (adjudicándonos la responsabilidad de preparar y hacernos cargo del Liceo en el día del patrimonio nacional por 3 años consecutivos), hasta el desarrollo de la “Semana de la Juventud Combatiente” en donde llevamos a cabo un cronograma completo con diversas actividades culturales y reflexivas en torno a la muerte de Mauricio Maigret y los hermanos Vergara Toledo, aplicacionistas asesinados en dictadura y que en honor a su recuerdo todos los 29 de marzo se conmemora el día del Joven Combatiente. (Testimonio de estudiante Camilo Brenett, 2017)

Se destaca dentro de las actividades mencionadas la instancia pedagógica de participar del Día del Patrimonio, en la cual los estudiantes involucrados deben ser capaces de desenvolverse y exponer los logros alcanzados en base al trabajo de investigación histórica frente a un público diverso que asiste al espacio del Liceo a aprender:

El taller se encarga de hacer una charla abierta al público y van por lo menos unas 2 mil personas, así que los estudiantes se iban turnando para no estar todo el día los mismos repitiendo las cosas (...) Venían profesores de universidad, de otros colegios, gente académica que quedaban maravillados, porque esto no se ve en las salas de clases. Después no solo tenían que ser capaces de pararse frente a una audiencia desconocida y exponer un discurso histórico, sino que también tenían que hablar delante de una cámara o estar detrás de ella, manejar el lenguaje audiovisual pero también la expresión oral. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

En este tipo de actividades, el espacio físico del Liceo de Aplicación es el escenario para exponer la historia de la comunidad a personas externas, en pos de la construcción de una memoria colectiva: “creemos necesario reconocer que tanto el pasado como el espacio forman parte de construcciones sociales complejas que les otorgan significaciones que no son inamovibles, sino que en el marco de la



Figura 2. Desarrollo de uno de los murales de rescate de la memoria.

subjetividad se vuelven propensas a las modificaciones que se articulan desde el presente” (Gajardo 2017).

El taller también retomó la tradición abandonada en los años 90 de publicar un anuario de los estudiantes de octavo año básico y cuarto año de educación media. Al mismo tiempo, se ha encargado de publicar tres ediciones de un “Calendario Histórico” compuesto por fotografías que exponen historias y sucesos relevantes para la comunidad liceana. Finalmente,

destacan la sesión de fotomuralismo y una exposición fotográfica con impresiones de tamaño regular-grande, que fueron donadas por los estudiantes a su establecimiento, después de lograr concretarlas solo en base a la auto-gestión. Estas instancias han demostrado a la comunidad liceana que el trabajo de memoria desarrollado tiene un carácter serio, lo que ha facilitado la formalización del mismo:

La institucionalidad educativa ha ido poco a poco tomándole el peso a este trabajo. El 2016 recién se formaliza el taller y empieza a funcionar a través del Programa de Mejoramiento Escolar. Se me da una sala, por fin, y un pequeño honorario simbólico. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

A través de esta metodología de aprendizaje los estudiantes tienen un contacto directo con el pasado de la institución y especialmente con el periodo de dictadura militar, periodo traumático, en el cual sujetos como ellos, que circularon por los mismos espacios, fueron víctimas de la violencia del Estado. En el relato de los estudiantes se pudo identificar el valor que estos le otorgan a aprender y construir una memoria crítica por medio del enfoque documental. Como señala Eduardo Henríquez sobre su paso por el taller en la etapa secundaria, aquello que ha sido olvidado puede ser rescatado y reutilizado para la reflexión entre las nuevas generaciones, especialmente en países que han atravesado por sucesos colectivos traumáticos, como el caso de la Alemania Nazi:

Al igual que otras áreas, el enfoque de este documental es trabajar con la nostalgia, con lo que fue, y lo olvidado(...) En Alemania a los cabros [estudiantes] les hablan del periodo nazi y los hacen identificarse con el proceso y la época de terror que vivió su país. Aquí en Chile se mira con pudor y resquemor el tema de la memoria, sobre todo si es reciente, por ejemplo, la época de la dictadura. (Testimonio de ex estudiante Eduardo Henríquez, 2017)

PROPICIAR EJERCICIOS DE MEMORIA PARA HABLAR DE DD. HH.

La reflexión central del presente artículo apunta a vislumbrar cómo se articula entonces un “trabajo de la memoria”, al más puro estilo de lo expuesto por Elisabeth Jelin (2002); es decir, cómo se abre en los estudiantes la posibilidad de comprender la memoria como un campo en permanente redefinición y construcción: “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios



Figura 3. Estudiantes del taller manejando una cámara. Matías Cárdenas y Camilo Brenett.

y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Hay también huecos y fracturas” (p.17).

El trabajo de memoria en el Liceo de Aplicación se caracteriza por situarse en medio de un contexto de ocultamiento temeroso del pasado reciente, lo que, en la perspectiva del documentalista y docente Julio Candia, se traduce en una propuesta de olvido como una política institucional de la postdictadura, que se refleja directamente en los colegios y liceos del país. “Al hablar del Liceo de Aplicación



Figura 4. Piedra conmemorativa a estudiantes caídos.

estamos hablando de un problema que ocurre en todo el país y es la falta de memoria, la falta de identidad, porque la única identidad que existe es comprar y vender” (Testimonio de Julio Candia, 2017). Ejemplifica lo anterior a través de la historia de una piedra memorial que existe en el Liceo, en la que se encontraban inscritos los nombres de los miembros de la institución que habían sido asesinados en el contexto del despliegue del terrorismo de Estado dictatorial:

[La piedra] la tiran en un lugar, volteada hacia abajo, con los nombres escondidos, y nosotros damos cuenta de eso en imágenes después, lo que resulta muy impactante porque aparece un inspector del establecimiento diciendo que no hay nada escondido, que en realidad está guardada, pero vemos las condiciones de la piedra y era muy diferente a lo que ellos decían. Había un ocultamiento, una necesidad institucional de silenciar la situación. Esto es institucional, porque estamos hablando de una escuela pública, por eso no es casual. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

Para quienes forman parte del Taller Documental del Liceo de Aplicación, la sensación de ocultamiento de la historia, pero al mismo tiempo de la presencia de un pasado que se niega a ser olvidado, son el principal incentivo para investigar y esclarecer lo ocurrido, con el fin de generar una reconstrucción

identitaria a partir de eso. Camilo Brenett (20 años), ex alumno del Liceo de Aplicación señala que:

El trabajo realizado con los hermanos del taller, cobra un tremendo significado, con fuertes cargas emotivas, al enseñarme a reconocer en mí y los espacios compartidos con la comunidad aplicacionista una historia común, de la cual sin lugar a dudas me siento parte. Una historia que quizás a nivel institucional intenta ser ocultada o, por lo menos, convenientemente omitida, pero que ahí está. (Testimonio de Camilo Brenett, 2017)

Frente a estas declaraciones y la observación desarrollada en el contexto de esta investigación, podemos proponer que en el proceso investigativo que desarrollan los estudiantes del Taller Documental del Liceo de Aplicación, ocurre lo que LaCapra (2005) denomina “desasosiego empático” (p.63). LaCapra (2005) sostiene que el desasosiego empático ocurre en el proceso de acoger vivencias traumáticas de otros, poniendo en entredicho o contrastando las explicaciones de hechos límite que nos ponen en un estado de incomodidad y exaltación, frente a aquellas con las que intentamos tranquilizarnos.

Así, generando las condiciones para que estudiantes secundarios investiguen sobre casos de violaciones de DD.HH. ocurridas en dictadura, abre una puerta a reflexionar sobre el valor de la historia y hacia un giro que la deje de

comprender como algo ajeno a ellos. A través de la investigación, los mismos estudiantes descubren que la historia nunca será un tema cerrado y que desde ella se pueden generar discursos que sean útiles para el presente. Los mismos participantes del taller dan cuenta del vínculo explícito entre trabajo con las memorias y la enseñanza en Derechos Humanos:

Hablar de Memoria es hablar de Derechos Humanos y eso nosotros lo estábamos haciendo día a día con nuestros compañeros de curso, amigos y compañeros del taller. Es importante que existan instancias en Chile como éstas para lograr una mayor identificación con el entorno en que vivimos, no para crear nacionalismos, sino para reconocernos con lo que vivimos como pueblo y claramente lo que estamos viviendo hoy. (Testimonio de Eduardo Henríquez, 2017)

El trabajo con las memorias se concreta cuando las reflexiones respecto de las violaciones de los Derechos Humanos impulsan la conformación de una identidad común; es decir, la toma de consciencia de que existe un pasado vinculado al presente. Siguiendo lo planteado por Jelin (2002), el núcleo de cualquier identidad individual o grupal se encuentra siempre vinculado a un sentido de permanencia y pertenencia a lo largo del tiempo y del espacio. Los testimonios de los estudiantes se encuentran en concordancia con esta idea de permanencia, pero miran las reflexiones sobre DD.HH. como una cuestión

que surge espontáneamente cuando van trabajando los temas de memoria, como lo señala el coordinador del taller:

Eso surge también desde los alumnos, porque cuando se empieza a hacer revisión del material histórico que se tiene surgen las reiteradas violaciones a los Derechos Humanos que se han cometido contra la comunidad de este Liceo, entonces los estudiantes lo empiezan a mirar como uno de los elementos que le da identidad a su comunidad a lo largo del tiempo, porque realmente marcó mucho, en los años 80 y hasta hoy mismo. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

La reflexión que surge en este contexto no es desde el pasado hacia el pasado, sino desde el pasado hacia el presente, puesto que cuando los estudiantes comprenden que la memoria se encuentra en permanente construcción se abre la posibilidad de visibilizar y no naturalizar las violaciones a los DD.HH. que ocurren hoy en los espacios escolares, principalmente en el contexto de las movilizaciones estudiantiles.

Cuando los estudiantes se encuentran con este material, como archivos de prensa o entrevistas a familiares directos de personas que sufrieron vulneraciones a sus Derechos Humanos, empiezan a reaccionar y reflexionar respecto de la memoria del país y se dan cuenta que no se trata de un proceso de recuperar o reconstruir la memoria, sino que de construirla, porque

no se había hecho nunca. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

Lo recién señalado se condice con la concepción sobre el campo de la memoria de Sarlo (2005), quien afirma que las discusiones acerca de los impactos del terrorismo de Estado en nuestras sociedades deben permanecer abiertas para ser enseñadas, discutidas y problematizadas principalmente en las escuelas. De esa forma, la memoria se convierte en “Es un campo de conflictos también para quienes sostenemos que el “nunca más” no es un cierre que deja atrás el pasado sino una decisión de evitar las repeticiones, recordándolo” (Sarlo, 2005, p.24).

CONSIDERACIONES FINALES: EL IMPACTO DEL TALLER, SUS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

El Taller Documental del Liceo de Aplicación puede ser concebido como una propuesta de educación en DD.HH. en un sentido amplio. A través del trabajo con la memoria histórica ha sido capaz de estimular la identidad y el involucramiento de los estudiantes con la comunidad liceana, generando relatos que se hacen cargo del pasado y presente del establecimiento, proyectando un futuro común. Además, se hace efectivo el entrecruzamiento de la memoria suelta y la memoria emblemática, dando paso a una memoria colectiva (Stern, 2000), ya no solo de estudiantes sino de sujetos de derecho. Aquí lo interesante es que el impacto identitario del taller no solo abarca a los

estudiantes talleristas, sino que es capaz de expandirse hacia la comunidad del Liceo con base en el desarrollo de diversas actividades que no son pensadas para permanecer ceñidas al espacio del aula, sino que más bien son expuestas constantemente a la comunidad educativa e incluso al entorno externo.

El taller analizado es una es una demostración de que se pueden integrar metodologías de aprendizaje horizontales en el contexto escolar, lo cual se constituye como un desafío para la educación del Siglo XXI. En instancias como estas, el estudiante deja de ser concebido como un simple receptáculo de información:

Lo que ellos [los estudiantes] plantearon en 2011, cuando esto empieza, es que por favor les cambiemos esta dinámica vertical que existía en la educación por algo un poco más horizontal y participativo. No se trataba de cambiar el aula por una asamblea, sino más bien de reconocer la voluntad del estudiante también, una cuestión que está omitida. En el fondo, si vamos a pasar tantas horas juntos, estamos produciendo conocimiento juntos, entonces no tengo para qué ponerme en un plano superior si ya por el hecho de estar parado adelante se entiende que eres el más viejo, que ya estudió, que tiene cierta expertise. Ellos entienden eso. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

Son los mismos liceanos, en una aspiración por cambiar y cuestionarse la manera en que se

llevan a cabo las cosas, quienes proponen que el aprendizaje puede surgir de dinámicas menos autoritarias en las que el conocimiento del alumno es igual de valioso que el conocimiento que posee el docente. Entonces, el Taller se caracteriza por posicionarse en un sentido contrario a la educación tradicional y sus prioridades de enseñanza, en donde la memoria histórica “es ahora rechazada en provecho de la observación y la experiencia, de la inteligencia y de la razón” (Todorov, 2000, p.22), abriendo paso a una orientación que prioriza las denominadas ciencias duras en desmedro de las humanidades, las artes o las ciencias sociales. El posicionamiento central de las disciplinas de la memoria en el Taller Documental, ha generado un ambiente propicio para el aprendizaje de habilidades distintas a las entregadas en la sala de clases tradicional. Los testimonios analizados indican que los jóvenes que participan del Taller han logrado adquirir habilidades de liderazgo, habilidades comunicativas y confianza en sí mismos.

Influyó en mi manera de relacionarme colectivamente, y marcó demasiado eso. Influyó en todos nosotros, que los trabajos colectivos no son meros trabajos grupales. No. Es más que eso. Conocí a mucha gente en este taller, muchas vivencias y mucha experiencia, y por eso le doy gracias a Julio por haberme invitado a este proyecto (Testimonio de Eduardo Henríquez). Acá se da un proceso contrario que hace que los estudiantes empiecen a tener una

conciencia sobre la sociedad en la que están viviendo, pero el trabajo mismo del taller yo creo que apoya en darles la confianza en sí mismos. (Testimonio de Julio Candia, 2017)

Dentro de las limitaciones que podríamos mencionar al momento de proponer esta iniciativa como un ejemplo para tratar temáticas relacionadas con Derechos Humanos a partir de ejercicios de memoria histórica, está la necesidad de modificaciones sustanciales en el currículum escolar: la introducción de estos contenidos, pero también de nuevas metodologías que eviten que los estudiantes puedan tomar una posición pasiva y, asimismo, se incentive el desarrollo de actividades de investigación básicas que los hagan partícipes de la construcción del conocimiento, dentro y fuera del aula. No obstante, para entender el currículum como una política pública, hace falta la voluntad política y de la sociedad chilena,

que hasta el momento no ha estado presente. Asimismo, debemos señalar como otra limitación que el Liceo de Aplicación representa una realidad particular en la educación chilena, ya que forma parte de los denominados “liceos emblemáticos”, que se caracterizan por tener resultados más altos que el promedio de establecimientos públicos y una historia institucional que los convierte en referentes de la educación pública en el país.

Más allá de las limitaciones, el Taller Documental del Liceo de Aplicación es una alternativa interesante para el abordaje de la temática de los Derechos Humanos en la medida que considera explícitamente la participación de las nuevas generaciones de jóvenes en la tarea de permanente construcción de la memoria histórica para el logro del desafío imperativo de la recomposición del tejido social y la lucha permanente por la necesaria democratización de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceituno, D.

2011. Percepciones de los profesores de historia chilenos y españoles acerca del estudio de la transición de la dictadura a la democracia. *Perspectiva Educacional*, 50 (2), 149-171. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/39/19>

Camacho, F.

2004. Una memoria consensuada: El Informe Rettig. En *Colegio de Antropólogos de Chile: V Congreso Chileno de Antropología* (pp. 1054-1062). San Felipe. Recuperado de <http://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/139>

Docencia

2009. Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Revista Docencia*, (38), 4-17. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100730184208.pdf>

Gajardo, I.

2017. Significación del espacio en ejercicios de memoria y el caso de Villa Grimaldi en Chile: una lectura desde El palacio de la risa de Germán Marín. *Summa Hummanitatis*. Recuperado de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/summa_humanitatis/article/view/16116

Gárate, M.

2012. *La Revolución Capitalista de Chile (1973-2003)*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Garretón, M.

1984. *Dictaduras y Democratización*. Santiago: Ediciones Minga.

Jelin, E.

2002. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Jelin, E. y Kaufman, S.

2006. *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LaCapra, D.

2005. *Escribir la historia, escribir el trauma*. Barcelona: Nueva Visión.

Magendzo, A.

2006. *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: Lom ediciones.

Magendzo, A. y Toledo, M.

2013. Golpe de estado y dictadura militar: Estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana. *Psykhé*, 22 (2), 147-160. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.585>

Lechner, N. y Güell, P.

2006. Construcción social de las memorias en la transición chilena. En Jelin, E. y Kaufman, S. (comps.). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Todorov, T.

2000. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Toledo, M. & Gazmuri, R.

2009. Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en la enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de Enseñanza Básica. *Estudios pedagógicos*, XXXV (2), 155-172. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>

Sarlo, B.

2005. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Stern, S.

2000. De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En Garcés, M. et al. (compiladores), *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago: Lom Ediciones - Eco Educación y Comunicaciones - Universidad de Santiago de Chile.

Vezzetti, H.

2002. Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social. En Pérotin-Dummon, A. (dir.). *Historizar el pasado en América Latina*. Recuperado de: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/vezzetti.pdf>

Isaac Gajardo Miranda - isaac.0660@gmail.com

Forma parte del Programa de Investigación, Archivo y Documentación de la Comisión Chilena Pro-Derechos Juveniles (PIAD-Co-deju). Bachiller en Humanidades, Licenciado en Historia y Magíster en Literatura Latinoamericana por la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente estudiante de Licenciatura en Educación y Pedagogía en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Sus intereses de investigación se orientan hacia la historia de la educación y los estudios culturales sobre la construcción de memorias en tiempos de postdictadura, en términos de prácticas organizacionales, socioafectivas y acciones de niños, adolescentes y jóvenes. Actualmente se desempeña como Coordinador Ejecutivo de la Comisión Chilena Pro-Derechos Juveniles (Codeju), histórica ONG de Derechos Humanos, y en el espacio académico es Editor en *Coyuntura*, revista académica del Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado.

Macarena Alegría García - macalegria@gmail.com

Forma parte del Programa de Investigación, Archivo y Documentación de la Comisión Chilena Pro-Derechos Juveniles (PIAD-Co-deju). Socióloga por la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente estudiante del Magister en Sociología de la misma institución. Sus intereses de investigación se orientan a la sociología de la educación, sociología histórica y sociología latinoamericana. Actualmente se desempeña como miembro del equipo ejecutivo en el área de Redes y Extensión, en la Comisión Chilena Pro-Derechos Juveniles (Codeju), histórica ONG de Derechos Humanos.