

HISTORIA DE CHILE RECIENTE: qué y cómo enseñarla *



Presentación del tema por
Patricia Arancibia Clavel'

MARIANA AYLWIN

EDUARDO DEVÉS

GONZALO ROJAS

SERGIO VILLALOBOS

No he olvidado la formación del Instituto de Historia de la Universidad Católica, que me permitió conocer a muchos clásicos de teoría de la historia, entre los cuales destacaban Collingwood, Marrou, Croce, Carr y M. Bloch. De ellos aprendí que el historiador tiene un imperativo ético: reconstituir en lo posible la verdad de lo acontecido, evitando transformarse en juez de lo que investiga. “Comprender, no juzgar”, fue el lema que nos grabamos los aprendices de historiador que en ese tiempo pululábamos entre los patios conventuales de Diagonal Oriente. Recuerdo a Pepe Larraín, Joaquín Fernandois, Cristián Gazmuri, Mariana Aylwin, Sol Serrano, Sofía Correa y Nicolás Cruz —entre otros muchos compañeros de generación—, con quienes compartí no sólo la fascinación por el estudio de la historia, sino también momentos y procesos de importancia decisiva para nuestro país. Las experiencias de esa época influyeron en nuestra manera de ver, sentir y apreciar la realidad, y —al menos para mí— fueron determinantes en las opciones que habría de tomar en el futuro.

Pese a compartir una formación común, fue lógico y natural que cada uno asumiera distintos puntos de vista, criterios, sensibilidades y estilos a la hora de analizar la realidad que vivíamos. Con el paso del tiempo, algunas diferencias se fueron haciendo más evidentes, lo cual de una u otra manera ha quedado de manifiesto en los distintos enfoques que le han dado vida a nuestras investigaciones. Obviamente, el acontecimiento que dividió las aguas de esta generación fue el 11 de septiembre de 1973 o, para ser más exacta, las causas, el sentido y los alcances del proceso político, económico, social y valórico que se inició ese día. Con todo, no creo equivocarme al aventurar que ninguno de quienes experimentamos ese período está en la postura de evitar ni el estudio ni la enseñanza de la historia de Chile de los últimos cuarenta años. De hecho, la mayoría de nosotros ha centrado su atención en historear, justamente, las últimas cuatro o cinco décadas de nuestro pasado.

Para nuestra generación, entonces, el tema a discutir no es la posibilidad de estudiar o

no la historia reciente, sino más bien el grado de objetividad que podemos alcanzar en nuestras diferentes miradas de esa época. En verdad, yo nunca he creído en la objetividad de la historia. Para ser más exacta, de la historiografía. Sería como creer que el fotógrafo plasma en una foto la realidad que mira. Si bien lo es así en apariencia, luego de observar es él quien selecciona la imagen que le interesa, la enfoca desde un ángulo que le proporciona más o menos luz, y recién ahí pulsa el obturador para obtener un resultado. El historiador —quíralo o no— también es una especie de fotógrafo: tiene ante sí un cúmulo de hechos que individualiza, clasifica y selecciona de acuerdo a su importancia en el conjunto; luego intenta darles coherencia y los analiza e interpreta a la luz de su propia mirada. Si los hechos en sí son inmutables, porque ocurrieron en un tiempo y espacio ya pasado y que por tanto no podemos alterar, la forma en que los trabajamos depende de nuestra propia cosmovisión y —por qué no decirlo— de nuestro mayor o menor compromiso con los proyectos de sociedad en los cuales creemos. Ello es natural y obvio. Al igual que otros, el historiador es un sujeto que vive en el mundo y que no puede sustraerse así, sin más —a riesgo de convertirse en un antisocial—, de las influencias que resultan de las interrelaciones consigo mismo, con los demás y con el espíritu de su época. Desde esta perspectiva, pretender que un historiador tenga “la verdad” o que pueda mantenerse químicamente neutral frente al pasado reciente de Chile, es simplemente utópico.

Sin embargo, hay ciertos límites que nadie —y menos un historiador profesional— puede sobrepasar sin renegar de su formación. Ocultar, omitir, manipular y distorsionar los hechos, falsearlos o deformarlos en beneficio de intereses ideológico-políticos o contingentes, es en sí mismo repudiable y contraría hasta las normas más elementales del proceso de comprensión y divulgación histórica. Y lo que constituye un imperativo ético para el historiador, lo es también para todos aquéllos que cumplen una función pública como comunicadores sociales, especialmente los profesores.

Sin duda, su responsabilidad es aún mayor. Tienen nada menos que la misión de transmitir a las generaciones jóvenes una visión global de lo que ha sido el proceso de gestación y desarrollo de la historia de nuestro país. No debemos olvidar que el sistema formal de educación constituye la única instancia con que cuentan la gran mayoría de los chilenos para recibir conocimientos sistemáticos de lo que es Chile y cuál ha sido su evolución política, social, económica y cultural. En este sentido, la enseñanza de la historia nacional es especialmente significativa. Así dadas las cosas, lo único que se puede exigir a los profesores es honestidad profesional y una actitud de apertura al conocimiento de la realidad en todas sus perspectivas.

Fue en este contexto que la Universidad Finis Terrae consideró oportuno abrir un espacio de debate académico sobre los nuevos contenidos y metodologías contemplados por el Ministerio de Educación para la enseñanza de historia de Chile reciente, a fin de que los profesores de la enseñanza básica y media pudieran disponer de un marco de referencia más amplio e informado para impartir esta materia. Para esos efectos, organizó un seminario al que invitó a reconocidos especialistas en los campos de la historia, las ciencias sociales y la educación, para que —en un diálogo abierto y pluralista— dieran a conocer distintas visiones sobre la evolución de nuestra historia durante los últimos treinta años, derivando de allí una forma adecuada de abordarla en colegios, liceos y escuelas de todo el país.

En el seminario se abordaron dos importantes aspectos relacionados con la enseñanza de historia de Chile reciente: en una primera parte los contenidos —qué enseñar— y, en una segunda, los aspectos metodológicos adecuados —cómo enseñar—. Se transcriben a continuación las exposiciones presentadas durante la primera parte de esta actividad académica, realizada el 9 de agosto del 2000.



1

EXPOSICIÓN DE LA MINISTRA DE EDUCACIÓN, SEÑORA MARIANA AYLWIN

El debate de las últimas semanas en torno a la inclusión de la historia reciente de Chile en los planes y programas de educación básica y media, como también sobre los textos escolares que comienzan a abordar ese período, ha ido derivando en una discusión interesante y legítima, en la cual parece existir mucho más consenso de lo que inicialmente se creía. Quienes advirtieron que resultaba peligroso internarse en lo que sentían como un campo conflictivo, llegando algunos a sostener que no debería enseñarse la historia nacional posterior al golpe militar de 1973, encontraron sólidas respuestas al respecto desde variados sectores del ámbito educativo y cultural del país.

Este debate —del cual forma parte este seminario— constituye un aporte para abordar las diferencias y las complejidades involucradas en el tema, dentro de un clima donde pueda expresarse el pluralismo de nuestra sociedad.

En un artículo que publiqué sobre el tema que hoy nos convoca, expresé que como profesora e investigadora de la historia contemporánea, tengo conciencia de los problemas que plantea estudiar la propia época a la historiografía y a los profesores. Entre ellos se cuentan tanto la particular fuerza con que se expresa la tensión entre objetividad y subjetividad, como las dificultades para comprender cabalmente los procesos que se encuentran todavía en desarrollo.

Sin embargo, hace décadas que los historiadores en el mundo asumieron ese desafío, bajo la convicción de que la metodología de la disciplina así lo permite: es decir, hoy pueden enfrentarse con éxito esas dificultades. Las más importantes publicaciones académicas y los más prestigiosos historiadores a nivel mundial, están abordando desde hace años los principales sucesos de la historia reciente en el planeta, dedicándole especial atención justamente a los sucesos más traumáticos del siglo XX, como los totalitarismos y el holocausto, y a los grandes procesos políticos, sociales, económicos y culturales que conformaron el mundo actual.

Algo análogo ha ido ocurriendo en nuestras universidades. En 1997, por ejemplo, el Instituto de Historia de la Universidad Católica impartió un curso sobre Historia del Tiempo Presente, iniciativa que ha tenido continuidad en ésta como en otras unidades académicas de historia en universidades públicas y privadas. Asimismo, ya se cuentan por decenas los proyectos de investigación y las tesis universitarias que examinan diversos aspectos de nuestro pasado reciente. El mismo Centro de Documentación en Historia de Chile Contemporáneo de esta universidad presta una contribución en ese sentido.

Sobre esa base de conocimiento, y gracias al aporte de otras ciencias humanas que han estudiado diversos aspectos del período reciente de nuestra historia, fue posible incluir el tema en los planes y programas de enseñanza, incluyendo a la vez esa mirada en los textos correspondientes. Quisiera subrayar que el estudio de nues-

tra historia reciente no sólo es posible, sino necesario, cuando queremos formar personas —ciudadanos y ciudadanas— que comprendan el entorno nacional y global en el que viven, el cual fue precisamente producto de una historia que no concluyó hace unas décadas o hace unos años atrás, sino que continuó hasta el presente y se proyecta hacia el futuro.

Quisiera también señalar que toda la historia pedagógica actual parte de la experiencia vital del niño o la niña, derivando de ahí una reflexión para comprender su entorno, su realidad. Me pregunto si el fallo de ayer en los tribunales de justicia no fue hoy día un tema de discusión en muchos establecimientos escolares, y si no es posible, necesario y positivo transformar esa situación en una experiencia educativa, que contribuya a que los niños comprendan la realidad y se formen en valores y principios necesarios para construir una convivencia sólida en el país. Otras preguntas. ¿Sería posible imaginar una enseñanza de la historia mundial contemporánea sin abordar el derrumbe de la Unión Soviética, por el hecho de que ocurrió hace sólo una década? ¿Sería posible que los escolares sudafricanos se quedaran sin estudiar el proceso de transición desde el sistema del apartheid a la democracia multicultural, porque culminó recién en 1994, o que los textos escolares polacos ignoraran el difícil y largo camino recorrido durante la década del ochenta, que culminó con la transición desde dictadura a democracia en su país?

Creo —y quiero decirlo con mucha franqueza— que el problema que enfrentamos no es la cercanía temporal, porque si no hubiéramos tenido una historia “difícil” en las últimas décadas, eso no sería un problema. Se trata, a mi juicio, de que en la sociedad chilena existen sectores que tienen una enorme dificultad para aceptar ciertos hechos de nuestra historia reciente, especialmente los que se refieren a violaciones de los derechos humanos, con un temor a revivir conflictos que ha costado tanto superar. El problema es que ningún plan de estudios o ningún texto de enseñanza podrían eludir o negar ese trágico

episodio de nuestra historia contemporánea, sin faltar a la verdad histórica. Lo que sí podría hacerse es analizar o interpretar el fenómeno desde diferentes perspectivas, pero su existencia está sólidamente establecida para la historiografía. Es algo que entre los académicos conocedores del período no se discute y, por tanto, el debate se centra más bien en la explicación de lo ocurrido o en su contextualización. Eso es, por cierto, un debate legítimo, y nuestra sociedad convivirá tal vez siempre con miradas distintas respecto al tema.

Hay quienes se oponen al estudio de la historia reciente en la enseñanza básica y media, bajo el argumento explícito de que sería mejor olvidar las experiencias traumáticas vividas por nuestra sociedad. Sin embargo, el olvido no es posible ni deseable. Lo que Chile necesita, lo que las nuevas generaciones esperan y merecen de nosotros los adultos, es más bien la superación de ese trauma nacional. Nadie en su sano juicio puede desear para Chile el dramático destino de sociedades que hasta nuestros días viven trágicamente desgarradas por el recuerdo de agravios inferidos hace décadas, o incluso siglos. Nuestro norte tiene que ser y seguirá siendo la reconciliación nacional. Pero esa reconciliación sólo puede ser fruto de la sabiduría que otorga la elaboración de un trauma que se reconoce, y no su negación.

Es precisamente el conocimiento de nuestra tragedia y de sus circunstancias, producto del examen racional y documentado de nuestra historia reciente, lo que hará posible que en las nuevas generaciones de chilenos y chilenas se consolide el imperativo ético de no volver a repetirla jamás, así como la lucidez histórica para no volver a deslizarnos hacia la agudización de antagonismos que la hicieron posible. A ese conocimiento contribuye la inclusión de la historia chilena reciente en los planes y programas de enseñanza. Contribuye, asimismo, a conocer el conjunto de procesos y acontecimientos que trascienden ese lado oscuro y que han ido conformando la sociedad en que actualmente vivimos, en toda su riqueza y complejidad.

En ese espíritu, el Ministerio de Educación decidió incluir el estudio de la historia reciente en el currículum escolar, lo cual fue aprobado por el Consejo Superior de Educación. Forman parte del Consejo, constituido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 como la autoridad del país en materias de currículum escolar, tres académicos nominados por las universidades públicas y privadas autónomas, tres representantes de la comunidad científica, un representante de la Corte Suprema, y un representante de las Fuerzas Armadas.

En el caso de la educación media, la propuesta curricular presentada al Consejo Superior de Educación, y aprobada por éste, fue discutida e informada por sesenta y un instituciones de las más diversas especialidades y miradas y, además, por el conjunto del profesorado nacional, que en junio de 1997 plasmó su opinión en cada establecimiento y en cada departamento de historia y de ciencias sociales. En ninguna de las instancias aludidas fue cuestionado el tratamiento escolar del período histórico en cuestión.

Cabe tener presente que países como España y Argentina, con historias recientes de profundas divisiones y procesos de transición a la democracia, incluyen en sus currículos oficiales la historia de tales procesos. También quisiera señalar que el bachillerato internacional, por ejemplo, programa al cual se someten muchos establecimientos escolares chilenos, incluye en su currículum el estudio de la historia reciente. Más allá de esos casos puntuales, en educación existe un criterio contemporáneo ampliamente compartido en el sentido de que comprender la propia sociedad constituye un objetivo curricular esencial. Por este motivo, especialmente en el contexto de una sociedad democrática, deben ofrecerse a los alumnos y alumnas experiencias de aprendizaje de la historia presente, en forma que permitan el entendimiento —inicial, por cierto, y a niveles correspondientes con las edades del caso— de los principales episodios, debates y dilemas que constituyen tanto las dimensiones de identidad común como las de dife-

rencia y oposición de una nación y sus componentes.

Desde esa perspectiva, el Ministerio de Educación incluyó, en sus programas de estudio del sexto año básico y segundo año medio, el estudio del período 1970–1990 de nuestra historia patria. Conscientes de la necesidad de mantener un cuidado especial para tratar episodios de nuestra historia que al cabo de un cuarto de siglo aún dividen al país, la posición definida en los programas del Ministerio de Educación —dentro de las indicaciones a los docentes— fue velar por la presentación adecuada de las interpretaciones encontradas, la salvaguarda de los valores del pluralismo político y el respeto a los derechos humanos.

El programa de sexto básico, por ejemplo, señala textualmente:

El quiebre democrático experimentado en Chile en los años setenta debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto. Esta actividad debe ser orientada de modo tal que se logre destacar y valorar los principios democráticos, la aceptación del pluralismo político y cultural, y el respeto de los derechos humanos. Los alumnos y alumnas deben comprender que existen en el país al menos dos grandes interpretaciones del golpe de estado, las cuales son antagónicas. En otros períodos de la historia de Chile hubo también conflictos por posiciones opuestas. A modo de ejemplo, se dio un fuerte antagonismo entre carreristas y o'higginistas, o entre balmacedistas y los contrarios a su pensamiento. En ambos casos se generaron en su momento divisiones y conflictos irresolubles. Los estudiantes deben comprender el conflicto de los años 70 como resultado de relaciones y tensiones sociales en las cuales estuvo comprometido el conjunto de la sociedad chilena, y no como la acción de bandos o actores particulares. Los alumnos y alumnas deben visualizar el golpe de estado como un camino de resolución extremo, y reflexionar sobre la necesidad de evitar que vuelva a producirse en Chile una situación similar”.

Quiero terminar señalando que el estudio de la historia reciente constituye, a mi modo de ver, una tremenda oportunidad para formar a nuestros niños y jóvenes en el respeto a los derechos de los demás, en la capacidad de diálogo y en la aceptación de que existen legítimas perspectivas diferentes, pero sobre todo en la noción de que más allá de las diferencias, formamos parte de una comunidad, y que tenemos valores compartidos que debemos cuidar tanto como el pluralismo.

Ese es, a mi juicio, el sentido más profundo de incluir la enseñanza de historia reciente en los planes y programas de enseñanza. El cómo enseñar y el qué enseñar será tarea de los profesores, profesionales que estudiaron una carrera para hacerlo. En sus manos, y en las de comunidades académicas como ésta, se encuentra procurar que esa tarea se realice en la mejor forma posible.



2

EXPOSICIÓN DEL PROFESOR EDUARDO DEVÉS¹

Dada la relevancia que tiene reflexionar sobre el tema, no solamente a través de los medios de comunicación, sino al interior de la comunidad educacional, me gustaría comenzar felicitando a la Universidad por esta iniciativa. Pienso que la enseñanza de historia de Chile reciente no debe plantearse en términos de verdad o de falsedad, porque no se trata de que tengamos que enseñar esto o lo otro, que sea algo obvio o que pueda dirimirse según el paradigma científico de lo verdadero o de lo falso. Me parece, más bien, que nos estamos ubicando en el terreno de lo prudencial: qué es lo que puede hacerse o no puede hacerse, en qué sentido puede hacerse, qué temas podrían enseñarse y cuáles podrían no enseñarse, qué cosas podríamos privilegiar o no privilegiar. Por tanto, intentaré plantearles una serie de interrogantes que se ubican en el terreno de lo consensual, de lo prudencial, de lo discutible, para ponernos de acuerdo en torno a lo que debe o no debe hacerse. Eso

como punto de partida. También voy a proponer una serie de ideas que a mi juicio permiten pensar sobre este asunto. No son ideas acabadas, aunque yo tengo una posición, por cierto, y en la discusión posterior podemos conversar al respecto. Lo que haré será especificar cuáles son a mi juicio los principales problemas en torno al tema y proponer algunas soluciones.

A la pregunta de qué enseñar en historia, se agrega historia de Chile. Pero he querido ir más allá del ámbito específico de historia de Chile, analizando qué enseñar de lo ocurrido recientemente. En primer lugar, creo que los sucesos del tiempo presente no sólo deben enseñarse en una cátedra de historia. De hecho, en nuestra educación hay otras cátedras en las cuales también se aborda lo ocurrido, y lo ocurrido recientemente. En los cursos de arte, de dibujo o de música, por ejemplo, existe un espacio para el arte contemporáneo. En las clases de castellano o de literatura se estudia literatura contemporánea. En ciencias sociales, educación cívica o lo que sea según los currículos, hay espacios para la legislación, el derecho, la Constitución, los problemas económicos y sociales del mundo contemporáneo. Por este motivo, creo que resulta clave entender que la cátedra de historia no es el único lugar donde se hablará de los hechos recientes, como es perfectamente posible pensar que en los cursos de historia no se abordarán una serie de temas contemporáneos que deberían ser abordados en otras cátedras. Más aún, distintas personas podrían sostener que a la historia no le corresponde tratar ciertas materias y que, por tanto, no debería abordarlas la educación en general. Al respecto, yo diría que eso es un error, porque hay muchos temas contemporáneos de interés que no son propios de la historia, que no son estudiados por la historiografía, pero que ciertamente deben ser abordados en algún momento del proceso educativo.

Para resolver el problema, habría que hacer una especie de pacto entre las cátedras. Pero nuevamente, éste no es un tema que pueda dirimirse en términos de verdadero o falso. Tanto en nuestro país como en otros, cuesta decidir exactamente qué

materias deben estudiarse en la cátedra de historia o en la cátedra de enseñanza del idioma, que en nuestro caso es el castellano. Hay muchos temas que perfectamente podrían ser abordados a partir de la literatura. En la novela chilena contemporánea, por ejemplo, aparecen los mismos temas polémicos que se están discutiendo en esta ocasión, y bien podría tomarse la decisión de no tratarlos en la cátedra de historia, sino a través de la cátedra de castellano. También en otras cátedras como filosofía, ética o religión —según el tipo de colegio— sería posible abordar cuestiones como las que hoy nos ocupan. En ese sentido, insisto, creo que sería interesante plantear una suerte de pacto. Pero más allá de los temas de la realidad reciente que puedan o no ser tratados en los cursos de historia, me parece importante hacer una diferencia entre los temas contemporáneos que deben abordarse en la educación y aquéllos que la disciplina historiográfica puede o debe abordar. Me parece clave distinguir eso, porque a mi juicio el argumento “esta materia no puede ser abordada por la historia, y por tanto no debe ser tratada”, es totalmente irrelevante. Me parece mejor decir “este tema contemporáneo debe ser tratado, veamos cómo lo tratamos, en qué cátedra lo tratamos y con qué estrategia lo abordamos”. Ése es un primer problema que me parece clave.

Como lo dijo la señora Ministra, se ha discutido en muchas oportunidades la idea de que la historiografía no constituye una disciplina capacitada para estudiar el presente. Yo estaría más bien de acuerdo con eso. Quienes recibimos una formación historiográfica —algunos menos que otros, como yo—, fuimos adiestrados, por así decirlo, para estudiar el pasado y no el presente. La metodología de estudio se orienta más bien a investigar sobre el pasado que sobre el presente. En ese sentido, si me plantean un problema absolutamente reciente, yo no recurriría a la historiografía. Por tanto, yo diría que los historiadores o los profesores de historia no son los más capacitados para tratar materias del tiempo presente. Y si nosotros no estamos capacitados para abordar esos temas, tendrán que hacerlo otras disciplinas o cátedras

dentro de la educación. En lo que sí estoy absolutamente de acuerdo con la Ministra es que hay cosas de la historia reciente o contemporánea que no pueden dejar de tratarse, aunque no sea en la cátedra de historia. Eso de cambiar el gran problema que estamos tratando por un problema epistemológico de la ciencia historiográfica —es decir, si la historiografía puede o no puede estudiar el presente—, me parece una discusión totalmente ociosa. Por eso, no me interesa discutir si la historiografía puede o no puede. Yo creo que más bien no puede, pero no me interesa discutir ese aspecto. Lo que me interesa sobre todo es dilucidar qué temas de la historia reciente deben ser enseñados en la educación básica o media, al margen de que sean abordados o no por la cátedra de historia.

Otro aspecto que ha saltado a la palestra ha sido el de la objetividad. Porque al margen de si estamos formados o no para investigar el presente, se ha dicho que el presente no puede ser estudiado, puesto que carecemos de objetividad suficiente para hacerlo. En otras palabras, deben pasar tres, cuatro o cinco décadas para abordar el presente. Si tenemos formación de historiadores, naturalmente puede parecer un poco ocioso estudiar cuestiones que están ocurriendo en el presente inmediato, porque hay otras disciplinas que tal vez podrían hacerlo en mejor forma. Pero eso no es un problema de objetividad. Cuando se habla de falta de objetividad, se dice que los seres humanos no estamos capacitados para investigar, para trabajar o para hacer ciencia sobre el presente, porque se cae en el peligro de introducir elementos de tipo “opinión”. Ése es el punto que me interesa discutir. Yo creo que es un argumento muy flojo, porque si bien los hechos del pasado despiertan una pasión menor que los acontecimientos recientes, hay temas del presente que son insoslayables. Y el argumento de la falta de objetividad no basta como justificación para no tratar esos temas.

En razón de la objetividad, por ejemplo, podría decirse: “En nuestros colegios no puede tratarse la historia del cristianismo,

porque hay muchos profesores cristianos que van a hablar a favor de Jesucristo”. Sería un argumento insostenible que en nuestra cultura no tomáramos en cuenta el fenómeno del cristianismo como parte constituyente de ella, de nuestra idiosincrasia, de nuestra identidad, de nuestra formación como seres humanos, como chilenos, como latinoamericanos, como ustedes quieran. También podría decirse que no vamos a tratar el tema de la Independencia, porque Simón Bolívar va a salir mejor parado que Fernando VII. Evidentemente, todos los profesores de América hablan mucho mejor de Bolívar que de Fernando VII. Está claro que en eso no hay objetividad, pero mucho más grave sería que no se abordaran los temas porque no hay objetividad y que, por tanto, no pudiéramos conocer ni la historia del cristianismo ni la historia de la independencia de América. Mis profesores —yo me eduqué en un colegio católico— me hablaron siempre a favor del cristianismo. Si alguno hubiera hablado en contra, probablemente lo habrían echado del colegio. Cuando trataron la historia de América y la emancipación chilena o americana, los patriotas siempre fueron mejores que los realistas. Ésos serían ejemplos palmarios de falta de objetividad, porque hemos de suponer que en los países islámicos no se trata el cristianismo y, ciertamente, en las escuelas españolas del siglo XIX Simón Bolívar probablemente no era un héroe, o no existía, o no estaba muy bien considerado. Por ridículo que parezca, según este argumento podríamos incluso sostener que no puede hablarse de la pobreza, porque como todos los profesores quieren solucionar el tema de la pobreza, no habría objetividad para hablar de ella ante el afán por superarla. El hecho que no exista objetividad, o que mantener la objetividad sea difícil, en ningún caso debe impedirnos tratar estos temas, a mi juicio. Al respecto, hay un aspecto clave al cual me referiré más adelante: quiero distinguir entre enseñar sobre una cuestión y reflexionar sobre una cuestión. Creo que a los estudiantes en ningún caso podemos enseñarles solamente el presente. También tenemos que reflexionar con ellos sobre el presente, porque muchas veces no hay una

cantidad suficiente de cosas por enseñar, o a veces las cosas no están lo suficientemente claras o acabadas como para enseñarlas.

Ahora bien, como lo dijeron la señora Ministra y el señor rector, y sé que también Patricia lo piensa así, en la primera parte de este seminario pareciera haber consenso total en que es necesario abordar la historia reciente. Pero no todas las personas piensan de la misma manera. Yo quiero proponerles algunos temas que a mi parecer nos limitarían tremendamente si no fuéramos capaces de abordar la historia reciente. ¿Con qué argumento podríamos sostener, por ejemplo, que nuestros estudiantes no deben conocer la literatura reciente porque es inmoral, porque es mala o porque no es clásica? ¿Podría sostenerse que los colegios deben enseñar literatura hasta el año 1900 solamente, y que todo el siglo XX debería quedar fuera, o que no debería abordarse la literatura correspondiente a la segunda mitad del siglo? ¿A título de qué podríamos declarar que como nuestra actual Constitución tiene sólo veinte años de antigüedad no debe enseñarse, aunque eso significa que los estudiantes no llegarán a conocer las leyes de la comunidad en que viven? Podrían tratarse las constituciones del 25 y del 33, pero no la que actualmente nos rige, porque es muy reciente. Tampoco debería conocerse la geografía urbana o la geografía humana del país en que vivimos, por ser demasiado actual o reciente, y no deberíamos saber en qué condiciones sociales y económicas se encuentra la humanidad contemporánea, porque es un tema reciente.

Tan claves me parecen estas cuestiones que, justamente, si somos incapaces de iluminar todo el proceso educativo de nuestros alumnos a partir de estos temas recientes, estaríamos desviando su atención de la realidad y los estaríamos llevando a quedarse en un mundo inexistente. Y sería lamentable que nuestros estudiantes no pudieran captar de alguna u otra forma toda la enseñanza que se les brinda, y todas las discusiones derivadas de ella, porque no lo hacen desde el presente. No se

supone, por cierto, que les hablemos solamente de lo reciente, pero creo que a través de lo reciente se le da sentido al proceso educativo de nuestros alumnos. Es aquello que los convoca, aquello que de alguna manera le da relevancia a esos temas que para nosotros están en discusión. ¿Con qué argumento podríamos descartar de las aulas lo que están viendo permanentemente por televisión? Las inundaciones, la contaminación, la delincuencia, los derechos humanos, el hambre, las guerras, las rebeldías juveniles, son problemáticas del presente. Si bien la historia no tiene por qué tratar algunos de esos temas, creo que con ellos podemos captar el interés de nuestros estudiantes para derivarlo hacia cuestiones que pueden parecerles extremadamente remotas, tales como la historia del medioevo, de Grecia o de Roma.

Anteriormente expresé que no era necesario enseñar todas las cosas, y que tampoco era conveniente estar pensando solamente en lo que enseñamos y en lo que no enseñamos. Me interesaría introducir un matiz entre conocer algo o discutir algo, y entre enseñar algo o reflexionar sobre algo. Yo diría que hay una serie de materias que no nos interesa mucho enseñar: temas recientes, temas contemporáneos, temas contingentes que involucran a los alumnos, pero que no necesariamente tenemos que enseñar. Pienso, por ejemplo, en el tema de la violencia, un tema que a causa de la televisión se presenta a través de los noticiarios, los “monos animados”, las películas, en fin. Se dice que la televisión es muy violenta, porque promueve actitudes violentas en nuestros jóvenes y niños. Entiendo que el tema de la violencia constituye un tema clave en la sociedad contemporánea. Lo ha sido siempre, aunque para nosotros sea incluso más palmario. Sin embargo, la pregunta es qué podemos enseñar sobre la violencia. Evidentemente, sería raro —y medio ridículo incluso— impartir una cátedra de violencia: Violencia I, Violencia II. Sin duda, la violencia es un tema clave, ¡pero no se enseña! Tampoco vendría al caso enseñar comportamientos violentos, naturalmente, pero creo que sería lamentable no reflexionar sobre ellos.

Hay temas aún más importantes, como la drogadicción o el narcotráfico, que seguramente se discuten durante las reuniones de alumnos, las jornadas y otros eventos del colegio, pero que tampoco pueden enseñarse. No creo que a los estudiantes les interese saber que desde América Latina se exportaron mil millones de dólares en drogas, que este año hubo cien detenidos, doscientos el año pasado, y que tantas personas murieron durante equis enfrentamientos. Ese tipo de informaciones no les interesan, pero cómo no abordar, cómo no discutir, cómo no presentar esos temas tan relevantes del tiempo reciente. Cómo no abordar el tema de la sexualidad y de la afectividad, sobre los cuales evidentemente pueden enseñarse algunas cosas —una clase de anatomía y de sexualidad y reproducción—. Pero la sexualidad y la afectividad van más allá de la información biológica o psicológica que se pueda entregar sobre el tema, y constituye por tanto otro punto sobre el cual no podemos dejar de reflexionar con ellos. Podría incluso abordarse el tema de afectividad y revolución en la historia reciente, porque hay bastante consenso en el sentido que a partir de los años sesenta se produjo una evolución al respecto. Son temas que me parecen relevantes discutir, pero no necesariamente relevantes de ser enseñados.

Naturalmente, se presenta también el tema polémico por excelencia, que es el tema de los derechos humanos. Al respecto, particularmente en Chile, yo creo que enseñarlo no es relevante. Sin duda, puede enseñarse en qué consiste la declaración de derechos humanos, discutirla, ver cómo se gestó, cuáles fueron sus aspectos fundamentales, cómo se aprobó. Eso no es tan reciente, por lo demás. Pero lo que nos interesa al respecto no es la declaración de las Naciones Unidas sobre derechos humanos o cuándo se aprobó, sino el tema de los torturados y desaparecidos. Creo que tampoco tiene mayor relevancia enseñar si fueron dos mil, tres mil, o decenas de miles, porque los estudiantes no están capacitados para discernir lo que significan diez mil o cincuenta mil torturados en un país como Chile. Por otra parte,

sería un poco truculento describir las formas de torturar. Me parece que el asunto no va por ese camino, pero sí es importante organizar una discusión sobre un tema que aparece a diario en la televisión. Quiero insistir una vez más sobre la diferencia entre enseñar algo y reflexionar sobre algo. Hay una serie de temas propios de nuestra realidad contemporánea que no necesitan ser enseñados, y probablemente será difícil encontrarlos en programas donde haya que pasar ciertos contenidos, pero sin duda son temas sobre los cuales hay que reflexionar. Algunos de ellos calzan, a mi juicio, en la cátedra de historia.

Ahora bien, esto tiene que ver con un problema adicional, que es el tema de la identidad y la memoria. A quienes nos ocupamos de ciencias sociales o de humanidades, la sociedad nos pide entregar información sobre hechos históricos, hechos sociales, hechos psicológicos, problemas filosóficos o problemas teológicos, como también información relevante para realizar una discusión al interior de una comunidad. Comunidad que puede ser nacional, regional y en cierto sentido también mundial. Puede haber otros múltiples tipos de comunidades, por cierto, como grupos feministas, grupos indígenas o grupos juveniles. En ese sentido, pareciera que la sociedad no se conforma con que un historiador entregue una larga lista de nombres, fechas, constituciones, datos económicos o datos sociales de las épocas. Lo que la comunidad exige, en cierta medida, es que le entregemos información relevante para constituir una identidad y constituir una memoria: quiénes somos, cómo somos, qué queremos, de dónde venimos, hacia dónde vamos. Todas esas preguntas tienen que ver con la identidad. Se nos pide que la información entregada sea relevante y que tenga sentido, porque la comunidad quiere discutir sobre sí misma a partir de esos datos que nosotros le proporcionamos. Si bien al respecto no existe una diferencia absoluta con lo que puede hacer un químico, un biólogo o un físico, yo diría que sí hay una diferencia importantísima de énfasis. En ocasiones a un físico se le pregunta por el sentido

del universo, se le pregunta si la tierra chocará con otro planeta, o qué podemos esperar si el sol se extingue en algún momento, pero se trata de procesos que tardan millones de años. A un biólogo, a un antropólogo o un físico se le puede preguntar cuándo apareció el hombre, cuál es el sentido y la esencia de lo humano, donde también se juega en términos de millones de años. En nuestra disciplina, sin embargo, se está jugando en siglos, otras veces en décadas, y hasta en años a veces, y por este motivo la clave está en el sentido que nuestra información tiene para la comunidad en la cual estamos insertos. Esto no lo podemos eludir. Sería absurdo pensar que podríamos darnos por satisfechos entregándole al estudiante veinte fechas de acontecimientos de los últimos treinta años, simplemente para que se los aprenda. Sin duda, creo que es necesario marcar algunos hitos, pero en cuestiones recientes a veces no se tiene información precisa en torno a fechas o acontecimientos. Probablemente, entonces, lo que el profesor va a poder entregar no será mucho más de lo que conocen al respecto su familia, la televisión o lo que conversan los mismos estudiantes. Lo interesante será por tanto discutir sobre lo relevante o lo irrelevante, sobre las distintas interpretaciones del fenómeno, los problemas que plantea, en qué sentido contribuyó a configurar una identidad o está configurando la memoria de la comunidad en la cual nos encontramos insertos, que no siempre —insisto— es una comunidad nacional. En muchas ocasiones nos encontramos insertos en comunidades que no son estrictamente Chile.

Ahora bien, hay una demanda radical por información que sirva a nuestra identidad, y estamos obligados a entregarles a nuestros alumnos informaciones que contribuyan al forjamiento de una identidad, no solamente a forjar personas más cultivadas o más informadas, sino también personas con capacidad de discernimiento. Los profesores no siempre están obligados a enseñarlo todo, pero sí deben ayudar al estudiante para que sea capaz de determinar, de discriminar, de pensar la información que se le está entregando. En

ese sentido, no siempre estamos hablando de Chile. Tenemos múltiples referentes, aunque entiendo que en este caso la discusión está volcada sobre todo hacia Chile y lo chileno es lo más polémico. Pero, evidentemente, hay niveles de discusión donde lo significativo no es solamente lo chileno. Los jóvenes, por ejemplo, no solamente son chilenos o chilenas, sino también jóvenes. En ese sentido, podemos hablar tanto de los derechos humanos en general como de los derechos de los jóvenes, que probablemente serán más relevantes para ellos. Dentro de la identidad juvenil, o de lo que se preguntan los jóvenes sobre su propia identidad, podría ser relevante el tema de los derechos juveniles, aunque no se trate de los derechos juveniles chilenos. El tema de la delincuencia juvenil también es relevante, o el tema de la cesantía y el futuro de los jóvenes, el tema del amor, de la afectividad y de la expresión juvenil. En otras palabras, los jóvenes no siempre nos preguntarán como chilenos, sino sobre su identidad como jóvenes, y en la historia reciente —en la realidad reciente— hay cuestiones relacionadas con esa identidad de jóvenes, pero no necesariamente con la identidad de chilenos.

Dentro de este esquema, cuáles serían entonces los elementos relevantes a enseñar cuando se nos plantea la interrogante “qué enseñar”. No voy a entrar en el campo del “cómo enseñar”, porque entiendo que a algunos habrá que enseñarles de una cierta manera, y a otros habrá que aproximarse en forma diferente, lo cual se verá en la tarde. En algunos casos, simplemente se marcarán hitos, como por ejemplo primera guerra mundial: 1914–1918. Al respecto también se abordarán algunos temas, pero lo más probable es que los estudiantes no encuentren mucho para discutir sobre la primera guerra mundial, y lo mejor será que simplemente conozcan algunas cosas. En otros casos, sin embargo, sí encontrarán mucho donde tematizar, habrá mucho que ampliar y habrá muchos aspectos específicos por discutir. Evidentemente, me parece que a nivel mundial es necesario marcar hitos, sin los cuales sería imposible entender la realidad contemporánea del

siglo XX o de las últimas décadas. Se trata de cosas obvias como las guerras mundiales, algunas revoluciones, algunas crisis económicas fundamentales, la guerra fría, la caída del muro de Berlín, la descolonización de Asia o de África. Casi nadie está en desacuerdo con abordar esos temas de alguna u otra manera. Pero yo diría que, justamente por lo obvios, representan hitos, puntos de referencia, cosas cuya existencia es necesario conocer en determinado momento y en torno a las cuales, o a partir de las cuales, o en el marco de las cuales se abordarán temas mucho más específicos. Yo diría que también hay cuestiones nacionales que son bastante obvias, como por ejemplo los efectos de las guerras mundiales sobre Chile, el fuerte impacto que tuvo la primera guerra mundial en la economía salitrera, o la crisis económica del año 30 donde, según dicen, Chile fue el país más afectado del mundo. Son hechos que trascienden lo nacional, pero que tuvieron fuerte incidencia nacional, que comprometieron a Chile, aunque no fueron puramente chilenos.

Pero hay otros hechos que son mucho más polémicos y difíciles de tratar. Para comenzar, a principios de siglo encontramos todo lo que son las manifestaciones obreras, las huelgas y las masacres. Es un tema sobre el cual los estudiantes algo saben, porque lo han escuchado a través de la música o por referencias familiares, y tienen una cierta avidez por saber de ello —probablemente mucho más que sobre las reivindicaciones femeninas de la primera mitad del siglo o sobre las reivindicaciones indígenas de la primera y segunda mitad del siglo—. Me parece que esto puede ser tratado más como tema que como simple hito. Puede ser relevante que la mujer obtuvo el voto en tal año o que hubo tal masacre obrera importante en tal año. Sin embargo, es un problema polémico, un problema que interesa desde un punto de vista yo diría casi existencial al estudiante, mientras la crisis del 29 en ningún caso es un tema existencial. Las reivindicaciones obreras, femeninas o indígenas son cuestiones que evidentemente están en la polémica cotidiana, en la polémica fa-

miliar, en la cultura cotidiana de los chilenos. Evidentemente, temas como el golpe del 73 o las violaciones a los derechos humanos son materias que siempre se están discutiendo o que están más en cuestión. Casi nadie duda que el golpe de estado fue el 73, y si los muchachos son muy chicos y no saben lo que es el 73, poco importa recordárselos. Visto de esa forma, el problema es fundamentalmente un problema de discusión, de trabajo, mucho más que un tema de información. El tema del desarrollo, por ejemplo, es un tema permanente en la sociedad chilena, un desafío que abarca desde el neoliberalismo a la visión cepaliana, las teorías de la dependencia, el gobierno del presidente Allende, el gobierno del general Pinochet, en fin. Es un problema de los chilenos. ¿Cómo podría decirse algo sobre la historia reciente o contemporánea sin abordar el tema del desarrollo? Tema poco polémico, por una parte, dado que al parecer todos estamos de acuerdo en que hay que desarrollarse, pero hemos llegado a matarnos a causa de los distintos modelos de desarrollo, en más de una oportunidad. Por tanto, ahí termina lo obvio. Sobre el tema del desarrollo creo que existen tanto informaciones como discusiones. Naturalmente, hay mucho que saber sobre el producto nacional bruto, sobre el ingreso per cápita, sobre las diferencias entre los países, sobre el colonialismo, sobre el imperialismo, etcétera. Hay mucha información, pero también hay mucha discusión al respecto. Pero insisto: lo mundial o lo chileno no son lo único. Yo diría que hay claramente un espacio latinoamericano también, que muchas veces obviamos en esta discusión. Y nuevamente, creo que en lo latinoamericano existen hitos bastante indiscutibles, aceptados y consensuales en el quehacer historiográfico, como la revolución mexicana o la revolución cubana. Fuera de las guerras mundiales, las crisis económicas, etcétera, son hitos específicamente latinoamericanos, sin los cuales no podría hacerse una especie de cartografía de la historia latinoamericana del siglo XX.

Pero hay otras tantas cosas que no son hitos o acontecimientos, sino grandes pro-

blemas. Un tema recurrente a lo largo del siglo ha sido democracia o dictadura, que para nosotros puede ser particularmente vigente hoy día, pero para América Latina en general fue un tema del siglo XIX y de todo el siglo XX, sin el cual pareciera que no se entiende nada. Sin esa referencia permanente no hay pensamiento latinoamericano, no hay política latinoamericana, en gran parte no hay arte latinoamericano, no hay sociedad latinoamericana. Otro tema no menos importante es el de las relaciones campo-ciudad, o el de las relaciones entre América Latina y los Estados Unidos, siempre conflictivas, con América Latina siempre entre fascinada y repulsiva, a favor o en contra de Estados Unidos. Creo que son problemas que no pueden soslayarse. O el tema de los procesos latinoamericanos de integración, una de las grandes utopías actuales, uno de los grandes temas que se están abordando permanentemente, uno de los pocos conceptos en torno a los cuales los latinoamericanos estamos casi todos de acuerdo. Estamos casi todos de acuerdo en que hay que desarrollarse, pero no logramos ponernos de acuerdo sobre la forma, los procedimientos o las prioridades.

Por último, cabe señalar también las cuestiones que involucran una realidad local, que es chilena, pero local. ¿Cómo podríamos hablarles de historia de Chile contemporáneo a los estudiantes de Iquique y Antofagasta sin referirnos a la crisis del salitre, a su boom durante las primeras décadas del siglo y a su caída posterior, que modificó totalmente la región? ¿Cómo podríamos hablarles a los estudiantes de Valdivia sin referirnos al terremoto del año 60, que está en el imaginario de la sociedad? ¿Cómo podríamos hablarles de lo contemporáneo a los estudiantes de Curicó y Talca sin referirnos a la reforma agraria o al boom frutícola, hechos que modificaron profundamente el modo de vida de un sector importante de la población? Pero las identidades no son territoriales solamente. No es sólo mundo, América Latina, Chile, ámbito regional o local, porque también hay otras formas de expresarlas. Vuelvo entonces a una identidad juvenil. Cuáles serían los temas recientes que no

podríamos dejar de tratar, como por ejemplo, la aparición de lo juvenil. Se ha dicho que a partir de los años sesenta la juventud se transforma en protagonista de la historia. ¿Cómo no hablarles a los jóvenes, entonces, sobre la irrupción de lo juvenil? Evidentemente, podríamos discutir si ocurrió efectivamente o no durante los años sesenta. Sin embargo, pareciera indudable que hoy día, o en las últimas décadas, el protagonismo de lo juvenil ha sido notoriamente más importante que en décadas anteriores o en siglos anteriores. Las grandes reformas estudiantiles, como la nuestra de fines de los sesenta y comienzos de los setenta, o la reforma de Córdoba del año 18, son hitos en la historia de la juventud. Una juventud que hoy día es prácticamente sinónimo de estudiantado y los grandes hitos de la historia estudiantil pasan a ser hitos de la historia juvenil. Desde el punto de vista de la identidad juvenil, los cambios en la ropa, en la música, en las costumbres, no son cuestiones estrictamente chilenas, pero sí son claves para que se constituyan como jóvenes, para que se piensen a sí mismos y para que puedan darle un sentido a lo que están haciendo.

Por último, quisiera mencionar que existen todavía otras identidades posibles y, dentro de Chile, la más marcadora es probablemente la identidad mapuche. ¿Por qué no considerar que en la IX Región la historia del pueblo mapuche sería mucho más importante que en la II Región? ¿Por qué no considerar que también hay aquí un componente identitario que debe abordarse más en la IX Región que en otras? ¿Por qué no entender que dentro de nuestra historia reciente las reivindicaciones mapuches por reforma agraria, o por devolución de tierras, o contra las centrales eléctricas, o lo que fuera, son temas de mayor relevancia que otros en ciertas regiones y para ciertas comunidades? Se trata de temas que podrían no estar en ciertos lugares, pero sí deben estar en otros, por ser elementos claves en la constitución de esas comunidades, en la manera como esas comunidades se piensan, en la memoria que esas comunidades quieren guardar sobre sí mismas, en fin.

Para terminar, me gustaría mencionar tres criterios que a mi parecer servirían para determinar aquello de contemporáneo o de reciente que debe enseñarse o discutirse. De partida, yo diría que no puede faltar aquello que frecuentemente está apareciendo en los medios de comunicación, es decir, aquello con lo cual se bombardea a nuestros estudiantes en forma cotidiana. Sea en la cátedra de historia o en otras, la escuela y el liceo no pueden marginarse de abordar estos problemas, de ilustrar al alumno, de motivarlo a la discusión, de entregarle elementos, de entregarle ciertas informaciones, de sistematizar algunas cosas. En segundo lugar, creo que tampoco puede faltar aquello que se encuentra siempre presente en las conversaciones cotidianas, sea en la familia, en la propia comunidad estudiantil, o en el propio grupo de estudiantes. Nuevamente, la cátedra de historia u otras deben ser capaces de abordar esos problemas. Por último, aquello que la comunidad, los educadores, los educandos y los apoderados levantan como temas relevantes. Desde ese punto de vista, siendo el Estado un receptor de esas inquietudes, yo no le atribuiría un papel relativamente menor. Ignoro cómo se realizó el programa, aunque la señora Ministra nos contaba que convocaron a mucha gente para recibir opiniones, incluyendo a profesores e instituciones. El caso específico no me importa, pero sí me importa elaborar algunos criterios que nos permitan determinar si fue bien hecho o no, cuándo sería necesario modificarlo y hasta qué punto. Si nuestras escuelas no abordan los temas que aparecen permanentemente en los medios de comunicación, si no ayudan a los alumnos a entender lo que se habla en las conversaciones cotidianas, y si no son capaces de escuchar a los propios educandos, a los educadores y a los apoderados, me parece que no estaríamos respondiendo a los requerimientos de la historia reciente que está ocurriendo entre nosotros.



3

EXPOSICIÓN DEL PROFESOR SERGIO VILLALOBOS³

Agradezco a la Universidad Finis Terrae su invitación a esta feria pedagógico-intelectual que está realizando. Espero ser buen animador, aunque será difícil después del excelente desempeño de Eduardo, quien además de dejarme casi sin temas para mi exposición habló con tanto entusiasmo, con tal brío, que me ha dejado la garganta seca.

En primer lugar, debo hacer algunas salvedades. No soy un especialista en materia de pedagogía, aunque siempre he estado más o menos próximo a esa actividad, sea por los textos escolares, sea por el perfeccionamiento de profesores. La verdad es que nunca hice clases en un colegio, pero creo que he podido adaptarme al uso y el nivel requeridos en las aulas de un colegio. Por otra parte, mi experiencia dice relación fundamentalmente con la educación media y de ninguna manera con la educación básica, de manera que si esta reunión se originó por la existencia de un

texto de educación básica, queda un poco al margen de mi experiencia. En todo caso, el fondo del asunto es que la historia reciente atañe tanto a educación básica como a media, a la universitaria y a toda esfera donde se discuten estos problemas.

Parto de la base de que la historia reciente debe ser enseñada. No hay cómo soslayarla. Es un medio en el que estamos inmersos, que nos está marcando día a día y sobre el cual necesitamos conocer y meditar, porque ésas son dos tareas de la historia: no sólo memorizar, sino también elucubrar, pensar, proyectar finalmente el futuro. La historia reciente nos marca, pero toda historia nos marca. Esa es la verdad de las cosas. Como bien recordaba la señora Ministra, la historia reciente forma parte importante del quehacer, del conocimiento. En los países más adelantados, yo diría que incluso se llega a una exageración. En los Estados Unidos, por ejemplo, casi se ha llegado a pensar que no existe una historia anterior a la de los últimos diez o cinco años, y ojalá tampoco la historia de ayer. Ahí ponen énfasis los investigadores, los difusores de la historia, los autores de textos, dentro de la gran libertad conceptual que hay sobre lo que debe ser la enseñanza y la educación.

Creo que es una exageración, porque una de las formas de aliviar la carga político-anímica que pesa sobre la historia reciente es tratándola en forma equilibrada a través del tiempo. No hay cosa del pasado del hombre que no nos llegue. Las tablas de multiplicar surgieron en Grecia y ahí están, todavía en uso, y podríamos dar innumerables ejemplos al respecto. ¿Por qué este interés solamente en lo último y por qué afanarse tanto en ello? Conversaba recién con algunos colegas y estuvimos de acuerdo en que el niño necesita conocer lo actual, pero no tiene por qué abandonar el énfasis en las cosas del pasado. ¿Por qué habla castellano este niño? Porque hace quinientos años atrás hubo una conquista. De modo que el pasado íntegro nos está marcando, y no solamente lo ocurrido en el último tiempo. Más aún, lo ocurrido en el último tiempo podría obedecer al concepto de lo coyuntural, de lo

episódico, cosa que al final los procesos de larga duración diluyen en categorías más importantes que el conocer más específico.

El 18 de septiembre de 1861 terminaba el gobierno de don Manuel Montt. Ese mismo día salió a la circulación un pequeño libro, "El cuadro histórico de la administración Montt", gracias a Barros Arana, Lastarria, Santa María y Marcial González. Estos contemporáneos, que habían vivido profundamente la época de Montt y sobre la cual tenían un arsenal de críticas que formular, creyeron conveniente salir inmediatamente a la opinión pública para dar a conocer sus puntos de vista. Hoy día, con el paso de los años, la perspectiva del tiempo y el tamiz de las opiniones, uno se pregunta qué queda de "El cuadro histórico de la administración Montt". Queda bastante. Si hubiese que formularlo en porcentajes, diría que setenta a ochenta por ciento de los aspectos fundamentales de esa administración quedaron inscritos en esa obra, que continúan utilizando los historiadores. El otro porcentaje —el veinte por ciento restante, supongamos—, son énfasis, apasionamientos y posiciones personales muchas veces exageradas. Naturalmente, tiene el sino de todas las obras históricas y de la forma como se construye el pensamiento histórico. Después aparecieron otras obras —a una obra se responde con otra obra—, con las cuales se fue decantando una aproximación a la realidad sobre el gobierno de Montt. Vino la obra de Alberto Edwards, no sólo "La fronda aristocrática", sino su estudio sobre la administración o el gobierno de Montt. Vino el libro de Januario Espinoza, vinieron otros aportes. Hasta la obra de Francisco Antonio Encina habría que mencionar.

Ésa es la forma fatal como se hace la historia. No hay libros definitivos, todo es discutible, hay tantas historias como historiadores, hay tantas historias como lectores de la historia. Entonces, pretender clavar una rueda de objetividad, diciendo "aquí está la verdad", es simplemente una quimera. Claro que el ser humano busca lo definitivo, lo permanente, lo trascen-

dente, pero llegar a ello no es fácil. Yo diría que es imposible, y que todas las grandes cuestiones del ser humano como la libertad, la democracia y la justicia, son cuestiones que se están haciendo permanentemente en diatriba, con altos y bajos. Lo mismo ocurre con el pensamiento histórico y las valoraciones que puedan sacarse de él.

Los hechos más remotos aún se discuten. Bien se recordaba aquí la guerra civil del 91, que después de todo no está tan lejos. La gente se apasiona defendiendo al presidente Balmaceda o al Congreso, aunque creo que cada día saben menos de estas cosas. Antiguamente eran conversaciones de salón, pero ahora lo son de algunos cubiles escondidos por ahí en las universidades. Todavía se discute entre carrerinos y ohigginistas. Cincuenta años atrás había una polémica ardiente en torno a la calificación de la Conquista. Como sostenía un historiador muy distinguido, gran figura intelectual y escritor, la Conquista parecía haber sido obra de unos ángeles llamados hidalgos que portaban todo el idealismo que era capaz de llevar consigo un ser humano. Otros sostenían que estos hombres fueron hechos de barro, que eran seres con necesidades materiales, que habían abusado, que buscaban la riqueza, el poder social, el ascenso. Entonces, había otra versión de la Conquista. Finalmente, creo que esta diatriba, esta discusión, no desaparece todavía, aunque se han ido acercando cada vez más las posiciones, imponiéndose aquello que parecía más objetivo. Ya no existe esa diatriba que polarizaba a la gente cuando yo era estudiante de la universidad, que son bastantes años. Hoy día se da una polémica menos encarnizada y se han ido produciendo ciertos consensos.

De manera que la historia reciente de los últimos treinta años, por supuesto que tiene que causar polémica, por supuesto que hay posiciones antagónicas, pero podemos aceptarnos para luego ir discutiendo. Quizás hablo en forma demasiado intelectualizada y esto no es posible hacerlo en forma serena y tranquila dentro del aula de clases, porque se trata de ni-

ños con una visión simplificada del mundo, y de profesores que acaso están temerosos de enseñar esta materia o se asustarán de hacer algún planteamiento contrario a las ideas reinantes. Ésta es una especie de maldición que pesa sobre la historia, porque la historia no es un saber inocente. La historia es comprometida. Implica valores, metas, posiciones—desde las político-ideológicas hasta las concepciones filosóficas— y, por último, experiencias vitales del ser humano.

El gran dilema es cómo el intelectual y el profesor digieren esta falta de inocencia de la historia y cómo tienen que ir escogiendo entre los distintos puntos de vista, porque el autor imparcial no existe. Es una ficción más del mundo intelectual, necesaria como ficción que busca una determinada manera de ser, de alcanzar metas, pero el autor imparcial no existe. Está marcado por la filosofía que ha ido adquiriendo en forma sistemática a través del estudio, una filosofía propia lograda a través de la meditación, una filosofía que emana de la experiencia vital—un poco al estilo de Ortega y Gasset, que no tiene tanto que ver con lo metafísico, sino con la vida misma—. Y no hay quien no tenga esto: lo tiene el profesor, lo tiene el abogado, lo tiene el barrendero. Todos tienen sus propios puntos de vista. Entonces, por mucho esfuerzo que haga el historiador por ser imparcial, solamente será un buen propósito al cual se acerca con mayor o menor honestidad, pero una meta a la cual nunca llega.

Tampoco existe el manual escolar, el manual objetivo. Porque yo tomo un texto de Francisco Frías Valenzuela, tomo un texto de José Miguel de la Barra, tomo un texto del cura Guzmán después de la Independencia, y encuentro siempre una posición personal del hombre que no ha podido sustraerse de los problemas, de la magia de la época, de las sugerencias. Así, no me asusta que aparezcan hoy día obras de tal sesgo y de tal otro. ¿Quién puede dirimir estas cuestiones? Sólo el paso del tiempo. Y en materia de programas y textos escolares, ¿quién puede ser el demiurgo que cortará la tela definitiva-

mente? Difícil decirlo. Estamos sujetos a las pasiones de nuestro tiempo, inmersos en ellas, y salirse de ese ámbito es virtualmente imposible. Por otra parte, creo que una historia consensuada nos resulta fatal. Pienso que Portales fue un mal hombre de acuerdo con toda la información y la documentación histórica disponible, y no por contemplación a otros sectores voy a decir “bueno, después de todo no fue tan malo, hay que entenderlo en el tiempo, fue quien nos llevó a la guerra contra la Confederación, que fue la independencia de Chile, etcétera”. Pueden decirse muchas cosas—hay muchos atenuantes en esta causa—, pero la verdad es la verdad. Ahora, insisto en que yo ando como fuera de estas cosas, que circulo por un mundo demasiado intelectual. Pero si la pedagogía y la enseñanza no acogen el pensamiento de quienes estudian estas cosas, estaríamos enseñando en forma equivocada también, y sería una educación inútil.

Me llama la atención el énfasis en lo político. Esta historia reciente de los últimos treinta años está encajonada en la temática política, y no sale de ahí. Ahí se desenvuelve, y los estudios de los sociólogos, de los economistas, de los antropólogos, de los científicos políticos y de los políticos desnudos consideran eso y nada más que eso. Yo quiero despolitizar la visión de la historia, no sólo de los treinta últimos años, sino también hacia atrás en cuanto se pueda. Si uno estudia fenómenos tales como la economía de los últimos treinta años, o del último siglo, vamos a entrar en un terreno mucho más tenue en cuanto a proselitismos, en cuanto a posiciones encontradas. Si uno estudia una economía que transita desde un semiestatismo a un estatismo desenfrenado, y después a un neoliberalismo muy acentuado, cuando se digiere todo eso y se elabora algo para salir adelante, se pierde la virulencia del debate y nos centramos en cuestiones que son altamente tecnológicas. Aunque esto no pueda trascender a la sala de clase, nos lleva a otro contexto. He visto algunos de los documentos relativos al texto de la editorial Salesianos, que insisten en lo político. Se habla de “hitos en la historia del país”, y los hitos en la historia del país son la

dictación de la Constitución del 33, el gobierno de Montt o la revolución del 91. Seguimos con acontecimientos de tipo político que explican algo y no mucho. Ésa es la verdad.

Yo quisiera sacar a la historia de ese marasmo y llevarla a lo que he denominado la historia de los grandes procesos. Los hechos políticos, los períodos políticos gubernativos o grandes etapas son traspasados por los fenómenos económicos, sociales, culturales, que no están hechos por gobiernos ni por sucesos críticos, sino que transitan antes y después. La historia se hace entonces más comprensible y menos polémica. En lugar de hitos, con los cuales hay que andar como a saltos en la historia—más que hitos parecen “hipos” históricos—, por qué no estudiar lo que fue la incorporación del territorio nacional, una materia que los niños pueden entender estupidamente, porque tiene que ver con un hacer material, con algo de aventura, con algo de épico, hermoso y a veces también catastrófico. ¿Por qué no estudiar como cosas importantes de nuestra historia la colonización alemana, la integración final de la Araucanía, la incorporación del territorio de Magallanes, más que la revolución del 91 o la Constitución del 33? Trasladamos así la atención hacia una temática que puede ser tanto o más interesante.

¿Por qué no estudiar—siempre en el plano económico— la historia del cobre? Teniendo una producción minera pobrísima durante la época colonial, en el siglo pasado cobra auge la minería del cobre a causa de la revolución industrial—fenómeno internacional y mundial que también es necesario estudiar— y Chile llega a ser el primer productor mundial de cobre allá por 1860. ¿Por qué no explicar que el cobre financiaba más de cincuenta por ciento del presupuesto nacional, pero que después viene una caída con toda su problemática cuando en los Estados Unidos empiezan a producir grandes minas altamente tecnificadas, hasta que en Chile se adopta también esta tecnificación y el cobre adquiere importancia nuevamente? Vienen Chuquicamata, Potrerillos, El Teniente.



Creo que pueden enseñarse estas cosas, y entre medio hay episodios pintorescos que quizás pueden utilizarse para atraer la atención del niño y motivarlo. ¿Por qué no ensayar la historia social, cuál fue el rol de la aristocracia en el siglo pasado, una aristocracia conservadora autoritaria que supuestamente creó la base institucional del país? La creó a medias, en verdad. ¿Cómo no estudiar la evolución de ese sector social hacia lo que podríamos llamar una burguesía tipo chileno, industrializadora, bancaria, conectada a la economía mundial, y el proceso que desemboca en que el país adquiera una nueva fisonomía y vengan con ella las libertades políticas, el triunfo del liberalismo, etcétera? ¿Por qué no estudiar el surgimiento de la clase media como tema importante?

Me encuentro con un folleto publicado por Estudios Nacionales y constato que se insiste en lo anecdótico en la historia, lo cual constituye una aberración dentro del pensamiento historiográfico. La historia no se compone de sucesos anecdóticos y acontecimientos, sino que al revés: un acontecimiento es el resultado de una evolución de mediano o largo plazo que desemboca en una problemática momentánea que puede ser de unos pocos años, de un año y hasta de un día. Porque la instalación de la Primera Junta de Gobierno fue fenómeno de un día, pero detrás de ella venían doscientos años de evolución que hicieron eclosión en ese momento, ¡y eso es lo que hay que estudiar! En eso consiste la historia, no en dónde se sentó don Mateo, que si fue a la derecha o a la izquierda, que si era muy tarde cuando salieron y se fueron apurados a almorzar. Son cosas curiosas, si se quiere, pero nada más que eso. Lo que buscamos es una explicación.

En suma, propicio una historia del tiempo mediano, de los grandes procesos, con lo cual treinta años de historia política se diluyen en una temática, en un panorama mucho más amplio y mucho más interesante. El gran problema no es 1973: las cosas vienen de antes, y de mucho antes. Al estudiar estos plazos largos o medianos, se me hace comprensible el fenómeno

particular. Cómo hacerlo y qué elementos aportar se verán en las próximas horas.

Los otros focos de preocupación a los cuales aludía nuestro amigo Devés, me parecen perfectamente legítimos. Por qué no plantear esos problemas que él señalaba, como el papel de la mujer, una historia que también tiene cincuenta o cien años, porque la mujer alcanza un papel significativo a mediados del siglo XX. Por qué no estudiar la historia ecológica, algo que las universidades están haciendo ahora: la destrucción del medio ambiente o lo positivo que puede haber para el medio ambiente. El problema de las ciudades analizado históricamente y con seriedad, no este problema de los catalíticos, de las vías expeditas o no expeditas, una chicana explotada por la prensa y enaltecida por la televisión que contamina más que el propio smog de Santiago. Por qué no estudiar el papel de la juventud, la drogadicción, el alcoholismo y otros problemas sociales de gran importancia.

Considerando la evolución que han experimentado los medios de comunicación — hoy día tenemos en el living de la casa una pantallita que nos mantiene vinculados al mundo en general—, ¿por qué no presentar los problemas de la televisión? Se trata de un saber espontáneo, no meditado, que se alimenta a través de frases hechas y de imágenes fáciles. Ha reemplazado al libro, al artículo de revista y a la prensa escrita, con lo cual la sociedad ha pasado a ser manejada en forma cada vez más irracional. ¿Cómo no hacerle ver al niño, que es un simple consumidor de propaganda en vestimenta, bebida, equipos de fútbol y grupos musicales, que se está empobreciendo como ser humano, que aunque cree estar a la moda y piensa ser original no es más que un instrumento de las grandes empresas?

Otro aspecto que me preocupa bastante es la calidad de nuestra enseñanza. Se alude a los programas: “los programas no están bien, falta esto, falta lo otro, se exagera tal cosa”. Se fijan objetivos fundamentales y contenidos mínimos, con lo cual el

profesor se desorienta. El texto escolar pasa a tener un papel fundamental como estructurador de las materias y de los contenidos, estando implícitos los objetivos, las actividades y todo lo demás. Pero los programas se hacen y rehacen. Si perdonan que hable de mis propias experiencias, personalmente he renunciado a hacer texto escolares de acuerdo con los programas oficiales, porque los cambian tanto y son tan insuficientes, que termino haciendo un texto que corresponde a lo que yo entiendo como esencial en nuestra historia. Por ejemplo, en nuestros programas de estudios falta la historia americana, pero yo he puesto la historia americana. La Independencia no ocurrió solamente en Chile; el populismo de mediados de siglo XX es un fenómeno “poquísimamente” chileno, porque es Perón, es Getulio Vargas, es Velasco Alvarado en el Perú, y eso compone una realidad. No fuimos indiferentes a Fidel Castro y la revolución cubana: ambos nos marcaron en determinado momento y hubo alucinaciones en torno al tema. Me parece que esto también es importante.

Sin duda, hay programas y textos defectuosos, pero no hay programa ni texto malo cuando existe un buen profesor. Un buen profesor puede operar milagros con cualquier cosa. Al respecto, me gustaría ver un mayor énfasis en la formación del profesor: qué están enseñando las universidades y con qué orientación se forman los profesores. Especialidades como historia, castellano, biología o física están venidas a menos y obligadamente han cedido terreno a los ramos de pedagogía, que han ido aumentando en forma asombrosa. Hay una fertilidad asombrosa de imaginación para crear ramos pedagógicos. Aunque en verdad no le hacíamos mucho caso, una antigua pedagoga nos decía: “la presentación del profesor debe ser muy buena” —un criterio antiguo, ¿no?, porque hoy día la presentación del profesor anda por otro lado— y agregaba: “quizás aquí en el Pedagógico debería haber un curso llamado *cómo verme bonita*. Ésa fue exactamente la frase. Uno estaba preocupado de la historia de Grecia antigua, de los faraones, del Renacimiento, y había que

hacer un curso sobre *cómo verme bonita*. Por lo demás, eso es algo que todas las mujeres aprenden por sí mismas. No necesitan cursos para eso...

Entonces, yo quisiera ver buenos profesores. Para eso es necesario el perfeccionamiento, pero cuando veo los programas de perfeccionamiento que ofrecen dentro de la libre empresa algunas universidades o institutos —entiendo que ya no los imparte el Ministerio, como lo hacía en esos tiempos heroicos del Centro de Perfeccionamiento—, están llenos de currículum 1, currículum 2, evaluación 1, evaluación 3; llenos de una metodología que uno se pregunta si todo eso será necesario. Algo sí, por supuesto que sí. Hay ciertas cosas fundamentales por las cuales he abogado en forma permanente, y como siempre soy abogado de las causas perdidas... Menos en la de ayer. Soy abogado de las causas perdidas, ando a contrapelo de todo, con todo y por todo... Por eso estoy en esta universidad ahora.

Yo pondría énfasis en la formación intelectual del profesor, porque creo firmemente que la clase magistral no puede ser reemplazada: fatalmente, hay una gente que enseña y hay una gente que aprende. ¿Cómo se hace eso? Bueno... Hay que concederle algo a los métodos activos y todas esas cosas, con los cuales el profesor se saca los tiros de encima... Pero yo creo que un profesor con buena formación, que conoce bien su materia y que tiene además un cuadro cultural amplio —y pongo mucho énfasis en eso—, es un profesor que acapara la atención del alumno, que atrae, que sugiere. El profesor debe tener la facultad de sugerir: eso es fundamental. ¿Cuáles son los buenos profesores que uno recuerda? Los que eran más o menos estrictos, los que conocían su materia, que marcaban su personalidad, que tenían carácter, y eso porque tenían seguridad intelectual. Ése es para mí el gran maestro. Estoy tremendamente anticuado, lo reconozco, pero el hecho de que el ser humano respire es más anticuado todavía...

Veo también en los programas y en los textos escolares —y temo que lo enseñan

los profesores— esa misma historia que uno estudió allá en 1940 ó 1930. Se reeditan textos de esa época, más o menos adornados, con algunas láminas nuevas. Esto de las láminas es una tragedia para los autores de textos. No conocen la iconografía del pasado y siguen repitiendo lo mismo de siempre. Entonces, veo que a los profesores les falta esa visión histórica renovada, moderna, que yo he traducido como historia de los grandes procesos. Son los grandes fenómenos que ocurren de etapa en etapa, que le restan importancia al personaje de las batallas, a los enconos de caballería, a los abordajes y qué sé yo, para centrarse en materias de otra índole. Esos fenómenos son perfectamente enseñables. No hay cosa que no pueda enseñarse a un niño: basta tener habilidad, imaginación y método. Las grandes cuestiones del ser humano deben estar presentes en la enseñanza. A fines de los años sesenta, participé con excelentes personas en la revisión de los programas de estudio. Desde el punto de vista teórico, se hicieron innovaciones incluso más avanzadas que las imperantes en las universidades, pero eso se diluyó en el tiempo. Los programas de perfeccionamiento del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Lo Barnechea funcionaron muy bien durante un tiempo, tanto así que permitían ser optimistas, pero después eso fue desapareciendo y se fue diluyendo.

Hay un atraso en el conocimiento de los hechos, y aquí las endilgo en contra de los otros autores de textos —es una forma de abrirle paso a los míos, por lo demás—. Viven atrasados en cuanto a los avances en investigación histórica. Hace más de cien años, Manuel Frontaura Arana demostró que en la época colonial había una cantidad asombrosa de escuelas públicas, que no había falta de escuelas públicas. Sin embargo, hasta el día del hoy los textos continúan refiriéndose al atraso en la educación pública colonial. Hace más o menos cincuenta años, se demostró que el comercio colonial no estaba sujeto a un monopolio estricto, que las trabas eran mínimas, que el problema de la economía colonial era el exceso de libertad, el contacto con todos los mercados del mundo —

hasta Japón, la China, Filipinas, África, Suecia, Turquía—. Se demostró, pero los textos siguen hablando del terrible monopolio y el descontento criollo ante la falta de libertad comercial. Cuando lo único que hacían los criollos era gritar en contra de esta excesiva libertad que se llevaba el circulante, el oro y la plata; que el país se estaba empobreciendo; que la industria local se estaba arruinando por la competencia con productos extranjeros.

Entonces, uno se pregunta para qué se investiga, para qué se hacen estos aportes, si los textos escolares continúan estando anticuados y sin renovarse. Y podría seguir citando ejemplos: la tendencia económica liberal no fue la más importante en el siglo XIX, sino el proteccionismo económico. Curioso... La revolución del 91 no se debió a los intereses internacionales siniestros mancomunados con los intereses de la burguesía local, sino que ha vuelto a pensarse que se produjo fundamentalmente a causa de la necesidad de libertad política y de crecimiento por parte de la burguesía, que necesitaba libertad de acción y manejar el poder político. Y así seguimos. La mitología nacional es más importante que la historia. ¡Dale con la guerra de Arauco, tremenda, terrible!, que ahora se acentúa con todos estos alborotos del sur. Pero sí se demostró —o mejor dicho, lo han demostrado no menos de veinte libros— que la guerra de Arauco terminó virtualmente en 1654, siendo reemplazada por un sistema de relaciones fronterizas. De vez en cuando hubo algunos levantamientos, pero la tónica fue el contacto: mestizaje, misiones, comercio muy intenso. Entonces, al parecer los investigadores trabajamos en vano, lamentablemente.

Ésos eran los temas a los cuales quería traerlos. Reconozco que me desvié un poco de los aspectos álgidos de nuestro tiempo, pero creo que era necesario ponerlos también en el tapete. Más que los enconos políticos, hay que preocuparse de otros aspectos de la enseñanza.



4

EXPOSICIÓN DEL PROFESOR GONZALO ROJAS⁴

Agradezco a la Universidad Finis Terrae, que fue mi casa durante seis o siete años, cuando enseñaba Historia del Derecho, la oportunidad de compartir con Eduardo y con don Sergio. Hace veinticinco años que escuché por primera vez la sabiduría de don Sergio en Chile Nacional I. Algo creo haber aprendido de su magnetismo docente, y también se metía y me pinchaba bastante, “El joven ése que viene de Derecho”, decía. Mi perspectiva no es la jurídica, porque si bien el cartelito menciona que soy doctor en Derecho, no soy abogado. Mi tesis doctoral es en Historia del Derecho, pero mi formación, junto con la jurídica, fue la formación histórica en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente me dedico a la enseñanza histórica, particularmente a la Historia del Derecho, pero también, poco a poco, a la Historia Política y de las Ideas.

Ciertamente, comparto los planteamientos que hizo la señora Ministra hoy día.

Algunos de ustedes sabrán que no comparto otros planteamientos que no fueron motivo de su exposición. No corresponde que yo me refiera al tema ahora, porque ella no tiene la posibilidad de volver con sus ideas. Creo que justamente esa polémica que mantuvimos a través de la prensa, fue lo que motivó esta invitación a contestar una pregunta que los dos expositores anteriores enmarcaron magníficamente. Les recuerdo la pregunta: cuáles son, a su juicio, los hitos más importantes que marcan el gobierno de la Unidad Popular, el gobierno militar y los gobiernos de transición.

Me apoyo mucho en don Sergio para matizar la expresión “hitos”. Hace ya bastantes años, nos hicieron leer a Lucien Febvre, a Marc Bloch, a Fernand Braudel; nos introdujeron en la escuela de los anales, en la escuela de los tiempos de larga duración, de los grandes procesos, y dentro de mi propio trabajo —tanto en la docencia como en la investigación— trato de apoyarme en esas categorías históricas. Por lo tanto, creo que la palabra “hito” se refiere, más que a un punto determinado, a aquellos procesos que desde un punto determinado o determinable —quizá no fácilmente determinado pero sí determinable— hasta otro punto determinado o tal vez sólo determinable, encuadran procesos que involucren una determinada fibra de la trama histórica. Fibras que se cruzan, fibras que a veces son concéntricas a los procesos que abordaré ahora. Podremos encontrarles su entrecruzamiento y también su carácter concéntrico. Pareciera que algunos van a diluirse como una galaxia que está en fuga respecto del centro y, curiosamente, después vuelven a presentarse en la historia nacional, recuperan de nuevo el centro.

Todos los planteamientos que haré son conflictivos. Quizás mi talante personal se acerca más al de una persona que busca los motivos de conflicto para dilucidarlos, antes que vivir en mundos paralelos o tangenciales a la realidad conflictiva. Por lo tanto, mis planteamientos van a ser conflictivos, porque corresponden, me parece —así los propongo—, a los conflictos rea-

les en la sociedad chilena de los últimos treinta a treinta y cinco años. Sin saber lo que Eduardo y don Sergio iban a plantear, pero coincidiendo con ellos, he procurado que no sean sólo políticos, y mucho menos sólo jurídicos. Verán ustedes que aquí se presentan materias que son del ámbito de la historia de las mentalidades, pero que evidentemente trascienden hacia el ámbito de la historia de las ideas: cruzan la historia política, se presentan con rasgos económicos y culturales. ¿Qué fue el experimento de la casa de vidrio? ¿En qué dimensión histórica se estudiará ahora: al cabo de unos meses —historia del tiempo presente— o dentro de treinta o cincuenta años? ¿Se estudiará solamente dentro de la historia cultural de Chile? ¿No tuvo acaso una serie de dimensiones sobre política contingente? ¿Acaso no acudieron al lugar algunos diputados, para hablar a nombre de las libertades de los ciudadanos? Por lo tanto, cada uno de los hitos entendidos como procesos que yo voy a ir proponiendo como objetos de estudio, no corresponden a una de las antiguas disciplinas de la historia, sino que se entrecruzan entre ellos, tanto en el tiempo como de una disciplina a otra.

Para terminar estas palabras de introducción, reconozco, eso sí, que nos faltan monografías y, tal como don Sergio nos lo ha recordado, que algunas no son tenidas en cuenta. Quienes hacen textos de estudios a veces no las conocen, y si las conocen no las incorporan, o aparecen mal incorporadas quizás. Quienes tenemos que enseñar desde la enseñanza básica y media hasta la universitaria, seguimos tal vez amarrados a nuestros prejuicios y no tomamos en cuenta la incorporación de esas monografías a los textos de estudio, si es que lo han sido. También es necesario tener presente que faltan monografías y que no se han investigado los temas que voy a ir reseñando a continuación, precisamente por el atavismo de pensar que es mejor dejarlos de lado, porque son temas muy recientes, con actores vivos, con pasiones virulentas desatadas en el seno familiar —como nos relataba el rector—, o en los entornos más inmediatos al historiador. Dejarlos de lado significa que cuando hay

que enseñarlos no tenemos detrás el respaldo de una investigación seria. Por lo tanto, si don Sergio ponía énfasis en la formación de los profesores —énfasis que yo comparto y respecto del cual haré algunos comentarios al terminar, en la perspectiva de la particular experiencia de la Universidad Adolfo Ibáñez—, a ese énfasis yo quisiera agregarle otra idea: la necesidad de que quienes dirigimos tesis en las disciplinas humanísticas y particularmente en historia, tanto a nivel de licenciatura como a nivel de maestría, magíster, máster o como quiera llamársele, busquemos temas de historia reciente. De esa forma, a través de nuestros alumnos tesisistas, podremos ir colaborando en el avance de la investigación, que después redundará en mejores textos y, por supuesto, en una docencia de mejor categoría. Aquí vamos. El listado es de dos dígitos, así es que preparamos.

Un primer proceso que me parece fundamental enseñar: orígenes y desarrollo de la violencia en Chile. Para eso hay que ir dando saltos, pero apoyando bien los pies, de tal manera que uno se impregne de cada uno de los puntos de apoyo. Dando saltos en las proposiciones hacia la violencia, algunas de ellas tan remotas como el Canto General. Sí, el Canto General: “piojo, mono, inmundo, bestia, criminal, pedazo de inmundicia que evita pisar el transeúnte en las esquinas, insaciable, clown”, son algunos de los veintitantos epítetos con que Neruda se refiere a González Videla. Hay que pasar por la siembra lejana, mientras se exalta por supuesto a Stalin en algunos poemas, antes o después. Fue eliminada la referencia a Stalin en algunas ediciones del Canto General, téngalo en cuenta. Mientras se ensalza la violencia desde poesía de alta categoría, o se la ensalza a través de los famosos congresos de Linares y Chillán, también hay que explicar cómo la violencia se desarrolla cuando se fundan instituciones —vamos a llamarlas así— como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria, Patria y Libertad, las brigadas Elmo Catalán, Ramona Parra o Rolando Matus, que paralelamente a otras actividades, cultivan métodos violentos. En ese contexto, cabe recordar lo que significaron las tomas, primero en la

Universidad Católica de Valparaíso y después en la entonces Universidad Católica de Chile, aún no Pontificia oficialmente. He leído en estos días los textos del rector Castillo Velasco, en el libro publicado hace ya un año por la Universidad Arcis, donde el rector Castillo Velasco va explicando sus razones para adherirse a los modos y objetivos de la toma de la Casa Central de la Universidad Católica. Hay buenos fundamentos ahí para haber apoyado ese procedimiento, y esos fundamentos deben ser conocidos. Debe ser conocida la recepción de esa figura carismática que marcó profundamente a mi generación: la figura del Che Guevara. Porque esa figura —aquí retomo ideas de Eduardo— vuelve a estar en las camisetas de nuestros jóvenes. Quizás no saben que murió en Bolivia en 1968, que publicó un diario, pero está en el pecho. Los orígenes de la violencia en Chile: un fenómeno decisivo, un proceso decisivo con aristas intelectuales y físicas, que pasó por la reforma agraria. Hubo violencia en los campos chilenos.

Un segundo proceso: la crisis de la Iglesia Católica. ¿Podremos los católicos ocultarla o referirla pura y simplemente a una crisis de vocaciones? Si no se la quiere ocultar o referirla reduccionísticamente a una crisis de vocaciones, ¿podremos colocarla como una crisis de crecimiento con vistas a su ulterior defensa de la dignidad y de los derechos de las personas? La Iglesia se autodepuró para estar en condiciones de defender la dignidad de los derechos de las personas, ¿pero para esos efectos tenía que pasar por un proceso doloroso, de sufrimiento, en los sesenta? Sea cual sea la perspectiva que tomemos, no sólo éstos serán los ángulos que habremos de considerar. Nuestros alumnos deben saber que sus universidades se vieron convulsionadas, deben saber que las principales congregaciones religiosas en Chile quisieron entregar —y algunas entregaron— sus colegios. Hay una excelente tesis de la licenciatura reciente de Gerardo Alcalde que se refiere a este tema. Nuestros alumnos tienen que saber que hubo sacerdotes por el socialismo en Chile, que hubo numerosos obispos que enviaron telegramas de felicitación al recién electo presidente

Allende, que para conmemorar el aniversario de la toma de la Universidad Católica un grupo de sacerdotes y de laicos se tomaron la Catedral. Por supuesto, como bien nos sugería Eduardo, éste es un proceso que es necesario entender en el contexto de una fuerte crisis universal de la Iglesia Católica. Si estuviera acá, el profesor Julio Retamal —por cierto, yo no comparto sus opiniones y como se lo he dicho tantas veces, no tengo inconveniente de decirlo en su ausencia—, nos diría que no hubo proceso más dramático y dañino para la historia de la humanidad que el Concilio Vaticano Segundo. Yo estoy exactamente en las antípodas del profesor Retamal en esa materia. Creo que es uno de los más notables concilios que ha habido en la historia de la Iglesia Católica, comparable al de Trento o Nicea, yendo hacia atrás. Pero cómo mirar los problemas de la Iglesia Católica en Chile, que las restantes confesiones cristianas, por nuevos vínculos ecumenistas con la Iglesia Católica, también sufren. ¿Cómo mirar esos problemas si no es en el contexto del Concilio Vaticano Segundo durante el pontificado de Paulo VI? Tenemos ahí un segundo proceso que, inevitablemente, hemos de madurar con nuestros alumnos.

Un tercer proceso es el que Bernardino Bravo Lira ha llamado “movimiento asociativo” y que yo prefiero llamar “la corriente gremialista”, a la cual pertenezco. Algunos me conocerán personalmente y dirán “este hombre nos va a pasar gato por liebre, o liebre por gato”. No, cada uno verá. Si lo recibe como gato, es gato; si lo recibe como liebre, es liebre. Las cosas se reciben a la manera del receptor. La corriente gremialista no significa explicar el gremialismo vinculado al movimiento gremial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. ¡Por favor, no! No soy un historiador ombligo. Tengamos un poquito más de perspectiva: no me estoy mirando el ombligo. Significa explicar un fenómeno que hoy revive Héctor Moya; significa explicar las multigremiales de los setenta: mineros, transportistas, profesionales, universitarios y un gremio que no estaba de ninguna manera agrupado corporativamente, pero que fue el primero en

salir a las calles a dar la cara, y a veces se la rompieron: las mujeres. Las protestas de los ochenta tienen su correlato en las protestas de los setenta. Por lo tanto, hay que estudiar las protestas de los setenta para ver los métodos utilizados durante las protestas de los ochenta. ¡Ah!, las cacerolas. Por supuesto, las cacerolas. En 1983 y 1984 hubo cacerolas en Santiago, pero venían del año 71. Cambió el signo de las cacerolas. Sonaban igual, pero cambió el signo de las cacerolas. Y así como el gremialismo tuvo un origen universitario y una divulgación de carácter nacional, hay que reenfocar después al gremialismo en su colaboración con el gobierno militar, a partir de sus élites universitarias. De ahí el surgimiento de un determinado partido, de ahí la consolidación de una determinada figura. Comparto —insisto— con don Sergio la mirada a los grandes procesos, pero también recuerdo haber leído a un historiador estadounidense —probablemente mediocre, no sé—, Arthur Schlesinger. Cuántas cosas, decía Schlesinger, dependen de la digestión del Primer Ministro. Por lo tanto, no perdamos de vista que, más allá de la corriente del gran proceso, hay unos pocos hombres que van tomando decisiones, que se nutren de todo un ambiente, pero que lo gestan, que cambian los escenarios y cuyas muertes son particularmente significativas, porque lo han sido sus vidas. Tenemos ahí una tercera tendencia importante y ustedes pueden ver que vengo desde muy atrás hacia el presente.

Una cuarta: el tema de las nacionalizaciones y las expropiaciones, porque las hubo de todos los signos, unánimes y controvertidas, y en prácticamente todos los ámbitos de la vida nacional. Enrique Brahm —también ex alumno de don Sergio—, colega del que habla en Historia del Derecho, escribió recientemente un libro importante: “Propiedad sin Libertad”. Cabe tener en cuenta que hubo chilenización y nacionalización del cobre —y nacionalización por u-na-ni-mi-dad—; que hubo una reforma agraria inicial —la del “maceter”o—, donde los criterios de expropiación no eran la extensión de la tierra, sino la calidad de la explotación; y

otra reforma agraria en absoluto de macetero, sino ya “de potrero”, donde los criterios se referían a la extensión de la tierra, con dos etapas: una bajo el presidente Frei Montalva, otra bajo el presidente Allende Gossens. Ese proceso a su vez fue revertido, no siempre con la devolución de las tierras, sino también otorgando títulos de dominio, durante el gobierno del presidente Pinochet. La reforma agraria como un proceso de expropiación y readjudicación de la tierra, no sólo como un proceso de conflictos entre familias de antigua data y tecnócratas ideologizados que acuden a los campos a sublevar masas que estaban bajo el paternalismo. No, no solamente en esa perspectiva. Y por supuesto la requisición de industrias, y ahí la figura de Eduardo Novoa. ¿Pero qué le vamos a decir a los niños de Novoa? No sé en qué momento será necesario hablar de Novoa y de los resquicios legales, pero Novoa es un hombre muy importante en la historia de Chile, y omitir referencias sobre su manera de entender el derecho al servicio de la revolución es ignorar todo un capítulo de las relaciones entre derechos. Y somos un país fuertemente legalista: vivimos en DFL-2. Nosotros no vivimos en casas, sino en Decretos con Fuerza de Ley, para que nos demos cuenta. Hay gente que toma desayuno con el Diario Oficial. Se suben unos tipos a los micros gritando “la ley, la ley pa’ los regalones, la nueva ley”, y la gente compra la ley en los micros. Esto significa que en la historia reciente de Chile debemos tomar en cuenta —puede ser un sesgo, pero me parece que lo tengo en su justa medida— las relaciones entre derecho y propiedad. Y qué decir sobre los poderes compradores abiertos por CORFO bajo el presidente Allende Gossens para legítimamente, o al menos legalmente —discutirán los historiadores— comprar toda la banca chilena. Nuestros hijos ven hoy día un Banco del Estado y bancos con nombres muy variados, pero es importante que sepan que hubo un momento en el cual prácticamente toda la banca chilena estuvo en manos del Estado. ¿Por qué no tienen que saberlo? ¡Tienen que saberlo! Nacionalizaciones y expropiaciones, el tema de la propiedad y la libertad. ¿Hasta cuándo vamos a seguir

enseñando eso? ¡Eso es falso! El decreto ley 520 estuvo vigente y operativo durante gran parte del período comprendido entre 1932 y 1971; sufrió numerosísimas modificaciones; fue utilizado por gobiernos de signos totalmente contrarios al del presidente Salvador Allende y, además, siguió en vigencia durante los primeros años del presidente Pinochet. La verdad completa.

Un cuarto tema: la radicalización de los bloques políticos ya entrada la Unidad Popular. ¡Sí, por supuesto! La instancia paradigmática son las elecciones parlamentarias de marzo del 73: los partidos de la Unidad Popular versus la Confederación Democrática, y hay que explicar, en ese contexto, la i-deo-lo-gi-zación de la sociedad chilena. ¿De qué se habla en los hogares? De política. ¿Qué se lee en los hogares? PEC, Tribuna, Punto Final, El Siglo, Ercilla. Se está leyendo política. ¿Recuerdan PEC? ¡Qué lata de gráfica, pero qué apasionante contenido! Y Punto Final y El Siglo, con su retórica entusiasmante, con sus llamados a “no a la guerra civil”, y Mensaje de esos años. La radicalización de dos bloques, lo cual se vincula al movimiento asociativo, a la difusión de las multigremiales, ¡pero se vincula solamente! ¡No es lo mismo! Eso sí, ¿quiénes botaron a Allende? ¿Los militares, como sostiene el libro de sexto básico en forma sesgada? Digamos la verdad completa. ¡Ya! Y ahí, declaraciones importantes como las de la Cámara de Diputados, de la Corte Suprema. Dentro de cincuenta años, dentro de veinte, dentro de diez, dentro de cinco, el fallo de ayer será documento central de la vida nacional, pero curiosamente, ya no son documento central de la vida nacional el conjunto de declaraciones e intercambio de cartas entre el presidente Allende y la Corte Suprema. ¿Por qué? ¿Acaso pesa más, en kilos, un texto que otro?

Un quinto proceso producido el 11 de septiembre: la configuración de un liderazgo. Es inevitable mirar el liderazgo de Pinochet. Cómo se configuró ese liderazgo, a quiénes dejó de lado, qué evolución desde sí mismo experimentó ese

liderazgo, cómo ese liderazgo pasa por una fase de represión —en un contexto de cuasi guerra civil— a una fase de ordenamiento interno al interior de la Junta de Gobierno, frente a otras dos personas que tienen un liderazgo público particularmente significativo. En la tarde del 11 de septiembre de 1973, la impresión que cunde en la República —entre los individuos ilustrados de la República— es que hay un señor que se refirió al cáncer marxista, un señor llamado Gustavo Leigh, que es el hombre fuerte y la figura. ¿Cómo llega a producirse el desplazamiento de uno por otro? ¿Cómo llega a producirse una tolerancia mutua de los únicos que se tutean, Pinochet y Merino? Y cómo se reprime a la violencia: dentro de la ley, fuera de ley y contra la ley; la ley humana y la ley divina. Hay que matizar, y yo lo he dicho por escrito y lo voy a seguir diciendo de palabra y por escrito cuantas veces sea necesario. “Hay que matizar”: esto significa que yo quiero saber —y creo que nuestros niños tienen derecho a saber— qué hacía cada uno de los detenidos desaparecidos en el mes anterior al trágico suceso, al injustificable suceso por el cual fueron desaparecidos. Pero yo quiero saber toda la verdad y quiero que se enseñe toda la verdad. ¿Qué hacían el mes anterior? Éstas no son cuestiones menores en la configuración del liderazgo de Pinochet, porque es un militar en tiempos de guerra. ¡Ah!, pero si ése es un formulismo jurídico. ¡No! En su mente no es ningún formulismo jurídico: él está convencido de que es un militar en tiempos de guerra. Perdonen, pero soy la única persona que hasta ahora ha tenido acceso al archivo general de la Presidencia de la República, del orden de unos trescientos mil documentos. ¿Y cómo va institucionalizando, qué es para él institucionalizar? ¿Es un proceso para sí mismo, o es un proceso que lo implica pero que también se distingue de él? La configuración de un liderazgo —el liderazgo de Pinochet— para bien, para regular o para mal. Pero un punto de referencia ineludible, un proceso al que no puede negársele una mirada lo más atenta posible.

Una sexta sugerencia: la crisis económica

de finales de la Unidad Popular. “Hay pan para seis días”. Son palabras del presidente Allende. ¿Cómo se sale de esa crisis, con qué costos se sale? ¿Quiénes son en verdad los “Chicago boys”? ¿Son tecnócratas solamente o tienen algún grado de humanidad? Al comenzar, hoy pudimos apreciar que uno de ellos parece tener altos grados de humanidad. No, es que el tiempo cura todas las heridas, en fin. ¿Y por qué sacan al país de una crisis, y en cuanto se descuidan otra crisis, el terrible bache del 81 en adelante? ¿Hernán Büchi hizo lo mismo o hizo otra cosa? ¿Vamos a olvidarnos que hubo dos salidas de crisis durante el gobierno militar? ¿No vamos a hablar de eso? Es cierto que la historia económica nos resulta particularmente incómoda, porque a veces implica entrar en análisis que en forma terminológica o conceptual a algunos —como el que hablan— quedan muy grandes. El uso de estadísticas, bibliografía trabajada desde la economía o desde la historia económica, y a veces bajo la mirada cliométrica, con cuadros y cifras y más cifras y más cuadros, inferencias. Qué será una inferencia, me pregunto yo. Para poder explicar este gran proceso, hay que estar más o menos al día en las grandes síntesis de historia económica, porque es cierto que buena parte de la comunidad internacional nos ha mirado para aprender algunas cosas en este plano. Veamos qué tenemos que enseñarles a la comunidad internacional, pero antes a nuestros alumnos.

Desde comienzos de los ochenta, también la pérdida de sustento del régimen —un séptimo proceso— y el fuerte movimiento social en pro del retorno a la democracia. Éste es el año decisivo, este año cae Pinochet, 83, 84, 85, 86 y 87. Ya no se formula la tesis, porque hubo un atentado, y el atentado cambió bastante el panorama de percepción sobre Pinochet en el país. Pero hay un movimiento social pro retorno a la democracia con una múltiple articulación, un movimiento social que da la cara, que se expresa en líderes, que atraviesa enormes dificultades para articularse efectivamente, que tiene vinculaciones que aún no conocemos con otro movimiento social que no da la cara, que no se

expresa en líderes, que tiene muchas más dificultades para expresarse abiertamente y que por eso interna armas y las usa para atentar contra el Presidente de la República. Hay que mirar las protestas del movimiento social desde el año 82 en adelante con mucha atención, pero sin olvidar el terrorismo. Hay que mirar la reacción represiva del régimen con mucha atención, pero sin olvidar el contexto económico en que se mueve. De fondo, todavía hay un movimiento cultural implícito. ¿Qué están haciendo los comunistas? Están desarrollando las ACU —las Asociaciones Culturales Universitarias—, las peñas. En el libro de sexto básico hay una página entera dedicada a este tema. O sea, no me dirán que me estoy poniendo demasiado sutil, porque es muy importante para la mirada de la izquierda chilena —de la izquierda más dura— partir por aquellos campos que a su juicio permite el gobierno autoritario. La dictadura, como es llamada desde esa perspectiva. El movimiento social y el retorno a la democracia. Otro gran proceso, y en ese proceso no puede dejar de tenerse en cuenta que hubo un plebiscito, que el candidato único lo perdió y que de ahí en adelante cumplió exactamente con todo lo que tenía previsto para la entrega del poder, mediando una reforma constitucional. Es decir, hubo fuerzas que siendo enemigas se pusieron de acuerdo, superaron desacuerdos que parecían inevitables entre el Sí y el No, para pocos meses después consensuar cincuenta y tantas reformas. Tenemos una tendencia a mirar lo negativo: a lo mejor yo mismo la estoy expresando ahora. Miremos también momentos durante los cuales, en un contexto de fuerte conflictividad, se produjeron acuerdos como éste que acabo de relatar: las reformas constitucionales una vez que el presidente Pinochet ha perdido el plebiscito. Y ese día curioso, casi surrealista para algunos, pero quienes conocen mejor que el que habla la historia nacional dirán que no, que se recuperó una de las mejores tradiciones del país cuando el líder de la oposición y recién electo Presidente de la República recibe, en una ceremonia solemne apenas empañada por uno que otro grito, la banda presidencial de quien durante dieciséis años y medio

no parecía predecible que la fuera a entregar a nadie. Ahí está, y cumple su compromiso y la entrega. Quien la recibe no le hace un gesto de agravio ni le escupe a la cara. En forma solemne, queda investido Presidente de la República. Aplaudamos, felicitémosnos por haber dado un primer paso de transición en ese sentido. Hay que enseñarlo, hay que enseñar eso. No digo “fuimos” capaces, porque sería un exceso de vanidad: nuestros mayores fueron capaces de ponerse de acuerdo.

Otro proceso —puede ser octavo o noveno: la consolidación de la Concertación como eje de un gobierno. Recordamos en historia política la variedad de nombres: fusión liberal conservadora, después las combinaciones de la alianza y la coalición, y después hubo tantos otros nombres. A los chilenos no nos falta diccionario para estas conformaciones, no nos faltan palabras. Y ésta es particularmente exitosa: lleva doce años de éxitos, desde el No hasta la fecha. Es una conformación política consolidada. Y el sistema electoral —vuelvo a un formalismo jurídico, pero que tiene incidencia política y una gran incidencia cultural—, fue previsto para propender a la conformación de dos grandes bloques. Ya pasaron diez años desde que se lo puso en práctica —parlamentarias y presidenciales del 89— y ahí está ese gran proceso: dos bloques, uno que gobierna y el otro que hace oposición. ¿Y los marginales? Explíquese por qué existen partidos que no tienen representación parlamentaria, pero sí representación municipal. Explíquese que existen partidos que estuvieron fuera de la ley y que retornaron a la legalidad, pero que no han logrado aprovechar los espacios que ella le otorga, porque la legalidad está prevista para dos grandes bloques. Por lo tanto, se les explicará a nuestros alumnos, en el momento que corresponda —la tarde está destinada a “cómo”, yo solamente digo “qué”—, las virtudes de este funcionamiento en torno a dos grandes bloques. Miramos la historia británica diciendo “Whigs y Tories” y analizando los problemas que tiene el funcionamiento de dos grandes bloques. En la década de los noventa, ¡qué difícil es para las minorías sobrevivir en la política

chilena! Y en el nombre de una democracia pluralista, ¡qué difícil es para las minorías sobrevivir en la política chilena en la década de los noventa! Entonces, mostremos las virtudes de los dos grandes bloques y también, este bemol que le significa a los que tienen tres, cinco, siete por ciento. ¿Se acuerdan que cuando nacieron las universidades privadas a algunas se las llamaba “cero coma”, porque tenían menos del uno por ciento del presupuesto una vez distribuido el presupuesto de la Universidad de Chile, de la Universidad Técnica del Estado? También hay grupos políticos en Chile cuyo porcentaje, aunque no es de cero coma, no da para la representación parlamentaria. ¿Los vamos a olvidar? ¿Vamos a olvidar que a pesar de su falta de representación parlamentaria el Partido Comunista de Chile controla desde hace décadas, con altibajos y en esta década de los noventa en forma muy significativa, los gremios de la salud, del profesorado y que continúa teniendo una fuerte incidencia en la construcción, aunque sea menos visible? La consolidación de dos grandes bloques con las ventajas y los problemas que acarrea esa dualidad.

La búsqueda de la verdad y de una solución en materia de derechos humanos —novenio o décimo tema, según la contabilidad que ustedes lleven. Hubo un Informe Rettig, pero también el siguiente titular de diario el día 2 de abril: “De tres balazos mataron al Informe Rettig”. Se refería a los tres tiros con los cuales fue asesinado Jaime Guzmán. Hubo un Informe Rettig y hubo un asesinato de Jaime Guzmán, y durante los noventa, un largo proceso de búsqueda —bajo la presidencia de Patricio Aylwin, bajo la presidencia de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, bajo la actual presidencia de Ricardo Lagos— de la verdad y de la justicia. Ahí están y estamos los chilenos, divididos en cuanto al significado de ello. Ya no es historia del tiempo presente, sino historia del día de ayer y del día de hoy, y tenemos que seguir hablando del tema. Son temas de conversación, como lo sugería Eduardo en esa trilogía de criterios. Son temas que están en la prensa, son temas de conversación y son temas que obviamente levantan las

comunidades docentes, aunque sucedan cosas tan paradójicas como el siguiente ejemplo. Ayer, a las 12:10, dejé la Universidad —la Facultad de Derecho de la Católica, donde cumpla gran parte de mi jornada— para asistir a una reunión. Al bajar, pensé que me toparía con numerosos grupos de alumnos discutiendo en los pasillos sobre el sentido del fallo, pero no los había. Esto empalmará con otro de los procesos que a continuación les voy a sugerir como objeto de estudio. Pero es muy preocupante que veinte minutos o media hora después de entregado un texto de esta trascendencia en la historia política de Chile, y previsiblemente en el futuro nacional, no hubiera alumnos discutiendo al respecto en los patios. Ignoro si los había en las salas de clase, pero en los patios no estaban. No caigamos en ocultar temas como éste porque mi posición, o la posición de la mayoría de los docentes del colegio al cual pertenezco, hacen incómodo hablar sobre el tema. La mesa de diálogo, la detención del senador Pinochet y su desafuero, la ausencia de terrorismo en Chile, hay que enmarcarlos en este proceso de búsqueda de la verdad y de la justicia. En buena hora, nos hemos olvidado de lo que es un atentado terrorista. Téngase por mérito muy notable de los gobiernos de la Concertación, téngase por mérito muy notable —pasivo— de la muerte de Jaime Guzmán. ¿Recuerdan el clima del 2 de abril, 3 de abril, 4 de abril del 91? ¿Recuerdan ese clima, ese clima de nunca más algo así? ¿Recuerdan el clima de armonía a la salida de la Gratitude Nacional, con la presencia de las principales autoridades de la Concertación, camino del cementerio? ¿Qué agravio nos podíamos lanzar los chilenos los unos a otros? Parece que ese clima se prolongó, porque no hemos vuelto a ver algo de esa naturaleza, pero nuestros niños y jóvenes tienen que saber que hubo terrorismo en Chile y que ahora parece no haberlo.

Pero eso empalma con el penúltimo de los procesos que les sugiero: el desapego de nuestra juventud respecto de la política y, por otra parte, la tecnificación de las soluciones políticas por vía municipal. Casi no parece historia esto, pero lo es. ¿Por

qué nuestros jóvenes comenzaron a inscribirse y luego dejaron de inscribirse en los registros electorales? ¿Por qué nuestros jóvenes comenzaron a militar en los noventa y dejaron de militar? ¿Dónde están las juventudes de los partidos? ¿Qué expresan hoy las juventudes de los partidos en Santiago de Chile? ¡Huevo! Yo soy muy agnóstico. ¡No pesan nada! Y como yo pertenezco a la generación de los chicos de los sesenta, me produce particular dolor que no pesen. ¡Ni la "Jota", ni las admiradas Juventudes Comunistas de los 60 pesan hoy en Chile! No se trata que anden de nuevo con sus camisas moradas y... ¿Pero dónde está la J? Yo quisiera conocer a alguien de la J, de una vez por todas, en las facultades donde la J fue importante antes. El desapego de la política, el desafecto por la política, el desprecio por la política, la mofa por la política, es un proceso muy lamentable a juicio de quien habla, insoslayable para quien estudia y enseña historia del tiempo presente en los gobiernos de la Concertación. Venían a rehabilitar la política, y las juventudes no se habilitan políticamente. ¿Cuánto? Un millón de jóvenes no inscritos, ¿verdad? Y curiosamente, alcaldes admirados de todos los signos, personalidades del arte y del deporte —algunos de ellos muy jóvenes— que aspiran a servir en los municipios, gente de la empresa que quieren servir como concejales en un municipio y, si es posible, como alcalde. Desideologización de la política, tecnificación de la política.

Por último, y por supuesto en absoluto "the listed last but not least", muy central en los procesos de los noventa, el gran debate cultural. La gran transformación gradual, no a saltos, propia de lo que algunos llaman nuestra hipócrita moderación; otros quizás digan sólo propia de nuestra moderación. El significativo cambio entre el Chile del 2000 y el Chile del 85, por ejemplo. El debate cultural, el debate sobre el arte. La casa de vidrio fue un catalizador, pero tenemos muchas cosas que han ido sucediendo en el debate artístico de los últimos diez, doce, quince años. El debate sobre la familia, los modelos de familia. Hemos visto en el Metro el siguiente

letrero: "Sobre gustos no hay nada escrito", y venían peras y manzanas y después los tipos de familia. Impensable en el Chile de los 30, los 40, los 50, los 60, los 70, los 80, pero ya está en el Chile de los 90. El debate sobre la vida. Sí, sobre la vida. Los anticonceptivos no son motivo de debate, pero el aborto va siéndolo y la droga ya lo es. Hay defensores de la droga en Chile, los hay: liberales que defienden la droga libre y socialistas que defienden la droga libre, liberales socialistas, socialistas liberales. Hay que explicar esa curiosa confluencia al interior del liberalismo entre un José Joaquín Brünner y un David Galagher, entre un Agustín Squella y un Arturo Fontaine Talavera. Ustedes dirán "¡no, pero cómo se le va a explicar eso a un niño de segundo medio!". Ustedes verán en qué dosis lo explican, ¿o van a obviar el gran debate cultural entre los así llamados conservadores y liberales? El debate sobre la historia, en esto estamos. A fin de cuentas, el gran debate sobre qué es la libertad. La libertad era pura y simplemente elegir cada... Bueno, no sabemos cada cuánto tiempo elegimos, porque estamos cambiando los períodos presidenciales a cada rato. Cada equis años, cuatro, seis quizás, de nuevo cuatro, en fin. ¿Eso era la libertad, o tenía muchísimas otras dimensiones? Parece que tiene muchas otras y se debate cuáles debe tener efectivamente. Éste es el último tema, por lo tanto, el gran debate cultural del Chile de los noventa, dentro del cual aún existen temas que están muy lejanos todavía. ¿Hasta dónde Internet? ¿Eutanasia sí o no, eugenesia, manipulación de embriones?

Una sola prevención para terminar. Estoy por el estudio y por la enseñanza de la historia del tiempo presente, pero sólo con una precaución: que se ponga un gran énfasis en las fuentes primarias y un menor énfasis en la bibliografía secundaria. ¿Eso se contradice con el hecho que al comenzar mi exposición lamentaba la carencia de monografías? No, no lo es. Bienvenidas todas las monografías, porque entre otras cosas, lo que harán muchas de ellas será encontrar, divulgar y además valorar fuentes primarias. Señores profesores de enseñanza básica, media y universitaria:

tratemos de poner énfasis en las fuentes primarias. Que nuestros alumnos conozcan, ojalá de primera mano, a los actores de la vida chilena del tiempo presente.

* Las exposiciones que aparecen en este artículo corresponden a las expuestas en el la primera parte del seminario «Historia de Chile reciente: Qué y Cómo enseñarla», organizado por la Escuela de Historia y el Centro de Documentación e Investigación en Historia de Chile Contemporánea (CIDOC) de la Universidad Finis Terrae.

- 1 Doctor en Historia, Universidad Complutense de Madrid; directora del Centro de Investigación y Documentación en Historia de Chile Contemporáneo (CIDOC).
- 2 Doctor en Filosofía, Universidad de Lovaina; investigador del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago.
- 3 Historiador, Premio Nacional de Historia 1994.
- 4 Doctor en Derecho, Universidad de Navarra; director del Instituto de Humanidades, Universidad Adolfo Ibáñez; profesor de la Facultad de Derecho, Pontificia Universidad Católica.