

# La narrativa histórica oficial

---

## y el fantasma del héroe nacional en el aprendizaje histórico<sup>1</sup>

*Enrique Gatica Villarroel  
Fabián González Calderón  
Danixa Navarro Figueroa*

### *Resumen*

Este trabajo expone los primeros resultados de una investigación desarrollada por un equipo de profesores de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia Humanismo Cristiano durante 2012-2013. El estudio recogió información utilizando un cuestionario cerrado en el que se explora la relación establecida entre los jóvenes chilenos de enseñanza media y el aprendizaje de la historia. El artículo aborda aquellos aprendizajes escolares más apegados a la tradición, problematizando el lugar que ocupan los héroes nacionales en las aulas de historia.

*Palabras clave: narrativa histórica - aprendizajes escolares - historia oficial - jóvenes secundarios.*

### *Summary*

This paper presents the first results of a research developed by a team of teachers career Pedagogy in History and Social Sciences of Universidad Academia de Humanismo

---

<sup>1</sup> Este artículo presenta resultados preliminares de una investigación más extensa titulada “*Jóvenes y conciencia histórica: las narrativas históricas sobre el pasado reciente chileno en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Santiago*”. Proyecto Núcleo Temático de Investigación, financiado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano durante el año 2012. Investigador responsable: Fabián González Calderón.

Cristiano during 2012-2013. The study collected information using a closed questionnaire which established relationship among Chilean youth secondary teaching and the history learning. The following article discusses those schools learning according to tradition, problematizing the place of national heroes in history classrooms.

*Keywords: Historical narrative, Schools learning, Official History, Young high school students*

*“Don Pedro de Valdivia es bastante conocido porque tiene una avenida en Santiago y también tiene micro. Ojala todos los hombres famosos tuvieran su avenida y su micro, porque sería mucho más fácil aprender historia... (p. 44).*

*“El teatro Caupolicán, es para recordar el nombre de este valiente indio araucano, pero no hay una gran avenida ni hay micro. Tampoco hay teatro ni avenida ni micro que le acuerde a uno de Galvarino ni de Lautaro. Yo creo que sería muy justo que hicieran una gran plaza Galvarino y algún estadio que se llamara Lautaro. También yo les pondría micro y así a cada rato nos acordaríamos de ellos”. (p. 57)*

*«Papelucho historiador», Marcela Paz (1955)*

Quienes visiten Santiago de Chile por estos días verán cómo se renueva el barrio cívico que acompaña la Casa de Gobierno. En el entorno del Palacio de la Moneda se remueven adoquines, se ornamentan plazoletas y se delinear nuevos paseos peatonales. Lo que permanecerá intacto, en tanto, será el panteón cívico-militar de prohombres que flanquea el Palacio tanto por su acceso sur (Alameda, avenida principal de la capital chilena) o por su puerta norte, de uso cotidiano (dispuesta hacia la Plaza de la Constitución). Como guardianes de la república –del lado sur– una serie de estatuas ecuestres recuerdan la vocación militarista del Estado-nación: allí se alzan los generales San Martín, O’ Higgins y Bulnes como los adalides de la libertad y del paso libre de las naciones por las avenidas del progreso. Esa memoria oficial es la que ensalza la “gloria marcial” del pasado chileno como un inmaculado recorrido de victorias y ejemplos morales.

Desde la puerta norte, se levanta otro tipo de liderazgos, esta vez, civiles, cuya estampa de estadistas marca los últimos 60 años de nuestra historia. Allí se yerguen las figuras de los presidentes Frei Montalva, Alessandri Rodríguez y Allende Gossens. Se agrega a ellos, la presencia casi invisible del Ministro Portales conformando una extensa sombra bajo la cual ha crecido un modelo de republicanismo sostenido por conspicuos círculos políticos hasta nuestros días. Esa misma sombra oficial ha calado también los libros de texto, las clases de historia y el aprendizaje de niños y jóvenes chilenos por generaciones.

## *La historia enseñada y la construcción del héroe en los jóvenes*

Diversos autores han señalado con diferentes énfasis que la cultura de la escuela resulta cada vez más extraña para las jóvenes generaciones (Barbero, 2003; De Certeau, 2009; Sarlo, 2001). En el espacio escolar, se seguiría imponiendo la memoria del Estado como la memoria histórica oficial (Citron, 1982; Cuesta, 1998; Salazar, 2003). De allí que la historia escolar haya tendido, de diversas maneras, a obstruir el potencial de recuerdo juvenil, imponiendo formatos y estructuras rígidas para re-pensar y re-mirar el pasado. Por lo mismo, cada vez con mayor frecuencia, la escuela será entendida como un lugar de “no encuentro” entre la historia enseñada y los jóvenes (Citron, 1982). Con todo, desde nuestra perspectiva, las estructuras narrativas constantes de los currículos oficiales –también omnipresentes en la formación de los futuros profesores de historia–, no logran reproducirse de manera invariable en las opiniones de los estudiantes sobre temas históricos. No es extraño, entonces, encontrar opiniones divergentes sobre la Historia en la escuela. Esto nos conduce a pensar que la formación histórica de los jóvenes depende apenas en parte de la institución educativa. Por tanto, si queremos establecer la relación entre la historia enseñada y la conciencia histórica de los alumnos (Cerri, 2011), necesitamos considerar, con un interés cada vez mayor, el papel de los medios de comunicación de masas, de la familia y de los contextos en los que los/las estudiantes viven. De cualquier modo, la transmisión de sentidos sobre el pasado requerirá abrir la posibilidad de que quienes “reciben” ese pasado le den su propia lectura, lo re-interpretan y lo re-signifiquen. Es decir, en la escuela no habría manera de obturar reinterpretaciones. Aun más, es posible constatar que una misma historia, una misma “verdad escolar”, cobrará sentidos diversos en contextos diferentes. Por tanto, la sucesión de cohortes o generaciones implicará, irremediamente, la consideración de las perspectivas de nuevos actores y sus contextos. (Jelin, 2002).

Desde la investigación didáctica se observa un interés cada vez mayor por incluir también, entre los objetos de la investigación empírica, las recepciones extra-escolares de la historia. De esta forma, no sólo se tematiza la historia regulada y disciplinada por la ciencia y por la enseñanza, sino también aquella historia transmitida en el proceso de socialización, que no es filtrada por ninguna disciplina científica. En otras palabras, en este tipo de investigaciones converge la experiencia vivida, la historia transmitida de forma institucionalizada y la historia elaborada por la ciencia histórica, adquiriendo especial importancia el significado del mundo de lo vivido fuera de las instituciones científicas y escolares (Bergmann, 1990; Cerri, 2011).

En ese marco, nos preguntamos ¿Qué papel cumple la historia enseñada en la construcción del héroe, desde la perspectiva de los jóvenes chilenos? ¿Cuál es el papel de la memoria heredada de padres y abuelos? ¿Cómo se explica la presencia silente de otras heroicidades, de otros valores, de otras identidades en las opiniones de los jóvenes referidas al héroe? O, siguiendo las reflexiones de un reconocido historiador chileno: ¿Cómo se construye la memoria política de

un ‘orden’ durable pero cívicamente enfermo? ¿Qué ocurre allí con la conciencia histórica del pueblo? (Salazar, 2005).

En el Chile actual, de una efervescencia social cada vez más importante, ha comenzado paulatinamente, un constante interés por la memoria histórica, la indagación y documentación de nuestra historia reciente. No sería extraño que los nuevos movimientos sociales, conducidos mayoritariamente por estudiantes y jóvenes, realicen “relecturas” del pasado, y busquen incansablemente referentes o figuras para hacerlas propias recuperándolas para sus luchas presentes. Además, la coyuntura de los 40 años del golpe militar en Chile incrementó aún más el interés de los jóvenes por saber qué ha ocurrido en ese período. No obstante lo anterior, no sabemos si tales re-significaciones o dichas coyunturas hayan generado modificaciones relevantes referidas a aquellos contenidos históricos que caracterizan la tradición escolar: a saber, los héroes patrios, “arquitectos” o “padres” de la nación. Por su parte, algunas narrativas emergentes estarían surgiendo a la saga de ciertas figuras emblemáticas de la memoria social, irrumpiendo, desde las calles, para volverse visibles en el sentido común juvenil. Recurrencias y re-aparecimientos podrían significar que ciertos personajes históricos estarían reclamando su lugar en la identidad juvenil desde los extramuros de la escuela.

## *Historiografías oficiales y la mitología de los héroes nacionales*

La Historia Oficial puede ser caracterizada como el relato de los vencedores, una forma de legitimar sus acciones a posteriori y de denostar/invisibilizar a los derrotados, justificando la propia victoria. Todo Estado-nación (y la oligarquía que lo sostiene) instalará un relato legitimador que sancione su posición de privilegio, y utilizará, para tales fines, narrativas y mecanismos diferenciados que permitan interiorizar en la ciudadanía cuestiones de orden fundacional (Ferro, 2007; Grez, 2007). Según se ha señalado, “*fundadores y legitimadores necesitan, por razones distintas pero con igual urgencia, construir una memoria oficial*” (Salazar, 2003: 439).

Existiría entonces, aquello que Marc Bloch denominó “la obsesión por los orígenes” (2000: 33), un interés exacerbado por la creación de los países. La idea de los fundadores se constituye en la matriz germinal de este proceso, pues sólo quienes “construyen” el país podrán ser considerados más tarde como héroes, primogénitos de la tradición, hijos predilectos del relato histórico. No es posible, por tanto, concebir al héroe en la actualidad o en la historia reciente. Como dijera Nietzsche (1998), esta historia, de tipo “*monumental*” entiende que “*los modelos, maestros y consoladores*” no se pueden encontrar ni entre los pares ni en el presente. Para adquirir esa estatura será necesario que el largo tiempo de la historia haya pasado entrecruzando aquella singularidad, apenas sobresaliente, con el complejo tejido de expectativas y prácticas que terminó por conformar el aparataje estatal hegemónico.

Por ejemplo, la figura de los militares “ordenadores” de la patria se instala comúnmente en todas las naciones; se trata de aquellos prohombres, que gracias al uso de la fuerza fueron capaces de construir y consolidar las bases del proyecto país. Como lo señala P. Ricoeur:

*“Es un hecho que no existe comunidad histórica que no haya nacido de una relación, que se puede llamar original, con la guerra. Lo que celebramos con el nombre de acontecimientos fundadores son, en lo esencial, actos violentos legitimados luego por un Estado de derecho precario; legitimados, en definitiva, por su antigüedad misma, por su vetustez” (Ricoeur, 2010: 111).*

Esta forma de construir la memoria y las narrativas históricas se reitera en toda época, donde quiera haya un hombre digno de protagonismo y ejemplo. Allí se activa la *función narrativa* de la memoria, pues, la dominación no está únicamente limitada a la coacción física (Ricoeur, 2010). Esa textura narrativa que envuelve los relatos de gloria, de fundación o de derrota *“se convierte así en el instrumento privilegiado de esta doble operación [...] la memoria impuesta está equipada por una historia “autorizada”, la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente”* (Ricoeur, 2010: 116).

En nuestro país, la narrativa oficial ha estado vinculada permanentemente a la idea del “orden”, elemento distintivo de nuestra historia republicana, convirtiéndose en símbolo de orgullo y peculiaridad que nos separa de nuestros vecinos latinoamericanos. Las perspectivas conservadoras y liberales que explican nuestros mitos fundacionales, más allá de sus distancias específicas, concuerdan en cuestiones fundamentales: ambas consideran la Independencia del país como antecedente axiológico referencial de su discurso historiográfico; ambas definen al tiempo de los orígenes como un tiempo histórico primordial y fabuloso, adjudicándole un sentido sacro y ejemplificador<sup>2</sup>; ambas corrientes conciben este origen o sus restauraciones como fruto de hazañas de *seres sobrenaturales* cuestión que confirmaría el trasfondo mítico que se pretende otorgar a tales acontecimientos. Según lo señala el historiador A. Jocelyn-Holt las dos corrientes historiográficas de mayor influencia en los estudios comparten *“la configuración de un panteón deífico o por lo menos hagiográfico u heroico, al cual se le adjudica esta génesis ontológica”* (Jocelyn-Holt, 2001: 343).

Desde una perspectiva diferente, pero que reafirma lo anterior, el historiador Salazar plantea explícitamente cómo, desde el mismo momento de “organización de la república” en 1829 y a lo largo de toda la historia republicana, se ha sustentado la idea de glorificar a ciertos arquitectos del orden patrio –viejos y nóveles– bajo el supuesto que en ellos se concentrarían valores esenciales. Sin embargo, la actuación histórica de tales estadistas estaría lejos de merecer cualquier sublimación:

---

<sup>2</sup> El Historiador Gabriel Salazar (2005) le denomina a este período como “Tiempo-madre” de la historia nacional. Señala que el proceso de construcción del Estado Nacional se ha constituido en paradigma de los procesos estatales: *“Tal período en los hechos se ha impuesto como el tiempo-madre de la historia política de Chile. Y por tanto como el tiempo de las luchas heroicas y los héroes por excelencia [...] cuando, a través del ‘orden’ establecido por ellos, quedó fijada cuál era y debía ser el ‘alma nacional’”* (Salazar, 2005: 22).

*“Al ser celebrada y mitificada la estabilidad y recurrencia del ‘orden’ establecido por los estadistas Portales, Alessandri, Ibáñez y Pinochet, y al heroificarse a sus restauradores, no se ha hecho otra cosa que exaltar como valores patrióticos el autoritarismo, la arbitrariedad gubernamental y la represión a los derechos cívicos y humanos de los chilenos, y condenar al olvido o a la negación fáctica los valores propios de la sociedad civil, la ciudadanía y la humanización” (Salazar, 2005:19).*

Según Salazar (2007), la mitificación de los llamados héroes se produciría cuando todo un periodo histórico corresponde al resultado de la actuación ahistórica de una sola persona. Esta operación termina bloqueando la memoria colectiva, saturando las imágenes identitarias de dicho período y, finalmente, encubriendo la actuación histórica de grupos, comunidades e intereses. Aun más, aquel panteón es custodiado con tal sigilo que no admite huéspedes indeseados o peregrinos: *“Ningún antiportaliano puede estar allí: ni los líderes de la soberanía. Mucho menos los movimientos sociales que intentaron hacer en colectivo lo que no podían hacer sus dirigentes. La memoria política oficial no tiene cabida para los líderes y movimientos que caen bajo su sospecha ‘tradicional’” (Salazar, 2005: 26).*

En síntesis, según lo señalado, el efecto de estas mitificaciones centradas en el hacer/pensar de una personalidad ha redundado en la sedimentación en la sociedad chilena de una memoria política espuria o lo que Gabriel Salazar llama una *conciencia ciudadana alienada*. Aun más –agrega Salazar–, la memoria política de la nación, aquella que se ha constituido en baluarte ahistórico incólume e inexpugnable, es a todas luces, una *memoria enferma*. A través de distintos soportes se ha saturado con estatuas y héroes –como aquellos gentileshombres que resguardan el Palacio de la Moneda– cuya ejemplaridad ha sido puesta en duda década tras década.

## *La invención del héroe en la Historia Escolar (o, todos los ayeres, un sueño)*

Una vez investidos, los héroes harán su ingreso triunfal a las escuelas. De ahí que Borges (1985) dijera: la *“sabia historia de las aulas”* es igual de ilusoria que cualquier *“mitología de la nada”*<sup>3</sup>. Un pasado de arcilla infinitamente modelado desde el presente, que se volverá relato y conmemoración en los patios de las escuelas, cuando niños y niñas rindan homenaje a quienes el aula de historia y el libro escolar enseñan como merecedores de un acto similar.

A lo largo de su historia la escuela ha sido concebida como lugar privilegiado para la construcción de subjetividades. Esta función primordial que han tenido los sistemas escolares encuentra su principio básico en aquella vieja utopía referida a la formación del carácter que se ejerce en niños y jóvenes de nuestros países. La infancia, junto con la adolescencia, son las etapas en donde

<sup>3</sup> “Los Conjurados” de 1985 está recopilado en: Jorge Luis Borges (2011). *Obras completas*. Buenos Aires: Sudamericana.

se construyen y dan forma a las subjetividades políticas, los valores sociales y la memoria histórica de los futuros ciudadanos. Allí, el disciplinamiento –en todas sus formas y gramáticas– se transforma en la operación civilizatoria que recubre y moviliza a sujetos y saberes. O sea, la escuela será la encargada de formar ideológica y cognitivamente a los alumnos desde pequeños, etapa en que aún no han desarrollado las habilidades cognitivas que les permitan percibir la “*aculturación de formato histórico-académico que se les imparte*” (Carretero, 2007: 38).

La historia escolar se encarga de la internalización de los discursos que han cimentado la posición de privilegio de las élites. Es, además, objeto de influencia y presión sistemática de los intereses de poder que sostienen el viejo paradigma del Estado homogeneizador, cuestión que se consigue construyendo, normando y legitimando (de manera perversa) la memoria histórica de sus ciudadanos.

En todo caso, la historia escolar y la historiografía son dos niveles distintos de estructuración de narraciones que moldean diferentes dominios de la subjetividad, enlazándolos e interrelacionándolos de manera progresiva. Por lo tanto, como señalan diversos autores no se puede afirmar que la historia que se enseña en la escuela sea “*la versión adaptada punto a punto de la historia académica*” (Carretero, 2007:38), ni mucho menos “*una mera clonación del conocimiento académico*” (Cuesta, 1998: 169). La historia escolar es otra cosa porque “*incluye una gran cantidad de valores que se enlazan en una trama de relatos cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva –triumfal, progresista, incluso mesiánica, en algunos casos, de la identidad de su nación*” (Carretero, 2007: 38) Más precisamente, según Cuesta, se trata de una clase especial de saber que germina en el espacio escolar y que a menudo se hace invisible e incomprensible para sus propios agentes productores. Por lo mismo, el conocimiento histórico que se pone a disposición en las aulas se encuentra muy lejos de ser un mero vertido del científico de referencia, acomodado a las edades de los alumnos. Constituye el resultado de una “*práctica social «negociada» entre agentes sociales que intervienen en el proceso educativo y las determinaciones sociales ajenas a los mismos*” (Cuesta, 1998: 169).

Desde otra perspectiva (Plá, 2005) se ha denominado a este particular tipo de conocimiento como *discurso histórico escolar*, condicionado porque su contexto de producción es una institución social que reglamenta las significaciones sobre el pasado. Entre los elementos que caracterizan este tipo de discurso se encuentra su tendencia a constituirse en verdad establecida que no se discute, que tiende más bien a re-posicionarse o re-organizarse narrativamente siempre en referencia al origen académico del conocimiento histórico, y constituirse también, en un discurso que transmite y divulga un conocimiento construido por otros (Plá, 2005).

Una perspectiva especialmente interesante ha sido planteada por Finocchio quien, citando al ensayista mexicano Carlos Monsiváis, sostiene que una de las versiones escolares de la historia todavía predominante en Latinoamérica es aquella que actualiza nuestro pasado bajo el formato del



melodrama: la historia escolar pone en acción héroes que mueren por los demás, entregan su vida por la patria y trascienden en el recuerdo de sus compatriotas. Según Monsiváis, *“el melodrama permite que héroes y tragedias conjuguen la historia nacional con los dramas personales”* (Finocchio, 2010: 54-55).

En nuestro país “los próceres” fueron utilizados de manera claramente evidente para justificar ideológicamente el apoyo a la dictadura militar, el caso más emblemático es el culto que promovió la Junta Militar desde 1973 respecto del Ministro conservador Diego Portales. La crítica a ese tipo de historia escolar, según señala De Amézola (2008), muchas veces solo dio como resultado una lista de nuevos prohombres o provocó la ridiculización de los próceres tradicionales.

Finocchio (2010) agrega que los héroes escolares constituyen mitos y ritos vacíos de sentido, situación que las prácticas escolares no pueden seguir avalando. De lo contrario la historia escolar corre el peligro de caer en una enseñanza empobrecida. ¿Por qué no buscar modelos en nuevos sujetos sociales –se pregunta Finocchio–, más cercanos, más cotidianos, más contemporáneos? No pocos consideran un deber de la escuela la vinculación con héroes positivos, figuras que permitan identificarse con valores sociales, democráticos, colectivos, solidarios. Si ella no hace esta tarea, otros medios van a hacerlo. Más allá de lo que pensemos, los héroes siguen atiborrando las páginas de los textos de estudio de historia, continúan estratégicamente dispuestos en los Programas de Estudio, y se muestran visibles, muchas veces, en conmemoraciones, en rituales escolares, en la iconografía de las aulas, bajo la forma de retratos, pinturas o grabados desde donde instalan su presencia en la memoria visual de nuestra infancia y juventud.

Pese a todo, *“la necesidad de una historia patriótica se mantiene por la inercia de las tradiciones escolares y por su vigencia en el sentido común de la sociedad”* (De Amézola, 2008: 98). Por lo pronto, el panteón de héroes nacionales sigue siendo esculpido en las memorias juveniles cumpliendo con la letanía de narrar la historia del grupo social que ha producido una explicación, ilusoria y ficcional, sobre sí mismo. Permanentemente estos jóvenes deberán rendir examen sobre valores y contenidos nacionales a través de una asignatura obligatoria que mide sistemáticamente la estatura de su patriotismo (Salazar, 2005).

## *Consideraciones metodológicas del estudio*

El estudio que presentamos en este artículo, se enmarca en el enfoque planteado por Rösen (2010). Que señala que los abordajes metodológicos de la conciencia histórica deben tener en cuenta que este objeto se expresa en representaciones narrativamente estructuradas del pasado cuya obtención y análisis, cualquiera sea el método, es la base del estudio sistémico del tema.

Anteriores investigaciones han demostrado que la conciencia histórica puede indagarse tanto a través de diseños cuantitativos o cualitativos; usando encuestas tipo *survey*, evaluando producciones escritas a escala menor, o analizando representaciones recurriendo a técnicas como el grupo focal



(Cerri, 2011). En nuestro caso, por tratarse de un estudio exploratorio y por las posibilidades técnicas que ofrece el cuestionario (tamaño muestral, posibilidades comparativas) optamos por un diseño no experimental de tipo descriptivo-analítico basado en la encuesta por muestreo (Corbetta, 2007). Nos interesamos por la obtención y análisis de las respuestas de jóvenes chilenos de educación secundaria frente a diversas cuestiones de orden histórico que expresan formas particulares de entender la relación con el pasado colectivo, sobre la experiencia del presente y las expectativas de futuro. Las opiniones de los jóvenes fueron recogidas a través de un cuestionario cerrado tipo escala Likert compuesto de 44 preguntas<sup>4</sup>.

La estructura de las preguntas consistía en un encabezado, afirmación o proposición general referida a la historia o algún período histórico y un listado de opciones frente a las cuales los/las estudiantes marcaban su preferencia desde Muy de Acuerdo hasta Muy en desacuerdo, pasando por Acuerdo, Indiferente o Desacuerdo. En el caso específico de las preguntas que aquí se analizarán se trata de las preguntas: N° 33 Escribe el nombre de 3 héroes de tu país en orden de importancia (única pregunta abierta del cuestionario); N° 5 ¿Qué ocurre normalmente en las clases de historia?; N° 6 ¿En qué se concentran más sus clases de historia? Los estudiantes que respondieron el cuestionario fueron, en todos los casos, alumnos/as de 2° año de Enseñanza Media.

El trabajo de campo se realizó durante el primer semestre de 2012. El total de cuestionarios analizados fueron 191 pertenecientes a 7 liceos de la Región Metropolitana. Fueron incluidos en la muestra estudiantes de Liceos Públicos de excelencia, Colegios particulares-subvencionados de la periferia de Santiago, Colegios Privados, Colegios Laicos empresariales y Colegios semi-rurales.

## *Hallazgos: viejas y nuevas narrativas en tensión*

### *a) Héroes de ayer y de hoy, ¿más de lo mismo?*

Como se indicó en los acápites anteriores, estamos interesados en analizar aquellas narrativas históricas que se condensan en las “figuras heroicas” que resultan del aprendizaje histórico en sus múltiples vertientes. Por lo tanto, comenzaremos por conocer cuáles son las preferencias de los jóvenes encuestados en referencia a los héroes más reconocidos en nuestro país.

---

<sup>4</sup> El cuestionario utilizado en esta investigación ha sido adaptado de investigaciones similares realizadas en el contexto europeo y en América del sur. Ver: Angvik, M & Borries, B. (Eds.) *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 1997; Cerri, L. (2012) “Consciência Histórica Sul-Americana e Consciência Histórica Europeia”. En: *Perspectivas de ensino de história*. Campinas: Unicamp. Conferencia; y, Cerri, L. & De Amezola, G. (2010). “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 24, p. 03-23. Para el caso chileno fue preciso realizar adecuaciones idiomáticas, contextualizar a la realidad chilena ciertos ítems del cuestionario además de incluir preguntas de exclusivo interés de los investigadores que no han sido pesquisadas en estudios previos.

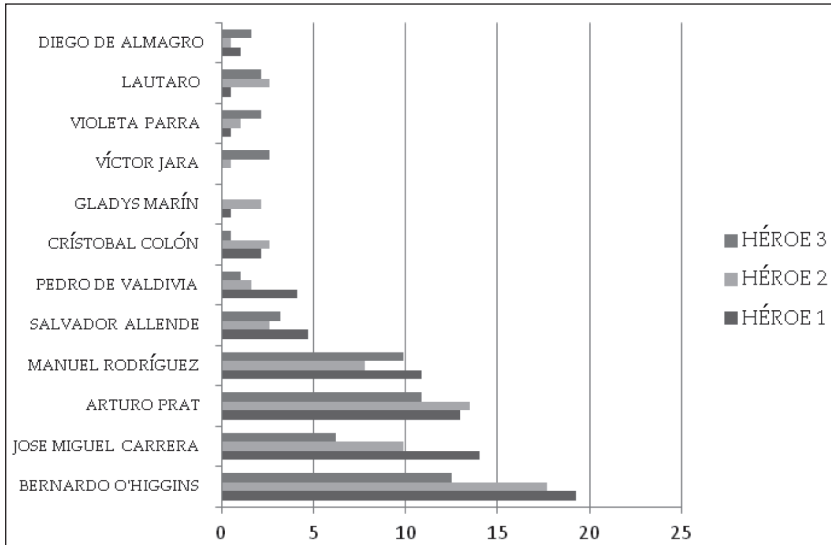
Frente a la pregunta “cuáles son los tres héroes más importantes de tu país”, los jóvenes chilenos incluidos en la muestra señalan como las tres primeras preferencias héroes que corresponden al grupo sistemáticamente privilegiado por la historia escolar: B. O’Higgins, J. M. Carrera y A. Prat. Todos aparecen en el relato escolar como los protagonistas de las dos mayores “epopeyas” de la historia nacional del siglo XIX, a saber, la Guerra de Independencia y la Guerra del Pacífico. En cuarto lugar aparece Manuel Rodríguez, el héroe popular por antonomasia, quien se instala, porfiadamente, en la copa que señala a los elegidos, pese a la publicitada estampa heroica de los arriba mencionados, y al exagerado halo romántico y despolitizado con el que se le ha pretendido catalogar.

Como puede apreciarse en los resultados del Gráfico N° 1, el período fundacional de nuestra historia (1810-1837) es el que sigue dominando al momento de definir quienes son los nombres dignos de ser heroificados. Los jóvenes de los liceos investigados señalan con claridad que el principal héroe de aquel “tiempo-madre”, el *hombre ejemplar* de la larga historia de Chile, es Bernardo O’Higgins. La ciudadanía como colectivo no aparece en estos listados. Sobre este personaje (y otros más), la narrativa histórica oficial ha insistido en construir una mirada unilateral y torcida; O’Higgins ha sido consagrado como el militar heroico, no como civil de carne y hueso: “como el primer Director Supremo de la República, y no como el dictador que actuó bajo el mando estratégico de una sociedad secreta (la Logia Lautarina); como el general victorioso que dio la independencia a la patria, y no como el lugarteniente de los generales Carrera y San Martín, donde su más recordada acción bélica fue la derrota de Rancagua; como el primer líder republicano del país, y no como el jefe sobre el cual flota la sombra de los primeros asesinatos políticos perpetrados en Chile” (Salazar, 2005: 22).

Este grupo de héroes militares, que ocupan los primeros cuatro escaños de preferencia entre los estudiantes, son enseñados en la escuela desvinculándolos de cualquier proyecto político que pudiese deshonrar su condición de mito. La enseñanza simplemente se concentra en sus batallas, en sus ‘gloriosas derrotas’, en su destino desdichado, en el melodrama como diría Monsiváis.

Gráfico N° 1

Héroes nacionales



Fuente: NTI Jóvenes y conciencia histórica 2012

Un caso diametralmente diferente lo representa el quinto personaje histórico que concentra mayores preferencias. Es el único, asociado al mundo popular quizás, que encarnaba y promovía un proyecto de cambio social, nos referimos al presidente Salvador Allende. En este caso, constatamos la presencia de un sujeto incómodo para la historia oficial, pues encarna ideales de ruptura del “orden en sí” que han promovido los grandes arquitectos de la patria. Salvador Allende, de algún modo, aparecería como un referente para las nuevas luchas y proyectos sociales. Sin embargo, la figura del “compañero presidente” está envuelta en su propia visión romántica (y ejemplar) de la historia, en la cual vemos recurrentemente a una figura icónica, auto inmolada por sus ideales. También sobre él se interviene; su presencia es utilizada con fines específicos. Pues, frecuentemente, tras su reconocida rúbrica quedará eclipsado el proyecto político que lo encumbró a la sublimación a comienzos de la década del ‘70. Estas operaciones de limpieza referidas a los personajes y sus proyectos no debe resultar extraña, es más, termina configurando sujetos inexpugnables que frecuentemente encuentran su gloria cuando se sacrifican o se transfiguran en sus propios ideales.

En otras palabras, podemos hablar de O’Higgins como un ordenador, pero no como un dictador, podemos hablar de Allende como un presidente idealista, pero no de los cambios sociales tras él. De esta forma, la idea de

limpiar, además de proteger a ciertas figuras, permite despolitizar a los sujetos a fin de negar aquellos proyectos que puedan resultar desafiantes para el orden fáctico. Esto implicará que a los propios jóvenes les espera un complejo trabajo de reorganización de sus memorias, de configuración de un nuevo sentido ciudadano: “necesitará operar sobre las tradiciones y antecedentes que están en su memoria colectiva si ha de asumir la responsabilidad de reestructurar el Estado” (Salazar, 2005: 7).

De lo anterior se desprende que una tarea fundamental de la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica es “derribar el panteón de los antivalores políticos oficializados y construir sobre sus ruinas el de los verdaderos valores ciudadanos” (Salazar, 2005). Según el historiador se trata de un imperativo histórico que exige una acción urgente, radical y colectiva, como único camino para autentificar la democracia chilena.

En estricto rigor, no son extraños los resultados comentados. No hay novedad en la confirmación del Panteón Oficial. Lo que resulta de mayor interés es que junto a esa aparición destacada de S. Allende, aparecen también, de manera más furtiva, algunos otros emblemas de la cultura popular que se resisten a ser arrasados por la maquinaria escolar: los cantautores Víctor Jara y Violeta Parra; la dirigente comunista Gladys Marín o el guerrero mapuche Lautaro. Es decir, una vez constatado el hecho que indica que en el mundo escolar sigue dominando con claridad el panteón de héroes oficialistas, también es evidente que hay otra narrativa que reconoce figuras destacadas en un eje temporal completamente distinto al del “tiempo madre”.

Si agrupamos en un mismo tipo de memoria a M. Rodríguez, S. Allende, V. Jara, V. Parra y Lautaro, descubriremos *otro* recuerdo ‘fuerte’, esta vez no oficial, sino más bien popular, social o ciudadano. Algunas experiencias previas, presentes en los medios de comunicación de masas, específicamente, la televisión, vinculadas al tema del “héroe” en Chile ya hablaban de resultados similares, basta recordar la polémica nacional tras el triunfo mass-mediático de Salvador Allende como el chileno del Siglo XX. La victoria de Allende en el concurso “Grandes chilenos”, y la ausencia de figuras reconocidas por la historia oficial como padres fundadores de la patria, refuerzan este análisis, pues, los resultados de aquel concurso “demuestran el desfase existente de la historia oficial (omnipresente en los manuales escolares y en la historiografía tradicional) por un lado, y la memoria popular por otro” (Grez, 2008). Controversia similar se produjo al exhibirse la serie de televisión “Héroes” por las pantallas de un canal de televisión abierta, ocasión en que resultará especialmente afectada la imagen del “Padre de la Patria” (B. O’Higgins).

Los y las estudiantes que respondieron la pregunta referida a los héroes no incluyeron dentro de su listado de preferencias ni a Diego Portales, Arturo Alessandri o Augusto Pinochet. Tampoco a gobernantes recientes como Patricio Aylwin o Ricardo Lagos. Todos ellos, figuras fuertes de la narrativa oficial incluida en textos y currículum escolar. Por cierto, no es casual además, que dentro de las opciones manifestadas por los/as estudiantes la menos nombrada haya sido la presencia femenina, y que el único hombre que no representa a la elite esté estadísticamente por debajo de las más altas preferencias. Pareciera

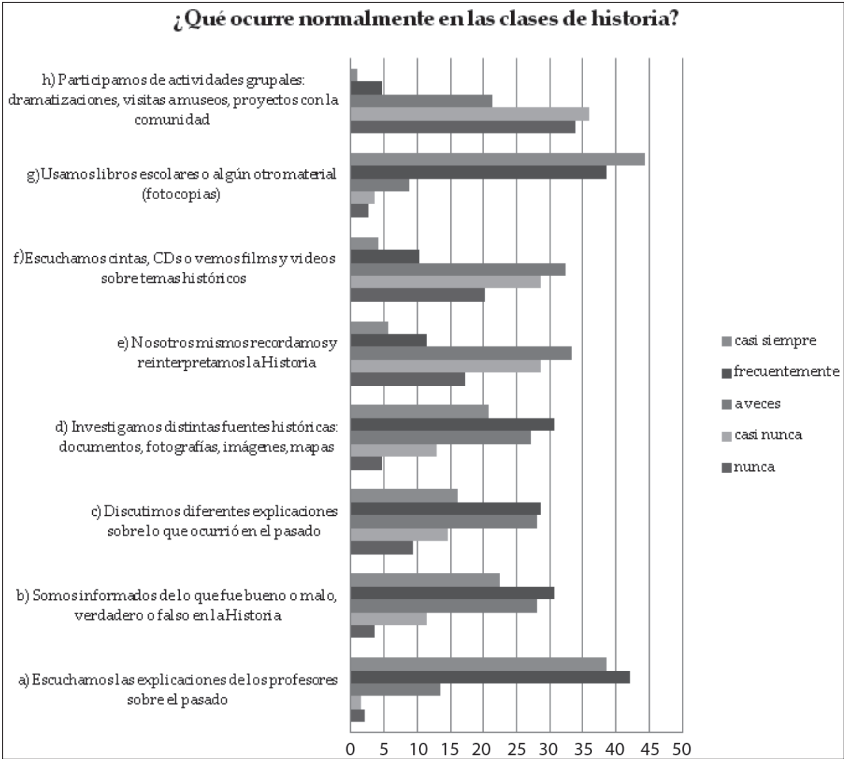
ser que una disputa de memorias, por lo mismo una disputa de identidades, se expresa en estas opciones que han señalado, provisoriamente, los jóvenes que participaron de esta investigación.

*b) Las clases de historia: algunos indicios para aproximarse a un fenómeno complejo*

Quisimos incluir una mirada más específica a la clase de historia. Nos interesaba saber qué situaciones son más habituales en el aprendizaje de la historia desde la perspectiva de los y las estudiantes. El propósito de analizar las respuestas a las preguntas N° 5 y N° 6 (¿Qué ocurre normalmente en las clases de historia? y ¿en qué se concentran más sus clases de historia?, respectivamente) se relaciona con la idea de explorar algunos indicios que nos permitan explicar la entrada y salida al aula de ciertas narrativas históricas.

El gráfico N° 2 muestra las opciones señaladas por los encuestados frente a la pregunta ¿Qué ocurre normalmente en las clases de historia? Las respuestas nos pueden dar algunas señales para entender por qué se mantienen ciertas narrativas en la escuela o por qué este *discurso histórico escolar* responde a estructuras textuales cuyo origen no es el aula, ni mucho menos se centra en los sujetos del aula.

Gráfico N° 2



Fuente: NTI Jóvenes y conciencia histórica 2012

Según los jóvenes chilenos, lo más frecuente en sus clases de historia es *escuchar las explicaciones de los profesores sobre el pasado* y usar casi siempre *libros escolares o algún material* (como las fotocopias). Este rol clave referido al *enseñante* es complementario al papel que cumplen los libros de texto. Lo más frecuente, entonces, es observar una clase de historia en que el “narrador” protagónico (sino exclusivo) es el profesor, donde resulta que su escudo más recurrente es el libro de texto. Recordemos que se trata de un libro oficial, cuya producción y edición pasa habitualmente tanto por el filtro del criterio ministerial como también por el criterio de mercado. Los textos de historia son productos de editoriales privadas que licitan sus propuestas para luego ser divulgadas en la red seudo pública conocida como educación subvencionada. Es precisamente por esta vía (profesor + libro de texto) por donde ingresa, presumiblemente, la narrativa histórica oficial referida a los héroes. Es el profesor de historia quien instala desde el discurso historiográfico una cierta interpretación del pasado, y es en el texto escolar donde el estudiante confirma las tesis reproducidas en clases.

Las respuestas de los jóvenes señalan que sólo a veces o con cierta frecuencia en sus clases se dedican *a investigar a partir de ciertas fuentes*

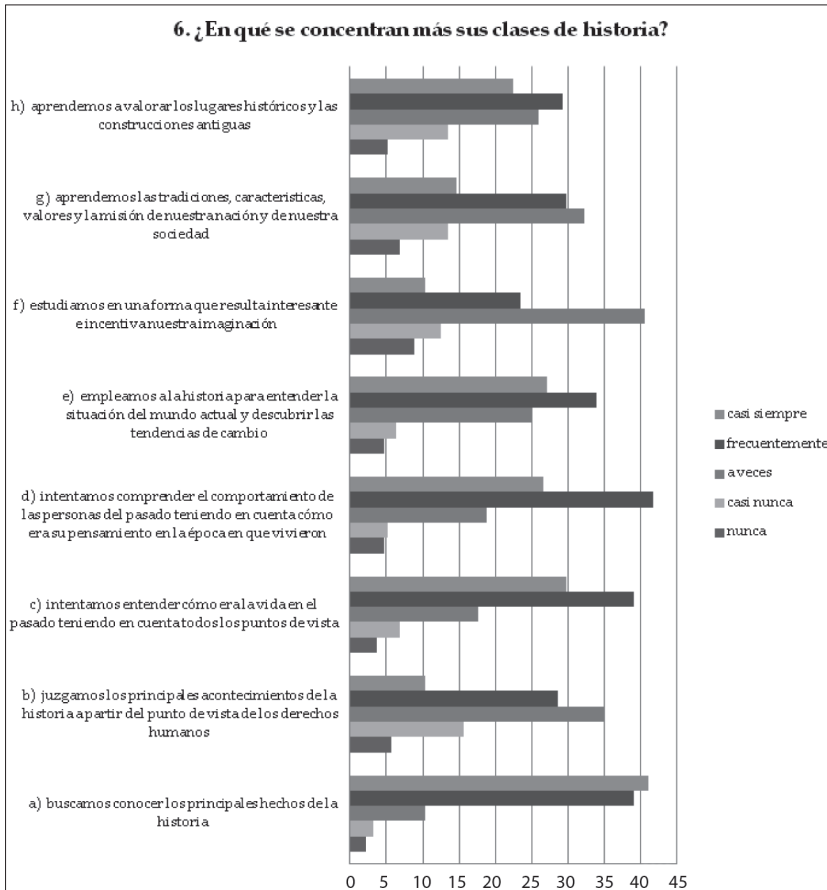
*históricas*. Del mismo modo, tiende a ser frecuente que se *discutan en clases diferentes interpretaciones* de lo que ocurrió en el pasado o que los alumnos sean *informados de los bueno y malo de la historia*, o de lo verdadero o lo falso.

De acuerdo a los datos, lo menos habitual en la clase de historia sería la realización de *actividades grupales, las visitas a museos o la participación de actividades que involucren a la comunidad* (ver Gráfico N° 2). Según los estudiantes, *casi nunca o nunca* realizan este tipo de actividades. Por otro lado, sólo a veces o casi nunca *ven y comentan películas o documentales*. Igual de desacostumbrado es que sean ellos mismos quienes *recuerden y reinterpreten la historia* en sus clases.

La pregunta N° 6 del cuestionario trataba de interrogar sobre el núcleo en el que se concentran las clases de historia y se presentaba del siguiente modo: *¿En que se concentran más sus clases de historia?* Las respuestas están expresadas en el Gráfico 3. En ellas se puede apreciar que casi siempre o frecuentemente las clases se concentran en *conocer los principales hechos de la historia*. Es decir, las clases se articulan en torno a hechos sustantivos, que suponemos predefinidos desde la historiografía oficial. Asimismo, frecuentemente las clases de historia se orientan hacia la *comprensión del comportamiento de las personas en el pasado o entender cómo era la vida en el pasado*. O sea, según lo que señalan las opciones marcadas por los estudiantes, las clases se concentran en los hechos principales y en el comportamiento de las personas en el pasado. Ya hemos destacado más arriba como se produce el efecto moralizante y modelador de la subjetividad a través de las narrativas históricas cargadas de heroicidades o ejemplos de actuación histórica personificada.



Gráfico N° 3



Fuente: NTI Jóvenes y conciencia histórica 2012

Como se observa en el Gráfico N° 3, a veces o frecuentemente las clases pueden centrarse en el *aprendizaje de las tradiciones, características y valores de la nación y la sociedad*, también es frecuente el intento por *entender cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista*. Sin embargo, sólo a veces, la clase de historia puede transformarse en un espacio de estudio *interesante que incentive la imaginación* (ver Gráfico n° 3).

Por lo tanto, al interior del aula la enseñanza de la historia mantendría una dinámica fácilmente identificable: un maestro/a narrando un pasado sustentado en hechos principales, que funciona como telón de fondo de vidas y personas en un tiempo desconectado de lo actual. Las clases de historia –según los encuestados– se vinculan poco o nada con el entorno, desarrollan sólo esporádicamente prácticas de investigación o de trabajo con fuentes y suelen caracterizarse por incentivar muy poco la imaginación. Por ahora, hay un fértil terreno para la supervivencia del fantasma del héroe que, seguramente, entre esas prácticas de enseñanza aprendizaje se siente como a sus anchas.

## Conclusiones

Al comienzo de este artículo utilizamos como epígrafe algunos extractos de uno de los clásicos de la literatura infantil chilena: *Papelucho*. El protagonista de la saga es un niño, en este caso un niño que juega a ser historiador. Según *Papelucho*, para poder aprender de verdad la historia de Chile ha debido escribirla él mismo, de eso trata el libro. La inocencia del personaje muestra, con candor, no sólo cómo opera la memoria oficial sobre la infancia instalando héroes y fechas a la manera de un tendedero de ropa, sino además, expresa fielmente como esos rostros y esas escenas pueden ser objeto de las más delirantes alucinaciones narrativas. *Papelucho*, al igual que nuestros jóvenes, encuentra a los héroes por toda la ciudad: en los nombres de las calles, en la locomoción colectiva, en los edificios públicos. Claro, no todos los héroes. Aun no entiende que sólo algunos soldados se ganan el honor de ser embanderados al comenzar la primavera. *Papelucho* aun es un niño. Al crecer se dará cuenta que su historia está llena de fantasmas, silencios y alardes sin justificación.

El recuerdo que nos expresan las jóvenes generaciones nos habla de la persistencia de estos fantasmas por las salas de clases. Como vimos, no necesariamente ingresan formalmente a través de la clase de historia. También lo hacen en la ritualidad escolar, en los simbolismos patrióticos y los soportes mediáticos más contemporáneos. Estos fantasmas aparecen con la obsesión de siempre: imponer un arquetipo de sociedad y de valores cívicos que supuestamente necesitan y reclaman todos los chilenos. Mientras tanto, frágilmente, las narrativas de los jóvenes abren la puerta a unos héroes dispersos (Lautaro, Salvador Allende) a unas heroínas sutiles (Violeta Parra, Gabriela Mistral). Pero, en la copa de este árbol homérico siguen, inalcanzables, las figuras espectrales de O'Higgins, Prat y Carrera como sombríos fantasmas de la historia que como la noche se dejan caer sobre el recuerdo manso de generaciones que siguen aprendiendo una narración monocorde y conservadora.

Evidenciar la presencia de las narrativas históricas oficiales, reproducidas en los espacios escolares e internalizadas por los estudiantes, nos permite advertir sobre el poder que sigue ejerciendo la educación formal. Al mismo tiempo, es posible reconocer el efecto de otras instancias de socialización, que también construyen una memoria histórica, permitiéndonos ver una luz de esperanza para un cambio que urge en la asignatura de historia. La memoria histórica no sólo se construiría en los espacios legitimados por el Estado, sino que existe un tipo de historia no oficial que se levanta y fortalece en los espacios locales, con el barrio, la familia, donde tienen cabida la oralidad y el recuerdo (social) popular. ¿Quiénes deberían ser entonces nuestros héroes? Según el historiador Gabriel Salazar (2007), el héroe debería surgir cuando una comunidad ennoblece a uno de sus miembros, reforzando su entidad comunitaria, aceptado por su connotación y consistencia ética, política y democrática. Pese a los esfuerzos de los nuevos enfoques historiográficos y de las jóvenes generaciones de profesores, *“los líderes de la producción, del vecindario, del trabajo y la lucha social, no han calificado antes ni califican ahora como ‘héroes’ y no pueden ni han podido subir al gran pedestal de los ‘padres’ de la patria. Ninguno de ellos ha sido ‘padre’ de nada”* (Salazar, 2005: 26).

Claramente, los héroes no son escogidos por una comunidad, ni por la mayoría de los habitantes de un país, sino que son encumbrados por la historia académica y escolar, con el objetivo de otorgarle sentido y explicación a una construcción hegemónica en el espacio escolar.

En síntesis, la memoria política oficial de Chile guarda y refleja con grandes luces a la pléyade de estadistas y guardianes del orden que ha coronado en su panteón. Su genio y su fuerza quedan petrificados hacia el futuro frente al Palacio de la Moneda o en medio de los jardines de la Plaza de la Constitución. Por cierto, es el profesor de historia el que cumple un rol clave en ese proceso; los textos escolares continúan “haciendo su tarea”; las exigencias didácticas y la modernización de los métodos parecieran aun cuestiones pendientes. Pero, finalmente, en las aguas turbulentas de la memoria escolar, se ven claramente en la superficie las clásicas escenas de la ritualidad escolar, los inextinguibles simbolismos patrióticos, los soportes mediáticos más contemporáneos y los vestigios de una memoria larga que se resiste a caer en el océano del olvido.

## Referencias

- Bergmann, K. (1990). *A história na reflexao didatica*. Revista Brasileira de História, 10(19), 29-42.
- Carretero, M. (1998). *La enseñanza de los héroes en la escuela* en Diario Clarín extraído de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=139195> 18/10/2013
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciencia histórica. Implicacoes didáticas de uma discussao contemporanea*. Río de Janeiro: FGV.
- Citron, S. (1982). La historia y las tres memorias. En M. Pereira. *La historia en el aula* (págs. 113 - 124). Tenerife: ICE Universidad de la Laguna.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- De Certeau, M. (2009). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferro, M. (2007). *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (2010). Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar, ¿algo para proyectar. En: Siade, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Grez, S. (2007). *Historiografía, memoria y política. Observaciones para un debate*. En: Cyber Humanitatis, N°41 (Verano 2007). Extraído de [http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto\\_simple2/0,1255,SCID%253D21039%2526ISID%253D730,00.html](http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D21039%2526ISID%253D730,00.html) 20/01/2014.

- Grez, S. (2008) *Grandes chilenos de nuestra historia. Rápidas reflexiones a propósito de un programa de televisión, la historia y la memoria* en [www.adhilac.com.ar](http://www.adhilac.com.ar). Extraído de <http://adhilac.com.ar/?p=2539> 8/10/2013
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jocelyn-Holt, A., (2001) *La Independencia de Chile. Tradición, Modernización y Mito*. Santiago: Planeta.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la educación*. Buenos Aires: Norma.
- Nietzsche, F. (1998). *Sobre utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. Córdoba: Alción.
- Paz, M. (2003). *Papelucho historiador*. Santiago: Sudamericana.
- Pinto, J., & Valdivia, V. (2009). *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación (1810-1840)*. Santiago: Lom.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Barcelona: Plaza y Valdés.
- Rusën, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR.
- Salazar, G. (2003). *Función perversa de la 'memoria social', función histórica de la 'memoria social': ¿cómo orientar los procesos autoeducativos? (Chile 1990-2002)*. En G. Salazar, *La historia desde abajo y desde dentro* (págs. 433-476). Santiago: Facultad de Artes Universidad de Chile.
- Salazar, G. (2005). *Construcción de Estado en Chile (1800-1837). Democracia de los "pueblos". Militarismo ciudadano. Golpismo oligárquico*. Santiago: Sudamericana.
- Salazar, G. (2007). *La imagen de un Héroe* en [Educarchile.cl](http://www.educarchile.cl) Extraído de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=133740> 01/10/2013.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo Presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.