

# Memoria, labor e Identidad docente.

---

## Apuntes para una historia social de los Profesores de Historia durante la Dictadura. Santiago de Chile, 1982-1990<sup>1</sup>

*Fabián Donoso Sepúlveda*

### *Resumen*

Este artículo pretende caracterizar una memoria colectiva que enmarca los recuerdos de dos docentes de Historia (Jorge y Rodrigo) que trabajaron en el ámbito escolar durante los años 1982 y 1990. Así mismo, evidenciaremos que la memoria colectiva no sólo sería el marco que otorgaría sentidos a los remembranzas de las condiciones sociales, culturales y políticas desde las cuales se desplegó la labor docente en el periodo, sino que también posibilitaría un reconocimiento intersubjetivo entre los educadores, operación anclada en el compartir un mismo campo de experiencias y, por consiguiente, una (auto) percepción de lo que significó ser profesor de Historia durante la dictadura y el presente.

*Palabras clave: memoria e identidad militante - dictadura militar - profesores de historia.*

---

<sup>1</sup> Este artículo presenta algunos resultados de la tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. La tesis se titula “*Memoria, labor e Identidad docente. Historia social de los Profesores de Historia durante la Dictadura. Santiago de Chile, 1982-1990*” y fue dirigida por la profesora Beatriz Areyuna.

## Summary

This paper aims to characterize a collective memory that frames the memories of two teachers of History (Jorge and Rodrigo) who worked in schools during 1982 and 1990. Also, the collective memory not only would be the frame that give sense to memories of social, cultural and political conditions from which the teaching was deployed in the period, but also enable a recognition intersubjective among educators, operation anchored in sharing the same field of experience and, hence, a (self) perception of what it meant to be a professor of history during the dictatorship and in the present.

*Keywords: memory and identity militant - military dictatorship - history professors.*

### *1. Entre la memoria y la historia: la pregunta por las memorias de los Profesores de Historia*

Los profesores de historia tienen un papel interesante dentro del mapa de las memorias colectivas presentes en sociedades que, como la nuestra, han transitado por etapas recientes de traumas asociados a dictaduras y violaciones a los DDHH, esto porque dicho pasado, se ve tensionado por el distinto abordaje que de él realizan la historia y la memoria. Dicha separación, estaría marcada por la oposición que Hallbawchs (2004) señala entre memoria colectiva y memoria histórica. Primeramente, la memoria colectiva hace referencia a la semantización del pasado vivido; la memoria histórica (o la historia) es el depósito de la historia escrita por los historiadores profesionales, al servicio de la construcción de (en el decir de Benedict Anderson) las *comunidades imaginadas* de los Estados – Nacionales levantados durante el siglo XIX en todo el mundo.

*“La historia es el cuadro de los cambios, y es natural que se dé cuenta de que las sociedades cambian sin cesar, porque fija su mirada en el conjunto, y no pasa ningún año sin que se produzca alguna transformación en una región de este conjunto (...). La memoria colectiva, en cambio, es un grupo visto desde dentro, y durante un periodo que no supera la duración media de la vida humana, que suele ser muy inferior. Presenta al grupo un cuadro de sí mismo que, sin duda, se prolonga en el tiempo, ya que se trata de su pasado, pero de modo que se reconozca siempre en estas imágenes sucesivas.” (Halbwachs, 2004: 87, 88).*

Esta oposición, sin embargo, encuentra en Jelin (2002) puntos de conciliación, puesto que dicha autora plantea la relación historia-memoria desde tres ámbitos: la memoria como recurso investigativo en el proceso de construir datos sobre el pasado; en segundo lugar, el papel de la investigación histórica en el corregimiento o rechazo a ciertas memorias equivocadas o falsas; y la memoria como objeto de estudio o de investigación, dándole de esta manera un cariz eminentemente político a la historia.

Para la autora argentina “hay situaciones en que el investigador/historiador puede tornarse agente público, y sus posturas pueden tener

consecuencias políticas que van más allá de los saberes disciplinarios y los debates académicos. Son los momentos en que frente a controversias ideológico-políticas, ‘los historiadores’ intervienen en la esfera pública ciudadana” (Jelin, 2002: 66, 67).

Es acá donde emerge la pregunta por el rol que le cabe al profesor de historia en esta función política de la historia: el está en medio del tránsito entre el saber sabio que producen los historiadores y el saber enseñado que constituirá el material que las memorias de sus estudiantes enmarcarán, ya sea a través del olvido o de la aceptación de lo que trae a colación dicho tipo de saber.

Realizamos esta reflexión no para adentrarnos en el cómo el profesor de historia influye o es relevante dentro de las consecuencias que tiene la historia escolar en la construcción de memorias ciudadanas, sino que para ver cuáles son los marcos de la memoria desde los cuales los profesores asumen su tarea diariamente dentro del aula. El cómo los docentes optaron por desarrollar su trabajo en un contexto donde se les exigía actuar de manera orgánica en la configuración de una narrativa afín a un proyecto dictatorial, nos dará luces de las memorias colectivas desde las cuales los profesores de historia recuerdan su labor durante la dictadura y asumen su trabajo y su identidad actualmente.

En este sentido, vale señalar que Mario Carretero (2007) ha situado desde otras coordenadas la relación historia-memoria, mostrando que las sociedades tienen tres puntos de entrada a la representación del pasado: historia académica, escolar y cotidiana. El primer registro corresponde, evidentemente, a lo realizado por la historiografía profesional, el segundo, a la adecuación de dicha producción moldeada por los intereses de la escuela en tanto aparato ideológico del Estado, y la historia cotidiana es lo más próximo a lo que hemos definido anteriormente como memoria colectiva, puesto que es una recreación del cúmulo de recuerdos que poseen los grupos sociales, el cual se nutre de los otros dos registros.

*“En síntesis, los tres tipos de historia se corresponden con tres registros de construcción social y significativa del pasado, que incorporan la identidad colectiva en la trama vital de cada individuo. La historia escolar brinda contenidos, que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y ‘hombres de la patria’) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecida por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de la rutina escolar. La historia académica ofrece un saber institucionalizado dentro de las ciencias sociales, el cual nace y se constituye en función de los Estados nacionales, a los que aporta la garantía de legitimidad del pasado común que da lugar al desarrollo de la identidad. Por último, la historia cotidiana resignifica de modo informal parte del ‘saber enseñado’ y parte del ‘saber sabio’, y lo utiliza para interpretar el presente en clave de ‘actualidad’” (Carretero, 2007: 39).*

Es así como la escuela y, específicamente, la enseñanza de la historia, geografía, educación cívica y ciencias sociales, labor emprendida por el profesor de historia, ha tenido, y tiene, una impronta fundamental en la construcción

de la conciencia histórica de las sociedades. Por lo tanto, el docente de historia tiene un papel central, puesto que dentro de esta relación historia académica, escolar y memoria colectiva, es quien opera directamente en contacto con los sujetos que portan dicha memoria. Despliega su trabajo en el espacio del aula, que se transforma en este caso en la coyuntura de estos tres registros, el punto de encuentro y de conflicto de discursos, íconos y rituales que cada una de estas instancias (academia, el poder representado en la escuela y los sujetos) tiene dentro de su acervo.

El profesor se mueve entre los intersticios de una transposición didáctica (esto es, la transformación que según Chevallard (1997) vive en la escuela el saber sabio, en saber enseñable), que tiene como marco un currículum escolar moldeado por una ideología legitimada en (y que legitima una) historia al servicio de la reproducción social de discursos y memorias. Este movimiento, por lo tanto, se despliega a su vez en una memoria (suelta, colectiva y, como veremos más adelante, emblemática) que el profesor ha construido del rol que le cabe a su labor en el aula y la sociedad, dentro del cual, la experiencia de la dictadura es un marco fundamental. A continuación, examinaremos las características que tiene una de estas memorias del profesorado, y que da sentido en la actualidad a su trabajo y a su identidad. Para ello, ilustraremos el caso de los Profesores de Historia durante la dictadura a través de la experiencia de dos docentes, Jorge y Rodrigo.

## *2. La memoria militante: Precarización, camuflaje y acción*

Dentro de la historia de los docentes, el Golpe de Estado de 1973 fue un punto de inflexión radical, puesto que éste rompió el pacto tácito que, según Iván Nuñez (2004), logró generar el gremio con el Estado durante el periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XIX y mediados del XX en lo que se refiere a los intereses educacionales. Los profesores y el Estado hicieron suyas las mismas premisas del rol que le cabía a la educación dentro del desarrollo económico, social y cultural de la nación (solo nos basta recordar el *Gobernar es educar* de Pedro Aguirre Cerda, la Reforma Educacional de Frei Montalva o el intento de implementación de la ENU por parte de Salvador Allende), por lo que el accionar proteccionista y desarrollista que desplegó el Estado puso a los profesores no sólo en un lugar central dentro de los intereses estatales, con el cual los docentes se sentían plenamente identificados, sino que también les permitió tener una condición de trabajadores públicos que les aseguraba una estabilidad en el desenvolvimiento de sus funciones.

*“En 1971, el sector docente representaba el 14,8% de los trabajadores del sector terciario y el 20% de los funcionarios de la administración pública, constituyendo por tanto uno de los grupos sociolaborales más numerosos del país. Tenía, además una importancia cualitativa que se basaba en: su afincamiento en la existencia de un sistema nacional de educación, en constante crecimiento y que prestaba uno*

*de los servicios más demandados por la población; su formación profesional, producto de un antiguo y calificado sistema de formación docente (...); su temprana formación como gremio organizado, uno de los más numerosos y activos dentro del movimiento sindical chileno; y su peso político, no sólo por su significancia electoral, sino que por su actividad social, su influencia en las comunidades locales y su capacidad para generar miembros de las élites políticas” (Adler y Melnick, 1998: 37).*

La dictadura rompe tanto con el rol desarrollista del Estado como con el pacto que éste configuró con los profesores, por lo que la labor docente se ve despojada de la protección y centralidad vividas anteriormente y tuvo que enfrentarse a tres condiciones que terminaron por desembocar en la precarización que marcará su ejercicio profesional durante la dictadura: la pérdida de su calidad de funcionario público, la desprofesionalización de su trabajo y la persecución político – ideológica. En el caso de los profesores de historia, la última de las variables adopta una expresión más radical, puesto que la asignatura de Historia tuvo una transformación fundamental, que la puso en directa sintonía con el discurso nacionalista, moralista y autoritario que la Dictadura quería construir a través de la escuela como declaración de principios (Reyes. 2002).

Para Jorge, profesor de historia, tras titularse en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile el año 1981, la situación laboral durante la dictadura estuvo marcada durante los primeros años por la cesantía y el empleo precario, lo cual lo hacía rotar permanentemente sus ocupaciones entre distintos colegios o en oficios que no estaban relacionados directamente con su profesión (fotógrafo y guía de turismo).

*“(...) los profesores duraban tres meses, cuatro meses, cinco meses o te echaban: si no te ponías la camiseta del colegio, te echaban. Eso significaba, ponerse la camiseta, ser obsecuente a la dirección del colegio, ir a las kermesses, sacarle plata a los pobres cabros, a los apoderados (...) Y no te pagaban vacaciones, te costaba un mundo para que te pagaran las vacaciones, enero y febrero... y si había un juicio te pagaban después de un año una porquería de plata y a los abogados no les interesaban esos juicios (...) Tú estabas en la indefección más grande. Además el sueldo era miserable, entonces muchos colegas trabajaban mañana, tarde y noche, algunos en un preuniversitario, entonces eran ochenta horas a la semana. También tuve ese régimen, trabajé mañana, tarde y noche pa’ subsistir. Trabajé entre quince y veinte colegios, estos particulares subvencionados...”<sup>2</sup>*

Esta situación de inestabilidad responde a los ojos de Jorge a la precarización laboral que vivían los profesores en general, la cual se originó por la municipalización de la educación, la aparición de los colegios particulares subvencionados (los cuales en las entrevistas realizadas a nuestros informantes

<sup>2</sup> En adelante, las citas correspondientes a las palabras de Jorge fueron extraídas de dos entrevistas, realizadas los días 17 y 24 de julio del 2013.

aparecen espectralmente como un acontecimiento crítico) y a la pérdida de la calidad de funcionario público, lo cual los hacía atenerse al Código Laboral, y no al Estatuto Docente, por lo que los despidos estaban bajo el arbitrio de los sostenedores de los establecimientos en los cuales trabajaban.

Sin embargo, también esta precariedad laboral se debió a la persecución política sufrida por los docentes de historia en particular. Éstos eran sujetos sospechosos dentro de la escuela, tanto por sus posibles militancias políticas que podrían ser volcadas dentro del aula como por el liderazgo que asumían en instancias de organización laboral. Ambos profesores militaron en orgánicas políticas en la enseñanza media, superior y como profesores, Rodrigo en el MIR y Jorge en el PC, y cada uno representa una de las dos facetas de esta doble peligrosidad. Rodrigo veía sus prácticas pedagógicas sólo como una herramienta para la lucha política, y la historia como un pretexto, para tomar en el espacio de la sala de clases, los requerimientos de una organización que hiciera frente a la dictadura, una suerte de reinterpretación de la máxima de Cicerón historia *magistra vitae*, transformada en historia *magistra politicae*.

*“Yo siempre –y te quiero decir al tiro– no soy profesional de nada más que de la política, es decir, mi interés; no tengo estudios pedagógicos pa’ decir: mire, voy a hacer educación popular, lo que me interesa es hacer acción política a través de instrumentos de educación popular como podría ser... no sé po’eh (...) incluso mi, mi, mis preu que pase tenían una intencionalidad política, claro lo otro era relato histórico (bastante).*

*Cuando yo me miro en la época esa, bastante tradicionalista mi forma de enseñar es más bien mostrar que uno sabía, o sea ¡poco pedagógico! es decir, la idea era construir comuna dentro de los jóvenes, dentro de las pobladoras, los pobladores o en el sindicato, lo que se pudiera hacer donde se hacía, se hacía con una funcionalidad política no desde una perspectiva profesional.*

*Yo creo que si tú entrevistas a militantes de distintos partidos van a estar en lo mismo, tratando de organizar socialmente, y algunos más teóricos, o más profesionalistas como los MAPU podrían dar cuenta de algo más pedagógico, digamos. Lo que a nosotros nos interesaba llegar, vincular, activar, hacer mundo popular, re-construir mundo popular, salir a... cuando comenzaron las protestas, organizar bien las protestas, o sea etc. Está lejos de un acto profesional, es un acto muy voluntarioso y muy político”<sup>3</sup>.*

Esta voluntad política de Rodrigo, no sólo marcó su inestabilidad laboral durante la década de los ochenta, sino que le valió su expulsión de la Universidad de Chile, cuando se encontraba en cuarto año de Pedagogía en Historia, por lo que no pudo terminar sus estudios hasta los años noventa, es por esto que sus experiencias laborales estuvieron circunscritas a ámbitos de educación informal y no-formal, tales como talleres en sindicatos y poblaciones,

<sup>3</sup> En adelante, las citas correspondientes a las palabras de Rodrigo fueron extraídas a través de una entrevista realizada el 25 de julio del 2013.

y preuniversitarios populares y tradicionales, recibiendo un salario solamente en estos últimos espacios.

Este uso de la historia, estaba presente ya en sus estudios universitarios, donde dicha disciplina era comprendida, estudiada y aplicada en el marco de la organización estudiantil y política por parte de sus compañeros. A la hora de recordar el rol que le asignaban a la historia en la Universidad, en tono festivo, nos cuenta: *“O sea primero, fuera de que la historia era importante, teníamos: Chile I, Chile II, Chile III y Chile IV; Chile I era precolombina, Chile II conquista y colonia, Chile III siglo XIX y XX, Chile IV, entonces le llamábamos Chile V a salir a protestar (risas), cuando había 1° de mayo decíamos: ‘estamos en Chile V’, entonces cayó preso en Chile V el compañero era Chile V”*.

El otro factor que determinó la precariedad laboral para los profesores de historia, referente al liderazgo que tenían en la organización laboral entre los pares, marcó la experiencia laboral de Jorge.

*“Una vez me echaron de un colegio porque armamos un sindicato. Porque no nos pagaban nuestros sueldos nos parábamos y a fin de año echaron a los dos profesores cabecillas, dos profesores de historia: a Juan Pablo y a mí. Y los demás profesores, por miedo, porque ellos perdían la pega, tenían familias que asistir, pagar cuentas... A nosotros nos mantenían los rusos... (ríe) entonces éramos de otro planeta”*.

Las últimas palabras, que hacen una irónica alusión a su militancia comunista, dan cuenta de un problema que vivió Jorge en sus trabajos, y que marcó un aspecto de la vida de los profesores de historia durante la dictadura; los continuos conflictos que vivieron con los colegas de otras disciplinas. En la organización de las distintas huelgas que colaboró Jorge, siempre encontró la resistencia de los demás profesores a estas acciones, lo cual implicaba para él un constante temor a ser delatado por los otros docentes ante las autoridades del colegio, con el riesgo de ser acusados también ante los servicios de inteligencia.

En un ambiente de desarticulación del rico tejido social y político que antecedió al Golpe de Estado, y en donde el magisterio tenía una gran trayectoria, los profesores de historia, a contrapelo de la Dictadura y del temor del resto de los docentes, iniciaron ya en los ochenta una activa labor en la reactivación de la movilización política. Jorge, desde lo que él entendía como el rol que debía tener un profesor de historia, asumió un papel activo en esta tarea, participando en la organización de la AGECH (Asociación Gremial de Educadores de Chile) y en la democratización del Colegio de Profesores, así como también, una vez que en el año 1986 encuentra un trabajo más estable, la organización de consejos gremiales y de centros de padres y estudiantes.

*“Nosotros estábamos a una cuadra de la CNI, el cuartel de la CNI, en Avenida República y que daba miedo pasar por ahí. Daba miedo, de verdad porque uno sabía que esta gente no tenía ninguna fiscalización y podían hacer contigo lo que ellos quisieran. Pero aun así fuimos capaces de levantar la AGECH, después democratizar el Colegio de Profesores, crear los comunales, que antes no existían y avanzar con tareas que tal vez hoy día pueden decir, muy simples, muy fáciles o muy sencillas pero*



*que en ese tiempo eran muy relevantes. El liceo Darío Salas fue el primer colegio en que tuvimos votación de centros de alumnos, un alumno un voto. Hicimos eso, dos Profesores de Historia. Y el director nos responsabilizó de todo lo que pudiera hacer, y nosotros asumimos. Les indicamos a los niños, hubo listas políticas, con propaganda. En el auditorium, con urnas, con vocales de mesa una cuestión espectacular. El primer liceo de Chile, municipalizado, en dictadura, 1986, que hacemos votación con sufragio universal, un alumno, un voto”.*

En palabras de ambos entrevistados, este tipo de acciones relacionadas con la relación de los profesores de historia y de los otros actores nucleados en la escuela (ya no solo los pares, sino que también apoderados y, principalmente, estudiantes) fueron necesarias en un contexto donde la asignatura de historia vivió un proceso de purgación ideológica y política en el currículum nacional, y cuya enseñanza estaba bajo los márgenes de la narrativa impuesta desde la dictadura.

*“(…) durante todo el período 1973-1990, la comunidad escolar quedaría fuera de la injerencia y participación en el quehacer educativo nacional y comunal, respondiendo a los designios de la nueva normatividad impuesta por los militares ahora al mando del poder público. Los documentos de la política educacional, los planes y programas de estudio, y por ende, los libros de texto de Historia, fueron agresivamente intervenidos. Maestros y funcionarios del Ministerio de Educación fueron despojados de su cargo asegurando una efectiva “depuración” de los actores educativos vinculados al gobierno de la Unidad Popular, quien era el principal responsable del caos reinante hasta el momento del Golpe de Estado. De este modo el Ministerio de Educación se encargó del control de los aspectos pedagógicos y técnico-administrativos a través de los directores de establecimientos, mientras el Comando de Institutos Militares (C.I.M.) tomaba en sus manos la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y de aquellos relativos a la Seguridad Nacional. Entre las materias que debían denunciarse a las autoridades militares se encontraban “comentarios sobre política contingente; propagación de chistes relativos a la gestión de la Junta o de sus miembros; distorsión de los conceptos y valores patrios; distorsión de las ideas contenidas en los libros de textos de estudio, dándoles interpretaciones antojadizas o parciales...” (Reyes, 2002: 2, 3).*

Es acá donde nos encontramos con el segundo elemento que compone esta memoria colectiva de los docentes de historia: el camuflaje. Ambos docentes, en sus respectivos contextos laborales, nos cuentan que el uso que hacían de la historia se amparaba en la elaboración de discursos políticamente correctos en las planificaciones de las clases entregados a la burocracia de los colegios (UTP) y en el espacio del aula, la cual una vez cerrada su puerta, dejaba afuera los dispositivos de control y censura elaborados por las autoridades militares, sacando por unos momentos a la escuela y a la historia del engranaje ideológico de la dictadura. Al respecto Jorge nos cuenta:



*“El marco curricular se circunscribía básicamente a ser un relato muy positivista de los contenidos, se destruye grandes eventos de la humanidad como la revolución de octubre, la revolución cubana, el proceso de emancipación de los nacionalismos en el África durante la guerra fría en los años sesenta, los movimientos sociales emergentes acá en la región, y en síntesis, se trata de borrar lo que nosotros llamamos memoria histórica. Sin memoria histórica no hay un marco de referencia, si no hay un marco de referencia tú no puedes comparar, si tú no puedes comparar te quedas con lo que te están planteando desde el Estado-nación, desde la dictadura militar y eso complejiza el cómo tratar contenidos que estaban entre comillas prohibidos. Ahora, si nosotros nos ingeniábamos, para tratar los contenidos, tal vez disfrazándolos de otros nombres, pero igual lo hacíamos. (...) ¿Sabes lo que pasa? Lo que yo creo, en la planificación tu puedes escribir maravillas, pero estas maravillas habitualmente no se condicen con lo que tú haces en la sala de clases, y es como vox populi que uno hace lo que quiere en la sala. Total después para el Jefe de UTP tú pones lo políticamente correcto”.*

Un nicho significativo desde el cual los docentes recuerdan haber desplegado estas prácticas subterráneas fue a través de la organización de eventos culturales en los espacios donde intervenían como profesores de historia. La historia, escondida en expresiones artístico-culturales era movilizaba por los docentes para los aprendizajes políticos que los movimientos sociales de los ochenta necesitaban en su lucha contra la dictadura.

En este sentido, Rodrigo afirma que:

*“(...) al sostener al movimiento social que estaba creciendo con el mundo de las protestas, tratar de darle más consistencia, modelos organizativos, de juntas de vecinos alternativas que también tiene que ver con la política, es decir, cómo se organizan los pobladores... no sabían organizarse solamente la clientela de la dictadura los movían pa’ uno u otro lao. Había que construir modelo, entonces recuerdo, por ejemplo, ser parte de un equipo que trata de construir un movimiento social poblacional, y para eso modelos organizativos, un centro cultural, cómo se organiza un centro cultural, cómo se motiva la formación de un centro cultural”.*

En consecuencia, esta memoria colectiva de los profesores de historia opera dando sentido a los recuerdos individuales de cada uno de los docentes desde los conceptos de precarización, camuflaje y acción, puesto que esta triada enmarca las distintas experiencias que tuvieron en este caso Jorge y Rodrigo bajo un mismo marco interpretativo y de sentidos, el cual apunta al compromiso con una militancia explícita que se desplegaba desde el rol de profesor de historia y en el espacio del aula. Por lo tanto, esta memoria, en el decir de Steve Stern (2009), es una memoria emblemática, puesto que tiende puentes con las memorias sueltas de cada uno de los profesores.

*“La memoria emblemática no se refiere a un recuerdo particular con un contenido específico, ni tampoco a una cosa concreta o sustantiva, sino a un marco o contexto que organiza el significado, la selectividad y la*

*contramemoria (...) Como un marco de significación para la memoria colectiva, más que su contenido específico, la memoria emblemática proporciona un amplio significado interpretativo y un criterio de selección para la memoria personal –basada en experiencias vividas directamente por el individuo– o para el conocimiento relatado por familiares, amigos, camaradas u otras relaciones.” (Stern, 2009: 147, 148).*

Más que un contenido específico, la memoria emblemática opera significando aquellos recuerdos y relatos que componen la memoria personal (ya sea constituida ésta desde la propia experiencia o la de otros), para que de esta manera, dicha memoria deje de ser memoria suelta.

### *3. La identidad militante: Memoria, reconocimiento e identidad entre los Profesores de Historia*

Al aparecer esta memoria emblemática dotando de sentidos los recuerdos sueltos de los profesores de historia, podemos advertir que ésta a su vez, genera una identidad docente específica. Esta razón estribaría en que la formación de una memoria emblemática tiene a la base, entre otros, el siguiente proceso: emerge de un proceso de interacción social. Los recuerdos, relatos y rumores que la gente escuchó constituyen un rico y complejo saber cultural que está a la base de la memoria emblemática. (Cf. Stern, 2009: 155).

Estos tres procesos, por consiguiente, generan un reconocimiento entre los sujetos, quienes ven en el otro una misma historicidad, una misma memoria y un mismo horizonte de expectativas. Es por esto que traemos a colación desde la filosofía política el concepto de *reconocimiento*, el cual ha sido tomado en los últimos años como un elemento central dentro de la configuración de las identidades en el mundo contemporáneo. Este problema parte con Hegel, para quien “*la auto-conciencia existe en sí misma y para sí misma en tanto y por el hecho de que existe para otra conciencia, es decir, que ella es, en tanto es reconocida*” (citado por García de la Huerta, 2010: 20). Por lo tanto, la identidad individual si bien nacería en relación de unidad con el *sí mismo*, sólo sería posible en tanto aparece *en* y *con* otros, es decir, requiere de la pluralidad como condición de emergencia.

Este último elemento explicitado aquí, pone de relieve el reconocimiento de los *otros* como elemento axial en torno a la construcción de las identidades individuales. Siguiendo esta línea pero desarrollándola desde la colectividad, Axel Honneth en su obra *La Lucha por el reconocimiento* (1997)<sup>4</sup> señala tres formas de autoconciencia identitaria, a saber: *auto confianza*, *auto respeto* y *autoestima*, a partir de ellas supone que una identidad “bien” constituida sería el resultado del “*amor y preocupación por la persona*” (Larraín, 2001).

Paralelamente, por cada una de las formas de reconocimiento señaladas, Honneth asocia tres modos de dañarlas que provocarían no sólo una merma en

---

<sup>4</sup> Véase al respecto los capítulos 5 y 6.

la identidad individual del sujeto, sino además “*pueden contribuir a la creación de conflictos sociales y [...] una lucha por reconocimiento*” (Ibíd. 30). En primer lugar, la autoconfianza es susceptible de ser lacerada mediante el ejercicio de la violencia o afectación de la integridad física; luego, la autoestima puede vulnerarse mediante la sistemática exclusión, despojo o violación –total o parcial– de sus derechos; y finalmente, contra la autoestima, sería la marginación cultural de los sistemas de creencia o modos de vida los que pueden ser disminuidos a un estado de inferioridad respecto a los símiles hegemónicos.

A partir de la relectura de la noción de reconocimiento hegeliano y su reinterpretación de las teorías de Mead, Honneth posibilita una comprensión de la identidad “*no como una expresión del reconocimiento libre de los otros sino también como el resultado de una lucha por ser reconocidos los otros*” (Ibíd. 31). Es decir, la experiencia de sujeción u ofensiva a los elementos constitutivos de la identidad, suponen para el autor: el factor reactivo de sentimientos que emergen para confrontar los ataques; potenciar en los individuos la posibilidad de mostrarse y ser reconocidos por los *otros* y; reafirmar los propios componentes que los articulan identitariamente, en suma, piensa en la lucha por reconocimiento como condición de posibilidad de los sujetos de articularse y pensarse colectivamente en torno a una identidad.

Los profesores, tras el golpe de estado, fueron en ese sentido objeto de una falta de respeto a su identidad, la cual, como señaláramos anteriormente, los hizo perder su condición de trabajadores públicos, vivieron una precarización tanto económica como social y fueron perseguidos política e ideológicamente. Los profesores de historia, al parecer, han adoptado esta lucha por el reconocimiento, intentando escapar de la abulia social y de su gremio que reconocen percibir en las entrevistas. Un ejemplo de ello, en palabras de Jorge, se suscitó el año 2010, cuando el Ministerio de Educación a cargo de Joaquín Lavín propuso la disminución de las horas de historia dentro del currículum nacional. Este acontecimiento, no sólo activó la memoria emblemática militante, sino que también una lucha por el reconocimiento, la cual, a su vez, se relaciona con la desmovilización identificada desde la transición hasta hoy.

*“Aparece una suerte de nihilismo, se instala una abulia generalizada, sin embargo los profesores de historia seguimos siendo críticos, seguimos siendo líderes. Hace un tiempo atrás nos querían quitar horas de historia, ¿y que hicimos los profesores de historia? ¿Qué hicimos? (hace un gesto con las manos como tejiendo)... y nos reunimos, y marchamos, ¿sí o no? y ahí está: no se sacaron las horas de historia. Es algo vital en nosotros, o si no seríamos profesor de cualquier otra cosa o mecánico, sin desmerecer en lo absoluto, ¿te das cuenta? Hay algo vital, tu eres profesor de historia por algo, no porque sí, no porque ‘me dijeron’, no, porque lo vives y tienes una pasión”.*

## 4. Palabras finales

La construcción de una memoria emblemática (en tanto memoria colectiva) por parte de los Profesores de Historia enmarca los recuerdos asociados principalmente a la labor docente, puesto que el cúmulo de experiencias, militancias y acciones del profesorado durante el periodo estuvieron circunscritos al *ser* profesor; esto es, la labor docente sería aquello que la memoria emblemática y colectiva enmarcaría, puesto que la experiencia y los recuerdos individuales (suelos) más significativos del Profesor de Historia serían aquellos relacionados al trabajo desempeñado como docente. Memoria emblemática y labor docente, por consiguiente, son dos categorías que están íntimamente ligadas, en tanto la memoria emblemática enmarca aquello que desde la labor se presenta como recuerdo imborrable, marca indeleble de las experiencias vividas dentro de la subjetividad del profesor.

Los procesos de rememoración y olvido de los profesores de Historia, a su vez, nos llevarían a ver el mapa desde el cual se construye la identidad docente: la memoria emblemática de la dictadura –en tanto marco colectivo que otorga sentido a los recuerdos– provee de significaciones a lo que el profesor de Historia entiende de sí mismo, y del colectivo al cual pertenece, esto es, se autoreconoce como un docente de tales características, y se reconoce *en y con* otros que comparten la misma autopercepción. La memoria emblemática, por ende, es el marco que no sólo otorgaría sentidos a los recuerdos, sino que también posibilita el reconocimiento intersubjetivo dentro de los profesores, en tanto dicho reconocimiento se ancla en el compartir la misma (auto) percepción de lo que significó ser profesor de Historia durante la dictadura, resignificando de esta manera lo que es el rol docente.

## 5. Referencias

Adler Lomnitz, L. y Melnick, A. (1998). *Neoliberalismo y Clase Media: el caso de los profesores de Chile*. Santiago de Chile: DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Carretero, Mario (2010). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

García de la Huerta, Marcos (2010). *Identidades culturales y reclamos de minorías*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Halbwachs, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Larraín, Jorge (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Núñez, Iván. (2004). “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile”. En *Revista Docencia*, 23, 65-75.
- Reyes, Leonora (2002). “¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario”. En *Revista Cyber Humanitatis*, 23.
- Stern, Steve (2009). *Recordando el Chile de Pinochet en vísperas de Londres 1998*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.