

INVESTIGACIONES

*DEL USO PEDAGOGICO DE LUGARES DE MEMORIA:
VISITA DE ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA AL PARQUE POR LA PAZ
VILLA GRIMALDI (SANTIAGO, CHILE)**

On the pedagogical use of sites of commemoration: a visit of high school students to the Parque por la Paz ex Villa Grimaldi (Santiago, Chile)

Diana Veneros Ruiz-Tagle, María Isabel Toledo Jofré

Escuela de Historia, Instituto de Ciencias Sociales, Facultad de Historia y Ciencias Sociales,
Universidad Diego Portales. Ejército 333, Santiago.
diana.veneros@udp.cl

Resumen

Durante la dictadura de Augusto Pinochet, el actual Parque por la Paz ex Villa Grimaldi fue el escenario de violaciones aberrantes a los derechos humanos; hoy es un sitio emblemático de la memoria. Una investigación de carácter etnográfico enmarcada en una “pedagogía de la memoria” interpeló la memoria histórica de estudiantes de enseñanza media. A partir de visitas guiadas al Parque por la Paz, de una acción previa y posterior a la visita en la sala de clases, y de un trabajo más o menos espontáneo de memoria en el contexto familiar de los estudiantes involucrados, recogido en entrevistas a una muestra significativa de los mismos, los resultados alcanzados por la investigación registraron la importancia de los lugares de memoria en la enseñanza de la historia de nuestro país y en la formación transversal en derechos humanos. Dieron cuenta, asimismo, de la fragmentación de la memoria en Chile y de la persistencia de marcos de memoria asociados a interpretaciones en conflicto sobre el reciente pasado traumático chileno.

Palabras clave: memoria histórica, sitios de conmemoración, educación en DDHH.

Abstract

During Augusto Pinochet’s dictatorship the *Parque por la Paz ex-Villa Grimaldi* was the setting of abhorrent violations to human rights; it is today an emblematic site of memory in Chile. Pursuing the goal of a “pedagogy of memory” an ethnographically oriented research stirred the historical memory of high school students. By means of some guided visits of students to the Parque por la Paz, of a previous and subsequent action in the classroom, and of a somewhat spontaneous work of memory inside the students’ families –collected in interviews to some of the students involved in the experience– the results achieved by the research proved the importance of the sites of commemoration in the teaching of national history and in the ethical formation in human rights. They also accounted for the existence of a fragmented historical memory in Chile and for the persistence of frames of memory associated to conflicting interpretations on the traumatic recent Chilean past.

Key words: historical memory, sites of commemoration, education in human rights.

* Los resultados presentados en este artículo corresponden a los de una investigación: “Lugares de la Memoria: activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque por la Paz Villa Grimaldi”, patrocinada por la Universidad Diego Portales y ejecutada durante los años 2006 y 2007.

DE LA NECESIDAD DE UN RESCATE DEL PASADO Y DE UNA PEDAGOGIA DE LA MEMORIA

¿Cuál es el grado de conocimiento y valoración que tienen nuestros estudiantes del pasado? ¿Qué grado de conciencia histórica poseen y cuán sensibles son a la memoria de los hechos que marcaron de manera traumática el acontecer nacional –un devenir que en el tema de los Derechos Humanos reconoce un antes y un después de 1973?

Las respuestas a tales interrogantes no son halagüeñas. El grado de conocimiento del pasado nacional, del desarrollo de una conciencia histórica y de un compromiso educacional efectivo con la causa de los derechos humanos y con las políticas del “Nunca Más” dista de ser satisfactorio¹. Y hay consenso respecto del poco éxito de los gobiernos de la Concertación en definir una política oficial que promueva la confrontación social con el pasado traumático con fines de reparación y sanación (Winn 2007).

Con todo, no es sólo este país el que aparece afectado por tal fenómeno. En alguna de sus aristas éste remite a una preocupación mundial que reconoce que, de un lado, “ninguna sociedad había experimentado antes una disolución tan galopante del pasado como ésta”, y de otro, que “la impronta del pasado en todos los aspectos de la vida es mucho más débil de lo que era hace una generación atrás” (Lowenthal 1985: 364). David Marc, en su obra *The Bonfire of the Humanities*, elabora sobre los nexos entre los *mass media* (principalmente la televisión) y su dispersión, y la menor capacidad de atención y concentración de los sujetos de la educación y la subsiguiente falta de conciencia histórica en las sociedades contemporáneas (citado en Morris-Suzuki 2005:3). La rápida sucesión de los acontecimientos y el presentismo promovido por la televisión conspirarían así contra la valoración del pasado.

Otros sostienen que esa falta de conciencia histórica se vincula con la propia crisis de la educación, la inadecuada enseñanza de la historia y la escasa afición de los estudiantes a la disciplina. ¿Qué se enseña? ¿A qué contenidos se atribuye mayor significación? Nuestra época, orientada en un cauce de desconcertante inmediatez y cambio, tiende a validar el conocimiento sólo en función de su valor económico, de las preocupaciones contingentes y de las habilidades prácticas de los educandos. El conocimiento de la historia, entre otros, un conocimiento viejo sin valor económico aparente, tiende a hundirse devaluado en las profundidades del “dominio público”. No es sorprendente, entonces, que el pasado aparezca a veces como un apéndice desechable (Hobsbawm 1998: 23-83). Pese a lo anterior, en las últimas décadas la conciencia histórica se ha escurrido como magma desde el interior de placas tectónicas, en permanente desplazamiento, de un orden mundial convulsivo y amenazante. Una y otra vez la humanidad se ha visto forzada a confrontar lo que William Faulkner alguna vez planteó: “el pasado no está muerto. Ni siquiera es pasado” (citado en Morris-Suzuki 2005:3).

En cuanto a la enseñanza de la historia y la escasa afición de los estudiantes a la disciplina, en una conocida obra Josep Fontana levantó el tema de la didáctica aludiendo al conocido fenómeno del escaso atractivo que tienen en el aula escolar los esquemas

¹ Hay consenso respecto del poco éxito de los gobiernos de la Concertación en definir una política oficial que promueva la confrontación social con el pasado traumático en el aula escolar, con fines de reparación y sanación. Peter Winn (2007). “El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile Contemporáneo. Historizar el pasado vivo en América Latina”. www.historizarelpasadovivo.cl

tradicionales de los educadores (Fontana 1982: 247-248)². Años más tarde planteó algunas ideas que sacudieron el sistema educacional y en las que insistía en la necesidad de que los profesores orientaran su trabajo hacia temas y problemas actuales de la humanidad (1992: 78, 112), recuperaran la dimensión política de la historia construyendo una visión global del ser humano y asumieran, como tarea básica del historiador, la de ayudar a sus educandos a desarrollar una conciencia crítica (1992: 115, 123, 124).

Más recientemente, el tema ha vuelto a ser puesto en el tapete por Carretero y otros, en el marco de las tensiones entre los dos tipos de lógicas que han orientado tradicionalmente la enseñanza de la historia³; tensiones que, si bien viejas, se han visto acrecidas recientemente por la tendencia de las sociedades contemporáneas a asumir el pasado desde el rescate de la memoria. Este fenómeno, conocido como “mnemotropismo” (Candau 1998; Cruz 2005; Morris-Suzuki 2005), está convirtiendo a la escuela en escenario de disputa, a veces ácida, entre distintas representaciones posibles de la memoria social, en la “búsqueda de una relación significativa entre la representación del pasado y la identidad, ya sea ésta nacional, local o cultural” (Carretero *et al.* 2006: 16).

Lo antes mencionado adquiere a su vez relevancia incuestionable cuando, junto a esta demanda de construcción de identidad desde la memoria —a través de la enseñanza de la historia—, surge la necesidad de develar primero, y confrontar después, memorias sociales en conflicto sobre hechos traumáticos del pasado reciente que obstaculizan la construcción, no sólo de la identidad buscada, sino de todo proyecto de futuro. ¿Qué relato o visión debe asumir mayor legitimidad en estos debates simbólicos o “luchas por la memoria” (Jelin 2002), en los que diversos actores sociales asumen lecturas y narraciones distintas sobre el pasado, cada una de las cuales aspira a convertirse en “verdad” histórica transmisible?

La interrogante a que se alude no es fácil de contestar. La reflexión sobre cómo enfrentar el pasado traumático, legado de la vivencia de diversas formas de violencia experimentadas por las comunidades a lo largo del conflictivo siglo XX —asociadas a guerras mundiales, procesos de descolonización más o menos cruentos, conflictos interétnicos al interior de contextos nacionales, experiencia de regímenes dictatoriales violadores de derechos—, es hoy recurrente y afecta a distintas naciones en América Latina, Sudáfrica, la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y en la ex Yugoslavia, entre otras. En todas ellas, la colisión de memorias dispares sobre el pasado reciente imposibilita la reconstrucción del tejido social fragmentado y el diseño de proyectos de futuro.

Si bien la experiencia de estos países no es idéntica, en todos ellos se parte de alternativas similares en el tratamiento del pasado traumático. O se niega totalmente la memoria dolorosa a través de políticas oficiales de olvido, se la reprime a medias, o se la revela, explica y transmite en aras de la recuperación del tejido social y del “Nunca Más”. Las dos alternativas iniciales, si bien son menos complicadas, dejan cabos sueltos y no excluyen una

² Para una identificación de las “dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria” ver artículo homónimo en Joaquín Prats (2001), *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, pp. 35-51.

³ Carretero *et al.* se refieren aquí a la clásica tensión entre los fines cognitivos y sociales o identitarios que subyacen a la enseñanza de la historia en el contexto escolar y que devienen, el primero, de la tradición racional crítica de la Ilustración —que pone acento en la formación disciplinar— y el segundo de la emotividad identitaria del Romanticismo y su énfasis en la formación de la identidad nacional. Véase Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (Compiladores) (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, pp. 14-15.

eventual repetición compulsiva del pasado doloroso. La tercera, si bien entraña dificultades, incluye una terapia social compleja que suele ser materializada desde objetivos planteados en las esferas política, legislativa, judicial, educacional y cultural, entre otras.

A mayor abundamiento y sólo con el fin de desplazar soluciones aparentemente fáciles, ¿existiría alguna alternativa de apostar al olvido inducido? ¿Podría ser el pasado traumático excluido de la memoria social y ser desplazado sin mayor elaboración?

Fue Freud quien afirmó la formidable potencia existencial del pasado. Este no puede ser evadido, y continúa influyendo nuestros procesos mentales y nuestra realidad intrapsíquica. Las memorias de las guerras, los genocidios, las violaciones reiteradas a los derechos de los individuos –que desplazamos por ser demasiado dolorosas y reprimimos para que el colectivo pueda continuar su tránsito hacia el futuro– acosan incesantemente nuestro inconsciente y reaparecen una y otra vez. No podemos eludir la memoria del trauma, y si bien intentamos cubrirla con pantallas mnemónicas más benignas y tolerables, su irremediable peso mutila nuestra visión del presente. Sólo trabajando la memoria reprimida es dable, eventualmente, la curación (Hutton 1994: 145-158). No es posible, desde un punto de vista psíquico, el desplazamiento del trauma sin elaboración. Así como en el proceso de cura psicoanalítica el sujeto inscribe algunos de los acontecimientos que le han ocurrido y que hasta ese momento no había podido inscribir y tomar a cargo dejando que los efectos desligados de los mismos atribularan penosamente su existencia (Déotte 1998: 30-31), de manera equivalente, “las naciones... necesitan enfrentar y comprender los eventos traumáticos del pasado antes de ponerlos a un lado y continuar con una vida normal” (Rosemberg 1995: xviii).

Pero si la memoria supone normalmente la tensión entre lo que se recuerda y lo que se olvida, un tema no menor de reflexión y debate social es precisamente éste. Todos los países que han enfrentado el trabajo con la memoria traumática y las interpretaciones en conflicto sobre el pasado saben que “para buscar un sendero entre la venganza y el olvido es preciso también hallar una ruta entre demasiada memoria y demasiado olvido” (Minow 1998: 118). En *Remembering-Forgetting: Maladies de la Memoire in Nineteenth-Century France* (1989: 49-86), Michael Roth sostiene que mucha memoria es nociva; un juicio que corrobora de manera controversial el filósofo Hermann Lube al plantear que fue sólo la supresión del pasado nazi, a través de las prácticas de amnistía y amnesia, lo que permitió a Alemania Occidental convertirse en una democracia estable en la década de 1950 (citado en Minow 1998: 118). Tan controversial afirmación es debatida, alternativamente, por quienes sustentan que “olvidar el exterminio es parte del exterminio mismo” (Young 1993: 1).

Sin duda hay peligros inherentes en una escasa o demasiada memoria. Ariel Dorfman (1992), en su Prólogo a *La muerte y la doncella* –la obra de venganza y justicia posterror en Chile– lo plantea muy bien: “¿Cómo mantenemos el pasado vivo sin convertirnos en sus prisioneros? ¿Cómo lo olvidamos sin exponernos a su repetición en el futuro?”.

Ello no es óbice para que las sociedades afectadas por un pasado traumático reciente deban trabajar de manera consciente la memoria y el olvido como elementos que configuran el presente y el futuro. El estudio de la violencia y de sus representaciones sociales –principalmente de aquellas acumuladas durante la experiencia de regímenes represivos– no puede ser eludido; la memoria traumática puede ejercer una influencia negativa en el imaginario y la psique de un pueblo o una nación, inhibiendo sus posibilidades reales de construcción de un futuro libre de deudas.

La experiencia de muchas naciones y colectivos afectados por un pasado trauma muestra, sin embargo, que no es fácil, ni desde un punto de vista político ni mucho menos existencial, “sanar” el pasado. Las respuestas parecen yacer “entre la venganza y el perdón” (Minow 1998: 147) y combinan las retóricas de la historia (verdad), de la teología (perdón), de la justicia (castigo, compensación y mecanismos de no repetición), de la terapia (sanación), del arte (conmemoración y propaganda) y de la educación (aprender lecciones). Cualquier acción encauzada en estas avenidas hacia la reparación cumple un papel importante. Ninguna es suficiente de manera aislada (Minow 1998: 147).

Se requiere, al menos, trabajar desde tres de estas vías para abordar de manera exitosa las tareas de reparar y reconciliar. Un desafío ineludible es el representar, desde la historiografía académica, una historia sensible a la verdad de lo ocurrido (Rouso 2007); otro es el de definir y aplicar políticas públicas con fines de justicia y conmemoración. Y, tal como lo demuestra la experiencia de muchos países, un tercer desafío es el de implementar una educación centrada en el rescate de la memoria y en la construcción de un recuerdo histórico común, en función de objetivos y compromisos con una práctica social enmarcada en la promesa del “Nunca Más”. En este contexto, la confrontación con el pasado –desde las aulas y con los estudiantes– constituye el paso previo al compromiso colectivo con una memoria cultural⁴ que desplace cualquier amenaza de repetición del pasado traumático –lastre imposible de sobrellevar.

Es cierto que los programas asociados al trabajo de memoria y reparación a través de la educación pueden, eventualmente –tal cual ha sido ya consignado– entrar en conflicto con narrativas alternativas acerca del pasado a enfrentar, del sentido del recuerdo y de la respuesta a la violencia. No existen discursos homogéneos en la sociedad; tampoco al interior de los establecimientos educacionales y en la comunidad de padres. Las memorias del pasado, así como los juicios e intereses en torno a la transmisión de las mismas, varían; así como varían las miradas respecto de los fines de la enseñanza en general y de la historia en particular.

Pero la eventual manifestación de estas divergencias no debe impedir el trabajo de memoria. Enmarcada en el Holocausto, Margot Stern Strom plantea que es imposible evadir su tratamiento en el aula porque: “al negar a nuestros estudiantes el acceso a esta historia no hacemos justicia al potencial que poseen para enfrentarla, confrontarla, y hacer una diferencia hoy y en sus futuros” (1977: xix). Strom pone énfasis en la transmisión de una historia cuya construcción y resolución es siempre fruto de las decisiones humanas, en que la prevención es posible, y en la que la educación debe tener un componente moral si ha de hacer alguna diferencia. Más que sustituir una propaganda por otra, la educación acerca de las violaciones masivas a los derechos de las personas, o acerca

⁴ El concepto es usado por Agnes Heller (2001: 139-143). La memoria cultural está conformada por objetivaciones que proveen significados de una manera concentrada, significados compartidos por un grupo de personas que los dan por asumidos. Estos pueden ser textos, tales como pergaminos sagrados, crónicas históricas, poesía lírica o épica. También pueden ser monumentos, tales como edificios o estatuas, abundantes en signos materiales, señales, símbolos y alegorías igual que depósitos de experiencia, *memorabilia* erigidos a manera de recordatorios. Más aún, la memoria cultural está incorporada a las prácticas repetidas y repetibles regularmente, tales como fiestas, ceremonias, ritos. Finalmente, la memoria cultural igual que la memoria individual está asociada a los lugares. Lugares donde ha ocurrido algún suceso significativo y único o lugares donde un suceso significativo se repite regularmente. Ver *Cultural Memory, Identity and Civil Society*, publicada por la Fundación Friedrich Ebert, *Internationale Politik und Gesellschaft* (2001) 2:139-143.

del genocidio, debe ayudar a los jóvenes a pensar de manera crítica e independiente; a “conocer el pasado como un hecho y a confrontar sus consecuencias, de manera que nos haga a todos buscar la transformación del futuro para mejor” (Strom 1997: xvi y xxv).

Atendida hasta aquí la necesidad de encarar a partir de la educación y desde los objetivos de transmisión de la enseñanza de la historia la memoria traumática de las naciones, tanto con fines de construcción de identidad como de construcción de un futuro comprometido con los “nunca más”, ¿qué nexos existen entre memoria e historia; entre memoria y conocimiento del pasado? Y si los lazos entre ambos son reputados como ineludibles pese a su carácter insumiso, ¿deben los historiadores profesionales y los profesores de historia convertirse asimismo en guardianes de la memoria? Por añadidura, si educar en la memoria tiene sentido, ¿qué memorias deben enseñar los profesores de historia en las clases? Más aún, ¿cómo deben enfrentar historiadores y educadores las memorias plurales que acompañan al recuerdo del pasado traumático, las que se refuerzan, se oponen o se anulan?

Conforme con lo derivado de los debates vigentes así como de la evidencia recogida de la observación de las prácticas docentes, no hay respuestas necesariamente concordantes frente a estas disyuntivas, mas sí múltiples pistas y procedimientos de los cuales podemos hacernos cargo enfrentados a problemas de esta índole.

De partida, y en lo que atañe a los nexos entre historia y memoria, se acepta desde el horizonte griego que Clío es hija de Mnemosina y que los lazos entre madre e hija –lejos de ser siempre armoniosos– han estado insertos en una lógica de convergencia y oposición; tal vez porque cada una se remite a su propia legitimidad y lógica de funcionamiento, acaparando hasta ahora la historia el rol dominante en esa oposición. Mientras ella es una forma de memoria, no todas las formas de memoria son historia⁵.

Mientras la memoria representa una aproximación sensible, individual, y casi sentimental al pasado, la primera característica de la historia como disciplina es la toma de distancia respecto de aquél y la consideración de que el deber de recordar es también un deber de veracidad que se impone a los historiadores. Más aún, mientras la memoria es la vida, la historia, en tanto, es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es. Por añadidura, mientras la memoria instala un recuerdo plétórico de significaciones en el ámbito de lo sagrado, la historia es laica (Nora 1984: 3).

Con todo, si bien aceptadas y abundantemente establecidas las diferencias, hoy pareciera que más que una oposición real entre ambas, historia y memoria, lo que tiende a darse es una suerte de retroalimentación. Esta aparece informada por el ya aludido proceso de “mnemotropismo” presente en las sociedades contemporáneas, así como por el registro de un pasado cercano con caracteres infaustos que hoy afecta a vastos conglomerados. Ello obliga a los historiadores no sólo a hacerse cargo de una manera nunca antes vista de la memoria del pasado reciente, sino a asumir un rol social colocándose en un plano de gran importancia en su condición de agentes públicos, dado que sus relatos acerca del pasado influyen en la visión que otros actores sociales tienen acerca de éste; en particular si se trata de un pasado cercano asociado a una historia de tiempo presente de carácter violento y vergonzante (Rousso 1998).

⁵ Ver los argumentos relacionados con esta premisa en Alberto Rosa, “Recordar, describir y explicar el pasado, ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?”, en Carretero 2006: 42-45.

Reflexionando sobre este deber de memoria y la historia reciente, el mismo Rousso sostiene, sin embargo, que la evocación del pasado doloroso no debe hacerse desde una perspectiva meramente moral. Ni la moral, o más aún el moralismo, se combinan bien con la verdad histórica. “Para conservar su fuerza edificante, terminará por hacer trampa con los hechos y caer en un relato desconectado de lo real” (1998: 48).

Trasladado al ámbito educativo, el desafío asociado al trabajo de memoria y su traslado al aula parece aún mayor. Son, en efecto, múltiples los procesos y personajes involucrados directa o indirectamente con la enseñanza disciplinar. El aula incorpora procesos asociados a la enseñanza-aprendizaje de conocimientos específicos, a la transmisión de valores y reglas (Objetivos Fundamentales Transversales), y a la transferencia de un cierto sentido de pertenencia o identidad nacional. A este espacio concurren de manera habitual docentes y alumnos, quienes interactúan en el contexto de políticas estatales de enseñanza y en presencia de vehículos culturales diversos (medios de comunicación, textos, otros). De manera indirecta o no habitual, también concurren a materializar aquí sus intereses otros grupos o agentes (padres, madres, otros familiares, agentes pertenecientes a otras instituciones como la iglesia, etc.), cada uno con sus propias memorias, cada uno con agendas propias, en muchos casos, difícilmente convergentes.

En estos escenarios de carácter complejo la controversia presente en la cotidianidad política y social –respecto de los pasados traumas asociados al conflicto político y a las prácticas de represión estatal– no puede ser desplazada enteramente. Es más, el escenario tiende a dramatizar, de manera soslayada o explícita, las memorias en conflicto. En este marco, un resorte para transmitir la memoria traumática puede ser la interpelación a la historia desde el testimonio físico o personal –real o virtual, en texto o en persona, en imagen o mensaje– de las violaciones a los derechos humanos acontecidas entre 1973 y 1990.

Sin duda los espacios físicos (“lugares de memoria”), así como el testimonio oral de quienes experimentaron directamente los rigores de los atentados a la vida y a la dignidad personal pueden jugar en este ámbito un papel crucial. Desde un punto de vista teórico, un lugar de memoria corresponde a una “unidad significativa de orden material o ideal en la cual la voluntad del hombre o el trabajo del tiempo hacen un elemento simbólico de un grupo determinado” (Nora 1992: 1004). Se trata de lugares donde la memoria colectiva cristaliza y se refugia, guardando un momento particular de la historia como si esta no hubiera sido modificada por el paso del tiempo (Nora 1992: xxiv). En ellos no sólo se recuerda, sino también se activa y trabaja la memoria para, a partir de una acción reiterada, depositar capas sucesivas de sedimentos memoriales. Es a partir de esta acción humana específica, y reiterada a través de una práctica ritualizada, que estos espacios se convierten en vehículos para la memoria, pues en ellos la memoria adquiere materialidad (Jelin 2002: 54). Y es esta misma materialidad la que hace de soporte del trabajo subjetivo y de acción colectiva, política y simbólica (Jelin y Langland 2003: 4).

Con todo, el resorte a este tipo de evidencias y su uso en la enseñanza de la historia del tiempo presente no exime algunos problemas. El primero refiere a que los lugares de la memoria, en particular aquellos donde se torturó y asesinó, y los testimonios del horror que dan cuenta de su existencia, no “hablan por sí solos”. Necesitan de interpretación y reflexión, lo cual requiere de docentes capacitados para realizar el doble ejercicio de profesores de historia y “guardianes de la memoria” –sin que este último rol desplace al primero, so pena de deificar la memoria. El segundo problema, que de alguna manera pone en evidencia el caso alemán y el régimen nazi, alude a que el efecto producido a

través de la transmisión e interpretación del testimonio puede resultar ajeno al deseado. De un lado, el peso del pasado y de otro lado su capacidad para interpelar de manera contundente y efectiva a generaciones que no sólo no vivieron los eventos traumáticos, sino que los ven como hechos distantes en el tiempo –a pesar de su proximidad relativa en términos cronológicos– puede generar repetición y ritualización produciendo, como contraefecto, un anquilosamiento de la memoria y la pérdida de la posibilidad de resignificación. Más que conmoción emocional y compromiso ético de los estudiantes, lo que se puede producir es distancia y extrañamiento de los hechos que se pretende resignificar.

Un aspecto también a considerar en cualquier uso pedagógico de los memoriales y testimonios como vehículos de la memoria de un grupo es la mediación que siempre éstos harán de una realidad ya pasada, y por tanto no susceptible de ser reproducida de manera alguna. En torno a ellos la memoria del pasado adquiere una categoría de inefable. De un lado, la conversión de los hechos, de su percepción, y de los sentimientos a los que éstos dieron lugar al lenguaje corriente ya involucra una natural distorsión. Hay mucho en la narración del testimonio que se omite, se oculta y se soslaya por razones múltiples. Es imposible rescatar “los acontecimientos tan exactamente como se produjeron, y de hecho es inimaginable que nuestras experiencias puedan ser restituidas tan exactamente como ocurrieron” (Agamben 2000: 8). Esta divergencia, de acuerdo con Agamben, “pertenece a la estructura misma del testimonio”. Por una parte, en efecto, lo que tuvo lugar en los centros de tortura les parece a los sobrevivientes lo único verdadero y, como tal, les resulta algo inolvidable. Pero, por otro lado, esta verdad es en la misma medida inimaginable, es decir, no puede ser reducida a los elementos reales que la constituyen (Agamben 2000: 8-9).

Por añadidura, ningún lugar o sitio significativo podrá restituir, de manera cabal, las memorias condensadas en torno a su presencia física. No obstante, “en el monumento está la clave. En el monumento y en los que vienen detrás de los que construyeron el monumento. En el monumento como signo que intenta vincular pasado y futuro. En el monumento o en la lápida que se supone habrá de avisarles a los que vienen detrás qué fue lo que pasó antes. En el monumento como objetivación de la memoria” (Achugar 2003: 198-199).

EL USO PEDAGÓGICO DE UN SITIO DE MEMORIA – EL PARQUE POR LA PAZ, EX VILLA GRIMALDI

Una manera directa de encarar las posibilidades y las limitaciones contenidas en la propuesta de enseñar historia a partir del uso de la memoria y sus inscripciones nos remite al uso del monumento, o de un lugar de memoria, como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, y como epicentro de una investigación en que puedan ser observados, descritos e interpretados los efectos de ese uso en los profesores, los estudiantes y sus familias.

Tal investigación, centrada en el uso pedagógico del Parque por la Paz ex Villa Grimaldi, enmarcada en el aprendizaje de una historia del tiempo presente y de una educación para el “Nunca Más”, fue desarrollada a lo largo del año 2006 y parte del 2007. El trabajo partió de la presunción de que la labor desarrollada por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, y la naturaleza de los marcos sociales de la memoria en Chile, no han favorecido la rememoración de las violaciones a los

Derechos Humanos como una práctica social regular. La memoria colectiva se encontraría así fragmentada, recluida en los grupos primarios –principalmente al interior de las familias, en especial en aquellas que han sido víctimas directas de las violaciones a los Derechos Humanos.

La falta de un trabajo regular de memoria ha determinado, a su vez, que la mayoría de los jóvenes sólo reciba las narraciones mitificadas que sus ascendientes han construido, siendo entonces receptores de una sola versión de lo acontecido –la de las víctimas o la de los victimarios. Si a ello se agrega que en la cultura occidental la transmisión intergeneracional se interrumpe en la tercera generación, se torna evidente que la transmisión de la memoria-testimonio de lo acontecido con posterioridad al 11 de septiembre de 1973 se encuentra en riesgo de desaparecer al momento, ya iniciado, en que sus portadores comienzan a morir.

De allí surge la necesidad de que ante la inminente pérdida de testigos y testimonios y de la instalación de memorias reclusas y autorreferidas –producto de la repetición compulsiva de interpretaciones del pasado al interior de distintos grupos que no interactúan entre sí y que tienden a cerrarse defensivamente a nuevas interpretaciones– la educación deba hacerse cargo del tema de manera responsable. De lo contrario, el silencio puede instalarse e inhibir el necesario deber de memoria que nuestra sociedad tiene, a fin de promover valores y conductas comprometidos con la causa de los derechos humanos y el “Nunca Más”.

La investigación se abocó a conocer el papel que la visita pedagógica al Parque por la Paz puede adquirir como impulsor del trabajo de memoria donde la nueva generación es un actor principal. Tal visita fue fundamentada en la aplicación de contenidos curriculares presentes en los planes y programas de los estudiantes de educación media y en la existencia de un convenio marco entre los emprendedores de la memoria del Parque por la Paz ex Villa Grimaldi y el Ministerio de Educación. Lo primero refirió al trabajo tanto de los contenidos curriculares transversales –asociados a los temas de Formación ética, Crecimiento y autoafirmación personal, Persona y entorno, y Desarrollo del pensamiento– como al de los contenidos curriculares mínimos definidos para la educación media; por ejemplo, aquellos asociados al área de Historia y Ciencias Sociales en la unidad titulada ‘El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social’, cuya tercera subunidad es la denominada ‘Régimen militar y transición a la democracia’⁶.

Por su parte, el convenio existente entre el Ministerio de Educación y la Corporación Villa Grimaldi permitió desarrollar una estrategia metodológica sustentada en un enfoque centrado en la persona y en la que la relación de los asistentes con el espacio conmemorativo debía facilitar la reflexión, otorgando especial atención al desarrollo de actividades experienciales y conceptuales conducentes a la comprensión del tema de Derechos Humanos (Unidad de Apoyo a la Transversalidad, s/f.: 2).

⁶ Ver *Historia y Ciencias Sociales, Programa de Estudio 2º Año Medio, Formación General Educación Media*, MINEDUC, Santiago, 2004, passim; y *Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Santiago, 2005, passim.

EL PARQUE POR LA PAZ EX VILLA GRIMALDI COMO MECANISMO MEDIADOR DEL TRABAJO DE MEMORIA

El sitio al que nos referimos –hoy lugar emblemático de la memoria– es ampliamente conocido. Durante el siglo XIX, el espacio del actual parque pertenecía al antiguo Fundo Peñalolén, vendido en 1870 al diplomático uruguayo José Arrieta y Pereda. La casa conocida como Villa Grimaldi fue construida en ese mismo siglo para ser ocupada por el entonces administrador del predio. Hacia mediados de la década de 1960 fue vendida a la familia Vasallo Rojas. De allí data su bautizo como *Villa Grimaldi* (Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, *s/f.*: 6-8).

En el año 1973 la dictadura militar chilena incorporó este espacio a su geografía del horror con el nombre de Cuartel Terranova⁷, manteniéndolo operativo hasta el año 1978. Uno de los centros más eficientes en el cumplimiento de objetivos represivos de detención, tortura y desaparición dispuestos por la dictadura de Augusto Pinochet, aproximadamente 4.500 personas pasaron por el centro. 226 de ellas se encuentran en la lista de *detenidos desaparecidos* y 18 en la de *ejecutados políticos*. Conforme con los testimonios de los sobrevivientes, presentes en los informes Rettig y Valech, hombres y mujeres eran ingresados a este recinto inmediatamente después de su detención, o eran trasladados desde otros recintos de la DINA⁸ en Santiago. En el cuartel, que contaba con salas de tortura, parrillas eléctricas, cuartos de aislamiento, barriles con agua en descomposición, sitios de colgamiento y con la famosa torre –el lugar del no retorno conforme con muchos de los testigos–, los prisioneros eran sometidos a todo tipo de apremios y vejámenes, físicos y psicológicos.

Tras la recuperación de la democracia en 1990, y pese a los intentos de la dictadura militar de ocultar toda huella de las violaciones a los derechos humanos perpetradas en el lugar, esfuerzos realizados por los sobrevivientes, las familias de las víctimas, y otros actores democráticos interesados en la memoria histórica del Chile reciente, prosperaron en la inauguración del Parque por la Paz Villa Grimaldi el 24 de marzo de 1997. En el año 1998, la inauguración del definitivo Muro de los Nombres selló la promesa de que la memoria de quienes pasaron por ese lugar se mantuviera, investigara y divulgara.

La investigación, centrada en la visita a la ex Villa Grimaldi, o ex Cuartel Terranova, como un mecanismo para acceder a la memoria sobre el pasado traumático reciente, consideró a estudiantes de cuatro establecimientos educacionales de Santiago. Dos de estos fueron seleccionados de una lista de colegios municipalizados que atienden a poblaciones estudiantiles con altos índices de vulnerabilidad. Los otros dos correspondieron a establecimientos particulares pagados, uno perteneciente a una orden religiosa y el otro vinculado con un proyecto educativo privado. El primero asocia a una población de sectores medios y el último a estudiantes de los sectores altos de la capital.

⁷ Según el informe Rettig, “entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990 existieron 1.132 recintos utilizados como lugares de detención en las trece regiones del país”. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, Santiago, 1996, 301.

⁸ Dirección de Inteligencia Nacional. En este lugar operó desde 1973 a 1974 la Brigada de Inteligencia Metropolitana (BIM), el brazo operativo de la Subdirección de la DINA.

METODOLOGIA

La dinámica del proceso investigativo estuvo enmarcada en una metodología de carácter etnográfico y fue vinculada al registro cabal de la trama de significaciones tejida por los individuos involucrados en el estudio con miras a su interpretación y explicación amplias (Geertz 1997: 20-24). El uso de la entrevista y la observación fueron asimismo privilegiadas como herramientas para recolectar información bajo el supuesto, no obstante, de que no serían estas actividades, técnicas y procedimientos los que definirían la empresa, sino un “cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de... descripción densa” (Geertz 1997:21).

El procedimiento considerado en la investigación involucró cuatro etapas. La primera de estas estuvo asociada al desarrollo, previo a la visita, de una o dos clases a cargo del profesor responsable de la enseñanza de la asignatura de historia en cada uno de los cursos. Tales clases estuvieron centradas en el trabajo del Contenido Curricular Mínimo, o del Objetivo Fundamental Transversal, vinculados con los temas del quiebre de la democracia en Chile y/o de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura del general Augusto Pinochet.

Tras el trabajo introductorio en aula, los estudiantes desarrollaron la visita propiamente tal al Parque por la Paz ex Villa Grimaldi. Las cuatro visitas contaron con la participación de los profesores, de los estudiantes de cada grupo curso, del guía, y los miembros del equipo de investigación encargados del registro de la experiencia. Los guías contaron con un guión creado *ad hoc*, el que incorporó algunos de los testimonios específicos consignados en los informes Rettig y Valech respecto de lo acontecido en el sitio durante la dictadura. La narrativa del guía buscó contextualizar la visita, indicar los hitos significativos presentes en el espacio conmemorativo, favorecer los procesos de interacción entre estudiantes, profesores, investigadores y el propio guía y contribuir a los procesos de reflexión y atribución de significaciones al lugar de memoria.

En un tercer momento, aproximadamente una semana posterior a la visita, una muestra significativa de estudiantes –alrededor de cuatro a cinco por curso– fue entrevistada con miras a recoger los resultados individuales de su experiencia así como para registrar el trabajo de memoria realizado por cada uno de ellos con sus pares, y al interior de sus propias familias, con sus padres y/o abuelos. Asimismo, y como parte de la cuarta y última etapa, fueron entrevistados los profesores participantes en la actividad, con objetivos de registro de sus propias percepciones respecto del uso metodológico del lugar de memoria, así como del trabajo general de memoria al que la visita dio lugar.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Los resultados de la investigación permitieron validar cada una de las premisas contenidas en la hipótesis, las que sostenían, primero, que la visita a un lugar de memoria aumentaba la motivación de los estudiantes para el aprendizaje de contenidos curriculares mínimos vinculados con lo acontecido en el Parque por la Paz Villa Grimaldi; que la visita al Parque por la Paz permitía el trabajo pedagógico de diversos Objetivos Fundamentales Transversales; que el trabajo de memoria iniciado por los estudiantes con la visita al lugar de memoria continuaba inevitablemente en la familia; y que la visita a un lugar de memoria en el marco del currículo escolar impulsaba el trabajo social de memoria.

Desde un punto de vista particular, y tras el desarrollo de cada una de las etapas indicadas precedentemente, los resultados obtenidos permitieron acceder a las siguientes vistas asociadas, de un lado, con la naturaleza y los efectos del uso pedagógico de un lugar de memoria en los estudiantes de educación media y, de otro, con los rasgos de la memoria colectiva en Chile sobre el gobierno de la Unidad Popular, los hechos traumáticos del 11 de septiembre de 1973 y sus secuelas en la dictadura de Augusto Pinochet.

1. LA(S) CLASE(S) PREVIA(S) A LA VISITA. Antes de la visita a la Villa, los estudiantes recibieron de los profesores a cargo de los cursos una o dos clases introductorias a las circunstancias históricas, los hechos y las experiencias singulares vividas en torno al lugar de memoria. Tales clases fueron insertas en los contenidos y temáticas específicas asociadas al currículo de Historia de Primero a Cuarto año de Educación Media, o en el trabajo de los Objetivos Fundamentales Transversales de esos niveles.

Las clases discurrieron, en general, en torno a la campaña y triunfo de la Unidad Popular en 1970; a los rasgos y caracteres del liderazgo de Allende, así como a los factores domésticos e internacionales que impidieron el éxito global de su proyecto de gobierno y precipitaron su caída. Asimismo los profesores analizaron el golpe de Estado de 1973 y las violaciones a los derechos humanos, destacando –en algunos casos– las diferentes etapas de la represión política. Tales contenidos fueron presentados en orden secuencial, asumida la variable temporal como elemento de enlace de los hechos. No en todos los casos, sin embargo, los profesores relataron adecuada y efectivamente lo acontecido, dejando a veces la impresión de que la responsabilidad de indagar en el pasado, a fin de alcanzar los objetivos esperados, era de los propios estudiantes.

En cuanto a los enlaces entre los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), el trabajo en aula y la visita a la ex Villa Grimaldi, estos fueron enmarcados en la temática de los Derechos Humanos. Esta articulación se planteó, sin embargo, en el marco de sólo una de las dimensiones de estos derechos. Fueron mostrados a los estudiantes desde su transgresión o violación más extrema y no desde la perspectiva de la afirmación de los derechos fundamentales del individuo –la que debería ser, en estricto rigor, contemplada también por el sistema educacional.

Los temas de la democracia y la participación ciudadana estuvieron siempre presentes en el discurso docente. La formación ciudadana fue abordada tanto desde una perspectiva histórica y conceptual como desde la frecuente incitación al comportamiento ciudadano. Esta situación resultó particularmente sensible en momentos que las clases fueron desarrolladas antes y/o después del conflicto estudiantil vivido por el país en el año 2006⁹. Uno de los profesores, que pareció nítidamente involucrado en el mismo, valoró el movimiento social desarrollado por los alumnos: “Este poder ciudadano, al que se refiere la Presidenta Bachelet, es simplemente el poder que tienen ustedes de expresar sus ideas y de pelear por lo que ustedes creen justo”.

Uno de los aspectos deficitarios de las prácticas docentes muestra que los profesores trabajaron con muy poca frecuencia sobre el aprendizaje previo de los alumnos.

⁹ Se refiere a la así llamada “revolución de los pingüinos”, asociada a disturbios y violencia callejera mas también a reivindicaciones sensibles formuladas desde los estudiantes, en aras del mejoramiento de la educación en Chile.

En general, no fue otorgada a los estudiantes la posibilidad de identificar y recuperar conocimientos anteriores, ni para expresar y compartir las significaciones construidas, de manera previa, sobre el o los temas tratados en la clase. Se perdió así la posibilidad de que conocimientos previos pudieran actuar como resistencia a la adquisición de nueva información o utilizarse como disonancias cognitivas para potenciar el aprendizaje.

2. LA VISITA AL PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI. Cabe hacer notar que no hubo objeción ni renuencia, ni entre los alumnos ni sus apoderados, por participar de la experiencia o autorizar la visita. Ello da cuenta de la presencia de un espacio social, en el que más allá de las opiniones o juicios en conflicto existentes sobre el pasado reciente, es posible abrir caminos de reflexión y debate, desde la educación, sobre el mismo.

Ya en la ex Villa, el recorrido de los estudiantes reconoció en el lugar diversos hitos –específicamente los trece puntos que se inician en la actual *entrada oficial* del actual Parque por la Paz (ex Villa Grimaldi y ex Cuartel Terranova) y continúan por el *lugar de la maqueta*, el *lugar de las placas*, la *fuerza de agua*, el *patio de los abedules*, el *ombú*, el *muro de los nombres*, la *torre*, la *sala de la memoria*, la *piscina*, los *monumentos recordatorios de los partidos políticos*, y el *antiguo memorial*, para terminar con el *acceso original a la Villa Grimaldi / Cuartel Terranova*.

El guión especial, seguido y narrado por los guías –pertenecientes al equipo de investigadores y encargados de conducir la actividad *in situ*–, indujo efectivamente a los estudiantes al aprendizaje y la reflexión crítica; considerando, conforme a lo propuesto para los museos del holocausto, la “complementariedad entre la construcción histórica ‘positivista’ (hecha de datos, cifras, documentos) y la narración vivencial de los testimonios, que aportan la dimensión existencial” (Weingarten 2006). El uso de testimonios de sobrevivientes de la ex Villa Grimaldi aspiró a favorecer el proceso de empatía con la memoria traumática y a poner en escena los apremios experimentados por quienes pasaron por el lugar.

La centralidad del sitio de memoria en la pedagogía del Nunca Más resultó inobjetable así como su utilización como recurso metodológico. Es, efectivamente, cuando estos lugares de memoria son visitados que se activa el trabajo de la memoria. Se comparten antiguas narraciones, se re-significan los contenidos memoriales existentes y se agregan nuevas interpretaciones sobre lo acontecido. Esto pudo ser efectivamente concretado con el uso pedagógico del sitio, a través de las visitas realizadas.

3. LOS EFECTOS DE LA VISITA AL PARQUE POR LA PAZ EX VILLA GRIMALDI EN LOS ESTUDIANTES

3.1. *La experiencia de las emociones*. Aunque el registro de las emociones nunca es simple, en tanto los adolescentes tienden a inhibir su representación en público, estas emergieron de igual forma en los comportamientos y actitudes y en el argot juvenil.

La actitud exhibida por los estudiantes en las visitas asoció, en general, un silencio poco habitual y cierta restricción de movimientos. Ante el *muro de los nombres*, por ejemplo, el recogimiento y ensimismamiento desplazaron al cuchicheo y las preguntas. La lectura íntima pareció, en todos los casos, sugerir que los estudiantes buscaban nombres familiares.

Muchos enunciaron verbalmente el impacto de la visita, refiriéndose al horror contenido en el lugar. Reconocieron estar impactados en un sitio donde había habido

muerres violentas, manifestando pena y angustia. Tampoco faltaron las reacciones físicas: asco, estremecimientos, dolor de estómago y temor, fueron experimentadas por algunos estudiantes tras escuchar la narración de testimonios significativos sobre los atropellos y vejámenes perpetrados en el lugar, o tras su ingreso a la *Casa CORVI* o a la *torre* –estas últimas reconstruidas de manera fiel por la Corporación Villa Grimaldi con miras a rescatar algunas de las edificaciones existentes en el antaño Cuartel Terranova.

Al ingresar los estudiantes a estas construcciones testigo, la posibilidad de conexión con el pasado narrado se hizo para ellos concreta. Al explicar el guía lo que sucedía en esas celdas se reprodujeron siempre los mismos gestos de asombro, incredulidad y resistencia¹⁰. También se expresó temor ante la posibilidad de ser sometidos, alguna vez, a una experiencia de encierro semejante. Las reacciones ante la vivencia de la reclusión fueron diversas. El comportamiento de algunos estudiantes, en correspondencia con su edad y actitudes típicas, fue displicente. La mayoría, sin embargo, reaccionó con aprensión. También hubo quienes se negaron a revivir la experiencia de entrar y cerrar la puerta, aun cuando fueran alentados por sus compañeros para hacerlo.

No faltaron las lágrimas. Para quienes ya sabían que alguno de sus familiares había estado preso en éste, u otro lugar, la experiencia fue más impactante y no sólo fue representada con una mayor emoción, sino con la afirmación de una voluntad de conocer más respecto del pasado.

Frente al despliegue exacerbado de emoción, y en neto contraste, hubo también estudiantes que no manifestaron alteración y que sólo aparecieron interesados en la visita por cuanto ésta representaba la posibilidad de evadir la clase en aula. Hubo también otros que durante la actividad manifestaron desinterés o aburrimiento.

Un común denominador que igualó, sin embargo, a todos los grupos de estudiantes fue una actitud de permanente cuestionamiento y pesquisa, tal vez representaciones más o menos simplificadas de un fenómeno de negación que tiende a aflorar en quienes no vivieron de manera directa o indirecta el impacto de las prácticas genocidas. Se formularon muchas preguntas y se buscaron vestigios concretos sobre lo acontecido en el Cuartel Terranova. Todos buscaron restos, construcciones de antaño, máquinas de tortura, restos humanos, o algún vestigio material que demostrara de manera fehaciente los atropellos contra las personas perpetrados en el lugar.

Algunos mostraron decepción. Tal cual registrado en otros lugares de memoria, respecto de la búsqueda de una armonía efectiva entre la neutralidad estética y el horror rampante en lo que se exhibe y dice, algunos de los visitantes habrían deseado visitar un museo del horror. Y al no encontrar lo buscado, no pudieron conectarse con las emociones. Muchos argumentaron que es difícil imaginar hoy que el lugar hubiese sido alguna vez un centro de tortura. La inmaterialidad tendió a ser para muchos un sinónimo de ausencia. Lo que ya no es pudo no haber sido jamás.

¹⁰ Las reacciones sugieren aquello que ha sido ya corroborado en algunos sitios del holocausto y que se refiere a la dilución de las barreras entre lo representado hoy como fragmentos de un pasado de horror y la historia real de lo acontecido en ese ayer. Ver James E. Young, *The Texture of Memory: Holocaust Memory and Meaning* (New Haven: Yale University Press, 1993), pp. 120-121. Los visitantes tendieron así a experimentar una fusión de roles: el de quienes recuerdan y el de quienes son testigos directos e inmediatos de los hechos traumáticos. En otras palabras, y parafraseando a Mayo, tendieron a asumir el rol de actores rescatando las escenas de una tragedia. Ver James M. Mayo, *War Memorials as Political Landscape: the American Experience and Beyond* (New York: Praeger, 1988), pp. 232-236.

3.2. *Lo que aprendieron y valoraron los estudiantes.* Conforme a las entrevistas hechas a los estudiantes después de la visita a la Villa, ésta contribuyó a crear, en cada uno de ellos, un conocimiento real respecto de una época anterior a su nacimiento, de una manera distinta y a la vez complementaria, al mero acercamiento intelectual a los hechos históricos.

Para muchos la visita representó la posibilidad de aprender una historia distinta a la enseñada por la familia y, sobre todo, de acceder a contenidos asociados a una historia del tiempo presente; la que por cierto les interpela de una manera más directa y personal. Se valoró la posibilidad de acceder a una visión más informada, más completa y personalizada de los hechos que son parte de la historia traumática del país y de atribuir una dimensión más real a lo leído y/o imaginado sobre las violaciones a los Derechos Humanos.

La experiencia, conforme a lo registrado, se constituyó a la vez en una posibilidad de aprendizaje para la persona y para la vida, incitando a un mayor compromiso personal y político. La mayoría de los entrevistados reconoció que la visita fue un acicate para no olvidar, al constituir un acto de memoria en sí misma; y afirmaron que no es posible desplazar o negar lo sucedido en el pasado reciente porque todavía hay gente que recuerda y que sufre, que no puede olvidar y que abraza el deber de memoria; “que es un deber de todos”. La idea del ‘Nunca Más’ acompañó este discurso. Los estudiantes valoraron también el conocimiento del pasado traumático como acicate para evitar en el futuro los errores que llevaron, en su momento, al quiebre político en Chile; y para construir una identidad nacional por fin libre de fracturas.

El discurso estudiantil giró reiteradamente en torno a la necesidad de tomar conciencia sobre el respeto a los Derechos Humanos y a la incuestionable importancia y validez del diálogo. El tema les resultó importante para reconocer las propias facultades y para tomar conciencia de que el irrespeto hacia los derechos de los individuos aún es una lacra en nuestras sociedades; por ejemplo, en las tribus urbanas que promueven doctrinas discriminatorias y xenófobas.

Concluyeron, con todo, desde su perspectiva y juicio crítico del presente, que la división social persiste y que el conflicto de memorias se mantendrá aún por varias generaciones. Ello les llevó a tomar conciencia de que el pasado está aún presente. De allí que muchos de los estudiantes expuestos a la visita asumieran la necesidad de un rol ciudadano pleno en la construcción del futuro. Para otros, en cambio, la visita al lugar de memoria no revistió ninguna utilidad; en particular para los escépticos tras la búsqueda de pruebas. Ningún impacto puede representar esta cuando se argumenta que sólo se puede reconocer la existencia de un hecho si existen pruebas materiales de lo acontecido. Tampoco fue útil, por cierto, para aquellos estudiantes con percepciones en extremo acendradas y polarizadas sobre los hechos traumáticos del pasado reciente.

4. EL TRABAJO DE LA MEMORIA FAMILIAR. En las entrevistas sostenidas tras la visita, algunos estudiantes plantearon haber conversado los pormenores de su experiencia con los miembros de su familia. En tales casos, el trabajo de memoria ocurrió en el marco de una puesta en escena. El momento privilegiado para el recuerdo y la reinterpretación del pasado traumático operó cuando las distintas generaciones se juntaron en torno a un acontecimiento familiar, como el de compartir el almuerzo o la cena.

Fue en este contexto que los estudiantes consultados repitieron lo que escucharon, contaron lo que aprendieron y leyeron o entregaron el texto que recibieron durante la

visita (el texto del guía con los testimonios). La familia compartió así una información relevante, la que dio pábulo a una interacción inscrita, en algunos casos, en un clásico trabajo de memoria realizado con los mayores.

A partir del diálogo abierto por los jóvenes, los padres y/o la familia completa participaron en una conversación donde los ascendientes, además de solicitar en algunos casos más información, en otros validaron lo dicho por sus hijos, agregaron nuevos datos y, sobre todo, contaron sus propias experiencias, o la de otros familiares. En un caso particular se develó un secreto. Un familiar de uno de los estudiantes había sido detenido y torturado y el adolescente sólo se enteró del hecho cuando habló sobre la actividad realizada. No es raro que las familias tiendan a esconder de las generaciones más jóvenes el haber sido alguna vez víctimas de la represión. El secreto sólo es develado en situaciones especiales.

Se detonó así, en general, el trabajo de memoria en conformidad con lo que desde un punto de vista teórico se plantea respecto de cómo opera el recuerdo y cómo se representa de manera colectiva el pasado. En algunos casos, a partir del relato del estudiante, la acción de memoria derivada de la visita a la Villa dio origen a un diálogo entre padre e hijo, iniciándose una búsqueda conjunta de información y una rememoración de la época juvenil del padre, incluido el relato de las emociones de éste ante la vivencia en el pasado de determinados procesos sociales.

¿Cómo son las memorias y quiénes las transmiten en la familia? Las entrevistas demuestran que las memorias del pasado reciente difieren conforme los marcos sociales desde los cuales los mayores recuerdan. Resulta evidente, no obstante, que la transmisión no es sólo tarea de los padres o de las madres, sino de las familias en su totalidad, dentro de las cuales es necesario diferenciar, según los contenidos memoriales, a la familia materna y paterna. Esto porque es altamente posible que las memorias familiares no sean siempre concordantes.

En los sectores más acomodados, las madres no suelen hablar de política con sus hijos, lo cual limita la transmisión. No es que ellas no cuenten con información del pasado, o se manifiesten desinteresadas del tema. Quienes transmiten de manera efectiva la memoria política en estos sectores son los padres; ellos parecen influir de manera fehaciente en la forma en que sus hijos interpretan la historia reciente de nuestro país. En algunas de estas familias, sin embargo, la política no es un tema de conversación; salvo que esté referida a un tema contingente y de actualidad.

En los sectores medios, en cambio, suelen ser ambos padres los transmisores de la memoria. Se define que hay cierta información de carácter histórico nacional que debe ser traspasada a las nuevas generaciones, la que aparece bajo la forma de un cierto bagaje de cultura general que la familia entrega a los jóvenes. En este sector los estudiantes tienden a adquirir una postura más activa frente al tema, solicitando más información a las generaciones testigo de los hechos con el fin de comprender el sentido de lo acontecido. En las familias de izquierda pertenecientes a la clase media la necesidad de transmisión de la memoria a los hijos se instala desde una edad temprana. Es obligatorio conocer el pasado. También se transmiten las vivencias y emociones asociadas a los distintos periodos de la juventud de los padres. Así los jóvenes se acercan a la historia vivida, a la memoria-testimonio.

Es, sin embargo, en los sectores populares donde el Gobierno de la Unidad Popular se encuentra más vivo en la memoria de los jóvenes y donde es sometido a nuevas inter-

pretaciones. Son los actores de la época, los militantes de partidos de izquierda los que mantienen activo el recuerdo. Ellos transmiten los sentidos, las utopías de épocas pasadas y actúan como verdaderos agentes de la memoria. La escuela también juega aquí un rol importante en la transmisión de la memoria; aportando conocimiento sobre el contexto mundial y continental en que ocurrieron los hechos a los cuales los padres hacen referencia. Así, los contenidos de la historia se van articulando con los de la memoria para explicar los acontecimientos relevantes del periodo.

El trabajo de memoria surge fácilmente en los sectores populares cuando la familia se reúne. Entonces el tema emerge espontáneamente y refiere tanto a los hechos nacionales como a la vivencia concreta de algún familiar afectado por la represión masiva o selectiva. También se conversa sobre el efecto de la dictadura en la vida cotidiana, entre otras cosas la influencia del toque de queda. La memoria del lugar de residencia está siempre presente en el recuerdo de los allanamientos experimentados por las poblaciones periféricas y del maltrato al que éstas eran sometidas. Al tratarse de grupos directamente afectados por la represión generada tras el golpe de Estado, los relatos de estas vivencias son parte de lo que los jóvenes han escuchado muchas veces.

En cuanto a la memoria de la vida cotidiana, las madres adquieren un rol central en su transmisión; tanto por su presencia permanente en el hogar como por la confianza e intimidad que los jóvenes con ellas tienen. Aquellas madres que fueron víctimas directas de la represión muestran una evidente dificultad para referirse a lo que sus padres, parejas y ellas mismas vivieron; poniéndose en evidencia, en algunos casos, la presencia de “secretos de familia”¹¹. Los estudiantes dan cuenta de este hecho. Ellos reconocen el problema y entran en un pacto de silencio fundado en el respeto al dolor del otro, en la comprensión del sufrimiento. Cuando se ha sido víctima de violación a los Derechos Humanos que dieron lugar a la desaparición de un ser querido, no sólo se transmite lo ocurrido sino la rabia inhibida que ello genera.

En muchas familias este trabajo de memoria constituye una acción habitual; en otras el tema emerge siempre, aunque se silencia para evitar el conflicto con familiares que poseen opciones políticas diferentes. También suele haber familias de las clases populares en las que del pasado no se conversa. Sin embargo, hay que establecer las diferencias entre las comunidades que no conversan sobre el pasado y las que no tienen la costumbre de conversar, independientemente del tema que se trate. En otras familias, las referencias al tema y a la política son escasas. Algunas activan el trabajo de memoria a partir de las noticias transmitidas por los medios de comunicación. Por ejemplo, si lo que informan tiene relación con las violaciones a los Derechos Humanos y con la tortura, suelen ser estos los temas que detonan el trabajo de memoria sobre los hechos del 11 de septiembre de 1973 y sus efectos posteriores.

¹¹ El psicoanalista francés Serge Tisseron (1993), *Tintin et le secret d'Hergé*, sugiere que las familias tienen secretos, y que muchos de ellos son legítimos y sanos, ya que nos aseguran la libertad de pensamiento. Pero los secretos malsanos se ocultan, está prohibido saberlos y provocan sufrimiento en un miembro de la familia. La intensidad de la participación emocional de los padres en el secreto es lo que marca el nivel de gravedad. Los más potentes se plantean en torno a orígenes y muerte. Normalmente nacen del deseo de los padres de proteger al niño ocultándole algo que se considera vergonzoso, injusto, inmoral. Los secretos van pasando de una generación a otra a través de actitudes extrañas, frases equívocas... que los hijos perciben inconscientemente. Cuando los miembros de una familia viven algo de manera muy intensa a lo cual no pueden otorgar representación verbal, lo van a traducir inconscientemente.

Los abuelos, y a veces con más propiedad las abuelas, también asumen el rol de transmisores de memoria; pero, a diferencia de los padres, suelen traspasar ésta desde posiciones más radicales o polares. Ellos actúan ante todo como testigos o protagonistas, marcando claramente el lugar desde el cual recuerdan –desde la primera generación afectada por el traumático quiebre de la democracia. Representan, ante todo, un ejemplo de transmisión de la historia vivida por parte de un testigo que relata una experiencia vivida años atrás.

5. SOBRE LOS MARCOS DE MEMORIA EN CHILE. Uno de los resultados más importantes de la investigación fue aquel asociado a la corroboración de la presencia de memorias fragmentadas, y aun en conflicto, en el país. La memoria de los estudiantes, ya en las clases previas a la visita, tendió a reproducir en el aula lo afirmado o negado por los padres y/o los abuelos en los procesos de socialización familiar, dando cuenta del ordenamiento del recuerdo colectivo en los así llamados “marcos de memoria”¹²; un fenómeno que fue enfatizado significativamente tras la visita al Parque por la Paz. Así fue posible diferenciar –con mayor o menor precisión– las memorias de los estudiantes conforme a lo propuesto por Steve Stern respecto de la *memoria emblemática* en Chile, concepto que connota diversos marcos que actúan como elementos organizadores de memorias concretas y sus sentidos (Stern 2000: 11- 33).

Una parte de las memorias de los estudiantes tendió así a adscribir a lo que Stern llama “la memoria del 11 de septiembre de 1973 como salvación” (Stern 2000: 15). El caos y el desorden, como motivos asociados al gobierno de la Unidad Popular, definen el marco de la memoria de aquellos estudiantes cuyos familiares apoyaron a una inevitable dictadura militar. Algunos hicieron referencia a la memoria de un mal gobierno y crisis social: los pobres se apropiaban de los bienes de las clases adineradas y el periodo –según lo afirmado por ellos– estuvo jalonado por huelgas, expropiaciones, movilizaciones y desorden. Quienes se situaron en este marco de memoria hicieron también alusiones frecuentes al desabastecimiento, las colas y el mercado negro.

Entre los estudiantes con mayor cercanía a un discurso de derecha se aludió a los efectos nocivos del control militar sólo sobre aquellos ciudadanos comprometidos con una opción política particular de izquierda. No se formularon juicios respecto de ello, sólo se constató el hecho como si no tuviera mayor connotación. Asimismo se tendió a exculpar al general Pinochet de la responsabilidad por las muertes y/o desapariciones. Se argumentó que fueron otros los que dieron las órdenes de ejecución. Algunos hicieron referencia a los asesinatos de Pinochet desde un lenguaje que pareció naturalizarlos, con-

¹² No sólo los individuos sino también las comunidades recuerdan; y este recuerdo colectivo remite a la atribución de valor simbólico al paisaje, a la creación de rituales y de narraciones sobre acontecimientos pasados significativos para el grupo, y de artefactos para el recuerdo y el desarrollo de un sentido de adhesión y pertenencia a la comunidad. Remite asimismo a la operación de un recuerdo en permanente reelaboración, toda vez que éste, invocado siempre desde el presente, no es siempre es el mismo. Emergido desde lo que Halbwachs reconoce como “marcos de la memoria”, se materializa en un permanente fluir. Desde ellos no sólo se recuerda. También se olvida. Halbwachs sostiene que no hay memoria posible fuera de los marcos de los cuales los hombres, viviendo en sociedad, se sirven para fijar y recuperar sus recuerdos. El pasado es siempre reconstruido en función de estos marcos sociales, los que contienen dos aspectos estrechamente vinculados entre sí y que pueden ser vistos, a la vez, “como nociones más o menos lógicas y lógicamente encadenadas que dan pie a la reflexión, y como representaciones figuradas y concretas de sucesos y personajes localizados en el tiempo y en el espacio”. Ver *Les cadres sociaux de la mémoire* (1935:107).

siderándolos “un costo social necesario, lamentable pero necesario, para salvar el país”¹³. Pareció existir un reconocimiento aceptado de las muertes, del abuso de poder, la tortura y otras formas de represión. Ninguno negó lo acontecido, sin embargo, lo que pone en evidencia el impacto de los medios de comunicación en la creación de una opinión pública proclive a la aceptación de que en el pasado sí se violaron los derechos humanos en el país. Con todo, este grupo valoró abiertamente el modelo económico impuesto durante el gobierno militar, que habría sacado al país de la pobreza.

El 11 de Septiembre constituyó un hito recordado por estos estudiantes desde el hoy, sin emitir juicios, aludiéndose al control militar de la ciudad como parte de un acontecer cotidiano y casi natural. En términos negativos, lo más criticable hoy del golpe militar fue el toque de queda impuesto tras su ocurrencia. La afirmación cotidiana de la libre circulación –de la que hoy hace ejercicio irrestricto cada uno de estos jóvenes– hizo imposible la comprensión de la restricción impuesta a este derecho hace décadas atrás.

Otros estudiantes sólo hicieron alusión a referencias difusas, expresadas de manera neutra. Habían escuchado del golpe de Estado y de los allanamientos de las casas, pero su conocimiento resultó impreciso. Un pequeño grupo reconoció, sin embargo, que la represión dirigida a grupos específicos también les afectó, haciéndose referencia a familiares que fueron buscados por los militares y a otros que fueron detenidos. Entre los lugares de detención identificados estuvo el Estadio Nacional. También hubo estudiantes que declararon no saber nada de Derechos Humanos y menos de las violaciones acontecidas en el país.

Lo más revelador en las interpretaciones presentes de ese pasado –del lado de quienes no formaron parte de la generación directamente vinculada con los hechos traumáticos– fue el tipo de emoción asociada al recuerdo. Algunos, durante el trabajo previo a la visita, no pudieron sustraerse en el aula a la reproducción de la polarización y a la representación del temor y la violencia existentes durante el periodo del gobierno de la Unidad Popular en la fase previa a la caída de la democracia en Chile.

En algunos estudiantes, mayoritariamente pertenecientes a los sectores medios, e influidos por la educación marcadamente confesional como la que se imparte en el colegio al que asisten, la memoria se recluyó de manera diferente. Los jóvenes de clase media asociados a familias de izquierda tendieron a aludir al tema de los derechos humanos y la tortura de manera abstracta; como si al tratar un tópico reiterado en la familia, su relevancia se hubiera diluido en el tiempo. Luego tendieron a focalizar en algunos hechos específicos: la detención del abuelo, del padre, la participación política de los padres. Un significado atribuido a las violaciones a los derechos humanos fue también aquí el del exceso. Para algunos, el uso de la fuerza, y ciertas muertes, quizás fueron necesarias. Pero hubo desproporciones evitables. Nada se cuestionó respecto de si matar a uno o dos mil no constituía igualmente un crimen.

Entre los estudiantes pertenecientes a los establecimientos asociados a sectores populares pudo ser advertida una mayor concreción en el recuerdo, lo que da cuenta del hecho de que, probablemente, la memoria de la represión tiende a ser mucho más viva en estos sectores. Con una diferencia evidente en el uso del lenguaje respecto de los estudiantes de otros sectores, estos jóvenes aludieron a que los políticos murieron, desaparecieron, o los exiliaron, y que existieron centros de detención y tortura como el Estadio Nacional,

¹³ La frase, extraída de Stern (2000:15), representa de manera precisa el discurso estudiantil en este respecto.

Villa Grimaldi y Pisagua, y que la Presidenta de Chile estuvo en uno de estos detenida, como también su padre. En algunos momentos, esta memoria emblemática siguió los lineamientos de lo que Stern llama “la memoria como una ruptura lacerante no resuelta” (2000:15), la que asocia la imagen de un proyecto truncado sustentada por algunos; un proyecto que tenía como propósito entregar poder al pueblo y romper con la desigualdad social. El recuerdo tiende aquí a cristalizar en la imagen de un pasado idealizado, pues se afirma que durante ese periodo no habría habido delincuencia ni pobreza. La figura de Allende sólo fue recordada por estos estudiantes en función de su militancia socialista.

Los jóvenes de los estratos populares también sabían del toque de queda que debieron respetar sus padres ante el miedo a ser detenidos y/o muertos por los militares que circulaban por las calles. Los más informados aludieron a los allanamientos de los que, frecuentemente, fueron víctimas las poblaciones donde vivieron sus abuelos y padres y donde hoy viven ellos. En general, la memoria de la represión masiva experimentada durante la década de los ochenta tiende a ser mantenida por los pobladores y transmitida a las nuevas generaciones, alojándose en el marco de memoria que Stern define como “la memoria como una prueba de la consecuencia ética y democrática”; esto es, “una memoria que se define por ese proceso de lucha, compromiso y a veces autodescubrimiento subjetivo que [vive] la gente no conforme o despreciada por el régimen oficial” (Stern 2000: 16).

Particulares sostenedoras de estos marcos de memoria emblemática al interior de las familias son las abuelas, protagonistas y testigos de la primera generación afectada por el quiebre institucional. A diferencia de los padres –quienes parecieran mantener cierta neutralidad emotiva en sus relatos con la intención de no determinar la opinión de sus hijos o, simplemente, porque no experimentaron de manera plena los sucesos asociados al golpe y al periodo dictatorial– las abuelas tienden a plantearse con posiciones polares y apasionadas en relación con el gobierno de Allende y/o con la dictadura militar. Huelga decir que, en este caso, la memoria polarizada de las mujeres asocia una emocionalidad vinculada principalmente con la experiencia de problemas de subsistencia y/o de otros, asociados a la esfera íntima y doméstica, durante los periodos aludidos. Esta batalla femenina por una memoria hegemónica es trasunto, de un lado, de la odiosidad despertada en las mujeres opositoras al gobierno de Salvador Allende por la experiencia de la carestía, las largas filas, las disputas por el aprovisionamiento y el alza excesiva de los productos básicos; de otro lado, y alternativamente, para las mujeres de clase popular la expresión de la odiosidad hacia la dictadura de Augusto Pinochet pasa por la experiencia de la crisis económica y de la represión selectiva o masiva desarrollada en contra de familiares y de las poblaciones de menores recursos, en particular durante la década de los ochenta.

Lo anteriormente expreso corrobora, de un lado, la persistencia del pasado y el trabajo de memoria que de manera espontánea ocurre al interior de las familias dados ciertos estímulos para el recuerdo; de otro lado conecta con el tema de cómo los marcos de memoria encauzan las remembranzas y cómo estas cristalizan, una y otra vez, no obstante la diversidad de sus configuraciones, en significaciones muchas veces irreductibles. En efecto, cuando la familia defendió la idea de que el golpe era necesario para poner orden en el país, ninguna de las partes –ni los estudiantes ni sus padres– se interesó, después de la visita, por abrir el diálogo. En este caso, las opiniones ya estaban definidas y nadie aspiraba a su modificación. La fractura –tal cual los propios estudiantes lo detectaron– aún persiste. Y es preciso realizar, desde la educación, el trabajo de memoria con fines de conciliación.

6. LA TAREA DE LOS PROFESORES. Al igual que los estudiantes, los profesores involucrados en la investigación centrada en la visita a la ex Villa Grimaldi, hoy Parque por la Paz, valoraron altamente la experiencia. Validaron, en particular, el uso del sitio de conmemoración como un soporte didáctico tanto para la transmisión de contenidos como para la formación en valores a través del rescate de la memoria. Pusieron en duda, sin embargo, la posibilidad real de utilizar recursos del tipo del investigado de manera permanente. Los profesores de historia suelen adolecer de falta de tiempo –hay demasiados contenidos que impartir– y la mayoría de los establecimientos carece de los medios para fomentar estas actividades de forma regular y continua.

Pese a ello, vale la pena el esfuerzo. La escuela y la familia –las dos instancias conectadas en la actividad asociada a la investigación– son dos de las instituciones sociales más comprometidas en el proceso de transmisión de la memoria. Las familias son el lugar por excelencia de la transmisión de la memoria, del trabajo de incorporación de la historia y de la fabricación de herederos (Castaignos-Leblond 2002). La escuela, en tanto, es la agencia de socialización por antonomasia. Así que la relación que la familia y la escuela establecen puede apoyar o anular un proceso de transmisión particular. Esto, en la medida que los contenidos de una se contrapongan con los de la otra, o –de manera alternativa– se refuercen y complementen. De allí la importancia de intentar articular la transmisión de la memoria sostenida en la familia con la que opera en las instituciones oficialmente encargadas de transmitirla, como la escuela.

Lejos, sin embargo, de aspirar a la concordancia estricta de los mensajes, y a la definición de una única memoria oficial del pasado, la invitación es simplemente a enfrentarlo de manera efectiva desde la educación, a extraer lecciones allí donde es posible una convergencia enmarcada en valores de tolerancia, armonía y no violencia, y a comprometer a los estudiantes con una política del Nunca Más.

No es necesaria una única visión memoriosa del pasado. Sólo los totalitarismos excluyen visiones discordantes de la propia (Tisseron 1993). Es y será siempre deseable que el educando construya su propia representación. Esta se integrará al bagaje que el sujeto vaya construyendo a lo largo de su vida, permitiéndole tomar decisiones y participar en la construcción de un futuro que –libre de los traumas del pasado– le ofrezca la promesa de participar en una sociedad de derechos, cada vez más unida y solidaria.

BIBLIOGRAFIA

- Achugar, H. (2003). El lugar de la memoria, a propósito de monumentos (Motivos y paréntesis). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI.
- Agamben, G. (1999). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- Candau, J. (1998). *Memoire et identité*. París: Presser Universitaires de France [Ed. cast. Memoria e identidad. Buenos Aires: Del Sol].
- Carretero, M. (2005). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M., A. Rosa y M. F. González (comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, M. (2005). *Las malas pasadas del pasado*. Barcelona: Anagrama.
- Castaignos-Leblond, F. (2002). *Traumatismes historiques et dialogue intergénérationnel: un difficile exercice de mémoire*. París; Budapest; Torino: l'Harmattan.

- Dorfman, A. (1992). *The Death and The Maiden*. New York: Penguin Books.
- Déotte, J.-L. (1998). *Catástrofe y olvido. Las ruinas, Europa, el museo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia: reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Editorial Gedisa.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Heller, A. (2001). *Cultural Memory, Identity and Civil Society*, publicada por la Fundación Friedrich Ebert, *Internationale Politik und Gesellschaft* 2:139-143.
- Hobsbawm, E. (1998). El sentido del pasado. *Sobre la historia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hutton, P. (1994). Sigmund Freud and Maurice Halbwachs: The Problem of Memory in Historical Psychology, *The History Teacher* 27: 145-158.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores / Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- Jelin, E. y V. Langland (2003). Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Madrid: Siglo XXI.
- Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James M. Mayo (1988). *War Memorials as Political Landscape: the American Experience and Beyond*. New York: Praeger.
- Minow, M. (1998). *Between Vengeance and Forgiveness*. Boston: Beacon Press.
- Morris-Suzuki, T. (2005). *The Past Within Us*. Londres y Nueva York: Verso.
- Mudrovic, M. I. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Nora, P. (1984). *Les Lieux du Mémoire*. I.- La République. Paris: Gallimard.
- Nora, P. (1992). *Les Lieux du Mémoire*. III.- Le France. París: Gallimard.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Rosemberg, T. (1995). *The Haunted Land: facing Europe's Ghosts after Communism*. New York: Vintage Books.
- Roth, M. (1989). Remembering-Forgetting: Maladies de la Memoire in Nineteenth-Century France, *Representations* 26 (Spring).
- Roussio, H. (1998). Réflexions sur l'émérgence de la notion de mémoire". *Histoire et mémoire*, CRDP de Grenoble.
- Roussio, H. (2007). *La trayectoria de un historiador del tiempo presente 1975-2000*. Historizar el pasado vivo en América Latina. Junio 2007. www.historizarelpasadovivo.cl
- Strom, M. S. y W. S. Parsons (1977). *Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior*. Massachusetts, Margot Stern Strom, Facing History and Ourselves Project.
- Tisseron, S. (1993). *Tintin et le secret d'Hergé*. Editor desconocido.
- Weingarten, S. (2006). Acerca de la representación y los testimonios en los museos de la Shoá. En: *Revista Nuestra Memoria*, Fundación memoria del holocausto, N° 19 (26 de febrero de 2006) www.fmh.org.ar/revista/19/acerca.htm
- Winn, P. (2007). *El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile Contemporáneo*. Historizar el pasado vivo en América Latina. Junio 2007. www.historizarelpasadovivo.cl
- Young, J. (1993). *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Stern, S. De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. Chile 1973-1998. En Garcés, P. Milos, M. Olguín, J. Pinto, M. T. Rojas, M. Urrutia (compiladores) (2000), *Memoria para un Nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago: LOM Ediciones.