

# Enseñanza del pasado, prosa contrainsurgente e imaginario radical: Historia y democracia en la dictadura chilena (Notas de investigación a partir de *La institución imaginaria de la sociedad*).

Teaching the Past, Counterinsurgent Prose, and Radical Imaginary: History and Democracy during the Chilean Dictatorship (Research Notes on The Imaginary Institution of Society)

Matías Ortiz Figueroa 

Universidad de Chile/Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Santiago, Chile. [mati.ortiz.f@gmail.com](mailto:mati.ortiz.f@gmail.com)

## Resumen

Las reflexiones del filósofo Cornelius Castoriadis constituyen un aparato teórico y conceptual poco explorado y utilizado en el ámbito historiográfico, a pesar de que sus escritos iniciales, y una parte significativa de su obra, analizan críticamente la construcción de imaginarios sobre el pasado, su interacción con la sociedad, y las relaciones entre historia y sociedad. En torno a esto, el presente artículo propone una perspectiva para examinar la enseñanza de la Historia durante la dictadura civil-militar en Chile, destacando la relevancia y pertinencia del enfoque castoriadiano tanto para nuestra problemática particular, así como herramienta útil para el análisis histórico en general.

Palabras claves: dictadura, historiografía, docencia, histórico-social, imaginarios.

## Abstract

The reflections of the philosopher Cornelius Castoriadis represent a theoretical and conceptual apparatus that remains underexplored and underutilized within historiography, despite the fact that his early writings and a significant portion of his work critically analyze the construction of imaginaries about the past, their interaction with society, and the relationships between history and society. In this context, the present article proposes a framework for examining the teaching of History during the civil-military dictatorship in Chile, emphasizing the relevance and applicability of the Castoridian approach, both for our specific issue and as a valuable tool for historical analysis in general.

Keywords: dictatorship, historiography, teaching, historical-social, imaginaries.

## INTRODUCCIÓN

Los cincuenta años de la publicación de *La institución imaginaria de la Sociedad* de Cornelius Castoriadis, coinciden con las conmemoraciones de las dictaduras del Cono Sur, destacando su articulación continental conocida como «Operación Condor»<sup>1</sup>. Esta época permite reflexionar sobre la formación de regímenes autoritarios en América Latina que, al ejercer la fuerza militar y suspender el derecho (Benjamin, 2008), y afectar profundamente las estructuras y sensibilidades del ser social e individual (Jelin, 2022), generaron una reinstitución simbólica para legitimar el orden instaurado por la violencia. En ese sentido, la instalación de estos regímenes se vinculó a diseños reactivos y refundacionales que, destruyendo saberes, organizaciones y cuerpos de izquierda, implementaron, a la vez, un sólido aparato simbólico para justificar el proceso.

Así, la solidificación de los regímenes autoritarios no solo se llevó a cabo a través de la violencia, sino también creando y recreando *imaginarios sociales* y controlando la producción de subjetividades bajo una forma específica de leer e interpretar la sociedad y su historia. En ese sentido, para el caso chileno, la dictadura conllevó, entre otros aspectos, la implantación de un relato heroico sobre esta «hazaña», donde el cuerpo militar se presentó como el salvador de la patria y el apoyo civil como el espejo de la «auténtica chilenidad». Además, estos sujetos se unían en un relato que los vinculaba con las tradiciones conservadoras del país y en un «alma nacional»

<sup>1</sup> La Operación Cóndor se trató de la coordinación de varios gobiernos militares de Sudamérica, entre las décadas de 1970 y 1980, que tuvo como objetivo eliminar la oposición política a estos regímenes y a la herencia del marxismo en la región. Esta coordinación, contempló la colaboración de servicios de inteligencia militar de Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Brasil y Bolivia, y significó llevar a cabo secuestros, torturas, asesinatos y desapariciones de personas y organizaciones consideradas como amenazas para los nuevos órdenes.

que habían sido amenazada por el marxismo criollo y el imperialismo soviético. En tal contexto, por cierto, la dosificación de este relato sobre el pasado fue un imperativo para rearticular a la sociedad bajo el lente autoritario.

Efectivamente, las dimensiones culturales de la política fueron esenciales en la simbología del plantel civil-militar, buscando formar una ciudadanía alineada con la nueva institucionalidad y los valores conservadores. En ese plano, la Historia se convirtió en un instrumento clave para justificar el golpe y el proyecto refundacional, promoviendo una interpretación del pasado en detrimento de la narrativa de la Unidad Popular, lo que se dispersó a través de universidades y escuelas. Este último espacio, el escolar, en efecto –y como se profundizará–, es una arista esencial de nuestra agenda investigativa, por ser una de las estructuras culturales más importantes en la transmisión de valores en la sociedad (Arendt, 1989; Rancière, 2003; Ruiz, 2010) y por revelar un plano valioso entre la articulación de la historiografía conservadora, el autoritarismo y la ciudadanía.

En este contexto, por ejemplo, las palabras del ministro de Educación Pública, Contraalmirante Arturo Troncoso, en la inauguración del seminario «La educación chilena en la década del 80» en noviembre de 1975, reflejan la necesidad de transferir esta lectura a la sociedad. En ese sentido, su discurso destaca la decadencia política y el abandono de la educación por el gobierno anterior, lo que había traído «las más tristes consecuencias para la vida de la Nación» (4). Por ello, era esencial «recuperar y transmitir los valores auténticos de la tradición nacional» y eliminar «vicios y desviaciones» de «la historia». En ese plano, el Contraalmirante concluyó su intervención señalando la ruta del desvío:

Se trata de la exacerbación de lo político como motor central del hombre y de la sociedad, penetrado por la influencia devastadora de la ideología marxista-leninista [...] cuando ello logra introducirse en lo educacional, que es donde se cobijan los valores de las tradiciones de una nación, se hace más honda la crisis. Es por eso [que mi] última reflexión [...] cuando se piensa en la educación en la década del ochenta, es justamente esta: debemos terminar con el cáncer que ha corroído los valores en torno a los cuales se ha construido nuestra patria y la civilización cristiano-occidental [...] y debemos construir las bases de una educación y de una cultura identificada con los valores cristianos y nacionales, inspirados en el más puro sentido del deber para con la patria y la comunidad (Troncoso, 1975: 4, 16).

Como es posible apreciar, las palabras de la autoridad ministerial y militar reflejan un deseo refundacional orientado a establecer una nueva interpretación del pasado para la formación de la ciudadanía y la cultura, y la necesidad de crear una nueva institucionalidad cultural surgida del desmantelamiento de la anterior, para respaldar, en esta articulación, la nueva estructura emergente. En este contexto, el discurso de Troncoso refleja y revela la necesidad de abrir un proceso que instituyera un nuevo imaginario social.

En este sentido, la obra de Cornelius Castoriadis resulta fundamental para analizar las relaciones entre imaginarios sociales y formas políticas, pues gran parte de ella aborda profundamente la conexión entre Historia y Sociedad. En ese plano, como repasaremos en el segundo apartado, conceptos claves de su trabajo, como *imaginarios instituidos* y *radicales*, y la esencial importancia brindada al desenvolvimiento histórico de las sociedades y a la conjunción creativa entre sus dimensiones abstractas y materiales,

son tremendamente útiles para explorar las dimensiones refundacionales de la dictadura y los usos del pasado en las escuelas.

En tal dirección, este artículo está doblemente articulado: primero, se destaca la relevancia del pensamiento de Castoriadis para abordar cuestiones epistemológicas, políticas y sociales de la Historia, ampliando el horizonte de estudio sobre la investigación y la enseñanza del pasado. En segundo lugar, se contempla la utilidad de ciertas categorías de su obra en nuestra actual problemática de investigación. De ese modo, y en términos de orden, comenzamos dando cuenta de algunas orientaciones teóricas del filósofo greco-francés y de su utilidad para el análisis histórico y para nuestras preocupaciones. Luego, se analiza brevemente el papel de la Historia en el imaginario dictatorial, así como su impacto en la enseñanza escolar, proponiendo una nomenclatura para el análisis de esta coordinación refundacional. Finalmente, se presenta un avance de nuestra investigación doctoral, enfatizando las aportaciones que el enfoque castoriadiano tiene para pensar la enseñanza de una Historia oficial y las alternativas al canon en el periodo autoritario, exhibiendo algunas hipótesis de trabajo.

#### APUNTES SOBRE LA INSTITUCIÓN IMAGINARIA DE LA SOCIEDAD EN CLAVE HISTÓRICA

Las reflexiones de Cornelius Castoriadis abordan amplios registros de la vida social. Así, problemáticas como el examen, la vigencia y la crítica al marxismo, al psicoanálisis y sus herramientas, fueron ejes centrales de su desplazamiento teórico. De forma paralela, la construcción del ser social e individual, y las subjetividades e instituciones que revisten a las sociedades, también fueron ámbitos significativos de su reflexión,

sobre todo en lo que respecta a las dimensiones analizadas en los dos volúmenes de *La institución imaginaria de la sociedad*.

En esta publicación, en efecto, la reflexión sobre la historicidad de los individuos y de las formas que su presencia en el mundo y en la sociedad se han materializado en la construcción las instituciones sociales, se tornan materias importantísimas de indagación, permeando otras disciplinas de su acervo, como la sociología, la ciencia política y la antropología (Escobar, 2000; Kalifa, 2019). Sin embargo, pese a esta irrigación, el trabajo de Castoriadis ha sido poco valorado en el campo historiográfico, a pesar de la importancia que al pasado y su significación le brinda, y la sistemática reflexión sobre la articulación entre historia y sociedad que arraigan en su trabajo. Así, con unas cuantas excepciones que historizan la vida del filósofo, (Dosse, 2018), el trabajo de algunos historiadores que explicando «lo imaginario» recurren tangencialmente a su constructo (Duby en Escobar: 66) o de meditaciones historiográficas y sociológicas sobre su aporte en la reflexión sobre la temporalidad desde el constructivismo (Kalifa, 2019; Ratamozo en de la Garza et.al, 2012: 339-340), este aparato reflexivo sobre el pasado es una herramienta poco utilizada.

Por esta razón, a continuación, proponemos una reseña de algunas características del pensamiento de Castoriadis sobre la historia y la Historia<sup>2</sup>, abriéndonos, introductoriamente, hacia la sistematización de algunas categorías que formulan ricas entradas para pensar la historicidad de las prácticas humanas, el valor del pasado

<sup>2</sup> En este trabajo, siguiendo a Kosselleck (2004), empleamos el término Historia para referirnos a la historiografía, es decir, a la historia como conocimiento e investigación del pasado elaborado por medio de la profesionalización. Por su parte, el término historia se referirá a la historia acontecida, es decir a las acciones y acontecimientos factuales del pasado. Solo se mantendrá el formato indistinto cuando se cite textualmente un párrafo con autor específico.

y el sentido de su estudio. En este último plano, la obra del filósofo presenta desafíos que, como se enunciará al final de este acápite y en las conclusiones, también permiten confrontarnos con nuestro propio *quehacer* como profesionales dedicados al estudio y socialización del pasado.

En términos concretos, para Castoriadis (1983 [1975]) la pregunta por la Historia está cruzada por la pregunta por la sociedad y viceversa. De ese modo, en el prefacio a la obra de 1975, planteará que uno de los motivos de su trabajo era, justamente, problematizar esta relación, como parte constitutiva de cualquier fórmula teórica que, antes de erigirse por dogmas lineales y positivos era fundamentalmente creación, imaginación y relación temporal:

Lo que intento aquí no es una teoría de la sociedad y de la historia, en el sentido heredado del término teoría. Es una elucidación, y esta elucidación, incluso si asume una faceta abstracta, es indisociablemente de un alcance y de un proyecto políticos. Más que cualquier otro terreno, la idea de teoría pura es aquí ficción incoherente. No existen lugar y punto de vista exteriores a la Historia y a la Sociedad, o «lógicamente anterior» a ellas, en el que poder situarse para hacer la teoría –para inspeccionarlas, contemplarlas, afirmar la necesidad determinada de su ser-así, «constituir las», reflexionarlas o reflejarlas en su totalidad. Todo pensamiento de la Sociedad y de la Historia pertenece él mismo a la Sociedad y a la Historia. Todo pensamiento, sea cual fuere y sea cual fuere su «objeto», no es más que un mundo y una forma del *hacer* social-histórico (10-11) (cursivas en el original)

Como se aprecia, reflexionar sobre la significación de la «teoría» lo lleva, irremediablemente, a la reflexión sobre «lo histórico-social». Y es que, en efecto, Castoriadis consideró este binomio por sí mismo, es decir, fuera de todo

determinismo y preconfiguración teórica. Allí, en una clara confrontación con el marxismo clásico-estalinista-dogmático y, sobre todo, con las corrientes estructuralistas y funcionalistas, se esforzará por establecer una perspectiva situada en lo «histórico-social». De tal forma, planteará que si se considera lo histórico-social por sí mismo y sin «someterlo de antemano a las determinaciones de lo que conocemos o creemos conocer por otra vía, se comprueba que lo histórico-social hace estallar la lógica y la ontología heredadas» (Castoriadis, 1999: 13).

Sin embargo, ¿qué significan estos dos terrenos para él? ¿Qué es la Sociedad y qué es la Historia? A estas preguntas, Castoriadis (1999) propone una fórmula rápida al inicio de la segunda parte del libro. De ese modo, intentando elaborar un esquema no determinista, y para responder qué es la sociedad y, más específicamente, ¿qué es lo que la mantiene unida? (ibid.), dirá que la piensa «como un magma, e incluso como un magma de magmas, [...] no quiero decir caos, sino el modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto, ejemplificada por lo social, lo imaginario o lo inconsciente» (34).

Por su parte, para Castoriadis, la Historia encuentra una «definición» mutua con el devenir magmático de la Sociedad, filtrada por la asunción de lo nuevo y lo por venir. Citamos en extenso al filósofo por la claridad de su análisis:

Pero, así como la sociedad no puede pensarse bajo ninguno de los esquemas tradicionales de la coexistencia, tampoco puede pensarse la historia bajo ninguno de los esquemas tradicionales de sucesión. Pues lo que se da en y por la historia no es secuencia determinada de lo determinado, sino emergencia de la alteridad radical, creación inmanente, novedad no trivial. Es justamente esto lo que ponen en

manifiesto tanto la existencia de una historia *in toto*, como la aparición de nuevas sociedades (nuevos tipos de sociedad) como la incesante autotransformación de cada sociedad. Y sólo a partir de esta alteridad radical o creación podemos pensar verdaderamente la temporalidad y el tiempo, cuya efectividad excelente y eminente encontramos en la historia. Pues, o bien el tiempo no es nada, extraña ilusión psicológica que enmascara la intemporalidad esencia de una relación de orden; o bien el tiempo es precisamente eso, la manifestación de que algo distinto de lo que es se da al ser, y se lo da como nuevo o como otro, y no simplemente como consecuencia o ejemplar diferente de lo mismo (38, cursivas nuestras).

Ahora bien, ¿por qué Castoriadis afirma que si no sometemos el pensamiento sobre lo social y la historia a perspectivas deterministas aparece allí el estallido de la lógica heredada? Evidentemente se trata de la homologación de lo social a su resultado histórico y viceversa. De tal modo, el pasado, la Historia, y su registro, constatan que no puede existir un fundamento extra social que les conduzca y, por tanto, a su vez releva lo instituido en una sociedad y en un momento determinado, y las posibilidades de observar la construcción de imágenes que, dándose en el interior de lo histórico-social, conducen hacia la constitución de diversos imaginarios. En ese sentido, como dirá Castoriadis, los imaginarios son «el elemento mismo en y por el cual se despliega eminentemente lo histórico-social» (18). De tal forma, entonces, pensar la Historia desde esta clave es contradecir «una» forma de racionalidad sobre el pasado, para pensarlo como creación constante. Es decir, trascendiendo la lectura funcionalista de tiempo histórico como «simple medio abstracto de la coexistencia sucesiva» (19), para pensarlo como alteridad radical en donde se desen-

vuelven reglas y saberes más allá de contenidos preestablecidos por leyes inmutables. Es en este encuentro entre sociedades y alteridades radicales, en efecto, en donde se constituye el mundo y las instituciones imaginarias.

De ese modo, es importante reseñar qué entiende Castoriadis al pensar el componente imaginario. Por esta razón, a riesgo de ser breves, diremos que para el filósofo greco-francés las personas construyen significaciones abstractas por las que desarrolla su vida material en sociedad: significaciones que son imaginadas. Sin embargo, para que estas imágenes tengan sentido, necesitan del cuerpo social en que se inserta cada individuo. Son «los otros» quienes permiten dar el sentido y legitimidad a las configuraciones imaginarias, las cuales, al mismo tiempo están representadas en instituciones de diversas características (estatales, culturales, sociales, religiosas, etc), y son construidas históricamente por un imaginario doblemente articulado. Por un lado, un *imaginario efectivo*, es decir, el resultado de lo que existe instituido (la norma, las formas de ser, las instituciones legítimas o los codificados como verdad). Por otro, un *imaginario radical*, que crea nuevas significaciones sociales instituyendo nuevas interpretaciones que interpelan instituciones, normas y formas de ser ya instituidas, apareciendo significaciones instituyentes que resignifican lo dado y que, incluso, pueden llegar a crear nuevas instituciones radicalmente distintas a las precedentes. Más específicamente, dirá Castoriadis (1983): «Podría intentarse distinguir, en la terminología, lo que llamamos lo imaginario último o radical, la *capacidad* de hacer surgir como imagen algo que no es, ni fue, de sus *productos*, que podría designarse como lo *imaginado*» (220, cursivas en el original).

Estas imágenes, como utopías activables, no se dan en el vacío. Se dan, al contrario, en lo social y, por esto, esta dinámica interpela la propia configuración de nuestro «archivo histórico» y las formas de diagramarlos en relación al tiempo histórico: «Consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado» (Castoriadis, 1983: 201).

En ese plano, el llamado de Castoriadis a pensar la Historia como discontinuidades dadas diacrónicamente y en diversos lugares sociales, permite descentrar el análisis estructuralista y determinista, eliminando las divisiones antagonistas y asimétricas sobre las poblaciones, tan características del sistema de pensamiento histórico dominante. En ese sentido, en un texto profundamente pedagógico y en íntimo diálogo con el libro de 1975, Castoriadis (2020 [2002]) bosquejará la forma en que las relaciones entre lo imaginario, las sociedades y el pasado se articulan y representan, entregándonos, además, una reflexión útil para la crítica y proyección de nuestra propia praxis investigativa en el campo historiográfico:

La dimensión ensídica, por una parte, que limita las posibilidades, establece ciertas referencias (tipos de cimientos, por ejemplo, que implican ciertas cosas sobre el tipo de construcción erigidas sobre ellos [...] y, por lo tanto, también sobre un tipo de poder [...]). Por otra parte, la capacidad que debemos postular –y este postulado se verifica en la efectividad de la investigación histórica– para revivir, reconstruir las significaciones imaginarias sociales de otras civilizaciones, sociedades, épocas. Ella presupone que uno sepa familia-

rizarse con la cosa, y la capacidad de descen- trarse respecto de sus propias significaciones imaginarias sociales para centrarse en las de otra sociedad y frotarse lo suficiente con esta otra sociedad para comprender un poco lo que pasaba en ella, lo que era para esa gente vivir en ese mundo que era el suyo, cuáles eran las significaciones con las que estaba investidos su mundo y su vida, lo que les importaba y lo que no les importaba (41)

### LA «PROSA DE LA CONTRAINSURGENCIA»: LA SIGNIFICACIÓN DE LA HISTORIA DURANTE LA DICTADURA CIVIL-MILITAR CHILENA

La reflexión de Sergio Rojas (2013) analiza e ilustra cómo se movilizó y significó el pasado durante la dictadura chilena. En tal plano, el filósofo sostiene que, mientras la Unidad Popular centró su simbolismo en los históricos problemas estructurales a transformar, la dictadura ofreció una lectura identitaria del pasado. Así, en el periodo democrático y socialista, las desigualdades sociales se entendían en una clave pasado-presente, reconociendo sus raíces históricas y lo que estaba por venir: la transformación de la sociedad. En contraste, tras el golpe de Estado, la historia se convirtió en un conjunto de «efemérides militares y representaciones costumbristas del centro del país» (24), que fomentaban una identidad colectiva «para asumir en conjunto las tareas que asigna al presente la modernización por venir sobre la base de la unidad nacional» (ibid.)

Esta mirada sobre la historia revela una conexión poco estudiada entre la gubernamentalidad dictatorial y la historiografía conservadora. El Estado autoritario, en efecto, infiltró el estudio del pasado mediante la intervención en universidades y Escuelas de Historia, controlando contenidos educativos y docentes. Esto, se inscribió en el contexto de la Doctrina de Seguri-

dad Nacional y del rescate de una historiografía conservadora que, como saber-poder, persistió a pesar de la modernización universitaria de la segunda mitad del siglo XX.

La hegemonía de esta escuela historiográfica en el periodo dictatorial en las universidades (luego de la exoneración, exilio, encarcelamiento y/o el asesinato de académicos democráticos), se posicionó mediante la investidura del saber conservador erudito universitario como un argumento de autoridad para significar un relato y una práctica de gobierno que defendió el golpe y la legalidad e Historia conservadora de raíces hispanistas y católicas originada a principios del siglo XX (Sagredo, 2024), legitimando, de esa forma, el orden emprendido desde 1973 y perfiladas jurídicamente tras la Constitución de 1980.

Aunque no es este el espacio para profundizar en la historia intelectual de esta tendencia historiográfica, podemos destacar algunas de sus características claves. En ese sentido, sobresale la preponderancia de las historias militares y diplomáticas, así como el papel crucial de las élites en la construcción de la identidad nacional y la asociación del Estado autoritario con la razón ilustrada del cuerpo social conservador, enmarcado en valores cristianos tradicionales y un fuerte discurso nacionalista. Además, la política fue percibida como un ámbito concerniente exclusivamente a las élites, y registrada en archivos y fuentes oficiales, lo que limitaba los temas dignos de estudio y transmisión. Esto se trató, en efecto, de una historiografía que desde el primer día dictatorial se perfiló como garantía narrativa del golpe de Estado (Pinto, 2016).

Siguiendo las reflexiones de Ranahit Guha (2002), rotularemos esta articulación como «prosa de la contrainsurgencia», toda vez que, al criticar la interpretación de la historia colo-

nial india y su archivo, ofrece un marco para analizar discursos sobre el pasado que operan bajo la autoridad estatal como saber-poder. Esta categoría, en efecto, permite entender la reproducción de una historia oficial que resalta hechos, fuentes e interpretaciones que mantienen un orden que despolitiza y olvida las experiencias subalternas. En la propuesta de Guha, esto se trataría de la articulación de una mirada estatal e historiográfica que prioriza ciertas fuentes institucionales, y que se convierte en «ciencia política» al eliminar la conflictividad social del pasado y su huella en el presente (79) coadyuvando al mantenimiento de la opresión y su justificación científica.

Como adelantamos en la introducción, una de las formas en que esta prosa se desplegó fue a través del entramado educativo escolar. Así, la educación y las escuelas fueron, y son, un puente crucial entre la Historia y la sociedad, transmitiendo la herencia social a los nuevos sujetos incorporados a la sociedad y reproduciendo los valores culturales para introducirles la conciencia de sus valores patrios y su espíritu cristiano tradicional. Por esto, toda vez que la necesidad militar fue la creación de una ciudadanía consciente de estos planos, el pasado debía ser visto, en palabras de Rojas, como un «proceso de constitución de una identidad heredada que une y pacifica el presente» (25). En esa línea, y a diferencia del anterior gobierno cuya matriz era la crítica del pasado y la lucha social como su motor, en la perspectiva autoritaria la Historia se presentó como un *continuum* de progreso pacífico interrumpido por el socialismo allendista y que debía recuperarse. Por ello, la misma Historia «debía ser aprendida e ilustrada antes que reflexionada y discutida» (ibid.).

En efecto, como plantearon, entre otros, Sargredo y Serrano (1994), Lira (2004) o Reyes (2005),

esto se expresó de manera evidente en el complejo entramado escolar, tanto en lo respectivo a los espacios curriculares, así como en la cara más interna de las escuelas, esto es, su espacio cotidiano. Es decir, una transformación cultural profunda de las dimensiones abstractas y normativas de la institución escolar (Zurita, 2021: 8-9). De esta manera, aunque por razones de extensión es imposible profundizar, a continuación señalaremos algunas características y dinámicas que reflejan y ponen en evidencia la permeabilidad de la prosa contrainsurgente en la enseñanza escolar del pasado en el Chile dictatorial.

De tal forma, en el primer ámbito podemos incluir al sistema curricular y la producción de textos escolares. Dentro de la primera sección, es necesario considerar que, aunque la reestructuración oficial de los programas se realizó tras la reforma educativa de 1981, lo real es que, siguiendo a Neut (2018), desde 1974 y a través de pequeñas modificaciones, el curriculum de Historia ya se había transformado cualitativamente respecto al heredero de la reforma de 1965 «generando, en los hechos, un curriculum diferente» (6)<sup>3</sup>. Es decir, desde los primeros meses, el sector educativo asociado a la Historia fue un objetivo de intervención primordial para el plantel civil-militar. De ese modo, aunque los pioneros cambios no permearon «el sentido y contenido de todas las asignaturas, sí lo hizo sobre una de las que contiene como función explícita la transmisión de los valores social y hegemónicamente dados» (ibid.)

<sup>3</sup> Este curriculum estuvo fuertemente traspasado por un interés modernizador que fue eco del gobierno social cristiano y del desarrollo y actualización de las ciencias sociales y de la historiografía, sobre todo con la influencia de la Escuela de los Annales. De igual forma, aunque no se lograron posicionar como hegemónicas, algunas interpretaciones del pasado en clave marxista también se desarrollaron en el periodo previo, es decir, en la época de los sesenta y hasta el gobierno de la Unidad Popular. De esta última, por ejemplo, algunos conceptos y categorías como subdesarrollo o dependencia se integraron al lenguaje de la época.

En breve, es posible señalar que la orientación conservadora se vio representada como una reificación de la historia nacionalista y conservadora. Por lo tanto, se dio una primordial importancia a los conceptos de nación y nacionalidad y a la existencia de una homogénea alma nacional que (a diferencia de su diversa composición reivindicada por el espíritu democrático pasado) se desplegaba en el tiempo como símbolo de unidad y autoridad, reflejada en la imagen de líderes autoritarios y en un Estado robusto. Además, esta visión invitó sin problemas a la legitimación de la nueva Constitución política una vez vigente, así como a las orientaciones neoliberales del gobierno, mediante los cursos de Educación Cívica y de Economía, por los que se procuró su legitimidad.

Lo anterior también se vio representado en los textos escolares, en cuya redacción participaron historiadores derechamente comprometidos con la dictadura, como Gonzalo Vial, paladín de la historiografía conservadora y ministro de Educación Pública durante algunos años de la dictadura. A modo de resumen, las características principales de estas obras fueron una propuesta enciclopedista y narrativa, y la preponderancia que la historia institucional y de grandes personalidades ligadas a la elite, cifradas por un relato cronológico y por etapas, guiadas por la propuesta y uso de fuentes clásicas como biografías o decretos gubernamentales. De igual modo, se extirpó el uso de conceptos como clases sociales, dependencia o desarrollo –adheridos al lenguaje histórico en la década del sesenta y hasta el golpe–, haciendo preponderantes otros, como nacionalidad, nacionalismo, libertad, autoridad y Estado.

Por último, proponemos que también existió un trasvase del sentido de la Historia a materias actitudinales, reflejadas en la utilización de

mecanismos institucionales y ministeriales que delimitaron el quehacer cotidiano en las escuelas. En ese plano, las «Circulares de Educación» (decretos que regularon aquello que se decía y hacía en las escuelas) fueron una expresión de la utilidad de la Historia más allá de lo meramente curricular, lo que se expresó en indicaciones que, entre algunas de sus características, por ejemplo, delimitaron, autorizaron y vetaron los temas decibles y tratables en los recintos escolares, obligaron a la participación de profesores en actos cívicos y efemérides militares, y propusieron textos y documentos para ser trabajados en clases, los cuales defendían y legitimaban el proceso abierto el 11 de septiembre de 1973 (Magendzo y Gazmuri, 1981).

En ese sentido, comprendemos este saber-poder como una estrategia implementada para imprimir rasgos deseados en la comunidad escolar a partir de la utilidad del pasado para imponer la institucionalización de un imaginario. De tal forma, considerando los antecedentes (o la voz del Contralmirante Troncoso) y cruzándolos con la perspectiva castoridiana, es relevante comprender el despliegue de la voluntad institucionalizante de la dictadura y el importante papel de la Historia y de su conjugación con la sociedad para restituir imaginarios. Allí, al mismo tiempo, aparece complementariamente la pregunta por el tipo de imaginarios desplegados periféricamente a esta razón instituyente. En ese sentido, proponemos una hipótesis tentativa articulada en la misma historicidad del pasado y lo «histórico-social». En tal contexto, es necesario considerar que, antes del golpe de Estado, existió una institución distinta en este orden, es decir, un *imaginario instituido* que condensó una praxis política y social que puso en relieve la actoría social e individual propia de un momento en que, entre las décadas de 1930 y 1940,

se pusieron en suspenso la soberanía de la oligarquía y las elites del país (Pinto, Op.cit).

En ese plano, la dictadura civil-militar, depurando la esfera de producción simbólica y cultural con un marcado tinte conservador y antimarxista, posibilitó y abrió los canales para re institucionalizar el discurso dominante antes de la segunda mitad del siglo XX chileno, el que, leído a la luz del siguiente lustro, va a permear diversos espacios de transmisión cultural, como la escuela y la enseñanza. En ese sentido, en clave de institución de imaginarios, cabría preguntarse cuáles fueron las dinámicas que esta institucionalización conservadora generó tanto al interior del mismo campo histórico como en el plano de las resistencias a esta codificación. En relación a esto último, proponemos que los maestros de Historia identificados con la izquierda y la democracia, lograron poner en tensión este proceso, visualizando el aula y la cotidianidad escolar como una alternativa para «contar otras Historias»; distintas al canon que pretendía instalar la dictadura. Esto es justamente lo que revisaremos a continuación.

### AULA, HISTORIA OFICIAL E IMAGINARIO RADICAL: CONSERVADURISMO (POR ARRIBA) Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (POR ABAJO).

Retomando ideas planteadas en la introducción y mencionadas tangencialmente en otros apartados, es importante recordar que nuestra agenda investigativa estudia la imbricación entre el aparato gubernamental autoritario –la «prosa de la contrainsurgencia»–, su desplazamiento en el campo escolar, y las resistencias a esta direccionalidad. En ese plano, proponemos que estas últimas pueden observarse en prácticas y experiencias de docentes de Historia ligados a la oposición

política<sup>4</sup>. En esta línea, es relevante señalar que, en la búsqueda de un análisis y descripción densa (Geertz, 2003), también exploramos el proceso de subjetivación que los docentes experimentaron en su etapa de formación universitaria, pues consideramos que este momento forma parte importante del proceso de la construcción identitaria que portarán los maestros, ya que en él se diseñan, reproducen y socializan propuestas interpretativas sobre la Historia, tanto en espacios formales e informales. Por lo tanto, antes de reflexionar sobre la agencia de docentes en el aula, reseñaremos sucintamente este previo proceso.

### Entre el oficialismo y alternativas formativas

La mayoría de las entrevistas realizadas y sistematizadas retratan recuerdos en una doble significación del golpe en cuando a la vida cotidiana, los procesos de formación y las prácticas escolares. Esta doble significación ondula entre el miedo y el pesimismo y la esperanza y la creatividad. De tal modo, los testimonios se enlazan en el diagnóstico del golpe como una situación catastrófica que, junto con ejercer el miedo a través de la detención y la tortura de estudiantes y profesores, también se vio reflejada en la presencia material de uniformados en los pasillos y aulas universitarias, amparados por la existencia de «Rectores delegados» (instalados por la Junta Militar). Como recuerda Georgette, estudiante de Historia en la Universidad de Concepción desde 1972, y que vivió el tránsito hacia una universidad controlada y antidemocrática: «Había que estudiar con los milicos ahí en la puerta, vigilando mientras teníamos clases. En la puerta del aula, nos tenían absolutamente controlados. Lo que dijéramos, lo que no decíamos».

<sup>4</sup> Esta muestra y opción metodológica no se modula de forma antojadiza, sino por posibilidad que ellas brindan para captar racionalidades y praxis distintas al canon. Vale decir que se han alterado los nombres de la selección de entrevistas, para guardar su anonimato.

El control autoritario, como dijimos, también se expresó en la exoneración de docentes relacionados con la izquierda política y el cambio de orientaciones de las clases y planes formativos. Los recuerdos de entrevistados concuerdan en plantear que este proceso fue radical desde los primeros días de intervención, notándose un cambio de sentido en las orientaciones interpretativas. En el caso del ex Pedagógico de la Universidad de Chile, Patricio recuerda que luego de reingresar a la universidad (posterior a un receso de seis meses luego del golpe de Estado vivido también en otras universidades) y en relación al nuevo cuerpo docente, ya «Se notaba mucho su posición política; y [además] los dos Departamentos, de Historia y de Geografía, bajaron mucho el nivel. No había ningún análisis crítico, era pasar materia, así como quien lee un cuento. Y cero críticas». Georgette vivió esto mismo en la ciudad de Concepción, pues, luego del golpe, el estudio de la Historia en universidades «Se volvió una cosa sumamente escolar y repetitiva, y quedaron esos profesores que les gustaba dictar. Yo no sé cómo esa gente llegó allí. Y, además, en una fase en que se quemaron los libros y estaba todo prohibido».

Para el caso de la Universidad de Santiago, Rodolfo plantea que, con pocas excepciones, la mayoría de cursos estaban orientados por una clase profundamente verbalista y memorista y que, en general, junto a sus compañeros de estudio no habían tenido lecturas críticas ni innovadoras, sino fundamentalmente clásicos del pensamiento conservador. Además, plantea que, en cuanto a las asignaturas sobre la Historia de Chile, por ejemplo, la interpretación estaba marcada por el relato de profesores de derecha y defensores del régimen autoritario (como, por ejemplo, Patricia Arancibia Clavel o Gonzalo Vial) y que, para el caso del estudio del tiempo

contemporáneo, la enseñanza llegaba hasta los años veinte y treinta, en desmedro de los procesos de democratización que la sociedad experimentó en las décadas siguientes.

En este contexto, la vivencia del autoritarismo en las universidades estuvo supeditada a la doble articulación del control: tanto en las propias escuelas y aulas dirigidas por funcionarios del régimen como también en las modalidades, formas y contenidos, supeditados –casi hegemónicamente– a una visión nacionalista, conservadora, abiertamente de derecha y legitimadora del régimen autoritario. Es decir, se trató de la inculcación de una Historia por «arriba» que, desconociendo las experiencias sociales e individuales por abajo, así como las lecturas a contrapelo de los relatos dominantes emergidos en la segunda mitad del siglo XX, pudo el saber histórico acumulado. En otras palabras, se seleccionaron quirúrgicamente las relaciones entre Historia y Sociedad como mecanismo de instalación de una prosa histórica contrainsurgente.

Decimos «casi hegemónica» ya que, pese a la rigidez del sistema autoritario y del control, existieron espacios y prácticas que, al interior de las mismas universidades –y/o en diálogo con ella–, posibilitaron la articulación de sentidos distintos al canon historiográfico conservador recurrente en los recintos de estudio. En ese plano, por razones de extensión sólo relataremos algunos ejemplos de estas alternativas. Por ejemplo, Rodolfo plantea que en su periodo de estudio existían «sensibilidades» específicas que permitieron acoplarse a algunos docentes desde encuentros particulares:

Era todo intuitivo, tu «olías» al profesor con el cual podías hablar, y tampoco podías hablar de mucho, porque los profes también tenían miedo [...] Los olías, no podías decir en ese minuto «ok, este profe es tal cosa». Por lo tanto, eran

unas complicidades implícitas, eran unas complicidades que estaban en el aire, que tenían que ver con cosas mínimas, cosas realmente mínimas: la aprobación de tu comentario, la aceptación. O cuando sabías que definitivamente eran cercanos a la dictadura, simplemente no hablabas, no tenía sentido.

En ese plano, recuerda que en sus últimos años de estudio cursó la asignatura «Historia de América Latina», dictada por el historiador Julio Pinto. En este espacio formativo, Rodolfo destaca la orientación metodológica del curso y la apertura de fuentes: «leíamos mucha literatura, no solo los libros de Historia, leímos mucha literatura». De ese modo, esta dinámica incluyó la lectura de literatura crítica relevante, como «El Siglo de las Luces» de Alejo Carpentier, que inspiró a Rodolfo a organizar una obra de teatro basada en la obra y que se reprodujo varias veces en diversos espacios de su universidad. De forma complementaria, recuerda su relación con estudiantes de cursos mayores, con quienes, por fuera de la universidad, encontró un espacio de lecturas alternativas, mediante el cual leían y comentaban obras no empleadas en las cátedras (pues muchas de ellas estaban prohibidas por decreto). Entre ellas destacaban obras clásicas del marxismo, así como la vetada Teoría de la Dependencia. En el contexto de la ciudad Valparaíso, la experiencia de Margarita, estudiante de Historia en la Universidad de Playa Ancha, es similar. Entre su narración, recuerda sus primeros años de estudio y el marco de las intensas protestas de la medianía de la época de los ochenta, las que muchas veces imposibilitó realizar clases con normalidad y en la estructura universitaria oficial, por encontrarse cerrada a fin de evitar tomas o ataques de movimientos sociales antidictatoriales. Ante esto, se generaba la posibilidad de realizar las clases en diversos espacios. Margarita da cuenta que esto posibili-

tó que los profesores de tendencia progresista, democrática y/o de izquierda, se abrían a realizar clases en playas y pubs, espacios que, por su cotidianidad y apertura, permitieron una cátedra más libre (dentro de las posibilidades) y la recomendación de libros o materiales no contemplados en el curriculum oficial.

Nos detenemos en este periodo de vivencia y recuerdo, pues consideramos que la subjetivación de los estudiantes, que será parte de la «identidad docente» desplegada posteriormente en sus vidas, da cuenta de una doble articulación del proceso de estudiar Historia y de formación para ser profesores, mediante la cual habitan y colisionan, simultáneamente, la decepción con la lectura conservadora, permeada por el miedo, y las esperanzas y alternativas derivadas de lecturas y espacios en que se encuentran opciones metodológicas y contenido innovadores y/o críticos, redes personales nacidas en el mismo espacio universitario, así como en la cotidianidad de la vida social más allá de las instituciones.

Es decir, retomando las reflexiones castoridianas, podemos ver un despliegue del imaginario instituido como expresión universitaria de la prosa de la contrainsurgencia, construido así mismo a partir de la prolongación del relato conservador sobre la vida social y de la cohesión entre la forma histórica del país y una línea del tiempo finalizada en un periodo «lejano» al presente. De esa forma, por tanto, la prosa de la contrainsurgencia modula el imaginario instituyente, que es deber robustecer a través de la creación de agentes sociales (profesores de Historia) destinados a desplegarlo en la infancia y la juventud.

Sin embargo, debemos considerar que el plano de lo instituido está versado por lo histórico-social y también, siempre, potencialmente abierto al cambio a propósito del ritmo del presente

y de otros imaginarios desplegados en el tiempo histórico. Por esta razón, como introducíamos, consideramos elemental pesquisar bordes y periferias de lo establecido y lo determinado (y determinista). En otras palabras, en términos castorianos, experiencias sociales e individuales, es decir, entramados sociales entre lo colectivo y lo individual, que, al interior de lo histórico-social, dieron cuenta de otros imaginarios por instituir.

### De la Historia dicha a la política de la Historia

En ese plano, proponemos que la experiencia de enseñar la Historia desde una tribuna política democrática y contraria al autoritarismo es un nodo memorial idóneo para dilucidar formas de resistencia y analizar la relación entre el aparato creado, la vida cotidiana en las escuelas y la experiencia de docentes y estudiantes, reguladas tanto por el plano oficial de la educación y las dinámicas cotidianas de la propia escuela, en donde «lo instituido» (y lo «por instituir», si recordamos las «Circulares») es interpretado de diversas formas. Es decir, como diría el filósofo greco-francés en Cisneros (2020), interrogar el plano sublimación entre el individuo (y sus imaginarios) y el mundo social (por donde son mediados los individuos) (30).

En torno a esta propuesta, a continuación, reseñamos algunas experiencias relevantes recordadas por nuestros protagonistas que, consideramos, ponen en evidencia diversas puestas en práctica de formatos de enseñanza alternativos del pasado, que interrumpen con el formato deseado por la oficialidad. De este modo, haciendo uso de las reflexiones de Castoriadis, formulamos una hipótesis complementaria que robustece nuestra ruta interpretativa. En tal dirección, proponemos leer estas alternativas como declaratorias de *imaginarios alternativos*

que, haciéndose de la imaginación (histórica) propone una enseñanza en la práctica cotidiana anclada a la «voluntad democrática» que, haciendo uso del pasado y de la doble construcción del aparato interpretativo, conjuga el presente (lo instituido) con su vivencia y crítica, habilitando la posibilidad de repensar la Historia desde otros planos.

En ese sentido, es necesario indicar que la práctica educativa de estos docentes estuvo marcada por lo que el teórico de la educación José Contreras (2005) denomina como un «deseo primero», el cual modula la opción por la educación: el deseo de ver como los educandos crecen en lo social y se integran, «de compartir algo importante [...], de verlos crecer; [...] y que también tiene que ver con nuestro sufrimiento si vemos que no [...] nos mueve, pues, nuestro deseo de compartir esa relación para hacer de mediadores en la posibilidad de un crecimiento [...] en lo humano, no es sólo aumentar, sino integrarse, ser» (s/p).

En este sentido, Juan Carlos, estudiante de Historia en el ex Pedagógico entre 1979 y 1985 denomina su práctica educativa como un «sentido gregario», esto es, el ímpetu de estar con los estudiantes y tener una práctica amorosa: «buscar la cercanía máxima con el ser humano que está al frente, llevar adelante una práctica pedagógica muy pero muy tremendamente amorosa, afectiva, transversal, con los estudiantes». Se trataba, en efecto, de un momento deshumanizante en que se debían reforzar los valores de afecto y apoyo diluidos. De la misma forma, Georgette recuerda: «[Por] todas las circunstancias que nosotros vivíamos, yo pensaba en ese momento que era ¡tan importante conservar la humanidad! Es decir, reforzar esa parte de humanidad que teníamos, porque el momento era tan inhumano y parecía tan surrealista».

Creemos valioso e importante introducir este «primer momento» de la praxis, toda vez que marca la significación de la docencia en una clave contextual, abriéndonos a la dimensión política de nuestros sujetos. Es decir, la lectura del periodo y la puesta en práctica de una pedagogía amorosa, cercana, y que permitiera restituir lazos sociales degradados, evoca un cuestionamiento por lo existente. De igual forma, esta dimensión democrática configura un marco de movimientos enlazados con una visión disciplinar distinta a la conservadora, relevando –también– el contenido democratizador que ésta podía llegar a tener.

En efecto, proponemos que el sentido gregario de la praxis educativa entronca con el intento de desarrollar un tipo de clases distintas, que pusieran en relieve una dimensión crítica y analítica de la Historia, introduciendo, en la medida de las posibilidades del contexto nacional y escolar, contenidos relevantes para llegar a este puerto, los cuales, por lo general, estaban vetados o bien su forma de análisis estaba filtrada por la perspectiva autoritaria. Es decir, la praxis en el sector se moduló por el interés que los educadores tuvieron en posibilitar el pensamiento histórico y, a su vez, la incorporación y lectura crítica de diversos temas que podían movilizar el contenido hacia una Historia distinta y posibilitar pensar la democracia. Respecto a lo primero, por ejemplo, Rodolfo rememora sus años de enseñanza escolar:

Tenía que ver fundamentalmente con dejarlos pensar, con darle vuelta a los saberes previos, esa cosa con que vienen cargados, la mochila, con la cosa personal familiar, política. Darle vuelta eso y decirles: «Si te tinka léete esta otra cosa» y que se acercaran a preguntarte «¿Dónde encuentro más? ¿qué autores me aconsejas?» Eso ya era un éxito extraordinario». Por lo tanto, se trató de superar las prosas conservadoras en la misma práctica:

«Lo que hacía era hacerlos pensar, asociar cosas, vincular cosas: sabía que no tenía ningún sentido estudiar a Frías Valenzuela, por épocas, por gobiernos. Sabía que eso no tenía sentido [...] lo más importante era relacionar eso con el presente<sup>5</sup>.

«Pensar históricamente», en efecto, será una de las principales preocupaciones de los maestros opositores a la dictadura, transformándose en una herramienta que subvertirá el orden dominante sobre el valor de la Historia, así como de su propia experiencia. En ese sentido, y siguiendo a Elias Palti (2000), este concepto, como todo concepto, no puede ser cosificado a *una forma*, más bien depende a un momento preciso de producción (27). Esto es corroborado por nuestros estudiados, toda vez que, «darles vuelta la mochila» no significaba eliminar los rasgos de un pensamiento heredado, sino potenciar la crítica para no aceptar los determinismos oficialistas. Se trataba, en efecto, de «provocar un efecto» para posibilitar, en los educandos, una herramienta para el desenvolvimiento de la vida y la contingencia: «Lo que yo quería [al] hacer clases de Historia era básicamente abrirles el coco. O sea, la Historia servía para abrirles el coco. Tal vez la Química no servía –y esto es de puro prejuicioso–, pero la Historia sí servía. Y eso era lo que yo sentía, lo que yo perseguía, que era hacerlos pensar.

Sobre esta significación también da cuenta la experiencia de Georgette en el Liceo Enrique Molina de Concepción, al decir que, en los años dictatoriales, su práctica educativa tenía por objetivo que sus alumnos «lograran estructurar sus cabezas y pensar hilvanadamente; emitir juicios críticos frente a cualquier cosa.

<sup>5</sup> Frías Valenzuela es el autor de uno de los textos escolares más emblemáticos en la Historia de Chile, caracterizada por su arraigo positivista, conservador y elitista.

Ya con eso me contentaba. Que supieran o no una efeméride ¡Qué me importa a mí cuándo se descubrió América! Que quién lo descubrió, ¡No importaba! Ni yo me los sabía». Aunque, por supuesto, el tono irónico es evidente, estos recuerdos contienen en sí mismo la lectura de una práctica de enseñanza de la Historia conservadora y su crítica inmanente. No se trataba, por cierto, de acumular datos y fechas, sino de hilvanar el pasado con el presente de los jóvenes a quienes se les enseñaba. Más específicamente, Georgette dirá:

Uno no necesita aprenderse de memoria todas las chorreras de nombres y fechas para poder entender cómo funciona el mundo. O para poder leer comprensivamente, o para poder estructurar una idea, no es necesario. Si es necesario tener datos, tener experiencia, referencias, en Historia es importante tener referencias, pero basta con tener una sola referencia. Bueno, para un historiador seguramente es más importante. Pero un joven de enseñanza media, necesita leer comprensivamente, necesita comprender lo que lee, necesita emitir un juicio crítico sobre lo que está leyendo y poder inferir cosas, relacionar cosas, generalizar ideas. Esto me sirve para entender esto, esto y esto. Entonces para eso sirve enseñar Historia en realidad. Lo demás no tiene sentido. Sirve para lucirte frente a los demás, pero no sirve para nada más.

Es decir, podemos apreciar que la Historia es concebida como una herramienta que puede permitir a los estudiantes pensar críticamente en relación a las pocas posibilidades de concretar este proceso en un contexto de fuerte control. Una educación histórica para pensar el presente que, por las propias características de este, pero también –y muy importantemente– por el acervo acumulado por los docentes antes y durante la dictadura, habilita una segunda di-

mensión de la práctica de enseñanza de la Historia en el aula intervenida. Estas últimas, algo más explícitas y abiertas a confrontar los planes y programas, proponemos que se desarrollarán como tácticas, es decir, siguiendo a de Certau (2000), acciones calculadas determinadas por la acción de una fuerza extraña que inaugura haceres en la cotidianidad al «interior del campo de visión del enemigo» (43), en confrontación a las estrategias gubernamentales emanadas desde arriba. Esto es, una racionalidad de poder mediante la cual se inscribe un espacio como «propio» y sujeto a ser susceptible a su administración en relación a metas y a «lo medible» (42).

En efecto, esta dimensión de la práctica, articulada contra los contenidos hegemónicos acoplados por las fuerzas productoras de la prosa contrainsurgente (Estado, archivo e historiografía), es interesante pues ponen en la palestra la exigencia de un pensamiento crítico que politiza la enseñanza de la Historia tradicional desde posturas explícitamente deconstructivas del aparataje conservador y la enseñanza en estos términos. En ese plano, logramos identificar prácticas subversivas que, desde la pregunta, la crítica y la participación, permitieron movilizar contenidos vetados. Por ejemplo, Patricio recuerda que las efemérides –tan defendidas por el plantel civil-militar (y vividas o recreadas por lo menos un día de la semana en los actos cívicos)– se transformaron en una buena forma de posibilitar la duda y un criterio que él denomina «popular»:

Si estábamos hablando de la Guerra al Pacífico, les preguntaba ¿la victoria fue para todos los chilenos o para algunos? O sea, si es que los soldados que fueron, los que murieron, los que quedaron mutilados (y que fueron, al principio, sobre todo, excampesinos que se fueron a trabajar a las oficinas salitreras y que, estando allá,

los enrolaron como soldados, les dieron un poco de instrucción militar y los mandaron a la guerra). Toda esa gente ¿cambió sus condiciones de vida? ¿para ellos fue un éxito el resultado de la guerra? Quedaba la pregunta, te fijas. Y que las chiquillas pensarán y elaborarán sus propias respuestas.

Para Juan Carlos, la docencia también tuvo ese sentido. Con su práctica intentaba: «que aprendieran a reflexionar con datos de la realidad, no oficiales. Es decir que fueran datos de carácter histórico pero que no perteneciesen o que no hubiesen estado reconocidos por el Estado en el famoso Decreto 300, que eran los planes y programas de la época. Eso era lo primero». En ese sentido, la relativa autonomía del aula, la cotidianidad de la escuela, además de «intersticios» del curriculum, permitían *bypassear* la institucionalidad: «Agarrándome por ciertos intersticios del Decreto 300 enseñaban la Revolución Rusa, entre medio de la Primera Guerra Mundial o del periodo de entre guerras. Y ahí salía con Lenin, “techo y abrigo”. Y [lo] dramatizaba».

Lo anterior también queda medianamente demostrado con los cursos controversiales que, en los últimos años de educación secundaria, podían ser *hackeados* con actividades evaluativas deliberadamente pensadas para el presente inmediato de las y los educandos. Estos temas controversiales se daban, sobre todo, recuerda Rodolfo, en los cursos: «que eran Educación Cívica y Economía». En este contexto, y siguiendo las indicaciones ministeriales, Rodolfo recuerda que, por ejemplo, en Educación Cívica «básicamente uno [tenía] que pasar lo que es el ordenamiento jurídico, y el ordenamiento jurídico que terminaba en el estudio de la Constitución de Pinochet. Y por lo tanto había que discutir la constitución del '80». Es sobre esta experiencia que nuestro entrevistado recuerda

una inflexión crítica y subversiva de lo esperado y regulado, abriendo posibilidades de crítica y reflexión en la enseñanza y en el proceso evaluativo: «Y cuando hablamos de la Constitución del '80, el ejercicio final, no era una prueba global como la que hacían otros profesores, sino un trabajo en donde construían la Constitución del colegio. Utilizaban todos los elementos que se habían visto en el semestre, en términos de cómo era una Constitución para el colegio, para la relación con sus profesores, con el director, los inspectores. Era un ejercicio de aplicación».

Esto significaba, si leemos entre líneas, un bricolaje de los saberes y normas establecidas leídas en una clave democrática, que se orientaba a reforzar la capacidad crítica del estudiante desde una perspectiva antiautoritaria que prefigurase la sociedad anhelada, para reactivar el presente desde una lectura alternativa de la Historia. Una lectura desde abajo y desde una historia vivida. En ese sentido, se trató de una enseñanza de la Historia «por abajo» de la institucionalidad que permitió la construcción de una «otra Historia», amparada en la resignificación de la instalación de la prosa contra-insurgente. Una posibilidad de pensar otras posibilidades en la Historia desde un apéndice imaginativo radical.

## CONCLUSIONES

Como mencionamos al comienzo, este trabajo sólo retrata una parte de nuestra investigación actual y de su aproximación. En ese plano, es una captura de un marco de reflexiones y de operaciones metodológicas aún en curso y, por tanto, aún abiertas a la reconstrucción. Con todo, el propio avance doctoral, como el presente ejercicio reflexivo, merecen algunas ideas de síntesis que, en su sistematización, pueden adelantar preguntas

y proponer entradas de análisis complementarias a problemáticas poco abordadas por la historiografía y nuestro propio trabajo.

En relación a esto último, como señalamos, las reflexiones sobre imaginarios y procesos histórico-sociales que se encuentran en la obra de Castoriadis de 1975 son relevantes a la hora de plantear entradas analíticas que ponen en relevancia la utilidad de pensar nuestro pasado como una red de presentes interrelacionados que, en su estudio profundo, dan cuenta tanto de la sedimentación de imaginarios sobre la sociedad, el pasado y su institucionalización (es decir, la articulación de lo «histórico-social») al mismo tiempo que entregan pautas para dilucidar alternativas que pugnan, en diversos espacios, por reimaginar lo instituido y proponer nuevos imaginarios.

En ese registro, este estudio analiza la experiencia de estudiantes y docentes de Historia durante un periodo de dictadura, resaltando cómo estas vivencias revelan tensiones y críticas hacia el autoritarismo en el ámbito educativo. De tal forma, se evidencia que, a pesar del miedo y control autoritario, el estudiantado universitario cuestionó la calidad de la formación y del cuerpo docente, caracterizados por un ethos autoritario, al tiempo que se desarrollaron saberes alternativos que desafiaron el canon predominante. Por su parte, el segundo eje de análisis se centra en la práctica educativa en contextos de represión, donde los docentes enfrentaron una serie de restricciones que limitaron sus posibilidades de enseñar una Historia crítica. Sin embargo, a partir de esta adversidad, los educadores lograron implementar estrategias pedagógicas que promovían un pensamiento histórico reflexivo y contribuyeron a la formación de una conciencia crítica entre los estudiantes. Esta práctica se orientó hacia la importancia de

comprender la Historia como un medio para cuestionar lo establecido y abrazar una visión más integral de los procesos históricos.

Siguiendo las reflexiones de Cornelius Castoriadis, la investigación también sugiere la existencia de «imaginarios radicales» que emergen en oposición a la narrativa oficial y que ofrecen nuevas perspectivas sobre la Historia y su papel en la sociedad. Estos imaginarios son reflejo de construcciones teóricas y experiencias vividas que resisten a la institucionalización del discurso autoritario. Así, a pesar de las limitaciones impuestas por el régimen autoritario, la acción de los docentes democráticos revela una revalorización del papel formativo y crítico de la Historia, permitiendo así una recontextualización de su enseñanza en clave democrática y rehumanizadora.

Finalmente, planteamos que analizar la producción del conocimiento histórico y su socialización desde perspectivas marginales no solo enriquece la historiografía, sino que también permite visibilizar voces poco escuchadas y reflexionar sobre el papel de la Historia en la construcción de proyectos sociales diversos. De esa forma, este enfoque abre nuevas líneas de investigación sobre la relación entre saber histórico y política, demostrando su relevancia en la configuración de narrativas alternativas que desafían el orden hegemónico y del valor que tiene para la Historia la diagramación de los imaginarios instituidos y la observación de la conformación de imaginarios radicales que pugnan por la transformación de lo existente.

## REFERENCIAS

- Arendt, H (1989). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Península.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos (Introducción y traducción de Bolívar Echeverría)*., México: Itaca.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2020). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987: La creación humana I.*, México: FCE.
- Cisneros, M. (2020). «Cornelius Castoriadis y la imaginación radical caminar hacia la libertad», *Anuario de Estudios Bolivarianos*, N° 3, 20-38.
- Contreras, J. (2005) «Estudiantes que investigan: un camino de libertad», Conferencia en las III Jornades Universitàries «La investigació como a procés de formació». Recurso digital: [https://consejoderedieupn.blogspot.com/2005/09/estudiantes-que-investigacion-un-camino\\_01.html](https://consejoderedieupn.blogspot.com/2005/09/estudiantes-que-investigacion-un-camino_01.html), revisado por última vez el 9 de agosto del 2024.
- de Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. U. Iberoamericana: México.
- Dosse, F. (2018). *Castoriadis. Una vida*, Buenos Aires: El cuenco de plata.
- E. de la Garza y G. Leyva, Coords. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. FCE: México.
- Escobar, J. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*, Medellín: FCE.
- Geertz, C. 2003. *La interpretación de las culturas.*, Barcelona: Gedisa.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona: Crítica.
- Jelin, E. (2022). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: FCE.
- Kalifa, D. (2019). «Escribir una historia del imaginario (siglos XIX-XX)», en *Secuencia*, 105, 1-17.
- Koselleck, R. 2004. «Historia de los conceptos y conceptos de historia», en *Ayer* 53.
- Lira, R. 2004. *Enseñanza de la historia en educación media: entre la tradición y la tarea*, Memoria para optar al grado de Magister Artium en Historia, Universidad de Santiago de Chile.
- Magendzo, S. y Gazmuri, C. (1981). *El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación en el periodo 1973-1981*, Santiago: PIIE.
- Neut, S. (2018). *Control ideológico en los programas secundarios transitorios en Historia y Ciencias Sociales (1974-1981)*. Educação e Pesquisa, 44.
- Palti, E. (2000). ¿Qué significa «enseñar a pensar históricamente»? Clío & Asociados: *La historia enseñada*, N° 5.
- Pinto, J. (2016). *La historiografía chilena durante el siglo XX. Cien años de propuestas y combates*, Valparaíso: América en Movimiento.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes.
- Reyes, L. 2005. *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, Tesis Doctorado en Historia, Universidad de Chile.
- Rojas, S. (2013). «Pensar la superficie. Infinitamente profunda de lo cotidiano», *Anales de la Universidad de Chile. Las huellas de un acecho*, 21-42.
- Ruiz, C. (2010), *De la república al mercado*, Santiago: LOM.
- Sagredo, F. (2024). *Alberto Edwards, profeta de la dictadura en Chile.*, Santiago: FCE.
- Troncoso, A. (1975). «Discurso inaugural en Seminario “La Educación chilena en la Década del 80”», en *Análisis y perspectivas de la educación chilena*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.
- Zurita, F. (2021). «Políticas educacionales y dictadura cívico-Militar en Chile (1973-1990): El proceso de transformación neoliberal y autoritario en los espacios formativos y de trabajo del profesorado», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 1-31.