

Historia y memoria

La evolución de la figura del ciudadano en los manuales de historia y de educación cívica chilenos (1973-1998)

Alfredo Joignant

Si bien la detención en Londres del ex dictador Pinochet trajo como consecuencia el abrupto retorno de la transición en tanto objeto político e intelectual, el resurgimiento del objeto transicional –que ya se encontraba prefigurado por la proliferación de ensayos extraordinariamente críticos sobre dicho proceso político¹– condujo también a una intensa exploración de la historia y, junto a ella, de la memoria. Pero de una memoria múltiple y fragmentaria, individual o colectiva, referida a recuerdos reprimidos (la tortura, la represión), a hechos, lugares y personas durante largo tiempo olvidados (el desaparecimiento forzoso, las fosas comunes, los detenidos-desaparecidos) o simplemente a la génesis del Chile actual. Si bien la memoria ha tendido a presentarse bajo diversos nombres (verdad, recuerdo, historia...), su exploración cada vez más ineludible ha llegado incluso a suscitar un trabajo de domesticación por parte de un periódico que, habiendo participado de un verdadero dispositivo amnésico y de un cierto tipo de revisionismo histórico, termina consagrando un dossier a dicha cuestión².

«¿La verdad o sólo media verdad?»³. Con esta pregunta iniciaba Cristián Labbé, alcalde UDI de Providencia y ex coronel de ejército, su cruda reflexión sobre el supuesto objetivo perseguido por las autoridades de gobierno.

* Este texto se inscribe en el marco del proyecto de investigación Ecos-Conicyt «La socialización política: l'apprentissage de la citoyenneté en France et au Chili» (C97H01), dirigido por Alfredo Joignant y Olivier Ihl, y forma parte de una investigación financiada por Fondecyt (1990606) y el Departamento de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile (S001-99/2). Quiero agradecer los comentarios de Teresa Valdés y Elizabeth Jelin a una primera versión de este texto, así como a los becarios del proyecto «Memoria colectiva y represión», en el marco del seminario organizado por el Social Science Research Council en el mes de diciembre de 1999 en Santiago.

¹ Moulian, Tomás, *Chile actual: anatomía de un mito*, Santiago, Lom-Arcis, 1997; Jocelyn-Holt, Alfredo, *El Chile perplejo. Del avanzar sin transar al transar sin parar*, Santiago, Planeta/Arcis, 1998; De la Parra, Marco Antonio, *La mala memoria*, Santiago, Planeta, 1997.

² «Desaparecimiento: memoria y olvido», *El Mercurio*, 22 de agosto de 1999, Cuerpo B «Artes y Letras».

³ Labbé, Cristián, «¿La verdad o media verdad?», *La Segunda*, 31 de julio de 1999.

en materia de derechos humanos, cual es «alcanzar la verdad» en el marco de un «presentismo» (sic) que hace caso omiso de las «circunstancias» que precipitaron la intervención militar en 1973. Es inútil recalcar que la «verdad» en cuestión, o mejor dicho en disputa, es una verdad histórica, que como tal *pone en juego la memoria* de los vivos sobre el pasado. No puede constituir entonces motivo de sorpresa que el tema de la memoria haya dado lugar a vastos y diversos relatos sobre los orígenes del presente, por parte de autores tanto nacionales⁴ como extranjeros⁵, puesto que las exigencias pragmáticas derivadas de la necesidad de llevar a buen puerto la transición chilena, supusieron una cierta clausura del pasado (y por tanto de la verdad, no obstante el Informe Rettig) en pos de un futuro dado como deseable. Es precisamente la clausura de este pasado la que hoy se encuentra en entredicho, no sólo en el estrecho ámbito del quehacer académico, sino también en el propio espacio público chileno, el que, a pesar de su carácter restringido debido fundamentalmente —aunque no únicamente— a la estructura monopólica del campo periodístico en Chile, lleva a rehabilitar el análisis histórico⁶ y las luchas en torno a la memoria. Luchas y disputas que son extremadamente variadas, puesto que arrancan desde las más variadas posiciones políticas y los más diversos repertorios disciplinares, dando incluso cabida a un ejercicio no muy distante de la anamnesis, si se considera el amplio e inusitado eco que adquiere el discurso psicoanalítico sobre la transición en Chile a través de Ricardo Capponi⁷.

En este capítulo, lo que me interesa abordar es una modalidad particular de tratamiento de la memoria y de construcción de la ciudadanía, aquella consistente en vincular la memoria del presente con el relato histórico. Es este

Al respecto, se podrá consultar la interesante reflexión de Lechner, Norbert y Güell, Pedro, «Construcción social de las memorias en la transición chilena», en Menéndez-Carrión, Amparo y Joignant, Alfredo (eds.), *La caja de Pandora. El retorno de la transición chilena*, Santiago, Planeta/Ariel, 1999.

Por ejemplo, Stern, Steve, «De la memoria suelta a la memoria emblemática», ponencia presentada en el Taller organizado por el *Social Science Research Council* sobre Memorias Colectivas, Montevideo, 1998; Wilde, Alexander, «Irruptions of Memory: Expressive Politics in Chile's Transition to Democracy», *Journal of Latin American Studies*, 31, 1999, p.473-500.

El que toma la forma de una disputa sobre el significado del golpe de Estado y del régimen militar (expresado por el *Manifiesto de los Historiadores* en respuesta a la *Carta a los Chilenos* de Pinochet), pero también de una lucha en torno al método histórico (Salazar, Gabriel y Pinto, Julio, *Historia contemporánea de Chile*, Santiago, Lom, 1999, tomos 1 y 2, texto que ha dado lugar a una interesante polémica entre historiadores, básicamente ventilada —no deja de ser una ironía— en el suplemento dominical de «Artes y Letras», de *El Mercurio*).

Capponi, Ricardo, *Chile: un duelo pendiente*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1999. Se podrá además consultar la entrevista a Capponi en *El Mercurio*, 22 de agosto de 1999, Cuerpo E «Artes y Letras», p.6-7.

idioma del proceso político chileno de los últimos veinticinco años el que será analizado a través de algunos de los principales manuales y libros de historia que fueron publicados a contar del golpe de Estado de 1973, en los que se manifiesta un trabajo de construcción de la memoria y, junto a él, de una cierta figura del ciudadano, la del *sujeto*, en el sentido casi monárquico del término. Contrariando las apariencias, es un similar tratamiento de la memoria el que se trasluce de los numerosos manuales de educación cívica que son publicados con ocasión del plebiscito de 1988, aun cuando éstos se encuentran en el origen de la reinención del ciudadano-electoral y prefiguran la figura del ciudadano-razonable, cuyo trasfondo histórico tiende a verse opacado por las exigencias del presente en aquel entonces.

Los usos de la memoria

Más allá de la brutalidad mediante la cual se instaura en Chile un nuevo orden político en 1973, la sola ocurrencia del golpe de Estado y la consiguiente personalización del poder en Pinochet que termina con el carácter rotativo del mando estatal⁸, poseían una cierta afinidad con acontecimientos que se creía habían quedado reclusos en el pasado lejano. Son estas afinidades o, si se prefiere, este «aire de familia» con sucesos del pasado que comienza a ser evocado y narrado en los principales manuales de historia que son publicados a lo largo de la dictadura militar.

Conviene sin embargo precisar el marco de este trabajo de evocación que, como se verá, corresponde a un uso de la memoria. Este marco evocatorio del pasado se caracteriza por su negatividad, en el sentido en que, más que un adoctrinamiento explícito, la «iniciativa propiamente ideológica» de la dictadura es de naturaleza básicamente excluyente⁹. Es así como se puede entender la escasa y ambigua presencia de la democracia en tanto objeto específico de estudio en los manuales de historia¹⁰. Pero sobre todo, se torna comprensible la temprana erradicación de los textos de estudio de materias

⁸ No así con la estructura colectiva que la hacía posible (la «junta»), la que perdurará hasta el término de la dictadura.

⁹ Al respecto, el lector se podrá remitir a «La política educacional del régimen militar», en *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago, PIIE, 1984, vol.1, p.49-50.

¹⁰ Como bien lo señala un acabado estudio de la política educacional bajo la dictadura, la palabra democracia desaparece casi por completo del vocabulario administrativo y directivo que se expresa en oficios y decretos ministeriales: «La segregación social a través del plan de estudios de la educación general básica», en *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, op. cit., vol.2, (debo esta referencia a Eduardo Castro).

relativas al marxismo¹¹ o al movimiento popular, lo que quedará consagrado constitucionalmente por el artículo octavo de la Constitución de 1980, referido a la propagación de «doctrinas» basadas en la lucha de clases, el que será abrogado en 1989 a continuación del plebiscito constitucional realizado en junio del mismo año. Pero también se puede entender la escasa importancia atribuida, por ejemplo, al Frente Popular bajo Pedro Aguirre Cerda¹², una figura que podría haber sido negativamente evocada en tanto referente de una orientación de gobierno que se vuelve a experimentar en Chile en el período 1970-1973, si dicho gobierno no se encontrara en el origen de vastas y duraderas transformaciones socio-económicas.

Pero junto a la naturaleza excluyente que se trasluce de los textos de historia publicados bajo la dictadura, son muy numerosos los sucesos y personajes del pasado que hacen las veces de matrices de comprensión del presente, a partir de un particular uso de la memoria y del consiguiente surgimiento de una figura pasiva del ciudadano, la del *sujeto*, ampliamente alimentada por la entonces influyente interpretación conservadora de la historia de Chile de Bravo Lira. Es así como se debe entender el uso, paradigmático desde todo punto de vista, que numerosos manuales y textos de historia hacen de una figura política como la de Portales.

Los orígenes portalianos de la dictadura

Diego Portales, quien fuera uno de los cabecillas de un golpe de Estado en 1829 para transformarse en el hombre fuerte del gobierno, constituye, retomando el término acuñado por Jocelyn-Holt, un verdadero «desafío hermenéutico»¹³, dado su carácter políticamente híbrido y ambiguo, ya que «su mentalidad era liberal, pero los objetivos que persiguió desde el gobierno eran autoritarios»¹⁴. Es probablemente esta hibridez portaliana la que permite que se ciernan sobre su figura usos a la vez autoritarios y democráticos, en la medida en que los manuales de educación cívica publicados a partir de 1987 por instituciones y revistas cercanas a la oposición de entonces, se abocarán a

¹¹ Cuando la referencia a Marx aparece, es a través de un breve y ambiguo relato, como por ejemplo aquel que lo describe como «el judío-alemán Karl Marx»: Historia y geografía 2, Educación media, Santiago, Santillana, s/f, p.94.

¹² Exceptuando el caso de Sergio Villalobos, cuyos manuales de historia tratan ampliamente el Frente Popular: por ejemplo, *Historia de Chile. 4° medio*, Santiago, Editorial Universitaria, 1983.

¹³ Jocelyn-Holt, Alfredo, *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*, Santiago, Planeta/Ariel, 1997, p.106.

¹⁴ *Ibíd.*, p.133.

resaltar, mediante un uso *civil* de su figura, aspectos políticos congruentes con una democracia.

Ciertamente, a lo largo de la dictadura es el uso autoritario de Portales el que se consagra en los manuales de historia más difundidos, emulando la interpretación portaliana de Pinochet y de su «gobierno fuerte» por parte de uno de los más influyentes historiadores del período dictatorial, Bernardino Bravo Lira¹⁵. La analogía que proporciona Portales para entender tanto la dictadura como el dictador se convierte, ya en 1980, en una referencia obligada para el profesor de historia, puesto que el Decreto 4002¹⁶ conduce a «distinguir a Diego Portales como el estadista que, en medio del desorden, vio con claridad lo que debía hacerse en Chile por consolidar un gobierno firme que fuera impersonal, respetable y respetado (aprovechando de nuestra *tradición monárquica*, la *obediencia* a un Ejecutivo fuerte), logrando unir a los bandos opuestos (pipiolos, pelucones, etc.) en torno de un Ejecutivo fuerte»¹⁷. ¿Cómo no ver que en el origen de Portales, al igual que de Pinochet, se encuentra el anhelo duradero de un «gobierno fuerte», destinado no tanto a restaurar un lejano orden frente al caos como a provocar «una genuina renovación institucional»¹⁸, la que supone un ciudadano pasivo cuya relación con el Gobierno es homóloga a la del sujeto respecto del monarca?

En tal sentido, puede entenderse que Bravo Lira distinga el «estatismo presidencial» basado en una «personalidad sobresaliente» existente en Chile hasta 1973¹⁹ (p.57), del gobierno fuerte cuyo «más reciente renacimiento» se produce con el golpe de Estado, el que no sólo pone fin al «gobierno de partido» (p.30) sino que además, en tanto «aspiración» que cruza todo el siglo XX, se identifica con «los intereses supremos y permanentes [del] Estado» y, junto a él, «de Chile» (p.29). Nada más exacto, entonces, que homologar en un mismo título («De Portales a Pinochet») las dos figuras que han encarnado con mayor vigor el ideal de gobierno fuerte, cuya brutal materialización en 1973 es más la respuesta a un lejano y siempre latente anhelo que la simple expresión de una voluntad de poder.

¹⁵ Bravo Lira, Bernardino, *Gobierno fuerte y función consultiva*, Santiago, Instituto de Ciencia Política de la Universidad de Chile, 1984, y sobre todo del mismo autor *De Portales a Pinochet. Gobierno y régimen de gobierno en Chile*, Santiago, Editorial Jurídica/Editorial Andrés Bello, 1985.

¹⁶ Decreto 4002 del 20 de mayo de 1980, que «Fija Objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica».

¹⁷ «La segregación social a través del plan de estudios de la educación general básica», en *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, op.cit., vol.2, p.278, el subrayado es nuestro.

¹⁸ Bravo Lira, Bernardino, *Gobierno fuerte y función consultiva*, op.cit., p.31. Las páginas citadas en el texto remiten, salvo indicación en sentido contrario, a este libro.

¹⁹ Con lo cual se explicarían Alessandri, Frei, Allende, pero también Ibáñez o González Videla.

Sin embargo, por muy latente que se encuentre en la memoria de Chile el anhelo de un gobierno fuerte y eficaz, o si se prefiere el ideal portaliano puesto que se trata de un anhelo que se «realiza» en el país «por obra de Portales» (p.7), por muy eficiente que sea la tradición monárquica en Hispanoamérica (la que opera en Bravo Lira como condición cultural de posibilidad), es sin duda el contraste proporcionado por las turbulencias del período 1970-1973 que vuelve patente dicho ideal. Por consiguiente, es importante detenerse en el relato, a menudo muy breve, que hacen algunos manuales de historia sobre el gobierno de la Unidad Popular, el que es construido en el modo de la demonización, mientras que la figura del Presidente Allende es evocada según la lógica del antimartirio, con lo cual es toda una memoria traumática que se desprende del relato histórico.

Del ideal portaliano a la demonización de la UP

La Unidad Popular, aquel Gobierno de izquierda que prevalece en Chile entre 1970 y 1973, cuya sola evocación mediante la sigla que lo nombra (UP), al igual que a sus seguidores (upelientos), opera en el modo del estigma, constituye sin duda un período histórico que hace las veces tanto de trauma como de episodio que vuelve patente lo que, en aquel entonces, era un olvidado —aunque se supone siempre latente— ideal portaliano.

Describiendo lo que históricamente fue la Unidad Popular, uno de los más difundidos manuales de historia durante la dictadura marca, de entrada, la pauta de lo que será el relato dominante del período: «una revolución marxista, que se disfrazó como una «vía chilena al socialismo»»²⁰. Es precisamente la denuncia de las apariencias que caracteriza gran parte de los textos de enseñanza. Es ese contraste entre realidad y apariencia, que en el relato de Frías Valenzuela se homologa con la oposición entre lo local y lo global, el que es puesto claramente en evidencia al señalar que «la hermosa república democrática, pluralista, libertaria y socialista que se daba a conocer por medio de una poderosa propaganda en el mundo entero, no pasaba de ser una *fachada* tras la cual los chilenos sufrían la escasez, la inflación, el mercado negro, la tiranía burocrática y partidista, a la vez que por todos los medios se difundían el odio y la lucha de clases»²¹.

La Unidad Popular es el resultado de una década marcada por el cambio revolucionario (es el tiempo de la guerra de Vietnam, de la guerrilla del Che en Bolivia y de la consolidación de la revolución cubana), la cual acapara la imaginación de toda una juventud que, «cegada tal vez por su propio entusiasmo parecía despreciar todo lo hecho en el pasado de la república»²², se vuelca hacia el cambio encarnado por la Democracia Cristiana y por la izquierda. Si bien el gobierno presidido por Salvador Allende es también la expresión de un montaje —temática recurrente en las teorías conspirativas de las cuales el texto de Frías Valenzuela es una expresión más—, el período en el cual tiene lugar es objeto de un sistemático trabajo de estigmatización por parte de la historiografía conservadora. Es así como dicho período, que Bravo Lira sitúa en el decenio 1964-1973 es descrito según la lógica de la degeneración o, si se prefiere, de la «descomposición», la que se aprecia a la vez en un plano institucional y moral.

En el plano institucional, dicha descomposición se origina no tanto en la influencia de «potencias extranjeras», o en el «imperialismo» tan denunciado por los «partidos ideológicos», como en «debilidades internas», en la forma de un «vacío intelectual y moral»²³ que prefigura el debate en torno al relativismo valorico de los años noventa. En tal sentido, la Unidad Popular constituye el último eslabón de una década marcada por la degeneración institucional, la que se expresa en una «erosión del sentido del derecho» y en un «desprecio por las formas jurídicas», así como en el «abandono de lo concreto, del esfuerzo constructivo y creador de nuevas soluciones»²⁴. Ante tal descomposición de las instituciones chilenas, ilustrada entre 1970 y 1973 por una permanente tensión entre los poderes del Estado, es posible apreciar cómo se pasa de una ciudadanía pasiva, la del sujeto, a un tipo de ciudadano activo que se rebela ante el caos y el desorden merced a la reactivación del ideal portaliano. Es este ideal, equivalente a un anhelo de gobierno fuerte y eficaz, el que explica, según Bravo Lira, una generalizada e inédita «resistencia de otra legalidad, anterior y superior a los partidos», en clara alusión a lo que en Chile se entiende como fuerzas vivas de la nación y que el pensamiento conservador identifica con la tradición: «las asociaciones no sujetas al dominio del partido gobernante; la Judicatura, extraña a todo partidismo; las instituciones estatales y paraestatales, en cuanto contaban con personal de carrera, ajeno al partidismo, y, por último, las Fuerzas Armadas»²⁵. No puede sorprender, en este esquema de interpretación del

²² *Ibíd.*, p.465.

²³ Bravo Lira, Bernardo, *Régimen de gobierno y partidos políticos en Chile 1924-1973*, Santiago, Editorial Jurídica, 1986, p.158.

²⁴ *Ibíd.*, p.159.

²⁵ *Ibíd.*, p.136.

²⁰ Frías Valenzuela, Francisco, *Historia de Chile*, Santiago, tomo 2, 6ª edición, 1992 (1ª edición, 1986), p.464.

²¹ *Ibíd.*, p.488, el subrayado es nuestro.

gobierno de la Unidad Popular, que el gremio haya hecho las veces de paladín de un nuevo orden, mediante un evidente discurso antipartido, mientras que las Fuerzas Armadas eran concebidas como el ejecutor necesario y natural del ideal portaliano.

Pero la descomposición también comprende el ámbito moral, favoreciendo aún más la interpretación conservadora de este período, puesto que durante el decenio 1964-1973 se consintió sin más la «difusión ilegal y contra todo derecho» de «prácticas contraceptivas, esterilizadoras o abortivas». De este modo, si la descomposición institucional desembocó en el quiebre de la democracia chilena, la degeneración moral supuso que «en menos de una década» Chile tuvo que pagar un alto costo: «cerca de un millón de chilenos, es decir más de un décimo de la población que ni siquiera llegó a nacer»²⁶.

El golpe de Estado de 1973 aparece entonces como un acontecimiento histórico necesario que, lejos de presentarse bajo una fisonomía arbitraria, adquiere pleno sentido al incorporar un duradero anhelo de gobierno fuerte, a través de la resistencia opuesta por ciudadanos que abandonan por un tiempo su estatus de *sujetos* ante un gobierno débil²⁷ e ineficaz, pero también amenazante para valores tradicionales que tienden a quedar resumidos mediante el término de «chilenidad». Al dotar de sentido histórico a un hecho como el golpe de Estado, éste no sólo se legitima y se torna inteligible, sino que además permite sentar las bases para una posterior relativización de lo aberrante, lo cual se torna posible a través de un cierto uso de la memoria.

Este tratamiento de la memoria, a menudo acompañado por un uso de las mayorías destinado a legitimar simbólicamente, a través de la masividad del número y de las multitudes²⁸, el golpe de Estado y sus posteriores aberraciones, y por la referencia erudita a autores que justifican bajo ciertas

²⁶ *Ibíd.*, p.158.

²⁷ Debilidad que se expresa, por ejemplo, mediante descripciones de fuerzas que a la vez superan y socavan al Gobierno: tal es el caso del papel desempeñado por el MIR, que con «sus diversos brazos y tentáculos» (Frías Valenzuela, *op.cit.*, p.482) desbordaba constantemente al Gobierno.

²⁸ «Con la toma de La Moneda y otros encuentros menores producidos en barrios de Santiago, *todo el país*, incluso la conflictiva provincia de Concepción, foco del MIR, acató la autoridad del nuevo Gobierno, que contaba con el poder judicial, la Contraloría, *la mayoría* del poder legislativo y *casi la totalidad de los chilenos*» (Frías Valenzuela, p.491, el subrayado es nuestro), en circunstancias que en las elecciones parlamentarias de marzo de 1973, los partidos de la Unidad Popular obtenían casi un 44% de los votos. Cabe además apreciar en esta cita la manera de cómo los ciudadanos, ya materializado el golpe de Estado, abandonan su estatus de ciudadanos activamente resistentes y recuperan su calidad de *sujetos* (mediante el acatamiento de la autoridad), lo cual es congruente con un ideal portaliano que comienza a realizarse en Chile, según esta interpretación, a partir de 1973.

circunstancias la suspensión de las garantías institucionales²⁹, alcanza su colapso en un trabajo de desmartirización de Allende. Es así como Frías Valenzuela afirma que Allende, una vez que se vuelve irreversible el golpe de Estado e inútil toda resistencia armada, «aceptó finalmente rendir el palacio por lo que un vehículo blindado fue enviado hacia La Moneda con el fin de sacar al presidente», con lo cual se describe más a un Allende que capitula que un Presidente mártir, y que no alcanza a materializarse a causa de «un tiroteo» que «modifica los planes de Allende», quien termina finalmente suicidándose³⁰.

Si bien la representación del antimartirio de Allende no logró imponerse a la de un Presidente mártir caído en el combate por la defensa de la institucionalidad democrática y de la voluntad del pueblo³¹, lo que se trasluce de este conocido texto de historia de Frías Valenzuela es un uso de la memoria a través del relato histórico. Pero un uso de la memoria, conviene precisarlo, que no necesariamente supone un burdo trabajo de manipulación de los hechos históricos, sino que por el contrario se origina en un esquema de interpretación del historiador que, a través de su relato, revela a la vez un sistema de creencias y una verdadera matriz de lectura del período mediante la analogía proporcionada por actores y sucesos del pasado lejano para dar cuenta, de buena fe y casi ingenuamente, del pasado reciente.

A lo largo de los años ochenta, merced al proceso de liberalización del campo periodístico y al resurgimiento de una nueva historiografía, el relato histórico hasta entonces dominante comienza a ser desafiado por nuevos esquemas de interpretación. Pero es sólo con el advenimiento de la coyuntura plebiscitaria de 1988 que adquiere plena visibilidad un nuevo y heterogéneo relato histórico, a través de la masiva publicación de manuales de educación cívica.

El tratamiento civil de la memoria

La realización del plebiscito en 1988, prevista por la Constitución de 1980 y cuyo anuncio oficial fue largamente retardado por las autoridades de la época, constituyó a la vez un *enjeu* político crucial y una coyuntura de aprendizaje de un nuevo rol: el de ciudadano-elector. Este aprendizaje presentaba

²⁹ Es el caso de Georges Burdeau, quien es citado en una circular del Ministerio de Educación (al respecto, ver «El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación», en *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, *op. cit.*, vol.2, p. 487).

³⁰ Frías Valenzuela, Francisco, *op. cit.*, p. 491.

³¹ Representación que, como se sabe, llegó a ser socialmente muy activa en importantes grupos sociales de la población.

un interés político tan evidente como inmediato, y se encontró en el origen de una vasta campaña de educación cívica emprendida por numerosas organizaciones no gubernamentales y asociativas, así como por los propios partidos políticos de oposición.

Sin embargo, curiosamente, las autoridades estatales de la época estuvieron ampliamente ausentes de esta campaña, quizás porque privilegiaban un trabajo más bien proselitista fundado en la lógica del terror (al comunismo, al «cáncer marxista»...), pero también porque contaban probablemente con las inercias de la memoria de un gobierno fuerte por parte de una población que se mostró durante largo tiempo escéptica respecto de la posibilidad de alcanzar una victoria electoral³².

Es entonces en un «clima» profundamente bañado de escepticismo que se inicia una masiva campaña de educación cívica, bajo la égida de organizaciones bastante diversas, como por ejemplo *Participa*, *IDEAS*, *CESOC* y un sinnúmero de otras asociaciones ligadas a la iglesia católica³³ y a la defensa de los derechos humanos. No puede sorprender encontrar, casi entre líneas, en los manuales, cuadernos y folletos de educación cívica, un vasto trabajo sobre la memoria, concebido como condición de posibilidad del trabajo propiamente pedagógico, destinado a restablecer una continuidad legitimadora con un pasado democrático asociado al caos por las autoridades militares.

De manera general, el trabajo sobre la memoria que acompañaba la enseñanza explícita del rol de ciudadano-elector, dejaba traslucir bastante explícitamente la orientación doctrinaria o política del órgano formador en cuestión. Es así como, por ejemplo, los fascículos de educación cívica que eran elaborados y distribuidos por la revista opositora *Análisis*, establecían esta continuidad a partir de una memoria democrática profundamente idealizada y presentada como deseable. A lo largo de sus doce fascículos, encontramos entonces a la vez una exaltación de la «mentalidad legalista» de los chilenos³⁴, y el reconocimiento en el modo de la evidencia de un basamento moral ahora expoliado del «proceso político chileno»: una historia «profundamente

³² Es lo que se trasluce de un vasto conjunto de estudios de opinión, cualitativos y cuantitativos, efectuados por la oposición de la época a lo largo del año 1988, de lo que se puede encontrar un análisis detallado en Joignant, Alfredo, *El gesto y la palabra. Ritos políticos y representaciones sociales de la construcción democrática en Chile*, Santiago, Lom-Arcis, 1998, particularmente el capítulo 2.

³³ Por ejemplo, con los cuadernos de «educación cívica para participar en democracia» que eran editados por la revista católica *Solidaridad*, no muy distintos de las «ediciones de educación para la democracia» de la iglesia metodista.

³⁴ «Las dos constituciones de Pinochet», *Separata de Educación Democrática* N° 2, *Análisis*, s/f, p.5.

asociada al valor del hombre y de sus derechos hasta 1973»³⁵. De manera más profunda, lo que sobresale de estos fascículos de «educación democrática» («política», según la terminología de esta revista), es todo un trabajo de interpretación de la historia política chilena, en donde se unen una retórica y una historiografía de izquierda³⁶ que hacen las veces de trasfondo para el trabajo de pedagogía electoral y cívica.

Pero es sin duda en el trabajo operado sobre una figura política como la de Portales, que se trasluce con toda claridad un uso civil de la memoria. Si bien Portales encabezó efectivamente un golpe de Estado en 1829, fue también el creador de un «Estado en forma» en Chile, mediante lo que una cierta historiografía (de la que la revista *Análisis* se hace eco) llama una «dictadura» que puso término a «la anarquía y al caudillismo» de la época³⁷. No puede entonces sorprender que el régimen militar haya ampliamente utilizado la figura de Portales, quien, al igual que Pinochet, encarnó una solución de restauración del orden. Es a este uso de Portales y, por tanto, de la memoria, que los fascículos de educación cívica oponen un desmentido civil, al constatar que la disminución de las referencias portalianas por parte del régimen militar da paso a un cierto número de «principios» que fueron «aplicados» por este hombre fuerte del siglo XIX: un «gobierno impersonal», «la existencia de sanciones» en contra de quienes dañan al Estado en virtud de la igualdad ante la ley, «probidad administrativa» y, a partir de una convergencia con una clásica postura de la izquierda chilena, «odio a la anarquía y al imperialismo»³⁸.

Por lo demás, es este mismo uso civil que se trasluce de un vasto conjunto de manuales que, pese a ser menos proclives a idealizar la democracia pre-1973, establecen claramente todo lo que la separa del régimen militar. Tal es el caso de los manuales publicados por asociaciones de defensa de los derechos humanos, al oponer dos tipos de ciudadanía: por una parte, una ciudadanía hoy en día ampliamente universalizada y de la cual Chile fue en el pasado un ejemplo imperfecto, y por la otra una «ciudadanía censitaria» que se manifiesta por el intermedio de la segregación ideológica (es todo el sentido del artículo 8 de la Constitución de 1980, que excluía de la vida política

³⁵ «Los derechos humanos y el nuevo sistema político democrático», *Separata de Educación Democrática* N° 8, *Análisis*, s/f, p.16.

³⁶ Al privilegiar un tipo de explicación «por abajo» de la democracia chilena a lo largo del siglo veinte, en términos de «conquistas populares» que encuentran sus límites en el carácter democrático «formal» y «burgués» del régimen político que se derrumba en 1973.

³⁷ «Constitución de 1980: poderes no democráticos», *Separata de Educación Democrática* N° 4, *Análisis*, s/f, p.12.

³⁸ *Ibíd.*

a los partidos que recurrían a doctrinas basadas en la lucha de clases) y socio-económica (al establecer constitucionalmente condiciones de escolaridad para la elegibilidad o la nominación a cargos públicos)³⁹. Como lo prueban los manuales publicados por las organizaciones de defensa de los derechos humanos, si es posible ver en ellos un uso civil de la memoria no es tanto por una apología de la democracia perdida como por la desmitificación que ellos ejercen sobre el discurso oficial del régimen militar referido a la participación ciudadana (por ejemplo, respecto de la prohibición a los dirigentes de colegios profesionales y de juntas de vecinos para postular a la futura Cámara de Diputados o al Senado)⁴⁰.

Un uso civil de la memoria no implica, sin embargo, sacralizar una democracia chilena cuyos límites son a menudo recordados por algunos manuales de educación cívica. Efectivamente, una manera de restablecer la continuidad histórica, más allá de los quiebres y de las rupturas políticas tan celebradas por las autoridades del régimen militar, consiste en subrayar, a pesar de las apariencias, esta suerte de aire de familia entre el antes y el después de 1973. Es así como se puede entender un cierto número de cuadernos de educación cívica que, abocándose a recordar la larga historia de la segregación política en Chile (los «liberales en el período portaliano», la «Ley de Defensa Permanente de la Democracia» de 1948 que excluyó a los comunistas de la vida política...), estiman al mismo tiempo que esta continuidad ha siempre engendrado «una reacción libertaria»⁴¹.

➤ No es posible concluir de lo anterior que el uso civil de la memoria era el único posible durante la campaña plebiscitaria. Efectivamente, ciertos manuales de educación cívica, publicados fundamentalmente por la FIDE («Federación de Instituciones de Educación Particular»)⁴², traducen toda una concepción del civismo impregnada de segregación. Es lo que se trasluce subrepticamente de la afirmación según la cual «el principio de la separación

³⁹ *Derechos humanos y plebiscito*, Santiago, Comisión Chilena de Derechos Humanos, Centro de Información y Orientación, s/f. y sin número de página.

⁴⁰ *Ibid.*, al punto que este manual califica al régimen vigente como constitutivo de un «apartheid social».

⁴¹ Gumucio, Rafael Luis, *Aportes a la historia de la proscripción cívica en Chile*, Santiago, CESOC-Educación Democrática, s/f, p.6-7. Del mismo autor, *Educación popular política*, Santiago, CESOC-Educación Democrática, s/f, especialmente la parte titulada «La recuperación crítica de nuestra memoria histórica popular».

⁴² Se trata de una federación de inspiración católica que agrupa a varias centenas de liceos y colegios privados, cuya función es aportar apoyo pedagógico, asesoría jurídica en materia de legislación a las instituciones miembros, y entonces a erigirse tácitamente en su portavoz ante el Ministerio de Educación.

de poderes» es «rechazado por el marxismo» (p.6), o bien de la eliminación de la dictadura (en la tipología consagrada a las «formas de gobierno») como caso históricamente posible (p.9), para no mencionar la invocación explícita del principio constitucional (artículo 4) según el cual «Chile es una república democrática» (p.11)⁴³. Ciertamente, una vez conocido el resultado del plebiscito de 1988, es posible observar una franca evolución en estos manuales. Así el tono profundamente ambiguo sobre el valor de la democracia es reemplazado, con ocasión del plebiscito sobre las reformas constitucionales del año siguiente, por un discurso que presenta estas modificaciones a la carta fundamental como destinadas a «maquillar [su] cara social con tonalidades de reconciliación, unidad y diálogo»⁴⁴, pasando de este modo de la amnesia sobre el significado de la Constitución de 1980 al reconocimiento de sus límites democráticos.

Lo que revela el trabajo sobre la memoria emprendido por un sinnúmero de manuales de educación cívica, es la denuncia de una amnesia sobre los orígenes de un presente a la vez detestado y lleno de esperanzas. Por consiguiente, es porque no existe acuerdo sobre la memoria y, entonces, en la ausencia de un consenso sobre el pasado, que todos los manuales de educación cívica, incluidos aquellos referidos al simple aprendizaje del rol de elector toman un desvío por la historia.

Es sin duda aquí en donde adquieren todo su sentido un cierto número de experiencias de pedagogía cívica realizadas en el transcurso de los meses que precedieron la realización del plebiscito, de las cuales uno de sus elementos invariantes era, precisamente, la construcción práctica del consenso. A través de una serie de juegos participativos⁴⁵ referidos a la «construcción de una Constitución», al juicio argumentado a la Constitución de 1980, o al

⁴³ *Revista de pedagogía, «Joven, levántate y participa»*, Cuaderno de Formación Cívica, Santiago, FIDE Secundaria, 1988. Es este mismo uso que se trasluce del manual de educación cívica, ampliamente imbuido en el pensamiento conservador, dirigido por Cruz-Coke, el que concibe al artículo 8 de la Constitución de 1980 (que excluye de la existencia legal a toda la izquierda chilena) como «un mecanismo de defensa» de los valores instaurados por el régimen militar: el reforzamiento del «principio de seguridad nacional», «el reconocimiento de los derechos sociales y la restricción del ámbito de la divergencia pública»: Cruz-Coke (Carlos), *Manual de educación cívica*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 2ª edición, s/f, p.83.

⁴⁴ «Ayudad a construir una sociedad nueva», Formación cívica N° 2, Santiago, FIDE Secundaria, 1989, p.17-18.

⁴⁵ Conviene señalar que no nos fue posible identificar, de manera precisa, con el material disponible, la asociación o institución encargada de organizar estos juegos de pedagogía cívica. Es posible sin embargo afirmar, considerando los nombres de los «pedagogos» citados en el «programa del curso de educación cívica dirigido a dirigentes comunales de Renca», que por lo menos una de las organizaciones previamente citadas se encontró en el origen de estos juegos.

«mecanismo de sucesión presidencial», lo que aflora en todos los casos es la enseñanza de la manera de cómo «se genera una propuesta de consenso o por lo menos aceptada por la mayoría». Es así como, si tomamos como ejemplo el primer juego («Construyendo una constitución»), se instaura toda una división del trabajo entre los participantes, quienes son separados en tres grupos cuya cantidad de miembros es tal que les es imposible alcanzar la mayoría absoluta por separado, con lo cual se veían incitados a negociar. A partir de esta división del trabajo que intenta emular una «asamblea constituyente» (por lo demás, los grupos de participantes son llamados, al igual que en un Parlamento, «comisiones»), a cada grupo se le asigna una hora de debates, al término de la cual deben explicitar una proposición que tome en cuenta las «principales atribuciones del Parlamento», el «rol de las fuerzas armadas» y los «derechos fundamentales que deberían estar protegidos constitucionalmente»⁴⁶. Resulta sorprendente constatar cómo estos diversos tipos de juegos hipotéticos que conducen a la formación racional del consenso, recuerdan la «posición original» imaginada por Rawls de la cual derivan lo que él llama los «principios de la justicia»⁴⁷. De este modo, entonces, es toda una concepción del mundo o, si se prefiere, una visión de la buena vida que se trasluce de estas pedagogías participativas, basada en una ciudadanía derivada de un cierto número de acuerdos racionales tomados en entera libertad, y que se encuentra en las antípodas de aquella que se consagra al momento de la promulgación de la Constitución de 1980⁴⁸. Así, estas pedagogías anuncian y prefiguran la aparición del ciudadano-razonable, capaz de hacer suyo diversos territorios sociales y de participar a la formación racional del consenso, aún cuando estas pedagogías aparentemente anodinas y banalmente lúdicas

⁴⁶ «Programa del curso de educación cívica para dirigentes comunales de Renca», Santiago, roneo.
⁴⁷ Se trata de principios, tomados en entera libertad en el marco de un hipotético acuerdo original, de los cuales se presume son racionales debido a la importancia asignada por Rawls al «velo de la ignorancia» referido al estatus de los participantes, y que están destinados a normar todos los acuerdos posteriores en virtud de su carácter consensual: Rawls, John, *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971. El velo de la ignorancia permite a las partes comportarse racionalmente, no tanto porque la racionalidad sea deseable en sí misma, sino más bien porque la deliberación que ella hace posible es susceptible de conducir a resultados consensuales a partir «de condiciones de equidad y de unanimidad» originarias que exigen de los participantes «motivaciones mínimas» (Sandel, Michael J., *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, 1982, p. 25).

⁴⁸ A través de un plebiscito constitucional cuya realización no permitía a los opositores de entonces abogar públicamente a favor de la opción «No», sin olvidar que en aquella época no existían registros electorales debidamente establecidos. En cuanto a la elaboración del proyecto de Constitución, es inútil insistir en el hecho que las autoridades de entonces no convocaron al conjunto de los sectores políticos, la izquierda quedó completamente excluida.

se abocan simplemente a formar un ciudadano-elector informado y, como se dice, «consciente de sus derechos».

No puede entonces sorprender que estas mismas pedagogías cívicas hayan también permitido enseñar a los participantes el rol, hasta entonces inédito, de ciudadano-elector, esta vez mediante «dinámicas de grupo» que consistían en reproducir los «tres tiempos» del futuro plebiscito: la inscripción en los registros electorales, el acto de sufragio y el recuento de votos⁴⁹. También aquí se encuentra un cierto tipo de división del trabajo, puesto que son las instituciones que organizan la experiencia pedagógica quienes asumen estos tres momentos electorales. En este marco *institucionalizado* que pretende mimar la organización ampliamente formalizada de una elección real, los participantes individuales aprenden a realizar los diversos gestos y operaciones que acompañan el acceso al estatus de ciudadano-elector. Así, es todo un proceso práctico de aprendizaje que se encuentra comprometido, el que funciona menos en el modo de la inculcación mecánica de gestos desprovistos de significado, que mediante la familiarización con un conjunto de pequeñas operaciones que serían incomprensibles si no hubiese, al inicio, un trabajo realizado sobre la memoria.

La reinención del ciudadano-elector

A pesar de la importancia que adquiere el trabajo sobre la memoria y los usos de la historia que resultan de él, es evidentemente la enseñanza del deber electoral que suscitó, a lo largo del año de la campaña plebiscitaria y con ocasión de la elección presidencial del año siguiente, la redacción y distribución masiva de manuales de educación cívica⁵⁰. La enseñanza del deber electoral, y no del derecho a voto debido al carácter obligatorio del sufragio en Chile, fue abordado por diversos manuales del ciudadano-elector, a través de una descripción detallada del conjunto de gestos del votante cuya agregación pertinente se supone produce un sufragio conforme. De este modo, a lo

⁴⁹ «Dinámica III y IV unidad curso de educación cívica para dirigentes comunales - Renca», Santiago, roneo.

⁵⁰ Para hacerse una idea del volumen de manuales distribuidos en 1988, se puede citar el caso de manual consagrado a los vocales de mesa publicado por IDEAS: así, mientras que en abril de 1988 fue tirado a 300 ejemplares, fue rápidamente seguido por 3.000 nuevos volúmenes en el mes de mayo del mismo año, 20.000 ejemplares en el mes de junio, hasta alcanzar doce ediciones en el mes de septiembre: *Manual del apoderado de mesa*, Santiago, IDEAS, 1988. En el año siguiente, este mismo manual, pero bajo un título diferente, tuvo un tiraje de 120.000 ejemplares: *Manual del vocal de mesa*, Santiago, IDEAS, 1989.

cual se abocan los diversos manuales es, como se verá, a un trabajo de *estandarización del voto*, así como del conjunto de actividades que tienen lugar en el recinto electoral.

Sin embargo, la eficaz enseñanza de las pequeñas operaciones constitutivas de un voto correcto y legítimo, suponía aclarar un cierto número de dudas de los electores que no dejaban de recordar las incertidumbres suscitadas a continuación de la universalización del sufragio en Chile en el siglo XIX⁵¹, o bien al alero de modificaciones menores que provocan cambios en las rutinas establecidas de los votantes⁵². Al respecto, el principio otrora bien establecido del *secreto del voto* constituye un caso paradigmático de incertidumbre, en tanto resume por sí solo tanto la desconfianza ante el plebiscito como las vacilaciones acerca del carácter bien fundado de la soberanía del ciudadano-elector. Así, se vuelven a encontrar las inercias y, sin duda, los efectos del trabajo de bricolaje de la realidad emprendido bajo el régimen militar, particularmente en contra de categorías democráticas esenciales⁵³, pero también el sentido del trabajo sobre la memoria realizado por ciertos manuales de educación cívica.

Es la inquietud de ver violado el principio del secreto del voto, y por tanto la soberanía del votante, que explica que numerosos manuales se aboquen a demostrar su imposibilidad práctica⁵⁴. Ciertamente, esta desconfianza gana en realidad debido a los límites de elecciones no-competitivas ya realizadas en Chile, como por ejemplo la consulta nacional de 1978 y el plebiscito constitucional de 1980, ambos por lo demás fuertemente criticados por la oposición de entonces, dado que una de las irregularidades denunciadas entonces era, como lo recuerda un manual de elector, que el voto se emitía en «cédulas semitransparentes»⁵⁵. Pero se trata de una desconfianza que se encuentra siempre circunscrita, y entonces explicada, por la incidencia de contextos históricos que ya no se repiten en 1988.

⁵¹ Por ejemplo, Joignant, Alfredo, «El lugar del voto. La ley electoral de 1874 y la invención del ciudadano-elector en Chile» (en prensa).

⁵² Como lo muestra el interesante estudio de Déloye en el marco de un pueblo francés: Déloye (Yves), «L'élection au village», *Revue française de science politique*, vol.43, 1, febrero de 1993, p. 83-106.

⁵³ Sobre este punto, ver Joignant (Alfredo), *El gesto y la palabra*, op. cit., capítulo 1.

⁵⁴ Inquietud que se expresa a veces gráficamente en ciertos trípticos de educación cívica: tal es el caso de un cómic que representa una escena cotidiana (la subida a una micro de un grupo de personas), en donde los pasajeros se preguntan en silencio «¿puedo votar libremente?», «¿es secreto mi voto?», sin olvidar al chofer que se asegura a sí mismo diciéndose «no debo temer al votar»: *El voto es secreto*, Santiago, Cartilla N° 27, 1988, Comisión Chilena de Derechos Humanos, p.3.

⁵⁵ *Manual del ciudadano. Instructivo para apoderados de mesa*, Santiago, Hoy-Editorial Andante, 1988, p.12.

Por consiguiente, el miedo de ver revelada la orientación del voto dio lugar a un abundante trabajo de segurización acerca de la soberanía percibida como amenazada por el elector, y en primer lugar respecto de las propiedades materiales del voto. Es así como el material del sufragio es descrito como volviendo imposible su «lectura» desde el exterior, por parte tanto de los vocales de mesa como de los electores que se encuentran en el recinto electoral⁵⁶. En el mismo orden de ideas, la o las papeletas recibidas por el elector de las manos del presidente de mesa contienen *dobleces* previamente establecidos, lo que podría eventualmente permitir, en la ausencia de sobres, conocer la preferencia del votante. Es por esta razón que todos los manuales se abocan a mostrar, a veces a través de dibujos y a menudo a partir de simulacros de votaciones, que los aludidos dobleces no dejan ningún lugar a la incertidumbre⁵⁷.

Es este mismo trabajo de segurización que se repite, evidentemente, acerca de la cámara secreta. Al respecto, las dudas referidas a la eficacia de su cierre llegaron incluso a suscitar artículos de prensa relativos a la imposibilidad satelital de revelar la orientación del voto⁵⁸. También aquí, los manuales de elector se dedican a demostrar el carácter efectivamente cerrado de la cámara secreta, a partir de descripciones detalladas que prueban la «privacidad» del votante⁵⁹, quien teóricamente no puede quedarse en su interior durante más de un minuto, con el fin de no retardar, o desajustar, un proceso que se quiere ágil. Sin duda, no es una casualidad si la posibilidad tan temida de un voto «público», se encontró en el origen de tantos temores y miedos, al punto que la pedagogía de segurización sobre este tema ocupó cerca de un tercio de la superficie redaccional de una cartilla de enseñanza del acto de votar que fue profusamente distribuida con ocasión del plebiscito de 1988⁶⁰. Es así como,

⁵⁶ En todos los casos, el elector está obligado a presentarse *solo* a la mesa receptora de sufragios, en cuyo defecto se presume que su eventual acompañante ejerce «presión» sobre él, «causa suficiente para [su] detención», con la sola excepción de los no-videntes y de las personas ancianas: *Manual del vocal de mesa. Elecciones 1989*, Santiago, IDEAS-CEL-PARTICIPA, 1989, p.16.

⁵⁷ *Manual para el apoderado de mesa. Plebiscito 1988*, Santiago, IDEAS, 1988, p.1.

⁵⁸ Conviene señalar que las guías de «observación internacional de las elecciones», en la medida en que vehiculan una definición estandarizada del voto, hacen amplia referencia no tanto a si las condiciones del voto secreto existen, sino más bien a la pregunta «si el ciudadano cree que su voto es secreto»: *Pausa para la observación internacional de elecciones*, Washington, D.C., El Grupo Jurídico sobre Derechos Humanos Internacionales, 1986, p.38, el subrayado es nuestro. Para el caso específicamente chileno, el lector se podrá remitir al *Report on the Chilean Electoral Process*, Washington, D.C., International Human Rights Law Group, 1987.

⁵⁹ Privacidad que es además verificada por los vocales de mesa antes del inicio de la votación: *Manual para el apoderado de mesa. Plebiscito 1988*, Santiago, IDEAS, p.10.

⁶⁰ *Aprendamos a votar*, cartilla de educación electoral, Santiago, IDEAS-Instituto para el Nuevo Chile, 1988.

desde el inicio de esta cartilla, el elector se ve securizado en cuanto al secreto del voto: «también es bueno que Ud. sepa que el voto una vez doblado no se transparente. Por lo tanto, no tenga miedo de votar No», ya que «no se verá por fuera». Un poco más adelante, esta pequeña cartilla en forma de tríptico reafirma la soberanía del votante recordando que en las mesas habrán apoderados de los partidos de oposición, cuya función es garantizar «la corrección de la votación y el secreto de su voto». En cuanto a la cámara secreta, se trata de «una sala de clases o una pequeña caseta de madera» en donde, una vez en su interior, «[usted] estará solo y nadie podrá observarlo»: una vez introducido el voto en la urna, «no tema» de ver «su pulgar derecho» entintado, ya que es «para impedir que se vote más de una vez». A partir de allí, todos los elementos se encuentran en su lugar para hacer del voto un acto legítimo realizado por electores ahora competentes, dueños de sus gestos, y cuyo estatus soberano es constantemente recordado y reafirmado: «En el momento del voto, usted se enfrentará solo consigo mismo y con su dignidad: el voto es secreto»⁶¹; «Recuerde: nadie podrá nunca saber cómo votó»⁶².

Pero la enseñanza del acto de votar, que no dejó de tomar la forma de un trabajo de inculcación mediante simulacros electorales en las calles⁶³, permitió también estandarizar el conjunto de acontecimientos que tienen lugar en el recinto electoral, así como las figuras normales y legítimas del sufragio frente a la fisonomía patológica y desviada del voto nulo y objetado⁶⁴. Es

⁶¹ *Apoderados y vocales*, Cartilla N° 26, Santiago, Comisión Chilena de Derechos Humanos, 1988, p.4.

⁶² *Condiciones para el plebiscito*, Cartilla N° 28, Santiago, Comisión Chilena de Derechos Humanos, 1988, p.4.

⁶³ Con ocasión de la campaña plebiscitaria, debido a que cerca de la mitad del electorado jamás había votado anteriormente, pero también durante la campaña presidencial del año siguiente, a causa de la complejidad del voto derivada de la coincidencia de las elecciones presidenciales y parlamentarias. Desde este punto de vista, el título de un artículo de prensa es sumamente revelador de lo que se encuentra en juego en 1989: «Para saber bien y votar mejor», *La Época*, 21 de noviembre de 1988.

⁶⁴ En la tipología establecida de los votos en Chile, se distinguen los votos válidos, los votos nulos (por ejemplo, cuando el elector raya el nombre de dos candidatos en lugar de uno solo, o bien las dos opciones -Si y No- en el marco del plebiscito), los votos blancos (en el que ninguna opción es expresada) y los votos objetados. Este último caso corresponde a los votos que, sin ser completamente correctos, son susceptibles de expresar una elección: como lo prueban los ejemplos entregados por un gran número de manuales de elector a través de dibujos, se trata particularmente de votos en los que, en lugar de la raya exigida al lado del nombre del candidato o de alguna opción, el votante hace un círculo o una cruz, o incluso un garabato. En cuanto al destino de los votos objetados en los que «aparezca claramente la preferencia por un candidato pero no en la forma correcta», la ley electoral obliga a los vocales de mesa a aceptarlos como válidos, pero señalando en el acta el hecho (llamado «accidente»): *Manual del vocal de mesa. Elecciones 1989*, Santiago, IDEAS, 1989, p.26. Esta tipología consagrada muestra además hasta qué punto

(Continúa en pág. siguiente)

inútil insistir en la complejidad de la competencia requerida por los vocales de mesa con el fin de decidir sobre los límites de la normalidad y de la desviación de los sufragios, sobre todo cuando se trata de ciudadanos-electores poco acostumbrados al gesto electoral. Sin embargo, esta competencia es rápidamente aprehendida en el modo de la evidencia por los manuales de elector publicados con posterioridad al plebiscito de 1988, puesto que se puede apreciar en ellos, ya en la campaña presidencial de 1989, la desaparición casi completa de los temores referidos a la publicidad del voto, junto al surgimiento de nuevas preocupaciones, esta vez acerca del orden de la elección.

Al respecto, si bien todos los manuales siguen trasluciendo cierta desconfianza acerca de la transparencia de la elección, también es cierto que el *enjeu* se refiere menos a la incompetencia de los ciudadanos-electores que a los eventuales desórdenes suscitados por la concurrencia masiva a votar ante las mesas. Desde este punto de vista, resulta curioso constatar la manera de cómo uno de los principales redactores de manuales de educación cívica en los años 1988-1998, hace gala de una estigmatización de inspiración leboniana en contra del «pueblo-masa», en beneficio de electores individuales cuya competencia anuncia ya, en 1989, la figura del ciudadano-razonable⁶⁵. Es sin duda esta imagen de un nuevo tipo de ciudadano, suscitada probablemente por la victoria del NO en el plebiscito y que trasciende rápidamente la figura episódica del ciudadano-elector, que explica que los manuales publicados por IDEAS pongan el acento, ya en 1989, en un modo de funcionamiento ampliamente idealizado de las mesas así como en la gestión eficaz del flujo de acontecimientos que tiene lugar en el recinto electoral. De este modo, los manuales de IDEAS, al sugerir una verdadera división del trabajo al interior de las mesas receptoras de sufragios, así como la conformación de dos colas de electores⁶⁶, se erigen en vehículos de una definición completamente estandarizada del ciudadano-elector y de lo que votar quiere decir, y prefiguran la aparición de manuales de educación cívica de nuevo tipo, esta vez centrados en la figura apacible del ciudadano-razonable.

el acto de votar se encuentra en la vía de la estandarización, ya que la ley prevé cuatro sobres en donde serán guardados los votos una vez terminado el escrutinio: uno contendrá los «votos escrutados no objetados», el segundo los «votos escrutados objetados», un tercero reunirá «los votos nulos y blancos» y, finalmente, habrá un sobre que contendrá los sufragios inutilizados: *Manual para el apoderado de mesa. Plebiscito 1988*, Santiago, IDEAS, 1988, p.9.

⁶⁵ Se trata de Humberto Nogueira y de su *Manual del ciudadano elector*, op.cit. En este manual, el autor opone la figura de un «pueblo personalizado (...) formado por seres libres y reflexivos», a la de un pueblo-masa que «sacrifica muchas veces la libertad, por mantener la seguridad, que actúa instintivamente y cede fácilmente a la propaganda y los slogans» (p.45).

⁶⁶ *Manual del vocal de mesa. Elecciones 1989*, Santiago, IDEAS, 1989, p.14-16; *Manual electoral municipal. Elecciones de concejales y alcaldes*, Santiago, IDEAS, 1992, p.23-29.

Las peticiones de civismo ordinario

La figura del ciudadano-razonable que se desprende de los manuales publicados o reeditados a partir de 1990, es ampliamente deudora de la historia de Chile de los últimos veinte años y, junto a ella, de lo que Berger y Luckmann llaman los stocks culturales de la sociedad⁶⁷. No obstante, sería erróneo creer que los manuales de educación cívica de los años 1988-1989 concernían únicamente la figura del ciudadano-elector, puesto que se puede también constatar allí la presencia, ciertamente subordinada a las preocupaciones y a los intereses electorales, de un cierto número de *enjeux* referidos a las tensiones y a los límites culturales del civismo⁶⁸. Tal es el caso, por ejemplo, de lo que se puede llamar las luchas en torno al *relativismo* de la educación cívica, que aparece mencionado por primera vez en el manual de Nogueira y que ocupará un importante lugar durante la reforma del currículum escolar a finales de los años 90. Es así como, a propósito de este objeto de competencia, se encuentra en este manual una definición de la democracia entendida como «forma de vida», que implica «una actitud de espíritu que llama al respeto del prójimo, al diálogo, a la comprensión, a la tolerancia y a la lealtad mutua». Pero ocurre que, si bien este estado de espíritu, en el cual es posible reconocer una inspiración católica, se funda en la libertad individual y en una búsqueda de «serena objetividad», no por ello conduce «al relativismo», puesto que «no está en discusión el que el mundo deba organizarse al servicio de la verdad»⁶⁹.

Pero evidentemente, es con la restauración de la democracia y el despegue del proceso transicional que comienza a tomar forma una nueva definición del ciudadano, cuyos contornos remiten a un cierto número de inercias culturales que se originan en el régimen militar, pero también a las dinámicas de una democratización siempre imperfecta. A lo largo de la transición, los territorios de la ciudadanía ganan en extensión, en el sentido en que el ciudadano se ve incitado a trascender el espacio electoral con el fin

⁶⁷ Berger, Peter; Luckmann, Thomas, *La construction sociale de la réalité*, París, Méridiens Klincksieck, 1986.

⁶⁸ Es lo que se trasluce, por ejemplo, del afiche de *IDEAS* que convoca a los jóvenes a inscribirse en los registros electorales, no tanto invocando su estatus de ciudadano-elector, sino más bien «porque queremos nuevos ciudadanos»: «Tú que estás por... los cambios, la ecología, la paz, el rock, el amor, la vida» (tomado del anuario de la Fundación *IDEAS*, 1988-1998, p. 15, el subrayado es nuestro).

⁶⁹ Nogueira, Humberto, *Manual del ciudadano elector*, op. cit., p. 44. Este tema relativista será sistemáticamente retomado por Nogueira en sus manuales posteriores, aunque en la forma de un esbozo: *Manual de educación cívica*, Santiago, Participa-Editorial Andrés Bello, 5ª edición 1995, p. 151-153.

de ocupar el territorio civil y público, pero al precio de fuertes tensiones del yo cívico. Con el fin de aprehender el surgimiento de esta nueva definición del ciudadano y las tensiones del yo cívico que se desprenden de ella, cuatro tipos teóricos de acciones ciudadanas pueden ser distinguidos. Estos cuatro tipos teóricos, que de ahora en adelante serán llamados «sentidos» de la ciudadanía con el fin de recalcar su estatus de práctica social, constituyen un conjunto de peticiones de civismo ordinario⁷⁰. Así, es posible distinguir:

- el *sentido de las jerarquías*, cuyo aprendizaje puede resultar de la inculcación de discursos explícitos pero que se presume sobre todo interiorizada en el marco de contextos prácticos, lleva a los ciudadanos a aprehender el orden establecido, social y político, en el modo de la evidencia, es decir mediante el reconocimiento práctico y cotidiano de su carácter bien fundado («es natural que el mundo sea así...»), contribuyendo de ese modo a su reproducción;

- el *sentido de la justicia*, que permite a los ciudadanos actuar en el marco de sociedades democráticas naturalmente regidas por situaciones de disputa (ordinarias o extraordinarias), invocando ciertas escalas de justicia que tienden a permanecer implícitas, pero por donde también se revela el fundamento tanto del valor de las personas y de las cosas como del (buen) orden;

- el *sentido del reconocimiento*, que se refiere tanto a derechos fundamentales (los derechos humanos) como a identidades sociales particulares, y que pueden ser o bien aceptados, o bien rehusados, en un marco general de globalización y de dinámicas secularizadoras que chocan contra particularismos y tradiciones establecidas, con lo cual se inducen prácticas o bien de exclusión, o bien de reconocimiento de las diferencias;

- el *sentido de sí mismo*, referido tanto a los recursos y a las capacidades, por definición muy variables, que hacen de un ciudadano un agente competente para ejercer estos sentidos de la ciudadanía, como a una identidad que se construye y se negocia merced a múltiples transacciones sociales cotidianas.

⁷⁰ Es decir de un civismo que se actualiza en diversos espacios y territorios sociales, y que es preciso distinguir de la «ciudadanía ordinaria» analizada por Duchesne, en la medida en que ésta concierne la manera de cómo los ciudadanos de tres países distintos se representan su propia ciudadanía, mientras que aquella se refiere a los fundamentos de sus «sentidos de la ciudadanía»: Duchesne, Sophie, «Une esquisse d'analyse comparée de la citoyenneté ordinaire», *Revue internationale de politique comparée*, vol. 1, 3, 1994, p. 417-439.

De lo anterior se sigue que estos cuatro sentidos de la ciudadanía, aunque expresan un cierto número de propiedades ampliamente universalizadas, remiten también a lógicas nacionales que vuelven delicada cualquier empresa de generalización a otros países, excepción hecha de los trabajos que se basan en estrategias de investigación comparativa⁷¹. Ciertamente, estos sentidos de la ciudadanía se encontraban ya presentes en un cierto número de manuales de educación cívica publicados con ocasión del plebiscito de 1988 y de las elecciones presidenciales del año siguiente, pero a partir de un registro polémico que llevaba a recalcar la importancia del sentido de la justicia y del sentido de sí mismo en desmedro de los otros dos, dada la competencia electoral de entonces. Es así como, por ejemplo, los manuales de educación cívica publicados por la Comisión Chilena de Derechos Humanos, se centran ampliamente en un sentido de la justicia del que se lamenta la ausencia de universalización en Chile⁷². Pero es este mismo sentido de la justicia que se encuentra en el origen de un yo cívico movilizado, es decir de un ciudadano-elector cuyo estatus, identidad y, evidentemente, su voto ganan en fuerza moral porque, en el origen, se encuentra la presencia de las violaciones a los derechos humanos (es el sentido de sí mismo).

Sin embargo, lo que se aprecia con meridiana claridad en los años posteriores a los eventos electorales de finales de la década de los ochenta, es una profunda transformación de la figura del ciudadano debido a la preeminencia que adquieren el sentido del reconocimiento y el sentido de las jerarquías, concediéndole centralidad a una *competencia* ciudadana problemática⁷³.

Al respecto, los manuales de educación cívica publicados fuera de las lógicas electorales, expresan claramente, a lo largo de los años 90, los nuevos contornos del ciudadano. Así, ya en 1989, se puede ver en uno de estos manuales un contraste que prefigura esta nueva figura del ciudadano, la del ciudadano-razonable, esto es la oposición, ampliamente caricaturizada y acompañada por historietas, entre un ciudadano sofocado por la emoción porque forma parte de una masa cuyo «carácter es voluble», y un ciudadano imbuido en racionalidad cuyas principales propiedades serían el «conocimiento», la

⁷¹ Por lo demás, es todo el interés del trabajo Conover, Pamela Johnston; Crewe, Ivor M. y Searing, Donald D., «The Nature of Citizenship in the United States and Great Britain: Empirical Comments on Theoretical Themes», *Journal of Politics*, vol.53, 3, agosto de 1991, p.800-832.

⁷² *El sentido de justicia*, Santiago, Comisión Chilena de Derechos Humanos, 1988; *El derecho a la justicia*, Santiago, Cartilla N°34, Comisión Chilena de Derechos Humanos, s/f.

⁷³ Es lo que explica la paulatina difusión del tema de la apatía cívica en Chile en el debate político, el que es registrado con preocupación durante los primeros siete años de transición, y con cierta alarma a finales de 1997, debido al sorpresivo e importante aumento de los votos nulos y blancos en las elecciones parlamentarias de ese año.

«información», el «análisis», la «síntesis» y la «reflexión»⁷⁴. Por lo demás, esta transformación de la figura del ciudadano, acompañada por una invocación al sentido del reconocimiento, que se puede observar en los manuales publicados por Participa al comienzo de los años 90. Tal es el caso de un manual que distingue, sin duda tras la estela de los trabajos de Marshall, tres «generaciones» de derechos hoy en día universalizados y, entonces, unánimemente *reconocidos*, y que no omite identificar nuevas amenazas a «la vida y a la dignidad»: los «homicidios», ciertamente, pero también los «abortos, el terrorismo, el narcotráfico, la calidad de vida subhumana», sin olvidar la escasez de una «cultura ecológica»⁷⁵.

Pero es sobre todo en el manual de educación cívica dirigido por Nogueira y publicado en 1997, absolutamente notable desde el punto de vista de su estructura a la vez lógica y gráfica, que se puede apreciar la presencia sistemática de estos cuatro sentidos de la ciudadanía⁷⁶. Así, desde un punto de vista formal, el sentido de las jerarquías aparece tratado, al igual que en los clásicos manuales de educación cívica chilenos, en un capítulo relativo a las «normas de convivencia social e introducción al derecho». La diferencia es que en este manual, los «sistemas normativos» por donde el mundo se mantiene son siempre remitidos a situaciones prácticas, por ejemplo a propósito de las «modas» y de las «ideologías» (p.26-29). Por lo demás, son estas modas que, a menudo, se encuentran en el origen de pandillas⁷⁷ que, acreditadas como violentas (p.38-39), son generalmente tipificadas como «antisociales»⁷⁸, expresión que revela a la vez un sentido defectuoso de las jerarquías y un orden que ya no es aceptado en el modo de la evidencia (sin que ello dé lugar a exigencias de justificación de este orden, como es el caso con el sentido de la justicia). Ahora bien, de lo que se trata es de respetar espontáneamente la «autoridad», cuyo «modo típico de ejercicio» consiste en «una relación en que

⁷⁴ Becerra, Enrique, *Derecho usual. Educación cívica y elementos de derecho comercial*, Santiago, Cooperativa de Cultura, Publicaciones y Multiactiva, 6ª edición 1989, p.32-33. Se trata de un manual cuya quinta edición se remonta a 1972, y que en 1989 es objeto de profundas modificaciones.

⁷⁵ *Los derechos esenciales de la persona humana*, Santiago, Participa, Cuaderno de Formación N°2, 1991.

⁷⁶ Sandoval, María Francisca; Basaure, Ernesto J. y Nogueira, Humberto, *Manual de educación cívica*, Santiago, Santillana, 1997.

⁷⁷ Es aquí en donde se puede apreciar, por ejemplo, la especificidad de las lógicas nacionales, ya que estas pandillas, cuyo comportamiento a menudo violento socava las jerarquías establecidas, esgrimen, por lo menos en Chile, identidades o bien musicales (rap, hip-hop, trash...), o bien deportivas (tal es el caso de las barras bravas en el fútbol).

⁷⁸ Según una taxonomía dominante en los servicios de policía y en los medios de prensa chilenos.

las posiciones están clara y jerárquicamente ordenadas (...), de tal modo que el comportamiento es en buena medida *previsible*» (p. 50, el subrayado es nuestro). Muy diferente es el caso del sentido de la justicia, del cual sabemos que se encuentra en una relación de oposición lógica con el sentido de las jerarquías. Es porque el mundo no es forzosamente, ni siempre, aprehendido en el modo de la evidencia que da lugar, a veces, a disputas sobre su definición y los límites de lo que es justo o injusto, y por tanto a exigencias de justificación. Es este sentido de la justicia, que nace del carácter heterogéneo de sociedades diferenciadas y, con ello, de ciudadanos que son inevitablemente portadores de intereses a menudo en conflicto, que explica esta petición de civismo que no deja de recordar la «libertad positiva» distinguida por Berlin⁷⁹, según la cual «las personas» deben evitar «resolver los conflictos por sus propios medios» fiándose al derecho, ese «sistema normativo que reconoce en la justicia y la equidad sus valores supremos» (p.30). Por allí, al privilegiar al derecho por sobre cualquier otra consideración, y a partir de la premisa según la cual «la participación engendra un sentido de pertenencia solidaria a la comunidad y un sentido de la justicia porque el individuo piensa en intereses generalizables y no sólo en sus propios intereses», este manual de educación cívica revela toda una concepción liberal de la ciudadanía que es susceptible de entrar en conflicto con un sentido de las jerarquías que lleva a avalar al mundo tal cual es.

Es por lo demás esta misma relación de oposición lógica que enfrenta al sentido del reconocimiento con el sentido de sí mismo. En primer lugar, hay que decir que con el sentido del reconocimiento nos enfrentamos a lo que en Chile se llaman temas emergentes, es decir nuevos *enjeux* referidos al surgimiento de nuevos principios de identidad en el espacio público y cuyos portadores, al menos un cierto número de ellos, exigen ser reconocidos en su especificidad: las mujeres y, más recientemente en Chile, los miembros de las minorías étnicas, especialmente los mapuches. Es este sentido del reconocimiento que explica que este manual de educación cívica dedique todo un capítulo a «la participación de la mujer», recordando que el asunto en Chile no se refiere sólo a la igualdad de tratamiento (lo que se encuentra en el origen de las lógicas de «discriminación positiva», especialmente en política), pero también al reconocimiento de un «feminismo de la diferencia» (p.136). Un similar objeto de lucha deriva del «derecho de las minorías étnicas» de

⁷⁹ Libertad cuyo sentido positivo «deriva», según Berlin, «del deseo del individuo de ser su propio dueño»: Berlin, Isaiah, «Two Concepts of Liberty», en Sandel, Michael J., *Liberalism and its Critics*, op. cit, p.22.

poseer «su propia vida cultural», no obstante que este manual trate el tema desrealizándolo (se aborda el tema a partir de textos jurídicos internacionales y en función de estrategias fotográficas en donde las minorías étnicas chilenas se encuentran ausentes⁸⁰), al punto que avala la «ley indígena» chilena sobre un aspecto más bien referido a un principio de no reconocimiento: «La ley indígena», señala este manual, «reconoce expresamente el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público» (p.161, el subrayado es nuestro)⁸¹. Puede entonces entenderse que el sentido de sí mismo mediante el cual el individuo ejerce su competencia de ciudadano, se encuentre en primer lugar en el origen de una identidad que, aunque beneficiaria de un estatus legal (es todo el sentido de los capítulos referidos a la nacionalidad), no es nunca completamente definitiva ni se encuentra jamás estabilizada, en virtud de la autonomía fundamental del «hombre democrático» (p.67). Con ello, aflora una vez más una inspiración liberal, con la sola diferencia que este sentido de sí mismo revela un ciudadano en tensión y no un individuo serenamente libre, cuya identidad es constantemente objeto de transacciones sociales, particularmente en el espacio público, en donde ésta se ve algunas veces afirmada y otras invalidada, e incluso deformada (como consecuencia de las tipificaciones y etiquetas que se encuentran tan presentes en la vida cotidiana)⁸².

Lo que estos y otros manuales de historia y educación cívica revelan es una cierta representación del ciudadano, la del ciudadano-razonable, quien se ve impelido a ceder a peticiones de civismo en el marco de su vida ordinaria. Al respecto, la diferencia es enorme con aquellas otras figuras del ciudadano

⁸⁰ Tal es el caso de una fotografía en donde se ve a Sting al lado de un jefe indígena Raoni durante «su campaña de protección del Amazonas» (p.160).

⁸¹ Con ello, se alude directamente al complejo problema de las minorías iliberales, así como al de las condiciones de posibilidad de la protección de los derechos de las minorías, derechos que se ven protegidos en la medida en que «son coherentes con las necesidades a largo plazo de una democracia liberal estable» y «de una identidad cívica compartida» que permite mantener, según Kymlicka, «el nivel de compromiso, de adaptación y de sacrificio que las democracias exigen». Kymlicka, Will, *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, Paidós, 1996, p. 240.

⁸² En este sentido, la identidad así concebida remite a la vez a «referencias culturales comunitarias» que, según Tassin, son «vivas como relativamente homogéneas, estables, compartidas», y a la «subjetivación política» que, por el contrario, se elabora «no tanto en el hecho de compartir valores identificatorios, como a través de conflictos políticos, en las acciones y palabras que apuntan a un bien público y se despliegan en una confrontación respecto de otros sujetos-actores que actúan y hablan»: Tassin, Etienne, «Qu'est-ce qu'un sujet politique? Remarques sur les notions d'identité et d'action», *Esprit*, marzo-abril de 1997, p.140-141.

que suponen un cierto tipo de tratamiento de la memoria, puesto que el ciudadano-razonable se presenta como un agente cuya actuación cívica supone menos el recuerdo de hechos pasados que el aprendizaje de las normas de convivencia presentes. Ciertamente, en este análisis de los manuales de educación cívica se encuentra notablemente ausente la empírica figura profesoral en el aula, así como la de los alumnos. Ante esta carencia⁸³, ¿es posible inferir del texto escrito una mecánica eficaz en la difusión del mensaje histórico? Ciertamente no, dadas las múltiples retraducciones a las que da lugar la lectura del manual merced a las influencias familiares y a la particular postura del docente. Sin embargo, lo que le confiere interés a estos manuales de historia y de educación cívica es que constituyen visiones idealizadas que, en contextos de control político acentuado, toman la forma de interpretaciones históricas más o menos públicas y oficiales frente a la larga ausencia de interpretaciones rivales.

⁸³ La que sólo podría ser parcialmente remediada a través de la recopilación de los cuadernos de los educandos y de la sistemática explotación de sus apuntes. *Parcialmente*, puesto que la retraducción escrita de un discurso hablado en una situación escolar está fuertemente sujeta a todo tipo de distorsiones y silencios, omisiones y énfasis originados en la distribución desigual de los recursos culturales de los alumnos.

Notas sobre psicología, transición y subjetividad

Antonio Stecher Guzmán

I. A modo de introducción

«No se nos juzgará solamente por nuestras intenciones; más que los efectos voluntarios de nuestros actos, lo que dará la medida de nuestra capacidad, serán los resultados involuntarios que hemos presentado explotado y en todo caso asumido»¹.

1. El tema de la llamada «Transición chilena» –inserto en la temática mayor de las «transiciones a la democracia» que ha marcado la producción de las ciencias sociales y políticas sobre América Latina en los 80 y 90– se ha convertido, a partir de una extensa y variada producción discursiva, en un campo de límites múltiples y corredizos donde diversos actores políticos, académicos y sociales se confrontan y disputan interpretaciones acerca de dicho proceso.

En dicho debate están en juego, además de la pretensión de una comprensión racional y validable según los criterios propios de las ciencias sociales diferentes voluntades e intereses políticos que entienden (consciente o inconscientemente) que la lucha política, como dice Lechner, es siempre también una lucha por definir lo político, o podríamos agregar, una lucha por definir e implantar una particular comprensión de los procesos socio-históricos en curso, a partir de la cual ciertas prácticas y políticas se imponen como verosímiles e inevitables².

* Quisiera agradecer a Claudia Moreno, Virginia Guzmán y Miguel Valderrama, que de distinta manera y con mucha paciencia contribuyeron a la realización de este trabajo.

¹ Merleau-Ponty, en Sartre, Jean-Paul, *Historia de una amistad*, Córdoba, Nagelkop, 1965, p.28.

² Dicha relación entre los discursos académicos y políticos ha sido especialmente problemática en las ciencias sociales chilenas a la hora de abordar el tema de la transición. Esto, como dicen Joignant y Menéndez-Carrión, por la indiscutible coincidencia histórica, por la estrecha proximidad entre actores políticos e intelectuales en el Chile de los últimos 15 años. «Es sin duda esta estrecha y asimétrica imbricación entre ambos campos lo que explica, al menos en parte, las complejidades».

(Continúa en pág. siguiente)