

Escribir y enseñar el pasado para transformar el presente: la influencia marxista en la reflexión sobre el sentido de la historia en los “largos sesenta” en Chile

WRITING AND TEACHING THE PAST TO TRANSFORM THE PRESENT:
THE MARXIST INFLUENCE ON THE REFLECTION ON THE MEANING
OF HISTORY IN THE “LONG SIXTIES” PERIOD IN CHILE

Matías Ortiz Figueroa

Universidad de Chile, Santiago, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-4715-697X>

mati.ortiz.f@gmail.com

RESUMEN: Este artículo analiza la influencia marxista en la historiografía y en las propuestas de enseñanza escolar de la historia en los años sesenta en Chile. Específicamente, se abordará el sentido que se le otorgó a la elaboración de investigaciones históricas y su enseñanza entre historiadores, docentes y estudiantes de historia. De ese modo, más allá de las cuestiones referidas a métodos y derivas conceptuales, interesa captar la función que desde esta tribuna ideológica se le otorgó a la disciplina histórica en la sociedad, relevando el sentido político, social y democratizador que el estudio del pasado llevaba consigo de manera inmanente. Se propone que, a diferencia de la historia conservadora y las formas de enseñar que desde aquí se erigen, las analizadas tuvieron al presente histórico, las coyunturas políticas y las desigualdades como principal lugar de interrogación, redefiniendo la utilidad

del estudio del pasado desde una perspectiva ética y política, con proyección socialista y latinoamericana e interrumpiendo el tiempo histórico lineal y de progreso que caracterizó a la historia “tradicional”.

PALABRAS CLAVES: marxismo, historia, historiografía, enseñanza, política.

ABSTRACT: The article analyzes the Marxist influence over Chilean historiography, as well as in the national proposals for history teaching at school level during the 1960's decade. Specifically, it addresses the meaning that was given by intellectuals, academics, and students to the development of historical research and teaching. Thus, beyond the matters referred to methods and conceptual drifts, the article aims to capture the function that was given to the social role of the historical discipline through an ideological platform, highlighting the political, social, and democratizing meaning that the study of the past immanently charged for the referred actors. The article proposes that, unlike conservative history and the ways of teaching history that arose from it, the proposals analyzed here have in the center of its questioning the historical present, as well as the political conjunctures and the phenomenon of the inequalities, thus redefining the usefulness of the study of the past from an ethical and political perspective, with a socialist and Latin American projection, interrupting the linear and progressive historical time that characterized the “traditional” history in Chile in the 1960's.

KEYWORDS: Marxism, history, historiography, teaching, politics.

INTRODUCCIÓN: ACERCA DEL PROBLEMA Y LA PROPUESTA DE ABORDAJE

Quien profesa el materialismo histórico no puede renunciar a la idea de un presente que no es transcurso, sino que se mantiene inmóvil en el umbral del tiempo. Esta idea define justamente el presente en el que él personalmente, escribe la historia. El historicista postula una imagen “eterna” del pasado; el teórico del materialismo histórico hace de ese pasado una experiencia única en su tipo.

WALTER BENJAMIN, “Sobre el concepto de la Historia”, Tesis XVI

Desde mediados de la década del cincuenta en Chile, es posible observar el comienzo de la institucionalización de los estudios históricos y de la historiografía, convirtiéndose en un “campo” con bordes más o menos específicos en términos de su profesionalización (Bourdieu 9-10). Esto no significa que previamente la disciplina histórica haya estado fuera de los recintos universitarios, sino que, en esta época, la formación en Historia estuvo preponderantemente encargada del desarrollo de profesores secundarios, de manera que el apéndice investigativo quedó relegado a segundo plano (Quesada 145). Planteamos que esto da cuenta de la doble articulación del estudio de la historia: la formación de profesores y de investigadores constituyó parte de un mismo campo con particularidades específicas en términos de su vinculación con el medio social.

Este periodo se caracterizó por el desarrollo de nuevas tendencias en la historiografía, cuyo hilo común fue el cuestionamiento del protagonismo principal de la oligarquía, resonancia de un discurso histórico que, instalado en la sociedad de masas e impulsado por la actoría de grupos sociales que demandaron su incorporación a la vida social y política entre 1930 y hasta 1973, desafió la hegemonía nacional-conservadora desde dos matrices: la Escuela de los Annales y la historiografía marxista (Pinto 35).

En este contexto de disputa por la interpretación de la Historia¹ escogemos estudiar la tendencia marxista por varias razones. Por una parte, dirá Julio Pinto, esta fue “más abiertamente política” que el giro annalista, instalando reflexiones explícitas sobre su utilidad, en abierta pugna con el canon hegemónico (*ibid.*). Además, coincidiendo con la influencia de los Annales, esta perspectiva habilitó reflexiones sobre los métodos de investigación y la interconexión con otras ciencias

¹ En este artículo, siguiendo a Koselleck, ocuparemos el término “Historia” para referirnos a la historiografía, es decir, a la historia como relato, conocimiento e investigación del pasado que se elabora por medio de la profesionalización de la disciplina. 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 (Koselleck; Raga; Gómez).

sociales. De igual forma, esta corriente, parafraseando a Benjamin, se “comprometió con los oprimidos”, señalando responsabilidades políticas y éticas importantes en el marco disciplinar. Por último, su desarrollo abre vetas poco exploradas, tales como el sentido de la producción historiográfica y de su enseñanza.

Nuestra reflexión sobre los estudios históricos se realiza en una doble acepción: en tanto investigaciones históricas y como enseñanza de la Historia. Esto se justifica desde una perspectiva factual y desde una perspectiva epistemológica. Así, creemos imposible separar los saberes disciplinarios –los temas propiamente históricos– con los saberes y prácticas sobre su enseñanza, ya que en el contexto estudiado ambos elementos convivían en la formación: no solo se estudiaba la historia en su mera exposición, sino interconectada con la proyección de su enseñanza escolar. Desde una perspectiva epistemológica, creemos que es insuficiente limitar el análisis histórico únicamente al ámbito investigativo, ya que en el ejercicio de su enseñanza se establecen conexiones intertextuales entre la producción escrita, la investigación y lo hablado.

En efecto, siguiendo a Ana Zavala, las relaciones entre los saberes disciplinares y su enseñanza configuran nodos de interrelación: ahí, tanto la reflexión pedagógica como su puesta en práctica refieren a una interacción entre lo escrito y lo difundido: los profesores secundarios “[dicen] *en voz alta* lo que los historiadores que han leído *dicen por escrito* acerca de lo que pasó, citando o glosando en sus obras textos de otros historiadores, novelistas, poetas, documentos administrativos anónimos y textos con autor reconocido” (286, cursivas del original). Por lo tanto, las relaciones entre uno y otro espacio no forman parte de dos mundos separados, sino que ambos se interconectan: las investigaciones remiten a lo que “otro dijo” y los profesores articulan sus discursos en torno a lo que “ya se ha dicho”, mediados por sus intereses, historicidad y experiencias. De esa forma, en ambos momentos aparece, explícita o implícitamente, la “copresencia de otro texto” (Zavala 287).

En este sentido, si bien los estudios sobre la historiografía marxista han ahondado en su historicidad, así como en los debates producidos en su interior o en relación a sus métodos (González; Gorka), creemos que el campo aún está abierto a su problematización. Por ello, preguntarnos por el sentido de la Historia desde esta tribuna ideológica puede permitir ampliar las interpretaciones, abriendo reflexiones sobre las relaciones entre contextos políticos, los saberes, su difusión y transposición. En esa línea, la pregunta por el sentido de la Historia involucra el cuestionamiento por sus implicaciones públicas. Siguiendo a Javier Aldama, si pensamos el sentido de la historia como “conjunto de acontecimientos” –la historia “en sí”– esta no tendría ningún fin. En cambio, si se mira la historiografía como “efectos buscados o soluciones, sí tiene un fin” (Aldama 144). Esto, toda vez que las narraciones sobre el pasado son realizadas en función del presente y del futuro, es decir, sobre “las tareas y metas que [...] se establecen en relación a las propias necesidades” (*ibid.*).

Por su parte, la enseñanza de la Historia, en íntima interrelación con la historiografía, también compromete reflexiones sobre el sentido y la utilidad de la disciplina. En ese plano, seguimos a Andrea Sánchez, quien, pensando la utilidad de su enseñanza, propone una inflexión que evalúa su valor formativo en la sociedad. Es decir, más allá de pensar la propia didáctica en términos educativos, se debe comprender que la enseñanza de la Historia está mediada por la función que proyecta intrínsecamente. Para la historiadora mexicana, uno de principales sentidos de la disciplina es que, en su esencia, se construye para ser conocida por la sociedad, interrelacionándose historiografía y educación histórica en la función de “exteriorizar” el pasado (Sánchez 178). No se realizan investigaciones porque sí, ni tampoco se enseña la historia sin motivo.

Retomando lo anterior, este artículo propone reflexionar acerca de los sentidos que, en ambas dimensiones de los estudios históricos, se logra observar desde las inspiraciones marxistas en la “larga década

de los sesenta” en Chile². Momento en que se subvierten las lógicas temporales y se anclan a la confección de proyectos de transformación estructural en los que el marxismo y la politización fueron una piedra angular de la realidad. En este contexto, emergieron “tiempos rápidos” para pensar el presente y, como plantea Claudia Gilman, su “mejor metáfora es la del carro furioso de la historia, que atropellaba a los tibios en su inevitable paso” (334). En efecto, en los “largos sesenta” las luchas y las dimensiones simbólicas del conflicto social hundieron sus raíces en las matrices históricas de desigualdad y dependencia latinoamericana, comprometiendo la historia —y la Historia— en términos del presente y de lo inacabado, “lo cual señala no solo la magnitud de las transformaciones por venir, sino también su naturaleza: la historia hunde sus raíces en el presente porque todavía está por hacerse” (Rojas 24).

En tal plano y a modo de hipótesis, planteamos que, a diferencia de la Historia conservadora y el sentido otorgado a la disciplina y a las formas de enseñanza en ella erigidas, las aquí analizadas tienen al presente histórico, las coyunturas políticas y a las desigualdades estructurales como principal lugar de interrogación. Así, redefinen la utilidad del estudio del pasado desde una perspectiva ética y polí-

² Aunque para el caso chileno, a diferencia del argentino —por ejemplo (Sigal; Gilman; Altamirano)—, la problemática de la “periodización” de la década de los sesenta (Jameson) no se ha llevado a cabo de forma sistemática, es posible definir algunas orientaciones que, para nosotros, permiten comprender la “larga década de los sesenta”. En ese plano, resumidamente, entendemos como “larga década de los sesenta” a un periodo que no se reduce a la articulación temporal clásica y positiva del tiempo, con cortes estrictos. Más bien se trata de una temporalidad flexible que encuentra su apertura, como nuevo sentido de época, en diversos y nuevos acontecimientos del mundo político y social. Siguiendo a autores como Pedro Milos, Isabel Torres, Miguel Urrutia o Luis Thielemann, creemos que esta “larga década” se abre con la radicalización de los movimientos sociales y obreros desde 1957, incluyendo las protestas de los días de abril, la radicalización del movimiento obrero y sindical al interior de las izquierdas y la emergencia del Poder Popular como nueva expresión entre las izquierdas rupturistas. Estos hechos y procesos recrean y oxigenan un escenario político-social que llega a coincidir con la maduración de las coaliciones de izquierda que disputan el terreno electoral desde 1956 (FRAP). El periodo se cierra súbitamente con el golpe cívico-militar de 1973.

tica, con proyección socialista y latinoamericana e interrumpiendo el tiempo histórico lineal y de progreso que caracterizó a la historia “tradicional”, permeando tanto lo que se investigaba, sus razones y el cómo, además de las propuestas sobre su enseñanza³.

Por último, es importante señalar que nuestra perspectiva se ubica en un cruce entre la sociología del conocimiento y la historia de la educación, como un lente mixturado en el que la historia se nutre desde la historiografía y los estudios históricos. Por esta razón, las propuestas de abordaje de Michael Löwy son bastante útiles, ya que, entre algunas de sus características, estas despliegan reflexiones epistemológicas y metodológicas sobre el conocimiento y, a su vez, problematizan la Historia y su sentido. Así, a nivel hermenéutico, rescatamos su noción de “visiones sociales del mundo” (*¿Qué es la sociología?* 12), para comprender la confección de interpretaciones de la sociedad a partir de “valores, representaciones, ideas y orientaciones cognoscitivas interiormente unificadas por una *perspectiva* determinada, por cierto *punto de vista* socialmente condicionado” (*ibid.*, cursivas del original). Esto es, una visión social del mundo que responde tanto al conjunto de ideas sobre la sociedad, así como a “ciertas posiciones sociales [...] es decir: a los intereses y a la situación de ciertos grupos y clases sociales” (*ibid.*). De forma paralela, nos sentimos influenciados por las sistematizaciones que el sociólogo franco-brasileño ha elaborado a partir de la obra de Walter Benjamin (Löwy, *Aviso de incendio*), toda vez que su reflexión y lectura proponen la interpelación a categorías históricas preestablecidos y petrificadas, abriendo a la disputa —o “campo de batalla”, como dirá Traverso (21-31)— nociones como tiempo histórico lineal o progreso. Este último ejercicio, además, nos compromete ética y políticamente

³ En este artículo, y por razones de extensión, consideramos solo el espacio vinculado a la Universidad de Chile. Sin embargo, nuestra ruta investigativa —de más largo aliento— propone desentrañar estos aspectos en otras universidades, con el objetivo de comprender a cabalidad las diferentes formas de enseñanza y los debates historiográficos emergidos en ellas.

con la voz de los “vencidos de la historia”, incitando su rescate del foso del olvido⁴.

EL MARXISMO, LA RENOVACIÓN HISTORIOGRÁFICA Y LA POLITICIDAD DE LA DISCIPLINA: ANÁLISIS DEL PASADO Y PROYECTO SOCIAL

Como parte de la renovación historiográfica acaecida desde mediados del siglo XX –según han planteado Gazmuri, Pinto y, más recientemente, Villar y González–, la historiografía marxista va a poner en el centro de sus preocupaciones una lectura orientada desde las contradicciones de clases y de capital-trabajo, combatiendo las interpretaciones conservadoras (Pinto 35) en un contexto en que el telón de fondo fueron tanto el “subdesarrollo”, ‘la cuestión del tercer mundo’ y de la ‘pobreza’, [...] que luego sería la cuestión de la dependencia” (Araya 24), así como la profesionalización de la disciplina.

En esta vertiente, la crítica a una Historia que fundamentalmente hizo de su objeto de estudio a grandes personalidades, las guerras, la diplomacia o los hechos políticos institucionales, se establecería con fuerza entre historiadores como Julio César Jobet⁵, Hernán Ramírez⁶, Fernando Ortiz⁷, Jorge Barría⁸ u Olga Poblete⁹.

La discusión sobre algunos de estos personajes ha sido la preocupación de historiadores como Villar o González, cuyas obras refe-

⁴ La historiografía marxista, así como las formas de enseñanza enfocadas en la transformación social, fueron –junto a los partidos de izquierda y sus militantes– uno de los principales focos de censura y represión que la dictadura cívico-militar desplegó en su afán refundacional (Ortiz 75-100).

⁵ Historiador chileno militante del Partido Socialista de Chile.

⁶ Historiador chileno militante del Partido Comunista de Chile.

⁷ Historiador chileno militante del Partido Comunista de Chile.

⁸ Historiador chileno militante del Partido Socialista de Chile.

⁹ Historiadora, educadora, feminista y antifascista. Según Samaniego, fue muy cercana al Partido Comunista de Chile y, además, una de las pocas mujeres que brillará en un ambiente conducido por hombres (256).

renciadas permiten comprender la producción de sus miradas sobre las problemáticas estudiadas, así como observar las discrepancias en los modos de problematizar el pasado desde el marxismo, en donde resaltaron diferentes interpretaciones que respondieron, en buena medida, a las distintas militancias de los historiadores de izquierda y a las diversas fuentes del marxismo de las que lactaron. Lo anterior queda bastante desarrollado en las contribuciones de estos autores, por lo que ahondar más en ello no tiene demasiado sentido.

Sin embargo, pese a las diferencias internas que se establecen entre estos “profesionales de la Historia”, hay algunas características que les confieren homogeneidad. En ese sentido, consideramos que una de ellas, de bastante relevancia por el alcance de la problemática al interior de la historia de la historiografía, se vincula al sentido y/o utilidad que se les otorgó a los estudios históricos. Por esto, a continuación proponemos algunos elementos que permiten un acercamiento al sentido de la disciplina, la investigación y su exteriorización.

Una primera matriz común fue la contradicción fundamental que movilizaba a la historia de la humanidad: las relaciones sociales orbitantes al trabajo, al control de los medios de producción y a las diferentes clases que, antagónicamente, se oponían entre sí al interior de la dinámica de acumulación capitalista. Esto, aunque podría leerse como algo obvio, permite pensar la forma en que la contradicción específica que haría moverse a la historia, siempre en tensión, suscita una lectura particular de la Historia y una reflexión del tiempo vivido –la historia– conjugada con el presente.

El caso de Julio César Jobet es clarificador de aquello, toda vez que sus reparos con la historiografía tradicional se elaboran a partir de la crítica al vacío que el “pueblo” había tenido en el relato historiográfico. Para el historiador socialista, el sentido de la Historia estaba íntimamente ligado a la difusión de la historia del pueblo chileno para que este mismo –el pueblo– se reconociera en las investigaciones. Por esta razón, había que “llevar a cabo la historia del pueblo [...] cuyas condiciones de vida se han desconocido, para destacar el papel decisivo

y fundamental que ha jugado en la evolución de la nacionalidad” (Jobet 15). En Chile, planteaba, a diferencia de las clases altas, las clases oprimidas no habían tenido sus propios historiadores, por lo que la Historia oficial había sido asimilada a las elites. En ese plano, se aprecia que, para Jobet, el ejercicio de la interpretación histórica estaba mediado por la subjetividad y la experiencia de quien escribía. Su “visión social del mundo”, en efecto, se determinaba por la existencia del historiador: la historiografía, decía, “supone una elección de los hechos, en la que influye [*sic*] no solamente las pasiones del historiador, sino también los intereses de la clase a que pertenece, sobre todo en lo que refiere a la interpretación” (14).

Se trata de una reflexión bastante avanzada para la época, toda vez que la cuestión de la objetividad quedaba relegada a segundo plano. Su referencia para argumentar el valor político y subjetivo de la Historia era Jean Jaurès, el célebre marxista heterodoxo: para el político e historiador francés, citaba Jobet, la historia de la afirmación de las luchas de las clases oprimidas estaba directamente relacionada con la búsqueda de su historicidad y su identidad. Por ello, la Historia aún “estaba por hacerse” (Jobet 15). El presente de cambios estructurales abría el camino para ello y a “los nuevos historiadores corresponde la enorme tarea de analizar y comprender el pasado nacional en su verdadera raíz, con el objeto de poder presentar más exacta y realmente el *momento actual* tan denso de problemas graves y necesidades agudas” (Jobet 18, las cursivas son nuestras). Esta empresa, orientada por un materialismo histórico no economicista¹⁰, sería la única forma de activar las luchas del presente y el único camino “para conseguir la verdadera transformación estructural y progresiva que Chile requiere

¹⁰ En el texto referenciado, Jobet sostiene que la reducción del marxismo al economicismo era un error y, siguiendo al filósofo Rodolfo Mandolfo, defendía que el motor de la historia eran los hombres impulsados por sus necesidades, pero que no había una dialéctica fatal y automática de las cosas sobrepuestas al hombre, sino siempre “la lucha de los hombres hacedores de la Historia”. Por esa razón, decía que el materialismo histórico se oponía al determinismo económico, pues la economía era una creación propia del hombre en sociedad.

si no pretende quedar a la zaga de la historia. Es una tarea que estimamos urgente e ineludible para las actuales generaciones” (*ibid.*).

De la reflexión de Jobet se desprende la necesidad de articular la investigación histórica con el presente y desde una perspectiva política, criticando la forma de la democracia chilena. Esta era servil y estaba en estricta relación con el relato de las clases gobernantes, una minoría que se acaparaba “la Patria y de su Historia” (20) y que se resguardaba en una democracia “limitada, formalista y falsa” (19). Las nuevas generaciones, por lo tanto, tenían la doble misión de interpretar el pasado desde su desarrollo clasista y “emprender una acción sostenida y sistemática en favor de la transformación de Chile [para] conseguir una verdadera democracia, en donde imperen la justicia económica, la igualdad social y la libertad que permitan un desarrollo histórico armonioso y fecundo” (30).

En esta misma directriz, defensora de la lectura marxista de la Historia, condenatoria del tipo de democracia experimentada y situada desde el presente, se encuentra en la actoría del historiador panameño formado en Chile, César de León¹¹. En efecto, De León, militante del comunismo chileno desde 1943, fue, junto a Hernán Ramírez y Fernando Ortiz, uno de los principales expositores del marxismo en la carrera de Historia en el Instituto Pedagógico (Del Pozo 1) en donde realizaba, entre otros cursos, el de Metodología de la Historia. Su presencia en esta institución da pistas para comprender que en buena parte del profesorado del Instituto existió una importante vocación formativa en las bases del marxismo como principio teórico de la Historia –aunque no sin tensiones (González, *La historiografía*)–.

¹¹ César de León, titulado en 1940 como Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile –al que ingresaría luego de terminar sus estudios secundarios en su ciudad natal, Chimán– y militante del Partido Comunista chileno desde 1943, será profesor del curso de “Metodología de la Historia” en la Universidad de Chile, lugar de enseñanza luego de vivir varios años en su país de origen y de ser exiliado bajo el gobierno de Cantera en 1952.

Sin embargo, la reflexión no solo se quedaba en las salas de clases y en la formación profesional, pues se enlazó tanto con su socialización en diferentes espacios y con un análisis del presente desde la disciplina histórica. Así, en ocasión de la “Escuela Internacional de Verano”, organizada por la Universidad de Chile en enero de 1961, el profesor panameño habría expuesto la conferencia titulada “La Democracia tradicional y la Sociedad de Masas”, en la que problematizó la democracia a partir de las conformaciones políticas europeas y desde una perspectiva latinoamericana. La conferencia, que según *Revista Ercilla* fue retribuida por “oleadas de aplausos” de cientos de estudiantes que repletaron el lugar, proponía que “en América Latina no se han dado las fórmulas clásicas de la democracia tradicional” (Centro de Estudios Latinoamericanos 103-104). Por esta razón, reseñaban sus palabras los editores de *El Mercurio*, “el cuerpo social americano no pudo ser metido en esa camisa de fuerza, y en *estos momentos* las nuevas fuerzas ensayan diversas respuestas a los graves problemas planteados” (*ibid.*, las cursivas son nuestras). En ese sentido, De León proponía que, para pensar el porvenir de las democracias de la región y aprender de otras realidades para mejorar las propias, era conveniente “analizar varias experiencias latinoamericanas, especialmente la Boliviana y la Cubana” (*ibid.*). Es decir, procesos políticos reformistas o revolucionarios inspirados en ideas progresistas y antimperialistas.

En su exposición, además, el profesor reflexionaba sobre el sentido de la Historia desde su tribuna ideológica. Así, en ocasión de la reproducción de la ponencia presentada en Chile en Montevideo, el periódico *El Día* le preguntaba: “¿Cuál es a su juicio la realidad americana?”. Y De León respondía: “soy profesor de Historia y Filosofía, pero me dedico fundamentalmente al análisis de esa realidad. América –agrega– está viviendo un agudo periodo de transformaciones” (Centro de Estudios Latinoamericanos 105-107). En ese plano, afirmaba que “una vez más se repite en el ánimo de los latinoamericanos el sentimiento de que “deben moverse con gran rapidez en las soluciones de todos los problemas” (106). Para De León, este ánimo se desprendía de “la exigencia que nos hace la historia a todos los

países” (*ibid.*) y era justamente la exigencia política del presente la que motivaba la elección de la temática de la conferencia. De tal forma, el tema seleccionado no podía ser más oportuno, pues el “imperativo histórico del momento exige que se tenga [*sic*] en cuenta las justas y humanas aspiraciones de las grandes masas; en el orden cultural, económico y social. No podemos desatenderlas como ocurrió en décadas anteriores” (Centro de Estudios Latinoamericanos 107). Como se aprecia, la similitud con la preocupación por la relación entre el saber histórico y las luchas del presente, observadas en Jobet, son evidentes, demostrando un *ethos* de época en que los historiadores inspirados por el marxismo no tuvieron problemas en opinar sobre el presente histórico y hacer juicios sobre los problemas políticos de la contingencia, leídos en función de procesos transformadores en curso y relegando a segundo plano la obsesión con la neutralidad.

Algo similar sucedió con las interpretaciones históricas y su significación en los trabajos de Hernán Ramírez, Fernando Ortiz, Jorge Barría y Olga Poblete. En efecto, el primero de ellos se destacaría, entre otros aspectos, por intentar llevar el análisis marxista hacia una Historia que en la actualidad podríamos denominar “transnacional”, como lo fueron sus estudios sobre el imperialismo en Chile (1960) y en América Latina (1965). Sobre la primera obra, más que profundizar en sus planteamientos, es importante observar cómo remueve una reflexión sobre el sentido y utilidad de la disciplina entre sus lectores. Para ello son útiles las reflexiones que Olga Poblete, primero profesora y luego colega de Ramírez (Mansilla 107), realizó del estudio sobre el imperialismo en Chile a manera de prólogo.

Bajo su lectura, la obra otorgaba herramientas para comprender la actualidad de la década a través del pasado reconstruido y cobraba sentido en relación con los debates de la época a nivel global, toda vez que los procesos de descolonización eran uno de los principales temas del momento. De esa manera, hacer la Historia del imperialismo significaba “entrar de lleno en la gran historia de nuestro mundo actual, penetrar su complejo de fuerzas e intereses, buscar los móviles

de la acción humana de nuestro tiempo e iluminar nuestra propia proyección hacia el futuro” (Poblete cit. en Ramírez, *Historia* 1).

En la lectura que realiza Poblete, se observa un sentido particular sobre la forma de concebir la Historia, esto es, como una herramienta para pensar políticamente “lo contemporáneo”, discutiendo la posibilidad de una Historia aséptica y limpia de posicionamientos políticos. Junto con esto, a través de la recepción del texto, reflexiona sobre su propio presente y los miedos ante que “lo contemporáneo ha[ya] dominado en el quehacer histórico” (*ibid.*). Esta temporalidad, en efecto, para la historiografía conservadora había significado una “zona prohibida”. Prohibición que era caracterizada como “irracional”, ya que los mismos hechos daban cuenta de su necesidad. A través del libro de Ramírez, por tanto, emergían “los elementos de una nueva historia, hecha de hombres, ideas, voliciones, sucesos [...] en este voluminoso acontecer, dinámico y cambiante” (*ibid.*). Por ello, su lectura cobraba más importancia: “gracias a la perspectiva, el “suceder” chileno y a la luz de un pensamiento racional nos acompaña al recorrer este pasado, en el cual yacen las raíces de nuestro presente, cargado de instancias para la acción futura” (*ibid.*).

Para la historiadora y docente ahí residía “el valioso aporte de este pequeño gran libro [cuyas] páginas están cargadas de verificaciones y de instancias a rehacer nuestros propios juicios y a seguir inquiriendo en el campo del conocimiento histórico” (*ibid.*). Por esto, el trabajo comentado debía ampliarse y proliferar entre los jóvenes historiadores, pues la “incalculable riqueza que duerme en los archivos, así como en la viva prensa periódica, necesita ser sacada a la luz de ensayos como este, en los que están el germen [...] para reconstruir una nueva historia de los pueblos latinoamericanos” (*ibid.*).

Se puede apreciar que la preocupación por la proyección de esta perspectiva histórica en las nuevas generaciones de historiadores fue una característica importante en este conglomerado. Creemos que esto es sintomático de la necesidad de crear “escuela” y, junto con ello, generar una nueva lectura de la Historia que lograrse hacerse

hegemónica, la cual debía preocuparse tanto del pasado, como objeto historiográfico, así como de las coyunturas vividas, el presente y el tiempo futuro, esto es, responder a inquietudes estrictamente políticas.

Es decir, en el estudio del pasado se conjugaban las preguntas del presente y las proyecciones del futuro. En ese plano, la perspectiva sobre la actualidad era un elemento que se fraguaba en la militancia política: como recuerda Volodia Teitelboim, Ramírez se caracterizaba por ser un “militante en el análisis del pasado y un militante en las luchas del presente” (cit. en Villar 77). Así lo hacía ver en la finalización de su libro *Los Estados Unidos y América Latina (1930-1965)*, en 1965, cuyo marco temporal de análisis ya es reivindicatorio del tiempo histórico observado, haciéndose cargo de su presente y dando cuenta –entre líneas– de una crítica a la “necesaria” separación entre el observador y los hechos defendida por el conservadurismo. De esa manera, la conclusión de su libro se titulaba “Mirando hacia el futuro”, rótulo que por sí mismo une presente y pasado en la proyección de la sociedad anhelada.

En ese sentido, Ramírez finalizaba su estudio planteando la problemática abordada como un choque entre ambos espacios del globo y como telón de fondo del presente vivido: “el gran drama histórico de nuestra época” implicaba “el choque de las fuerzas nuevas, revolucionarias, que pugnan por forjar un destino mejor [...], con las fuerzas caducas, que se aferran al presente para conservarlo, que son impotentes para avanzar en el tiempo y que nada ofrecen para la definitiva liberación del hombre” (Ramírez, *Los Estados Unidos* 297). De esa manera, el presente interrogaba al pasado y, con el ejemplo de la Revolución cubana, argüía que la “revolución latinoamericana ya está en marcha” (*ibid.*). En esta mirada hacia atrás, los pueblos latinoamericanos se encontraban con los “próceres –conocidos y anónimos– a quienes todos veneran porque tuvieron el coraje de rebelarse [...] contra las metrópolis que sojuzgaban a sus patrias” (298), finalizando su conclusión con una cita a la “Segunda Declaración de La Habana” (1962), la cual reconocía el potencial del “rebaño gigante de doscientos millones de latinoamericanos en los que se advierte ya

a sus sepultureros el capital monopolista norteamericano” (*ibid.*). La cita marca un compromiso claro con el proceso político que, en esos años, ya adhería al marxismo como fuente ideológica.

Por su parte, la actoría de Fernando Ortiz también da cuenta del compromiso político con el presente, significando su condición de historiador con la militancia política. Pese al poco material disponible, es posible apreciar dicho compromiso en sus exposiciones en la *Revista Principios*, reproducidas por Iván Ljubetic. Allí, analizando el problema educativo chileno, se dan pistas de sus reflexiones sobre el sentido de la educación, la apertura de las matrículas universitarias y la necesidad de combatir el imperialismo al interior de las casas de estudios y de las ciencias sociales (Ljubetic 83).

Esto también se observa en los apuntes personales de Ortiz que revela Ljubetic, donde se aprecia la forma en que se significa el oficio. Su reflexión, enraizada en los principios del marxismo-leninismo, no construye una preocupación partidaria acrítica, sino todo lo contrario. Su propuesta, por ser marxista, hace de la crítica la piedra angular de la movilización del conocimiento para la transformación. Así, debatiendo al interior de su partido, señalaba que en el PCCh se minimizaba el papel de los intelectuales, criticados de ser susceptibles a la influencia burguesa por “el hecho de expresar sus dudas e inquietudes, cuando éstas son precisamente sus virtudes” (Ljubetic 96). La nota característica del trabajo intelectual era “el análisis y la abstracción unida a la solución de problemas concretos” (97) y, por esta razón, al interior del partido “la discusión no es un lujo ni una pérdida de tiempo [...] Jamás debe hipotecarse la facultad de pensar. ¿Acaso no decimos tantas veces que nuestra disciplina es racional y no ciega? (*ibid.*).

Es esta una de las principales características que le otorga al trabajo intelectual, que en su experiencia eran los estudios históricos, tribuna en la cual no solo se desempeñaba como catedrático e investigador, sino que la desplegaba hacia la militancia y su formación. Como recuerda Jorge Texier, a fines de la década del sesenta, Ortiz “iba a dar

clases de Historia del Movimiento Obrero y del PC de Chile, en una escuela que tenía el Partido, que funcionaba en el sector de Carmen con Avenida Matta” (cit. en Ljubetic 117). Y, aunque sus labores como “miembro del Comité Central del Partido, profesor universitario, líder del movimiento de la reforma universitaria” le generaban problemas en términos de tiempo y organización de tareas, Ortiz “venía con gran interés, con mucho cariño y entusiasmo a dedicar parte de su tiempo a una escuela tan modesta como ésta” (*ibid.*).

El mismo compromiso con las luchas del presente y de los trabajadores se logra captar en las investigaciones del historiador socialista Jorge Barría. Por ejemplo, en su libro *Historia de la CUT*, de 1971, el profesor de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado advertía que el principal motivo de su aporte intelectual era servir “para acrecentar el acervo de la Historia Social del país y en particular del estudio del movimiento obrero” (*Historia* 14). Por ello, esperaba que su estudio fuese “una contribución más en la lucha en que hoy día están empeñados los trabajadores, vale decir, la construcción de la sociedad sin clases” (*ibid.*) De igual forma, en su trabajo *El movimiento obrero en Chile*, también de 1971, Barría establecía la importancia del presente como un constructo o resultado histórico que habilitaba la lucha para el poder de los trabajadores. De tal modo, luego de analizar las luchas del sector desde 1881, el último capítulo bosquejaba la apertura del presente a lo irresuelto. En efecto, el último acápite del libro era titulado “La etapa de la lucha por el poder (1956-...)” dando cuenta, con el uso de los puntos suspensivos, justamente de esto: la historia estaba “suspendida”, esto es, estaba por hacerse y recaía en las acciones de toda la sociedad, fundamentalmente en los jóvenes, estableciendo enlaces generacionales con las luchas de un presente que se abría a los grandes cambios que el socialismo definía.

En ese plano, el llamamiento a los jóvenes era claro: “a la juventud trabajadora conjuntamente con la juventud estudiantil, le corresponde una gran tarea, [la] cual es construir una sociedad que le permita desarrollar plenamente sus capacidades creadoras” (Barría,

El movimiento 136). Por lo tanto, el reconocimiento de la historia del movimiento obrero articulaba el presente: “La participación de las juventudes en el movimiento obrero la vincula, por una parte, con el pasado glorioso de estas fuerzas dinámicas del país, por otra, permite echar las bases de una [...] auténtica democracia” (*ibid.*). Y es que en un momento tan relevante como el ascenso de la Unidad Popular al poder, las luchas por él reveladas en su estudio encontraban “las condiciones para la realización de los objetivos que permitirán echar los cimientos de la sociedad socialista” (Barría, *El movimiento* 137). En ese contexto, el movimiento obrero tenía “la oportunidad histórica de llevar a cabo lo que ha sido la razón de su existencia y de sus luchas: construir la sociedad sin clases (*ibid.*)”.

Con todo, podemos observar que los historiadores marxistas –da igual su domicilio partidista específico– no dudaron en inscribir sus obras más allá de la técnica profesional del saber histórico, objetivo y erudito, situando sus reflexiones en torno al presente y el futuro como un mecanismo de comprensión de la coyuntura a partir de conocimiento del pasado y, al mismo tiempo, como un acelerador de los movimientos sociales y políticos contra el capitalismo y su racionalidad deshumanizadora. Su importancia estriba, justamente, en develar y relevar la inherente politicidad del saber académico y, más específicamente, de la investigación histórica y su divulgación.

ENSEÑAR HISTORIA, ¿PARA QUÉ?: EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN PERSPECTIVA MARXISTA

Las reflexiones sobre el sentido de la Historia no transitaron solo en lo que Fontana ha titulado como “la historia que se piensa”, sino también en “la historia que se enseña” (115). Esta última se interconecta con los debates experimentados al interior de la historiografía, toda vez que los académicos de la época van a ser, también y principalmente, formadores de profesores de Historia.

En este sentido, vale preguntarse cuál era el estado de la enseñanza de la disciplina en estos años. Al respecto, el trabajo de Robinson Lira es ineludible, toda vez que analiza el currículum, los programas de enseñanza de la época y los textos escolares del sector. A partir de su estudio, observamos que desde la segunda mitad del siglo XX comienza a emerger una “renovación gradual” en la enseñanza de la Historia (Lira 137) que, aunque refrescada por las corrientes desarrollistas y economicistas de la época, no reflejó cambios sustantivos en el desarrollo educativo y el sentido disciplinario, pues continuó primando una lectura nacionalista y memorística, heredada del positivismo y de manuales como el de Frías Valenzuela. De tal modo, aunque existió interés por conectar los contenidos de la disciplina con los desafíos de la modernidad, el peso de la tradición fue mayor.

En efecto, cuando hablamos de una tendencia conservadora en la enseñanza de la Historia, nos referimos a una tradición forjada desde principios del siglo XX y que reproduce una enseñanza de tipo enciclopedista. Como plantea Lira, esta tendencia se basaba en una concepción formal de la cultura, mediante la cual se debían impartir clases en relación con los aspectos hegemónico de esta y con concepciones abstractas del saber histórico, sin explorar en su crítica ni motivar la participación del estudiantado en los debates. Además, el contenido de la enseñanza de la Historia, durante la primera y segunda mitad del siglo XX, evidenció a la historia patria y la raíz cultural hegemónica y homogeneizante como los ejes del currículum, toda vez que los afanes nacionalistas y populistas de la época necesitaban de ellas para construir identidades colectivas fuertes (Lira 140).

Esta mirada tradicional sobre la cultura y el *ethos* nacionalista del currículum convergió con una forma particular de la enseñanza en el aula. Como críticamente planteó Olga Poblete en 1973, dos eran los grandes problemas del profesorado en su praxis educativa. En primer lugar, la enseñanza tradicional de la Historia estaba sujeta a la “clase verbalista”, es decir, en el proceso de enseñanza se reproducían juicios ya elaborados por los docentes, de forma *a priori* (Poblete, *Documentos* 6). En este formato, los procesos de abstracción

e interpretación del pasado eran realizados por el profesor en base a su propia experiencia (*ibid.*). Por esta razón, señalaba Poblete, la disciplina bordeaba “los límites de la arbitrariedad y el alumno sigue siendo el receptor pasivo de una ciencia ya elaborada en la que ni siquiera cree” (*ibid.*) Siguiendo a Paulo Freire, se trataba de la forma hegemónica de transmisión educativa en la época, una “educación bancaria” mediante la que se establecía una relación verticalista por la cual el educador entregaba conocimientos a los educandos y estos últimos debían memorizar y acumular los saberes depositados por otros, sin participar de su proceso de confección (75).

Una segunda crítica de Poblete a las prácticas vigentes en la enseñanza de la Historia en los “largos sesenta”, y que entrega información del formato de las mismas, tenía que ver con la falta de tiempo de los docentes para reflexionar sobre su praxis educativa y reconstruirla. Según Poblete, para repensar la clase de Historia era necesario salir de las acciones educativas iterativas y poco reflexivas llevadas a cabo por los docentes, es decir, “la clase rutinaria, que [se] sabe defraudante para él como para sus alumnos, o [donde] aplica ciertas recetas metodológicas [...] que no alcanza a meditar, planificar, ni adecuar debidamente” (*Documentos* 7). Por lo tanto, la propia rutina y sobreesfuerzo de los docentes los llevaba a reproducir el tipo de clase verbalista.

Para combatir esas tendencias tan arraigadas, se debían cambiar las técnicas de enseñanza-aprendizaje tradicionales –memorísticas y verbalistas– y que entendían el papel del profesor de Historia como un “expositor, analizador de los contenidos, sintetizador y hasta valorizador de ellos” (*ibid.*), para incorporar a los estudiantes “en” el proceso de aprendizaje histórico.

En resumen, la enseñanza tradicional de la historia estuvo relacionada tanto con un tipo de praxis educativa así como con contenidos curriculares específicos. En términos de la actoría en clases, por lo general los profesores desarrollaban prácticas únicamente verbalistas, lo que promovió la narración como formato de enseñanza, es decir,

que los estudiantes oyeran, copiaran y repitieran lo que era dicho por el docente (Zúñiga 123). De forma paralela, los contenidos entregados por los profesores, en formato narrativo y para ser memorizados, estuvieron enraizados, sobre todo, en una lógica modernizadora e iluminista, mediante la cual la historia patria y los valores de la cultura occidental y cristiana –y sus instituciones– fueron los sellos preponderantes de la praxis docente.

A pesar de esto, hubo críticas a la construcción curricular tradicional y a la forma de enseñanza heredada. Estas críticas surgieron desde la reflexión pedagógica en el campo de los saberes históricos y desde fuera de la institucionalidad ministerial. Se trataron de posicionamientos sobre el sentido de la Historia que emanaron desde una interacción virtuosa entre la Historia investigada y la enseñada, y que estuvieron inspirados por tendencias renovadoras, como la Escuela de los Anales y el marxismo. Influida por estas corrientes, desde principios de los años cincuenta, Olga Poblete trazará planteamientos sobre el sentido disciplinar en los que, como se puede leer comparativamente, se diseñan propuestas enlazadas con las ideas marxistas contenidas, por ejemplo, en el prólogo a Ramírez.

En ese plano, si bien la docente no militaba en ninguna organización de tipo marxista, sí tenía bastantes afinidades con los grupos comunistas, las lecturas de Marx y las izquierdas en general. Entre otros hechos, esto se puede apreciar en su militancia en el Grupo Avance a inicios de la década de los treinta –organización de claras ideas socialistas, comunistas y antifascistas–, en su rol protagónico en la fundación el MEMCH, en la estrecha colaboración con el PCCh en los años cincuenta –una “gran amiga del Partido”, dirá Augusto Samaniego (256)–, en la valoración positiva de los comunismos orientales –como se aprecia en sus elogios al proceso económico de la naciente República Popular China en 1953 (Poblete, *Hablemos de China Nueva*)–, en su otorgamiento del Premio Lenin de la Paz, en 1962, o en su nombramiento como integrante de la Comisión Nacional Organizadora de la Tercera Conferencia de la UNCTAD, en agosto de 1971, por Salvador Allende.

Desde esta perspectiva y experiencia, como profesora jefa del Departamento de Estudios Sociales del Liceo Experimental Manuel de Salas, en donde ejerció hasta 1960, Poblete diseñó trabajos enfocados en la enseñanza disciplinaria. Entre ellos, en el año 1953 destaca el libro *Documentos para el estudio de la Historia de la Antigüedad*, mediante el cual se observa el sentido otorgado a la disciplina histórica en términos educativos. En su reflexión, educación e Historia se entremezclaban, dotando a esta última de una potencialidad específica: su conocimiento podía “equipar al joven con nuevos conceptos y actitudes, que le permitan hacerse cargo de los desafíos [de su presente]” (Poblete, *Documentos* 7), abriendo a los educandos a “participar en el proceso social, de sumirse con alegría y seguridad, en la corriente de cambios donde están plasmándose, en nuestro tiempo, los gérmenes de la acción futura” (*ibid.*). Es decir, en tiempos en que se fraguaban intensas luchas sociales, la cuestión de la actualidad y de la participación social eran un motor fundamental para pensar el sentido educativo de la Historia.

Para estos objetivos, la enseñanza histórica tenía una importancia trascendental, pues permitiría proporcionar a la juventud la “experiencia del pensamiento y con proyección hacia el porvenir [...] [así,] por el estudio de la historia podía abrirse la conciencia individual a la auténtica estimación del hombre y de la comunidad” (Poblete, *Documentos* 8). Por esta razón, la antigua forma de concebirla, anclada al registro positivista y que desalentaba la posibilidad de acción y reproducía los “antivalores” del capitalismo, debía ser superada:

El inventario frío de los hechos, la galería de muertos ilustres, la erudición del papel impreso y de recuerdos pasajeros [...] alejan al hombre de su propio conocimiento, le condenan a un individualismo egoísta (*ibid.*).

En ese registro, el presente tenía gran importancia para pensar la utilidad de la disciplina, ya que “es nuestro tiempo el que queremos entender, son las metas de nuestra acción las que anhelamos descubrir mediante la dinámica búsqueda en que debe transformarse el estudio

de la historia” (*ibid.*). La disciplina tenía un efecto inspirador, “el cual reside en la revelación de nosotros mismos que ella provoca con el incitante fluir de sus fuerzas vivas” (*ibid.*). Y es que, asumiendo esa perspectiva, se podía problematizar políticamente la actualidad, para que la democracia dejara “de ser un juego vacío de fórmulas, propicio al mimetismo [...] para ser en cambio una permanente experiencia de vida por la cual sea bella y esencial la lucha humana” (Poblete, *Documentos* 9). Así, abriéndose al empleo de conceptos como “lucha”, el estudio del pasado también permitiría ser parte de los procesos sociales de la actualidad:

No volvamos al pasado, como recurso para escapar al presente; tengamos la decisión de caminar con las imágenes del porvenir forjada en la conciencia de las fuerzas que constituyen el proceso social del cual formamos parte (Poblete, *Documentos* 10-11).

Por esta razón, para Olga Poblete su cátedra “Metodología de la Enseñanza de la Historia”, en la Universidad de Chile, tenía por objetivo pensar el problema del sentido de la disciplina. Esto es justamente lo que plantea en 1966 en el libro *Los temas del programa de Historia*, cuyo *leitmotiv* se articulaba en torno a la pregunta “para qué enseñar Historia’ [que era una de] las cuestiones más difíciles para el joven profesor” (Poblete, *Los temas* 5). Su desarrollo, además, respondía a que, luego de tres años de formación en temas históricos, los estudiantes que cursaban estudios superiores en el área estaban acostumbrados “a estimar la asignatura, la Historia, como un fin en sí misma antes de como un instrumento para llegar a un fin” (*ibid.*).

Por ello, al interior de la cátedra, Poblete desarrolló talleres en los que el estudiantado debía desplegar una crítica a “la historia por la historia”, pensando su utilidad y transposición desde propuestas alternativas. Esto supuso un ejercicio “prefigurativo” para baipasear una tendencia muy arraigada en el profesorado de la época, como lo era “recurrir a los esquemas consagrados por los manuales escolares para caer finalmente en repeticiones formales en las cuales, en medio del

ordenamiento lógico aparente[,] desaparece todo vestigio del hombre y su vida” (Poblete, *Los temas* 7). Es decir, se buscaba la construcción de propuestas innovadoras que discutiesen las tradicionales formas de enseñanza del sector, comprometiéndose no solo con la reflexión sobre los artefactos oficiales de reproducción escolar y su sentido de la Historia, sino con la acción creativa e innovadora conjugada con las propias experiencias políticas y sociales de los profesores en formación.

En el texto comentado se publicaron los ejercicios alternativos emanados del taller bajo cinco puntos ordenadores: a) Esquema de materias; b) Conceptos fundamentales; c) Aspectos que podrían contribuir al pensamiento reflexivo y juicio crítico; d) Vocabulario; y e) Desarrollo de habilidades. En estas propuestas se captan problemáticas inspiradas en la lectura marxista de la Historia, dando cuenta de la circulación de esta perspectiva en el estudiantado y observándose orientaciones que leyeron los procesos agregando preocupaciones y conceptos abordados desde el marxismo, tales como la lucha de clases, la historia como proceso dialéctico, la importancia de la revolución o la dotación al estudiantado de conciencia crítica y perspectiva de cambio social. Señalamos a pie de página, por razones de extensión, las contribuciones de los estudiantes Juan Meza¹², Renato Julio¹³,

¹² Meza problematiza el tema “América: la construcción de una sociedad nueva”. Para el punto B), por ejemplo, plantea: “Fluyen de la propia problemática el concepto de la historia como proceso dialéctico; resultado de la pugna de los intereses de los diversos grupos; La concepción señorial [...] sigue siendo vigente [...] y es motivo de muchos de los actuales males de las sociedades hispanoamericanas contemporáneas” (cit. en Poblete, *Los temas* 34).

¹³ Julio escoge el tema “La revolución francesa”. Su justificación: “Toda nueva clase social al adquirir conciencia de su importancia, provocará movimientos que le permitan ascender hacia la dirección del país” (cit. en Poblete, *Los temas* 43). En el punto b), planteaba: “Estimamos que los conceptos fundamentales del tema derivan de la importancia histórica de la revolución y del triunfo de las ideas revolucionarias que involucra la concepción histórica de la lucha de clases” (cit. en Poblete, *Los temas* 44). Esta contribuía a “estimular la imaginación, intereses y formar ideales y actitudes” (cit. en Poblete, *Los temas* 45).

Carmen Mayorga¹⁴, Hugo Cancino¹⁵ y Sergio Maturana¹⁶, ya que dan cuenta de las propuestas de abordaje y de la matriz teórica y política que las fundamentaban.

Como se puede apreciar, en las propuestas existe una clara vinculación entre el ejercicio de pensar las actividades educativas sobre el sector con un enfoque determinado por el marxismo, mediante el cual se leen tanto el sentido (político) de la Historia, como sus contribuciones al presente. Estos planteamientos –que más tarde fueron parte de los ejercicios de tesis de grado guiadas por Olga Poblete en el Instituto Pedagógico– también revelan lineamientos críticos al currículum de la época, pues incorporaron andamiajes renovados en materias de la teoría de la Historia tradicional y, con ello, sobre el sentido adjudicado a la disciplina, proponiendo estudiar

¹⁴ Mayorga problematiza el tema “Revolución francesa: la Asamblea Constituyente” y plantea que “toda la obra lleva el sello de una clase social: la burguesía, que establece su preponderancia e interpreta sus intereses de clase” (cit. en Poblete, *Los temas* 47). Además, era importante dejar en claro la “conciencia social[,] demostrando que las clases populares tienen gran importancia en todos los procesos históricos y que aun cuando en la Declaración del Hombre se dicen los fundamentos teóricos de igualdad, en la práctica aún no están realizados plenamente” (cit. en Poblete, *Los temas* 47-48).

¹⁵ Cancino trabaja el tema “Los movimientos sociales y las nuevas doctrinas. Siglo XIX” y aborda subtemas como “Las premisas históricas, sociales y económicas que posibilitaron el surgimiento del proletariado” y las expresiones teóricas del conflicto social, como “El Romanticismo [...] El socialismo científico (Marxismo)”. Como principales ideas, propone estudiar “El concepto de lucha de clases [como] inmanente a la concepción dialéctica del proceso histórico”, para “Forjar en el adolescente una comprensión científica de nuestro tiempo, de las fuerzas sociales actuantes y de las expresiones teóricas políticas que expresan estas fuerzas” (cit. en Poblete, *Los temas* 60-61).

¹⁶ Maturana aborda el tema “Chile busca nuevas formas de vida (1890-1920)”, por el cual se podía “desprender el concepto de la Historia como un proceso dialéctico, derivado de las condiciones materiales de existencia”, para desarrollar en los estudiantes la importancia de “las condiciones materiales” y lograr que adoptaran “una actitud frente a la situación de ese momento ya pasado, y al mismo tiempo frente a nuestro momento histórico; [...] además [de] adquirir ideas e ideales en este mismo sentido y encuadrar sus ideales dentro de un marco de referencia” (cit. en Poblete, *Los temas* 73-74).

el pasado con perspectivas enfocadas en la crítica al presente y a las desigualdades sociales.

Otro ejemplo de esto fue la tesis de Danton Urqueta realizada en 1965, en la que se pueden inferir algunas influencias ejercidas por Poblete, su guía. Para el tesista, la Historia debía “incorporar al adolescente a la responsabilidad de la creación social, darle el sentido de la justicia, [lo que] exige que le entregemos la experiencia de la acción” (Urqueta 16). Las palabras del tesista sin duda se engranan con los planteamientos de Poblete. Además, su crítica emana desde una orientación marxista y con una lectura del presente que evalúa el currículum modernizador de la época. Así, utilizando las herramientas del materialismo histórico, criticaba una de las problemáticas de fondo que tenían transversalmente los programas de Historia, esto es, la obligatoriedad de comprender los rasgos de la “cultura oficial”. Para Urqueta, esto resultaba ambiguo y confuso, pues

es un defecto la especificación del término cultura, sobre todo cuando la ciencia social moderna ha descubierto cómo lo que se llama “cultura” encierra aspectos de ideología con raíz en la organización material de la sociedad (24).

Consideramos que los trabajos de Poblete y las propuestas de sus estudiantes demuestran un espíritu y práctica de crítica a la ortodoxia historiográfica y a las propuestas de su enseñanza vigentes, en una perspectiva renovada y con inspiración materialista, lo que da cuenta de la circulación del debate marxista sobre el sentido de la Historia en el Instituto Pedagógico. Esta debía dejar de ser una historia memorística, para comprenderse como una ciencia del presente. Ahí entonces, las cuestiones políticas de desarrollo estructural, la lucha de clases, la dialéctica materialista y la vocación por la formación de una ciudadanía crítica y democrática eran el trasvasije de una renovación historiográfica leída en función de los requerimientos modernizadores, pero también en términos de horizontes transformadores.

Por último, es preciso tomar en cuenta las críticas y propuestas de enseñanza generadas luego del triunfo electoral de Salvador Allende, ya que estas revelan las relaciones entre la contingencia política y el sentido de la Historia. En ese plano, si bien los aspectos curriculares en el ámbito no se modificaron, existieron propuestas que permitieron hacer converger el sentido y uso de la Historia con el espíritu del nuevo gobierno, en clave refundacional y socialista. Para observar esto, es útil el libro *La enseñanza moderna de las ciencias sociales* escrito en 1971, entre otros, por los historiadores Olga Poblete y Augusto Samaniego. Su objetivo fue presentar reflexiones sobre las formas de enseñanza en las aulas escolares, en sintonía y compromiso con el proceso político abierto. En él, se evidencia una clara propuesta de renovación, donde el título “moderna” refiere a la actualización y a la crítica de la forma de enseñanza tradicional, manifestando un fuerte sentido de responsabilidad política con el gobierno de la Unidad Popular y el proceso social abierto, politizando “hacia la izquierda” la enseñanza de la Historia:

Por otra parte, la trascendental etapa que vive nuestro país, cargado—como lo dijo el propio Presidente de la República, Dr. Salvador Allende— de una enorme responsabilidad histórica, pues los ojos del mundo están observando lo que decimos y lo que hacemos, nos ha llevado no a la pura reflexión académica incontaminada por la realidad contingente, sino también, y fundamentalmente, a tratar de enfrentarnos con amplitud, pero comprometidos estrechamente con nuestra sociedad, con un problema didáctico, parte de toda una concepción general de la educación. Compartimos con las actuales autoridades educacionales su preocupación por definir claramente el hombre nuevo que construirá y vivirá en una nueva sociedad. Comprendemos también que esas responsabilidades se acrecientan cuando se trata de enfrentar un terreno como el de la enseñanza de las Ciencias Sociales—base aclaratoria para ayudar a despejar esa preocupación— que, en nuestro país, aunque tiene a su haber un rico caudal de experiencias, no ha decantado todavía un pensamiento definido que señale una ruta (Poblete *et al.* 9-10).

Se aprecia que, a diferencia de la enseñanza de la historia tradicional, los tratadistas del libro plantean la “vivencia de la historia” y de sus conceptos, además de exponer lenguajes provenientes claramente desde la izquierda marxista y sus imaginarios culturales y políticos – como, por ejemplo, la creación de un “hombre nuevo” que construiría la sociedad futura–. En ese plano, la enseñanza debía “descartar la enumeración y memorización mecánica de nombres, cifras, fechas, secuencias, esquemas mecanicistas de causas y efectos” (26). A contrapelo, si lo que se buscaba era “dotar al individuo de instrumentos para interpretar el complejo de relaciones sociales [se debía llevar] la realidad al aula y el aula a la realidad” (9-10). En esa línea, los autores ejemplificaban que un relato descriptivo e impersonal, acerca de la familia o de la estratificación social, no permitiría captar “la atención y sensibilidad del estudiante” (27). Más bien, era necesario que el estudiante se convirtiese en un sujeto activo que interrogara “la composición de clase de su barrio, su localidad, su comuna” (*ibid.*). Por esto, si se les daba la oportunidad de “consultar otras fuentes de información [...] todo ello concurrirá a internalizar, a sentir como descubrimiento por él conquistado, las nociones fundamentales que se trata de subrayar frente a un problema dado” (*ibid.*). De esta forma, se debía superar la relación asimétrica imperante, donde la Historia era un recetario inducido por un docente alejado de la experiencia de sus educandos.

Es decir, la historia se estudiaba, pero también se vivía. En ese sentido, la propuesta de investigar el presente con diferentes métodos –como la entrevista, por ejemplo– reflejan el carácter interdisciplinar que emerge en el ambiente, renovando las perspectivas de análisis y de investigación con herramientas provenientes de las ciencias sociales. En ese registro, la apelación a la corriente de los Annales y el aporte de Lucien Febvre y su libro *Combates por la Historia* es indicadora de una apertura hacia la “experiencia total” de los seres humanos en sociedad. Sin embargo, esta reflexión y “necesidad de renovación” se dotó de sentido político a través de la perspectiva marxista.

En efecto, las preocupaciones planteadas en el libro son, verdaderamente, una reflexión sobre la teoría de la Historia y de su alcance, penetrada por la compaginación de diversas escuelas, como la annalista y la marxista. De ahí que, para diagramar el sentido de la disciplina, los autores desarrollan un apéndice específico acerca de esta, donde subrayan la importancia del pensamiento marxista en la renovación de una teoría de la Historia tradicional, de base historicista, primero, y positivista, después. El trabajo de Marx había abierto la reflexión hacia las contradicciones internas de la sociedad y había eliminado “definitivamente todo elemento *sobrenatural, trascendental, meta histórico*” (Poblete *et al.* 45, cursivas del original), llevando al análisis histórico a la reconstrucción del pasado bajo la combinación entre lo particular y lo general, “hasta alcanzar generalizaciones, conclusiones que iluminan la comprensión del presente y contribuyen a configurar esa visión prospectiva, a futuro, inseparable de la voluntad consciente del ser humano” (45-46).

Esta perspectiva, señalaban, el trabajo de Marx nutrió una “Historia problemática”, diferente a la entendida como narración positiva. Esta última reflejaba sus efectos nocivos en aquel presente, materializados “en el deterioro tan generalizado de su enseñanza en las escuelas [ya que] en la mayoría de los casos, la Historia que conocen nuestros alumnos son hechos que el profesor narra, enumera o identifica” (46). La reflexión marxista sobre la Historia, así, es la herramienta para criticar la tradición positivista, la cual no permitiría avanzar hacia los fines anhelados e impedía “aprehender, si quiera levemente, la fascinante multiplicidad de la acción de los hombres y, menos aún, adquirir un conjunto de conocimientos en el cual se combinan en un devenir dialectico lo singular y lo universal” (*ibid.*).

Por esto, la cuestión del tiempo histórico fue importante en términos de pensar la necesidad y sentido de la Historia. En ese plano, la “aceleración y la mundialización de la historia que vivimos en la actualidad, hace más urgente la necesidad de ampliar y profundizar el estudio científico de la sociedad” (Poblete *et al.* 16). Ello conllevaba la incorporación del estudio de procesos aún en curso o poco estudia-

dos. De tal manera, situándose en “lo inacabado”, la crítica y postura apuntó hacia la necesidad de tomar posición política y reescribir la Historia desde una perspectiva latinoamericana y, fundamentalmente, desde el “Tercer Mundo”, denotándose un lenguaje inspirado en la corriente dependencista:

Actualmente podemos reconocer en la Historia de América, fragmentos parcelaciones [*sic*] que corren paralelas al desarrollo desigual de las naciones o de las áreas culturales. Cobra entonces actualidad la necesidad de reescribirla, por cuanto en su temática han prevalecido criterios tradicionales por sobre una concepción integrada. Se han seguido esquemas en los cuales son fácilmente perceptibles ciertas corrientes y preferencias con abandono sistemático de otros aspectos capitales para la concientización que hoy reclaman nuestros pueblos (Poblete *et al.* 52).

Por esta razón, se criticaba la historiografía conservadora, la cual, según analizaban clasistamente y desde la región latinoamericana —en clara sintonía con Jobet o Ramírez—, procedía de “estratos superiores de la sociedad, vinculados al poder político vigente, fuertemente influidos a veces por planteamientos teóricos foráneos” (*ibid.*). Además, bajo ese ejercicio de crítica, se valoraba —a contracorriente— el nuevo movimiento que había comenzado a aparecer entre nuevos y jóvenes historiadores en América Latina, “desde cuyos trabajos emergen imágenes nuevas, significados hasta ahora ignorados y, por sobre todo, perspectivas enormemente alentadoras para las acciones venideras” (*ibid.*). Esta valoración, además, era leída en clave educativa, pues tanto el profesor como el estudiante sentían “el vacío que constituye el desconocimiento de los momentos más significativos de nuestros pueblos” (*ibid.*). Vacío que era “más sensible que nunca frente al suceder latinoamericano, cuando nuevos contingentes de hombres se rebelan en diversas formas, para construir su destino” (*ibid.*). Los historiadores marxistas y la renovada generación que emergía estaban auscultando esta nueva realidad y, en ese sentido, a partir de sus

trabajos y preocupaciones, exponían el presente coyuntural como la medida del tiempo de la Historia.

PALABRAS FINALES

En las páginas anteriores solo hemos esbozado una parte del carácter que tuvo la reflexión sobre el sentido de la Historia, su investigación y su enseñanza escolar en los años sesenta. Es claro que el mapa completo de estas problemáticas devela más interconexiones, debates y tensiones al interior del campo estudiado, como reflejo de las diversas casas de estudio que lideraron la formación de profesores e historiadores en los años sesenta, así como respecto de las diversas influencias ideológicas manifestadas en cada una de estas y en los docentes que trabajaron en sus aulas. Así, conocer la “cara izquierda” de este campo permite abrir reflexiones que forman parte de un proceso investigativo más amplio.

En ese plano, podemos concluir que la significación de la Historia en la larga década de los sesenta en Chile, desde la tribuna marxista, se constituyó de manera bastante homogénea, pese a las diferentes cunas partidistas o adscripciones de sus representantes. La unidad por sobre la diversidad fue otorgada por el sentido político que se le brindó a la investigación histórica y a la enseñanza escolar de la disciplina, entendidas como un espacio reflexivo sobre el pasado que, otorgando herramientas para comprender el presente vivido, también gestionó la posibilidad de discutir el archivo histórico del país y las interpretaciones conservadoras erigidas al interior de la historiografía tradicional.

Esto, en un contexto traspasado por la activación de nuevas luchas a nivel nacional, latinoamericano y global, cuyo telón de fondo era la concreta posibilidad de cambios revolucionarios y estructurales, y la emergencia de “tiempo rápido” para la historia que podía construirse (Gilman), abrió la posibilidad de politizar el campo de los estudios históricos en el plano coyuntural. En esa potencia de activación de

las luchas del presente, la lectura marxista de la Historia engranó útilmente con el espíritu de cambio, al señalar la posibilidad de “otra Historia”, realizada tanto en el taller del historiador como en el salón de clases, abriendo el pasado a su reinterpretación, es decir, leído a la luz de los asuntos del presente (Löwy, *Walter Benjamin* 175).

En ese plano, el marxismo, más que pensarse como un molde pétreo o cosificado y que solo dimensionaba las contradicciones económicas, se puede pensar –desde el sentido de la Historia y su enseñanza en Chile– como un constructo político que, siguiendo a Cabaluz, criticó tanto la acumulación del capital, su concepción de tiempo tiránico deshumanizante y a la Historia como progreso (158-159), uniéndose a las luchas por la redención de los oprimidos a partir de un salto al pasado, que dialogó con la herencia de las pretéritas luchas, y otro al futuro, mediado por lo todavía no acabado (160), proponiendo la desarticulación del archivo histórico de las clases dominantes y el discurso que legitimó la Historia positivista y conservadora en la investigación y la enseñanza.

REFERENCIAS

- ALDAMA, JAVIER. “¿Cuál es el sentido de la historia?”. *Letras* (Lima), Vol. 75, N° 107-108, pp. 143-156.
- ALTAMIRANO, CARLOS (ed.). *Historia de los intelectuales en América Latina. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Madrid, Katz Editores, 2008.
- ARAYA, ALEJANDRA. “Rolando Mellafe Rojas: los tiempos de un historiador en el tiempo de las cartas”. En María González, *Epistolario de Rolando Mellafe Rojas*, Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2005, pp. 9-46.
- BARRÍA, JORGE. *El movimiento obrero en Chile*, Santiago de Chile, Trígono, 1971.

- _____. *Historia de la CUT*. Santiago de Chile, Prensa Latinoamericana, 1971.
- BENJAMIN, WALTER. *Conceptos de filosofía de la historia*. Argentina, Terramar, 2007.
- BOURDIEU, PIERRE. *Campo del poder y campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Montessor, 2002.
- CABALUZ, FABIÁN. *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Buenos Aires, El Colectivo, 2022.
- CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS. “La prensa suramericana comenta la labor del profesor César A. de León”. *Revista Tareas* (Panamá), Vol. 5, 1961, pp. 102-114.
- DEL POZO, JOSÉ. *Allende: cómo su historia ha sido relatada. Un ensayo de historiografía ampliada*, Santiago de Chile, LOM, 2017.
- FONTANA, JOSEP. *La historia que se piensa: Conferencias, clases y conversaciones en Chile*. Concepción, Escaparaté, 2011.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 1992.
- GAZMURI, CRISTIÁN. *La historiografía chilena (1842-1970). Tomo II (1920-1970)*, Santiago de Chile, Taurus, 2009.
- GILMAN, CLAUDIA. *Entre la pluma y el fusil: debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.
- GÓMEZ, ANTONIO. “Koselleck, la memoria y la historia. Sobre la dificultad de entender el tiempo presente”. *Revista de historiografía*, N°34, 2020, pp. 197-161.
- GONZÁLEZ, MARIO. “Disputas intelectuales permanentes en la izquierda marxista de los años sesenta y setenta. Fuego cruzado entre Marcelo Segall, Julio César Jobet y Hernán Ramírez Necochea”. *Revista Divergencia*, N°17, 2021, pp. 28-57.
- _____. *La historiografía conservadora a través de sus revistas. Jaime Eyzaguirre y sus discípulos en un cuarto de siglo (1948-1973)*. Valparaíso, Inubicalistas, 2022.

- JAMESON, FREDRIC Y CLARA KLIMOVSKY. *Periodizar los 60*. Córdoba, Alción, 1997.
- JOBET, JULIO CÉSAR. *Ensayo crítico del desarrollo económico-social de Chile*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1955.
- KOSELLECK, REINHART. "Historia de los conceptos y conceptos de historia". *Ayer*, N°53, 2004, pp. 27-45.
- LIRA, ROBINSON. *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, 2004.
- LJUBETIC, IVÁN. *Fernando Ortiz Letelier: lecciones de clase*. Santiago de Chile, Horizontes, 2016.
- LÖWY, MICHAEL. *Aviso de incendio. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia"*. Santiago de Chile, LOM, 2005.
- _____. *¿Qué es la sociología del conocimiento?*. Ciudad de México, Fontamara, 2004.
- MANSILLA, LUIS. *Gente del siglo XX. Crónicas culturales*. Santiago de Chile, LOM, 2010.
- MILOS, PEDRO. *Historia y memoria. 2 de abril de 1957*. Santiago de Chile, LOM, 2007.
- ORTIZ, MATÍAS. *Subjetividad y política en la enseñanza de la Historia durante la dictadura militar chilena (1973-1988): una aproximación al caso de las y los profesores de Historia de oposición*. Tesis para optar el grado de Magíster en Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2021.
- PÉREZ, CAMILA. "Textos Escolares de Historia de Chile: ciudadanía, sociedad y nación en las Reformas Curriculares de 1967, 1980 y 1996". En *Actas del 1er Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2011, pp. 187-196.
- PINTO, JULIO. *La historiografía chilena durante el siglo XX. Cien años de propuestas y combates*. Valparaíso, América en Movimiento, 2016.

- POBLETE, OLGA Y SONIA HAEBERLE. *Documentos para el estudio de la Historia Universal. Tomo I*. Santiago de Chile, Nascimento, 1973.
- POBLETE, OLGA. *Documentos para el estudio de la Historia de la Antigüedad*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad de Chile/Editorial Universitaria, 1953.
- _____. *Hablemos de China Nueva*. Santiago, Vida Nueva, 1953.
- _____. *Los temas del programa de historia. Selección de Trabajos de los Alumnos del Curso de Metodología*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1966.
- POBLETE, OLGA ET AL.. *La enseñanza moderna de las ciencias sociales*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1971.
- QUESADA, FERNANDO. “El financiamiento externo y las disputas por la autonomía: el Centro de Investigaciones de Historia Americana”. *Revista de Historia de América*, N°144, 2011, pp. 141-162.
- RAGA, PASCUAL. “Historia e historia”. *Norba Revista de Historia*, Vol. 20, 2007, pp. 209-224.
- RAMÍREZ, HERNÁN. *Historia del imperialismo en Chile*. Santiago de Chile, Austral, 1960.
- _____. *Los Estados Unidos y América Latina (1930-1965)*. Santiago de Chile, Austral, 1965.
- REYES, LEONORA Y OTROS. “Educación y democratización en tiempos de crisis. Alcances contemporáneos de la experiencia de la Unidad Popular”. En Robert Austin Henry *et al.*, *La vía chilena al socialismo 50 años después*, Buenos Aires, CLACSO, 2020, pp. 63-89.
- ROJAS, SERGIO. “Pensar la superficie infinitamente profunda de lo cotidiano”. *Anales de la Universidad de Chile*, 2013, pp. 21-42.
- SAMANIEGO, AUGUSTO. “Mis recuerdos de joven comunista en la década de 1960”. En Rolando Álvarez y Manuel Loyola, *Un trébol de cuatro hojas. Las Juventudes Comunistas de Chile en el siglo XX*, Santiago de Chile, América en Movimiento, 2014, pp. 252-269.
- SÁNCHEZ, ANDREA. “El sentido de la enseñanza de la historia”. *Revista Tempus* (México), N°1, 1993, pp. 175-184.

- SIGAL, SILVIA. *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Puntosur, 1991.
- THIELEMANN, LUIS. “La rudeza pagana: sobre la radicalización del movimiento obrero en los largos sesenta. Chile, 1957-1970”. *Izquierdas*, N°44, 2018, pp. 114-133.
- TORRES, ISABEL. “La década de los sesenta en Chile: la utopía como proyecto”. *HAOL*, N°19, 2009, pp. 139-149.
- TRAVERSO, ENZO. *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2016.
- URQUETA, DANTON. *Selección de documentos para la enseñanza de la historia de Chile en la educación secundaria*. Memoria para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación cívica (Profesora Patrocinante: Olga Poblete), Universidad de Chile, 1965.
- URRUTIA, MIGUEL. “Organización antagonista del poder popular en Chile. Orígenes tachados de una izquierda revolucionaria”. *Actual Marx Intervenciones*, N°13, 2012, pp. 137-159.
- VILLAR, GORKA. *Compromiso militante y producción historiográfica. Hernán Ramírez Necochea y Julio Cesar Jobet (1930-1973)*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 2020.
- ZAVALA, ANA. “La historia en palabras. Historiadores, profesores y políticos”. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 19, N°57, 2014, pp. 283-306.
- ZÚÑIGA, CARMEN. “Cómo se ha enseñado la historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria”. *Pensamiento Educativo*, N°52, 2015, pp. 119-135.