IV CONGRESO DE EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO
MEMORIAS DE HOY, APRENDIZAJES DEL FUTURO

dibam
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

ICOM
International Council of Museums - Chile
Comité Chileno de Museos

CECA CHILE

IV CONGRESO DE EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO
MEMORIAS DE HOY, APRENDIZAJES DEL FUTURO

Santiago, Chile

Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos
CECA-Chile

Registro de Propiedad Intelectual N° 212488
ISBN 978-956-244-247-3

Primera Edición Dibam, 2011
Santiago de Chile

ÍNDICE

Primer día: 3 de octubre

PRESENTACIÓN 8

- Palabras de Patricia Herrera S., Presidenta de CECA-Chile. 9
- Palabras de Beatriz Espinoza N., Presidenta ICOM-Chile. 11
- Palabras de Magdalena Krebs K., Directora Dibam. 12

CONFERENCIA 15

- "Museos y Memoria: Recordando para Olvidar", Robert D. Sullivan, Estados Unidos. 16

MESA 1 "MEMORIA, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN" 25

- "Museos, derechos humanos y objetos de memoria", Javiera Bustamante, Chile. 26
- "Conociendo el Deops/SP: historia y memoria", Andresa O. Barbosa y equipo, Brasil. 34
- "La experiencia de la visita y la visita como experiencia: memorias críticas y constructivas", Karen Glavic y María José Pérez, Chile. 44
- "Mujeres de Mampuján: tejiendo memoria e identidad local", Daniela Machtig, Chile. 56
- "El uso pedagógico de museos y lugares de memoria en la formación inicial docente: una experiencia desde la educación en derechos humanos y ciudadanía", María del Pilar Muñoz y equipo, Chile. 64

MESA REDONDA "MEMORIAS E IDENTIDADES LOCALES" 81

- "Un espacio para que el conocimiento permanezca. Museo mapuche de Cañete ", Francisca Valdés, Chile. 82
- "Exploración etnográfica para nueva museografía Museo Mapuche de Cañete", Carmen Menares, Chile. 87
- "Educación para la memoria y los derechos humanos: el uso del testimonio, para una apropiación crítica del pasado/presente", Luis Alegría, Chile. 98

MESA 2: "NATURALEZA Y PATRIMONIO" 117

- "Enseñanza de la paleontología: una experiencia en educación escolar", Verónica Andrade, Chile. 118
- "Conocer y explorar el patrimonio de mi ciudad", Carolina Miranda y Emery Tapia, Chile. 126
- "Ecomuseo Dr. Agobar Fagundes. Un espacio que acoge, preserva y promueve la fauna, la flora y los saberes y decires de su gente", Valda de Oliveira Fagundes y Maria Isabel Ferraz F. Leite, Brasil. 132

Segundo día: 4 de octubre

CONFERENCIA 141

- "Disfrutar, enseñar o estimular los procesos de comprensión en los museos", Flor Alba Garzón, Colombia. 142

MESA 3: "PATRIMONIO, IDENTIDAD Y COMUNIDAD" 153
(primera parte)

- "Comunidades educativas con memoria: el lugar de las escuelas públicas en el patrimonio local (La Reina, 1969-1979)", Fabián González, Chile. 154
- "La utilización del patrimonio local como fórmula educativa y de puesta en valor del mismo", Ana María Gómez, España. 161
- "La educación en la valoración de la identidad atacameña: las experiencias del Área de Educación del Museo R.P. Gustavo Le Paige", Carla Mello y equipo, Chile. 170
- "Experiencias patrimoniales con niños y niñas preescolares de Ovalle", Daniela Serani, Chile. 172

MESA 4: "PATRIMONIO, IDENTIDAD Y COMUNIDAD" 185
(segunda parte)

- "Relaciones patrimoniales entre el Museo de la Educación Gabriela Mistral y la comunidad educativa de la comuna de Santiago", Nicole Araya, Chile. 186
- "Los recorridos patrimoniales como herramienta de rescate de la memoria e identidad local", María Soledad Caracci y Magdalena von Holt, Chile. 196

• "¿Qué cuenta mi historia?", 205
Annelise Faria Costa y equipo, Brasil.

• "Lomba do Pinheiro: memoria, 213
información e ciudadanía",
Ana Maria Zen y equipo, Brasil.

CONFERENCIA **231**

• "Cómo las prácticas educativas 232
museísticas pueden aportar a la
construcción de la/s memoria/s",
Mariela Zabala, Argentina.

MESA REDONDA: "EXPERIENCIAS EDUCATIVAS" **249**

• "Objetos con historia, 100 años del 250
museo",
Marcela Torres, Chile.

• "Programa piloto del Museo de la 258
Moda para la Educación Técnica de
Vestuario y Confección. Animando
el presente, rescatando el pasado
y motivando el futuro",
Esteban Torres, Chile.

• "Memorias(s) e historia. Una 268
experiencia con adultos mayores en el
Museo Histórico Nacional de Argentina",
Julia Bertucci y Marcela López, Argentina.

PRESENTACIÓN

- Palabras de Patricia Herrera
- Palabras de Beatriz Espinoza
- Palabras de Magdalena Krebs

• PRESENTACIÓN

El **IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio** ***"Memorias de hoy, aprendizajes del futuro"***, organizado por la Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, DIBAM, el Comité de Educación y Acción Cultural CECA-Chile y el Comité Chileno de Museos, ICOM-Chile, se realizó el **3 y 4 de octubre de 2011**, en el Centro Patrimonial Recoleta Dominica, en Santiago de Chile.

El encuentro tuvo como eje central "la memoria", siguiendo los lineamientos que planteó ICOM para celebrar este año el Día Internacional de los Museos (18 de agosto). En este marco, se definieron cuatro perspectivas para trabajar: la identidad local; el patrimonio inmaterial; los derechos humanos, y el patrimonio natural.

A esta versión del congreso llegaron más de 100 resúmenes de autores de Chile, Brasil, Argentina, Colombia, España y México, entre otros países. Finalmente fueron seleccionados 16 textos que presentamos en esta publicación. Además de las presentaciones de los invitados internacionales Robert D. Sullivan, Flor Alba Garzón, y Mariela Zabala.

COMITÉ ORGANIZADOR

• Palabras de Patricia Herrera

Presidenta de CECA-Chile,
Jefa del Departamento Educativo del Museo Histórico Militar, Santiago de Chile.

Muy buenos días, a nombre del Comité de Educación y Acción Cultural CECA Chile les doy la más cordial bienvenida al IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, que en esta oportunidad lleva por título "Memorias de hoy, aprendizajes del futuro", organizado en conjunto por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos DIBAM y el Consejo Internacional de Museos, ICOM Chile.

Para CECA Chile, como institución que reúne a profesionales de los departamentos de educación de varios museos chilenos, es un honor y una alegría tener la oportunidad de recibirlos hoy a todos ustedes, en un espacio patrimonial privilegiado de la capital chilena, como lo es La Recoleta Dominica, el que nos permite acogerlos, sabiendo que contamos con la presencia de personas venidas de diversas regiones de Chile y varios países de América Latina y España.

Agradecemos y damos un especial saludo a los expositores internacionales que nos acompañan en esta ocasión, Sra. Flor Alba Garzón de Colombia, Sra. Mariela Zabala de Argentina y Sr. Robert Sullivan, de Estados Unidos, quienes compartirán con nosotros sus valiosas experiencias profesionales y de vida sobre la educación y los museos.

Para nosotros es un privilegio poder celebrar una vez más, este Congreso de Educación, Museos y Patrimonio que ya arriba a su cuarta versión y que a lo largo de los años, desde su primera materialización en 2005, ha crecido en profundidad y envergadura, despertando cada vez mayor interés en el debate no sólo en Chile sino a nivel internacional en torno a estos temas tan fundamentales que hoy nos reúnen, como son: la identidad, los derechos humanos, el patrimonio y la vinculación que todos ellos ineludiblemente tienen con el inmenso mundo de los museos.

Para CECA Chile es un privilegio además, presentar en esta ocasión, como temática sobre la cual se generarán nuestras conversaciones durante estos dos días, un tópico que nos parece fundamental en el mundo de hoy, como lo es la memoria, elegido para este nuestro IV Congreso en consonancia con el tema "Memoria y Museos" que ha sido desarrollado a nivel mundial por ICOM durante 2011, y el cual fue eje central para la celebración del Día Internacio-

nal de los Museos, celebrado en mayo de este año.

El fundamento de esta elección radica en la idea de que "Los museos colectan historias y transmiten la memoria de las comunidades en las cuales se encuentran. Entendiendo que las expresiones de nuestro patrimonio natural y cultural, muchosvz-son frágiles, están en peligro, y necesitan ser conservados con mucho cuidado".

La conservación, recuperación, fortalecimiento y difusión de la memoria y el patrimonio cultural y natural posibilita extender y ampliar nuestras fronteras hacia beneficios comunes, manteniendo abiertos canales de comunicación entre nuestro pasado y nuestro futuro.

En consecuencia, la manera en que estas temáticas son y serán abordadas y transmitidas a todos los públicos, por medio de reflexiones y experiencias educativas en espacios museísticos, patrimoniales y de educación, será el eje conductor de este congreso.

Los invito, entonces, cordialmente a compartir, conocer, debatir y reflexionar en este encuentro sobre las memorias de hoy que se transformarán en los aprendizajes del futuro.

Muchas gracias.

• Palabras de Beatriz Espinoza

Presidenta de ICOM Chile.

Como presidenta del Consejo Internacional de Museos en Chile, traigo un saludo y unas felicitaciones a los que están participando, y al comité organizador de este IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, por el esfuerzo de estar aquí y realizar un encuentro sobre un tema que para ICOM es un área de desarrollo fundamental dentro de los deberes de una institución como los museos.

"Los museos colectan historias y transmiten la memoria de las comunidades en las cuales vivimos. Estos objetos son las expresiones de nuestro patrimonio natural y cultural, muchos de ellos son frágiles, a veces en peligro, y necesitan ser conservados con mucho cuidado", expresó ICOM Internacional en el marco de la celebración del Día Internacional de los Museos 2011. En este sentido, el congreso es muy pertinente en tratar y relacionar el tema de "las memorias" con nuestros procesos educativos. Además, me parece sumamente relevante que esta invitación contribuya a generar una alianza entre educadores y museólogos, lo cual ayudará a fortalecer estos dos ámbitos específicos.

En la museología, los abordajes de la educación suelen ser orientados fundamentalmente hacia lo patrimonial. Evidentemente, desde el ámbito de la educación y los profesores, el abordaje tiene que ver con temas más valóricos y con instrucciones precisas sobre el aprendizaje. Creo que esta reunión producirá resultados notables, y ofrezco desde ya actuar como un canal de difusión de lo fundamental de esta reunión, a través de los medios que tiene ICOM.

Les deseo un excelente trabajo e intercambio de conocimientos y experiencias estos dos días.

Muchas gracias.

• Palabras de bienvenida de Magdalena Krebs K.

Directora de Bibliotecas Archivos y Museos, DIBAM.

Tanto el patrimonio como la educación –en su concepción actual– están centrados en las personas: en quienes experimentan, reinterpretan, disfrutan, aprenden y crean. De este modo, son procesos de re-creación, en el sentido de elaborar nuevos patrimonios, bienes y conocimientos, a partir de las herencias y la suma de las propias experiencias y saberes.

El patrimonio es una fuente de primera mano para niños, jóvenes y adultos en el conocimiento de su entorno sociocultural e histórico, de ahí los desafíos que surgen para comunicadores, educadores, gestores y quienes trabajen con procesos educativos.

Y en torno a la memoria, la DIBAM ha hecho un trabajo esmerado y continuo respetado en gran parte del mundo. Destaco aquí algunos de nuestros proyectos, tales como Memoria Chilena, Memorias del Siglo XX, Contenidos locales de BiblioRedes y las actividades relacionadas con la perspectiva de género.

Con la realización de este IV Congreso puede concluirse que la educación patrimonial ha tomado cada día una importancia creciente en el quehacer de las instituciones en las cuales se practican diversas propuestas de mediación e interpretación patrimonial.

Lo anterior queda en evidencia en la alta convocatoria que ha tenido este Congreso. Puede decirse que ha tomado renombre a nivel sudamericano debido a la asistencia de varios expositores y asistentes de distintos países de la región. *(Cerramos las inscripciones cuando llegamos a los 420 inscritos).*

La selección del tema de la memoria desde distintas perspectivas, como eje conductor de este encuentro, habla precisamente de ese codicioso tejido entre el patrimonio y la memoria. En realidad se trata de conceptos plurales, ya que revela la complejidad de los procesos individuales y colectivos de recuperación, resignificación y uso social de la memoria y del patrimonio.

La elección del tema se debió a que el Consejo Internacional de Museos (ICOM) estableció como tema de este año: **"Museos y memoria"**, que fue el eje central para el Día Internacional de los Museos, el 18 de mayo. "Los museos recolectan historias y

transmiten la memoria de las comunidades en las cuales vivimos". Estos objetos son las expresiones de nuestro patrimonio natural y cultural, muchos de ellos son frágiles, a veces en peligro, y necesitan ser conservados con mucho cuidado.

Los museos no pueden eludir su tarea frente a la memoria colectiva; es necesario conservar recuerdos y ponerlos a disposición de los que vienen después de nosotros como una forma de conservar nuestra identidad.

Buenos días, gracias.

Primer día: 3 de octubre

CONFERENCIA

• Museos y memoria: recordando para olvidar

Robert Sullivan

• Museos y Memoria: Recordando para Olvidar

Robert Sullivan
El autor tiene 35 años de gestión museística y en los campos de educación y recaudación de fondos. Es director asociado para los programas públicos del Smithsonian en el Museo de Historia Natural. Tiene una vasta formación y experiencia en antropología, teoría psicoanalítica y gestión museística. En su trabajo con la American Management Association (Asociación de Gestión de Estados Unidos), ha diseñado e implementado cursos de planificación estratégica. Fue director del Museo Estatal de Nueva York. Tiene un título de postgrado en Gestión de organizaciones sin fines de lucro de la Universidad de Rochester y actualmente es candidato al doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de George Washington, en Washington, D.C.

La memoria es el recuerdo selectivo de experiencias o sucesos pasados para ser usados en el presente. Los museos, como casas de memoria colectiva, tienen dos papeles fundamentales: seleccionar qué se recuerda del pasado y determinar cómo recordarlo. Los museos vuelven visible y tangible aquello que valoramos. ¿Qué utilidad prestan estos recuerdos para la situación actual de una sociedad o de un individuo? ¿Qué responsabilidad tienen las instituciones culturales de recordar hechos traumáticos colectivos y mantenerlos vivos en la conciencia actual de la sociedad? Como administradores de la memoria colectiva de una comunidad, los museos no pueden eludir sus obligaciones morales y éticas en cuanto a recordar y celebrar tanto los logros positivos de nuestro pasado colectivo, así como reconocer y recordar los errores cometidos y hechos traumáticos. Como ejemplo de una memoria colectiva traumática, el autor explora un suceso regional -estadounidense- y que está en evolución: los disturbios raciales de Tulsa, Oklahoma, en 1921.

Resulta seguro afirmar que los museos vuelven visible y tangible aquello que valoramos. Las opciones que hacen los museos acerca de lo que coleccionamos y preservamos, y que presentamos e interpretamos moldean el carácter moral tanto del museo como de su comunidad. Aquellas son suposiciones fundadas para iniciar una discusión sobre museos y memoria.

Sin embargo, es peligroso, pero útil afirmar que la naturaleza y dinámica de la memoria individual puede ser empleada como un modelo para comprender la memoria colectiva. Sin embargo, sostendré que tal riesgo y suposición se justifican si logramos comprender cómo, qué y por qué las sociedades recuerdan y el papel que las instituciones culturales, tales como los museos, desempeñan en el respaldo a dicha memoria colectiva social. Comencemos, por lo tanto, con una definición operativa que describe tanto la memoria individual como la colectiva.

LA MEMORIA ES EL RECUERDO SELECTIVO DE EXPERIENCIAS O SUCESOS PASADOS PARA SER USADOS EN EL PRESENTE.

Cada uno de los conceptos en esta definición requiere de un proceso de análisis significativo -tanto teórico como práctico- de modo de contextualizar mi argumentación sobre el papel de los museos e instituciones culturales en la creación y mantención de la memoria colectiva para la sociedad.

El primer concepto que quisiera analizar es el del recuerdo selectivo. Selección es una palabra clave dado que una importante parte de la memoria tiene que ver con seleccionar qué se recordará y qué se olvidará. En "Funes, el Memorioso", Borges nos presenta un personaje trágico que posee una memoria perfecta, que no olvida nada. Funes es capaz de recordar cada experiencia sensorial, cada olor, sonido y forma que encuentra. Incluso conserva un catálogo de las formas y locaciones precisas de cada nube que pasa por el cielo a diario. Lo que le falta a Funes es la imaginación para interpretar, seleccionar y moldear sus experiencias en historias, narraciones coherentes, estructuradas, del pasado experimentado por él, cuidadosamente seleccionado para apoyar su identidad y conciencia en desarrollo. Su incapacidad de olvidar, de seleccionar, ordenar y asociar sus recuerdos lo deja con una base de datos interminable e inútil, sin significado. Es este recordar selectivo, la capacidad de dar forma y traducir experiencias y sucesos a historias, lo que hace que los recuerdos resulten útiles para el presente; aquello que posibilita que los recuerdos apoyen la identidad continua, en desarrollo, y la identidad unificada tanto para los individuos como para las sociedades.

El segundo concepto a ser analizado es la noción de coleccionar y ordenar los recuerdos, caratulándolos, organizándolos, categorizándolos en archivos interconectados y en paquetes de recuerdos. Este proceso de coleccionar y ordenar implica fijar estándares y criterios para los recuerdos, qué se conserva, por qué, según qué asociaciones, por cuánto tiempo. Los recuerdos, ya sean individuales o colectivos, no son almacenados de manera pasiva. El proceso de retener recuerdos implica establecer criterios; crear sistemas de valoración para determinar cuáles son aque-

llos recuerdos de largo plazo y cuáles son prescindibles y factibles de olvidar.

De ahí que existan dos papeles fundamentales para los museos como casas de memoria colectiva: el primero, el de seleccionar qué se recuerda del pasado y, el segundo, determinar cómo recordarlo. De este modo, los museos funcionan como archivos selectivos, para el recordar y olvidar de una manera dinámica, eligiendo activamente qué será archivado y cómo será archivado. Se trata de decidir sobre qué criterios valóricos serán empleados para seleccionar lo que se coleccionará y ordenará. Y tejer estos recuerdos archivados sobre experiencias y sucesos pasados y traducirlos a historias coherentes que apoyen la identidad colectiva de una sociedad y que den origen a una comunidad imaginada vinculando a los ciudadanos con su sentido de quiénes son y de dónde provienen.

El tercer concepto para ser analizado desde nuestra definición operativa es el propósito o función de la memoria individual y colectiva; su uso en y para el presente. La conformación de una identidad compartida y continua para su comunidad y su pasado, como ya se ha mencionado, es claramente una función importante tanto para la memoria individual como colectiva. Normalmente esta creación de una identidad unificada para individuos y sociedades constituye una función positiva para la memoria, un modo de celebrar y apoyar al individuo y a la sociedad. Sin embargo, ¿acaso es este refuerzo positivo y la ubicación significativa del individuo y la sociedad en el tiempo el único uso de la memoria para el presente? ¿Cuáles recuerdos quisiéramos olvidar pero no podemos hacerlo? ¿Qué hay de recuerdos traumáticos o recuerdos de vandalismo colectivo cometidos? ¿Qué utilidad prestan estos recuerdos para la situación actual de una sociedad o de un individuo? Estas interrogantes elevan la calidad normativa persistente de la memoria. ¿Qué debiéramos recordar? ¿Qué y a quiénes estamos obligados a recordar? ¿Cuáles son las cualidades éticas y morales de la memoria para los individuos y la sociedad? ¿De qué parte de nuestro pasado debemos hacernos responsables en nuestro presente? Estas cualidades más negativas y perturbadoras de la memoria incorporan una sombra y desafían nuestro concepto de memoria colectiva y del papel y responsabilidad de

los museos e instituciones sociales en el ordenamiento de los sucesos y experiencias que nos dividen más que unirnos; son sucesos y experiencias que invocan pesar y no celebración.

Es este aspecto relativo a la memoria colectiva y los museos el que quisiera explorar con más profundidad aquí. El asunto del carácter moral de la memoria colectiva. ¿Cuándo es que se requiere que olvidemos el pasado y lo abandonemos en las cenizas de la violencia o bajo el tejido de una cicatriz cerrada de intolerancia y el odio? ¿Qué y cuándo es la responsabilidad de las instituciones culturales de recordar los recuerdos traumáticos colectivos y mantenerlos vivos en la conciencia actual de la sociedad? ¿Cómo es que hay momentos en que las instituciones culturales hacen las veces de depósitos cerrados para aquellos recuerdos socialmente perturbadores: aquellos lugares de cuarentena y aislamiento de sucesos del pasado de modo que ellos puedan dejar de ser parte perturbadora de la vida diaria en las sociedades contemporáneas?

El Holocausto y el comercio de esclavos de los últimos tres siglos se me vienen a la mente como ejemplos de esta memoria colectiva traumática. El Holocausto y la esclavitud han sido recordados por medio de museos, monumentos, sitios históricos e, incluso, destinos turísticos alrededor del mundo. Sin embargo, para los efectos de esta presentación, quisiera explorar un suceso más regional –estadounidense- como caso de estudio en cuanto a asumir responsabilidad del pasado. Una razón para haber seleccionado este caso de estudio de memoria traumática colectiva es que éste aún está en evolución en este momento. Quisiera explorar los disturbios de Tulsa en 1921.

LOS DISTURBIOS RACIALES DE TULSA, MAYO 31, 1921.

Por esas ironías, en Memorial Day, 1921, cuando la mayoría de los estadounidenses estaban haciendo uso del feriado que recordaba y honraba a quienes habían muerto en guerras pasadas, un joven negro, lustrador de botas, llamado Dick Rowland, ingresó al ascensor operado por Sarah Page, una mujer blanca, igual de joven, en el centro de Tulsa, Oklahoma. Lo que sucedió a continuación quizá nunca se sepa del todo, pero cuando el ascensor llegó al primer piso, la señorita Page gritó

y el señor Rowland corrió. Corrió a lo largo de la vía férrea hacia Greenwood, un enclave de negocios y residencias de negros, comúnmente conocido como el "Wall Street Negro" por su prosperidad económica. Dick Rowland fue arrestado allí al día siguiente y llevado a la cárcel en el centro de la ciudad. Los rumores, avivados por la prensa local, anticipaban que esa noche se formaría una turba que procuraría que se hiciera justicia. Aparecieron hombres negros y blancos y hubo disparos. Miles de hombres armados se dejaron caer en Greenwood en una noche de matanzas e incendios que dejó sólo cenizas donde se había levantado el próspero "Wall Street Negro". Hubo cientos de víctimas fatales, en ambos bandos. Cuarenta cuadras fueron destruidas, 600 negocios aniquilados, conjuntamente con mil 275 viviendas, dejando como saldo a ocho mil personas sin techo. Al mismo tiempo, el gran jurado, culpó a la comunidad negra de haber incitado los disturbios. Nadie fue condenado por haber participado en los disturbios y no hubo reconstrucción por la pérdida de propiedades. Posteriormente, Dick Rowland fue absuelto de todos los cargos y la memoria traumática de los disturbios de Tulsa fue reprimida durante más de 75 años. Una amnesia colectiva se dejó caer sobre la comunidad: los ciudadanos optaron por pretender que el incidente nunca sucedió y no hicieron referencia a éste ni en público ni en privado.

Tras 75 años de olvido, y con la disminución de testigos presenciales, Don Ross, un residente de Tulsa y representante del congreso estatal, decidió actuar y presentó una ley que establecía la creación de una comisión estatal que investigara y documentara los disturbios y explorara la posibilidad de reparar a las víctimas. El 28 de febrero del 2001, el informe final de la comisión fue presentado al gobernador de Oklahoma con las siguientes recomendaciones:

- El pago directo por concepto de reparación a los sobrevivientes de los disturbios raciales de Tulsa;
- El pago directo por concepto de reparación a los descendientes de las víctimas y a los sobrevivientes de los disturbios raciales de Tulsa;
- La creación de un fondo de becas para los estudiantes afectados por los disturbios raciales de Tulsa;

- La creación de una zona de desarrollo económico empresarial en el área del distrito de Greenwood; y

- La creación de un monumento conmemorativo para el re-entierro de cualquier resto humano hallado en la búsqueda de tumbas no marcadas de las víctimas de los disturbios.

La celebración del aniversario número 90 de los disturbios de Tulsa reveló resultados mixtos en el intento de esta comunidad por asumir responsabilidad por su pasado y resurgir y conmemorar su memoria traumática de aquella noche de derramamiento de sangre y odio.

Tanto los tribunales estatales como del gobierno central se han negado a entregar sumas reparadoras a las víctimas, mientras el Congreso y el parlamento estatal han vacilado en promulgar leyes de reparación por temor a crear un precedente en el tema de reparaciones por la esclavitud de negros que imperó en todo Estados Unidos. En octubre de 1995, el Centro Cultural Greenwood abrió sus puertas, financiado por fondos de desarrollo económico del distrito de Greenwood. "Un símbolo de esperanza para toda la comunidad", este centro cultural presenta una exposición permanente de fotografías, artefactos y otra documentación de los disturbios de Tulsa. (Este año fiscal que pasó, el estado de Oklahoma –que había proveído la mitad del presupuesto anual del museo- cortó todos los fondos para el Centro, el cual, actualmente, corre peligro de cerrar sus puertas para siempre.) Pearson, un editor de textos educacionales, menciona ahora los disturbios raciales de Tulsa en su texto de historia de Estados Unidos. Otros dos editores piensan incluir el suceso en sus próximas ediciones de historia de Estados Unidos. Finalmente, en una encuesta de este año, tres cuartas partes de los residentes de Tulsa afirmaron que estaban conscientes de los disturbios.

En abril de este año, el Parque y Centro de Reconciliación John Hope Franklin abrió sus puertas para "transformar la amargura y desconfianza causada por años de división racial, incluso violencia, en un futuro de esperanza, de reconciliación y cooperación para Tulsa y la nación… En última instancia, el serio trabajo de reconciliación tendrá lugar en el edificio del Centro John Hope Franklin, que albergará galerías de

arte, archivos, una cabina digital de narración de historias, proyectos de documentales, espacio para conferencias, y otras dependencias propias de un sitio histórico de importancia nacional. Por medio del diálogo educativo y comunitario, el salón del Centro será una atmósfera para la sanación y la reconciliación."

Las metas inmediatas de este nuevo museo son:

- Patrocinar el simposio nacional (junio 1-3, 2011) para crear conocimiento y comprensión sobre la historia de Tulsa y de nuestra nación

- Reunir evidencia documental para ser usada por eruditos y estudiantes en la creación de un registro histórico, empezando a comienzos de 2010

- Documentar la energía y capacidad de resilencia de la comunidad de Greenwood, tanto antes como después de los disturbios, en todos los proyectos en desarrollo.

- Crear oportunidades para que estudiantes de la secundaria y universitarios puedan participar en investigaciones históricas y asistan a presentaciones públicas de parte de estudiosos prominentes en todos los proyectos.

¿Qué puede aprenderse de este singular caso de estudio acerca de la negación de un hecho por parte de una comunidad y posterior acto de recordar tal hecho traumático ocurrido en su pasado? ¿Cómo asumió Tulsa, Oklahoma, su responsabilidad y optó por no dejar, simplemente, este suceso traumático en las cenizas del pasado? ¿Qué pueden aprender los museos, a nivel colectivo, de la experiencia de Tulsa?

Yo sugeriría varios puntos de partida para nuestras discusiones acerca del papel y la responsabilidad de los museos como guardianes de la memoria colectiva.

En primer lugar, como administradores de la memoria colectiva de una comunidad, tenemos una responsabilidad moral en cuanto a recordar y celebrar tanto los logros positivos de nuestro pasado colectivo, así como reconocer y recordar nuestros errores cometidos y recuerdos traumáticos. Los museos deben procurar un equilibrio reflexivo entre recordar y olvidar; permi-

tiendo que el archivo hable con voces y perspectivas múltiples, sopesando rigurosamente las consecuencias de nuestras opciones morales acerca de qué debe ser preservado, de quién será la historia recordada, y cómo será contada esa historia.

En segundo lugar, los museos no están solos en su responsabilidad de recordar sucesos del pasado para ser usados en el presente; se trata de una responsabilidad compartida por toda la comunidad. Debemos asociarnos activamente con escuelas, parlamentos, negocios, parques, tribunales, iglesias y otras entidades sociales.

Finalmente, la indignación e insistencia de un solo ciudadano, como Don Ross en Tulsa, puede encender la conciencia de una comunidad e inspirar esperanza y activar una acción responsable de recordar, incluso de los momentos más difíciles de nuestro pasado.

En este sentido, los museos no pueden eludir sus obligaciones morales y éticas frente a la memoria colectiva; se debe discutir con profundidad y rigor cuál y de quién será la memoria y qué recuerdos serán conservados y qué historias serán interpretadas para apoyar la identidad persistente de una comunidad. Reuniones como éstas son claves para mantener este acuerdo acerca de las decisiones selectivas y, por lo tanto, morales que toman los museos a diario.

Primer día: 3 de octubre

MESA 1 "MEMORIA, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN"

- **Museos, derechos humanos y objetos de memoria**

  Javiera Bustamante

- **Conociendo el Deops/SP: historia y memoria**

  Andresa Oliver Barbosa, Carla Janaína de Freitas Pereira y Caroline Grassi Franco de Menezes

- **La experiencia de la visita y la visita como experiencia: memorias críticas y constructivas**

  Karen Glavic y María José Pérez

- **Mujeres de Mampuján: tejiendo memoria e identidad local**

  Daniela Machtig

- **El uso pedagógico de museos y lugares de memoria en la formación inicial docente: una experiencia desde la educación en derechos humanos y ciudadanía**

  María del Pilar Muñoz, Alicia Ibáñez, Carlos Rojas y Camila Silva

• Museos, derechos humanos y objetos de memoria

Javiera Bustamante
Titulada de Antropóloga Social de la Universidad de Chile. Master en Gestión de Patrimonio Cultural de la Universidad de Barcelona (2010); actualmente realiza el doctorado en Gestión del Patrimonio y la Cultura en esa universidad. Especializada en la investigación, creación de contenidos y desarrollo de proyectos en temas de memoria colectiva, derechos humanos, patrimonio cultural y museología.

Desde principios del siglo XXI en los países del Cono Sur se han levantado museos de memoria con el fin de conmemorar, transmitir, interpretar y explicar la violencia política ejercida por los terrorismos de Estado en sus diversos contextos. Mi tesis doctoral se titula "Objetos y símbolos de memoria. Usos y significados en la conmemoración del pasado reciente". El trabajo está inscrito dentro de la problemática de la conmemoración de la memoria de las violaciones a los derechos humanos acontecida durante la dictadura militar chilena, específicamente el reconocimiento, reconstrucción e interpretación de la memoria producida por los gobiernos de la Concertación. En este documento intento desarrollar de manera preliminar y sencilla uno de los objetivos de la tesis: describir y reflexionar críticamente sobre los usos y significados de los objetos y discursos constitutivos del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia voy a mostrar parte del avance de mi tesis doctoral ***"Objetos y símbolos de memoria. Usos y significados en la conmemoración del pasado reciente"***. Está inscrito dentro de la problemática de la conmemoración de la memoria de las violaciones a los derechos humanos acontecida durante la dictadura militar chilena, específicamente el reconocimiento, reconstrucción e interpretación de la memoria producida por los gobiernos de la Concertación. En este trabajo intento desarrollar de manera preliminar y sencilla uno de los objetivos de la tesis, cual es describir y reflexionar críticamente sobre los usos y significados de los objetos y discursos constitutivos del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile. Digo críticamente, pues pienso que dichos discursos vehiculizan y consolidan un discurso cuyo principio ético concentra imaginarios –que se intenta sean colectivos- como el dolor, el sufrimiento y la reconciliación, gestionando un tipo de memoria que el historiador catalán Ricard Vinyes ha definido como memoria tranquilizadora, instrumento de asimilación que pretende crear una realidad más o menos unívoca del pasado. Por ello, me parece necesario explicitar de antemano que este

trabajo se guía por la idea que el Museo de la Memoria, con sus objetos, discursos y retórica, se construye sobre los principios conceptuales de dolor, víctima, sufrimiento y reconciliación, afín con la forma que han asumido los gobiernos de la Concertación en la forma de reconstruir y entender el pasado.

LOS MUSEOS DE LA MEMORIA

Desde principios del siglo XXI en los países del Cono Sur se han levantado museos de memoria con el fin de conmemorar, transmitir, interpretar y explicar la violencia política ejercida por los terrorismos de Estado en sus diversos contextos. Me parece que esta existencia se sostiene en tres supuestos; **A)** Las transiciones hacia las democracias requieren de espacios simbólicos que permitan re-presentar la violencia y explicar desde *un* punto de vista los hechos ocurridos; **B)** Los museos constituyen espacios privilegiados en la transmisión de contenidos y elaboración de verdades y **C)** El pasado dictatorial representa un pasado conflictivo y reactualizado, y por ende, para resolver este conflicto sería necesario reparar socialmente (además de individualmente) al conjunto de la sociedad mediante medidas que logren de alguna manera enmendar el daño y dolor provocado. Para ello se crean iniciativas de reconocimiento a la memoria, entre cuyas materializaciones se encuentran estos museos.

De esta forma, hoy existen numerosos museos de memoria. El primero en inaugurarse fue el Museo de Memoria Dictaduras, Nunca Más de Rosario en Argentina en 2001. Fue creado para preservar, representar y recuperar las memorias de la dictadura militar argentina acontecida entre 1976 y 1983. Las trayectorias de los museos de memoria no son homogéneas ni responden a las mismas razones, no obstante se pueden reconocer dos elementos que funcionarían, en mi opinión, como paradigmas comunes. El primero es la ubicación de la víctima como núcleo central en la narrativa sobre el pasado. Aquí el problema no es que se cumpla un homenaje a grupos reconocidos como víctimas, sino que el problema reside en que las únicas figuras meritorias de homenaje sean dichas víctimas si consideramos que los grupos perseguidos por sus ideas políticas son más amplios que los recordados

comúnmente en museos y memoriales y que suelen quedar fuera de los relatos más oficiales. El segundo elemento común sería la visión hegemónica que prima sobre los museos de memoria. Algunos más otros menos, el origen de estos museos responde a la necesidad de explicar las dictaduras a partir de una visión del pasado que los gobiernos democráticos requieren para fortalecer los principios de consenso, encuentro y/o reconciliación. Nos encontramos con que muchos de estos museos tienen un discurso que dice o intenta incluir a los diversos grupos de la sociedad, pero que en el fondo lo que hace es levantar plataformas para educar a la sociedad de una manera más menos unívoca y premeditada, donde difícilmente caben voces y relatos alternativos. No obstante, es preciso reconocer la importancia de estos museos en la transmisión de las historias de las dictaduras muchas veces silenciadas y olvidadas. Con sus recursos, relatos y discursos, los museos transmiten a los visitantes contenidos que documentan y educan sobre hechos cuestionados y silenciados, porque si bien el conocimiento entregado siempre tendrá sus limitaciones toda vez que las industrias culturales son en sí mismas filtros, los museos de memoria hablan de dictaduras, constituyendo así plataformas educativas para que una parte importante de la sociedad conozca hechos que siguen estando presente para ella.

OBJETOS Y SÍMBOLOS DE LA MEMORIA

No podemos restar importancia a las cosas, objetos y símbolos en la vida cotidiana de las personas y la sociedad. Los objetos son parte constituyente y permanente de nuestro mundo circundante e íntimo. El mundo de los objetos entendidos como cultura material constituye un registro tangible del pasado, de aquello que ya fue, de lo acontecido en el tiempo. Los objetos son codificaciones materiales del tiempo pasado, y en consecuencia, ayudan en la elaboración del recuerdo. Esto explica que haya objetos más significativos y dominantes que otros, puesto que tienen el poder de evocar creencias, sentimientos, imágenes, vivencias y episodios que *"los imbuye de un carácter político definido"* (Radley. 1990: 69).

Si los objetos tienen una trascendencia constituyente de la realidad, tal alcance

simbólico se sobredimensiona cuando se trata de elaborar el recuerdo de experiencias traumáticas. Y es que los objetos se encuentran vinculados a la muerte de manera inevitable, a la ausencia y a la desaparición de tiempo y cuerpo. De aquí la relevancia de la fotografía como símbolo de la ausencia, los desaparecidos y la lucha por la defensa de los derechos humanos en países como Argentina y Chile. Fernando Orozco en su texto **"Los objetos como forjadores de memoria colectiva"** plantea el objeto como hilo conductor entre pasado y presente. Para él los objetos serían nudos convocantes de recuerdo toda vez que se perfilan como materialidad contenedora de episodios de conflicto social. Los artefactos, como también les llama, tendrían la facultad de condensar situaciones significativas para personas y grupos. De esta forma, los objetos constituirían una referencia material para el acto de recordar, y por extensión, todos los recuerdos estarían materializados o depositados en objetos. Según esto, cada objeto está asociado a anécdotas y acontecimientos que se actualizan en la conmemoración. Si los objetos condensan acontecimientos y experiencias de individuos y grupos, entonces sirven para comunicar y transmitir anécdotas y episodios que quizá se perderían o diluirían en el tiempo, o simplemente caerían en desuso y olvido. En la conmemoración, entendida como el acto de memoria o recuerdo que se hace de una persona o acontecimiento, los objetos cumplirían un rol fundamental, es más, como señala Orozco, es a través de los objetos que se organizan las conmemoraciones sobre acontecimientos de los cuales éstos muchas veces fueron testigos.

Los objetos y símbolos están presentes de manera más o menos permanente en distintos contextos conmemorativos de memoria. En la medida que objetos y símbolos dan materialidad y permanencia a las prácticas de memoria, quienes sostienen los procesos y lugares de ésta tienden a conservar, exponer y depositar objetos que condicionan la permanencia y estabilidad de dichos espacios y prácticas. Por ello, cualquiera sea el motivo, llama la atención que el mundo material haya desempañado un papel bastante marginal en el estudio de la memoria (Radley. 1990). En uno de los pocos textos dedicados a este fenómeno, Radley plantea que los objetos están unidos inseparablemente a la memoria. Los objetos permitirían

establecer un vínculo con el pasado y por ende tendrían un rol determinante en la elaboración de memoria. De esta forma, los objetos serían "disparadores" del recuerdo de hechos y experiencias; *"Los artefactos y el entorno manufacturado también existen como expresión tangible de la base a partir de la cual se recuerda, como aspecto material de entorno que justifica los recuerdos así construidos"* (Radley. 1990: 66).

Esto nos ayuda a entender el porqué objetos y símbolos ocupan un lugar fundamental en algunos museos de memoria, especialmente los objetos de ejecutados políticos, detenidos desaparecidos y sobrevivientes de la tortura. Aquí objetos y símbolos de memoria funcionan como soportes centrales y activos de los relatos museográficos, y en este escenario, permiten a las instituciones explicar e interpretar estas experiencias que resultan ser fundamentales respecto a otro tipo de vivencias. La primera pregunta que surge al respecto es para qué están hechos estos museos y qué rol cumplen los objetos en ellos exhibidos. Ignacio Díaz en su texto **"La memoria fragmentada" (2008)** plantea que los objetos de colección integran un discurso y contexto con fines muy distintos a su existencia original y contexto de producción. Esto quiere decir que el objeto daría cuerpo a un imaginario conceptual materializado objetualmente. Por ello, no todos los objetos revierten la misma importancia dentro de un museo. Hay objetos más emblemáticos (en términos de Stern) o más dominantes (en términos de Turner) y objetos menos relevantes. De acuerdo con esto, el objeto es un recurso del museo que tiene el poder de materializar un imaginario; *"una entidad material a la que se otorga un significado, una trascendencia, y que en virtud de esa metamorfosis –la de alcanzar el status museable-, debe ser articulada, editada, escenografiada, para integrarse en un nuevo discurso cargado a su vez de significado y trascendencia"* (Díaz. 2008: 93). Así, el objeto musealizado, y por ende el museo en tanto institución, tienen el poder de estructurar (educar) una versión verídica del pasado.

El museo sería entonces un instrumento político y sus objetos herramientas materiales que le dan soporte narrativo. Si los museos se organizan en pos de esta lógica, es posible establecer que cuando se trata de museos de memoria la instru-

mentalización se exacerba toda vez que lo que está en juego ya no es la consolidación del Estado Nación o la legitimación y explicación de un episodio bélico con roles claramente definidos, sino que lo que está en juego es la explicación de un tiempo histórico dictatorial cuya transmisión es compleja toda vez que se debe atender y complacer versiones disímiles y muchas veces contrapuestas sobre el pasado.

MUSEO DE LA MEMORIA: COLECCIÓN DE OBJETOS

En enero de 2010 se inauguró el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. La iniciativa tiene su origen en 2007 cuando Michelle Bachelet decretó la construcción de un museo como proyecto preferencial y cumbre de las políticas de reparación simbólica para con las víctimas de la dictadura militar chilena. Si, como plantea Isabel Piper "los discursos de Derechos Humanos en Chile se construyen en torno a la tríada conceptual trauma/reconciliación/reparación", y en este contexto *"para que la dictadura y sus violaciones a los Derechos Humanos no se repitan los sectores deben reconciliarse"* (Piper. 2007:1), entonces adquiere sentido la construcción de un Museo de Memoria como política estratégica para la reparación del trauma histórico, ya que *"los procesos de reconciliación y reparación requieren de la memoria, es decir, de la reconstrucción de una versión compartida del pasado que incluya la experiencia de los y las afectados/as directamente por la represión política"* (Piper. 2007: 1).

La colección del museo se forma bajo el principio argumentativo 1973-1990, lo que significa que la política de colecciones y su marco curatorial se ajusta a una trama narrativa que busca representar ese tiempo histórico. Esto significa que las piezas no debían representar historias personales sino que colectivas. Así, las piezas, objetos y documentos gráficos que califican para integrar la colección son donados por víctimas. No obstante, deben ser elementos representativos de experiencias colectivas como la prisión y la tortura. El material debe trascender la posibilidad individual y convertirse en objetivo social. De esta forma, la colección del museo está compuesta mayoritariamente por, entre otras cosas, objetos personales, artefactos y artesanía fabricada en los centros de de-

tención, definido como patrimonio material representativo de los hechos ocurridos en los centros de detención y tortura. Los objetos están exhibidos en el espacio Artesanías Carcelarias, y en conjunto buscan demostrar que *"el trabajo manual de los centros de reclusión era una forma de supervivencia física y emocional. Artesanías carcelarias que traspasaban la frontera del encierro convertidas en palomas, tallados en maderas, soporopos para niños (…) objetos cargados de significado que servían para conectarse con un ser querido en la lejanía o para generar recursos para mandar a su familia"* (En recurso textual del museo).

De esta forma, en el espacio Artesanías Carcelarias encontramos cuadernos de vida de los presos, grabados en cobre, tallados en madera, obras de acuarela, dibujos a lápiz carbón, piedras talladas, repujados de cobre, collares de migas de pan, prendas tejidas a telar, colgantes tallados en hueso y metal, lápices embarrilados, artesanía en cuero y muñecos de lana, entre otros. En el transcurso de la visita por el museo también encontramos objetos muebles de mayor tamaño y que nos resultan relevantes, como es una cruz original del Patio 29, declarado Monumento Histórico, una torre de vigilancia y una puerta de vigilancia de una cárcel pública.

NARRATIVAS DE LA PRISIÓN PARA UNA MEMORIA TRANQUILIZADORA

Compartimos la noción de museos como instrumentos políticos para la transmisión de una idea del pasado. Y los objetos aquí son cruciales; pueden llegar a convertirse en transmisores educativos de una idea, un significado o una perspectiva. En el caso que nos concierne, el museo con sus objetos facilitaría el establecimiento de un tipo de memoria; los objetos condensarían una línea editorial del recuerdo sobre el pasado, constituirían una herramienta educativa en el sentido más imperativo.

A partir de los objetos que se van encontrando en el espacio Artesanías Carcelarias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, nos encontramos con objetos cuyo contexto original es esencialmente la prisión política. La pregunta que emerge de esta situación es por qué los objetos condensan casi exclusivamente esta experiencia. En mi opinión, subsidiaria de

muchas otras, es que la elección de estos objetos se integra en un relato que privilegia las ideas de reconciliación, dolor y víctimas, ajustado a los contenidos del Informe Valech (Comisión Nacional de Prisión, Política y Tortura). Si el museo busca establecer una memoria que resalta el ideal de reconciliación y los principios de victimazación y dolor, es a través de sus objetos que presenta al visitante una experiencia que ha sido central en esta narrativa sobre el pasado reciente; la prisión y tortura en los centros de detención. De aquí podemos decir, el Museo de la Memoria es la materialización de los contenidos del Informe Valech. De esta forma, consideré apropiado el concepto de memoria tranquilizadora elaborada por Ricard Vinyes, una memoria ajustada a los ideales de transición, consenso y reconciliación. En su texto **"El deber de memoria y la prevalencia del dolor como valor" (2010)**, Vinyes plantea que los museos son instrumentos de las políticas basadas en un modelo canónico, prácticamente universal fundado en un principio imperativo: el deber de memoria. Esto tendría como consecuencia, por una parte, la transmisión de un relato único impermeable en su lógica fundado en la idea que el ciudadano tiene un deber moral de saber y transmitir el mensaje de manera idéntica a como lo ha recibido, ubicándose el relato único en una dimensión sagrada y por otra, la estabilización del daño y dolor sufrido como activos esenciales de la memoria transmisible. Aquí el dolor es utilizado como principio director de una memoria imperativa y de una unicidad discursiva, convirtiendo el pasado fecundo, utilizable y productivo en una memoria intransitiva. Si nos aproximamos teóricamente al problema bajo este concepto de memoria intransitiva, los objetos y símbolos del Museo de la Memoria contribuirían a establecer esta memoria tranquilizadora en tanto son representativos de la experiencia de la prisión considerada en una dimensión sagrada, objetos que educarían y formarían una idea afín con la forma que han asumido los gobiernos de la Concertación en la forma de reconstruir y educar sobre nuestro pasado. Desde este punto de vista se produciría la instalación y aceptación de *una* idea del pasado, creando un espacio que, en palabras de Vinyes, unifica y funde las memorias en una buena memoria.

• Conociendo el Deops/SP: historia y memoria

Carla Janaína de Freitas Pereira
Licenciada en Historia de la Universidad Estatal Paulista (UNESP). Fue profesora en escuelas estatales y municipales de Sao Paulo. Actualmente es miembro del equipo técnico pedagógico del Núcleo de Acción Educativa del Archivo Público del Estado de Sao Paulo (APESP).

Caroline Grassi Franco de Menezes
Licenciada en Historia de la Universidad de Sao Paulo (USP). Participó como educadora del equipo técnico de la implantación del Memorial de la Resistencia. Actualmente es coordinadora del Programa de Acción Educativa de la institución.

Andresa Oliver Barbosa
Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Desarrolló posgrado (maestría) en Historia Social en la misma universidad. Enseñó Historia en escuelas públicas. Actualmente es directora del Núcleo de Acción Educativa del Archivo Público del Estado de Sao Paulo.

El proyecto **"Conociendo el Deops/SP: historia y memoria"** es una colaboración entre el Archivo Público del Estado de Sao Paulo y el Memorial de la Resistencia de Sao Paulo. El área de Acción Educativa de esas instituciones ha desarrollado este trabajo desde 2010 con el fin de ofrecer una experiencia de aprendizaje y reflexión que contribuya a la valoración de los principios democráticos, de la ciudadanía y del respeto a los derechos humanos para jóvenes y adultos. Los trabajos involucraron un equipo interdisciplinario, con miembros del Foro Permanente de Ex Prisioneros Políticos del Estado de Sao Paulo y diferentes colaboradores e instituciones. Desde la puesta en marcha del proyecto, el Memorial de la Resistencia ha desarrollado seis líneas programáticas de acción: exposición, acción cultural, acción educativa, lugares de la memoria, recolección regular de testimonios y centro de referencia.

El proyecto **"Conociendo el DEOP/SP: historia y memoria"** es una colaboración entre el Archivo Público del Estado de Sao Paulo y el Memorial de la Resistencia de Sao Paulo. El Acción Educativa de esas instituciones ha desarrollado este trabajo desde 2010 con el objeto de ofrecer una experiencia de aprendizaje y reflexión que contribuya a la valoración de los principios democráticos, de la ciudadanía y del respeto a los derechos humanos para jóvenes y adultos.

El Archivo Público del Estado de Sao Paulo es la institución responsable por la custodia, preservación y difusión de documentos producidos por el Poder Ejecutivo del Estado de Sao Paulo y los conjuntos de

documentos de carácter privado. El acervo cuenta con aproximadamente 9 mil metros lineares de documentos textuales, 1.5 millón de piezas iconográficas, 50 mil volúmenes de libros y aproximadamente 8.400 títulos de diarios. A su vez, el Memorial de la Resistencia es una institución dedicada a la preservación de las memorias de la resistencia y de la represión política durante la historia del Brasil Republicano, en este caso, lo relativo a conservar el espacio carcelario remaneciente del DEOPS/SP.

Creado en 1924 como Delegación del Orden Político y Social, el DEOPS/SP ocupó un edificio en la Plaza General Osório en el centro de la ciudad de Sao Paulo en 1940, donde ejerció la función de policía política responsable por la vigilancia, control y represión de sectores de la sociedad contrarios al orden político y social establecido en diferentes niveles del poder hasta 1983, año de su extinción.

La documentación producida y organizada por el departamento fue remitida a la Policía Federal después del final de las actividades del DEOPS/SP. Las manifestaciones desencadenadas por la articulación entre ex prisioneros y perseguidos políticos, los familiares de muertos y desaparecidos, y organizaciones de derechos humanos conquistaron la apertura de los archivos del DEOPS/SP ante al gobierno federal en 1991, los cuales se encuentran bajo la guardia del Archivo Público del Estado de Sao Paulo desde entonces. A partir del Decreto N° 38 publicado por la Secretaría de la Cultura del Estado de Sao Paulo en 1994, ésta es una de las primeras instituciones en Brasil que permite amplio acceso a ese tipo de documentación mediante la firma de un término de responsabilidad sobre la utilización de las informaciones consultadas.

La trayectoria del edificio, la destrucción de parte del espacio carcelario y de instalaciones internas, además del borrado de inscripciones dejadas en las celdas acaecieron después del término de su utilización pública como Delegación para la Defensa del Consumidor (Decon) en 1997. Se puso bajo la tutela del Consejo de Defensa del Patrimonio Histórico, Artístico, Arqueológico y Turístico del Estado de Sao Paulo (CONDEPHAAT) en 1999, y se pensaron así diferentes proyectos educativo-culturales para desarrollar una nueva vocación para el local. De esta forma, se inaugura el Memorial de la Libertad en 2001, que quedó instala-

do en el espacio carcelario remaneciente, y la Estación Pinacoteca en 2004, dedicada a exposiciones temporales de artes visuales y también sede de algunos Núcleos de la Pinacoteca do Estado de Sao Paulo. La gestión de ese Memorial se transfirió a la Pinacoteca al final de 2006.

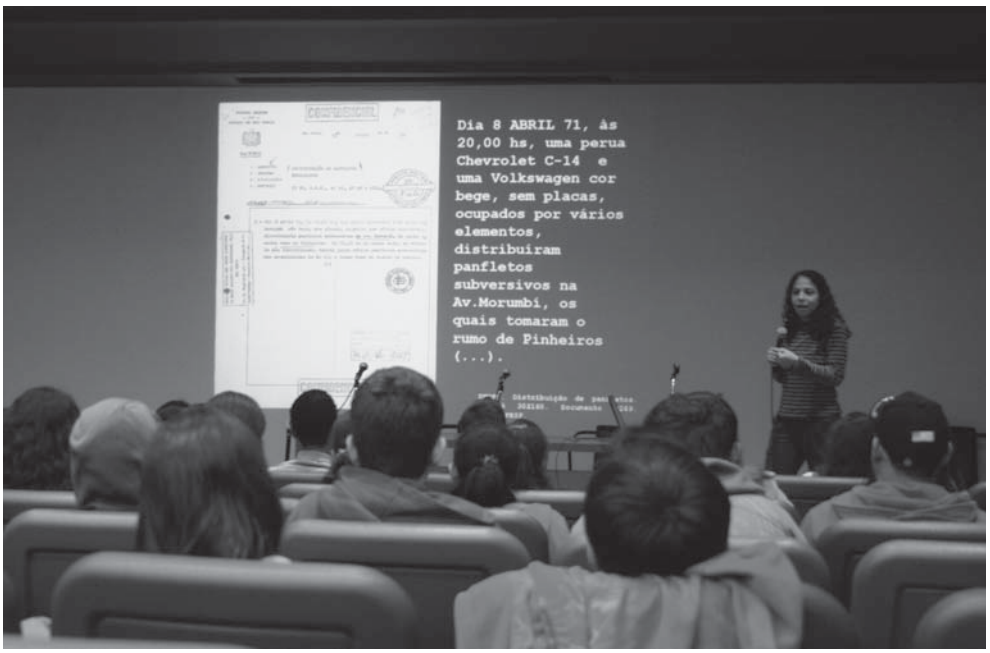
La movilización realizada por el Foro Permanente de Ex Prisioneros Políticos del Estado de Sao Paulo sensibilizó al entonces gobierno estatal y la pinacoteca solicitó la elaboración de un nuevo proyecto museológico para el Memorial. En 1° de mayo de 2008 se efectuó la sustitución del nombre del Memorial de la Libertad por el ***Memorial de la Resistencia***, iniciando así la implantación del nuevo proyecto. Los trabajos fueron coordinados por la pinacoteca, los cuales involucraron un equipo interdisciplinario, miembros del Foro y diferentes colaboradores e instituciones. Así, desde la inauguración del nuevo proyecto en enero de 2009, el Memorial da Resistencia ha desarrollado seis líneas programáticas de acción: Exposición, Acción Cultural, Acción Educativa, Lugares de la Memoria, Recolección Regular de Testimonios y Centro de Referencia.

De esta manera, el patrimonio histórico preservado por el Archivo Público del Estado de Sao Paulo y por el Memorial de la Resistencia de Sao Paulo revela importantes y complementarias fuentes documentales que componen la historia reciente del país. El proyecto **"Conociendo el DEOPS/SP: historia y memoria"** se propone así integrar los potenciales educativos del acervo documental del DEOPS/SP y de la exposición de larga duración del Memorial, la cual está estructurada en el espacio carcelario remaneciente. La exposición cuenta tanto con ese acervo documental y de otros archivos como con las memorias de ex prisioneros políticos que pasaron por el edificio, teniendo como uno de los objetivos despertar la reflexión sobre los procesos de construcción de la memoria social y los usos de los vestigios de esta memoria en los jóvenes.

El proyecto fue desarrollado por un equipo de cuatro educadores (dos pertenecientes a cada institución), el cual les ofrece una actividad educativa compuesta por dos etapas desarrolladas en los espacios del Memorial de la Resistencia con duración total de tres horas a grupos de alumnos de la Enseñanza Secundaria (11 a 15 años),

Bachillerato (15 a 17 años) y Superior (graduación y posgraduación universitaria), además de grupos de profesores.

Inicialmente, los alumnos participan en una disertación realizada por los educadores del Archivo sobre la historia y la actuación del DEOPS/SP a partir del examen y crítica de su discurso oficial a través de la proyección de documentos digitalizados del acervo y de una actividad de análisis documental. Resaltando particularmente su actuación durante el período de la dictadura militar (1964-1985), el proyecto no deja de abordar el papel del Departamento durante la dictadura del Estado Nuevo (1937-1945) y los períodos democráticos (1924-1937 y 1945-1964). La selección de documentos reunió diferentes tipologías de registros de actividades burocráticas y procedimientos cotidianos del DEOPS/SP, con el objeto de hacer explícita la lógica de



Los alumnos participan en una disertación realizada por los educadores del Archivo sobre la historia y la actuación del DEOPS/SP.

funcionamiento del Departamento y revelar así la ideología que sostenía sus acciones político-sociales.

Al analizarlos junto con los alumnos, utilizamos el concepto de documento/monumento presentado por el historiador Jacques Le Goff, según el cual *"[...] tomando en cuenta el hecho de que todo documento es al mismo tiempo verdadero y falso, se trata de poner en evidencia las condiciones de producción y de mostrar en qué medida el documento es instrumento de un poder"*[1].

Enfatizando las permanencias y rupturas en la actuación del Departamento, identificamos el concepto de crimen político y las prácticas de control y represión que atraviesan su historia, dándole destaque a las definiciones de los grupos considerados peligrosos y subversivos. Por ejemplo, la actuación de la policía política abarcó los emigrantes venidos de los países del Eje (Italia, Japón y Alemania) durante el Estado Nuevo. A su vez, se intensificó la persecución de los movimientos políticos y sociales de resistencia al régimen durante la dictadura militar, incluyendo las organizaciones clandestinas de lucha armada, el movimiento estudiantil, el movimiento obrero, y las manifestaciones contra la carestía, entre otros.

Después de la presentación, los alumnos son divididos en pequeños grupos para analizar los documentos del acervo DEOPS/SP reproducidos en soporte de papel. Cada grupo analiza un documento diferente basándose en un guión que tiene el objetivo de identificar la fecha de producción, el asunto principal, las personas o grupos perseguidos y el crimen apuntado por la policía política. Después de este momento de trabajo colectivo, cada grupo presenta sus conclusiones para el debate – mediado por el educador – y trabaja con las cuestiones. Al proponer el análisis e interpretación de los documentos seleccionados, trabajamos para que los alumnos pongan en duda el carácter unilateral de los registros de actuación del departamento y puedan actuar de forma activa en el reconocimiento de los agentes sociales y del papel desempeñado por ellos en los diferentes contextos de producción de esos documentos.

1 LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. História e Memória. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 525.

Después de la presentación, los alumnos son divididos en pequeños grupos para analizar los documentos del acervo DEOPS/SP reproducidos en soporte de papel.

En esta primera etapa pretendemos que los alumnos aprendan y reflexionen sobre la organización y el funcionamiento del DEOPS/SP, uno de los departamentos responsables por la represión política y por violaciones de derechos humanos durante el pasado reciente de Brasil. Enseguida, los educadores del Memorial desarrollan la segunda etapa de la actividad, que consiste en la visita educativa a la exposición de larga duración de la institución con el objetivo de cuestionar la resistencia política por medio de sus recursos expográficos.

Instalada en el espacio carcelario remaneciente del DEOPS/SP (cuatro celdas, pasillo principal y pasillo para el baño de sol), la exposición está compuesta por cuatro módulos que buscan unir información y emoción al tratar sobre la trayectoria del edificio y la actuación del departamento (Módulo A), los conceptos de control social,

represión y resistencia política a lo largo de la Historia Republicana de Brasil hasta la actualidad (Módulo B), diferentes aspectos sobre resistencia y represión, incluso sobre el cotidiano en las celdas (Módulo C), y también a partir de un espacio destinado a la consulta virtual de instituciones de preservación del área (Módulo D).

A pesar de haber tenido como base conceptual y de información las investigaciones académicas efectuadas a partir de la documentación del DEOPS/SP y de otros archivos, la exposición contó con importantes subsidios venidos de la recolección de testimonios de ex prisioneros y perseguidos políticos que pasaron por el edificio del DEOPS/SP. Sus memorias están presentes en frases, en el color de la pintura de las paredes, en las inscripciones y en la reconstitución de una de las celdas, entre otros elementos.

La mediación desarrollada por los educadores a partir de la exposición promueve la valoración de las manifestaciones de resistencia política, invirtiendo así la lógica original del DEOPS/SP, que las consideraba crímenes políticos contra el orden y la seguridad nacional. Podemos definir el concepto de resistencia política como *"la oposición, reacción o lucha contra una autoridad gubernamental o fuerza opresora, principalmente aquella que se apodera del poder de forma ilegítima"*[2]. Para trabajar educativamente con ese concepto durante la visita, los educadores lo consideran como un eje de discusión para que no represente apenas un contenido adquirido pasivamente, sino también una problemática histórica que estimule la reflexión y la apropiación por parte de los alumnos.

El primer momento de la visita se dedica a la contextualización del local y de los gobiernos dictatoriales, involucrando los conceptos de dictadura, democracia y crimen político. Esa mediación se realiza con los recursos del Módulo A (texto sobre las diferentes ocupaciones del edificio y video sobre la estructura organizacional y trayectoria del DEOPS/SP) y del Módulo B (a partir de la línea del tiempo y de la maqueta del espacio carcelario).

2 MENEZES, Caroline Grassi Franco de; CHIOVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. **Material de Apoyo para el Profesor:** Memorial da Resistência. Sao Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009. p. 7.

Enseguida, para dialogar y reflexionar sobre el significado de la resistencia contra los regímenes dictatoriales por medio de las memorias de ciudadanos brasileños que fueron detenidos y torturados por causa de esa actuación, los alumnos son llevados a dos celdas y al pasillo del baño de sol (Módulo C). No se detallan las trayectorias específicas de organizaciones o de militantes, pero el abordaje de los educadores enfatiza el conjunto de esas experiencias como manifestaciones de resistencia de la sociedad brasileña.

El hecho de haber sido un local de represión facilita la discusión sobre la violación de los derechos humanos y la importancia de la democracia. En este sentido, los educadores estimulan a los alumnos a que piensen sobre la realidad actual y que comprendan los derechos humanos y las posibilidades de resistencia en los días de

Estudiantes en una de las celdas del centro de detención.

Los alumnos recorren el pasillo del baño de sol (Módulo C).

hoy, especialmente por medio del ejercicio de la ciudadanía como mecanismo de participación política.

Para finalizar, el equipo dialoga con el grupo sobre sus impresiones y reflexiones generadas a partir del conjunto de las actividades. Enseguida, se realizan tres evaluaciones escritas: la del profesor, una de los alumnos y la del equipo educativo. Con un perfil específico, cada cuestionario busca registrar la percepción crítica de los diferentes involucrados sobre el proceso educativo y sus resultados, dejando espacio también para sugerencias. El cruce y análisis del conjunto permiten que el equipo obtenga una comprensión más amplia y crítica del desarrollo de cada actividad y del propio camino que el proyecto está estableciendo, lo que contribuye al constante perfeccionamiento del trabajo.

Las evaluaciones de las primeras experiencias apuntaron como resultados positivos la posibilidad de conocer la trayectoria del DEOPS/SP y su contexto histórico de actua-

ción a partir de los conceptos de represión y de resistencia política, y la importancia de que el proyecto incita el debate sobre el respeto a los principios democráticos en la actualidad. También verificamos que, para la mayoría de los alumnos y profesores, el diálogo entre los documentos producidos por el DEOPS/SP y la exposición de larga duración del Memorial de la Resistencia son considerados como facilitadores para la comprensión de los conceptos trabajados durante la actividad.

La relevancia y el diferencial del proyecto se notan también cuando analizamos las condiciones de acceso a los acervos documentales de las policías políticas en el contexto brasileño. En la mayoría de los archivos públicos del país, el acceso a ese tipo de documentación se restringe a ex prisioneros y perseguidos políticos, sus familiares o personas que tengan un poder para hacerlo; aun así, las informaciones relativas a otros pueden estar restringidas en algunos casos. Son pocos los estados, como Paraná y Sao Paulo, en los que la documentación producida y acumulada por el DEOPS posee una forma de acceso más extensiva, estando condicionada apenas a la firma de un término de responsabilidad.

Nuestro proyecto va más allá, trayendo cuestiones actuales como el conocimiento de la memoria para el público escolar como imprescindibles para el fortalecimiento de una nación.

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) comprende la Educación en Derechos Humanos como *"un proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación del sujeto de derechos"*[3]. En ese sentido, al estimular el diálogo y reflexión al respecto de las acciones arbitrarias del Estado Republicano brasileño y de las manifestaciones de resistencia de la sociedad por medio del acceso a una memoria social basada en el patrimonio documental, arquitectónico y de testimonios orales preservados por las instituciones, el proyecto "Conociendo el DEOPS/SP: historia y memoria" busca contribuir a la formación de ciudadanos críticos y conscientes sobre la importancia del fortalecimiento de la democracia y del respeto a los derechos humanos.

3 Brasil. Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaría Especial de los Derechos Humanos; Ministerio de Educación; Ministerio de Justica; UNESCO, 2007. p. 25.

• La experiencia de la visita y la visita como experiencia: memorias críticas y constructivas

María José Pérez
Socióloga y Magíster en Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Candidata a Doctora en Ciencias Políticas por la Universidad Católica de Lovaina. Coordinadora general de Londres 38, espacio de memorias.

Karen Glavic
Socióloga de la Universidad ARCIS y Magíster en Filosofía de la Universidad de Chile. Coordinadora del área de generación de conocimiento en Londres 38, espacio de memorias.

Conocido como Londres 38, en pleno centro de Santiago, funcionó el centro de detención, tortura y exterminio, desde el cual se inició la desaparición forzada como práctica sistemática del terrorismo de Estado que se impuso en todo Chile desde septiembre de 1973. Este lugar fue el primer eslabón de la cadena de recintos de reclusión de la Región Metropolitana que utilizó la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) para la represión de la izquierda chilena. Tres décadas después, la acción de recordar nace de una preocupación por el presente y de la necesidad de comprender por qué, cómo y qué circunstancias hicieron posible estos sucesos, y comprender cómo ellos han modelado la sociedad chilena. Este documento llama a cuestionar la responsabilidad del Estado, y la nuestra como sociedad, respecto de las demandas –aún pendientes- de verdad, justicia y reparación.

LONDRES 38: EL RECORRIDO POR UNA "CASA VACÍA"

En pleno centro de Santiago funcionó el centro de detención, tortura y exterminio conocido como Londres 38, desde el cual se dio inicio a la desaparición forzada, como práctica sistemática del terrorismo de Estado que se impuso en todo Chile a partir de septiembre de 1973. Este lugar fue el primer eslabón de la cadena de recintos de reclusión, ubicados en la Región Metropolitana, que utilizó la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) para la represión de la izquierda chilena. Ahora, más de tres décadas después, la acción de recordar nace de una preocupación por el presente y de la necesidad de comprender por qué, cómo y qué circunstancias hicieron posible que estos hechos que condenamos sucedieran, y entender cómo ellos han modelado la sociedad actual. Lo anterior exige preguntar sobre la responsabilidad del Estado, y la nuestra como sociedad, respecto de las demandas de verdad, justicia y reparación aún pendientes[1].

1 Londres 38, espacio de memorias. Cfr. Un espacio de memoria en construcción. Londres 38, Casa de la Memoria, http://www.londres38.cl/1934/w3-article-91296.html, p. 5.

La necesidad de recuperar el inmueble fue sólo una parte del proceso, pues el desafío fundamental es el rescate del patrimonio intangible que contiene la casa: la resistencia, los silencios y las borraduras.

Producto de la acción de diversos grupos sociales y organizaciones de memoria y de defensa de los derechos humanos, este lugar fue recuperado para el Estado en el año 2008, tras un largo proceso de denuncia y manifestación en torno a la casa, que comienza a darse desde los primeros años posteriores al Golpe de Estado, y que finalmente se materializa en distintos hitos hasta la actualidad, a saber: la solicitud de declaratoria de Monumento Histórico del inmueble (2005), la construcción del Memorial en la calle Londres (2007), la apertura y realización de visitas guiadas en los días del Patrimonio Cultural (2008-2009) y la entrega de la concesión del inmueble a la Corporación Londres 38 (2010).

En el año 2009, como parte de muchas de las acciones impulsadas para la recuperación de Londres 38 por las distintas agrupaciones que venían trabajando en torno al lugar, se conforma una mesa de trabajo integrada por distintos actores; los colectivos de memoria Londres 38, Colectivo 119 Familiares y compañeros, y Colectivo Memoria 119, investigadores, familiares, sobrevivientes, y todos los organismos públicos relacionados a Londres 38 en su calidad de bien fiscal y Monumento Histórico, todos los cuales comenzaron más concretamente a trazar un proyecto para convertir a Londres 38 en un sitio de memoria.

Los principales aspectos que el proyecto debía incorporar son aquellos que hacen del sitio de memoria Londres 38 un lugar abierto a la sociedad a través del cual se pueda conocer y comprender lo que fue el terrorismo de Estado durante la dictadura, y además la historia de las luchas sociales previas al Golpe de Estado de 1973, las memorias militantes y los movimientos de resistencia a la represión.

La necesidad de recuperar el inmueble era entonces sólo una parte del proceso, pues el desafío fundamental estaba en la recuperación del patrimonio intangible que contiene la casa o que desde ella se puede generar. La memoria concebida como parte del patrimonio que era necesario recuperar, no se ofrece como un bloque monolítico sino más bien como la confluencia de distintas experiencias, interpretaciones y evocaciones, que para aflorar debían ser puestas en diálogo. Sin el objetivo de constituirse en un contrapunto a la memoria, era también necesario desarrollar una línea de investigación histórica, que avanzara en la reconstrucción de una mirada del proceso político, de recuperación de fuentes y evidencia histórica que entregue insumos para interpretar y comprender no sólo los hechos ocurridos en Londres 38, sino los pasos previos, las biografías y los proyectos que nacieron, fueron exterminados, resistieron y volvieron a renacer en este lugar.

Para ser consistentes con esta visión, era necesario moverse en estos dos registros, la evidencia histórica y la experiencia, abandonando con ello la pretensión de construir una verdad objetiva o un relato unívoco y situando el diálogo como la principal herramienta de construcción. Por lo mismo, una de las bases de este pro-

yecto es que los discursos son pensados siempre como una construcción colectiva, donde para elaborar y resignificar el pasado, es necesario contar con los relatos de otros[2]. El presente en ese sentido es clave, pues el futuro no puede pensarse sino desde la actualidad, por eso el encuentro entre temporalidades debe ser una temática que interpele a quienes participan del espacio de diferentes formas.

Junto con lo anterior, se busca ir más allá de los conceptos tradicionales de museo o espacio conmemorativo, privilegiando la relación con la comunidad, apoyándose en una concepción colectiva y participativa. Esto significa que las memorias relacionadas con el lugar involucran a otros grupos y sectores de la sociedad, cuya participación es necesaria para generar procesos de elaboración de esas memorias y de construcción de conocimiento colectivo como parte de una dinámica constante y siempre inconclusa[3]. Por lo mismo, la materialización del proyecto, se conjuga necesariamente en la convocatoria a otros sectores sociales, creando nuevos vínculos y redes que potencien el proceso de recuperación y elaboración de memorias.

Desde principios del año 2011, la casa Londres 38 se encuentra abierta al público, tras un largo proceso de recuperación, que comprendió la denuncia, la visibilización del espacio, la declaratoria de Monumento Nacional, y la recuperación por parte del Estado chileno de un inmueble que por casi treinta años fue ocupado por el Instituto O'Higginiano, sufriendo modificaciones en su diseño arquitectónico y el cambio de número 38 al 40: es decir, una serie de borraduras materiales, que pretendían traspasar también el imaginario colectivo. Hoy la casa se encuentra en un momento en el que es necesaria su reparación y habilitación como un espacio abierto al público. Los años de abandono posteriores a la salida del Instituto O'Higginiano, propiciaron una serie de deterioros estructurales que es necesario subsanar, en un inmueble que, si bien, se mantiene en condiciones aceptables, debe ser intervenido para evitar su deterioro. En el circuito de la calle Londres, la casa impacta por su belleza, pero también por mantenerse casi intacta, y no haber sufrido las modificaciones que sufrieron varios inmuebles

2 Ibíd. p. 4.
3 Ibíd.

Desde principios del año 2011, la casa Londres 38 se encuentra abierta al público, y la base de la museografía actual es la casa como único objeto de colección.

del barrio París-Londres, los cuales fueron convertidos en hoteles, restoranes o centros de estudio. La casa de Londres 38 se mantiene particularmente poco intervenida, y según lo que se sabe a través de los testimonios de ex prisioneros, y lo que se ha podido inferir a través de proyecciones de arquitectos, muy parecida a como era mientras fue utilizada como un centro de detención, tortura y desaparición durante los años 1973 a 1975.

En conjunto con la reparación del inmueble, se trabaja como parte de las líneas a desarrollar por el proyecto Londres 38, espacio de memorias, una museografía participativa, a saber, un apoyo material, audiovisual y de contenidos, que no sature el espacio, pero que a la vez permita recorrerlo pudiendo conocer la historia de sus distintas habitaciones, su historia política, su historia como centro de exterminio, y su recuperación y proyecto actual. Para eso, la concepción de la casa como un "único objeto de colección" es crucial, pues es ella misma la que puede contar, a través del rastro de sus intervenciones y del palimpsesto de huellas culturales, parte de la historia que la hace hoy ser un sitio de memoria recuperado por el Estado, que afortunadamente no corrió la misma suerte que otros centros que fueron utilizados con los mismos fines durante la dictadura, y que posteriormente fueron demolidos, vendidos o reutilizados.

Si bien, tras la implementación del proyecto **"Londres 38, Casa de la Memoria"**, que

actualmente se desarrolla en convenio con la DIBAM, se ha puesto en marcha la apertura e implementación de ciertas áreas del inmueble, y se han ido poblando espacios y habitaciones, lo que encontramos hoy al recorrer la casa, es un espacio que se encuentra con pocas intervenciones museográficas, que datan de distintos momentos históricos de uso del espacio.

Una línea de tiempo, exposiciones temporales de fotos o pintura, pero por sobre todo actividades que apunten a la generación de diálogo y participación, son las formas en que este espacio "vacío" se llena. Y aun cuando, muchas veces los visitantes se inquietan ante la falta de recursos que permitan "imaginar" la historia de lo que aquí pasó, muchas otras veces se sienten agradecidos de la posibilidad que la casa les brinda de elaborar una reflexión no saturada de materialidad, que los lleve a movilizarse en forma personal y emotiva, pero también ética, política y colectivamente, en la medida en que las visitas guiadas por el espacio se plantean como un diálogo y una instancia participativa, en donde quien guía no pretende entregar toda la información, sino que, más bien, propiciar la instancia relacional en la que el diálogo y las memorias se construyen.

LA VISITA COMO UNA EXPERIENCIA INTEGRAL

La visita a Londres 38, espacio de memorias, se concibe mucho más allá de la experiencia clásica del recorrido por un museo. Se espera poder convocar a los visitantes a un intercambio, a un diálogo que provoque no sólo la elaboración de las memorias propias del lugar, sino que también de todas aquellas memorias militantes o no que cruzan la historia previa y posterior a Londres 38 como centro de tortura, exterminio y desaparición forzada.

Concebir a la visita como una experiencia implica no sólo propiciar y guiar el recorrido por la casa, sino que también estimular la reflexión y el diálogo que pueda darse entre los visitantes con o sin un guía presente. Quienes visitan Londres 38 están convocados a ser sujetos de la experiencia que conlleva conocer la historia de la casa y su proyecto, es decir, a tomar una posición activa en la construcción de los relatos y memorias del pasado, presente y futuro.

La visita guiada tiene como metodología el uso de una grabadora para el registro, la entrega de material (revista, tríptico, postal) y el posterior llenado de un cuestionario auto aplicado, en donde los visitantes responden unas breves preguntas de caracterización y desarrollan una pequeña opinión sobre el proyecto y la visita.

Antes del comienzo de la visita -y también como protocolo para efectuar el registro de audio- se pide la autorización de quien visita para ser grabado, dando además la justificación del uso de este instrumento: *"La memoria es una construcción colectiva, se hace entre todos y todas, y su elaboración es una acción que se realiza en el presente para resignificar y elaborar el pasado, y para proyectar el futuro"*. Con esta introducción más la presentación del guía, se intenta estimular a los visitantes a que se sientan partícipes de la construcción del relato, y que puedan opinar, reflexionar, preguntar o plantear críticas en el momento en que estimen conveniente.

La visita consiste en el recorrido del espacio, en el relato del guía y la conversación con los visitantes, pero tiene un momento privilegiado, a saber, el momento en que el relato del guía se traspasa a una reflexión sobre el presente, en la cual concretamente se facilita un diálogo y explícitamente se "deja la palabra" a quienes visitan.

No reproducir los espacios tradicionales de la entrega de conocimientos, de los cuales la educación formal en la escuela es su representación más clara, no es tarea fácil. La visita a un ex centro de tortura es una experiencia derechamente compleja en términos emotivos, y muchas veces la palabra "es asaltada" por la impresión y sobrecogimiento que produce la reproducción de los distintos datos y testimonios. Es por esto, que estimular la discusión o la participación y sobre todo la elaboración racional, ética y política de la historia y memorias del lugar, se conjuga con una constante experimentación respecto de la mejor manera de hilvanar el relato del guía con el uso de los espacios, el aprovechamiento de los silencios, el no abuso del dolor, y la persistencia de una elaboración racional.

Movilizar a los visitantes a participar del proceso propiamente político, que contempla la creación colectiva y la posibilidad del desacuerdo es complejo de sostener con

La visita guiada tiene como metodología el dialogo y la co-construcción de memorias, de este proceso queda registro tanto por el uso de una grabadora, como por el posterior llenado de un cuestionario auto-aplicado.

un sujeto impactado o paralizado. Es por esta razón, que no sólo se intenta complejizar y elaborar la historia de violencia del espacio, sino que también explicitar los motivos y sustentos del uso de la tortura como una herramienta efectiva de aniquilamiento político a un cuerpo social. Contextualizar histórica e ideológicamente las condiciones de posibilidad que llevaron al Golpe de Estado de 1973, poner de manifiesto las luchas de los distintos actores involucrados en el proceso, no abordar la tortura en su literalidad, ni poner un énfasis exclusivo en el dolor y la victimización, son todas estrategias discursivas y posiciones políticas respecto del rol que Londres 38 debe cumplir como un espacio posibilitador de la construcción de memorias críticas y constructivas, que se escapen del discurso oficial sobre la reconciliación o la reparación de las víctimas, y que hagan del "Nunca más" una tarea inacabada, en donde no baste sólo con evidenciar las graves violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura, sino que también se ponga de manifiesto el conflicto actual de las distintas memorias del periodo, y la falta de un mínimo ético socialmente concertado de condena irrestricta a los crímenes del terrorismo de Estado en Chile y a los derechos humanos que siguen siendo vulnerados en el presente.

DIÁLOGOS, INTERCAMBIO, PARTICIPACIÓN

Por todo lo anterior, generar la participación y el diálogo de los visitantes a Londres 38 es uno de los principales desafíos que nos planteamos como espacio de memorias. Para ello, indagar en metodologías participativas, experiencias de educación popular, y elaborar un sostenido trabajo en redes, son todos ejes claves para avanzar en un proyecto que no reproduzca la dinámica de enseñanza tradicional, es decir, aquella en donde hay quienes entregan la información y otros que sólo escuchan. Para esto, nos encontramos en un proceso en el cual cada uno de los pasos que se han dado desde la creación del proyecto constituye también resultados, y como tales cumplen un fin en sí mismos y una proyección a futuro.

Desde el año 2008, Londres 38 ha abierto sus puertas en el Día del Patrimonio Cultural, que se realiza durante el último domingo de mayo de cada año. En todas las oportunidades se ha contado con un flujo de público que ha alcanzado la cifra aproximada de mil 500 personas. Durante estas fechas se han realizado visitas guiadas por sobrevivientes de la represión en la casa, familiares, miembros de los colectivos de memoria, y colaboradores del proyecto, que han guiado también un relato y un recorrido por la casa. Esta experiencia ha sido un insumo fundamental para el trabajo que se realiza en la actualidad, pero sus características de masividad y posibilidad de desarrollo dada la alta demanda, la hacen diferenciarse de lo que vivimos como espacio hoy por hoy. Es por esto, que a seis meses de tener las puertas abiertas de la casa con un horario fijo, evaluamos y re-pensamos cómo enfrentar la participación y el diálogo, convencidos de la necesidad de la existencia de proyectos como éste, que no sólo expongan los hechos ocurridos en el pasado reciente de nuestro país, sino que también tomen una posición activa sobre las violaciones a los derechos humanos que se cometen en el presente.

Es muy importante para el proyecto Londres 38 ser capaces de integrar y transmitir la experiencia que los distintos actores vinculados al proyecto han vivido. Es decir, es importante relevar no sólo el trabajo que en la actualidad realiza el Equipo de Visitas Guiadas constituido formalmente, sino que

nutrirse del trabajo previo de los colectivos, de la mesa de trabajo constituida el año 2009, y de las distintas investigaciones que han realizado y realizan profesionales y estudiantes a lo largo del tiempo de existencia de este proyecto[4], que se materializa tras la recuperación de la casa, la obtención de financiamiento del Estado y la posibilidad de uso que nos da tener la concesión de la casa por quince años.

TRABAJO ACTUAL Y PROYECCIONES

VISITAS "DIALOGADAS" Y CONVERSATORIOS:

Desde el mes de enero de 2011 se ha mantenido un horario de apertura de Londres 38, que ha posibilitado recibir un número creciente de visitantes que, con la ayuda de un plano de la casa, pueden recorrer libremente el inmueble. Este horario se estableció de manera provisoria de martes a viernes, de 10:00 a 13:00 y de 15:00 a 18:00 hrs. Durante este periodo los visitantes han sido en su mayoría jóvenes, estudiantes, trabajadores, turistas y transeúntes que ingresan a la casa y recorren las instalaciones, de los cuales se pueden obtener estos datos gracias a la encuesta que mencionábamos más arriba y a un libro de visitas.

Asimismo, desde febrero de este año se realizan visitas guiadas en dos modalidades. La primera de ellas corresponde a las visitas que se ofrecen en horario permanente, y la segunda a las visitas de demanda directa a través del teléfono o el sitio web, fuera de los horarios establecidos. Éstas últimas son en su mayoría solicitudes de investigadores o visitantes de regiones y del extranjero. Para estas visitas se acuerda el horario con el solicitante y se ofrece un formato acorde con los requerimientos de la persona, respecto del tiempo, temas y contenidos a tratar. La oferta para estas visitas es permanente, y su realización depende directamente de la solicitud de los visitantes.

4 Para más información sobre este proceso y las distintas acciones, intervenciones e investigaciones realizadas desde Londres 38, véase el documento anteriormente citado en este trabajo *(Un espacio de memoria en construcción. Londres 38, Casa de la Memoria)*, que contiene en forma íntegra el proyecto para que Londres 38 se constituya en un sitio de memoria, señalando los antecedentes políticos e históricos que posibilitan dicha materialización, y además las líneas de trabajo, las proyecciones para el uso del espacio, y el marco ético y político desde el cual Londres 38, espacio de memorias se sitúa.

Existe la voluntad de generar diálogos y participación que puedan hablar de, por y con Londres 38, incluso sin limitarse al espacio material de la casa.

Durante este semestre se han realizado más del 60 por ciento de las visitas ofrecidas en el horario regular, y según nuestras estadísticas más del 50 por ciento de las personas que visitan Londres 38 en su horario de funcionamiento regular participan de las visitas guiadas. Del mismo modo, se registra un sensible aumento mensual en el número de visitas a Londres 38, registrándose más de seis mil 900 visitantes en el 1.er semestre de 2011, y cerca de dos mil personas que han participado de las diversas modalidades de visitas guiadas. Cabe destacar que estas cifras se han alcanzado en un proceso aún inicial de apertura del espacio, con las limitaciones propias de un inmueble que aún no ha sido restaurado y habilitado como un espacio de uso público.

De manera exploratoria y como parte del objetivo de generar un espacio participativo y dialógico, se inició durante este semestre el desarrollo de conversatorios con jóvenes estudiantes secundarios o universitarios (o miembros de grupos organizados social, política o culturalmente), y con grupos de trabajadores. En estos conversatorios se profundizan el diálogo y debate a partir de la conformación de una mesa al final del recorrido de la casa, en donde se ponen en discusión temas de relevancia para todos los participantes. Convocar a distintos actores a la elaboración de esta experiencia, nos pone también a nosotros en una posición de escucha y aprendizaje, en donde es posible nutrirse de la experiencia de otros grupos que en la actualidad reflexionan y participan activamente del campo social.

Como forma de canalizar la preocupación por el desarrollo de metodologías y contenidos acordes al proyecto, y en sintonía también con poder ser partícipes de los temas de actualidad, se ha elaborado una propuesta para la implementación de visitas guiadas temáticas y una mini-pauta para orientar la conversación presente en ellas. Éstas pretenden avanzar en la construcción de una oferta de visitas que pueda ir en la búsqueda de distintos públicos, pero también invitar a posibles participantes para su elaboración. Los temas de estas visitas se piensan diversos y atentos a la actualidad, siendo capaces de traer al presente los temas del pasado, y de reflexionar en conjunto sobre el presente y el futuro.

Hemos desarrollado desde junio de este año un trabajo que apunta a la elaboración colaborativa de las visitas, pensando en el momento actual del proyecto, y en la posibilidad de llevar los relatos y reflexiones que hemos elaborado, incluso fuera del espacio físico de la casa. Todo esto, debido a que la reparación arquitectónica, la realización de un peritaje forense y la implementación de una museografía en la casa, necesariamente nos pondrán ante el desafío de adaptar el recorrido y la visita al inmueble propiamente tal, a las obras e investigaciones que se realicen.

Pero no es sólo la intervención del espacio lo que nos motiva a querer ir más allá del espacio físico. También se advierte la voluntad de generar diálogos y participación que puedan hablar de, por y con Londres 38, incluso sin la materialidad de la casa. La experiencia que hemos tenido con los conversatorios, foros, exposiciones e intercambios socioculturales de todo tipo, nos hace pensar que más allá de la posibilidad que hoy nos brinda traer ciertos testimonios y relatos asociados al uso de los espacios de la casa mientras fue un centro de detención, tortura y exterminio, nos vemos ante el desafío de ser portadores y partícipes de la construcción de memorias que necesitan de otros para ser elaboradas, pues si hay algo que nos enseña el espacio vacío, y nuestro énfasis en la verdad inacabada y el conflicto y polémica subyacente a todo testimonio, es que si hay algo que podemos llevar a cualquier parte, cualquier habitación de la casa o cualquier otro sitio de memoria, es el relato y las memorias que construimos como manifestación y convocatoria de un nosotros.

• Mujeres de Mampuján: tejiendo memoria e identidad local

Daniela Machtig
Licenciada en Historia de la Universidad de Chile. Cursó los diplomados "América Latina, desarrollo y cultura, desafíos de la globalización" y "Democracia y Políticas de la Memoria", este último en etapa de realización de tesina. Ambos diplomados fueron coordinados por la Universidad de Santiago de Chile, el último con la colaboración de Villa Grimaldi. Actualmente se vincula con temas de memoria y derechos humanos, realizando trabajos voluntarios en la Casa Memoria José Domingo Cañas.

La comunidad de Mampuján es una comunidad traumatizada por un hecho de violencia. Era un pueblo ubicado en una región de Colombia llamada "Montes de María", departamento de Bolívar, al noroeste del país. Montes de María es una región de clima tropical, donde viven campesinos en su mayoría afrodescendientes. Esta se ha constituido a través del conflicto colombiano como una de las principales rutas de tránsito de los distintos actores armados, de ahí que tiene una importancia estratégica el tomar control de la zona y de la población civil, que debe luchar por no verse "marcada" por la acusación de colaborar con la guerrilla o con los paramilitares. Desde sus primeras apariciones, los grupos paramilitares se han presentado con distintos nombres, líderes y niveles de cercanía al Estado o al narcotráfico. Pero siempre con el mismo objetivo y enemigo común que les da razón de existir: la guerrilla.

Con esta ponencia quiero mostrar un caso muy interesante sobre la memoria que construye una comunidad traumatizada por un hecho de violencia. Me refiero a la comunidad de Mampuján, que era un pueblo ubicado en una región de Colombia llamada **"Montes de María"**, en el corregimiento de María La Baja, departamento de Bolívar, al noroeste del país.

Montes de María es una región de clima tropical, donde viven campesinos en su mayoría afrodescendientes. Para desgracia de sus pobladores, se ha constituido a través del conflicto colombiano como una de las principales rutas de tránsito de los distintos actores armados, por lo que tiene una importancia estratégica el hacerse del control de la zona y de la población civil, que debe luchar por no verse "marcada" por la acusación de colaborar con la guerrilla o con los paramilitares. La acusación, generalmente, les cuesta la vida a los campesinos colombianos.

El conflicto colombiano data del tercer cuarto del siglo XX, cuando el Estado comenzó a perseguir a grupos políticos y

campesinos, los que se organizaron en autodefensas y guerrillas. Esta acción provocó, a su vez, la aparición de grupos paramilitares con la misión de exterminar a las emergentes guerrillas. Desde sus primeras apariciones, los grupos paramilitares se han presentado con distintos nombres, líderes, y niveles de cercanía al Estado o al narcotráfico, pero siempre con el mismo objetivo y enemigo común que les da razón de existir: la guerrilla. Esto último hace pensar a algunos cientistas sociales que estos grupos nunca se han desmovilizado. Al año 2000, los paramilitares estaban organizados como Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), con presencia en gran parte del país y en disputa principalmente con las FARC. En el caso de Montes de María, la división a cargo de las acciones paramilitares se denominaba "Bloque Héroes de Montes de María", comandado en ese entonces por Rodrigo Mercado, alias "Cadena".

La población civil campesina atrapada en medio del conflicto armado, diezmada, despojada y amenazada debe huir a lugares de menor riesgo, aunque esto implique abandonarlo todo y comenzar de nuevo, ahora desde la pobreza. Son los llamados "desplazados", drama social latente en Colombia. Según las cifras del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), más de tres millones de personas han tenido que huir de sus tierras producto del conflicto armado[1].

En el caso de Montes de María, las distintas poblaciones allí asentadas convivían con esa realidad desde hacía tiempo; la muerte, el terror y el despojo. Uno de los episodios de violencia más tristemente recordado en Colombia fue la matanza de El Salado, vereda ubicada a un par de kilómetros de Mampuján, ocurrida sólo tres semanas antes de los acontecimientos.

La matanza de El Salado fue llevada a cabo durante los días 16 y 19 de febrero del año 2000, de la cual aún no se determina el número de muertos. Los sobrevivientes que luego testimoniaron respecto a lo que había sucedido dieron cuenta de la extrema crueldad con la que actuaron los paramilitares, y la desprotección en la que estuvo el pueblo, ya que en más de tres jornadas

1 http://www.memoriahistorica-cnrr.org.co

de violencia nadie llegó a ayudarlos. Esta versión se extendió por las otras poblaciones de Montes de María, esparciéndose también así el terror. Los hechos de El Salado sentaron un escalofriante referente.

Al atardecer del día 10 de marzo, un grupo del bloque "Héroes" a cargo de "Rodrigo Cadena" llegaron a Mampuján, ordenándoles a los habitantes salir de sus casas y formarse en la plaza, bajo la amenaza de *"eso mismo que hicimos en El Salado lo vinimos a hacer aquí"*[2], mientras un grupo de hombres se dedicaba a saquear y destruir las casas del pueblo. A medida que pasaba el tiempo, continuaban las amenazas y el miedo, aparentemente a la espera de instrucciones de comenzar la matanza. Sin embargo, algo extraño ocurrió: la llamada que esperaban los paramilitares llegó, pero para ordenar que no se asesinara a nadie en Mampuján. Esta actitud excepcional en el actuar de los paramilitares ha llevado a varios sobrevivientes a aseverar que esto se debió a un "milagro", contribuyendo con la dimensión mítica de la narración. En más de algún testimonio se cuenta que esa noche, en los cerros que rodean Mampuján se vieron ángeles y la aparición de dos manos abiertas en la luna. Aquello quedó plasmado en los lienzos que construyeron posteriormente las mujeres de Mampuján.

Finalmente, los paramilitares decidieron abandonar el pueblo, pero antes les dijeron a los campesinos que tenían hasta la madrugada para abandonar la zona, de lo contrario los matarían. Y así fue como comenzó el repentino éxodo forzado de la comunidad de Mampuján (doscientas cuarenta y cinco familias), que llegaron a la localidad de María La Baja bajo el estigma de haber sufrido represalias por haber sido colaboradores de la guerrilla. En este nuevo escenario, a los que fueron habitantes de Mampuján les esperaba una nueva realidad: el hacinamiento, la carencia, el trauma, el conflicto, el desplazamiento.

En María La Baja la comunidad encontró el apoyo del párroco Salvador Mura, quien gestionó la compra de un terreno donde se pudiese fundar Mampuján Nuevo, que se comenzó a construir dos años después

2 Rubio, Tony, *Mampuján. Crónica de un desplazamiento* [material audiovisual; en línea], CNRR, 2010 http://www.youtube.com/user/MemoriaHistoricaCNRR#p/c/AE2483C1E31591CA/0/q0lpPY6iURQ, 0:20 - 0:24

del despojo. Sin embargo, el nuevo asentamiento no solucionó los problemas más graves, puesto que las viviendas construidas fueron hechas con carácter de "emergencia". La calidad de vida del viejo Mampuján nunca volvió, la nostalgia y el trauma aún no estaban superados, la comunidad corría peligro de resquebrajarse.

Fue en esos momentos de crisis cuando hizo aparición la hermana menonita Teresa Geiser, que les enseñó a las mujeres la práctica del ***quilt***, que significa "colcha". Es una actividad grupal donde la idea es confeccionar una manta, proceso en el cual ellas comparten experiencias y construyen un paisaje desde una visión colectiva, armado con retazos de tela. En un principio, esto tuvo fines terapéuticos, tanto a nivel individual como grupal, ya que en el proceso de confección se conversa, se comparte, se escucha y se habla.

Luego las mujeres siguieron tejiendo telares, además de adoptar un nombre, una identidad como grupo de tejedoras: **"Mujeres tejedoras de sueños y sabores de paz"**. Actualmente tienen más de una decena de telares, que hablan de distintos temas, distintas heridas y experiencias con las que se identifican, en tanto colombianas campesinas, desplazadas, afrodescendientes: el hacinamiento, la esclavitud, la vida en comunidad.

Respecto a la construcción de la memoria colectiva, como bien sabemos, ésta es una práctica social, que se da dentro de un trabajo que implica la participación y relación de varios individuos. Se emiten y escuchan testimonios, se impugnan, se reflexiona acerca de ellos y se construye un relato.

Para el caso de Mampuján, debemos recordar, en primer lugar, que estamos hablando de una memoria traumatizada. Con esto quiero decir que se está intentando reconstruir la comunidad después de una gran pérdida, una gran amenaza que intentó aniquilar al pueblo, que se dio en una relación de poder donde ellos fueron víctimas y no tuvieron mayores posibilidades de resistir a la violencia.

Según las tres etapas de recuperación de trauma que sintetiza Judith Herman, la superación de éste tiene que ver también con factores externos, como lo sería generar un "clima" que le dé cierta seguridad

a la víctima para poder hablar y nombrar el trauma, y así poder comenzar su narración. La víctima debe dejar de ser víctima, y recuperar un mínimo de control sobre su situación, volver a ser un "sujeto". Al hablar sobre la violencia de Estado en las dictaduras del Cono Sur, los procesos de "retorno" a la democracia serían una forma bastante gráfica de ejemplificar el tema de las condiciones mínimas en las cuales las víctimas de atropellos pueden comenzar a hablar y, luego, pedir una reparación. Sin embargo, en el caso colombiano los procesos y las responsabilidades de los actores del conflicto no están tan delimitados. Hasta hoy en día, incluso, no hay consenso en la sociedad colombiana respecto a cómo nombrar el conflicto y su vigencia, como tampoco se puede confiar del rol del Estado, el cual en varias ocasiones actuó como cómplice de los paramilitares. En su misma pasividad en su asistencia a las víctimas del conflicto armado podemos ver la dificultad de encontrar condiciones de seguridad para denunciar, luchar y reivindicar, sin temer una represalia por parte de los paramilitares. Sin ir más lejos, la situación de vulnerabilidad y desamparo en que se vieron los vecinos de Mampuján, una vez despojados del pueblo, los empujó a una nueva tragedia, una nueva situación de víctima desplazada, de comunidad escindida. Dicha situación, en primera instancia, impide la superación del trauma y la construcción de una memoria colectiva.

El momento en que estas mujeres se reúnen para aprender la práctica del ***quilt***, podríamos verlo como una nueva etapa, en la cual ellas ya se encuentran en un lugar en el cual se dan las condiciones para recordar y hacer el duelo. Esta situación es explicitada por una de ellas en el documental **"Mampuján: crónica de un desplazamiento"**. *"Al comienzo nos pareció una perdedera de tiempo, pero en la medida en que le poníamos el hilo a esto, comenzábamos a coser y a hablar sobre el tema. Y descubrimos que teníamos muchas heridas. En ese momento cuando ya empezamos a trabajar, nos dimos cuenta que era bueno. Era bueno porque iba quedando como una memoria allí en esa tela, iba quedando como bonito, y a medida que hablábamos y sacábamos cosas íbamos recibiendo una sanidad poco a poco, y cuando quisimos terminar el tapiz, nos dimos cuenta que ya nos reíamos"*[3].

Debemos recordar que esta instancia no se abrió sola, ni la propició el Estado. Fue gracias al apoyo del párroco y la promoción de la visita de Teresa Geiser, que ya había puesto en práctica este método en El Salvador, las mujeres encontraron un ambiente propicio para poder narrar el trauma, expresar sus sentimientos, recordar la vida antes del despojo y reflexionar por qué les había pasado eso, plasmando la síntesis de ese proceso en las colchas que ellas mismas iban confeccionando.

En el testimonio anterior podemos ver también lo terapéutico de la metodología del ***quilt***. Es una actividad colectiva, donde se necesita hablar y compartir las experiencias; implica relacionarse con el trauma, asumirlo como tal y las rupturas que éste implicó, y ponerle palabras, consensuar los recuerdos y ponerse de acuerdo respecto a cómo irán estos representados en las telas. Es como la metáfora perfecta de la práctica social de la construcción de la memoria colectiva. Una vez que se va hablando y escuchando, se va armando el tejido y floreciendo así mismo las emociones; el dolor se manifiesta en el grupo, se compadecen mutuamente, y se van procesando los sentimientos, dándole un sentido a la experiencia, reconstruyendo certezas y categorías rotas por el trauma. Así, la terapia va culminando junto con la colcha, construida con retazos incoherentes que cada una significó, armando un todo armónico.

Siguiendo con las etapas de Herman, la superación del trauma se da cuando éste deja de ser lo más importante en la vida de quien fue víctima. Para las mujeres de Mampuján, esto significó el asumir ahora una misión, o mejor dicho, varias misiones. El volver a organizarse como una comunidad ya no como víctimas del desplazamiento, con la intención de recuperar el viejo Mampuján. En esto podemos ver la reconexión de los sujetos con su entorno, dejando de ser sujetos escindidos por el evento traumático. Ese pasado triste y doloroso ahora es parte de su memoria comunitaria, plasmada en los telares que son su patrimonio local. Los han exhibido en otras partes de Colombia, y los mantienen en un pequeño Museo de la Memoria

3 Rubio, Tony, *Mampuján. Crónica de un desplazamiento* [material audiovisual; en línea], CNRR, 2010, http://www.youtube.com/user/MemoriaHistoricaCNRR#p/c/AE2483C1E31591CA/0/q0lpPY6iURQ, 3:13 – 3:49.

que ellos instalaron en el viejo Mampuján, remodelando una de las construcciones destruidas por los paramilitares, que armaron, además, con objetos que los miembros de la comunidad donaron para la instalación de este sitio de memoria.

El patrimonio, así como la memoria, es una construcción social, es un artificio. Los patrimonios locales son un elemento importante para la construcción de identidad. En el caso de Mampuján, no puede ser más claro el aporte que implican los telares para la reconstrucción de la identidad de una comunidad herida, despojada violentamente de su territorio y de su vida anterior. Así es como la memoria juega un papel fundamental, ya que ésta determina los referentes en que la comunidad va a fijar sus discursos e imaginarios de identidad. Las mujeres en sus tejidos confeccionaron paisajes armados de la unión de los retazos de tela, los cuales son una bella representación de lo que es una narración elaborada por la comunidad sobre la comunidad, donde se interpreta el pasado y se apela al futuro, planteándose una misión: el retorno al viejo Mampuján.

Los telares construidos por las mujeres de Mampuján son una herencia de la comunidad. Lo que comenzó como una actividad terapéutica, tomó la forma que le dio la voluntad de las mujeres de conformar un proyecto de identidad, preservando la memoria de la colectividad sin negar la escisión desde la cual se fundó Mampuján nuevo, reconociéndose como víctimas de la violencia que arrecia los campos colombianos, sin perjuicio de la posición activa desde donde resisten al desplazamiento y al miedo.

En el fondo, la lectura que puede hacerse respecto a los cómo y los porqués de la construcción del patrimonio mampujeño es que éste nace primero con otra intención: la superación del trauma. Posteriormente, se resignificó tomando la forma de visagra de una puerta, o un portal si se quiere, que permite a la comunidad mirarse a través del pasado, y así fijarse una meta a futuro, a modo de poder dar un salto por sobre el trance actual. No se trata en ningún caso de "dar vuelta la hoja", o de quedarse en la repetición del trauma, sino que se asume, se conmemora y, a partir de él, la comunidad se reivindica.

En los últimos años, la atención atraída por los telares de Mampuján y las mujeres tejedoras en Colombia los ha hecho protagonistas de documentales, reportajes, composiciones musicales. En el plano judicial, el año pasado comenzó el juicio por Mampuján, en los cuales debaten víctimas y perpetradores respecto a cómo será la reparación por el daño causado. Esto ya se constituye como un caso especial; no son negociaciones individuales, sino que se considera a la comunidad de Mampuján como víctima: es una reparación colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

Herman, Judith, 1997, *Trauma and Recovery*, Basic Books, Nueva York.

Rubio, Tony, *Mampuján. Crónica de un desplazamiento* [material audiovisual; en línea], CNRR, 2010. http://www.youtube.com/user/MemoriaHistoricaCNRR#p/c/AE2483C1E31591CA/0/q0lpPY6iURQ (consultado el 02/08/2011)

http://www.memoriahistorica-cnrr.org.co

La Opinión, 2010, *Las tejedoras de la paz* [En línea], La Opinión, 30 de octubre de 2010, Bogotá, http://www.laopinion.com.co/noticias/index.php?option=com_content&task=view&id=360805&Itemid=93

Revista Semana, 2010, *'Juicio' histórico en Mampuján* [En línea], Revista Semana, Sábado 24 de abril 2010, Bogotá, http://www.semana.com/nacion/juicio-historico-mampujan/138041-3.aspx

Prats, Llorenç, 2005, *"Concepto y gestión del patrimonio local"*, Cuadernos de Antropología Social, Universidad de Buenos Aires, N° 21, Buenos Aires, pp. 17-35.

CNRR, 2009, *Memorias en Tiempo de Guerra*, Grupo de Memoria Histórica, Bogotá. Disponible en www.memoriahistorica-cnrr.org.co.

• El uso pedagógico de museos y lugares de memoria en la formación inicial docente: una experiencia desde la educación en derechos humanos y ciudadanía.

María del Pilar Muñoz
Profesora de Educación General Básica, licenciada en Educación y Pos título en Orientación Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Gestión y Evaluación Educacional de la Universidad Diego Portales. Directora Carrera de Educación General Básica y docente de pre y postgrado de la UDP.

Camila Silva
Licenciada en Historia y en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster © en Historia de la Universidad de Chile. Docente Facultad de Educación Universidad Diego Portales.

Alicia Ibáñez
Socióloga y licenciada en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante de Magíster en Cine Documental de la Universidad de Chile. Investigadora en educación y docente de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Co-fundadora, editora y gestora cultural de Revista Sangría.

Carlos Rojas
Licenciado en Historia y Profesor de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales. Magíster © en Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Miembro Área Educación Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

Este trabajo presenta la experiencia del curso Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía para estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Diego Portales, realizado durante el primer semestre del año 2011. Su objetivo es realizar un análisis comparativo de las percepciones acerca de los derechos humanos que presentan los estudiantes antes y después de la visita al Museo de la Memoria y al lugar de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi, en el marco de este curso. La metodología utilizada corresponde al registro de las percepciones de los estudiantes por medio de reflexiones escritas con carácter confidencial previo a la visita a los lugares de memoria. Posteriormente, se desarrollaron ejercicios de reflexión escrito y oral y se incorporaron los resultados de la evaluación que los alumnos realizaron a los docentes del curso.

EL CURSO "EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA"

En la malla curricular de las carreras de Educación Básica y Educación Parvularia de la Universidad Diego Portales, hemos incorporado en el primer semestre el curso de carácter obligatorio **"Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía"**. La formación en derechos humanos se incorpo-

ra en nuestra Facultad de Educación como una manera de intencionar el compromiso con el respeto al ser humano y su dignidad, asumiendo que en la formación docente se requiere de profesores y profesoras comprometidos con la causa de la justicia y los derechos de los estudiantes, incorporando en el discurso pedagógico de nuestros y nuestras estudiantes, que cada persona, niños, jóvenes y adultos, *"debe conducir a las personas a reconocerse como seres dotados de dignidad por su sola condición de personas y, como tales, sujetos de derechos"*[1].

En segundo lugar, consideramos que la educación en derechos humanos y ciudadanía es un componente fundamental en la formación de educadores, como expresa el Perfil de Egreso de nuestra Facultad, en el que hemos definido que *"la acción profesional se sustentará en valores humanistas, y de responsabilidad social para contribuir al mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación… valorando el sentido de servicio público y de responsabilidad social de la profesión docente, con mística y entrega"*. Por ello, esta cátedra analiza la temática de la educación en derechos humanos y la formación ciudadana como sustento valórico para una sociedad democrática, comprendiendo que el sentido más profundo de la valoración y respeto por los derechos humanos es construir espacios de significación al interior de las escuelas, humanizando la sociedad y reconstruyendo el rol docente como agente multiplicador que vela por la paz y los derechos.

¿Cómo estructurar un curso para futuros profesores sobre la base de estos objetivos? La estrategia que escogimos fue analizar los derechos humanos no como una serie de prescripciones listas para ser enseñadas y aplicadas, sino como un producto histórico en constante transformación, que debe ser resignificado en cada contexto histórico y que se encuentra atravesado por los conflictos y tensiones que existen en cada sociedad. Para ello, estructuramos el curso sobre la base de tres unidades:

1 Rodino, Ana María (2008) *Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas. Una lectura regional.* Instituto Interamericano de Derechos Humanos

- Conceptos y fundamentos de los derechos humanos y educación en derechos humanos.

- Experiencias de violencia y ruptura de derechos humanos.

- Cultura de educación en derechos humanos y ciudadanía.

En primer lugar, abordamos los fundamentos de los derechos humanos desde una perspectiva histórica, reconociendo su emergencia en el contexto mundial y latinoamericano a partir de las experiencias históricas concretas de su violación sistemática, entendiendo el carácter político que los derechos humanos adquieren en nuestra región. Para ello, procedimos al estudio de los Informes de Reconciliación en Perú y Ecuador y la búsqueda de verdad y justicia a través de la movilización ciudadana en Argentina, para finalmente, abordar el caso chileno sobre la base de un recuento de los hechos ocurridos tras el Golpe de Estado de 1973 y los Informes Rettig y Valech. Este recorrido permitiría que los alumnos asumieran las implicancias de la tarea de educar en derechos humanos, dando paso entonces a una segunda unidad, dedicada al estudio de experiencias de violencia y ruptura de derechos humanos en la actualidad, abarcando temáticas como la violencia simbólica, la pobreza, la discriminación por nacionalidad o etnia y la violencia de género, como una manera de dar cuenta de la vigencia y urgencia de la lucha por los derechos humanos en la actualidad. Por último, se dio paso a una unidad sobre formación ciudadana a partir del espacio escolar, finalizando con la realización de videos documentales sobre alguna situación de derechos humanos en la actualidad escogida por los propios estudiantes.

La recepción que tuvimos de parte de los y las estudiantes fue altamente significativa. Quisiéramos compartir parte de sus comentarios, hechos a través de la evaluación docente:

"Me sorprendió gratamente la inclusión de un curso de estas características en la formación de estudiantes de pedagogía. Fue interesante ver el desarrollo de mis compañeros respecto al tratamiento de temáticas de derechos humanos, superar los prejuicios por el estigma dejado por la dictadura y asumir un compromiso con respecto a

derechos que van más allá de la violencia… Y en lo estrictamente pedagógico cobra relevancia a la hora de poner más atención a las conductas de posibles transgresiones en los centros educacionales".

"Un curso muy importante para nuestra formación que nos plantea una perspectiva desde la cual podemos educar en los derechos humanos o la responsabilidad que tenemos como docentes en la formación de ciudadanos activos, conscientes y comprometidos. Por otro lado, creo que este curso permite instancias de discusión y participación, instancias muy positivas para la formación académica y a nivel personal".

"Es un curso que enseña sobre los valores de todas las personas, es algo que sirve para la vida en general, respetar al otro, cuidar al otro y a uno mismo; aquí se aprenden muchos valores, sin pasar a llevar a nadie, ya que, a pesar de ser un curso que se vale mucho de la opinión personal de cada uno, no opaca lo que pueden pensar uno u otro. Todas las opiniones son válidas".

Con relación a que todas las opiniones son válidas, también nos encontramos con opiniones que tenían ciertos juicios importantes de darlos a conocer:

"Me gustaría que tuviera menos color político"

"Muchas veces se vio influenciado por la ideología política de los docentes y de algunos alumnos"

"Este curso no me gustó mucho, ya que la visión política se ponía mucho en manifiesto, se mostraba sólo un lado de la historia y el otro no, no me gustó"

Un último elemento a mencionar en cuanto al curso, es que hemos intencionado la democratización de los espacios docentes, por lo que este curso está compuesto por la profesora titular y tres profesores ayudantes que conforman un **colectivo pedagógico**, que permitió abrir los espacios de la clase a docencia colectiva, ya sea a través de la complementación durante las clases o definitivamente, que sólo alguno de nosotros se hiciera cargo de un módulo. Hoy consideramos que, por una parte, esta experiencia permite que en la forma-

ción inicial se comprenda la importancia de que las puertas del aula estén abiertas a otros colegas, lo que permite tener retroalimentación con relación al quehacer de aula. Por otro lado, nos ha parecido fundamental evidenciar un **rol activo** de los ayudantes, en la docencia universitaria, situación que no siempre se ve en forma activa, sino muy complementaria al trabajo de los profesores titulares:

"fue uno de los cursos más motivadores que tuve sin desmerecer a los otros, sobre todo por los profes, que más que nuestros profes eran colegas, nos ayudaban, aconsejaban y además nos enseñaban, si bien eran cercanos, sabían separar lo académico"

"fueron un apoyo para las clases, ya que nos profundizaban las materias y nos explicaban las cosas que hubieran quedado poco claras"

"los ayudantes fueron excelentes si bien todos manejaban el tema de derechos humanos, cada uno se desempeñó en un área en especial…"

En este escenario, es que surgió la inquietud de incluir experiencias de aprendizaje durante la realización del curso, bajo la consideración de que era necesario salir del aula para enfrentarnos a experiencias concretas que permitieran a los estudiantes aplicar las reflexiones realizadas en el curso. A continuación, presentamos la sistematización de dos salidas pedagógicas al Museo de la Memoria y al Parque por la Paz Villa Grimaldi.

LA EXPERIENCIA DE LAS SALIDAS PEDAGÓGICAS

Pierre Nora acuñó el término lugares de memoria para hacer referencia a lugares materiales o simbólicos donde la memoria se cristaliza, guardando un momento particular de la historia como si ésta no se hubiera modificado por el paso del tiempo. Serían lugares donde la memoria se encarna y se transforma en símbolos como monumentos o museos[2].

En efecto, en muchos países de América Latina los lugares de memoria están vin-

2 Nora, Pierre (1984) Les Lieux du Mémoire. I.- La République, Paris, Gallimard (Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux

culados a sucesos traumáticos del pasado reciente. Son *"espacios físicos en los cuales ocurrieron acontecimientos y prácticas represivas del pasado reciente - campos de detención, lugares donde ocurrieron matanzas, edificios donde actores sociopolíticos del pasado fueron reprimidos […] Son esos los lugares que se marcan para mantener el recuerdo y homenajear a sus víctimas."*[3] Estos se ubican en un muro, en un edificio, en una plaza, en el patio de una institución en forma de placas recordatorias, monumentos, memoriales, estatuas, nombre de calles. Otros corresponden a restos protegidos o espacios construidos expresamente para el recuerdo, como son: las casas de memoria, las bibliotecas, las plazas, los museos, los parques.

En el caso chileno, los inicios de la legislación en torno a los memoriales relacionados con violaciones a los derechos humanos se encuentran en el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, conocido como Informe Rettig. En el segundo tomo de este informe se recomienda la reivindicación y reparación simbólica de las víctimas: *"sería de esperar que en el plazo más prudente, la autoridad tenga a bien disponer las medidas y recursos necesarios para dar lugar a proyectos culturales y simbólicos destinados a reivindicar la memoria de las víctimas en forma individual y colectiva"*.

En este contexto debemos establecer la diferencia entre una visita al Museo de la Memoria y al Parque por la Paz Villa Grimaldi. En el primero asistimos a una revisión del periodo dictatorial (1973 – 1990) desde la interpretación del Estado, en su función de reparación simbólica de las víctimas y en perspectiva de fomentar el Nunca Más al Terrorismo de Estado. Mientras que en el segundo, asistimos a una recuperación de un espacio por la sociedad civil, en que el ejercicio de memoria está estrechamente vinculado al testimonio de los ex presos y no necesariamente al contexto global que vivía el país.

La visita al Museo de la Memoria se realizó en el horario correspondiente a clases, en forma de visita guiada y con la separación

3 Jelin, Elizabeth y Victoria Langland (2003) Introducción. Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. En: Elizabeth Jelin y Victoria Langland (comps.) (2003) Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores / Siglo Veintiuno de Argentina Editores

del curso en tres grupos. Esta visita se efectuó por la totalidad del espacio museo y puso énfasis en los hitos de represión y violación de derechos humanos entre 1973 y 1990, poniendo un énfasis en las luchas por la recuperación de la democracia. Sin perjuicio de lo anterior, en su gran mayoría los estudiantes perciben la muestra como un "relato" con pruebas históricas pero con escaso contacto con la subjetividad de los sujetos, impidiendo establecer nexos de empatía con los sujetos, el que se genera poderosamente frente a las fotografías de los detenidos desaparecidos.

De otro lado, la visita al Parque por la Paz Villa Grimaldi se realizó en forma de asistencia voluntaria y bajo el formato de visita guiada ofrecida por el Área Educación. Una de las cualidades de la visita al parque fue el carácter íntimo y reflexivo alcanzado, generando una mayor empatía en función de estar en el lugar donde sucedieron las violaciones a los derechos humanos. En ese contexto, la vivencia de los presos políticos en aquel espacio particular -complejo constituido por un proceso de detención, tortura y desaparición- logró dar un sostén y vincular las representaciones generadas a partir de la observación de "El Juez y el General" y el aspecto gráfico-contextual que ofrecía el Museo de la Memoria.

En efecto, cada hito del parque hace alusión a un momento de las experiencias de los sujetos en aquel lugar y no necesariamente al contexto global que vive el país. Así, cada hito ofrece un grado de factualidad, pero a la vez de reelaboración y resignificación del lugar para hablarle a una sociedad presente.

METODOLOGÍA Y PRINCIPALES RESULTADOS

Antes de asistir al Museo de la Memoria, se realizó una actividad con los estudiantes, que tuvo dos objetivos: indagar en las ideas previas que tenían los alumnos y las alumnas respecto a la vulneración de los derechos humanos que se desarrolló en la dictadura militar en Chile y, por otra parte, se quiso contextualizar los aspectos que se verían en las visitas.

Esta actividad consistió en ver un fragmento del documental ***"I love Pinochet"***[4] que mostraba una conversación entre tres estudiantes universitarios –dos hombres y una mujer–, en que daban a conocer su percepción acerca de la dictadura militar. Un primer relato, el de la mujer, señalaba que el gobierno militar fue necesario para cambiar la situación económica y de gobernabilidad del país. Un segundo relato, de uno de los jóvenes, dice relación con que en Chile se cometieron violaciones a los derechos humanos, tales como torturas y muertes, de manera injustificada, ya que se podría haber llegado a otras soluciones por medio de formas democráticas. Y hacia final del fragmento, se encontraba el argumento del último estudiante, quien decía no interesarse por la política mientras él y sus cercanos estén bien. A partir de estas exposiciones los estudiantes del curso tuvieron que señalar con qué postura se encontraban más identificados (si no estaban identificados con ninguna debían mencionar cuál era su postura).

La mayoría de las respuestas señalaron identificarse directamente con alguno de los relatos y en menor medida señalaron no estar de acuerdo con ninguna de estas posturas, o con más de alguna, registrando en estos dos últimos casos, en general una fusión de argumentos.

Una parte considerable de los estudiantes se identificaron con la postura del tercer joven, que ellos denominaron "neutro". Algunos señalaron que la dictadura es un tema que no pertenece a su campo de interés y otros, que no creen que puedan opinar al respecto, ya que no manejan la información suficiente. A continuación se presentan algunos de estos ejemplos:

"... Me da lo mismo la política, ya que creo que todos cometen errores, como todos hacen cosas buenas, excepto Pinochet, que hizo cosas malas en exceso. Además, no me interesa tener ninguna postura política, ya que uno nunca sabe cuándo te puede traer problemas, o discusiones y respeto la libre elección, por lo que respeto tanto a los de derecha como de izquierda" (Estudiante de primer año de pedagogía).

4 Documental *"I love Pinochet"* (2001), dirigido por Marcela Said.

"Mi postura es neutra, pero no porque no tenga qué decir, sino porque no estuve en ese momento y lo que tengo como opiniones no es más que por lo que he oído de parte de mis familiares, ya que ellos sufrieron el Golpe de Estado." (Estudiante de primer año de pedagogía)

Otra buena proporción de estudiantes señaló identificarse con el estudiante que reconocía la existencia de violaciones a los derechos humanos en dicho periodo, principalmente porque ninguna condición política justifica el daño a un ser humano que opina distinto.

"Estoy de acuerdo con la persona que dijo que Pinochet fue un asesino que violó todos los derechos humanos que pudo con tal de eliminar lo que le molestaba. El fin no justifica los medios, Pinochet aprovechó que Estados Unidos presionó económicamente a Chile aislándolo del mundo para tomar el poder a la fuerza."

En menor medida, hubo estudiantes que se manifestaron a favor de la joven que expresaba la "necesidad" del Golpe militar por el bienestar de Chile. En tales casos, en general reafirmaron los argumentos del video; sin embargo, muchos de ellos reconocieron la existencia de "alguna vulneración de derechos" en este periodo, que en general eran minimizadas en función del bienestar económico y/o político obtenido a cambio. Por otra parte, varios las justificaron remarcando que también las hubo en el gobierno de Allende.

"En mayor parte me siento identificada con la niña, ya que si no hubiera existido la dictadura y el Golpe militar, Chile como Estado no habría tenido un cambio en el tema político. Lo que no estoy de acuerdo es que existió mucha matanza de personas que quizá no tenían culpa alguna de no estar de acuerdo con que Pinochet se tomara el poder. A pesar de esto, creo que este cambio sirvió para mucho y gracias a esto todos tenemos derechos que quizás en ese tiempo no se hacían valer."

Es necesario mencionar que los que señalaron no identificarse con ninguna postura, lo hacían principalmente porque no se reconocían como partidarios de izquierda o derecha pero sí contra la violación de los derechos humanos.

"Ninguna de las posturas que presentaba el video me identifica. Yo creo que mi postura no está marcada por algo ideológico (izquierda o derecha), sino que no estoy de acuerdo con las violaciones a los derechos humanos por sobre cualquier antecedente histórico".

Ahora bien, una vez que se realizaron las visitas a estos sitios de memoria y también las clases vinculadas a estos episodios, se produjo un proceso de cuestionamiento y reflexión de parte de los estudiantes. Esto se canalizó por medio de una actividad en la cual se les consultó acerca de qué reflexiones les surgían frente a su postura inicial respecto de los derechos humanos.

Los principales resultados que encontramos tienen relación, en primer lugar, con un cambio en la percepción de los estudiantes acerca de su participación en el tema del respeto por los derechos humanos. En segundo lugar, señalan una mayor empatía y compromiso de su parte, asumiendo un rol más activo como futuros docentes. Y en tercer lugar, algunos estudiantes mencionan que esta experiencia fue nueva para ellos, llegando en algunos casos a revelarse parte de la propia historia familiar. A continuación se detalla cada uno de estos cambios.

1. Respecto al primer cambio señalado, es interesante analizar cómo hubo un cambio en el foco de atención. Las personas que en un primer momento se identificaron con la estudiante que estaba de acuerdo con el Golpe militar debido al bienestar político y económico que -según su visión- le generó al país, esta vez, relevaron el tema de los derechos humanos por sobre cualquier diferencia política que pudiesen tener. A continuación se presenta un ejemplo de este cambio en la percepción de una misma estudiante.

PERCEPCIÓN PREVIA A LA VISITA

"Me siento mucho más identificada con la posición de la mujer, la cual estaba a favor del Golpe militar, no es que diga con esto que es el camino mejor viable para una transformación social. Entiendo y comprendo que a lo largo de 1973 se cometieron fuertes atrocidades que no pueden ser justificadas bajo ni un medio. Sin embargo, mi apoyo va a sacar un régimen socialista en donde las palabras son un sueño, pero su realidad son totalmente distintas a las ofrecidas…"

PERCEPCIÓN POSTERIOR A LA VISITA

"Tengo y siempre he tenido la convicción que jamás se debe aceptar la violación a los derechos humanos. Uno tiene la responsabilidad de velar por el bien común de los demás y una de las reflexiones más importantes que me han surgido es en base a esto. Hasta el día de hoy tengo el dolor de cómo hubo gente que hizo oídos sordos a lo que estaba pasando, creo que las posturas políticas en este caso pasan a segundo plano y su transgresión, nos involucra a todos. La frase "nunca más" debe ser nuestro himno a cantar y no sólo en cosas tan potentes como muertes sino también en las más sencillas del día a día en los niños, en nuestros comportamientos y de nuestros pares, estar siempre alerta porque siempre se puede marcar la diferencia.

A veces no nos damos cuenta de que tenemos una obligación que necesariamente determina un actuar único y personal hacia el otro, porque también somos ese otro."

A su vez, entre aquellos que se consideraban más bien neutros, algunos siguen manteniendo una cierta apatía a temas políticos, pero señalan un compromiso mayor con los derechos humanos y, al igual que en el caso anterior, la diferencia política o cualquier otro razonamiento ya no son un argumento para transgredir los derechos humanos.

"En relación a mi postura inicial sobre los derechos humanos no ha cambiado, pero en la actividad anterior fijé mi respuesta en relación a lo político y no en cuanto a la violación de dichos derechos. Creo que esa vez erré en no tomar en consideración ese punto al responder. Creo que es intolerable justificar la violación a los derechos humanos, a mi parecer, la vida y el respeto a la propia y a la del prójimo es lo más importante, no hay razón válida para pasarla a llevar. Hoy me considero defensora de los derechos humanos, sin importar mis creencias, mi posición política u otro factor."

"Primeramente puse que no estaba interesada en el tema, que no me sentía representada por ninguna de las posturas. Pero al interiorizarme en el tema, me impacté demasiado, fue muy fuerte para mí porque uno sabe que hubo personas que lo pasaron mal, pero no hasta qué punto. Entonces al escuchar testimonios, ver cartas

y todo a lo que tuvimos acceso, yo me di cuenta de que hay una deuda muy grande con Chile entero, y uno mismo debe ser el propulsor de resguardar siempre el derecho, no sólo a la vida sino también a tener opinión. Creo que las violaciones que hubo sólo representan el pensamiento y actuar de gente enferma que no pensó ni un segundo lo que hacía, y lo que más pena da es que nadie fue condenado por estos delitos, como si nuestra historia no tuviera valor, por eso pienso que no hay que olvidar sino recordar, para hacer lo mejor y no volver a cometer los mismos errores. ¡NUNCA MÁS!".

Respecto de los estudiantes que se identificaron con la figura del hombre que reconocía las violaciones a los derechos humanos en dictadura, reafirmaron su posición y reflexionaron, al igual que otros, sobre la necesidad de educar sobre nuestra historia, para que no vuelvan a ocurrir hechos de este tipo.

"Se reafirma aún más mi postura de que no existe motivo alguno que justifique la violación de los derechos humanos. También me di cuenta de la importancia de educar sobre este tema. El no educar nos convierte en ignorantes, y es justamente por la ignorancia que pasan estas atrocidades. Esta visita también me hizo apreciar el que hoy en día vivamos en democracia."

En todos estos argumentos, vemos cómo los estudiantes plantean temas en común, tales como que la posición política no es un argumento para vulnerar los derechos humanos, a su vez, la sorpresa que causa el que no se hayan establecido penas y responsabilidades para los ejecutores de las violaciones de esos derechos y sus testigos. Finalmente, estos temas ya no se entienden sólo como temas del pasado sino que se reconocen como presentes y actuales.

2. Junto a estas consideraciones, surgió en muchos estudiantes la reflexión acerca de su futuro rol docente, tal como ya se esboza en los argumentos anteriores, debido a que se considera fundamental la educación en derechos humanos en las escuelas y las universidades, la cual no se encuentra, muchas veces, de manera explícita. A su vez, algunos estudiantes también resaltan la importancia de nuestro rol ciudadano para la construcción de

una mejor sociedad y, sobre todo, para el respeto por los derechos humanos.

"… Acerca de la postura inicial, creo que la reflexión más importante es aprender sobre lo fundamental y necesaria que debe ser la educación en derechos humanos para la sociedad, constituyendo un pilar fundamental en ésta. Es tan importante que como profesores podamos concientizar y enseñarles a nuestros niños sobre ser ciudadanos y el valor de los derechos humanos casi como algo "sagrado" y que debe ser transversal a las culturas y sociedades para que nunca más estos derechos se vean vulnerados. Además, también creo que es importante reflexionar sobre los derechos humanos como una actitud de vida y no verlo sólo como los «grandes temas»."

"Aunque no me interesa mucho la política, creo que siempre es bueno estar informado, por último, para estar contra la política, pero con alguna razón de fondo. Además que el participar en la política, aunque sea de forma pasiva (votando, por ejemplo) es hacer valer los derechos como ciudadanos, por lo menos para votar por lo que uno cree que es correcto. La ida al museo me encantó, me emocioné mucho, y encuentro que fue una buena oportunidad de conocer la historia."

3. Por último, para muchos estudiantes, haber asistido al Museo de la Memoria y al Parque por la Paz Villa Grimaldi fue considerada como una experiencia nueva que no se hubiese generado, en primera instancia, por interés propio. Esta asistencia tuvo una buena recepción, ya que muchos consideran -tal como se vio en alguno de los testimonios anteriores- que gracias a estas visitas y al curso conocieron nueva información de la historia de Chile. Asimismo, consideran haber desarrollado competencias para poder identificar violaciones a los derechos humanos y hacer respetarlos por medio de la acción ciudadana.

Quisiéramos agregar que algunos testimonios vivenciales (no escritos) son importantes de rescatar luego de las visitas, como es el caso de dos casos de estudiantes, que al mencionar en sus hogares que asistirían a estos sitios de memoria, se enteraron de historias familiares vinculadas a la dictadura militar que desconocían. Sus padres, con muestras de bastante aflicción, les confesaron que familiares

cercanos a ellos habían sufrido violaciones de derechos humanos. Esta acción desencadenó una conversación familiar que no se había dado con anterioridad en este contexto íntimo. Todo esto nos habla de que para algunas o varias familias chilenas –no lo sabemos– este tema no sólo no está cerrado, sino que, en ocasiones, ni siquiera se ha abierto a un proceso de reconocimiento en su círculo más íntimo.

CONCLUSIONES: LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO UN EJERCICIO DE MEMORIA

A partir del recuento de la construcción del curso de Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía y a los resultados del ejercicio de reflexión realizados con nuestros estudiantes, emergen una serie de reflexiones en torno al uso de espacios de memoria para la educación en derechos humanos en formación inicial docente.

En primer lugar, constatamos un cambio en los estudiantes frente a sus nociones y posiciones frente a los derechos humanos y las experiencias históricas en que se han visto vulnerados. Si bien en un primer momento las apreciaciones de los alumnos estaban determinadas por sus posiciones políticas adquiridas en su familia durante el curso y, muy especialmente, luego de las salidas pedagógicas antes descritas, se logró desarrollar una visión de los derechos humanos como derechos fundamentales e inviolables. En este proceso de reconfiguración del sentido político y ético de los derechos humanos, también fue posible observar el establecimiento de un vínculo con su futuro rol de docentes, en el cual sus propias experiencias sirvieron de base para elaborar una meta-reflexión sobre cómo fue posible transformar sus visiones a partir de un proceso educativo. Frente a esta tarea, las visitas al Museo de la Memoria y el Parque por la Paz Villa Grimaldi permitieron que los estudiantes tuvieran experiencias pedagógicas que dotaron de sentido y emociones su relación con la temática del curso. Sin duda, éstas permitieron profundizar las reflexiones, que en algunos casos se prolongaron por varias semanas, facilitando procesos de indagación personal, familiar e histórica, así como procesos de meta-reflexión, a partir de los cuales los estudiantes fueron capaces de identificar las ideas fuerza en sus propios puntos de vista y opiniones.

En este proceso, creemos que un elemento clave fue la realización de reflexiones previas y posteriores a la actividad, bajo la consideración de que es necesario enmarcar, orientar, monitorear y sistematizar las reflexiones personales hacia objetivos de aprendizaje bien definidos.

En esta clave de lectura, el estudio del pasado reciente cumple un rol que no habíamos vislumbrado a cabalidad en el momento de diseño del curso. Muchos estudiantes manifestaron una inquietud por conocer la historia como reconstrucción de hechos, no sólo a través de interpretaciones, pues consideraban que en torno al Golpe militar de 1973 existía una serie de opiniones y prejuicios determinados estrechamente por sus contextos familiares y, en menor medida, por su formación escolar. La pregunta por *lo qué pasó* es una incógnita abierta entre jóvenes que, en algunos casos, ni siquiera tienen recuerdos del período dictatorial. En algunas ocasiones, esta inquietud surgió a modo de cuestionamiento, sobre todo en los casos en que se trataba de jóvenes con una asumida posición a favor del Golpe, quienes argüían la necesidad de conocer "los dos lados de la moneda". En este caso, nos parece importante consignar e investigar el desconocimiento sobre los acontecimientos históricos de la historia reciente chilena que prevalece entre algunos jóvenes, según sus propias palabras, puesto que el sentido común tiende a avalar una visión de "empate histórico", según la cual el Golpe Militar fue una salida histórica a un conflicto entre dos partes equivalentes y no, como efectivamente fue, la imposición violenta de un grupo con apoyo militar frente a la sociedad civil. Otra inquietud similar surgió frente a la narración del Museo de la Memoria, que a juicio de algunos jóvenes presentaba una cronología estrecha, puesto que el presentar únicamente el período 11 de septiembre de 1973 a 11 de marzo de 1990, dejaba fuera el contexto histórico en que se insertaban ambas fechas. Frente a esta precisión, nuevamente constatamos la *demanda por historia* que realizan nuestros jóvenes.

Del mismo modo, constatamos que el aprendizaje del sentido y los objetivos de la educación en derechos humanos requiere la problematización de las temáticas abordadas a través de la presentación de distintas perspectivas y posturas. En nuestro caso, escogimos un enfoque

que abordó la emergencia de los derechos humanos desde lo general a lo particular, lo global a lo local y lo conceptual a lo factual. Esto permitió que al momento de analizar la realidad actual nuestros estudiantes ya estuvieran familiarizados con dimensiones de análisis y conceptos que sirvieron como herramientas para la comprensión de su realidad. Un ejemplo de esto es que para la evaluación final, en que los estudiantes debían realizar videos sobre temáticas asociadas a derechos humanos, la gran mayoría se refirió a problemáticas actuales, logrando aplicar conceptos y teorías aprendidas durante el curso, superando así la mirada de que la violación a los derechos humanos es un problema de tiempos pasados, extraño a sus realidades actuales.

Finalmente, podemos concluir que, más allá de que los estudiantes tuvieran un vínculo personal con algún caso de violación a los derechos humanos, la visita a ambos lugares les permitió realizar un ejercicio de memoria colectiva al enfrentarse a relatos que los hacen partícipes de una historia y una tarea en común, al sentirse depositarios tanto de un proceso histórico, la emergencia de los derechos humanos como de una tarea histórica, la de construir los derechos humanos como un *horizonte de sentido*[5] en constante actualización.

5 Lechner, Norbert (2007) Obras Escogidas. *Los Derechos Humanos como categoría política*, pp. 231-241 Santiago de Chile: LOM

Primer día: 3 de octubre

MESA REDONDA "MEMORIAS E IDENTIDADES LOCALES"

- **Un espacio para que el conocimiento permanezca. Museo mapuche de Cañete**

  Francisca Valdés

- **Exploración etnográfica para nueva museografía Museo Mapuche de Cañete**

  Carmen Menares

- **Educación para la memoria y los derechos humanos: el uso del testimonio, para una apropiación crítica del pasado/presente**

  Luis Alegría

• Un espacio para que el conocimiento permanezca. Museo mapuche de Cañete

Francisca Valdés
Encargada Área de Exhibiciones de la Subdirección de Museos de la DIBAM. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad Católica de Chile (1975). Ingresó a la DIBAM como profesora guía en el Museo Histórico Nacional, y en la Subdirección de Museos hizo guiones de exposiciones permanentes de los museos. Coordinó la remodelación integral del Museo Mapuche de Cañete.

El Museo Mapuche de Cañete está situado en el campo, a pocos kilómetros al sur de la ciudad del mismo nombre, sobre un promontorio que mira a la Cordillera de Nahuelbuta, en la provincia de Arauco. Es la institución patrimonial de mayor importancia en la provincia y corresponde a una de las primeras iniciativas del sector público por crear un espacio para el resguardo, estudio y extensión de la cultura mapuche. También se le denomina la Casa del Conocimiento de Nuestras Raíces - Juan Cayupi Huechicura y fue creado en 1968 con el propósito de rendir un homenaje a la cultura del pueblo mapuche. Pertenece a la red de museos de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile (DIBAM). Su construcción se inspira en la forma de la ruka y en la concepción circular del mundo mapuche.

El Museo Mapuche de Cañete, hoy denominado también la Casa del Conocimiento de Nuestras Raíces - Juan Cayupi Huechicura, fue creado en 1968 con el propósito de rendir un homenaje a la cultura del pueblo mapuche. Pertenece a la red de museos de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile (DIBAM). Está situado en el campo, a pocos kilómetros al sur de la ciudad de Cañete, sobre un promontorio que mira a la Cordillera de Nahuelbuta, en la provincia de Arauco. Es la institución patrimonial de mayor importancia en la provincia y corresponde a una de las primeras iniciativas del sector público por crear un espacio para el resguardo, estudio y extensión de la cultura mapuche.

Su edificio, obra del arquitecto Andrés Crisosto, se inspira en la forma de la ruka y en la concepción circular del mundo mapuche. Recoge también la importancia que de la relación vertical a partir de elementos concéntricos que estructuran sus espacios rituales y comunitarios.

La trayectoria del Museo fue significativa para la región, y su historia institucional así lo demuestra. Sin embargo, hacia el año 2001, asume una nueva directora, Juanita Paillalef, quien emprende la tarea institucional de visualizar un cambio mayor para el museo. Dicha iniciativa que se enmarcaría en el Plan Nacional de Mejoramiento Integral de los Museos que la Subdirección

Nacional de Museos de la DIBAM había comenzado a implementar. La planificación estratégica, realizada en conjunto con la comunidad cañetina, dejó en evidencia la necesidad de renovar el museo en forma integral. Esta transformación también la suscribían los actores externos involucrados, como los representantes comunidades mapuches, de municipalidades de la provincia, centros de padres, representantes juntas de vecinos, organizaciones de mujeres, directores de servicio y la Corporación Cultural de Amigos del Museo.

Cuando resulta imprescindible reinventar el Museo, el equipo ampliado - conformado por todo el equipo del museo y la Subdirección Nacional de Museos - inicia en el año 2003 un proyecto de ampliación y reformulación de la institución. Ese año se compromete al gobierno regional para financiar una ampliación de la infraestructura, trabajo que llevó adelante tanto la DIBAM como la Dirección Regional de Arquitectura del Bío Bío y la Intendencia regional.

Focalizando este escrito a los trabajos vinculados a la nueva exhibición, un punto significativo en su inicio fue el trabajo de diagnóstico titulado Primeras Jornadas de Reflexión con las Comunidades Mapuches, realizado de septiembre y noviembre de 2005. Este trabajo contó con la participación de un equipo de antropólogos dirigido por Carmen Menares. El museo invitó a las comunidades de Quilihue, Cayucupil, Lleulleu, Cayucupil, Quilihue Sur, Elicura, Ponotro y Paicaví a visitar sus dependencias y realizar una evaluación tanto crítica como propositiva de la muestra. Señalaron, a modo de ejemplo, *"venir a un museo donde todo está quieto, como que algo ha muerto …y ... no es tan así, porque efectivamente los mapuches existimos, aquí... estamos... estamos vivos... todavía somos"* o bien, *"yo pienso que el Museo no debería mostrar sólo como vivíamos antes los mapuches, también como vivimos actualmente"*, *"ahora nosotros nos sentimos como partícipes... en estas gestiones que están haciendo ahora en el Museo, estamos entregando opiniones, estamos aportando ideas, porque lo que antes nunca pasaba eso…"* Estas opiniones y otras, que fueron sumándose en el camino, comenzaron a entregar insumos para abordar la nueva propuesta museográfica.

En noviembre de ese año 2005, se realizó en Santiago una Jornada de Reflexión con

especialistas en tema cultura mapuche donde participaron Alan Trampe, subdirector Nacional de Museos de la DIBAM, Armando Marileo, ngepin, Daniel Maribur, representante de Organizaciones Mapuches Provincia de Arauco, Daniel Quiroz, director del Centro de Bienes Patrimoniales de la DIBAM, Juana Llaupe, encargada EIB de la Provincia de Arauco, Juana Paillalef, directora del Museo Mapuche de Cañete, Leonel Lienlaf, escritor, Marco Sánchez, director del Museo de Concepción, Margarita Alvarado, esteta de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Pedro Mege, antropólogo de la Academia de Humanismo Cristiano y Rolf Foerster, antropólogo de la Universidad de Chile. Todos ellos dieron luces de la forma de abordar la transformación del Museo. Rescato aquí lo señalado por Armando Marileo: *"Es que hay una historia, hay un pueblo que no se conoce, un pueblo mapuche que está hacia atrás antes del año 1541. Y ese pueblo mapuche hay que mostrarlo, hay que presentarlo: esta es la esencia del pueblo mapuche, así somos nosotros, nuestro origen, así estamos hoy día y mostrar lo que está hoy día, toda la mezcla... y mostrarlo en el museo, decirlo ahí. El museo debe ser una institución educativa."*

Luego de esta interesante reunión se propuso a Leonel Lienlaf como guionista de la nueva exhibición por su calidad de poeta, escritor, ensayista e investigador de la historia del pueblo mapuche, más su sensibilidad hacia el patrimonio objetual. Su labor fue más bien una dirección conceptual de la exhibición, desde su inicio hasta su fin, cinco años después. La idea matriz fue que el museo debía aportar significativamente a conseguir la permanencia del conocimiento de la cultura mapuche, debía mantener la vigencia de su sabiduría y su tradición.

En orden a conseguir estos propósitos, se encargó un nuevo estudio que se denominó **"Primera Exploración Etnográfica para la Nueva Museografía Mapuche de Cañete"**, realizado por el mismo equipo de licenciados en antropología ya mencionado. Había que recabar y conseguir mayor información acerca de los objetos del museo en las comunidades mapuches de Cañete y alrededores, los mapuche lavkenche. Se quería rescatar no sólo la procedencia física de los objetos, sino de la reconstrucción del probable uso y significado de ellos para que no sólo se resaltara su valor científico sino también su valor emocio-

nal y simbólico para el pueblo mapuche. La idea consistía en que, al observar cada objeto patrimonial, las comunidades se conectaran con sus espacios propios.

Este estudio permitió una nueva interpretación de las colecciones, una interpretación de símbolos, usos y costumbres provenientes del mundo cultural mapuche. Se recogieron relatos, testimonios, experiencias, anécdotas, conversaciones, etc., algunos de los cuales están hoy en la exhibición.

Junto a lo anterior, Leonel Lienlaf escribió o bien, según el caso, editó, a partir de diversas fuentes bibliográficas, el guión o relato articulador, que fue concebido, según sus palabras *"como la conversación transcurrida en un tiempo imaginario entre los objetos expuestos y el visitante. Una historia - una ventana - para que las personas pudieran vislumbrar el mundo mapuche"*.

La exhibición, en términos de diseño museográfico, fue realizada por los diseñadores Trinidad Moreno y Rodrigo Latrach, Grupoinventa Ltda. Ellos fueron los ganadores del Concurso de Propuesta de Idea de Diseño (2007) al que convocó la Subdirección Nacional de Museos para obtener alternativas donde escoger una propuesta interesante. El planteamiento central de la idea del equipo ganador fue *"crear un espacio de identidad mapuche como un mundo propio y distinto. Un espacio atractivo y comprensible para los visitantes, donde todos, mapuche y no mapuche, se sintieran invitados y motivados a conocer"*.

Durante los años 2007, 2008 y 2009 se trabajó en el anteproyecto, proyecto y producción de la exhibición bajo la tutela de Lienlaf y el trabajo mancomunado de todos quienes conformaban el equipo ampliado. Ese trabajo, que concitó a múltiples especialistas, se desarrolló en forma paralela a los trabajos de arquitectura y construcción que permitieron la remodelación del edificio existente. Hoy se cuenta con una nueva ampliación que aloja grandes depósitos de colecciones, modernos laboratorios, espacios de reunión, extensión y capacitación. En el edificio antiguo y contiguo a la exhibición tenemos una sala educativa, biblioteca y un lugar para cafetería, en lo alto del edificio, mirando al valle. La solemne y concurrida inauguración tuvo lugar el día 30 de junio del año 2010.

Si hiciéramos hoy una visita imaginaria al museo, seríamos recibidos con un saludo que dice lo siguiente: *"Bienvenido a mi hogar. Así pues hermana he llegado a su casa y por eso estoy muy feliz, nunca había soñado estar aquí, pero como siempre hay una razón para visitarse."*

El recorrido enfatiza poderosamente las costumbres, sentires y creencias del mundo mapuche por sobre la información histórica-cronológica o arqueológica asociada a los objetos. Se configura como un gran relato que va desde lo concreto: territorio e identidad, pasa por la ruka y la vida cotidiana, la salud y la enfermedad hasta llegar a lo espiritual con rituales, mitos y leyendas. Las vitrinas no exhiben familias de objetos sino situaciones asociadas a ellos, y son complementadas con testimonios textuales de comunidades mapuches recogidos en los estudios que citamos más arriba. La gráfica, las fotografías históricas, los recursos audiovisuales y lumínicos ayudan a recrear una atmósfera especial. La información se presenta en mapudungun, traducida al español y sintetizada en inglés.

Para transmitir las leyendas y mitos más significativos, se hicieron animaciones, que fueron dibujados y animados con gran maestría por Paloma Valdivia y Carlos Ballesteros. Se realizaron en mapudungun, español e inglés pensando en hacerlos accesibles para todo público. También se hizo un mapa oral, con información en audio de distintos personeros mapuche, que da cuenta de la historia oral del territorio donde se encuentra el Museo. Un video presenta a la señora Teresa Curaqueo en su vida diaria, al interior de su ruka. Ella prepara con gran dedicación la comida del día, la cazuela, luego trabaja al telar, comparte con sus familiares, atiende a sus animales. Es una filmación en tiempo real, muy emotiva.

En el exterior, también tenemos una última transformación: es el nuevo nombre del museo **"Ruka kimün volil Juan Cayupi Huechicura"** que significa el lugar o casa del conocimiento de nuestras raíces. Se agrega el nombre de Juan Cayupi, último de los lonko que vivió en el territorio.

Tal como se soñara en un inicio, este proyecto ha intentado, con mucho compromiso, sin duda con falencias, recoger la permanencia del conocimiento para perpetuarlo.

• Primera Exploración Etnográfica para la Nueva Museografía del Museo Mapuche de Cañete

Carmen Menares
Elaboró en conjunto con un equipo de licenciados en antropología la evaluación de la exposición del Museo Mapuche de Cañete. Ha realizado investigaciones a través de la Subdirección de Museos de Dibam; realizó el informe de desarrollo de audiencias para Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, en conjunto con la consultora Gestarte. Actualmente es coordinadora de Mediación, del Área de Programación y Audiencias del Centro Gabriela Mistral.

La Primera Exploración Etnográfica para la Nueva Museografía del Museo Mapuche de Cañete surge por la necesidad de contar con información de corte etnográfico sobre algunos objetos de la colección. Se plantea como principal y perentoria la recolección de datos desde la oralidad en las comunidades, con el fin de fortalecer y complementar algunos temas propuestos en tal documento. La oralidad, la palabra, aspectos tan importantes en la cultura mapuche, aportarían y tendrían un lugar en la exhibición. Con ese fin, el equipo de ***Trashumante*** compuesto por Carmen Menares, Gerardo Mora y Nikolas Stüdemann se da a la tarea de seleccionar 20 objetos de la muestra guiándonos por el deslinde temático de salas propuesto en el guión de Leonel Lienlaf. Se trata de rescatar, desde la vasta zona geográfica que influye el Museo información relevante y lo más auténtica posible sobre los objetos seleccionados en relación con los distintos ámbitos de la cultura Mapuche.

La Primera Exploración Etnográfica para la Nueva Museografía del Museo Mapuche de Cañete surge por la necesidad de contar con información de corte etnográfico sobre algunos objetos de la colección, lo cual se constata en un inicio en el guión realizado para la nueva exposición por Leonel Lienlaf. Se plantea como principal y perentoria la recolección de datos desde la oralidad en las comunidades, con el fin de fortalecer y complementar algunos temas propuestos en tal documento. La oralidad, la palabra, aspectos tan importantes en la cultura *mapuche*, aportarían y tendrían un lugar en la exhibición; manifestaciones que, proviniendo de las co-

munidades asociadas geográficamente al museo *(lavkenche)* vendrían a llenar un vacío de información importante.

Para tal efecto, el equipo de ***Trashumante*** compuesto por Carmen Menares, Gerardo Mora y Nikolas Stüdemann nos dimos a la tarea de seleccionar veinte objetos de la muestra guiándonos por el deslinde temático de salas propuesto en el guión de Lienlaf. Nuestra misión consistiría en rescatar, desde la vasta zona geográfica que influye el museo, información relevante y lo más auténtica posible sobre los objetos seleccionados en relación con los distintos ámbitos de la cultura Mapuche. Se presenta a continuación un resumen del estudio realizado en 2007.

METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo antes señalado se decidió trabajar con personas adultas mayores reconocidas por su comunidad como portadoras de gran conocimiento y sabiduría sobre su cultura.

En vista del poco tiempo que podríamos permanecer en terreno debimos diseñar una metodología dinámica que permitiera recoger información sobre varios objetos en una misma entrevista para luego profundizar sobre algunos elementos de acuerdo a los intereses del entrevistado.

En un comienzo nuestra idea fue utilizar un inventario visual de los objetos[1] para realizar las entrevistas. Por consejo de Daniel Quiroz[2] se generó un *naipe*, en el cual cada carta correspondiera a un objeto. Se seleccionaron 20 objetos a partir del guión realizado por Lienlaf[3] y de la revisión del estudio realizado por el mismo equipo en 2005 denominado: ***Primeras Jornadas de Reflexión con las Comunidades Mapuche***. Cada objeto fue elegido de acuerdo a tres criterios:

1 Se utilizó la metodología visual denominada foto licitación, la cual para Harper se basa en t*he simple idea of inserting a photograph into a research interview (…)Thus images voke deeper elements of human consciousness that do words*. El autor agrupa el uso de la fotografía en las entrevistas en un continuum donde en un extremo que puede ser considerado más científico están los inventarios visuales de objetos, gente y artefactos. En: Harper, Douglas (2002) Talking about pictures: a case for photo elicitation, Visual Studies, Vol. 7 N° 1:13-26.

2 Director del Centro de Documentación de Bienes Patrimoniales, DIBAM

3 Lienlaf, Leonel *Guión Museo Mapuche de Cañete*, enero 2007

1. Que diera cuenta de al menos uno de los temas centrales en dicho guión.

2. Que hayan sido mencionados como relevantes dentro de las Jornadas de 2005.

3. Que permitieran su asociación con otros elementos relevantes para la nueva museografía.

Además, se consideró necesario cubrir las cinco líneas temáticas propuestas en el guión que corresponden a las salas en las cuales será organizada la futura exposición permanente. Tomando en cuenta todos estos aspectos los objetos seleccionados en relación con cada línea temática fueron los siguientes:

ESPACIO TERRITORIAL, ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y SÍMBOLOS DEL PODER POLÍTICO: *makuñ, trarilonko, tokikura y clava.*

ESPACIO FAMILIAR Y ESPACIO SOCIAL: *trapelakucha, küpullwe, kudi, poñi, wiño, kollongkollong, ikülla, witral y ketrumetawe.*

SALUD Y VIDA PARA TODOS: *kitra, pivilka, cascada, kultrung*

EL TRÁNSITO DE LAS ALMAS Y EL ESPACIO DE LOS ANTIGUOS: *chemamüll*

EL VIAJE DE LOS ANTIGUOS A LA OTRA TIERRA: wampo Ruka

Previo al desarrollo del terreno se realizó una acuciosa revisión bibliográfica de cada uno de estos objetos, con el propósito de obtener un conocimiento más profundo de cada uno de ellos.

La propuesta metodológica consistió en presentar el naipe a los entrevistados sin darles mayores indicaciones que las de ser objetos a incorporar en la futura exposición, sobre los cuales ellos podían explayarse respecto a los antecedentes que consideraran pertinentes para presentar los objetos en la nueva museografía. Esta última salvedad se les indicó explícitamente por cuanto ellos debían saber que toda la información recogida sería utilizada con ese fin.

El naipe también debía permitirle a los entrevistados organizar espacialmente los objetos, de manera de poder establecer asociaciones temáticas para la nueva museografía. Las escasas oportu-

La propuesta metodológica consistió en presentar a los entrevistados un naipe con objetos del mundo mapuche, para que los comentaran, pero sin darles mayores indicaciones.

nidades de realizar múltiples entrevistas con una misma persona impidieron sacar mayor provecho de esta posibilidad del dispositivo metodológico.

Cada uno de los tres investigadores manejaba un juego de estas 20 cartas, las cuales fueron impresas en tamaño media hoja carta y contienen la pieza contra un fondo blanco como se observa en las imágenes

En términos prácticos la mayoría de las cartas fueron comprendidas visualmente de buena manera, salvo en el caso de uno de los entrevistados que por su avanzada edad sufría de ceguera.

TERRENO

Anterior a la llegada del equipo a Cañete se llevaron a cabo los contactos e invitaciones a participar a diez adultos mayores de distintas comunidades aledañas al Museo. Contactos que fueron llevados a cabo por Elizabeth Raiman con apoyo de la directora de la institución Juanita Pallailef.

Se seleccionaron 20 objetos a partir del guión realizado por Leonel Lienlaf y de la revisión de un estudio realizado por el mismo equipo investigador en 2005.

El terreno se efectúo entre los días miércoles 31 de octubre y el viernes 9 de noviembre del 2007.

Con los contactos establecidos por Raiman, cada investigador llevó a cabo una serie de entrevistas en profundidad con los participantes, en donde antes que nada se clarificaban los objetivos del trabajo. Las personas participantes provienen de las comunidades de Lleu-Lleu, Elicura, Rucañirre, Curaco Norte y Ponotro.

Una vez finalizadas las entrevistas se lleva a cabo una nueva *Jornada* en el Museo de Cañete con la mayoría de las personas que fueron consultadas. La cual tenía como objetivo que las personas involucradas en la investigación pudieran ver directamente las piezas con las cuales trabajamos mediante el naipe antes mencionado para poder conversar de aquellas piezas, pero además de tópicos generales que atañen al Museo que ellos consideraran relevantes. Se dispusieron los objetos, para tal objetivo, en el lugar donde se hizo la reunión para que pudieran verlas y en algunos casos tocarlas.

Por otro lado, quienes no habían tenido la posibilidad de asistir al Museo tendrían ahora la oportunidad de conocerlo, ya que antes de comenzar la reunión se hizo un recorrido a través de sus instalaciones. Esta breve visita a la exhibición fue necesaria porque muchas piezas con las que trabajamos no podían ser trasladadas al lugar de la reunión, como es el caso del *wampo* y el *chemamüll*. Además, en aquella ocasión se presentó el proyecto de nueva museografía por parte de los diseñadores del *Grupo Inventa*.

ALGUNOS RESULTADOS

A continuación revisaremos algunos resultados generales de las entrevistas en profundidad, acerca de cada uno de los objetos que constituyeron el naipe:

RUKA: Como vivienda tradicional *mapuche* fue ampliamente valorada por los participantes. Se le considera como un lugar de reunión, transmisión de conocimientos y trabajo; un punto de encuentro fundamental que hoy en día prácticamente no existe.

WITRAL: O telar, lo que sucedió al mostrar este objeto del naipe fue que la mayoría nombró más que nada los elementos que lo componen además de mencionar algunas de las formas con que teñían las lanas que ocupaban dentro de los textiles.

KÜPULLWE: Este objeto presentó algunas dificultades al momento de su identificación por parte de los entrevistados, ya que la imagen utilizada corresponde a un *küpullwe* incompleto (probablemente sin terminar o que ha perdido algunas partes) y por lo tanto se asoció con un artefacto aún en construcción, generalmente un te-

lar. No obstante, al ser superada esta confusión, era ampliamente reconocido como parte del diario vivir de los bebés y sus jóvenes madres en la *ruka*.

KUDI: Fue expuesto en el naipe tal como permanece en el museo, es decir, la piedra base de molienda en solitario sin la mano de moler. Todos los entrevistados coincidieron en que es necesario exponer este objeto completo, ya que sólo de esta forma es posible reconocerlo.

POÑI: Para varios de los entrevistados la papa está entre los primeros alimentos que existieron en la tierra y que habrían constituido parte fundamental de la dieta de los antiguos. A su entender, esa papa era capaz de germinar en la montaña, en la roca, y ellos -los *mapuche*- fueron transformándola, convirtiéndola en la papa lisa, sana y comestible que conocemos hoy.

KETRUMETAWE[4]: El *metawe* seleccionado para la investigación, al ser pequeño y tener forma de ave, es un cántaro más bien fino, utilizado en general para servir líquidos. Fue asociado por los entrevistados principalmente a las ceremonias *mapuche* como jarra para servir el *müday*[5]. Sin embargo, también jugaría un rol práctico en el ámbito de la *ruka*, al servir como receptor de todo tipo de líquidos y para hervir el agua.

IKÜLLA: Para esta pieza en particular, a diferencia del *trarilongko*, existe acuerdo general de qué es, cómo se hacía, quiénes lo ocupaban, de dónde es el de la fotografía, etc. De manera resumida, podemos decir que el *ikülla* es el rebozo femenino, o sea, aquel sobretodo que se pone encima del vestido. Pero el modelo que se utilizó en el naipe es más nuevo, ya que antiguamente eran ocupados tejidos monocromos generalmente negros con flecos, siendo el de color usado hacia el sur. A partir de los años '60 se compran de este tipo siendo el verde el más utilizado en la zona de Arauco. Y, al parecer por lo dicho, eran usados de manera ceremonial o en ocasiones especiales.

TRAPELAKUCHA: La prenda que ocupamos dentro del naipe fue una pieza de plata que al principio se denominó como trapelakucha. Sin embargo, una vez en terreno

4 Jarro pato.
5 Chicha.

no todos los entrevistados la reconocían como tal.

TRARILONGKO: A diferencia de la mayoría de las piezas con las cuales se trabajó, el trarilongko no tuvo la misma interpretación en todos los entrevistados. Se debe constatar el hecho que dentro de la catalogación de las piezas del museo dicho objeto está rotulado como *"trarilongko"*, y que el equipo de investigadores se guió por dicha denominación al comenzar el trabajo. No obstante, al llevarlo a terreno la mayoría de los entrevistados interpretó –aun cuando no todos- la fotografía del objeto, como un *trariwe*, llegando a identificarlo como ajeno a la zona de Arauco. Ahora bien, la metodología elegida puede haber influido, ya que la mayoría de las razones y argumentos que se señalan del por qué es un *trariwe* y no un *trarilongko* se remiten al tamaño, específicamente respecto al largo y/o al ancho del objeto.

MAKUÑ: Casi todos están de acuerdo en que este objeto era una manta masculina usada sólo por los *longko*[6], que era el objeto que los distinguía, aquello que representaba su estatus.

KULTRUN: Frente a este complejo objeto de la cultura mapuche asociado directamente a la *machi,* los entrevistados destacaron distintos aspectos: la forma de la fuente del tambor, el paño y la división en cuatro. Sobre las líneas pequeñas que tiene el paño a los costados de las cuatro divisiones se refirieron directamente al proceso que vive la *machi*; los dibujos que aparecen en las cuatro partes de la división del *kultrung* aluden a los dones de la *machi*. Además se detalló el implemento que se usa para poder tocar el tambor chámanico. También uno de los entrevistados nos relató aquello que Grebe menciona como *"la introducción de la voz de la machi"*, pero con una pequeña variación a lo que señala la autora.

Por último, el mismo entrevistado, quién se explayó respecto a la manufactura del instrumento, nos ejemplificó cómo es que tiene que sonar el *kultrung* para que sea realmente un *kultrung*.

KOLLONGKOLLONG: Estas máscaras eran de propiedad de la *machi* y usadas por los

6 Hay una sola persona que no está de acuerdo pero lo detallaremos más adelante

kuriche. Su elaboración estaba a cargo de especialistas. Normalmente fabricada de madera tipo *pellin*, con orificios para los ojos, la nariz y la boca, además de grandes cejas y barbas de crin de caballo. También había de cuero: a veces se usaba el cuero fresco del cráneo de un animal recién faenado o eran de cuero pintado el cual debía remojarse en agua para recuperar su elasticidad. Se le recuerda en toda fiesta y ceremonia donde estuviese presente el *kuriche*, quien siempre acompañaba a la *machi*, vinculado a la entretención y al orden, propios de este tipo de encuentros tales como *palin, ngillatun*, rogativas, etc.

CHEMAMÜLL: Parece ser que este objeto es el menos conocido por la gente de las comunidades. Da la impresión, por un lado, que habrían sido usadas antiguamente, ya que se menciona en más de alguna ocasión que no habrían sido vistas directamente por ellos.

LLAGLLAG: La imagen del salto de agua traía dos recuerdos a los entrevistados. Por una parte, es el lugar donde iban a esconderse las mujeres con sus bebés de los invasores españoles, así ellos no escuchaban los llantos de las criaturas. Por otra parte, es un lugar de mucho poder donde la *machi* acudía junto a su gente a realizar rogativas para el cese de las lluvias cuando eran demasiado abundantes o el inicio de ellas si la tierra estaba muy seca. Se caracterizan por estar en lugares apartados del espacio cotidiano de residencia y circulación, entre vegetación espesa, pedregales, rocas empinadas y árboles frondosos, en especial canelos.

PIVILKA: Es un instrumento tocado en las fiestas desde tiempos remotos hasta la actualidad. Los entrevistados recuerdan que se hace de madera, antes eran de *peliín*, ahora también los hay de *hualle* y otras maderas. Antiguamente llevaban uno o dos orificios. Siempre estaba acompañado de la *trutruka* y el *ñolkin*.

WIÑO: Este instrumento de madera sirvió de excusa para que nuestros entrevistados se refirieran al juego del *palin*. Además, el *wiño* fue descrito como un arma o símbolo de lucha para el pueblo mapuche y como un objeto relacionado al control del clima.

TOKIKURA: Este objeto no fue reconocido por todos los entrevistados. Algunas veces probamos si podía ser reconocido por su nombre, en algunos casos fue asociado

con el cacique y los *werken*, pero normalmente no se obtuvo mayor información.

CLAVA: La clava o *kachal* fue reconocida por muy pocos entrevistados, algunos de los cuales tuvieron información sobre ella al acceder a publicaciones o visitar museos. La gran antigüedad de este objeto no permite que el grueso de los participantes haya tenido experiencias presenciales con él en su contexto original.

KITRA: Muchos de nuestros entrevistados desconocieron la pipa que se les mostró en la lámina, lo cual podría deberse también a la antigüedad que este objeto posee o a razones vinculadas a sus connotaciones, siendo además un modelo poco usual entre los conservados por el museo. De todas formas, una vez introducido verbalmente el objeto, como también al consultar a quienes lo reconocieron de inmediato, fue poca la información que se obtuvo de su uso en tiempos pasados.

WAMPO: El *wampo* o canoa *mapuche* fue referido por nuestros entrevistados en dos contextos: su utilización práctica como embarcación y su uso mortuorio. La mayoría de los participantes lo enmarcó únicamente en el primer contexto.

REFLEXIONES METODOLÓGICAS

Como herramienta exploratoria para la recolección de información etnográfica desde la oralidad el *naipe* se evalúa positivamente, ya que permitió abordar de manera rápida y directa las diversas temáticas previstas para la nueva museografía.

No obstante lo anterior, el corto tiempo sumado de terreno se vuelve contraproducente en el caso de piezas que están en directa relación con temas más delicados para la cultura mapuche como la muerte o la machi, ya que no se genera la suficiente confianza para poder relevar información, como podría haber sucedido en algunos casos con el *Chemamüll*.

Ahora bien sí cumple con el efecto multiplicador, uno de los propósitos de la elección metodológica, ya que efectivamente las imágenes de las piezas permite además de revelar información sobre la pieza en particular, relacionar el objeto con otros temas y artefactos de la cultura mapuche. Por último, se debe tener especial cuidado con las dimensiones y la disposición espacial en la fotografía de los objetos a abordar, como sucedió con el caso del Kü*pullwe, kudi* y *trapelakucha*.

CONSIDERACIONES FINALES

Quisiéramos concluir exponiendo algunas de las reflexiones que se realizaron tanto en la *Jornada* llevada a cabo en el museo como a lo largo de toda la investigación por parte de los participantes en donde se resaltan algunos aspectos que van más allá de la recopilación de información respecto a los objetos. Éstas son:

MAYOR ÉNFASIS EN LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DE LOS OBJETOS: para los participantes existe la necesidad de resaltar la practicidad de las cosas, esto es, remarcar los factores tecno-ecológicos y tecno-económicos de construcción y utilización de los objetos.

INTERÉS POR EL MUSEO MÁS ALLÁ DE LA EXHIBICIÓN: desde nuestro informe elaborado en 2005 el tema del museo como una institución que trasciende la exhibición ha sido de gran importancia. El museo se piensa como una herramienta para reivindicar una cultura "maltratada", a un pueblo despojado parcialmente de su lengua y tradiciones. Así, esta institución se concibe como un lugar donde los mapuche y principalmente las nuevas generaciones, podrían redescubrir su cultura.

LA MACHI EN EL MUSEO: mediante las entrevistas realizadas en este estudio, se constató una gran dificultad para abordar el tema, lo cual radica en el carácter sagrado de la *machi* y los objetos que la rodean. Por esto, algunos entrevistados se mostraron reticentes a exhibir en un lugar común un objeto como el *rewe* de la *machi* o a que la muestra se refiera abiertamente a las prácticas que ella realiza. Luego, esto fue largamente discutido en la reunión realizada en el museo, donde se llegó a la conclusión de que la única forma para abordar este tema es con la participación directa de las propias involucradas: las *machi* de la zona.

NOMBRE DEL MUSEO: tanto en el 2005 como en el presente estudio las comunidades plantearon la necesidad de cambiar el nombre del Museo Mapuche Juan Antonio Ríos por uno propiamente *lavkenche* que hable de la historia de la zona, ya sea con el nombre de un *longko*, de un hombre sabio, de un héroe o el antiguo nombre del lugar donde está emplazado el propio museo.

• Educación para la memoria y los derechos humanos: El uso del testimonio para una apropiación crítica del pasado/presente

Luis Alegría
Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, diplomado en Museología (Universidad de Chile), diplomado de especialización en Derechos Económicos, Sociales y Culturales y políticas públicas, Fundación Henry Dunant (Chile). Magíster en Antropología y Desarrollo (Universidad de Chile), doctorado Estudios Americanos (Instituto IDEA / Universidad Santiago de Chile). Coordinador de Educación Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

Karen Cea, Cristián Gutiérrez, Anahí Moya y Carlos Rojas
Profesionales del Área de Educación Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

A continuación se presenta el informe de actividades desarrolladas en el marco del proyecto ***"Educación para la memoria y los derechos humanos: El uso del testimonio para una apropiación crítica del pasado/presente"***, implementado por el equipo de Educación de la Corporación durante el año 2010. El proyecto constituyó una propuesta educativa que tuvo como objetivo activar la vinculación entre pasado y presente en jóvenes chilenos a través del uso de testimonios sobre el pasado reciente y el encuentro con sobrevivientes del terrorismo de Estado. Para esto, desarrollamos un conjunto de actividades dirigidas a jóvenes escolares y profesores de diversas comunas de Santiago, centradas en la producción de testimonios sobre el pasado reciente o bien sobre el presente, así como el diálogo con sobrevivientes de Villa Grimaldi.

La estrategia de trabajo se desarrolló a través de la capacitación de jóvenes escolares y profesores en técnicas de producción de testimonios, visitas guiadas al Parque por la Paz Villa Grimaldi, sesiones de encuentro con el testimonio de sobrevivientes y la producción y socialización de testimonios en torno al pasado reciente o sobre dilemas de los derechos humanos y la convivencia democrática en el presente identificados por los participantes del proyecto.

Desde su fundación en 1996, la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, entidad encargada de gestionar y poner en valor el sitio patrimonial Parque por la Paz Villa Grimaldi, ex Cuartel Terranova -centro de detención y tortura de la dictadura más conocido como Villa Grimaldi-, ha desarrollado un trabajo orientado fundamentalmente a la promoción de los derechos humanos al interior de la sociedad chilena.

Así, en el año 2003 se adjudicó el Premio "Somos Patrimonio" del Convenio Andrés Bello, en el año 2004 el Parque por la Paz

Villa Grimaldi fue declarado Monumento Nacional en la categoría de Monumento Histórico, y en 2005 se integró como miembro a la Coalición Internacional de Museos de Conciencia en Sitios Históricos.

La gestión de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi se desarrolla a través de distintas áreas de trabajo, entre las cuales se destaca la educación en derechos humanos con perspectiva histórica y la pedagogía de la memoria, en la cual se enmarcó el desarrollo del proyecto **"Educación para la memoria y los derechos humanos: El uso del testimonio, para una apropiación crítica del pasado/presente"**, financiado por la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia durante el segundo semestre del año 2010.

El área de Educación ha estructurado su quehacer en las siguientes líneas:

- Capacitación de profesores
- Actividades y materiales educativos
- Documentación e investigación
- Atención de visitantes
- Monitoreo y seguimiento
- Difusión

Específicamente, el proyecto desarrollado se ubicó bajo la línea de actividades y materiales

¿POR QUÉ UNA PEDAGOGÍA QUE INCLUYA EL TESTIMONIO?

Desde la recuperación de Villa Grimaldi y su apertura pública como Parque por la Paz, se manifestó la necesidad de dotar al lugar de una narrativa que permitiera transmitir la memoria de las experiencias traumáticas acontecidas en el sitio. En ese marco, los sobrevivientes del ex centro de detención han constituido un aporte incalculable para la recuperación de la memoria, transmitiendo sus vivencias e incluso conduciendo visitas guiadas. Sin embargo, frente a los nuevos contextos sociales, políticos y judiciales se ha hecho necesario incluir otros discursos, que complementen la narrativa testimonial, y que sean un aporte para la transmisión y construcción de la memoria del lugar.

El testimonio presenta algunas dificultades para el trabajo con los grupos de jóvenes que visitan el sitio y que demandan conocer su historia, pues frente al relato testimonial se hace muy difícil la interpelación

y el diálogo, pues se presenta como una fuente de autoridad incontestable, que además puede producir cierto distanciamiento a raíz del tipo de experiencia que se narra (detención, tortura, malos tratos, discriminación, entre otras).

En este sentido, y considerando el quehacer pedagógico que busca impulsar el área de Educación, el cual tiene como uno de sus objetivos centrales el trabajo con jóvenes desde una vinculación pasado / presente, ha surgido una pregunta *¿cómo transformar la instancia de testimonio en un espacio de diálogo, que derive en reflexiones y aprendizajes significativos, más allá de la transmisión de una experiencia desde un testigo hacia otros que no vivieron la experiencia narrada?*

Es así que la intención del proyecto fue potenciar al testimonio como un registro válido y necesario para el diálogo ciudadano, por una parte; y por otra, aportar un nuevo marco contextual preparatorio para abordar el encuentro con el testimonio en sí mismo, a la vez que el testimonio sea apropiado desde una práctica concreta dentro del sistema escolar (a través de la realización de testimonios en torno al pasado reciente –dictadura- o el presente en relación con dilemas vinculados a los derechos humanos y la apropiación de una cultura democrática).

El proyecto estuvo orientado por los siguientes objetivos:

GENERAL

- Activar la vinculación entre pasado y presente en jóvenes chilenos a través del uso del testimonio y del encuentro con sobrevivientes del terrorismo de Estado, entendiendo la experiencia del testimonio como un recurso educativo clave para la promoción de una cultura respetuosa de los derechos humanos.

ESPECÍFICOS

- Impulsar prácticas educativas críticas y reflexivas en jóvenes y docentes a partir del encuentro con sobrevivientes del ex Cuartel Terranova.

- Capacitar a jóvenes y docentes con herramientas teóricas y prácticas no solo pertinentes para el trabajo y la producción de testimonios, sino que además en el ejercicio de vincular pasado y presente.

- Abrir un espacio de diálogo inter-generacional entre docentes, estudiantes y sobrevivientes a través de las visitas educativas al Parque por la Paz Villa Grimaldi.

- Incentivar, desde el Parque por la Paz Villa Grimaldi, una relación efectiva con la comunidad local, a partir del conocimiento de las violaciones a los derechos humanos perpetradas en este lugar por agentes del Estado durante la dictadura militar.

- Potenciar el uso del testimonio como una herramienta de transmisión y promoción de una cultura de respeto de los derechos humanos.

II. EL TESTIMONIO Y SU USO EN UN SITIO DE CONCIENCIA: El trabajo con el testimonio y las nuevas generaciones

A causa de las diversas formas que tomaron las violaciones a los derechos humanos cometidas por la dictadura militar, es importante reconocer y valorar la memoria como un campo donde los actores sociales elaboran testimonios y reflexionan sobre el pasado y el presente. En este sentido, el rescate del testimonio adquiere importancia para promover la reflexividad social y la construcción de historia local, lo que favorece el desarrollo de la identidad, los proyectos de desarrollo y el cambio social.

Desde este punto de vista, *"toda memoria implica una narración y toda narración conlleva un sentido que aporta a la permanente reconstrucción del lazo social, a la permanencia en tiempo y espacio de una comunidad. Con la fuerza de las oportunidades históricas, se impone hoy la ampliación de un debate que, de cara al futuro, tenga como fin la difícil tarea de poner en claro la matriz cultural de las herencias político-ideológicas que pesan sobre nosotros"*[1]. Así, el testimonio como catalizador de la memoria, se construye en un mecanismo indisoluble de su transmisión.

La memoria popular, como campo de producción de sentidos y significados sobre el pasado es ancha, densa y multifacética. A través de la memoria los diversos grupos recrean persistentemente sus pasados de luchas cotidianas encaminadas a mejorar

1 Carnovale, Vera et. Alt, *Historia, memoria y fuentes orales*. Memoria Abierta editores. 2006, p. 16.

las condiciones de existencia social. Luchas por la organización del sindicato, por la mejora de los salarios, por la obtención de una casa digna, por el mejoramiento del barrio, la solidaridad entre los vecinos así como por la participación social y las militancias sociales, políticas y culturales son núcleos relevantes de la memoria social[2].

Pese a lo anterior, es importante considerar que "los testimonios suelen suceder de un modo oscuro, a menudo luego de que han pasado varios años y echan cierta luz sobre la experiencia vivida y su transmisión por medio del lenguaje y los gestos. Tan grande ha sido la preocupación por el testimonio y los testigos que en ciertas zonas de estudio casi ha desplazado o igualado el papel de la historia misma. Pero esta igualación es engañosa. El testimonio es una fuente fundamental para la historia. Y es más que una fuente. Le plantea a la historia desafíos diferentes. Aquí la transferencia implica la tendencia a quedar emocionalmente involucrado con el testigo y su testimonio, acompañada de una inclinación a pasar al acto una respuesta afectiva hacia ellos. Estas implicancias y respuestas varían con la posición subjetiva del testigo y del entrevistador, historiador o analista, así como con el trabajo realizado con estas posiciones subjetivas para reformularlas y transformarlas"[3].

Al interior de ciertos espacios sociales, como el sistema escolar, el testimonio no goza de un status de autoridad sobre el pasado o como fuente de acceso y construcción de la memoria, pues se sigue apelando a esquemas tradicionales de trabajo donde el "manual" subsume cualquier otra historia que no constituyen el canon de la historia oficial. Es precisamente esta práctica la que buscamos superar con este proyecto, pues pudimos comprobar que el encuentro con testimoniantes fue un vínculo perfecto para que los jóvenes comprendieran la importancia de trabajar por una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos hoy.

El encuentro y reconocimiento de un "otro" –el testimoniante- portador de una memoria y una experiencia, no sólo permite diversificar versiones consagradas sobre el pasado, sino que abre la posibilidad

2 En: http://www.ongeco.cl/publicaciones.htm
3 En: http://www.ongeco.cl/, Op. cit. P. 24-25.

de abordar un pasado (reciente) que ha resultado conflictivo situar en el contexto escolar, como ha sido el período 1970-1990, que incluye no sólo la dictadura sino el período que la antecede: la experiencia social del gobierno de la Unidad Popular, encabezada por Salvador Allende y los inicios de una transición post pinochetista
La estrategia utilizada para desarrollar los objetivos del proyecto, tuvo como eje la participación y protagonismo de jóvenes estudiantes en la recuperación del pasado y la reflexión sobre el presente: "los jóvenes se desplazan del lugar de receptores de relatos y conceptos sobre la historia, hacia el de los constructores de conocimiento, con la peculiaridad de trabajar en grupo y producir un hecho colectivo que impacta más allá de la escuela[4]".

Se optó por este modelo, pues se había tomado conocimiento de la experiencia del programa **"Jóvenes por la Memoria"** de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, con el que el equipo de educación de la Corporación ha sostenido un intercambio sobre la experiencia en el trabajo con jóvenes, por este motivo interesó replicar algunos aspectos de dicho programa.

III. ETAPAS DEL PROYECTO: el proyecto se desarrolló a través de cuatro etapas:

A) DISEÑO, CONVOCATORIA Y DIAGNÓSTICO

Se diseñó una visita guiada sobre el tema "memoria y testimonio", la cual reveló la importancia del testimonio para la reconstrucción de la historia de Villa Grimaldi y la transmisión de la memoria. En esta etapa fue fundamental la experiencia adquirida en el proyecto anterior sobre Rutas Pedagógicas Temáticas para visitar el Parque por la Paz Villa Grimaldi.[5]

i. Diseño de actividad pedagógica: Visita guiada temática

En el diseño de esta nueva ruta temática se ajustó el formato anterior y se incorporó material y bibliografía referente al testimonio. Junto a esta visita por el Parque por la Paz, se realizó también una capacitación, previa a la visita, sobre el testimonio, luego la realización de una visita guiada

4 Ver: http://www.comisionporlamemoria.org/
5 Ver: Informe Final Proyecto "Programa Rutas Pedagógicas y Taller de diálogo ciudadano: Reflexiones con jóvenes sobre la no discriminación para la democracia" Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Santiago de Chile, 2009, pp 11-14.

temática por el Parque, la que incluía un taller inicial y un taller de cierre en el que se realizaba el encuentro con un testimoniante. Ver anexo 1.

ii. Ajuste programa de capacitación sobre testimonio para jóvenes

La capacitación de los jóvenes abordó las siguientes temáticas:

- Conceptualización sobre el testimonio:
- Enfoques en uso para la comprensión del testimonio.
- Tipologías de testimonios: soportes, fines y contextos.
- Metodología del testimonio: de la objetivación a la subjetivación.
- Observación de distintas alternativas de registro de testimonios.
- Educación, derechos humanos y testimonio.

Para finalizar, se realizó un debate respecto de los temas tratados a lo largo de la capacitación, la intención era generar una instancia de reflexión sobre la posibilidad pedagógica y didáctica del uso del testimonio en la enseñanza de la historia, en tanto posibilita la vinculación entre pasado, presente y futuro.

iii. Convocatoria y coordinación con establecimientos educativos, docentes y testimoniantes

Dadas las características de este proyecto, se decidió convocar a aquellos colegios con los cuales el Área de educación tenía un vínculo directo, es decir, aquellos donde existía una disposición de profesores para colaborar con la Corporación. Finalmente, se trabajó con 6 establecimientos educacionales y 6 profesores.

El sistema de coordinación y planificación con los profesores, que en un primer momento se había pensado como una reunión cada cierto tiempo con todos los participantes, pero debió reemplazarse por una comunicación virtual (teléfono y correo electrónico), principalmente por el escaso tiempo que ellos pueden dedicar a actividades que no están consideradas en la planificación anual de sus establecimientos.

Finalmente, se trabajó con 6 establecimientos educacionales y 6 profesores de la Región Metropolitana:

LICEO TÉCNICO JOSÉ MARÍA NARBONA CORTÉS	
Comuna	Ñuñoa
Región	Metropolitana
Dependencia	Particular Subvencionado
Dirección	Coventry #24
Email	josemarianarbona@yahoo.es
Teléfono	(02) 277 59 53
Profesor contacto	Ivette Doizi Cofré
LICEO OBISPO AUGUSTO SALINAS	
Comuna	Santiago
Región	Metropolitana
Dependencia	Particular Subvencionado
Dirección	Av. Vicuña Mackenna #695
Email	utploas@entelchile.net
Teléfono	(02) 222 21 73
Profesor contacto	Frida Flores Mellado
COLEGIO IDOP	
Comuna	La Cisterna
Región	Metropolitana
Dependencia	Particular Subvencionado
Dirección	Av. Vicuña Mackenna 316
Email	colegioidop@hotmail.com
Teléfono	(02) 548 24 12
Profesor contacto	Jimmy Barberán
COLEGIO BARRIE MONTESORI	
Comuna	La Reina
Región	Metropolitana
Dependencia	Particular Pagado
Dirección	Simón González 8848
Email	secretaria.barrie@vtr.net
Teléfono	(02) 326 54 1
Profesor contacto	Graciela Norambuena

LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE SALAS	
Comuna	Ñuñoa
Región	Metropolitana
Dependencia	Particular Pagado
Dirección	Brown Norte 105
Email	ims@uchile.cl
Teléfono	(02) 977 12 89
Profesor contacto	Julia Brown-Bernstein
LICEO SAN SEBASTIÁN DE LA FLORIDA	
Comuna	La Florida
Región	Metropolitana
Dependencia	Particular Subvencionado
Dirección	San Jorge 345
Email	sansebastian@terra.cl
Teléfono	(02) 289 9 514
Profesor contacto	Yeni Sánchez

En el caso de la convocatoria a los ex preso/as de Villa Grimaldi, se recurrió a un grupo de ellos que desde los inicios de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi ha entregado su testimonio en las diversas actividades de la Corporación. Tal es el caso de Nubia Becker, Lucrecia Brito, Hernán Plaza, Ángeles Álvarez y Rosa Elvira Lizama.

Al igual que con los docentes, se realizó un encuentro con todos los testimoniantes convocados a participar para explicarles en detalle en qué consistía el proyecto y cuál sería su participación en él. Esta instancia fue muy importante, pues no sólo se retomó el vínculo con los sobrevivientes, sino que también sirvió para que ellos plantearan sus inquietudes y sus propuestas para apoyar el trabajo del Área de educación. Este es, sin duda, uno de los desafíos del área: dar continuidad al trabajo que los testimoniantes puedan realizar en el sistema de visitas guiadas pedagógicas.

iv. Diagnóstico

Con el fin de aproximarse a las representaciones, actitudes o posicionamiento de los estudiantes respecto de la historia como disciplina y al testimonio, así como medir el impacto del proyecto sobre las mismas, se desarrolló un diagnóstico previo y una evaluación posterior a través de cuestionarios de consulta.

Para el desarrollo de diagnóstico se realizaron dos encuestas, las que fueron aplicadas a todos los estudiantes benefi-

ciarios en dos momentos: al inicio de la capacitación sobre testimonio y al final de la visita guiada.

B) CAPACITACIÓN DE ESTUDIANTES

Esta etapa fue fundamental, pues tenía como objetivo capacitar a los jóvenes participantes para dos momentos clave: el encuentro con el testimoniante y el registro testimonial que debían realizar. Dicho programa constaba de cuatro componentes:

1. **Contextualización histórica,** social y política del Parque por la Paz Villa Grimaldi, ex Cuartel Terranova, centro secreto de secuestro, tortura y exterminio.

2. **Testimonio:** Aspectos teóricos, enfoques, usos y tipos. Además, en este momento los estudiantes planteaban sus inquietudes y preguntas para el posterior encuentro con los testimoniantes.

3. **Registro testimonial:** Aspectos técnicos y metodológicos. Para esta capacitación se contó con el apoyo de una fotógrafa y documentalista -Marcia Cifuentes-, quien entregó a los adolescentes nociones básicas para la realización de un registro testimonial con aparatos muy sencillos y de fácil acceso para los jóvenes, ya que no todos los colegios tenían a su disposición un equipo técnico profesional para realizar el registro. Por este motivo Marcia, por ejemplo, enseñó a utilizar sus teléfonos celulares como cámara filmadora.

4. **Taller de reflexión:** Tuvo como objetivo generar una instancia de conversación, discusión y reflexión con los jóvenes en torno a su experiencia como participantes del proyecto, sus inquietudes sobre la memoria, el pasado reciente, así como el presente de nuestro país.

C) VISITA GUIADA AL PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI

La finalidad de esta etapa fue, por una parte, el conocimiento de los jóvenes del espacio físico donde ocurrieron los sucesos históricos referidos a las violaciones sistemáticas a los derechos humanos y, por otra, el Parque sirvió de escenario para el encuentro con el testimoniante. En este punto se potencian unos a otros, sitios y relato testimonial.

Como ya se ha enunciado, la experiencia del proyecto anterior –Rutas pedagógicas- fue fundamental para la creación de esta nueva actividad, pues ya se disponía de la estructura principal, a la que solamente añadimos o modificamos algunas partes. A continuación se detalla la estructura de planificación de una ruta pedagógica que incorpora el testimonio:

i. Trabajo previo en el aula

En esta oportunidad, el trabajo previo estuvo a cargo del equipo de educación, a través de la realización de una capacitación sobre los usos y los tipos de testimonio. Además, ésta fue la instancia para que los estudiantes pudieran realizar preguntas sobre el posterior encuentro con testimoniantes, pues una de las intenciones era que ése fuera un espacio fluido, de interacción entre los jóvenes y el testimoniante.

ii. Visita guiada

Las visitas guiadas con énfasis en los usos del testimonio se articularon siguiendo nuestro modelo educativo, organizado a partir de tres momentos:

- **Dinámica de inicio:** consistía en el visionado de un video que interiorizaba a los alumnos respecto de nuestra historia reciente y el rol de los sobrevivientes en la transmisión de las experiencias concentracionarias del terrorismo de Estado chileno.

- **Ruta temática:** Como ya se ha dicho, ésta constaba de tres momentos en torno a los ejes de memoria y testimonio.

- **Taller Encuentro con testimoniante:** Este encuentro fue preparado durante la capacitación de los estudiantes en el tema del testimonio. En el taller de reflexión final se incorporó el relato de un sobreviviente, pues se consideró que ésta era la forma apropiada para introducir el relato testimonial dentro de la visita guiada temática. Este taller fue el punto central del proyecto, pues en ese momento los jóvenes dialogan con los testimoniantes y se genera una instancia de conversación y discusión. En este sentido, fue fundamental la preparación previa de los jóvenes sobre historia reciente, memoria y testimonio.

D) PRODUCCIÓN DEL TESTIMONIO Y LA IMPORTANCIA DEL PRESENTE

Luego de la visita guiada y del encuentro con los testimoniantes, los estudiantes regresaron a sus escuelas para discutir, guiados por su profesor y apoyados por el equipo de educación, sobre los posibles temas para la producción del registro testimonial.

A raíz de la fuerza del encuentro con un sobreviviente, no resultó sorprendente que de los dos temas que podían escoger para trabajar: un suceso del presente que representara un dilema para el respeto y promoción de los derechos humanos hoy, o un suceso de nuestro pasado reciente vinculado a las violaciones a los derechos humanos, todos los grupos decidieran trabajar y recuperar experiencias del pasado, las que tenían como condición mostrar la continuidad y vigencia de ciertas prácticas discriminatorias en la actualidad.

Posteriormente, establecieron los parámetros de la realización del producto final. En este momento debían elegir a quién entrevistarían y con qué objetivo realizarían ese registro testimonial: ¿cuál sería su uso?

Del total de estudiantes que participaron del proyecto se presentaron 14 videos, dos liceos terminaron por excusarse de no presentar los videos debido a la gran carga académica del término del año escolar que les impidió a los alumnos la realización de los mismos. En cambio otro colegio, debido a su metodología de libre participación determinó que la realización de los videos era de carácter voluntaria. Sin embargo, a pesar de que no presentaron material audiovisual, un grupo de sus estudiantes realizó un trabajo voluntario en Villa Grimaldi, por lo que los jóvenes asistieron jornada completa durante una semana y media al Parque con la finalidad de conocer con mayor profundidad el trabajo que realiza el equipo educativo.

En su mayoría, los temas tratados por los alumnos tienen relación con la historia de Nido 20 y/o Villa Grimaldi, a pesar de la inclinación de los estudiantes por trabajar los centros secretos de secuestro y las implicancias para los afectados, también se presentaron trabajos que se relacionaban con violaciones a los derechos humanos en el pasado reciente y sólo se presentó un video que no tenía relación alguna con la dictadura, sino más bien trata sobre la explotación infantil.

IV RESULTADOS: problemas, logros y desafíos

PROBLEMAS

Partiendo de la base de una participación significativa y entusiasta por parte de los alumnos y docentes, es preciso destacar algunos de los problemas que aparecieron a la luz del desarrollo del proyecto.

A) **Visión reducida de los derechos humanos:** los docentes aún vinculan la temática de derechos humanos exclusiva y mayoritariamente a la experiencia de la dictadura militar, orientando la reflexión de los estudiantes fundamentalmente hacia el pasado.

B) **Limitada vinculación entre violaciones a los derechos humanos en el pasado y situaciones de la actualidad por parte de los estudiantes:** Ello se ve reflejado en la calidad y tenor temático de los videos presentados por los estudiantes, en los cuales se ven principalmente referencias a otras experiencias de violaciones de derechos humanos durante la dictadura chilena, experiencia del centro de detención Nido 20, entre otros casos. Sin duda este tema se constituye en uno de los desafíos principales que arroja el actual proyecto.

C) **Limitado acceso y disponibilidad de la tecnología:** aspecto que se vio reflejado en la calidad de los videos presentados, al ser en su mayoría jóvenes de escasos recursos, la producción audiovisual que realizaron no fue la óptima. Como elemento positivo de este aspecto, fue la utilización de celulares como herramientas de grabación en la elaboración de los registros testimoniales. Sin embargo, quedó demostrado en que si bien todos los colegios cumplieron con la realización del registro testimonial, la calidad de los videos fue bastante deficiente desde el punto de vista técnico, algo que en un inicio el equipo ejecutor consideró poco relevante, pero que en términos de producto final posee cierto impacto.

D) **Reducido horario para destinar a la actividad por parte de estudiantes y profesores:** ya que el horario escolar se encuentra sobrecargado de responsabilidades previamente establecidas, la cantidad de tiempo que realmente pudieron dedicar a la realización del audio visual y sus propias nociones de lo que debían realizar los alumnos, afectaron el alcance y los logros de los productos inmediatos de los trabajos.

LOGROS

A) **Construcción de un espacio de diálogo inter-generacional:** El proceso de capacitación y el encuentro de los estudiantes con un sobreviviente del ex Cuartel Terranova, tras la visita guiada, se transformó en la construcción de un espacio de diálogo entre jóvenes y sobrevivientes del sitio de memoria, ello se transformó en la principal actividad, que estimuló no sólo el conocimiento de sucesos o hechos del pasado, sino que activó una reflexión sobre ese pasado en vinculación con el presente, por lo menos en el momento del taller en Villa Grimaldi.

B) **Cuestionamiento de preconcepciones:** De alguna forma el proyecto puso en cuestionamiento ciertas concepciones que los estudiantes tenían respecto de lo que significaron las violaciones de los derechos humanos en tanto sucesos alejados de su propia vida, al mostrar que este tema está cruzado por las experiencias de personas concretas, con expectativas y frustraciones que afectaron no sólo a un grupo particular de la sociedad, sino que en definitiva a toda la sociedad.

C) **Configuración de un espacio de reconocimiento social:** para los sobrevivientes la experiencia constituyó un espacio de reconocimiento social, es decir, darse cuenta de que para los jóvenes sus historias y experiencias eran significativas. Esto fue algo que los motivó a seguir participando de manera permanente en la actividad, lo que en definitiva permite hoy ofrecer la posibilidad de una visita guiada con testimoniantes.

D) **Perfeccionamiento de las estrategias pedagógicas del Parque por la Paz Villa Grimaldi:** parte de las enseñanzas que el equipo adquirió en el actual proyecto se refiere a la necesidad de la capacitación previa para los estudiantes, una suerte de preparación para el taller con el sobreviviente, pero además para el desarrollo de cualquier trabajo educativo que desee implementarse en el sitio. Esta instancia es clave, pues permite contextualizar la emergencia e importancia del testimonio, moviliza ideas, inquietudes y preguntas de los jóvenes, lo que es fundamental para que se produzca el tránsito de un sitio de memoria hacia un sitio de conciencia.

E) **Desplazamiento de las concepciones asociadas a la Historia e importancia de la memoria:** los estudiantes movilizaron

sus representaciones sobre la Historia pasando de identificarla como una disciplina abocada exclusivamente al pasado, a una disciplina que es capaz de abordar temas del presente o un pasado más reciente. En segundo lugar, los estudiantes lograron cuestionar que los temas de la historia no son sólo los acontecimientos y los personajes relevantes. Por el contrario, lograron poner en valor que los sujetos son capaces de construir su propia historia, e incluso se puede destacar como las personas logran reponerse de situaciones extremas, como el terrorismo de Estado y las violaciones a los derechos humanos. Esto se relaciona a una valoración del testimonio en tanto expresión central de la memoria como un ejercicio social de recuerdo y resignificación del pasado.

DESAFÍOS

A) **Continuidad de la participación de testimoniantes:** constituye un desafío continuar integrando testimoniantes a las visitas guiadas, pues la fuerza de su relato sin duda enriquece la experiencia de visita al Parque por la Paz Villa Grimaldi y fortalece también el trabajo de memoria por una cultura de defensa de los derechos humanos. Esta instancia es la que se ha denominado "Taller encuentro con sobreviviente del terrorismo de Estado", actividad de carácter permanente que requiere de la capacitación previa. En este marco organizar y coordinar a los sobrevivientes según las necesidades de los jóvenes constituye parte importante del desafío del proyecto.

B) **Fortalecer espacio de reflexión:** es una necesidad dar mayor relevancia al espacio de reflexión dentro de las visitas, pues es fundamental para el trabajo de aplicación que los estudiantes deben realizar posteriormente en la sala de clases. Tema que muchas veces se minimiza en función de los tiempos y plazos con el cual llegan los grupos a la visita guiada.

C) **Implementación de nuevas formas de articular el testimonio al trabajo en el sitio:** otro gran desafío corresponde a la posibilidad futura de implementar nuevas propuestas que articulen el trabajo del testimonio en otras variantes y con más testimoniantes. Esto implica testimonios según criterios de edad, género, profesión, etc. De esta forma se podría ofrecer un esquema de visitas guiadas con testimoniantes con mayor relación a las necesidades y aspiraciones del grupo visitante. Además, se podría pensar en la posibilidad incorporar otros relatos de testimonio, como personas no vinculadas al sitio pero hayan sufrido violación de sus derechos, tanto en el pasado como en el presente inmediato, o participado en otras situaciones relevantes que marcan la trayectoria histórica del sitio, como por ejemplo el proceso de recuperación.

ANEXOS

ANEXO 1

DINAMICA DE INICIO	
Objetivos específicos: • Reconocer el testimonio como un ejercicio ético de denuncia y reafirmación de identidad individual y social. • Valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica.	
Contenidos: El testimonio. Uso público del testimonio. Memoria y memorialización.	
Intervención guía: • ***Laboratorio:*** En grupos los estudiantes observan y discuten 3 tipos de usos de los testimonios: Testimonio como herramienta judicial, prestar testimonio por el otro y la experiencia concentracionaria. Se discute en torno a la importancia del testimonio como medio de reconstruir el pasado. • Discusión socializada respecto a lo aprendido	
Recursos (materiales): • Power Point • Entrega del material explicado por el guía.	
Tiempo estimado: 20 minutos.	**Lugar:** Taller Educación

RUTA
Objetivo específico: • Identificar distintos soportes para la trasmisión de las memorias sociales.
Estaciones: *1)* ***Celdas:*** Testimonio como experiencia concentracionaria. A través de dibujos y relatos de sobrevivientes, etc. *2)* ***Muro de los Nombres:*** Prestar testimonio por el otro. Se indica a los estudiantes que el muro contiene los nombres de 332 detenidos desaparecidos desde Cuartel Terranova, enfatizando el rol del testimonio en la reconstitución de cada uno de los casos. Importancia del testimonio para la construcción del muro. Se hace hincapié al proceso de búsqueda de los familiares, finalizando en la constitución final del Muro de los Nombres de Villa Grimaldi. *3)* ***Sala de la Memoria y Rieles:*** Testimonio a través de los juicios. Se indica la reconstrucción de la denominada "Operación Puerto Montt" por el juez Guzmán y el hallazgo de los rieles en Quintero como objetos testimoniales, además la importancia del testimonio del guardia. Todo el relato tiene como hilo conductor el caso de Marta Ugarte.
Tiempo estimado: 40 minutos.

TALLER FINAL: ENCUENTRO CON TESTIMONIANTE	
Objetivos específicos: • Vincular la experiencia de los sujetos en "Cuartel Terranova" con la experiencia de los estudiantes. • Valorar el testimonio como un ejercicio ético de denuncia y reafirmación de identidad individual y social.	
Contenidos: Reflexión a partir de la experiencia del testimonio	
Intervención guía: El guía presenta al testimoniante. Motiva la discusión socializada.	
Tiempo estimado: 40 minutos.	**Lugar:** Taller Educación

ANEXO 2 FOTOGRAFÍAS

A través del proyecto ***"Educación para la memoria y los derechos humanos: El uso del testimonio, para una apropiación crítica del pasado/presente"***, pudo comprobarse que el encuentro con testimonios fue un vínculo perfecto para que los jóvenes comprendieran la importancia de trabajar por una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos.

Primer día: 3 de octubre

MESA 2 "NATURALEZA Y PATRIMONIO"

- **Enseñanza de la paleontología: una experiencia en educación escolar**

  Verónica Andrade

- **Conocer y explorar el patrimonio de mi ciudad**

  Carolina Miranda y Emery Tapia

- **Ecomuseo Dr. Agobar Fagundes. Un espacio que acoge, preserva y promueve la fauna, la flora y los saberes y decires de su gente**

  Valda de Oliveira Fagundes y Maria Isabel Ferraz F. Leite

• Enseñanza de la paleontología: una experiencia en educación escolar

Verónica Andrade Oyarzún
Profesora y licenciada en Biología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Ciencias Biológicas, Mención Ecología y Sistemática de la misma universidad. Pos-título en Administración Educacional y diplomados en Psicología y Educación de Alumnos con Talento y en Evaluación de Aprendizajes. Encargada del Museo de Historia Natural de Puchuncaví.

La paleontología es la ciencia que estudia los fósiles, y es una de las más sugestivas y apasionantes, porque no sólo revela hechos acontecidos en épocas pretéritas sino porque la materia de estudio son los seres vivos antecesores de los actuales, entre los cuales se encuentra nuestro propio origen. El potencial didáctico que tiene la paleontología se relaciona con que ayuda a conocer el pasado mediante el método científico, se aprende a valorar el patrimonio geológico y paleontológico. Asimismo, se aprecia el trabajo en equipo y la convivencia, desarrollando una relación temporal de colaboración, respeto y entendimiento entre compañeros. El presente trabajo muestra diferentes formas de enseñar paleontología a niños y jóvenes en edad escolar y propone una sistematización y secuenciación de la experiencia.

La paleontología es la ciencia que estudia los fósiles; una de las más sugestivas y apasionantes, porque no sólo revela hechos acontecidos en épocas pretéritas sino porque la materia de estudio son los seres vivos antecesores de los actuales, entre los cuales se encuentra nuestro propio origen (Calonge, 2001). A pesar de su importancia científica y educativa no es muy conocida y, en general, se confunde con la arqueología o se reduce al estudio de los dinosaurios. Esta confusión se debe a la forma en que los medios de comunicación muestran la arqueología y los dinosaurios (Gonçalves et al. 2005).

En general, la paleontología se enseña a nivel universitario y en los museos. En los cursos universitarios, se ha visto una enseñanza reduccionista, donde se presenta la sistemática de fósiles, concentrándose en aspectos morfológicos y de nomenclatura solamente (Babin, 1981). Por otro lado, en los museos, esta ciencia es enseñada a través del tratamiento temático de la exposición, intentando conseguir un discurso expositivo dirigido a la didáctica de la paleontología como, por ejemplo, mostrando un esquema sintético de la evolución orgánica. También hay vitrinas en que se comentan aspectos básicos de la paleontología como su utilidad, la información que pueden proporcionar los fósiles, ubicación de los yacimientos paleontológicos, comentarios acerca de la legislación sobre patrimonio natural (Rabano et al., 2001)

El potencial didáctico que tiene la paleontología se relaciona con que ayuda a conocer el pasado mediante el método científico, aprender a valorar el patrimonio geológico y paleontológico, apreciar el trabajo en equipo y la convivencia, desarrollando una relación temporal de colaboración, respeto y entendimiento entre compañeros (Castilla et al. 2006).

Se ha estimado menester mostrar diversas formas en que se ha enseñado paleontología a nivel escolar, en la región de Valparaíso.

Alumnos trabajan en la conservación de fósiles.

A) TALLERES VOLUNTARIOS DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR

Durante los años 2004 a 2006, se realizó un taller de paleontología en el Colegio Villa Aconcagua de Concón, el cual se enmarcó dentro de los talleres de la jornada escolar completa. Se admitió un máximo de 20 alumnos, asimismo se contaba con dos horas semanales, además de las salidas a terreno. Luego a partir del año 2007 a 2010, el taller de paleontología se ubicó dentro de un Club Explora de CONICYT, llamado: Taller Científico de Experiencias Múltiples, que se componía de varios talleres, entre los que se pueden destacar biología marina, botánica, sismología. (Andrade et al. 2009.) El taller de paleontología se componía de 20 alumnos de 11 a 15 años con una asignación horaria de dos horas semanales. Aparte de ello se contaba con un asesor científico (especialista en geología marina) que estaba en contacto directo con la docente guía y acompañó a los alumnos mediante charlas y algunas salidas a terreno. Es importante hacer notar que estas actividades se desarrollaron fuera del horario obligatorio de permanencia en el colegio.

Los objetivos generales planteados para el taller de paleontología, correspondieron: *(1)* Reconocer la importancia de las rocas sedimentarias *(2)* Conocer la Formación Horcón y su secuencia fosilífera. *(3)* Comprender la importancia de los fósiles, su valor patrimonial. *(4)* Conocer la Ley de Monumentos Nacionales que rige a los fósiles de Chile.

B) TEMA DENTRO DEL CURRICULUM OBLIGATORIO ESCOLAR

Durante el año 2010 se realizó un proyecto de Paleontología denominado "Le Parc Jurassique de Valparaíso", en el Lycée Jean D'Alembert (Colegio Alianza Francesa de Viña del Mar) dirigido a alumnos de 2° Año de Enseñanza media (15 años). El objetivo del proyecto consiste en conocer la paleontología de Chile con énfasis en la región de Valparaíso. Este proyecto fue ejecutado dentro de las horas de clases de ciencias (tres horas semanales), durante tres meses, y con recursos externos. Por lo tanto, se contó con buses para terreno, insumos necesarios para campo y laboratorio; finalmente terminó con una exposición abierta a la comunidad. Los trabajos de campo fueron realizados en la comuna de Puchuncaví, Formación Horcón.

C) CURSO OPTATIVO DE UN PROGRAMA UNIVERSITARIO DIRIGIDO A NIÑOS Y JÓVENES CON TALENTO ACADÉMICO.

Durante el año 2009 se efectuó un curso de paleontología, destinado a 30 alumnos de 13 a 15 años, los que participaban de un Programa de Talentos Académicos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Programa Beta. El objetivo general de esta actividad se puede definir como: Conocer y comprender aspectos básicos de la paleontología como una disciplina que se ubica entre la geología y la biología y los fósiles como sus objetos de estudio, además de una serie de objetivos específicos como: **(1)** Conocer e identificar los tipos de rocas, *(2)* Comprender cómo se forman los fósiles e identificarlos y *(3)*

Salida a terreno, y observación de estratos.

Conocer algunas técnicas de conservación y consolidación de fósiles ***(4)*** Conocer los principales aspectos de la Ley de Monumentos Nacionales.

Las salidas a terreno se realizaron a la comuna de Puchuncaví, específicamente a la Playa Larga de Horcón, donde aflora la Formación Horcón.

D) TALLER DE CIENCIAS DEL MUSEO DE PUCHUNCAVÍ.

Como parte de las actividades de extensión del Museo de Historia Natural de Puchuncaví, se ha formado un grupo de ciencias, cuyo énfasis está en la paleontología. El objetivo de este taller corresponde a: Conocer los fósiles y su importancia dentro de la comuna de Puchuncaví. Las salidas a terreno se han realizado a diversas localidades de la comuna. Entre ellas se puede mencionar Maitencillo, Los Maitenes, Horcón. En cada una hay afloramientos de la Formación Horcón.

El presente trabajo muestra diferentes formas de enseñar paleontología a niños y jóvenes en edad escolar –11 a 15 años– y propone una sistematización y secuenciación de la experiencia. Es importante destacar que toda esta experiencia ha utilizado la Formación Horcón, ubicada en la comuna de Puchuncaví, como una referencia regional en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la paleontología.

Sistematización y secuenciación de tópicos y actividades en la enseñanza de la paleontología:

1. Contacto con los fósiles: los alumnos perciben los diferentes fósiles mediante vista y tacto, toman medidas, y comparan con rocas comunes.

2. Exposiciones teóricas de diversos temas, entre ellos se destacan, ***(a)*** Origen del universo y de la Tierra, ***(b)*** Evolución del planeta Tierra y tiempo geológico, ***(c)*** Origen de la vida y evolución, ***(d)*** Tipos de rocas ***(e)*** Fósiles y fosilización, ***(f)*** Aspectos de tafonomía ***(g)*** Fósiles de invertebrados y vertebrados en Chile, ***(h)*** Legislación en relación al patrimonio nacional – Ley de Monumentos Nacionales.

3. Salida a terreno preliminar, cuyo objetivo es el reconocimiento de estratos

Excavación simulada de un macrovertebrado.

fosilíferos y observación de fósiles y toma de fotografías.

4. Elaboración de columna estratigráfica, la que se realiza durante la salida a terreno y/o el análisis posterior de las fotografías.

5. Salida a terreno y recolección de rodados: se recogen los fósiles caídos desde el acantilado y se comparan con los que aún están en su ubicación natural. Se envuelven en papel sanitario y se guardan dentro de bolsas herméticas.

6. Trabajo de laboratorio de preparación y conservación del material paleontológico. Los alumnos despejan los vestigios de sedimento de los fósiles mediante el uso de instrumentos odontológicos, luego limpian con pinceles y consolidan mediante la aplicación de una resina acrílica. En caso de moldes rotos, éstos se pegan con acetato de polivinio (cola fría).

7. "Fabricación de fósiles": esta actividad tiene por objetivo simular el proceso de fosilización. Para ello se dispone

de conchas, hojas, semillas, plumas y yeso, de tal manera de ir depositando los distintos elementos entre capas de yeso. Luego de una semana se abren las "rocas de yeso" y es posible observar los moldes que han dejado los elementos en el yeso.

8. Realización de una excavación simulada. Se ha escogido un terreno de unos 10m2, compuesto de material suelto –arena– donde se han dispuesto diversos huesos de animales actuales y conchas de moluscos. Los alumnos delimitan el terreno y comienzan a excavar, dejando los objetos donde están a fin de despejar todo el terreno, y observar la disposición de ellos, para poder definir algunas relaciones e inferir sobre el ambiente. Se realizan dibujos y toma de fotografías.

9. Exposición abierta público: se realiza una muestra sobre paleontología, la que contiene carteles explicativos, líneas de tiempo, fósiles, moldes de yeso y fotografías de terreno.

El potencial didáctico que tiene la paleontología se relaciona con que ayuda a conocer el pasado mediante el método científico, aprender a valorar el patrimonio geológico y paleontológico, apreciar el trabajo en equipo y la convivencia, desarrollando una relación temporal de colaboración, respeto y entendimiento entre compañeros (Castilla et al. 2006). El año 2007 se realizó un hallazgo de un yaci-

Salida a terreno, y observación de estratos.

Preparación de fósiles para su conservación.

Exposición en el colegio.

miento paleontológico en la localidad de Los Maitenes de Puchuncaví, por alumnos del taller de paleontología del Colegio Villa Aconcagua (De Pablo y Pontarelli. 2009) y posterior rescate, preparación del material, exposición y presentaciones a congresos escolares y profesionales. Todas estas actividades indican la necesidad de incorporar la enseñanza de la paleontología, sobre todo en las regiones donde existen yacimientos paleontológicos, pues así se generarán conductas - en las actuales generaciones y venideras - tendientes a la protección y valoración del patrimonio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, V., Schilling, M., Mourgues A. 2009. **Cuatro Sitios Paleontológicos en la comuna de Puchuncaví: experiencia en educación escolar.** Actas XII Congreso Geológico Chileno, S5 – 003 .Santiago 22-26 noviembre 2009.

Babin, C. 1981. **¿Qué paleontología conviene enseñar?** Acta Geológica Hispánica. Concept and Methodology in Paleontology. 16 1981) N° 1-2, pág 95-102.

Calonge, A. 2001. **La Enseñanza de la Paleontología: un reto cercano.** Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 2001 (9.2)

Castilla, G., Fesharaki, O., Hernández M., Montesinos R., Cuevas J., López N. 2006. **Experiencias Educativas en el Yacimiento Paleontológico de Somosaguas (Pozuelo de Alarcón, Madrid).** Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 2006. (14.3) 265-270

De Pablo, J., Pontarelli S., 2009. **Hallazgo de un yacimiento paleontológico de cetáceos fósiles e invertebrados correspondiente al Plioceno en la localidad Los Maitenes, comuna de Puchuncaví, Región de Valparaíso.** Actas XII Congreso Geológico Chileno, S5-030 Santiago 22-26 Noviembre 2009.

Gonçalves, R y Machado, D. 2005. **Cómics: Investigación de conceptos de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la educación primaria, Investigación Didáctica.** Enseñanza de las Ciencias. 2005, 23(2), 263–274 263).

Rabano, I. y Rodrigo A. 2001. Experiencias e ideas para el aula. El Museo Geominero: **Un recurso didáctico para la enseñanza de la paleontología.**- Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 2001 (9.2) 183 – 189.

• Conocer y explorar el patrimonio de mi ciudad

I. Municipalidad de Viña del Mar, Unidad de patrimonio, Programa de educación patrimonial PASOS.

Emery Tapia Montenegro
Profesora de Biología y Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha. Integrante del Programa de Educación Patrimonial PASOS de la Municipalidad de Viña del Mar.

Carolina Miranda San Martín
Profesora de Historia y Geografía, docente de las universidades de las Américas y del Pacífico. Coordinadora del Programa de Educación Patrimonial PASOS de la Municipalidad de Viña del Mar.

El principal objetivo del Programa de Educación Patrimonial PASOS, perteneciente a la Unidad de Patrimonio de la Municipalidad de Viña del Mar, es acercar a estudiantes, profesores, agrupaciones comunitarias y público en general al patrimonio natural y cultural de Viña del Mar. Con este fin se realizan talleres gratuitos, que consisten en un recorrido por dichos espacios y que son desarrollados de acuerdo a las diferentes edades de los participantes y su institución de origen.

El principal objetivo del Programa de Educación Patrimonial PASOS, perteneciente a la Unidad de Patrimonio de la Municipalidad de Viña del Mar, es acercar a estudiantes, profesores, agrupaciones comunitarias y público en general al patrimonio natural y cultural de la comuna de Viña del Mar. Para esto se realizan talleres gratuitos que son planificados y desarrollados de acuerdo a las diferentes edades de los participantes y su institución de origen. Estos talleres consisten en un recorrido por los espacios patrimoniales culturales o naturales de la comuna de Viña del Mar durante una hora y quince minutos. Comienzan con una metodología lúdica participativa donde a través de diversas actividades se dan a conocer las características del patrimonio según el lugar visitado. Luego, por medio de distintas estrategias artístico manuales, los participantes expresan lo internalizado en la visita.

Dichos talleres han permitido despertar el interés por los sitios patrimoniales de la localidad de acuerdo con las estadísticas obtenidas. En el año 2007 se atendió a 3.217 personas, al año siguiente esa cifra subió a 4.133 personas, se incrementó aún más el año 2009 llegando a 5.693 usuarios. Cabe destacar que el año 2010 fue particular debido a que estuvieron cerrados los Palacios Vergara y Rioja, por daños ocasionados por el terremoto del 27 de febrero y el Castillo Wulff estuvo en reparaciones durante un mes. A pesar de esto el público

participante en las diferentes actividades fue de 5.021 personas para ese año.

I. INTRODUCCIÓN

La memoria y el aprendizaje son centrales en nuestro sentido de individualidad; constituyen los transmisores de la cultura y son el mayor vehículo para la adaptación y el progreso social (1). El aprendizaje necesita retos abordables y retroalimentación concreta. Jensen afirma que deben predominar actividades que exijan debate, resolución de problemas, y experimentos (2). La variedad en las actividades implica tareas de distinta naturaleza, desarrolladas en lugares diversos, es decir, en espacios de educación formal e informal.

Caine y Caine (1997) establecen en uno de los principios de aprendizaje del cerebro que la búsqueda de significado de nuestras experiencias es innato. El cerebro necesita y registra automáticamente lo familiar, mientras simultáneamente busca y responde a nuevos estímulos. La capacidad de registrar experiencias completas es posible, ya que poseemos dos maneras de organizar la memoria. Una es a través de un conjunto de sistemas para recordar información relativamente no relacionada y, la otra, una memoria espacial / autobiográfica que no necesita ensayo. Es por esta razón que el Programa de Educación Patrimonial PASOS, al ser un agente de la educación informal, desea fomentar el interés, respeto y valoración del patrimonio de la comuna.

II. MATERIALES Y MÉTODOS

A. TALLERES

Se realizan talleres gratuitos de una hora quince minutos en diferentes lugares patrimoniales de la ciudad. Los sitios elegidos corresponden a recintos de la I. Municipalidad de Viña del Mar: Parque y Palacio Vergara (Museo de Bellas Artes), Palacio Rioja (Museo de Artes Decorativas) y Castillo Wulff (sala de exposiciones e inmueble de interés turístico). También se incluye el Jardín Botánico Nacional, parque recreativo y lugar de recolección de semillas nativas. Las personas de los grupos participantes son atendidas en forma personalizada por los monitores del Programa PASOS. Estos talleres se realizan durante todo el año (enero a diciembre) de lunes

a viernes. Las actividades se llevan a cabo en dos sesiones por día (10:00 a 11:15 hrs. y de 11:45 a 13:00 hrs.)

B. METODOLOGÍAS UTILIZADAS

Todos los talleres comienzan con una bienvenida y recorrido por el sitio patrimonial. El monitor utiliza preguntas, lluvia de ideas, o una situación problemática para motivar el interés de los participantes. Luego, sobre la base de esta motivación se desarrollan los contenidos relativos a patrimonio cultural o natural. Se realizan actividades en las cuales se involucra el movimiento, ya que éste es un estimulador de las conexiones en el cerebro (2) y favorece el aprendizaje. Además, en esta primera parte, se incentiva la observación del entorno social y natural. Toda actividad tiene una parte práctica lúdica en la cual los participantes pintan, confeccionan collages o maquetas, elaboran trajes de papel, modelan, arman, etc.

Es importante la retroalimentación en todo momento, ya que ésta reduce la incertidumbre, incrementa la habilidad de afrontar situaciones y disminuye las respuestas al stress (3) y (4).

Elaboración trajes de papel

Confección cacharros de greda

C. ELABORACIÓN DE GUÍAS

Cada guía se elabora de acuerdo al grupo etario participante. Contienen el objetivo que se pretende lograr con la resolución de la guía. Estas deben contener imágenes y preguntas relacionadas con su experiencia personal de tal manera que vinculen el concepto de patrimonio con su identidad (desarrollar sentido de pertenencia).

MUESTRA GUÍA PRÁCTICA "Aves Marinas"

Objetivo: Observar aves marinas y determinar algunas de sus características.

Vamos a observar aves de nuestro litoral. Acompáñame.

I. Observa detenidamente durante algunos minutos tu entorno y contesta:

1. ¿Cuántas aves marinas observas?
2. Indica en qué lugar se encuentran.
3. ¿Son todas de la misma especie? ¿Cuáles hay?
4. Ahora vamos a organizar tu observación. Elige una de las aves observadas y responde:

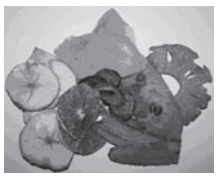
   a. ¿Cuáles son sus colores?
   b. ¿Cómo se desplaza?
   c. ¿En qué lugar del entorno observado se encuentra?
   d. ¿Cómo se alimenta?

MUESTRA GUÍA PRÁCTICA "La cocina como laboratorio químico: preservación de alimentos y reacciones químicas."

Objetivos:

- Reconocer diferentes procesos para preservar alimentos
- Conocer formas ancestrales de preservación de alimentos

I. Observa las siguientes imágenes y contesta:



a. Indica a qué tipo de preservación corresponde cada caso
b. Indica cuatro observaciones para cada imagen
c. Compara las imágenes:

III. RESULTADOS

Las actividades desarrolladas por el Programa de Educación Patrimonial PASOS han tenido una gran aceptación por parte del público local. Las cifras de usuarios así lo demuestran. En el año 2007 se atendieron 3.217 personas, al año siguiente esa cifra subió a 4.133 personas, se incrementó aún más el año 2009 llegando a 5.693 usuarios. El año 2010 a pesar de las consecuencias del terremoto en los diferentes edificios patrimoniales se atendieron 5.201 personas. Este año se han registrado hasta el 12 de agosto un total de 3.977 personas.

Figura 1: Gráfico número de asistentes / año

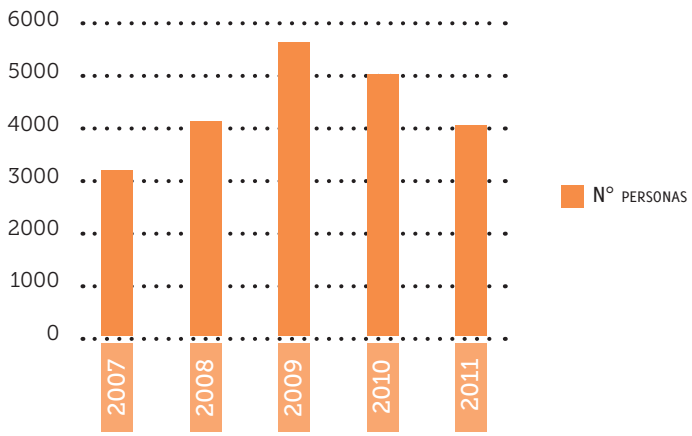
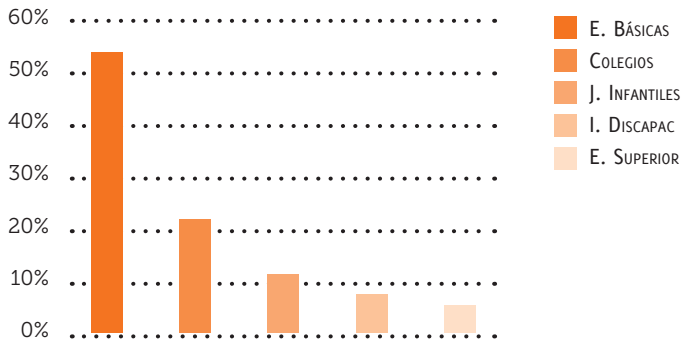


Figura 2: Tipos de instituciones 2007 - 2010



Los resultados muestran un significativo aumento en el número de participantes. Este incremento se vio afectado en el 2010 por el terremoto del 27 de febrero en nuestro país. Por esta razón los talleres debieron concentrarse en el Castillo Wulff y el Jardín Botánico Nacional. Los datos representados en el 2011 corresponden sólo hasta el 12 de agosto. Haciendo una extrapolación de los datos de este año se podría afirmar que la asistencia será sobre 6.000 personas.

IV. DISCUSIÓN

Mayoritariamente las instituciones participantes en las actividades del Programa de Educación Patrimonial PASOS son de Enseñanza Básica, lo cual reafirma que el uso de juegos, danza y teatro no son un complemento sino parte esencial de una educación adecuada. Es importante establecer un vínculo afectivo con los participantes, construir un ambiente de aceptación y permitir la realización de trabajos creativos (5).

Los espacios de educación informal fomentan la vinculación del trabajo escolar con situaciones de la comunidad. Un ambiente social estimulante entrega un ambiente para reforzar habilidades sociales. Si la actividad desarrollada es interesante y pertinente para el niño, éste la almacenará en su memoria, formando parte de la memoria autobiográfica. Así se irá construyendo su identidad y desarrollando la vinculación con la sociedad. Es importante la participación de las instituciones educacionales en los espacios de educación informal para fomentar la emoción, el interés, la atención, pensamiento y memoria, que son mecanismos subyacentes involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (6).

De acuerdo a los resultados obtenidos, reafirmamos lo establecido por Purpose Associates (1998- 2001) "los planificadores de recursos educacionales deben crear entornos compatibles con el cerebro, siendo la mejor manera de aprender la participación en entornos reales". (7)

Es importante que en los espacios de educación informal se definan, creen y mantengan ambientes emocional e intelectualmente estimulantes para los participantes.

Referencias Bibliográficas

(1) Jensen, Eric, *Cerebro y Aprendizaje*, 2004.
(2) Gaceta Médica de Caracas,117 n. 2, Caracas, jun. 2009
(3) Revista Pedagogía, v. 25 n. 73 Caracas mayo 2004
(4) SOUSA, D., *How the brain learns. A classroom teachers guide*. Thousand Oaks, Ca.:Corwin Press, Inc. 2001
(5) Lacueva Aurora, Escuela de Educación 2002
(6) Jensen, E. Brain-Based Learning: a reality Check. Educational Laedership 57. 7: 76-80, año 2000.
(7) Estudios pedagógicos, n. 29, Valdivia 2003

• Ecomuseo Dr. Agobar Fagundes – un espacio que acoge, preserva y promueve la fauna, la flora y los saberes y decires de su gente

Valda de Oliveira Fagundes
Lingüista, con maestría, doctorado y post-doctorado en el área de análisis del discurso (filiación francesa); investigadora y colaboradora del programa de post-graduados de la Universidad Estatal de Campinas-UNICAMP. Idealizadora y directora del Ecomuseo Dr. Agobar Fagundes de 2007-2011. Miembro del Comité Gestor de Museología del Estado de Santa Catarina SEM/SC.

Maria Isabel F. Leite
Doctora en Pedagogía por la Universidad de Campinas-SP, con especialidad en el Museo de la Niñez (Museu da Criança). Integrante suplente del Comité Gestor de Museología del Estado de Santa Catarina-SEM/SC.

Desde su inauguración en 2007, el Ecomuseo Dr. Agobar Fagundes – situado en la región rural de Garcia, en Nueva Rússia, en Blumenau, Santa Catarina, Brasil – viene persiguiendo el propósito de actuar en una sintonía mejor con su marco teórico y objetivos. Por ende, se inserta en un proceso de revitalización que, después de un análisis de prioridades, se estructura en tres frentes básicos que compartiremos y problematizaremos en este ensayo. Históricamente, los museos eran estructurados, especialmente, para preservar y salvaguardar un determinado acervo – conjunto de objetos que poseían significativo valor histórico, monetario, artístico y el natural. Con el advenimiento de la llamada Nueva Museología, el foco museal hoy gira en torno a la relación entre este acervo y la sociedad. Los museos dejan de entenderse como instituciones permanentes, espacios de sacralización destinados a pocos y se levantan como organismos dinámicos y vivos que, como tal, pueden nacer, crecer y morir.

Históricamente, los museos eran estructurados, especialmente, para preservar y salvaguardar un determinado acervo – conjunto de objetos que poseían significativo valor histórico, monetario, artístico y el natural. Con el advenimiento de la llamada Nueva Museología, el foco museal hoy gira en torno a la relación entre este acervo y la sociedad. En este sentido, los museos dejan de entenderse como instituciones permanentes, espacios de sacralización destinados a pocos, para consubstanciarse como organismos dinámicos y vivos que, como tal, pueden nacer, crecer y morir, dependiendo del papel que asuman con su entorno. Esto se hace más patente cuando se habla de ecomuseos, pues uno de los objetivos de este tipo de instituciones es que ellos actúen a favor del acogimiento, investigación, preservación y promoción/comunicación de la fauna, de la flora y de todo el patrimonio material e inmaterial circundante: lo que hoy llamamos de **ecología** contemporánea. Así, más que las demás

tipologías museales, la ecomuseología exige una postura dialógica, permeada por un escuchar sensible como base de acción.

Desde su inauguración en 2007, el Ecomuseo Dr. Agobar Fagundes –situado en la región rural de Garcia, en Nueva Rússia, en Blumenau, Santa Catarina, Brasil– viene constituyéndose en esas bases conceptuales, pero con el propósito de actuar en una mejor sintonía con su marco teórico y objetivos, se aventura en un proceso de revitalización que, después de un análisis de prioridades, se estructura en tres frentes básicos que compartiremos y problematizaremos en este ensayo.

El primer frente de acciones busca formas comunicacionales más dialogantes con la comunidad y amplía su alerta para cuestiones preservacionistas y antipredatorias. Se traduce en una inmediata reformulación de su exposición permanente y en la revitalización de proyectos anteriormente desarrollados, como el ***Proyecto Cuca y Poesía: Un gusto que vino de Alemania***, volcado hacia la comunidad femenina, que busca rescatar la práctica de la culinaria alemana, los bordados, artesanía, canciones de cuna; y el ***Proyecto Más allá de los vestigios de la Memoria: ¿Para qué sirve esto?*** Este proyecto se estructura a partir de las múltiples relaciones establecidas a partir de su exposición de larga duración que, desde el inicio, busca propiciar interacciones entre mediadores y visitantes sobre el conocimiento o no de éstos con respecto a los utensilios y objetos relacionados al trabajo del hombre del campo, que componen el acervo. Es importante destacar que ambos proyectos no se restringen a sus dimensiones comunicacionales. En el Ecomuseo, como espacio también de investigación, los discursos surgidos de esa interacción componen el corpus al cual el equipo se dedica permanentemente, analizándolo subsidiado por la Teoría del Análisis del Discurso (de filiación francesa). Los resultados parciales de estas investigaciones-acción vienen siendo debatidos en foros diversos y, así, continuamente enriquecidos y problematizados.

La reformulación museográfica, como mencionamos anteriormente, fue pensada en el sentido de cumplir mejor los designios del Ecomuseo y establecer una relación más dinámica con la comunidad. Por estar alojado en una casa de madera pequeña, en el modelo de las casas de la región,

y desarrollar distintas actividades, sobre todo de investigación, la museografía anterior privilegiaba la multiutilización del espacio, en detrimento de la museografía del acervo propiamente dicho. Así, el espacio museológico se estructuraba en una sala multiuso (con un pequeño auditorio y un área expositiva interna), una terraza (usada como área expositiva externa), sala administrativa, dos depósitos y una reserva técnica. El hecho de que los objetos del acervo estén dispuestos también en la terraza aunque franqueasen el buen acceso al público, traía dos problemas inmediatos: de seguridad y de conservación.

Así, se optó por ampliar el área de auditorio de la sala multiuso y el área expositiva externa, con la finalidad de priorizar la exposición interna del acervo. Existe allí una biblioteca que contiene no sólo libros sobre la fauna, la flora y la cultura locales – foco del acervo museal, sino también libros de literatura para niños, jóvenes y adultos. Cabe resaltar que en la región hay apenas una escuela rural y ningún otro equipamiento cultural, de esa forma, la biblioteca pasa a ser estratégica para atraer público espontáneo y favorecer el diálogo del museo con su entorno. Además, en ese proceso, también se desocupó uno de los depósitos (contiguo a la biblioteca), que tiene un baño y una puerta que lo une al área externa (césped), y que se ha transformado en un taller – o sea, en un espacio de producción artístico-cultural volcado hacia niños, jóvenes y adultos.

Se entendió que con esas pequeñas intervenciones el Ecomuseo podría cumplir con el objetivo de no sólo presentar los objetos de cultura de forma crítica, sino que también ampliar el repertorio y fomentar la expresión creadora de sus visitantes. Igualmente, con la retirada del acervo expuesto en la terraza, ésta pasa a acoger las actividades de la biblioteca y del taller y, a la vez, utilizarse como espacio de encuentro y convivencia social. Por fin puede ampliarse el espacio para compartir las investigaciones desarrolladas a través de *banners*, posters, folletos, entre otros.

De los espacios recreados, el área destinada a la exposición permanente fue la que requirió mayor atención. Primero, por el desafío de proponer una nueva museografía para los objetos ya existentes y anteriormente expuestos y que hacía tiempo cumplían determinado papel en aquel mu-

seo. ¿Sería como construir un nuevo texto, provocar otros sentidos y reflexiones, a partir del ya existente? Por la característica de los objetos, fueron entonces creados núcleos/ambientaciones referentes a la vida cotidiana en la región utilizando las piezas del acervo y acrecentados algunos elementos: el espacio para lo sagrado se amplió; el ambiente referente a las actividades femeninas en la casa, un núcleo representando los cuartos, la intimidad del hogar se han desplazado; se ha hecho una ambientación caracterizando las salas de estar como espacio de congregación de los adultos. El núcleo con los instrumentos de trabajo eminentemente masculinos se acopló a los demás ambientes; y, a través de la exposición de algunos elementos escenográficos, se planteó llamar la atención hacia el mayor problema de la región: la caza y la extracción predatorias.

Una vez establecida la nueva lógica expositiva, aún se hacía necesario fortalecer el diálogo con el público, creando nuevas estrategias comunicacionales. En ese sentido, vale recordar que el Ecomuseo está en un área rural con una población que no frecuenta instalaciones culturales – y el museo no es una excepción. Así, se optó por colocar en los núcleos remodelados algunas frases que reflejasen algo sobre aquel ambiente y aumentasen el sentimiento de pertenencia de los visitantes locales, todas ellas basadas en el conjunto de datos ya colectados en investigaciones anteriores. Por ejemplo: *"Algunas señoras de la comunidad de Nueva Rússia suelen, en el mes de diciembre, ir de casa en casa a rezar el rosario, con la presencia del Niño Jesús"; "Aunque casi todas las casas tengan cocina a gas, la cocina a leña aún está presente en la comunidad de Nueva Rússia"; "Los quehaceres domésticos hoy son hechos con más ayuda tecnológica, pero siguen básicamente a cargo de las mujeres"; "Hasta la década del 60 era común encontrar, en los cuartos de las casas de esta comunidad los llamados tocadores – especie de cómoda que apoyaba la palangana y el jarro para la higiene personal de hombres y mujeres"; "La sala de estar es el espacio de reunión familiar, pero generalmente sin la inclusión de los niños"; "El ritmo de las labores es duro y exige fuerza física"*. Cabe subrayar que las frases son todas afirmativas, excepto una que, a propósito, recibió la expresión indagadora, exactamente por referirse al grave problema ecológico local: "*¿El que*

ama a los animales los captura?". La idea de la interrogación es más inquietante y convoca al espectador a involucrarse con la temática, y lo hace mucho mejor que si se usara una afirmación.

Hechos los cambios posibles, la exposición permanente fue abierta para el Día del Medio Ambiente, con un gran flujo de personas en el museo, pues había sido creada una asociación con un grupo de estudiantes y una constructora local, y uno de los desafíos propuestos era plantar 600 mudas de árboles nativos para la recomposición de la mata ciliar. Fue interesante percibir la relación de los visitantes con un acervo tan próximo y conocido, y al mismo tiempo, desconocido para el público urbano. Entre los asistentes, no todos tenían experiencias museales anteriores. Doña Hildegard, vecina al Ecomuseo, estaba yendo por primera vez con sus dos hijos, Altair y Marici – y parecían asombrados al ver que sus objetos de uso corriente allí estaban musealizados: *nada como una comidita hecha en la cocina a leña*, comentaba ella sonriente, acariciando la plancha de hierro de la cocina a leña.

Otros adultos quisieron también compartir sus historias museales con nosotros: un muchacho de 22 años dijo ya haber ido al Museo Fritz Müller, al Museo Dr. Blumenau, al mausoleo; y al museo de la Biblioteca Municipal: *"Cuando estaba en la escuela también fui* [a museos]. *Voy porque me gusta la historia de Blumenau. Otro, de 33 años, afirma que sólo fue al museo en su fase escolar: ¡Esta es prácticamente nuestra primera visita a un museo! Tiene que aprender a gustarme... Cuando se sale del país, se va a los museos para conocer la cultura – aquí nadie va...* Opina, casi tratando de justificar su no asiduidad museal".

La muchacha de 33 años que circulaba por el museo, se presenta de otra forma: *"Soy de Ijuí, en RS, y allí hay un museo indígena bien completo, con ropa, utensilios, tumba... Fui también al MASP* [Museo de Arte de São Paulo] *y hubo otro en SP, de Biología, que tiene huesos de ballena. Como soy provinciana, varias de las cosas aquí conversan conmigo – me parecen contemporáneas – como los tachos que me remiten a la jalea de guayaba; la cocina a leña, que me parece ser actual. Esa lavadora existía en mi adolescencia – la tabla también. Ollas de hierro. De planchas de ésas mi abuela tenía una colección, pero para decorar. Moledores de carne como ese se usan hasta hoy y ¡mi abuela aún*

tiene esa radio!". En otro momento, unas gemelas de 27 años, nos explicaban que su madre tenía una plancha semejante expuesta, *pero con una cosa debajo*... Dicen que su aprecio mayor es por la selva, por la naturaleza. Pero si van a algún lugar que tiene museo, ellas entran. Hablan de cuánto aquellos objetos las remiten a la provincia, de donde vinieron: *"este museo rescata esas cosas del pasado"*.

Si museos son espacios en los cuales podemos ver el acervo y vernos en el acervo, en ecomuseos como éste, ese proceso de identificación y pertenencia quedan aún más claros. Sin embargo, observando el movimiento en el lugar, nos inquietaba el hecho de que casi todas las personas movían/tocaban el acervo expuesto: tal vez por el tipo de objeto, más próximo, más cotidiano; o por la expografía que optamos, sin vidrios o cuerdas de aislamiento; o por la falta de vivencia museal anterior de la mayoría de los visitantes. Llegábamos a oír: *¡¿Pero esto también es un museo?!* Se hace evidente que la concepción de museo como algo distante e impenetrable todavía puebla la experiencia de aquellos que ya han visitado otros, así como el imaginario de los que nunca lo habían hecho. Romper con eso se ha mostrado un desafío permanente.

Pero la verdad es que esa perspectiva ya no es unánime, y los objetos cotidianos y el viaje en el tiempo que ellos provocan llamaron la atención de todos. Una maestra de una escuela privada piensa que el Ecomuseo puede ser un espacio privilegiado para trabajar la sustentabilidad, para pasar el día, hacer un picnic ecológico, debatir educación patrimonial... ¡En fin! Un lugar interesante para resignificar el propio concepto aun corriente en el sentido común de museo como espacio estático, elitista e ininteligible. Para el equipo del Ecomuseo, los comentarios recogidos entre adultos y niños vienen a reforzar cuánto hay por hacer en los museos en general, en el sentido de consagrarlos como espacios dinámicos de reflexión y construcción de identidad; como espacios impulsores de creación; fomentadores de debates; lugares de encuentro consigo mismo y con el otro, sino a pesar de sus paredes.

¿Toda la complejidad y amplitud de la misión museal puesta en la contemporaneidad no exigirían otras acciones en el proceso de revitalización del Ecomuseo Dr.

Agobar Fagundes? Fue exactamente la conciencia de esa necesidad que cimentó la opción por el segundo frente de acciones, aunque bastante vinculada a la primera ya descrita porque también involucra la dimensión comunicacional y se traduce en propuestas más accesibles a la comunidad, enfatizando la identidad local y estimulando el conocimiento y la valorización de la flora y fauna de la región. Sobre todo, incentivando a los que frecuentan la Escuela Municipal Margarida Freygang a participar más en las actividades desarrolladas en el Ecomuseo, que se dan desde junio de este año. Asimismo se les estimula a disponer de la Biblioteca Jacatirão Vermelho (especie de árbol nativo de gran porte y belleza) y el taller de arte, ahora un espacio propio que atiende las necesidades de los participantes. Como la preservación es objeto de las reflexiones y críticas del Ecomuseo sobre el consumo, estas acciones son amparadas por el Proyecto Vide-Verso, que consiste en dirigir la mirada del niño y del adulto hacia los diferentes valores y beneficios de la reutilización, reducción y reciclado. Así, entre otras cosas, son incluidos en este proyecto en desarrollo la colecta y reutilización de materiales de divulgación, tales como *banners*, fajas, folders, cuyo reverso reutilizamos de diferentes maneras en los talleres poéticos.

Pero el Ecomuseo Dr. Agobar Fagundes no cuenta exclusivamente con acervo cultural, y posee también un gran acervo natural. ¿Qué hacer a ese respecto? Finalmente, pero no menos importante, la tercera punta de sustentación de los trabajos de Ecomuseo se refiere, justamente, a una planificación de las políticas que tocan su patrimonio natural – a través de la propuesta de musealización de sus senderos ecológicos y estrategias de comunicación/circulación de los resultados de investigaciones concluidas y en desarrollo, sobre la fauna y la flora locales, expresadas por proyectos anteriormente desarrollados en el lugar, como el ***Proyecto Mata Atlântica, el Levantamiento de la Mastofauna*** ocurrente en el área del Ecomuseo, y el ***Levantamiento y Planificación de los Senderos Ecológicos Interpretativos*** en el área del Ecomuseo, desarrollados por los biólogos que integran el equipo de investigación desde la fundación de la institución.

A lo largo de estos años, esta temática viene siendo largamente discutida por profesionales especialistas, investigado-

res de las áreas de la Biología, Educación Ambiental, Turismo Ecológico, Arte, que utilizan la estructura ofrecida por el Ecomuseo para dictar conferencias, desarrollar investigaciones, hacer talleres, así como realizar reuniones sobre el desarrollo del Plan de Manejo del Parque Nacional de la Serra do Itajaí, integrando a la universidad local (curso de Biología), la Asociación Catarinense de Preservación de la Naturaleza (ACAPRENA), el ICMBIO Nacional y Estatal, entre otras instituciones y órganos públicos y privados.

El próximo paso en esa esfera será la puesta en marcha de la musealización de los senderos, y la apertura de las mismas para el público en general, así como dar seguimiento al término de las actividades de investigación de la mastofauna local, como ya se ha señalado.

Este ensayo viene a compartir un poco del movimiento vivido por el Ecomuseo Dr. Agobar Fagundes en la perspectiva de constituirse, permanentemente, como un espacio que acoge, preserva y promueve la fauna, la flora y los saberes y decires de su gente. Un museo que busca caminos para estar en sintonía con la política nacional de museos de Brasil y con lo que hay de más evidente en discusión en la museología mundial. Un lugar que privilegia la capacidad de escuchar, de diálogo, la mediación y que promueve el diálogo entre la gente y la naturaleza de la cual es partícipe.

BIBLIOGRAFÍA

ABREU. R. (org) *Museus, Coleções e patrimonios: narrativas polifónicas*. Ed. Garamond-Río de Janeiro, 2007.

BOSI. E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. Ed. Companhia das Letras. São Paulo, 1997.

CASTELLANO. G.E. (Eco) *Turismo e Educação Ambiental-Diálogo e Prática Interdisciplinar.* Ed. Rima, São Carlos. SP. 2007.

FAGUNDES. O. V. *Beyond the vestiges of memory: What is this for?* Proceedings of the Twentieth Biennial Congress of the International Association of Empirical Aesthetics-Chicago, IL, USA, 2008

SANTOS. S. M. *A escrita do passado em museus históricos*. Ed. Garamond, 1984

CONFERENCIA

• Disfrutar, enseñar o estimular los procesos de comprensión en los museos

Flor Alba Garzón

• Disfrutar, enseñar o estimular los procesos de comprensión en los museos

Flor Garzón
Coordinadora de Educación en el Museo del Oro del Banco de la República, de Bogotá, Colombia. Profesional en Filosofía y Letras con especialización en Enseñanza de la Historia. Posee una vasta experiencia en el desarrollo de material didáctico, trabajo con educadores y formación e instrucción del personal de atención al público en museos.

El museo, entendido como un espacio para sentir, conocer y, finalmente, aprender, promueve en sus visitantes los procesos de comprensión que a su vez estimulan y completan los proyectos y programas que desarrollan las instituciones educativas o los intereses particulares que cada individuo tiene. Apoyado en un modelo de educación para la comprensión, el Museo del Oro ofrece un programa de atención al público que le permite su participación activa y directa; se conduce y se construye conjuntamente un saber a partir de la observación, la discusión y la reflexión, la animación pedagógica. El espacio del museo posibilita el desarrollo del individuo y sus competencias, a la vez que le facilita utilizar sus herramientas de comprensión para interiorizar y apropiar un conocimiento determinado.

Un cordial saludo y agradecimiento a los organizadores del **IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio** por permitirme presentar y compartir mis ideas y reflexiones de carácter educativo. Este texto se fundamenta en la experiencia que tengo como educadora en museos, en el intercambio de saberes con artistas, antropólogos y profesionales de otras disciplinas y de manera especial con el trabajo mutuo que por varios años he realizado con Eduardo Londoño, antropólogo, jefe de la sección de Divulgación Cultural del Museo del Oro del Banco de la República. Debo agradecer a los muchos maestros y maestras, niños y niñas, jóvenes, adultos mayores y al público en general que visita el Museo del Oro, a quienes he observado en su forma de recorrer, ver, conocer, reconocer y emparentarse con este espacio mágico sagrado. Es gracias al público que hoy estoy aquí.

Sé que todos están aquí expectantes a encontrar un algo diferente y especial que les sirva para su oficio o que les reafirme alguna idea que ya tenían sobre el tema de educación en museos. Intento dejar una huella de conocimiento y una gran curiosidad y motivación para que ustedes mismos generen un nuevo concepto de lo que es la educación en el museo.

Las ideas que pongo a su consideración giran en torno a lo siguiente: El museo, entendido como un **espacio para sentir, conocer y finalmente aprender**, promueve en sus visitantes los procesos de comprensión que a su vez estimulan y completan los proyectos

y programas que desarrollan las instituciones educativas o los intereses particulares que cada individuo tiene. Apoyado en un **modelo de educación para la comprensión**, el Museo del Oro ofrece un programa de atención al público que le permite su participación activa y directa; se conduce y se construye conjuntamente un saber a partir de la observación, la discusión y la reflexión, **la animación pedagógica**.

ESPACIO PARA SENTIR, CONOCER = APRENDER

Mucho se habla de la función educativa del museo y cuál debe ser su modelo o proyecto pedagógico; quienes trabajamos para ejercer esa función nos quedamos justamente en lo formal educativo y nos olvidamos de lo divertido que debe ser el aprendizaje. En particular, considero que la educación en general y no sólo en el espacio del museo se debe asumir como *"... La Educación, entendida como el proceso de desarrollo humano, realización personal y manifestación de las potencialidades... La Educación en la escuela moderna está prohibida"*[1], me parece que esta propuesta de replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje encaja con el deseo desde los museos de apoyar estos procesos. La escuela prohibida, la no educación y el museo como espacio de disfrute deben ser el fundamento para encender la chispa de aprendizaje que todos llevamos dentro. Es decir, si nos olvidamos de lo formal, lo informal, lo educativo y los demás términos cargados de "aprendizaje" daremos vía libre a esas formas de pensar que permiten desarrollar esquemas de pensamiento creativo. Cada uno de nosotros, desde su experiencia de vida, ha podido constatar que el gozo de aprender se da cuando desde la pregunta, desde lo especulativo, desde lo no convencional llegamos a conocer y aproximarnos a un saber. Los modelos de aprendizaje adaptativos han quedado atrás y es hora de potenciar los aprendizajes creativos generativos.

El sentir es el resultado de una experiencia estética que posibilita un aprendizaje. *"Se considera que la vivencia estética no es tan sólo una impresión espontánea agradable o desagradable, ya que por lo general*

1 http://www.educacionprohibida.org. Consultado en Agosto 11 de 2011

implica diferentes grados de atención y de interpretación. Ésta involucra al sujeto de manera que, o bien lo "de afuera" lo asombra, lo envuelve y le motiva sentidos, o bien "desde adentro" lo sorprenden ocurrencias de acciones posibles. La percepción y creación estética (así como la creación artística) no están necesariamente motivadas por situaciones placenteras, hay eventos dolorosos y obras artísticas que, por ejemplo, evocan tristeza o miedo y que tienen gran valor estético, como puede ser en la cotidianidad un rito fúnebre, o una tragedia en la literatura. En la vivencia estética hay siempre un sentimiento de autoafirmación y libertad interior. Aunque nos dejemos llevar por una situación que nos atrae, y por las ocurrencias que ésta suscite, nunca perdemos conciencia de la situación: Sentimos que sentimos. Pensamos qué sentimos. La experiencia sensitiva y sensible del mundo modifica permanentemente la concepción que tenemos de éste, dinamiza el pensamiento creativo y motiva la acción sobre la vida misma dándole sentido."[2]

Para llegar a conocer desarrollamos esquemas de pensamiento que se inician en la intuición, en la observación, asimilación y readecuación y transformación de una experiencia sensitiva y de la información que recibimos; en cualquier situación cotidiana nos encontramos con problemas que resolver, hacemos hipótesis, vislumbramos posibles soluciones, las probamos, ajustamos y proyectamos. Ejercitamos nuestra creatividad y arribamos a un conocimiento particular válido o inválido que ajustamos en la medida en que vamos aprendiendo. Por supuesto para validar el conocimiento requerimos de un acompañamiento formativo (escuela, la ciudad, todo lo que nos rodea) y en esos espacios, al igual que en el museo, se desarrollan modelos particulares de enseñanza-aprendizaje.

No existe una tendencia o modelo particular al cual deba regirse el esquema educativo en los museos, bien lo señala Eduardo Londoño en su artículo Método a dos voces: la construcción de múltiples miradas en la educación en el Museo del Oro[3]. Se conjugan varios modelos y tendencias; así

2 Ponencia: Poesía en el templo; legado inmaterial. Una propuesta educativa, María Elena Ronderos. Encuentro Iberoamericano de Cultura organizado por UNESCO, Sao Paulo agosto 2004

3 Boletín Museo del Oro 52, enero - diciembre de 2004

el constructivismo con el conductismo, el positivismo con la corriente de educación progresista con el fin de generar en los visitantes un sentimiento de gozo interior que potencia un deseo de conocer más sobre lo visto.

MODOS DE DESCUBRIR, PENSAR, CREAR Y HACER CIENCIA.

Aprender a asimilar el mundo y a incidir sobre él requiere del desarrollo de todas las competencias: cognitivas, sensoriales y actitudinales. El espacio del museo posibilita el desarrollo del individuo y sus competencias, a la vez que le permite utilizar sus herramientas de comprensión para interiorizar y apropiar un conocimiento determinado.

La experiencia contemplativa es un modo de desarrollo mental característico de la experiencia estética, es un estado de conocimiento cualitativo, en el que se configuran significados de una manera particularmente perceptiva y autónoma. En la contemplación, se ponen en consideración sensible las personas, las cosas y los hechos del mundo. Se conciben imágenes e ideas que pueden ser sorprendentes, misteriosas e impredecibles. Al contemplar selecciono, saboreo y disfruto secretamente lo que me rodea. Intuyo, percibo y apropio ese algo que me tocó y me significó. Activamos diferentes modos de pensar: intuimos, vemos más allá dando testimonio del ser selectivo que somos; evocamos impresiones, sensaciones, vivencias, ideas; u observamos meditativamente; fantaseamos, hacemos visible imágenes que resultan de la asociación libre de ideas, soñamos, jugamos alegremente con el pensamiento. Contemplamos en soledad y silencio, o en grupo de manera emotiva y expresando con palabras o gestos nuestro sentir. En el museo la contemplación es el momento más importante para el visitante porque le permite emocionarse íntima y socialmente. Intima porque se guarda todo aquello que le conmueve y le aporta a su gusto particular y socialmente porque le permite expresar y compartir con otros su experiencia.

En el ejercicio del pensamiento contemplativo, se conciben e intuyen visiones del mundo y de las cosas que, por tener un íntimo sentido personal, son en sí mismas potencia del conocimiento significativo. De allí surge la curiosidad, el interés y el de-

seo intenso por conocer. Desde esta manera de pensar, se puede suscitar un proceso motivante, exploratorio de conocimiento, que garantice el desarrollo imaginativo, creativo y propositivo, a la vez que fortalece los valores como la responsabilidad, la tolerancia, el cuidado y comprensión de la vida.

Cuando contemplamos activamos todo en nuestro ser: nuestra memoria con vivencias pasadas y presentes, conversamos con el mundo que nos rodea, nos encontramos con los otros y compartimos espacios y gustos. Descubrimos, inventamos desde nuestra experiencia el mundo que vivimos. Compartimos la experiencia contemplativa a través del lenguaje, que nos permite a la vez hacer una reflexión individual y colectiva. Cuando se reflexionan y se comparten las visiones personales del mundo, se va adquiriendo confianza en sí mismo, se aprende a apreciar las cualidades de los otros, de la naturaleza y de la producción cultural. Aparecen de manera espontánea y natural intuiciones y acciones innovadoras. Se van conjugando representaciones de la comunidad local y universal, de modo que se constituyen y reconocen universos simbólicos compartidos.

Las formas de pensar propias de la experiencia estética nos conducen a formas de pensar y hacer ciencia pues son vitales, genuinas, creativas, y en oportunidades comprobables. El conocimiento que nos provee la experiencia estética es, entonces, de carácter subjetivo en cuanto se trata de incrementar y enriquecer las propias percepciones y nociones de valor en la vivencia misma. Y es de carácter objetivo, en cuanto en ésta se reconocen cualidades de la naturaleza, los demás y las cosas, en los contextos particulares, en el ámbito cultural local y universal, desde una perspectiva histórica.

El museo y sus colecciones se constituyen en lugares y motivos por excelencia para contemplar, transformar simbólica y expresivamente, reflexionar, convocar, comprender y proyectar el sentido de la propia existencia en un contexto cultural.

EL TRABAJO CON MAESTROS: ENCUENTROS CON MAESTROS EN EL MUSEO DEL ORO

La comunidad educativa, en especial el profesorado, es el eje principal sobre el

cual gira el potencial del conocimiento de la población del futuro. Con ellos trabajamos para difundir la importancia de las colecciones como fuente de información, de la existencia de los museos como preservadores de éstas y como espacios que potencian los procesos creativos y científicos del individuo. Además, promovemos el reconocimiento del patrimonio cultural tangible e intangible, que no solamente se encuentra depositado al interior del Museo del Oro sino que convive con nosotros en todos los escenarios culturales que construimos a lo largo y ancho de nuestra historia.

Para atender los numerosos grupos de colegios que llegan al museo se inicia el programa Encuentros con maestros (previsita, realizados quincenalmente desde 1996). Inicialmente se compartía con los educadores los objetivos del museo, se les hacía un recorrido completo por todas las salas y se les impulsaba a que fueran ellos quienes condujeran la visita escolar utilizando las exhibiciones como un material didáctico de apoyo a lo que estaban viendo en clase. Puesto que ellos conocen tanto el pensum escolar como a sus estudiantes pensábamos entonces que "el maestro es el mejor guía". La observación demostró que no, porque la inducción dada en una tarde a los educadores no lograba que los maestros se sintieran capaces de hablar y sobre todo de responder las preguntas de sus pupilos frente a las vitrinas y porque la cartilla para el maestro "Visita el Museo del Oro" que se distribuía no coincidía formalmente con el guión de la exposición permanente, y la unión de los dos discursos muy arqueológicos representaba un esfuerzo imposible de comunicar.

Actualmente se convoca a los maestros para coordinar con ellos el tipo de recorrido que desean con sus estudiantes. Para ello tenemos una oferta de temas: sociedades prehispánicas, arte prehispánico, el cuerpo es cultura, manejo prehispánico del medio ambiente, el trabajo de los metales, animales míticos. En este encuentro los maestros asumen el rol de sus estudiantes y en medio de juegos y dinámicas interactivas conocen la propuesta educativa del museo. Así, usando los materiales didácticos que ofrece el museo y reconociendo algunos de sus espacios de manera activa, participativa y ejerciendo los procesos de contemplación y de producción propia de conocimiento están en capacidad de elegir el tema. La actividad es un simulacro de lo

que será el recorrido que harán con sus estudiantes y por ello cada maestro ejerce su propio proceso "sentir, conocer=aprender". Este tipo de recorrido lo hemos llamado "animación pedagógica".

Involucrando a los maestros en esta nueva forma de descubrir, entender y aprender en los museos se reafirma que desde la experiencia estética, desde la contemplación, el cuestionamiento, la hipótesis, hasta la confrontación se produce un conocimiento particular; luego compartir este conocimiento con otros visitantes, con el animador pedagógico, o con colegas dará la oportunidad de ejercer la convivencia y de ir consolidando un determinado concepto (patrimonio, identidad, diversidad, entre otros).

ANIMACIÓN PEDAGÓGICA

Consecuente con el planteamiento educativo del Museo del Oro, en el año 2000 se inicia el proyecto de animación pedagógica, orientado fundamentalmente a la comunidad escolar y pensando en que para cada tipo de público se debe tener un servicio o producto en particular.

Anteriormente, para la atención de escolares se había contado con el apoyo de pasantes de Administración turística y jóvenes bachilleres auxiliares de la Policía Nacional, quienes por determinado tiempo (tres, seis o doce meses) realizaban los recorridos o visitas guiadas. Si bien estos jóvenes tenían gran entusiasmo para realizar esta labor, no era fácil capacitarlos a la vez en antropología, arqueología y en educación para hacer una visita que no consistiera en repetir un largo parlamento.

El proyecto de animación pedagógica vinculó pasantes universitarios de la carrera de Antropología, con el fin de que fueran estudiantes muy entrenados de últimos semestres los que entraran en diálogo con los escolares. En julio de 2000 ingresó el primer grupo de dos universitarios pasantes por un semestre, y así se sucedieron hasta diciembre de 2004. Este cambio permitió que algunos de los antropólogos y antropólogas realizaran sus investigaciones de grado sobre su experiencia de trabajo en el museo y presentaran ponencias en congresos de la disciplina, contribuyendo de manera efectiva en la reflexión sobre el tema de educación en museos.

El principal aporte, sin embargo, fue que gracias a la formación de estos jóvenes se pudo implementar un concepto nuevo de recorrido escolar que se denominó "animación pedagógica" y que en su momento se definió así: *"Las animaciones son eventos interactivos entre un público escolar y las exposiciones, alrededor de un tema particular, motivados y conducidos por el animador y el maestro, quien queda encargado de darles continuidad en clase. El Animador no enseña: ayuda a descubrir, incita a aprender"*. Ellos fueron y son parte importante en la concepción y desarrollo de este proyecto. Los recorridos temáticos sobre arte, sobre sociedades prehispánicas, sobre animales, sobre tecnología y arqueología tienen una dimensión informativa y, a la vez, un toque especial y personal que da el animador. La animación tomó forma como un diálogo frente a un conjunto selecto de vitrinas donde el animador hace preguntas y fomenta la investigación, observación, apropiación, convivencia y disfrute de los escolares, que finalmente son quienes hablan más, lanzan hipótesis y buscan explicaciones a los objetos originales que ven, respecto del tema planteado. Los participantes sienten, conocen y aprenden el museo por sí mismos, generando sentimiento e interés por el patrimonio; revalúan su idea de museo como un lugar estático, donde solo se guardan cosas del pasado o intocables, donde un guía repite con voz aburrida lecciones que aprendió de memoria, que parten de la lógica de un sabio-curador (especialista en un tema) y no de las inquietudes y necesidades del público, y que están cargadas de palabras científicas que no se entienden. De hecho, varios de los animadores redactaron "guiones" o documentos donde reunían lo que se debe decir en una animación sobre un tema, que siempre fallaron porque se convertían en el guión de recitación que se buscaba eliminar.

Partiendo de la metodología sociológica de Orlando Fals Borda[4], que consiste en que a la vez que se trabaja en las labores diarias o en eventos especialmente generados de atención a un tipo de público, se lo está estudiando, elaborando hipótesis y generando las ocasiones para contrastarlas, se involucró a los animadores para convertirlos en científicos sociales. El diálogo mismo

4 Rahman A. y Fals Borda O., 1989 "La situación actual y las perspectivas de la Investigación Acción Participativa en el mundo" en Salazar M. (editora 1992).

y la interacción de los animadores con los maestros, los escolares y con otros públicos les sirve para ir conociendo cada vez más a ese público e ir orientando su forma de abordarlo y de atender de la mejor forma sus necesidades; los guías que ofrecían un discurso de una sola vía o que sólo consideraban importante el saber de los guionistas del museo no podían contar con esta herramienta de mejoramiento constante.

A partir de 2005 se decide convertir el grupo de animadores pedagógicos en un grupo interdisciplinario contratado donde hay antropólogos, maestros en artes, restauradores, artistas escénicos, historiadores y literatos. Son ellos los abanderados de nuestra propuesta educativa y ya no solamente realizan la animación con los grupos de escolares sino con el público en general. Esto quiere decir que las visitas guiadas oficiales (que se siguen llamando así) no continúan el formato tradicional de visita sino que se constituyen en una propuesta comunicativa entre el visitante-la colección-el animador.

Como complemento a los recorridos temáticos (animaciones pedagógicas y visitas en general), los animadores usan la mochila del animador. Este elemento se constituye en el factor sorpresa del recorrido y así chicos y grandes pueden observar, tocar réplicas o fragmentos originales que despiertan más su interés por la colección del museo. En el entendido de que el museo no es un "aula más" sino un espacio propio para el aprendizaje pero diferente al salón de clase, donde todos encontramos objetos únicos y ricos en información y novedades como elementos que me permiten interactuar con la exhibición; donde se puede compartir con amigos y desconocidos y donde no vamos a escuchar una clase -como sucedía con las visitas guiadas- sino a encontrarnos en un diálogo permanente con lo expuesto, con los otros visitantes y si tengo la oportunidad con el animador; donde todos los interrogantes que nos surjan son el mejor pretexto para iniciar una aproximación y contemplación.

LO EDUCATIVO NO ES SOLAMENTE LO ESCOLAR

La propuesta educativa involucra toda la programación del museo, las actividades orientadas hacia el público en general no diferencian grupos sino que los integran. Lo multisensorial hace parte de la propuesta y así ofrecemos actividades en las que los públicos se complementan: videntes e invidentes, oyentes y no oyentes, adultos mayores y jóvenes. Teniendo en cuenta que el público no es el mismo, los orientadores de las actividades conocen su público y el resultado es la gran satisfacción del público en general. Ejemplo de ello es la actividad Museos y memoria: recorridos con sentidos, dirigida por Jorge Andrés Colmenares, antropólogo, experto en multisensorialidad. Este es un recorrido para despertar todos los sentidos a partir de la reflexión sobre la sociedad, la diversidad, el medio ambiente y el arte. Con

esta sorprendente mirada a sus exposiciones, el museo se vuelve multisensorial para enriquecer la percepción, el deleite y la inspiración de todos sus visitantes. Jorge Andrés es invidente y en sus recorridos ayuda a descubrir las historias y narraciones que tiene cada uno de los objetos de la colección del museo. Reafirma entonces el potencial discursivo de las piezas y el poder embrujador de las narraciones de los cronistas, por supuesto su palabra y "su mirada" hacia la colección le dan un toque y un sabor particular a la actividad. Jorge Andrés utiliza algunos de los objetos de la mochila del animador y con su estilo particular motiva e involucra al público (videntes e invidentes).

Con los adultos mayores, jóvenes y niños realizamos actividades en las que saberes generacionales se encuentran alrededor de una historia donde descubren anécdotas, "chismecitos" y "detalles no contados" hasta ahora por los abuelos. Risas, abrazos y sorpresas son el resultado de un recorrido en el que adultos, jóvenes y niños "sienten, conocen= aprenden" sobre un tema particular en el museo. El lenguaje coloquial se conjuga con el lenguaje científico en un modelo de comunicación especial en el que todos sabemos y todos ayudamos a construir nuestro propio conocimiento.

Con las comunidades indígenas nos unimos a través de actividades que ellos lideran, el saber de cada grupo indígena se conjuga con el de los citadinos y compartiendo ideas hilando, pintando, trabajando con arcilla y con diferentes materiales, compartimos formas de entender el mundo. Logramos apreciar y reconocer que las diferencias culturales no nos hacen más o menos sino, justamente, "diferentes".

No se trata de contar aquí todo lo que hacemos en el Museo del Oro sino como lo dije al principio, de compartir nuestra experiencia y por eso refiero lo anterior.

Siendo consecuente con lo expuesto, deseo sentir, conocer y aprender en esta maravillosa ciudad, Santiago de Chile.

BIBLIOGRAFÍA

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1994). *"Ley General de Educación-Ley 115 de 1994 decreto reglamentario 1860, de agosto 3 de 1994"*.

LOUBET, Caroline-RATIER, Pascal (1999). *"La animación científica"*, en documento para capacitación del MILSET, Bogotá-Colombia

DURBIN Gail-MORRIS Susan-WIKINSON Sue (1996). *"Learning from objects"*. Londres: English Heritage.

HERNÁNDEZ, Francisca (1998). *"El Museo como espacio de comunicación"*, España: Trea

SCHÄRER, Martin R. (2000). *"El Museo y la exposición: múltiples lenguajes, múltiples signos"*, en Cahiers d'etude. ICOM, Conseil International des Museés, Paris

MESA 3: PATRIMONIO, IDENTIDAD Y COMUNIDAD (Primera parte)

- **Comunidades educativas con memoria: el lugar de las escuelas públicas en el patrimonio local (La Reina, 1969-1979)**
  Fabián González

- **La utilización del patrimonio local como fórmula educativa y de puesta en valor del mismo**
  Ana María Gómez

- **La educación en la valoración de la identidad atacameña: las experiencias del Área de Educación del Museo R.P. Gustavo Le Paige**
  Carla Mello, Gilles Rahier y Lorena Ulloa

- **Experiencias patrimoniales con niños y niñas preescolares de Ovalle**
  Daniela Serani

• Comunidades educativas con memoria: El lugar de las escuelas públicas en el patrimonio local

Fabián González Calderón
Profesor de Historia y Geografía, Magister (c) en Historia y Ciencias Sociales. Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Miembro del Grupo de Investigación Memoria Crítica. Ha realizado estudios y publicaciones sobre la relación entre el espacio escolar y el territorio, la historia de la educación, especialmente, ligada a la escolarización en sectores populares, y la historia reciente de Chile.

La propia historia de las escuelas públicas, en tanto construcciones sociales, es inseparable –en muchos casos– de la historia de las comunidades locales. Son estas mismas comunidades y no el Estado las que fundan (construyen y sostienen) sus primeras escuelas, fijando junto al territorio habitado un lugar-social-público desde donde se reivindica el derecho a la educación. Allí, en el origen mismo de esa alianza entre comunidad y educación, se funda la identidad primera y oculta de muchas de nuestras escuelas. Uno de los propósitos de este trabajo consiste en discutir en torno al lugar que les corresponde a las escuelas públicas en la cultura y el patrimonio local. Se realizan algunas consideraciones de orden conceptual y, luego, ejemplifica cómo se configuran en el escenario local (específicamente en la comuna de La Reina) los cruces entre espacio escolar, memoria y patrimonio.

Uno de los propósitos centrales que quisiéramos proponer en la siguiente exposición se refiere a discutir en torno al *lugar* que les corresponde a las escuelas públicas en la cultura y el patrimonio local. Realizaremos, en primer término, algunas consideraciones de orden conceptual para luego ejemplificar cómo se configuran en el escenario local (específicamente en la comuna de La Reina) los cruces entre espacio escolar, memoria y patrimonio.

A nuestro juicio la propia historia de las escuelas públicas, en tanto construcciones sociales, es inseparable –en muchos casos– de la historia de las comunidades locales. En no pocos casos, son estas mismas comunidades y no el Estado las que fundan (construyen y sostienen) sus primeras escuelas, fijando junto al territorio habitado un lugar-social-público desde donde se reivindica el derecho a la educación. Allí, en el origen mismo de esa alianza entre comunidad y educación, se funda la identidad primera y oculta de muchas de nuestras escuelas. La modernización reguladora del espacio urbano, junto a la especialización inocua de los espacios educativos –y sus consiguientes tecnologías del planeamiento, la gestión y el estándar–, han intervenido el espacio escolar (histórico) de modo de convertirlo en un lugar aséptico, desequilibradamente volcado hacia un presente sin historia. Sin

embargo, tras esa máscara de edificio escolar moderno, en los cimientos del sistema de escolarización de masas, puede hallarse una escuela socialmente construida por los actores locales, un espacio público local que se mueve, se comprime y se dilata del mismo modo que la comunidad que le da sentido.

Para el historiador de la educación Antonio Viñao, uno de los requisitos necesarios para que "algo" sea entendido como **patrimonio** de un determinado grupo es la conciencia que existe entre los componentes de esa comunidad de que ese "algo" es parte constitutiva del grupo (Viñao Frago, 2011: 34). Esto implica que el patrimonio *"digno de ser conservado y convertido en lugar de memoria"* está siempre afecto a los conflictos y las luchas por apoderarse de la memoria social de un grupo determinado (Viñao Frago, 2011:34). Cabe, entonces, la pregunta respecto al nivel de *conciencia* que existe, por ejemplo, en el profesorado local y en la comunidad en relación al peso que tiene la memoria escolar y las particularidades del espacio escolar en la configuración de proyectos educativos democráticos y localizados. Es decir, ¿sienten las comunidades locales que la escuela pública forma parte constitutiva de su propia historia como colectivo? ¿Siente el profesorado –de esas escuelas públicas– que el proyecto educativo que llevan adelante está fundado sobre la base de un tiempo/espacio escolar *vivido* y que es preciso recuperarlo para, así, pensar en el futuro?

Pues bien, lo que sí parece claro es que con la masificación de la escolarización en casi todo el mundo se consolida un tipo de memoria gestada y depositada en la experiencia escolar (Escolano Benito, 2011) y, en nuestros días, esta **memoria escolar** ha devenido memoria social compartida (Viñao Frago, Escolarización, edificios y espacios escolares, 2008). De este modo, los **espacios escolares** y la cultura material que allí surge se han convertido en lugares de la memoria social e individual. "Acudiendo a la memoria –dirá Agustín Escolano–, percibimos la historicidad de nuestra existencia y de la vida colectiva y ponemos en valor **la escuela** como elemento constitutivo de esta memoria que es cultura, y como tal, patrimonio comunitario a preservar y difundir". (Escolano Benito, 2011: 29)

Entonces, ¿qué produce la escuela en lo social y qué produce lo social en el espacio

escolar? ¿Qué experiencias y qué materialidades vinculadas a *lo escolar* han fraguado en 'recuerdo social' en las comunidades educativas de San Miguel, Pudahuel, Conchalí o La Reina? ¿Cómo se enlazan y se tensan, en los bordes del espacio escolar, los tejidos de lo social con los colores y la textura de lo educativo? El espacio escolar, cuyas características fundamentales son su porosidad y su condición de territorio fronterizo e históricamente disputado, ha sido descrito como un campo de fuerzas materiales y sociales cuya configuración se articula dialécticamente entre lo abierto y lo cerrado, entre lo que está dentro y lo que está fuera. En este concepto confluye lo deseado, lo prescrito, lo real y lo vivido (Viñao Frago, 2008) y en lo que sigue intentaremos mostrar algunos ejemplos de cómo han interactuado esas fuerzas y estos posicionamientos en una comuna de la ciudad de Santiago.

A mediados de la década de los '60 (1963), en medio de bucólicos parajes herederos del latifundio colonial, se crea la comuna de *La Reina* en el sector oriente de la ciudad de Santiago. En 1970 la población comunal apenas sobrepasaba los 55.000 habitantes y la única escuela pública que estaba dentro de los límites de la comuna era la Escuela N° 121, denominada Escuela Chipre durante los '90, actualmente funciona bajo el nombre de Colegio San Constantino. Ubicada en avenida Larraín, la Escuela 121 señala el corazón de la nueva comuna y a partir de ella nace la mayoría de las escuelas públicas del sector. Es decir, esa escuela funciona como matriz que al momento del desborde del sistema escolar local obliga a la generación de otros espacios educativos de muy disímiles características.

Pero ¿cuál es la relevancia que tiene una escuela pública en medio de una comuna de clase media alta que hoy cuenta con más de 20 colegios particulares y 9 colegios particulares subvencionados? Ciertamente, no asisten a la Escuela 121 los herederos de las chacras y fundos de Tobalaba; probablemente no era ésta una escuela ideal para los hijos de aquellas seis Juntas de Vecinos que habían logrado la ruptura con el Municipio de Ñuñoa en 1963 para proclamar la nueva comuna. Más bien, se fue convirtiendo en el espacio escolar que dio cabida a los sectores de menores ingresos de la comuna o a aquellos que no encontraban lugar en los colegios pagados. Hasta

comienzos de 1970 ese fue su perfil. Pero la realidad local cambiará radicalmente a partir de esa década.

Desde sus primeros días la comuna y especialmente sus primeros 'vecinos' enfatizan su definición como espacio urbano, consagrándolo como –eminentemente– residencial y exclusivo. Sin embargo, como se sabe, los movimientos y acomodaciones territoriales que tenían lugar en la ciudad de Santiago no eran en absoluto exclusivos de las clases medias y altas. Los sectores populares, las clases sociales menos favorecidas, los desterrados del campo y los expulsados de las haciendas del centro y sur del país también se movilizaban y aceleraban su acomodo en un proceso de transformación general del espacio urbano de Santiago que terminaría por convertir a la capital en una ciudad de masas (De Ramón, 2005). En el desplazamiento multidireccional de miles de nuevos pobladores por las distintas comunas de Santiago ningún lugar quedó excluido del deseo refundacional de las clases populares. La Reina no fue la excepción.

De tal modo, en la comuna de La Reina aunque recién formada ya se había consolidado una estratificación territorial muy marcada propiciada por los grupos de vecinos que habían dado origen a la comuna. Existían, por de pronto, tres áreas geográficas claramente diferenciables: una zona baja constituida por una clase media emergente estructurando un barrio residencial al modo de las utopías europeas de la ciudad jardín en terrenos de 600 metros, aproximadamente; una zona alta en la precordillera conformada por extensos terrenos de 5.000 metros, donde se localizaban las grandes casas de la burguesía. (San Martín, 1990: 90-91); y varios sectores o franjas que habían sido ocupados irregularmente por nuevos pobladores sin casa. Estos últimos sectores se repartían entre una franja que recorría la actual avenida Arrieta en el límite con Peñalolén, otra que colindaba con el recorrido del Canal San Carlos y un tercer sector que emergía en distintos puntos de la avenida Larraín hacia el oriente. Fue así como a los costados de avenida Larraín y en las proximidades de la Escuela 121 comienzan a ubicarse grupos de pobladores que no obedecen al "perfil" de la comuna. *"Villa La Reina"*, programa habitacional impulsado por el alcalde Fernando Castillo, está en 1970 en un período de estabilización de su pro-

yecto, mientras en sus cercanías se ha dado curso a un proceso de poblamiento espontáneo que sigue la tendencia del movimiento de pobladores que dinamiza toda la ciudad de Santiago. Se trata de los campamentos *Nueva Puerto Montt, Los Anhelos, Cordillera, Toqui Lautaro* y de las poblaciones *Las Moradas* y *Las Perdices*.

En ese escenario, a principios de 1971, el funcionamiento general del sistema escolar anunciaba un conjunto de nudos críticos 'en despliegue' asociados fundamentalmente a la presión social que se venía sobre los ejes basales del sistema. Pese a sus reformas recientes, el sistema escolar se estremecía por efecto de una fuerza social que lo desbordaba. La Escuela 121 no fue suficiente y los nuevos pobladores reclamaron pronto su derecho.

Quien estudie las experiencias y materialidades que marcan la memoria escolar en torno al año 1970 y siguientes, deberá considerar ahora no sólo el patrimonio arquitectónico de los viejos edificios escolares construidos en los años treinta o cincuenta, sino además incluir un conjunto de espacios escolares no convencionales que aparecen como respuesta a la crisis. Varios de estos espacios se encuentran sólo en la retina del recuerdo social y ya nada confirma su existencia. Hablamos de casas de fundo usadas como salones de clase (actual Casa Nemesio Antúnez) y Buses en desuso de la ETC adaptados como salas de clase. Surgieron entonces "Escuelas Anexos", "Escuelas de Tablitas" y Buses-aulas. Ciertamente, lo ocurrido en La Reina se replicó en la mayoría de los sectores populares de la ciudad: durante un tiempo se transitó de un nomadismo pedagógico para luego conseguir la estabilidad y la especificidad de los espacios educativos. De todos modos el proceso no fue rápido. Por ejemplo, sólo a mediados de 1975 la Escuela N° 438 de Las Barrancas, ubicada en la Población Santa Corina, pudo decir adiós a sus Buses-aula. Así lo señalaba su director a la prensa: *"Empezamos con un bus, hace ya algunos años, y no más de 50 alumnos. Ahora son cerca de 1.300 niñas y niños y 11 buses"*.

Según señala el testimonio de una de las profesoras de La Reina, fue responsabilidad de muchas manos convertir esas improvisadas escuelas en lugares para enseñar: *"transformamos el lugar; reforestamos, plantamos cuanta planta, chica*

o grande, ornamental o frutal, etc., llegara como donación. Todos trabajábamos; limpiando el terreno, emparejando el patio, "petroleando" las salas (el piso) pintando mesas, bancas, paredes, rejas, etc., etc., haciendo jardines."

En estas escuelas se enseñaba lo elemental, pero también se discutía la política local. Se realizaban cabildos, allí se organizaban los pobladores con el objetivo de publicitar demandas (de alcantarillado, de agua potable, de más salas de clases). Alcaldes y ministros se hacían presentes. Credos religiosos y partidos políticos se disputaban el espacio escolar. Poco importaba la precaria materialidad, era más relevante la dinámica social de la que eran parte esas escuelas.

La solitaria Escuela 121 dio origen a dos nuevas escuelas (N° 228 y 425), ambas firmemente arraigadas al desarrollo de los pobladores del sector más empobrecido de la comuna. Al menos una de ellas mantiene hasta hoy esa definición originaria. Con las sucesivas erradicaciones ocurridas durante la dictadura militar, los antiguos pobladores de La Reina no sólo fueron trasplantados en su calidad de *habitantes* sino también su memoria escolar fue transmutada y cegada. Los campamentos desaparecieron y sólo lograron sostenerse quienes adhirieron a Villa La Reina estableciéndose un tramado más o menos homogéneo entre el proyecto original de la Villa y un conjunto de poblamientos espontáneos. Desaparecieron también los buses-aula, las salas de clase en los patios del fundo y, lentamente, se desvaneció el relato del origen inestable y precario de las escuelas de La Reina. Se borraron los números de las escuelas, aparecieron los nombres y el proceso de municipalización de los años '80 terminó por enajenar las escuelas a sus comunidades y entregarlas a la administración edilicia.

En síntesis, en diez años (1969 y 1979) asistimos en el escenario local a un período de explosión de las expectativas y del ejercicio ciudadano vinculado al lugar para vivir y al lugar para educarse. La crisis del sistema de escolarización masiva es paralela al vértigo popular que avanza a tranco firme por la ciudad de Santiago, tranco que sólo será detenido en 1973 por la fuerza. Las escuelas públicas bajo la dictadura sufrirán no sólo el silenciamiento y la rutinización sino también

serán cortadas sus vinculaciones con lo social y lo comunitario. Las escuelas para pobres instaladas en La Reina pasarán de ser espacios improvisados e inestables a ser llamados "establecimientos" pues, al parecer, ha dejado de moverse el mundo a su alrededor y el tiempo de la agitación y el tumulto han pasado. Sólo una de estas escuelas guarda aún esa tonalidad terrosa y húmeda que caracterizó a las primeras escuelas básicas de la comuna. Según opinión de muchos, esa escuela debe reconocerse como patrimonio cultural de las comunidades que la fundaron.

TRABAJOS CITADOS

De Ramón, A. (2007). Santiago de Chile. *Historia de una sociedad urbana*. Santiago: Catalonia.

Diharce, L. (1 de julio de 1975). *La última lección de los buses aula.* Últimas noticias.

Escolano Benito, A. (2011). *Más allá del espasmo del presente.* La escuela como memoria. História da Educacao - RHE, 10 - 30.

San Martín, E. (1990). *El programa de autoconstrucción de La Reina.* En H. Eliash, Fernando Castillo. De lo moderno a lo real (págs. 89-95). Bogotá: Escala.

Viñao Frago, A. (2008). *Escolarización, edificios y espacios escolares.* Participación educativa , 16 - 27.

Viñao Frago, A. (2011). *Memoria, patrimonio y educación.* História da Educacao - RHE , 31 - 62.

• La utilización del patrimonio local como fórmula educativa y de puesta en valor del mismo

Ana María Gómez Martínez

Licenciada en Historia del Arte y Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. Actualmente está en período de investigación doctoral en torno a la temática de la educación y el patrimonio. Es integrante del proyecto de cooperación interuniversitaria "La Universidad con las escuelas innovadoras al servicio de la educación inclusiva, solidaria y de calidad", en la Universidad de Alcalá, de España.

El camino para la puesta en valor del patrimonio local es una vía que se ha desarrollado en abundancia por los movimientos de conocimiento y valoración de la propia cultura, promovido por los procesos de globalización. Sin embargo, una de las grandes tareas pendientes es la de conseguir que los más jóvenes sean concientes del cuidado, la protección y la investigación que requiere su patrimonio más cercano. En esta presentación se pretende explicar cómo la percepción de los alumnos de secundaria sobre el patrimonio local suele ser buena, pero ellos siguen cayendo a menudo en el vandalismo y la despreocupación práctica. Así, para evitar este tipo de actitudes debe desprenderse desde el profesorado un cambio de signo dentro de la institución educativa, que incluya el patrimonio en el currículum no sólo como un estudio de fondo sino como un medio para la educación.

PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA

En una sociedad como la que vivimos, casi totalmente globalizada, en la que cada vez tenemos un mayor acceso a toda la información y en el que las corrientes culturales traspasan fronteras más que nunca, aparecen a la vez nuevas lanzas a favor de la recuperación y puesta en valor de los patrimonios locales como fórmula para mantener viva una identidad única e insustituible, y en muchos casos en riesgo de pérdida por el abandono que sufre.

A pesar de que las intenciones por revivir y recuperar los patrimonios locales pueden ser una constante en el desarrollo social de muchos pueblos, no siempre es fácil convencer a la comunidad de que es necesario perpetuar y valorar esas idiosincrasias, costumbres o patrimonio local. Las razones para ello no son pocas, y se pueden contar desde la importancia cultural que puede tener evitar la pérdida de este tipo de patrimonios, hasta la capacidad de desarrollo social y económico que otorgan a los pueblos y ciudades el mantenimiento de su patrimonio.

En esta situación adquiere relevancia la educación de los jóvenes, en cuyas manos está la oportunidad de ofrecer un futuro óptimo a sus raíces culturales y patrimoniales, tanto en lo referente a su conser-

vación, como en la oportunidad de desarrollo que suponen.

Por otro lado, existe conciencia de que en muchos contextos, los sectores más jóvenes de la población a menudo rechazan y desprecian el patrimonio cultural local: no son conscientes del cuidado, la protección y la investigación que requiere su patrimonio más cercano.

A través de una pequeña prueba con alumnos, se pudo observar cómo los estudiantes de un aula de Formación Cultural Básica (formación previa al acceso a estudios de Obtención de Graduado Escolar para adultos, con alumnos entre los 18 y los 22 años provenientes de situaciones de abandono escolar), a pesar de que mostraban poco o nulo interés por los temas del patrimonio cultural, sí que se manifestaron preocupados cuando veían imágenes reales de actos vandálicos sobre el patrimonio.

Esto nos hace pensar que a pesar de que sí son conscientes de la importancia de proteger el patrimonio cultural mundial, no sienten que las piezas patrimoniales de su entorno más cercano merezcan protección, ni tienen intención de conocerlo. Se convierte así su actitud en una despreocupación práctica hacia el patrimonio cultural que les rodea, y en muchos casos en actuaciones vandálicas de mayor o menor gravedad hacia éste.

Esta situación, como ninguna, puede achacarse a una sola causa, pero sí es posible aislar alguna de ellas, y tratar de mejorarla, como se plantea en esta ocasión.

LOS MODELOS DE DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO LOCAL Y LOS JÓVENES

A menudo, los jóvenes sufren una tremenda desmotivación hacia el aprendizaje y la valoración del patrimonio debido a las fórmulas que tradicionalmente se utilizan para acercarlo a ellos.

En el caso de las exposiciones, a menudo los lugares donde se celebran son tradicionalmente 'aburridos' o poco llamativos para los jóvenes. Se trata de salas donde está prohibido hablar, tocar, preguntar o responder. Si mencionamos datos, el Museo del Prado de Madrid, en 2010, sólo el 1.5 por ciento de sus visitantes estaban en un rango de edad de entre 13 y 17 años y

subía al 6.9 por ciento en el rango de 18 a 24 años[1]. En estos datos hay que tener en cuenta la cantidad de jóvenes que son contabilizados procedentes de actividades extraescolares programadas por los centros educativos. En muchos otros museos o centros de exposiciones, se obvian estos datos distribuyendo los sectores de población visitante de otra manera[2].

Seminarios, charlas y congresos, donde las personas 'cultas' se colman de oratoria a la hora de hablar del patrimonio cultural. Sobre todo, donde se les habla de una Historia, de un Arte, del que no conocen ni la terminología más básica, pues los currículos españoles contemplan el estudio de la Historia del Arte sólo durante un trimestre en 3° de Educación Secundaria (14-15 años) y como asignatura obligatoria en el itinerario de Humanidades en 2° de Bachillerato (17-18 años).

EL PATRIMONIO LOCAL EN LAS AULAS

Tal como hemos mencionado, la aparición del arte en las aulas es realmente muy escasa en los currículos de la enseñanza obligatoria españoles, y hace referencias mínimas al concepto del patrimonio local , dejando en manos del profesorado el enseñarles o no conceptos relacionados con su historia local[3]. En este caso, se desecha que en la mayoría de las veces lo hagan en 2° de Bachillerato, pues como curso precedente a la Prueba de Acceso a la Universidad, tiende a ser un curso 'intensivo' enfocado completamente a los contenidos de la prueba de acceso.

De esta manera, constatamos que sólo encontramos un espacio para el patrimonio

1 Fuente. IET- Museo del Prado. Encuesta de caracterización 2010.

2 El Ministerio de Cultura Español divide los rangos de edad de visitantes en: 'Niños en visita familiar (menores de 12 años)'; 'Niños en grupo escolar (menores de 12 años)'; 'Adultos y jóvenes en grupo escolar'; 'Adultos y jóvenes en grupo' y 'Adultos y jóvenes en visita individual'. Así, este último grupo obtiene porcentajes medios del 70% sobre el total de visitantes. Si se refieren a las diferencias por sexos si se hacen un inciso algo más concreto en cuanto a tramos de edad: de 12 a 25 años (19.1% mujeres vs 3.9% de hombres en el caso del Museo del Traje). *http://www.mcu.es/principal/docs/novedades/2011/Estudio_Publico_Traje.pdf*

3 En la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, sólo aparece el concepto de patrimonio en el objetivo 'j' de Educación secundaria obligatoria: "j) *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural"*

durante el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, y que sería casi obligatoriamente menor a un trimestre de espacio.

Por otro lado, sí encontramos dentro de la normativa dictada por la Unión Europea dos alusiones a la educación en la definición de los principios internacionales que deberán aplicarse a las excavaciones arqueológicas de 1956, que dicen así:

V. Educación del público y a los maestros y profesores:

37. *Debe emprenderse una acción educadora, dentro y fuera de las escuelas, para despertar y estimular el respeto del público por los lugares y paisajes y dar a conocer las normas dictadas para lograr su protección.*

38. *Los maestros y profesores a quienes se encomiende esta función educadora en la escuela deberán adquirir para ello una preparación especial, en forma de cursillos especializados de estudios en los centros de enseñanza media y superior.*

Atendiendo a esta última norma, surge la problemática en torno a la cuestión de la formación específica del profesorado en educación patrimonial, que sería otra cuestión a considerar. Actualmente, la didáctica del patrimonio está marcada por un modelo tradicional muy arraigado (Ávila, 2001; Estepa, Ávila y Ruiz. 2007), caracterizado por una selección del conocimiento patrimonial ligado al patrimonio histórico artístico y a la enseñanza de la Historia del Arte, influenciado por la institución universitaria. Se forma a los jóvenes con una cultura patrimonial basada en el conocimiento de hechos o informaciones de carácter cultural, ilustrado o centrado en anécdotas y ligado sobre todo a una finalidad conservacionista.

Este tipo de metodologías hacen renunciar al alumno a la participación del patrimonio, en muchos casos ya acostumbrado a ser un elemento pasivo en todo lo académico. Lo relacionan con un tipo de saber memorístico, no cuestionable y en el caso de las visitas físicas, no se relacionan con lo visto en el aula sino como una actividad de ocio.

Con esta perspectiva, es difícil pensar que el alumnado consiga extraer de su experiencia escolar ninguna enseñanza encaminada a apreciar su propio patrimonio ni

a considerarlo de ninguna forma especial, al margen de las propias circunstancias personales/ familiares o de la propia sensibilidad del alumno.

Por otro lado, esta falta de actitud a menudo es la causante de la falta de atención hacia el patrimonio local no sólo puede ser causa de atentados hacia el propio patrimonio tangible, sino a la progresiva desaparición del patrimonio intangible de los pueblos. Ya en el caso de localidades pequeñas, puede acabar en la pérdida total de identidad de sus habitantes respecto a ésta, llegando incluso a su desaparición.

UNA SOLUCIÓN DESDE LAS AULAS

A la luz de todo lo anterior, es inevitable que la mayoría de los jóvenes no sólo sientan desprecio o despreocupación por su propio patrimonio. A la vez, éste queda relegado cada vez más de su identidad, hasta el punto que -pudiera ocurrir- si de las nuevas generaciones dependiera su conservación, muy pocos se alzarían en su defensa. Adicionalmente, en la actual sociedad de consumo, los valores económicos (también podrían llevar consigo la conservación del patrimonio), se aprecian por encima de todo.

Para evitar este tipo de actitudes debe desprenderse desde el profesorado un cambio de signo dentro de la institución educativa que incluya el patrimonio en el currículum no sólo como un estudio de fondo sino como un medio para la educación.

A pesar de que el currículum actual no es precisamente 'permisivo' con el patrimonio local, sí es posible tratar de utilizarlo de forma transversal para incorporarlo a la mentalidad cívica de los/as alumnos/as, y con fórmulas más alejadas de los modelos de difusión habitualmente utilizados.

Si algo hay claro es la facilidad con la que los estudiantes perciben con la práctica lo que no lo hacen con la teoría. ¿Por qué no incorporar el patrimonio cultural local como corpus práctico?

Para ello, desde muchas instituciones y centros, se han puesto en marcha experiencias y fórmulas, que tratan de acercar más a los alumnos/as a la utilización práctica del patrimonio de sus ciudades.

ALGUNAS EXPERIENCIAS CON EL PATRIMONIO LOCAL EN LAS AULAS

En este apartado he querido recoger algunas de las experiencias que se están llevando a cabo en centros escolares. Sin ánimo de querer hacerlas mías, sí quisiera exponerlas para demostrar que atendiendo a la diversidad de oportunidades que ofrece el patrimonio local, y sobre todo, con creatividad y ganas de poner en marcha proyectos, se consigue muy a menudo lograr involucrar al alumnado en actividades relacionadas con el patrimonio. E incluso más, lograr que sean conscientes de la importancia de cuidar, trabajar, investigar y difundir todos los aspectos de la cultura propia, y que en sus manos está el futuro de este patrimonio.

Como un primer caso, me gustaría presentar la experiencia del Instituto de Enseñanza Secundaria Alcaria de Puebla del Río, Sevilla, España, donde desde las aulas se puso en marcha un proyecto para reforzar el conocimiento y convertir en experiencia personal parte del patrimonio inmaterial de la localidad, a la vez que exploraban la capacidad pedagógica de este tipo de proyectos.

Los estudiantes, en este caso, pudieron conocer más de cerca el cultivo del arroz en el entorno de la localidad y la industria de conservas y salazones en la localidad vecina (Ayamonte). Utilizando métodos y técnicas de la antropología, los alumnos estudiaron las fuentes bibliográficas y documentales, realizaron visitas y talleres sobre estas temáticas y produjeron núcleos de debate y exposiciones con la información trabajada.

Las conclusiones del proyecto recogen en ellas resultados como la mejora de la práctica docente, un mayor desarrollo autónomo de los escolares y la mejora de la conciencia profesional del profesor, además, del refuerzo del patrimonio como contenido transversal.

Quisiera destacar un segundo caso, procedente de la localidad de Almedinilla en Córdoba, España. En el caso de este pueblo, se partía de un patrimonio local histórico muy rico tanto por su antigüedad como por su cantidad.

Yacimientos arqueológicos de época romana, además de un patrimonio natural bien conservado, convertían al pueblo en

un lugar con un amplio potencial, pero con un muy bajo rendimiento. A través de la creación de un Eco-museo local y el trabajo conjunto con las aulas, se ha convertido a mi parecer en uno de los mejores ejemplos de mejora y difusión del patrimonio local, traducido en beneficios económicos y sociales.

La creación en el año 1994 del 'Eco-museo del río Caicena'[4] en Almedinilla, como proyecto de las asociaciones vecinales, y con apoyo municipal después, supuso para el pueblo un cambio radical. Éste Eco-museo se concreta en una serie de núcleos museísticos: aula de la naturaleza y recorrido de educación ambiental, molino y sala de los cereales, centro de recepción y de exposiciones temporales, sala de conferencias y talleres, biblioteca y alojamiento para investigadores, taller de restauración y almacén, yacimientos arqueológicos de El Cerro de la Cruz y villa romana de El Ruedo, Rutas Senderistas… y el Museo Histórico, edificio principal del Eco-museo desde donde se parte a reconocer el territorio.

La participación del pueblo en un primer momento a través de actividades de voluntariado en el trabajo del museo, y más tarde, su incorporación como trabajadores de éste han convertido Almedinilla en un destino turístico completo y enfocado tanto a los numerosos arqueólogos e investigadores que visitan el lugar como para familias y grupos, que disfrutan de las numerosas alternativas que se ofrecen desde el Eco-museo.

Entre ellas, encontramos recorridos y visitas guiadas, visitas teatralizadas, comidas organizadas con el folclore típico recreado de la época romana, recorridos naturales… pero sobre todo, la participación activa de todo el pueblo en numerosas fiestas ambientadas que ofrecen al visitante la posibilidad de disfrutar del ocio de una manera educativa y divertida. Así, un pueblo que llevaba muchos años sin ofrecer empleo a sus habitantes, se ha convertido en lugar de paso para muchos turistas, ofreciendo a sus moradores empleo en el sector de la hostelería y el turismo.

Además, el hecho de que el patrimonio local haya sido tan trabajado en las aulas, implica en la actualidad que una multitud

4 Se puede conocer mejor su proyecto, a través de la página web *http://www.almedinillaturismo.es* y mejor aún, visitando el propio pueblo.

de sus yacimientos o el eco-museo sean conservados de forma conjunta por toda la población, que además trabaja por mantener la estética del pueblo en el caso de fachadas y nuevas construcciones. El primer trabajo desde las aulas consistió en hacer participar a los alumnos en las primeras visitas guiadas y teatralizadas, lo que mejoró considerablemente su percepción de su propio patrimonio, ya que ellos mismos formaban parte de la recuperación de éste, y su difusión al exterior.

También la educación en el patrimonio local puede ayudar a los habitantes de una pequeña localidad a trabajar por la recuperación de su población, de su patrimonio intangible, del tipo que sea.

Trabajar por el uso de juegos populares, canciones del folclore tradicional, tejidos o artesanía, es una forma de crear un valor añadido a las localidades, permitiendo que éstas mantengan una población que se siente identificada con sus propias señas y que a partir de ahí, trabaja por su localidad en todos los sentidos desde las asociaciones locales.

En el caso de Cebolla (Toledo, España), se puede hablar de una recuperación cultural del pueblo a través del asociacionismo local, aunque iniciado a través de las primeras agrupaciones de estudio del patrimonio, en lugar de hacerse directamente desde la institución educativa. Lo que comenzó con agrupaciones dedicadas a la recuperación de las canciones populares del lugar, o el estudio y protección del castillo de Villalba, cercano a la población, con el tiempo ha derivado en grupos de jóvenes que, preocupados por la actividad de ociocultural, trabajan de forma altruista por la movilización del pueblo.

Grupos que en el año 2011 han logrado crear el primer festival de música de la comarca, con un éxito relativo, pero que comprometen a la comunidad a participar de forma activa en actividades que por supuesto reportan un mayor movimiento económico.

Otro de los ejemplos es la Asociación Juvenil de Cebolla, que lleva varios meses proponiendo juegos de diversas clases para los niños. Lo que comenzó siendo una pequeña actividad de la asociación ha logrado que hoy en día todos los domingos se cierre el tráfico del centro para

que los niños puedan jugar libremente. De la misma forma, la Asociación de Mujeres Azahar ha conseguido recuperar del olvido el traje regional festivo.

Crear sus propios recorridos turísticos, hacerlos partícipes de Eco-museos locales, poner en práctica las características de su patrimonio intangible o, simplemente, utilizar y aludir las partes de su identidad, herencia personal e intransferible de los pueblos, son sólo algunas de las múltiples alternativas, y proyectos que se pueden llevar a cabo para poner en valor, cada vez más, los patrimonios locales.

El final de esta comunicación apunta hacia la importancia que debe tener entre el profesorado el comprender que el patrimonio local no sólo forma parte de una 'cultura' local, sino que significa un paso más en el proceso de aprendizaje. Desde la comprensión de esta teoría, su puesta en valor, su cuidado, protección y difusión, se convierte en una tarea mucho más sencilla y eficaz, que no sólo deriva en el mero 'mantenimiento' de ese patrimonio, sino que redunda en la participación ciudadana, en el proceso de identificación con las localidades donde habitan estos alumnos, y finalmente, en una mejora de la convivencia y el bienestar social, y en muchos casos en beneficios económicos para las localidades.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ CASILDO, Manuela (2004) *La utilización del Patrimonio Cultural como recurso didáctico en la Enseñanza Secundaria, al tiempo que como vía de conocimiento y valoración del mismo*. En XERARDO PEREIRO, SANTIAGO PRADO e HIROKO TAKENAKA (Coords.) (2004) Patrimonios culturales: Educación e Interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas.

FONTAL MERILLAS, O. (2007). El Patrimonio cultural del entorno próximo: Un diseño de sensibilización para Secundaria. Enseñanza de las Ciencias Sociales. 6, 31-47

IET-Museo del Prado. Encuesta de Caracterización. 2010. Disponible en http://www.iet.tourspain.es/es-ES/estadisticas/otrasestadisticas/museodelprado/visitantes/Caracterizacion%20de%20los%20Visitantes%20del%20Museo%20del%20Prado.%20A%C3%B10%202010.pdf

Patrimonio y cultura local en la escuela. (2002). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO -Santiago.

RUIZ RUIZ, Manuel (1997). *El Patrimonio Histórico como recurso didáctico*. Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, Granada.

• La educación en la valoración de la identidad atacameña: las experiencias del área de Educación del Museo R.P. Gustavo Le Paige.

Carla Mello
Brasileña, coordinadora del área de Educación del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R.P. Gustavo Le Paige de San Pedro de Atacama. Titulada en biología de la Universidad de Sao Paulo. Titulada de pedagogía en Ciencias Biológicas (USP), con especialización en Biología de la Conservación de la Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil.

Gilles Michel Rahier
Belga, coordinador del área de Educación del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R.P. Gustavo Le Paige de San Pedro de Atacama. Licenciado en Historia, mención Historia contemporánea, Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio. Diploma en Patrimonio Natural y Cultural andino.

Lorena Ulloa Lizana
Chilena, coordinadora del área de Educación del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R.P. Gustavo Le Paige de San Pedro de Atacama. Tiene formación profesional en Lenguas, diplomada en Patrimonio Natural y Cultural Andino. Diplomada en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas de la Universidad Central.

El Museo Arqueológico de San Pedro de Atacama fue creado en 1963 por Gustavo Le Paige, un jesuita belga. Guarda una de las colecciones arqueológicas más importantes de Sudamérica en uno de los museos más visitados de Chile. Su acervo está compuesto de materiales pertenecientes a las culturas atacameñas y precolombinas de la región centro-sur andina, que muestran el desarrollo de la cultura prehispánica local. El museo forma parte del Instituto de Investigaciones Arqueológicas de la Universidad Católica del Norte (I.I.A.M.), dedicado a la investigación y difusión del conocimiento arqueológico y antropológico de las cuencas del Salar de Atacama y del Loa (Región de Antofagasta, norte de Chile). Este año se creó el área de Educación, que tiene como objetivo vincular el patrimonio local a la comunidad.

El Museo Arqueológico de San Pedro de Atacama fue creado por Gustavo Le Paige, un jesuita belga, en 1963. Guarda una de las colecciones arqueológicas más importantes de Sudamérica en uno de los museos más visitados de Chile (cerca de 50.000 personas al año). Su acervo está compuesto de materiales pertenecientes a las culturas atacameñas y precolombinas de la región centro-sur andina, que muestran el desarrollo de la cultura prehispánica local, desde sus primeros asentamientos hasta nuestros días. En la actualidad, el Museo hace parte del Instituto de Investigaciones Arqueológicas de la Universidad Católica del Norte (I.I.A.M.), dedicado a la investigación y difusión del conocimiento arqueológico y antropológico de las cuencas del Salar de Atacama y del Loa (Región de Antofagasta, norte de Chile).

Por estar inserto en un área de desarrollo indígena, ocupada principalmente por grupos atacameños, con la presencia de aimaras y quechuas, y por la historia particular de recolección de sus colecciones, el Instituto desarrolló a lo largo de su existencia una relación complicada con la comunidad indígena local. Por ello, desde el 2002, el Instituto, a través de su Museo, ha promocionado distintos programas y actividades de difusión y asesoría en temas patrimoniales hacia la comunidad atacameña. Sin embargo, en un estudio de diagnóstico realizado entre 2007 y 2008, se constató que la extensión del Museo hacia la comunidad era un proceso todavía muy pasivo, que respondía a necesidades puntuales de la comunidad. Por esas razones, al final de 2008 se reestructuró el eje de relaciones con la comunidad, creándose dos nuevas áreas (Educación y Gestión Cultural), que tenían como objetivo desarrollar programas de corto y mediano plazo de inserción, difusión y educación patrimonial dirigidos hacia distintos sectores de la sociedad.

Hasta el 2009, el Museo no contaba con un programa de educación patrimonial. En este año se creó el Área de Educación, que tiene como objetivo vincular el patrimonio local a la comunidad, creando, planificando y ejecutando actividades de difusión. Se contrataron tres profesionales para constituir e implementar este departamento, con dos ejes de desarrollo: visitas guiadas y actividades educativas. El servicio de guiados (ofrecidos en español, inglés, francés, italiano, alemán y portugués) tiene por objeto acercar el conocimiento arqueológico, antropológico e histórico de esta región a las personas nacionales y extranjeras que visitan la exhibición permanente del Museo. La labor de interpretación patrimonial, en cuanto a promoción y ejecución de actividades educativas, se materializa a través de mediaciones con el público escolar, tanto local como nacional, y con la comunidad en general. Para este efecto, se ha diseñado, en el año 2010, un Programa Educativo que contempla, de manera detallada, mediaciones a través de visitas guiadas, talleres y/o juegos didácticos que facilitan el proceso de aprendizaje; y la elaboración y distribución de material pedagógico asociado. Estas mediaciones están adaptadas a varios instrumentos informativos y cognitivos, a partir de las características y necesidades del público al cual están dirigidas.

El objetivo general de este trabajo es presentar la experiencia educativa que se ha generado en la institución. Nuestros objetivos específicos son: discutir la importancia de iniciativas como ésta en la educación multicultural; exponer las dificultades encontradas; y promover un debate activo junto a otros profesionales del ámbito museístico para la elaboración de soluciones a estas dificultades.

El Programa Educativo del Área de Educación del I.I.A.M. se ha basado en la educación no formal, entendida aquí como "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños" (Coombs y Ahmed, 1974). Considerando también la definición de Trilla (1996) de que la "educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos, se ha hecho necesario determinar los "objetivos educativos" de este Programa.

En primera instancia, realizamos una encuesta dirigida a todos los profesores de la Escuela E-26 y Liceo Lican Antai C-30, ubicados en la comuna de San Pedro de Atacama. Su objetivo fue la compilación de datos sobre temáticas de interés, expectativas en cuanto a las actividades del Área de Educación, sugerencias de actividades y ejercicios pedagógicos, además de necesidades específicas en cuanto a materiales pedagógicos de apoyo para sus clases. Los datos compilados generaron un listado de temas y conceptos que podrían ser trabajados en y a través de la exhibición del museo.

En cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas, nos hemos basado en conceptos de la Interpretación del Patrimonio, término utilizado inicialmente por Freeman Tilden en 1957. Entre las varias definiciones propuestas hasta la actualidad, la consideramos como "un proceso creativo de comunicación estratégica, que produce conexiones intelectuales y emocionales entre el visitante y el recurso que es interpretado, logrando que genere sus propios significados sobre ese recurso, para que lo aprecie y disfrute" (Morales y Ham, 2008). Más que presentar el patrimonio como

una entidad desvinculada de nuestras vidas, este programa educativo ha buscado formas de inserción del patrimonio en temas cotidianos, promoviendo su apropiación por el público desde la mirada de sus propias experiencias.

También consideramos los modelos de Allard y Boucher (1991), en base a los trabajos realizados por el Grupo de Investigación sobre la Educación y los Museos (Groupe de recherche sur léducation et les Musées) de la Universidad de Québec, en Montreal, desde 1981. Este modelo está basado en "un enfoque del objeto museográfico desde tres perspectivas (interrogación, observación y apropiación) articuladas en un proceso de investigación (formulación de cuestiones, recolección de datos, análisis y síntesis) que se realizan en tres etapas sucesivas (preparación, realización y prolongación) correspondientes a tres momentos distintos (antes, durante y después de la visita al museo) y en dos espacios (escuela y museo)" (Pérez y Moliní, 2004).

Con el objetivo de difundir el patrimonio cultural local y valorar la identidad atacameña, todas las mediaciones pedagógicas propuestas, incorporan elementos de la educación intercultural y enfocan los conocimientos científico y oral existentes sobre esta cultura.

Entre 2009 y 2011 fueron atendidos más de 13.000 visitantes, nacionales y extranjeros, y cerca de 1.700 estudiantes de establecimientos educativos nacionales.

PROGRAMA EDUCATIVO

En base a la información obtenida de los profesores de las escuelas locales y los planes y programas del MINEDUC, creamos y elaboramos un total de 27 talleres pedagógicos que son ofrecidos durante todo el año de acuerdo a la demanda. Asimismo, son brindados otros talleres, según el requerimiento y la necesidad de cada profesor solicitante, según las disponibilidades del Área. También fue producida una autoguía, documento para apoyar la visita de los grupos que prefieran realizar el recorrido de la exhibición sin el apoyo de los mediadores pedagógicos del I.I.A.M.

Desde 2009, fueron creadas y desarrolladas otras actividades educativas y culturales específicamente vinculadas a efemérides,

como el Día Internacional de los Museos, el Día del Niño, entre otras.

Para ejemplificar la metodología aplicada y los resultados obtenidos, enfocaremos esta ponencia en dos actividades desarrolladas entre 2009 y 2011:

TALLER "LA ARQUEOLOGÍA Y EL TRABAJO DEL ARQUEÓLOGO"

Objetivo: Entender esta ciencia y la labor de los(as) arqueólogos(as).
Público: Niños(as) a partir de 8 años.

Esta actividad consiste en recrear una excavación y registro arqueológico, mediante la cual se posibilite al público escolar una aproximación al entendimiento del rol del profesional de la arqueología y su quehacer.

Hay un momento de preparación en la escuela en donde el docente de aula podrá introducir e invitar a los niños (as) a conocer un museo arqueológico y a un arqueólogo.

Luego, en la sala pedagógica del museo un arqueólogo (o en su defecto un mediador pedagógico) explica a los alumnos su trabajo y la importancia de éste, particularmente en un territorio como San Pedro de Atacama. A continuación, en el patio del I.I.A.M., se presenta una reconstrucción de sitios de excavación con réplicas y los instrumentos usuales de las excavaciones. En una primera etapa, el mediador pedagógico muestra cómo se trabaja para salvaguardar los objetos antiguos. En una segunda etapa, los grupos participan activamente de la excavación. Finalmente, se cierra la actividad con un ejercicio de registro (ya sea gráfico o escrito) de los materiales encontrados. Así, se ha recreado para los niños y niñas todo el proceso arqueológico desde la exploración al estudio de los objetos.

Esta mediación ha tenido excelentes resultados puesto que la metodología empleada sustenta el proceso pedagógico concatenado en una relación estrecha entre lo que se presenta en el aula (educación formal), lo expuesto en el museo (educación no formal) y los contenidos patrimoniales a ser profundizados, posteriormente, en la escuela. Intervenciones como éstas pueden contribuir al reforzamiento de la identidad atacameña a través de la difusión del conocimiento científico obtenido por disciplinas como la arqueología y la an-

tropología; y la valoración del patrimonio arqueológico local.

PROGRAMA "UNA NOCHE EN EL MUSEO"

Con ocasión de la conmemoración del Día Internacional de los Museos y del Día Internacional del Patrimonio, se desarrolló un Programa Patrimonial gratuito y abierto al público en el Museo Arqueológico Gustavo Le Paige.

Objetivo: Generar un espacio de interacción entre el museo y su público. Se buscaba, además, estimular la permanencia del público en el espacio museístico, más allá de una breve visita, integrando en esta experiencia los diversos ambientes de esta institución.
Público: General

Esta actividad fue desarrollada el sábado, 30 de mayo de 2010, en horario nocturno y contó con la asistencia de alrededor de 200 personas. En una primera instancia, se invitó al público presente a acompañar una visita guiada con la intervención lúdica de un actor, quien desarrolló un personaje funcionario e investigador del museo, quien interactuaba con la guía museística y el público. Esta visita fue ampliada por medio de la presentación de un intérprete de música precolombina que recreó momentos de la prehistoria e historia atacameña a través de la percusión y el sonido de réplicas de instrumentos prehispánicos. Finalizó el programa una puesta en escena de teatro patrimonial sobre cuentos locales. Programas como éste, con un contenido patrimonial, constituyen herramientas estratégicas que ponderan, valoran y divulgan la cultura atacameña. Experiencias patrimoniales de esta naturaleza promueven el acercamiento del público hacia el conocimiento de la historia local. Las herramientas de la interpretación del patrimonio, desarrolladas previamente por esta Área, soportaron el diseño y ejecución de esta mediación con el público.

SUSTENTABILIDAD DEL ÁREA

Aunque la evaluación de los primeros años del Área de Educación sea muy positiva, con muy buena recepción por parte del público que participó de las distintas actividades realizadas, no se ha mostrado su sustentabilidad económica a largo plazo. Los recursos recaudados con las vi-

sitas guiadas permitieron la ejecución de las actividades y talleres didácticos y suplieron solamente parte de los sueldos de los tres profesionales que son necesarios para mantener el Área en funcionamiento, con la configuración propuesta. Por ello, un departamento educativo, en un museo de nuestras características, depende de recursos externos para mantener un equipo profesional calificado y exclusivamente dedicado al tema. Para tal, es clave la creación de redes de difusión y apoyo conformadas tanto por instituciones museísticas y educativas, como por empresas y colaboradores del sector privado que puedan auspiciar parte de las actividades y/o recursos humanos.

Con ese diagnóstico, iniciamos un proceso de búsqueda y postulación a fondos públicos y privados, entre los cuales se destacan la postulación a un proyecto Explora-Conicyt (programa de fomento de la difusión científica en Chile) y el apoyo a proyectos Fondart y Explora-Conicyt de otras instituciones asociadas al Área (p.ej.: JUNJI – Junta Nacional de Jardines Infantiles). Asimismo, iniciativas de apoyo de recursos privados incluyen donaciones vía Ley de Donaciones Culturales y convenio con hoteles y organizaciones locales.

A través del desarrollo de este Programa Educativo y de la ejecución de las mediaciones pedagógicas anteriormente citadas, pudimos observar:

1. El fortalecimiento de la identidad de los niños, jóvenes y adultos participantes de las actividades. En particular los niños se presentan cada vez más como atacameños y, muchas veces, durante sus participaciones en nuestras actividades hacen mención a hechos y acontecimientos ocurridos en su ámbito familiar, los cuales son extremamente pertinentes a los temas y conceptos enfocados en las actividades.

2. La difusión sistemática del patrimonio conservado en el I.I.A.M a un gran público local y no local.

3. La creación y fortalecimiento de vínculos del Museo con su entorno social (ya sea con los establecimientos educacionales, órganos del gobierno como el Municipio y la Junji, agrupaciones locales como la asociación Jurique, entre otros).

El Área de Educación ha cambiado significativamente la apertura del museo hacia su público y se ha constituido como una importante herramienta de apoyo a la educación multicultural, generando experiencias e informaciones que podrán ser reproducidas en otros museos en Chile y en el mundo.

Esta experiencia ha demostrado la importancia de la creación de propuestas educativas en la valoración del patrimonio y de la identidad local; la necesidad de crear un grupo de trabajo capacitado con el único objetivo de implementar estas propuestas; y la importancia del apoyo institucional y de redes de contactos en la sustentabilidad de tales iniciativas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ALLARD, M. & BOUCHER, S. 1991. *Le musée et l'école.* Montreal: HMH.

COOMBS, P. H. & AHMED, M. 1973. *Perspectivas de UNESCO,* Vol. III, Nć3, 315-338.

MORALES, Jorge Miranda & HAM, Sam H. 2008. ¿A qué interpretación nos referimos? Boletín de Interpretación n. 19: 4-7.

PÉREZ, Constancio Aguirre & MOLINÍ, Ana María Vázquez. 2004. *Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales.* Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 3, N°3, 339-362.

TILDEN, Freeman. 1957. *Interpreting our heritage.* University of North Carolina Press, North Carolina.

TRILLA, Jaume. 1996. *La educación fuera de la escuela.* Ariel, Barcelona.

• Experiencias Patrimoniales con niños y niñas preescolares de Ovalle

Daniela Serani
Licenciada en Teoría e Historia del Arte de la Universidad de Chile, y licenciada en Estética. Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora Museo del Limarí, de Ovalle, perteneciente a la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Docente de la Universidad del Mar, sede La Serena, Universidad Pedro de Valdivia y Universidad Mariano Egaña.

Gabriela Alt y Guillermo Villar
Profesionales del Área Educativa del Museo del Limari.

El proyecto **"Mi Patrimonio"** está orientado a acercar el patrimonio cultural a los niños y niñas de educación preescolar, vinculando a la comunidad educativa con el Museo del Limarí. Lleva a cabo la iniciativa el Museo del Limarí en conjunto con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y busca potenciar las experiencias educativas y creativas de niños y niñas de cuatro jardines infantiles clásicos de Ovalle en torno al patrimonio. Desde el año 2004 se ha trabajado directamente con cuatro jardines infantiles clásicos de la comuna de Ovalle, que atienden a niños en situación de vulnerabilidad social, específicamente aquellos que pertenecen al 60 por ciento de la población con menores ingresos. A través de este proyecto los niños/as aprenden a valorar las costumbres y tradiciones locales, a resguardar su patrimonio y a proteger los sitios de interés arqueológico e histórico.

"Mi Patrimonio" es el título del proyecto educativo que lleva a cabo el Museo del Limarí en conjunto con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y que busca potenciar las experiencias educativas y creativas de niños y niñas de cuatro jardines infantiles clásicos de Ovalle en torno al patrimonio.

El proyecto está orientado a acercar el patrimonio cultural a los niños y niñas de educación preescolar, vinculando a la comunidad educativa con el Museo del Limarí. Este se formaliza en el año 2004 a través de un Acuerdo de Colaboración Mutua entre la Coordinación Provincial de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y el Museo del Limarí (DIBAM). Desde entonces se ha trabajado directamente con cuatro jardines infantiles clásicos de la comuna de Ovalle, que atienden a niños en situación de vulnerabilidad social, específicamente aquellos que pertenecen al 60 por ciento de la población con menores ingresos.

A través de este proyecto los niños/as aprenden a valorar las costumbres y tradiciones locales, a resguardar su patrimonio y a proteger los sitios de interés arqueológico e histórico. También se fomenta el respeto por la diversidad cultural, social y étnica, la vinculación con su medio ambiente y con su comunidad.

Durante el proyecto se han trabajado varios temas patrimoniales y cada tema es desarrollado en distintas sesiones con actividades orientadas a rescatar las técnicas ancestrales y valorar el patrimonio cultural. Durante estas actividades los niños fortalecen diversos aspectos educativos, interactúan con sus compañeros, con sus familias y con diversos especialistas en patrimonio que les entregan conocimiento de manera entretenida y didáctica.

La misión del Museo del Limarí está enfocada hacia el fortalecimiento de la identidad local y el desarrollo cultural de las personas, específicamente a través del conocimiento de nuestro acervo prehispánico.

Por ello entendemos la importancia de crear vínculos tempranos y permanentes con los niños/as en edad preescolar, para generar conciencia de la identidad, del patrimonio y de la formación de "ciudadanos culturales".

Sabemos que el desarrollo cultural es una tarea a largo plazo, por ello debemos trabajar en forma permanente con los niños preescolares, pues ayuda a fundar las bases del desarrollo cultural. Estamos seguros de que mientras más jóvenes aprendan a valorar estos temas, estaremos generando herramientas para entender mejor el mundo (pasado-presente-futuro) y para ser mejores personas.

Por otra parte, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, a través de sus establecimientos y su currículo educativo, se interesó en trabajar el tema patrimonial, de acuerdo a su pertinencia con este último. Asimismo, hubo interés de los párvulos por conocer y apreciar su vida personal y familiar y las formas de vida de otros, identificando costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos del pasado y del presente en especial de la Provincia del Limarí.

Para implementar esto se organizan actividades educativas con los párvulos y sus familias, donde a través de la elección de diferentes temas se planifican actividades en los establecimientos educativos y en espacios exteriores (visita al Museo del Limarí, parques nacionales, casco histórico de Ovalle, entre otros).

El Museo del Limarí capacita a las educadoras encargadas de los proyectos en los distintos jardines infantiles para profundi-

zar en los temas patrimoniales y transmitirlos a los párvulos y sus familias.

Esta experiencia educativa ha permitido que los niños (as) y sus familias conozcan y valoren el patrimonio cultural local y lo difundan con otros miembros de su comunidad. Este conjunto de actividades y visitas a sitios patrimoniales son utilizados para fines pedagógicos a través de varias actividades artísticas organizadas por las educadoras y asesoradas por el Museo. Finalmente, los trabajos resultantes se exhiben en una exposición anual en el Museo del Limarí, lo que provoca una real valoración del proceso de aprendizaje en los pequeños, logrando que desarrollen la curiosidad, investigación, cooperación y creación, valorando los aportes de nuestros ancestros.

Las actividades pedagógicas se organizan en temas relacionados con el patrimonio local y el entorno cercano de los niños. Por ejemplo, el "patrimonio familiar" donde los párvulos rescatan algunos objetos antiguos en desuso por los cambios tecnológicos, como un tocadiscos. Valoran la historia familiar e interactúan con sus padres y abuelos, instando a la comunicación intergeneracional.

Otros temas desarrollados son: **"Viajemos a través del tiempo"**, para valorar el patrimonio histórico; **"Diaguitas: nuestras raíces, costumbres y vivencias"**, para valorar la arqueología regional y la diversidad étnica; **"La historia de mi ciudad a través del tiempo"** para enseñar sobre los cambios sociales y el patrimonio.

El trabajo con los jardines infantiles incluye una visita al Museo del Limarí, con niños (as), docentes y familiares, para recorrer la exhibición permanente de arqueología regional, considerando al Museo como herramienta pedagógica para la educación pre-escolar; y actividades educativas realizadas en el Museo, como talleres patrimoniales, experimentación musical con reproducciones de instrumentos diaguitas, bailes folclóricos y tradicionales, dramatización de mitos y leyendas, los que van a favor del desarrollo de la capacidad de integración de los nuevos conocimientos adquiridos. A su vez, las encargadas del proyecto de cada jardín (educadoras y auxiliares de párvulos), reciben capacitación en diferentes temas como patrimonio y educación, museos y educación, registro de narraciones orales, alfarería tradicional, entre otros.

También se complementa esto, y de acuerdo al tema elegido por cada jardín infantil con talleres realizados por el Museo del Limarí, en el jardín para los niños(as), educadoras y familias, y con relación a la temática, salidas a terreno a sitios de interés patrimonial. Estas actividades se agrupan en tres etapas: **Etapa de planificación**, en la que se definen los temas, los responsables y los beneficiarios, los objetivos y el cronograma de trabajo; **Etapa de ejecución:** se ejecuta el ámbito de desarrollo, según planes y programas del Ministerio de Educación para Educación Preescolar. Finalmente, una **Etapa de evaluación** de los procesos, los productos y los participantes, que se realiza de manera continua a través de supervisiones y evaluaciones. Estas tienen por objetivo verificar el correcto desempeño de la planificación anual del proyecto, del cumplimiento de los objetivos anuales y de la consecución de los resultados esperados (educar a niños(as) preescolares en temas patrimoniales, concienciar e involucrar a la comunidad educativa sobre el valor del patrimonio cultural histórico, arqueológico, arquitectónico y antropológico), actividades educativas basadas en los conocimientos y experiencias de las visitas a terreno y la exposición de los trabajos de los niños (as) en el Museo del Limarí.

Las supervisiones del proyecto se realizan a través de reuniones periódicas con las encargadas del proyecto de los jardines infantiles participantes en que se revisan los logros y obstáculos y los avances en la implementación del proyecto. El propósito consiste en aplicar medidas correctivas; supervisión en terreno del desarrollo de experiencias educativas con niños(as) en las temáticas del proyecto; visitas en terreno a cada jardín infantil para supervisar los materiales de expresión artística elaborados por los párvulos involucrados en el proyecto. Finalmente, una reunión de evaluación en las que participan los cuatro jardines infantiles involucrados. Esta supervisión se hace tanto desde la coordinación provincial de la JUNJI como del Museo del Limarí y ha permitido poder ir mejorando, año a año, tanto los objetivos como el desarrollo del proyecto, generando además vínculos institucionales, así como con cada uno de los jardines infantiles, para así ir fortaleciendo la misión educativa del Museo del Limarí.

Anualmente se trabaja con cuatro jardines infantiles, con el nivel medio mayor y sus

familias, lo que involucra a una cantidad aproximada de 50 beneficiarios anuales (párvulos, educadoras, auxiliares, directivos de los jardines y familias).

Para el correcto desarrollo del proyecto en el ámbito de la educación preescolar, cada jardín infantil desarrolla una pauta de trabajo, con las correspondientes planificaciones, que incluyen tareas como:

- Recopilar información acerca de los temas a trabajar en textos, folletos, videos, Internet, etc., tarea realizada por la educadora y auxiliar a cargo del nivel.

- Realizar una primera reunión con los padres y apoderados del nivel para dar a conocer el proyecto e invitarlos a colaborar y participar en él, tarea realizada por la educadora y auxiliar a cargo del nivel.

- Recolectar material de desecho para confeccionar el material de apoyo para el proyecto. Esta tarea involucra tanto a las educadoras y auxiliares como a los niños(as) y sus familias.

- Luego los niños/as se organizan en grupos para asumir diversas tareas de acuerdo a los objetivos de trabajo del proyecto, tarea realizada por la educadora y la auxiliar del nivel.

- Colaborar en la confección de material de apoyo para la realización del proyecto, en esta tarea participan las familias del nivel.

- Realizar visitas a terreno (Museo, otros). En esta actividad participan todos los estamentos involucrados (niños(as), familias, educadoras y auxiliares).

- Confeccionar materiales de apoyo en sala. En esta tarea participan los niños(as) y las educadoras y auxiliares del nivel.

Por su parte, el Museo del Limarí, realiza anualmente las siguientes tareas:

- Coordinación y preparación de las visitas guiadas de cada nivel de los jardines infantiles al Museo.

- Preparación y realización de charla educativa en torno al tema trabajado

por el nivel de cada jardín infantil en su sala.

- Capacitación en diversos temas a las educadoras y auxiliares participantes, en diversos temas de acuerdo a la temática elegida por cada jardín infantil.

- Apoyo permanente en el proceso de desarrollo creativo del material trabajado por los niños(as) en aula.

- Montaje y producción de la exposición de los trabajos de los niños(as) en el Museo del Limarí.

Este proyecto ha sido un valioso aporte tanto para los procesos educativos preescolares en jardines infantiles de sectores socialmente vulnerables de la comuna de Ovalle, como para el desarrollo del Área Educativa del Museo del Limarí. Conjuntamente con fortalecer vínculos con las instituciones JUNJI y DIBAM, el Museo del Limarí se ha visto beneficiado con el trabajo permanente con niños(as) preescolares, logrando así la transmisión de la valoración y respeto del patrimonio cultural que alberga. Por su parte, los jardines infantiles JUNJI se han visto beneficiados a través de experiencias educativas únicas, que les han permitido ampliar los conocimientos a las educadoras y auxiliares involucradas y, por supuesto, a los niños(as) y a las familias.

MESA 4: PATRIMONIO, IDENTIDAD Y COMUNIDAD (Segunda parte)

- **Relaciones patrimoniales entre el Museo de la Educación Gabriela Mistral y la comunidad educativa de la comuna de Santiago**

  Nicole Araya

- **Los recorridos patrimoniales como herramienta de rescate de la memoria e identidad local**

  María Soledad Caracci y Magdalena von Holt

- **¿Qué cuenta mi historia?**

  Annelise Faria Costa, Joana Arêas y Marcela Martins

- **Lomba do Pinheiro: memoria, información e ciudadanía**

  Ana Maria Zen, Cláudia Feijó da Silva, Lucas Antonio Morates y Aline Portella Fernandes

• Relaciones patrimoniales entre el Museo de la Educación Gabriela Mistral y la comunidad educativa de la Comuna de Santiago

"Los museos tienen tareas que realizar en un tiempo de globalización en la medida en que aceptemos que el fin de los museos no es proteger las banderas, sino ayudar a la gente a no extraviar la memoria de su vida que hoy incluye los símbolos rediseñados" (Mellado, 2007, p. 25).

Nicole Araya Oñate
Egresada de Licenciatura en Historia, con mención en Gestión y Administración Socio-Cultural, de la Universidad de Santiago de Chile. Realizó su práctica profesional en el Museo de la Educación Gabriela Mistral, con énfasis en la línea de desarrollo institucional y patrimonio.

El concepto de "relaciones patrimoniales" se refiere a las formas en que el patrimonio -bajo la tutela de los museos- se relaciona con las comunidades. Los resultados del estudio buscan responder a estas cuestiones focalizadas en dos actores: el Museo de la Educación Gabriela Mistral[1] y la comunidad educativa de la comuna de Santiago. Para conocer las relaciones entre patrimonio que alberga el MEGM y la comunidad educativa de la comuna de Santiago fue menester acudir a los sujetos que componen la población de estudio. Se utilizó la metodología cualitativa debido a que fundamenta la construcción social de realidad a través de definiciones individuales y colectivas. El abordaje del proceso de investigación se realizó mediante el diseño de investigación-acción que constituye el estudio, acción y reflexión acerca de una situación social con el objetivo de cambiarla mediante la participación activa y conciente de los actores.

¿Cómo ayudamos a la comunidad a no extraviar sus memorias? Lo anterior permite plantear: ¿Cómo se vinculan los museos con su comunidad? Esta es la interrogante que intento responder con lo que he llamado ***"relaciones patrimoniales"***, las cuales se refieren a las formas en que el patrimonio -bajo la tutela de los museos- se relaciona con las comunidades. En tal sentido, los resultados del estudio buscan responder a estas cuestiones focalizadas a dos actores: el Museo de la Educación Gabriela Mistral[2] y la comunidad educativa de la comuna de Santiago, para lo cual fue necesario emprender acciones con ambos con el propósito de conocer sus formas de relacionarse.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para conocer las relaciones entre patrimonio que alberga el MEGM y la comunidad

1 En adelante MEGM.
2 En adelante MEGM.

educativa de la comuna de Santiago fue menester acudir a los sujetos que componen la población de estudio. Se utilizó la metodología cualitativa debido a que fundamenta la construcción social de realidad a través de definiciones individuales y colectivas. El abordaje del proceso de investigación se realizó mediante el diseño de investigación-acción que constituye el estudio, acción y reflexión acerca de una situación social con el objetivo de cambiarla mediante la participación activa y consiente de los actores. Se ocupa este diseño, ya que los objetivos de investigación tienen relación con el conocimiento de una realidad cultural particular para generar una propuesta de intervención con propósitos transformativos[3]. De esta manera, mediante el proceso de investigación se busca aportar información desde los mismos implicados para que, de este modo, se guíe la toma de decisiones que transformen una realidad o, en este caso, el fortalecimiento de las relaciones entre museo y comunidad.

Dicho proceso de investigación posibilitó una aproximación a las relaciones patrimoniales desde las prácticas locales, lo cual implicó trabajar desde y con la comunidad para recolectar, analizar e interpretar sus significados y, desde ahí, generar propuestas, para lo cual fue necesario *"conocer a fondo su naturaleza mediante una inmersión en el contexto o ambiente, cuyo propósito es entender qué eventos ocurren y cómo suceden, lograr claridad sobre el problema y las personas que se vinculan a éste"* (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 711). De esta manera, se desarrollaron acciones de trabajo con las funcionarias del MEGM a partir de entrevistas en profundidad y con la comunidad educativa de la comuna de Santiago mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión aplicados a estudiantes, profesores, padres y apoderados de enseñanza media tanto de la modalidad científico-humanista como técnico-profesional. Lo anterior está relacionado directamente con los objetivos específicos de describir, analizar y proponer, donde la investigación-acción posibilitó escuchar las voces desde la comunidad.

3 A pesar de lo señalado, la ponencia solamente da cuenta de las relaciones patrimoniales que actualmente se gestan entre museo-comunidad (resultados de la investigación), dando indicios para una propuesta de gestión patrimonial.

EL PATRIMONIO DESDE LA COMUNIDAD

El estudio surge al pensar el rol actual de los museos donde su quehacer ya no se asocia a representar y relatar discursos de los poderes hegemónicos, sino en su capacidad de dialogar con los sujetos abordando sus construcciones y acervos patrimoniales. En tal sentido, Llopart y Camarasa señalan, *"los museos contemporáneos continúan seleccionando, preservando y exponiendo; sólo pueden cumplir con su función social primordial si son capaces de encontrar en cada momento, las formas adecuadas para que su patrimonio objetual se mantenga vivo y renueve el diálogo con los individuos y la sociedad que los ha acumulado"*. (Llopart, Camarasa, 1991, citado por Alderoqui, 2006, p.33)

Ante esto, es necesario retornar a una pregunta clásica para entender las relaciones museo-comunidad: ¿Qué son los museos? Según la XI Asamblea General del Consejo Internacional de Museos (ICOM) lo definió como, *"una institución permanente no lucrativa, al servicio del desarrollo de la sociedad y abierta al público, la cual adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, con fines de estudio, educación y entretenimiento, evidencia material y reconoce la importancia de la comunicación"* (González, 2009, p.17). No obstante, más allá de entender los museos como lugares de recepción de público, se torna relevante mirarlo desde una óptica centrada en la capacidad de diálogo que puede generar con los sujetos, pero no en el sentido impositivo de vinculación sino en el sentido participativo de resignificación y apropiación. Ante esto, Alderoqui señala que la nueva *"concepción de los museos debe estar centrada en las ideas de comunicación y no sólo en la información; participación y no sólo en la recepción; cultura abierta, consumo activo, en suma laboratorios de creatividad"* (Alderoqui, 2006, p. 325). La autora agrega nuevos componentes como la participación y las distintas significaciones de los sujetos. Entonces, lo planteado da cuenta que la concepción actual de museos no debe centrarse en exponer y difundir discursos de "expertos", sino que debe ser capaz de integrar la participación de los sujetos y sus mundos simbólicos. Lo anterior implica generar instancias de diálogo que *"consiste en la participación activa de la comunidad, haciendo del museo un catalizador de las necesidades de ésta en el*

sentido de la representación simbólica que ésta requiera y establezca" (Mellado, 2007, p. 25). En suma, los museos además de realizar sus funciones tradicionales, deben ser capaces de dialogar con las comunidades mediante la participación.

Pero, ¿por qué es importante hablar de la participación de los sujetos en los museos? Autores como Llorenç Prats, Néstor García Canclini y Luis Alegría coinciden al afirmar que los museos son lugares que se caracterizan por albergar y representar discursos escritos por las elites de poder. Desde esta óptica el museo se transforma en un recurso de legitimación de un orden imperante. Sin embargo, si miramos el museo desde una posición dialógica, éste posee el potencial de realizar reflexiones del pasado, cuestionándolo y criticándolo, con propósitos de pensar nuestro presente e imaginar futuros. Es aquí donde el objeto de museo asume relevancia y pasa a convertirse en patrimonio porque se vuelve significativo para la comunidad. Una definición cercana a estas discusiones asocia el patrimonio con las identificaciones que la propia comunidad hace sin imposición de instancias externas. Así, en el III Congreso de Educación, Museos y Patrimonio se señala que el patrimonio, *"es todo aquel aspecto del entorno que ayude al habitante a identificarse con su propia comunidad, en el doble y profundo sentido de continuidad de una cultura común y de construcción de esa cultura. Esto último, por considerar que el valor patrimonial no reside sólo en el pasado, sino que estamos continuamente construyendo el patrimonio del futuro"*. (Potenzoni, Giudici, Quiroga, Mattar, 2009, p. 82). Desde esta perspectiva, el patrimonio se convierte en una construcción continua en función de las comunidades. Aquí radica la importancia de generar experiencias dialógicas (acción-reflexión y viceversa) encaminadas a la promoción de otros acervos patrimonios. Por lo tanto, patrimonio no se constituye del pasado exclusivamente, además se complejiza con elementos que conforman el presente.

De esta manera, surge la necesidad de conocer las relaciones que actualmente se gestan entre museo y comunidad con el propósito de comprender las formas en que esta última se relaciona con el patrimonio. A continuación se señalan los principales resultados de la investigación y que dan cuenta de los distintos elementos relacionales que conforman las relaciones

patrimoniales entre museo-comunidad y comunidad-museo. Así, para comprenderlas es necesario posicionarse desde dos escenarios: desde el museo y desde la comunidad educativa.

1) RELACIONES PATRIMONIALES: MUSEO-COMUNIDAD

Las relaciones patrimoniales desde el museo es menester considerar tres elementos relacionales: *proyección cultural, noción de patrimonio y participación de la comunidad en el museo.*

Para comprender las acciones que el museo emprende para relacionarse con la comunidad es fundamental conocer su proyección cultural plasmada en el devenir histórico del MEGM. Desde su apertura, en 1941, el museo asume una función asociada al magisterio, donde el propósito principal era reforzar la formación docente, adquisición de metodologías educativas y dar a conocer la historia de la educación a partir de la colección del museo. Sin embargo, la ruptura con este modelo relacional se establecerá durante el proceso de reapertura del museo (2001-2006), donde se evidencian cambios en la concepción de comunidad, ahora entendida como comunidad educativa (estudiantes, profesores, apoderados, profesores en formación y todos los actores relacionados con la educación). Por lo tanto, la labor del museo actualmente está dirigida a contribuir al conocimiento y desarrollo de los diversos procesos socioeducativos asumiendo la necesidad de interactuar con la comunidad.

En relación con el punto anterior, es importante conocer la noción acerca de lo patrimonial porque da cuenta de los alcances relacionales. Así, el MEGM señala: *"El patrimonio es un tesoro que se cuida"*. Esta es la definición que el museo transmite a sus visitantes, ya que constituye una visión concreta, donde el patrimonio existe porque alguien le otorga valor, por lo cual está en función de las comunidades. Por lo tanto debe ser resguardado para ser transmitido.

A partir de esta noción de patrimonio es posible entender la participación de la comunidad como generadores de contenidos, es decir, el museo brinda importancia al discurso de la comunidad. De esta manera, el museo no se conforma solamente a partir de la colección sino que, además, incluye a la comunidad como portadora

de significados, *"porque nosotros lo que hacemos ahí es generar un contenido a partir de lo que la gente propone. Cuando los niños –el museo trabaja el tema del castigo- nos dicen que el profesor los invisibiliza en la sala. Si tú no pasas pasa ese contenido a los que en el fondo son los que provocan esa reacción, entonces no tiene ningún sentido que tú estés en el museo hablando del castigo antes y de cómo es el castigo ahora"* (Directora MEGM, entrevista, 25 de abril de 2011). El hecho de abordar la participación de la comunidad posibilita la generación de espacios significativos permitiendo reconocer y enriquecer el acervo patrimonial en términos de identidades y memorias.

2) RELACIONES PATRIMONIALES: COMUNIDAD-MUSEO

Desde la comunidad las relaciones patrimoniales se conciben a partir de tres elementos: *el patrimonio como proceso de identificación, relaciones de oferta-consumo cultural y relaciones de participación*.

En primer lugar, la noción de patrimonio de la comunidad educativa da cuenta de una concepción entendida como legado histórico, memoria, identidad y que está en función de la comunidad, así, la comunidad educativa señala *"patrimonio es como la cultura de lo que nosotros somos"*, otro estudiante agrega, *"yo creo que si no tuviéramos patrimonio no sabríamos a qué cultura pertenecemos. Entonces si no hay patrimonio no hay cultura"* (Estudiantes modalidad científico-humanista, grupo de discusión, 24 de mayo de 2011). Ante esto, el museo debe emprender acciones que relacionen el patrimonio que albergan con los mundos simbólicos de la comunidad. Evidencia de esto es la acción ejecutada por el MEGM basada en procesos participativos durante la reapertura del museo, donde se trabajó con la comunidad para la construcción de la muestra permanente. Esto ha generado procesos de identificación patrimonial entre museo y comunidad educativa que se evidencia en el discurso. Los resultados dan cuenta de distintos procesos identificativos:

- Identificación curricular relacionada con la vinculación entre contenidos programáticos del museo con los contenidos curriculares.

- Identificación a partir de la idea de nación ya que *"el patrimonio habla de*

nuestro pasado y nos identifica. Con ello se sabe algo de nuestros antepasados y las personas que eran antes de nosotros, en esos lugares y cosas así (…) uno igual se siente identificado con el patrimonio chileno, por las cosas que han pasado aquí en Chile porque uno es chileno" (Estudiantes modalidad científico-humanista, grupo de discusión, 24 de mayo de 2011).

- Identificación comparativa pasado-presente, donde la comunidad educativa hace un ejercicio de reflexión entre sus vivencias actuales con aquellas que representa el museo. Así, un estudiante tras su experiencia en el MEGM señala, *"como eran los colegios antes, eran muy estrictos que había una cuestión que los metían cuando se portaban mal –hace referencia a la cabina de castigo- y estaban encerrados todo el día, eso era cuático"* (Estudiante modalidad científico-humanista, entrevista, 28 de abril de 2011).

- Identificación de cambios y continuidades, donde el patrimonio permite conocer el pasado, para comprender el presente e imaginar y construir futuros, *"tanto el patrimonio del liceo como el patrimonio nacional nos permite saber hacia dónde voy, cómo tengo que actuar, qué va a pasar si quizás actúo de ese modo, te da ciertas pautas"* (Estudiante modalidad científico-humanista, entrevista, 09 de mayo de 2011).

Estos procesos de identificación patrimonial permiten generar procesos reflexivos con la comunidad, donde el rol del guía de museo es fundamental debido a que media entre el discurso del museo y los mundos simbólicos de los sujetos. Sin embargo, no existe una identificación constructiva del patrimonio desde la comunidad, solamente es identificativa.

En segundo lugar, las formas de acercar el patrimonio que alberga el museo a la comunidad educativa es mediante la oferta cultural existente (visita guiada, talleres, audiovisuales, etc.). Esta media la relación entre el patrimonio y comunidad, ya que posibilita instancias relacionales basadas en la interpretación y comprensión del fenómeno patrimonial a través de la experiencia que genera ir al museo. Tales acciones emprendidas por el museo posibili-

tan instancias de transmisión y formación patrimonial caracterizadas principalmente por su vinculación con los contenidos curriculares, potenciando una relación comunidad-museo entendiendo a este último como recurso de aprendizaje.

A pesar de lo señalado, una de las características que la comunidad identifica en el museo es la escasa renovación de la oferta asociada a una inmutabilidad del patrimonio, *"es difícil definir mi relación con el museo porque mi relación con el museo se terminó (…) porque ahora ya no los visito, a volver a ver lo mismo, es fome. Ir al museo y volver a encontrar lo mismo no me encanta, yo sé que voy a encontrar lo mismo, entonces tampoco te incentiva ir a un museo"* (Apoderada modalidad técnico-profesional, entrevista, 23 de mayo de 2011). Para la comunidad el museo no cambia. Esto genera un escenario de demandas que son señaladas por la comunidad: participación; ya que si bien el museo genera procesos de identificación patrimonial entre los sujetos, es necesario integrar otros patrimonios. Es aquí donde radica una de las principales reflexiones: cómo generar espacios de participación que visibilicen a la comunidad en el museo.

En tercer lugar, las relaciones patrimoniales a partir de la participación de la comunidad educativa da cuenta de dos formas existentes: como receptor y difusor. La primera se relaciona con el recorrido por la exhibición, mientras que la segunda se refiere a la difusión por parte de la comunidad acerca del museo. Asimismo, la participación de la comunidad educativa está condicionada por distintos factores que se deben considerar a la hora de hablar de relaciones patrimoniales: difusión, intermediación escolar, política educativa de la escuela, proximidad territorial, intermediación familiar y la cultural actual. Estos factores posibilitan la participación de la comunidad desde dos perspectivas: como estrategia de aprendizaje[4] y para la promoción de la cultura. Por lo tanto, el museo además de cumplir una función educativa relacionada con las memorias e identidades de las comunidades permite el desarrollo de las manifestaciones culturales (tanto artísticas como musicales) de la misma comunidad. En tal sentido,

4 Se refiere a la salida pedagógica programada por el/a profesor/a, la experiencia significativa que genera el museo, formación actitudinal ante distintas manifestaciones y la familiarización con los espacios culturales.

la relación comunidad-museo no debe radicar solamente en un rol contemplativo de la historia, además se debe fortalecer las posiciones y construcciones desde los mismos sujetos.

MÁS ALLÁ DE RECORRER EL MUSEO

La cuestión que surge con el estudio es cómo abordar las relaciones patrimoniales desde otros patrimonios asumiendo la relevancia de los mundos simbólicos de las comunidades. En tal sentido, al reflexionar desde el escenario comunidad-museo surge la propuesta de mayor participación que implica ir más allá de la visita al museo y donde la comunidad tenga un involucramiento significativo. De esta manera, señaló tres citas que permiten dar cuenta de los imaginarios existentes pero que, a su vez, dan indicios para pensar una propuesta de gestión patrimonial,

"porque tienen una visión como antigua de lo que son los museos, como algo del siglo XIX, como guardadores de cosas patrimoniales nomás. Pero como que no incentivan que los chiquillos hagan su propia versión del museo" (Profesor modalidad técnico profesional, entrevista, 23 de mayo de 2011).

"la participación activa que puede tener alguien adentro de un museo -que es como lo que le dejan hacer- puede hacer críticas constructivas a un museo. Porque ir a presentar tu propio patrimonio como que el museo no creo que lo acepte. Pero yo creo que la forma más activa, más rápida y más común es hacer críticas constructivas en un museo" (Estudiantes modalidad científico-humanista, grupo de discusión, 24 de mayo de 2011).

"yo creo que un museo no dejaría que nosotros expusiéramos nuestro patrimonio, yo creo que el museo se está quedando atrás en eso y se están quedando con el patrimonio añejo y no están renovando nada. Se están quedando en el pasado" (Estudiantes modalidad científico-humanista, grupo de discusión, 24 de mayo de 2011).

Si al principio de la investigación estaba la interrogante sobre las formas de vinculación existentes entre museo-comunidad con el estudio surgen otras interrogantes: ¿cómo integramos otros acervos patrimo-

niales al museo? ¿Cómo hacer dialogar el patrimonio del museo y el patrimonio de la comunidad?

Para terminar, es posible señalar la complejidad al hablar de relaciones patrimoniales entre museo-comunidad y comunidad-museo, donde éstas no se constituyen sólo por un ir y venir de un público anónimo, sino que se conforman por un entramado de significaciones, apropiaciones, valoraciones y construcciones de una comunidad identificada y delimitada. Por lo tanto, para abordar las relaciones patrimoniales es menester asumir la dimensión participativa de la comunidad, tanto de reflexión y acción.

BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, S. (2006). *Museos y Escuelas: Socios para educar.* Argentina. Paidós.

Alegría, L. (2007). *La mesa de Santiago, una doble ruptura.* Ponencia en IX Seminario sobre patrimonio cultural. Museos en Obra. Santiago. Dibam.

García Canclini, N. (1989). *Culturas hibridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México. Grijalbo.

González, A. (2009). *Patrimonio, Escuela y Comunidad.* Buenos Aires. Editorial Lugar.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* México. McGraw-Hill. Cuarta Edición.

Mellado, L. (2007). *Museos frente a la Globalización.* En Revista Patrimonio Cultural. N° 44, año XII. Santiago. Dibam.

Llorenç, P. (1997). *Antropología y Patrimonio.* España. Ariel.

Potezoni, A., Guidici, F., Quiroga H. y Mattar, A. (2009). *Exploración pedagógico-didáctica entre el patrimonio y proyecto.* Ponencia en III Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Aprendizaje en espacios alternativos de educación. Santiago. Dibam.

• Los Recorridos Patrimoniales como herramienta de rescate de la memoria e identidad local

María Soledad Caracci
Historiadora, profesora de Historia y guía patrimonial. Coordinadora Recorrido Patrimoniales Escolares de Cultura Mapocho, y coordinadora de Educación Teatro del Lago, Frutillar.

Magdalena von Holt
Historiadora y guía patrimonial. Coordinadora de proyectos Cultura Mapocho. Editora de la Guía de Recorridos Patrimoniales Cultura Mapocho. Guía e investigadora en la Casa Museo Eduardo Frei Montalva.

El fin de este trabajo es presentar los recorridos patrimoniales realizados por Cultura Mapocho –una organización comunitaria chilena– como acciones de interpretación del patrimonio, que logran vincular espacios, memorias y personas de forma significativa, incentivando la valoración de la identidad local. El rescate y difusión del patrimonio cultural está constantemente asociado a una idea de patrimonio, bastante conservadora y limitada en sus alcances. Actualmente existe un gran desarrollo de rutas patrimoniales por Santiago, con diversas perspectivas y destinadas a diversos públicos. El equipo de trabajo de Cultura Mapocho, en su mayoría historiadores y profesores de Historia, ha tomado esta disciplina como eje central de sus recorridos patrimoniales. La premisa es que si la disciplina histórica ha abierto su campo de estudio a una historia desde abajo y social, la difusión del patrimonio urbano debe desligarse de la mirada historiográfica tradicional (política, episódica, objetiva y heroica) y comprender el concepto de bienes patrimoniales en su contexto geográfico, social y cultural.

I. OBJETIVO

Presentar los recorridos patrimoniales realizados por Cultura Mapocho como acciones de interpretación del patrimonio, que logran vincular espacios, memorias y personas de forma significativa, incentivando la valoración de la identidad local.

II. ANTECEDENTES

El rescate y difusión del patrimonio cultural es un tema que en los últimos años se ha posicionado en la opinión pública. Pese a ser un concepto en boga, su percepción es constantemente asociada a una idea de patrimonio que, a nuestro parecer, es bastante conservadora y limitada en sus alcances.[1] Para que el patrimonio cultural

1 Segunda Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural. Ediciones Cultura. CNCA. 2011. En el capítulo Patrimonio Material e Inmaterial la muestra se limita a las visitas realizadas a museos, sitios patrimoniales declarados, fiestas religiosas, aniversarios comunales y muestras gastronómicas, dejando de lado un sinfín de manifestaciones culturales también patrimoniales.

actúe como agente formador de ciudadanía e identidad local debe ser aprehendido por la población; por lo que educar en su valoración y visibilización es un desafío futuro para las instituciones culturales y políticas públicas del país.

Las iniciativas turístico-culturales realizadas en torno a la observación de la ciudad y sus bienes patrimoniales siempre corren el peligro de privilegiar una mirada más tradicional respecto de "lo patrimonial". Esta situación ha terminado por excluir a la gran mayoría de los barrios y estilos de vida que la ciudad alberga de ser protagonistas de estas experiencias, impidiendo el reforzamiento de la identidad de sus habitantes a través de la memoria local.[2]

En la actualidad encontramos un gran desarrollo de rutas patrimoniales por Santiago, con diversas perspectivas y destinadas a diversos públicos. El equipo de trabajo de Cultura Mapocho, en su mayoría historiadores y profesores de Historia, ha tomado esta disciplina como eje central de sus recorridos patrimoniales. La premisa es que si la disciplina histórica ha abierto su campo de estudio a una historia desde abajo y social, cuyos protagonistas son anónimos y plurales, la difusión del patrimonio urbano debe entonces desligarse de la mirada historiográfica tradicional (política, episódica, objetiva y heroica); incluyendo en su análisis diversos factores que permitan comprender a los bienes patrimoniales en su contexto geográfico, social y cultural.

Cultura Mapocho es una organización comunitaria funcional nacida el año 2003. Su objetivo fundacional es promover la historia, la cultura y el patrimonio de la ciudad de Santiago, buscando ser un puente entre los conocimientos desarrollados por el mundo académico y los ciudadanos que transitan por las calles de una urbe tantas veces analizada, narrada, intervenida y retratada. Desde el año 2007 los Recorridos

2 "Inmediatamente se piensa en los edificios que la conforman (la ciudad), fundamentalmente históricos, públicos, religiosos y de alguna belleza arquitectónica importante. Los programas educativos y las políticas culturales centran su atención en ellos, cuentan su historia, realizan programas de conservación y difusión. En la búsqueda de legitimación a través de la utilización de determinados espacios, el Estado y las personas sacralizan funciones y jerarquías que, por otra parte, permiten legitimar o excluir otros usos." ALEGRÍA LICUIME, Luis (2003). "La ciudad de los pobres: patrimonio, identidad y educación", en: Revista Praxis. Santiago, N° 3, Universidad Diego Portales, p. 29.

Recorrido patrimonial por el Barrio Cívico, 25 de septiembre de 2010.

Patrimoniales por Santiago se transforman en la principal herramienta para el cumplimiento de estos objetivos; es por ello que su análisis y problematización forman parte esencial del trabajo de la agrupación.

III. METODOLOGÍA DE TRABAJO

A partir de la investigación, diseño, gestión y guiado in situ, los Recorridos Patrimoniales implican la generación de rutas urbanas que visitan hitos de la ciudad, es decir, sectores y puntos que se han ganado un lugar en la memoria y la identidad local, y que, más allá de su relevancia arquitectónica, son representativos de una época, porque "hablan" de ella o han sido escenario de eventos políticos, sociales y culturales. En esta labor ha sido fundamental la colaboración de vecinos y organizaciones comprometidas con el rescate de la memoria de sus barrios.

A la fecha Cultura Mapocho ha diseñado y realizado en terreno 25 circuitos, cuya heterogeneidad nace de la inquietud por dar a conocer la diversidad de formas de vida y usos que alberga y ha albergado la ciudad. No son los monumentos nacionales ni la arquitectura de calidad los que por sí solos crean un recorrido patrimonial sino los espacios con sus habitantes, historias, manifestaciones culturales -incluso con lo que han perdido-, lo que da el pie para la creación de un circuito. Respecto de su

hilo conductor y contenido, éstos pueden clasificarse en dos tipos:

1. **RUTAS TEMÁTICAS:** Éstas se encuentran estructuradas por un eje temático, dejando en claro que la ciudad puede ser comprendida desde una infinidad de prismas. Ejemplo de estas rutas son Santiago Catastrófico y Santiago Literario, lo que tratan de desastres naturales y humanos que marcan la vida de la ciudad, y de Santiago retratado en libros, poemas y crónicas, respectivamente.

2. **RUTAS BARRIALES:** En este caso el hilo conductor es el barrio, con toda la trascendencia que este término posee dentro de la vida en las ciudades. Sin importar su extensión son una unidad de habitabilidad para sus moradores, los barrios son hábitat llenos de símbolos y espacios emblemáticos. A partir de este principio se han creado los recorridos por los barrios Italia, Ñuñoa Poniente y Oriente y La Chimba, entre otros.

Dos son las líneas de trabajo, desarrolladas por Cultura Mapocho, que ponen en interacción los recorridos patrimoniales como herramientas de interpretación y apropiación del patrimonio cultural urbano:

1. **PROGRAMA RECORRIDOS PATRIMONIALES POR SANTIAGO (RPS):** Esta actividad gratuita se desarrolla mensualmente y de forma ininterrumpida desde enero de 2007, presentándose como una iniciativa inclusiva y democrática. Su convocatoria es abierta a través de diferentes medios digitales e impresos y redes sociales. La duración de cada ruta es de tres horas. Su objetivo es re-encantar a visitantes y habitantes de la ciudad con su patrimonio tangible e intangible, impulsando la convivencia de personas de diversas comunas, ocupaciones y edades.

2. **PROGRAMA RECORRIDOS PATRIMONIALES ESCOLARES (RPE):** Ante la inquietud, no sólo propia, sino también de profesores y estudiantes, nace el año 2009 este programa cuyo eje es presentar a la ciudad como un espacio de aprendizaje significativo. Las rutas son adaptadas a las necesidades pedagógicas del nivel y el área de estudio, siendo complementadas con mapa, reseña y material de apoyo (fuentes gráficas y escritas).

IV. ANÁLISIS TEÓRICO

El dar a conocer los espacios en los que habitamos de forma crítica y pedagógica ha significado para la institución no sólo investigar sobre la historia de Santiago, sino que realizar un análisis teórico sobre los resultados e implicancias de su labor.

En primer lugar defendemos el rol de la ciudad como escenario del patrimonio, según lo establecido por la "Carta de ciudades educadoras" (1990)[3], en este contexto, la ciudad de Santiago, su pasado y presente, resulta un soporte de difusión fundamental para el reconocimiento de nuestro patrimonio al contener en ella importantes manifestaciones de éste en su faceta material e inmaterial. Desde esta perspectiva la ciudad se convierte en un espacio ideal para la vivencia de experiencias significativas, como espacio físico de aprendizaje, agente de educación informal y socialización, y como contenido patrimonial.[4]

La realización del programa RPS tiene como premisa que las ciudades funcionan como un sistema de signos, como un discurso, como un texto que es resultado de una escritura colectiva. En este sentido, sostenemos que la urbe puede leerse: la arquitectura, el trazado vial, la estructuración del paisaje, la forma urbana son un lenguaje descifrable.[5] La ciudad puede ser vista como un discurso que comunica a los observadores del presente su compleja historia.

La conexión entre biografía e historia es lo que Charles Wright Mills llama "imaginación sociológica". Para los efectos del quehacer de Cultura Mapocho, esto se relaciona con el interés por reforzar los

3 Nuestras ciudades cumplen un papel fundamental en la difusión y democratización de conocimientos, donde todos sus habitantes tienen el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece. El derecho a la ciudad educadora se propone como una extensión del derecho a la educación, incluida su faceta patrimonial, renovando permanentemente su compromiso con la formación de sus habitantes a lo largo de su vida en los más diversos aspectos.
"Carta de Ciudades Educadoras. Declaración de Barcelona". *http://webs.uvigo.es/mpsp/revo3-1/Barcelona-03-1.pdf.* 15 de enero. 2011. 15 de enero, 2011.

4 NÁJERA MARTÍNEZ, Eusebio (2008). "Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades", en: Revista Polis. Santiago, Vol. 7, N° 20, Editorial de la Universidad Bolivariana de Chile, p. 80.

5 MARGULIS, Mario (2002). "La ciudad y sus signos", en: Estudios Sociológicos. D.F. México, volumen XX, N° 003, El Colegio de México, pp. 515-536.

Asistentes al recorrido patrimonial por el Barrio Cívico, 25 de septiembre de 2010.

vínculos sociales, entendidos como aquellos lazos simbólicos y de significado que relacionan a las biografías personales con su contexto social.[6]

La estrategia sobre la cual Cultura Mapocho basa sus prácticas es la "interpretación del patrimonio"[7], proceso creativo de comunicación que conecta intelectual y emocionalmente al visitante con los significados del recurso patrimonial o lugar visitado, el objetivo es transmitir un mensaje social que trascienda a la actividad en sí. Familias, profesores junto a sus alumnos, adultos mayores y estudiantes universitarios comparten sus memorias y miradas sobre la ciudad, desde sus formas de vida, experiencias y conocimientos; retroalimentación indispensable para el éxito de la iniciativa.

Es importante también destacar el rol de la Animación Sociocultural como método

6 "La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de una diversidad de individuos." p. 25
"Lo que está ocurriendo en el mundo y comprender lo que está pasando en ellos mismos como puntos diminutos de las intersecciones de la biografía y de la historia dentro de la sociedad." p. 27. MILLS, Charles Wrigth (1974). La imaginación sociológica. 2ª Edición. D.F. México, Fondo de Cultura Económica.

7 "Actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos." *www.interpretaciondelpatrimonio.com*. 14 de marzo, 2011.

de intervención dirigido a animar, dar vida y poner en relación a los individuos y la sociedad en general, mediante herramientas adecuadas que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural[8]. Su objetivo es promover valores como el pluralismo, la concientización, la libertad, la justicia, la democracia y la participación social.[9] Este concepto relacionado con la educación no formal, y la noción de la ciudad como espacio educativo dan el pie para el trabajo con escolares a partir de las rutas patrimoniales.

El programa RPE nace por una inquietud propia y por una necesidad urgente de nuestro sistema educativo: sacar la enseñanza de las aulas, apoyándonos en teorías que plantean el proceso enseñanza – aprendizaje como una construcción social, y la existencia de múltiples inteligencias que se desarrollan de formas diversas. Creemos que es ese el camino para formar individuos íntegros y ciudadanos responsables.

El objetivo principal de los RPE es difundir el patrimonio cultural tangible e intangible en conjunto con estudiantes y profesores, experiencia donde los estudiantes son parte activa de su aprendizaje, en la medida en que se apropian del entorno que recorren, lo interpretan, lo interpelan, y se encuentran en él. Buscamos mediante este programa propiciar una construcción de sentimientos identitarios y fomentar la protección del patrimonio cultural; al comprender la ciudad, los estudiantes valoran el patrimonio, reconociéndose a sí mismos como parte y guardianes de éste.

Las Ciencias Sociales y la Historia son disciplinas vivas. De ahí que este subsector del aprendizaje es el que más utiliza los RPE como herramienta pedagógica, combatiendo uno de los grandes problemas de la educación actual: "la deslocalización de los procesos de producción de conocimientos que ponen en jaque el sentido de las escuelas forjadas hace siglos como dispositivos de significaciones culturales comunes"[10] .

La ciudad es un espacio donde se desarrollan habilidades de pensamiento complejo

8 DE MIGUEL BADESA, Sara (1995). Perfil del animador sociocultural. 1ª Edición. Madrid, Editorial Narcea.
9 ANDER-EGG, Ezequiel (2008). La Animación Sociocultural en los comienzos del Siglo XXI. 1ª Edición. Buenos Aires, Editorial Lumen-Hvmanitas.
10 NÁJERA Eusebio. Op. cit.

con absoluta naturalidad: el pensamiento lógico en el análisis de relaciones causa – consecuencia, la reflexión crítica en torno al estudio de nuestro pasado y al análisis de nuestro presente y el desarrollo de identidad al sentirnos parte de sociedades con historias comunes o diferentes.

Nuestro deber como educadores es dar herramientas a los y las estudiantes para desenvolverse reflexiva, libre y responsablemente en sociedad. Esto no se realiza de forma individual y aislada, no se hace aparte del estudiante, sino que vinculándonos de forma emotiva con él, y aprovechando su vínculo natural con el entorno para hacer del aprendizaje una experiencia, un diálogo, una experiencia liberadora. Puesto en las palabras del educador brasileño Paulo Freire: *"Solo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan del mundo con el mundo y con los otros"*[11].

Sombrerería Girardi, recorrido patrimonial por el Barrio Italia, 28 de agosto de 2011.

V. IMPLICANCIAS Y RESULTADOS

Sumando ambos programas, 7.000 personas han sido beneficiadas en forma directa por los recorridos patrimoniales. El análisis del público asistente al programa RPS entrega los siguientes resultados:

- Durante el primer año de funcionamiento el promedio de asistencia por recorrido era de 20 a 30 personas, en la actualidad éste alcanza entre las 200 y 250 personas.

- En promedio, un 60 por ciento de quienes asisten ya lo han hecho en otra oportunidad, de éstos un 50 por ciento concurre periódicamente, mes a mes.

- El rango de edad va entre los 10 y 80 años. Siendo el mayor porcentaje de los asistentes entre los 25 y 45 años.

11 FREIRE Paulo, Pedagogía del Oprimido. 2ª edición. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores. 2002. Pág. 79.

- Si bien cerca del 70 por ciento de los recorridos se inician en la comuna de Santiago Centro, han asistido habitantes de 39 de las 52 comunas de la Región Metropolitana.

Respecto del programa RPE podemos explicitar:

- Se han realizado recorridos con estudiantes de Kinder a IV Medio.

- A agosto del año 2011 han asistido 2.000 alumnos y 200 profesores, cifra a la que debe sumarse un número no menor de estudiantes de pedagogía que han solicitado realizar recorridos como un aporte a su formación profesional.

- Los recorridos Barrio Cívico, Estación Central, Cementerio General y Cerro Santa Lucía son los más requeridos por las diferentes instituciones educacionales.

- Al ser un programa pagado, que permite financiar el programa mensual gratuito, no nos es posible inferir conclusiones sobre su uso en lo que respecta a la dependencia de los establecimientos (municipal, subvencionado, particular).

VI. CONCLUSIONES

La realización de ambos programas ha reafirmado en sus asistentes la idea de que el patrimonio cultural debe ser preservado, restaurado y difundido, pero también, polemizado en sus contradicciones. La difusión del patrimonio debe pasar por la visibilización de las memorias e identidades de todos quienes conforman nuestra sociedad y han contribuido a escribir su historia. Una idea conservadora repercutirá en el consumo cultural que de él se tenga, ya que lleva a la comunidad a percibirlo como tema de especialistas y a alejarlo de su faceta cotidiana. Cada entorno local es patrimonio desde su propia historia, habitantes, bienes materiales y usos.

La observación directa de nuestro entorno cultural y social, el contacto a escala peatonal con el pasado y presente de la ciudad y los recorridos por circuitos coherentes son los pilares que han hecho sustentable esta iniciativa. Se trata también de una instancia donde la ciudad se manifiesta como un escenario integrador en que todos caben, en la medida en que sujetos, ciudadanos de distintas edades y condiciones sociales son protagonistas, en distintos momentos y lugares, tanto de la historia de Santiago como de su micro historia personal.

Un proyecto de interpretación del patrimonio implica realizar un esfuerzo destinado a rescatar la memoria de la ciudad desde la perspectiva de los ciudadanos, que es también un ejercicio individual de memoria que aporta a la vitalización de los sujetos.

• Educación Patrimonial: ¿Qué cuenta mi historia?

Annelise Faria Costa
Es graduada en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y, actualmente, se especializa en Lenguajes del Arte por la Universidad de Sao Paulo. Ella es educadora del Museo de la Lengua Portuguesa desde agosto de 2009.

Joana Arêas y Marcela Martins
Co – autoras del artículo.

¿Qué cuenta mi historia?" es un proyecto desarrollado por tres educadoras del Museu da Língua Portuguesa con jóvenes del barrio Bom Retiro en la ciudad de Sao Paulo.

Su creación se debe a la necesidad de una reflexión más en profundidad sobre la historicidad de nuestro patrimonio cultural y de los valores sociales implícitos en el reconocimiento de un bien patrimonial. El barrio Bom Retiro fue tomado como punto de partida para esas reflexiones. El trabajo se desarrolló en sociedad con el Instituto Dom Bosco, con jóvenes de 13 a 15 años, que eran estudiantes y moradores del barrio Bom Retiro, cuyo carácter multicultural está presente en la cotidianidad de sus habitantes. Como metodología, el trabajo se pautó en la realización de talleres educativos que los sensibilizaran para la cuestión patrimonial acerca de este barrio.

¿Cómo piensan su identidad los jóvenes de un barrio formado originalmente por inmigrantes? ¿Qué reconocen ellos como parte de su historia? ¿Qué eligen como patrimonio? Estas fueron las indagaciones que orientaron el trabajo de educación patrimonial "¿Qué cuenta mi historia?", desarrollado por tres educadoras del *Museu da Língua Portuguesa* con jóvenes del barrio Bom Retiro en la ciudad de São Paulo.

La creación del proyecto ocurrió a partir de la necesidad de una reflexión más profundizada sobre la historicidad de nuestro patrimonio cultural y de los valores sociales implícitos en el reconocimiento de un bien patrimonial. El barrio *Bom Retiro* fue tomado como punto de partida para esas reflexiones. El trabajo idealizado a fines de 2009 se desarrolló en el segundo semestre de 2010, en sociedad con el Instituto *Dom Bosco*, con jóvenes de 13 a 15 años, que eran estudiantes y moradores del barrio *Bom Retiro*.

Como metodología, el trabajo se pautó en la realización de talleres educativos que los sensibilizaran para la cuestión patrimonial acerca del barrio *Bom Retiro*. El trabajo se dividió en dos etapas: la primera, en una sensibilización con los profesores de la institución de enseñanza y la segunda, en

dinámicas y vivencias que investigaran los conceptos de identidad y de memoria con los alumnos del Instituto *Dom Bosco*.

BOM RETIRO: SU HISTORIA Y LA MULTICULTURALIDAD

Todo brasileño tiene el carácter multicultural en su sangre, por la genética o por la vivencia cultural. En el caso del barrio del *Bom Retiro*, el carácter multicultural está presente en el cotidiano de sus moradores y trabajadores. El crecimiento de la economía del café impulsó la construcción de la *Estrada de Ferro Santos- Jundiaí* y de la *Estação da Luz* (donde se ubica el *Museu da Língua Portuguesa, como ya lo dijimos*) construida por operarios ingleses alrededor de 1860, marcando la primera presencia extranjera en la región. En aquella época el barrio *Bom Retiro* era caracterizado por la presencia de innumerables chacras, locales de descanso y ocio de la elite paulistana. Fue en una de esas chacras que los ingleses, en momentos de ocio, experimentaron jugar al fútbol, juego introducido por Charles Miller, que trabajaba en la *Estação da Luz*.

La dinámica de la economía basada en café intensificó el flujo inmigratorio en Brasil, llevando el gobierno local y el nacional a desarrollar políticas específicas de recepción a los extranjeros. Con la abolición de la esclavitud en 1888 y la introducción del trabajo asalariado dentro del sistema de producción del café, los inmigrantes fueron utilizados como fuerza de trabajo para atender las demandas de la agricultura.

Entre 1870 y 1920, la mayoría de los inmigrantes venían de Italia, España y Portugal. Una vez desembarcados en la *"Estacão da Luz"*, no todos los inmigrantes fueron hasta las plantaciones en el interior de São Paulo; muchos se fijaron cerca de la estación. A partir de la Gran Guerra, muchos extranjeros originarios de Europa Oriental – lituanos, polacos, rusos, armenios y griegos – empezaron a vivir en el barrio *Bom Retiro*. La mayoría de los europeos orientales y de los rusos era de origen judaico. Desde la década de los 70, los coreanos eligieron el barrio *Bom Retiro* como ubicación para vivir y trabajar. La mayoría invirtió en la modernización de las antiguas confecciones. Luego, entre 1980 y 1990, oleadas de bolivianos, peruano y paraguayos, entre otras personas de

América del Sur, también desembarcaron en *Bom Retiro*, en búsqueda de empleo dentro de la dinámica de producción de ropas. Es importante citar la presencia de migrantes brasileños del norte desde la década de los 50, que también se establecieron en el barrio.

Desafortunadamente, la identidad multicultural del barrio no es suficientemente trabajada en las instituciones de enseñanza locales. La propuesta del trabajo "¿Qué cuenta mi historia?" hace aflorar, precisamente, el ejercicio de reflexionar y de discutir nuestra identidad cultural híbrida.

EL PROCESO

La primera etapa del proyecto se constituyó en una dinámica educativa con los profesores para que pudieran probar diferentes posibilidades de abordaje de la cuestión patrimonial. El objetivo era capacitarlos para que pudieran dar continuidad al proyecto "¿Qué cuenta mi historia?". La segunda etapa ocurrió con los alumnos, intentando desarrollar la reflexión crítica, el cuestionamiento de valores y la reelaboración continuada de la memoria y de la identidad personal y colectiva de ellos.

En la sensibilización de los profesores fue propuesta una actividad reflexiva sobre algunos objetos. Fueron elegidos los siguientes objetos para la actividad: la pelota de fútbol, el arma de fuego antiguo, el tenedor, el reloj, la campana, los granos de café, el teléfono celular, los ramos de hierbas, la calculadora manual, la plancha antigua y el *caxixi*, instrumento musical de la *capoeira*(2). Para corroborar la discusión fueron sugeridas palabras que auxiliaran en el debate sobre los objetos. Las palabras eran: tecnología; pasado, presente y futuro; cotidiano y antigüedad. En la actividad cada profesor debería elegir uno de los objetos y relacionarlo a una de las palabras sorteadas.

Ese primer momento permitió una mayor familiaridad de los profesores con los objetos en cuestión. En charlas, los profesores eran estimulados a explorar los diferentes usos de cada objeto y sus diversas funciones históricas y sociales. Después de ese primer calentamiento los profesores fueron divididos en dos grupos (de cinco o seis personas). Cada grupo fue invitado a clasificar todos los mismos objetos en las siguientes categorías de valores: económico, utilitario, litúrgico, histórico, patrimonio material, patrimonio inmaterial.

La segunda etapa con los alumnos consistió en cuatro talleres prácticos, realizados en la propia institución de enseñanza y dos vivencias realizadas en el *Museu da Língua Portuguesa*. En cada taller/vivencia fue explorado un aspecto reflexivo: objetos, identidad, memoria, historia y patrimonio. El camino elegido para discutir la cuestión patrimonial partió del ámbito material al inmaterial, considerando los aspectos afectivos, la memoria y la historia del barrio *Bom Retiro*.

El primer taller se llamó ***Objetos que cuentan historias***. El objeto elegido fue una pelota de fútbol. Similar a la sensibilización con los profesores, el objetivo era provocar a los alumnos para el análisis y la interpretación de objetos, mostrando los diferentes contextos y la historicidad a través de la pelota de fútbol. Las educadoras hicieron preguntas y los alumnos fueron llevados a reflexionar sobre la materialidad de la pelota y sobre su importancia para la identidad de las personas, como la práctica del fútbol. La propuesta del taller fue hacerlos percibir la historicidad que permea cualquier objeto del cotidiano.

Pedimos a los alumnos que trajeran en el encuentro siguiente algún objeto que, de modo análogo al de la pelota de fútbol,

Alumnos con la pelota de fútbol en el primer taller.

representase sus historias personales con el barrio. El segundo taller, denominado ***Mi objeto, mi historia***, exploró las memorias personales de los alumnos por medio de los objetos traídos por ellos, capaces de contar sus historias, explorando las emociones y las sensaciones de pertenencia con relación a sus experiencias en el barrio *Bom Retiro*. El taller hizo aflorar el aspecto afectivo de los alumnos con el barrio, recuperando las etapas de sus vidas, la historia de sus familias, sus experiencias escolares y los problemas y alegrías que tuvieron en el barrio.

Joven haciendo apuntes en el mapa del barrio Bom Retiro durante el segundo taller.

El tercer taller, ***Mi barrio, mi historia***, exploró las transformaciones del barrio *Bom Retiro*, a través de una lectura de imágenes de diferentes momentos históricos del barrio. Propusimos también a los alumnos que produjeran un dibujo de algún sitio que representara la identidad del barrio y en seguida lo pegasen en la espalda de la persona más próxima sin que ella pudiera mirar el dibujo. Cada alumno intentó descubrir el sitio del dibujo que estaba pegado en su espalda pudiendo apenas hacer dos preguntas para cada compañero, que solamente podría contestar SI o NO.

Durante la actividad fueron introducidos algunos conceptos-claves dado el contexto histórico de las imágenes para despertar la mirada crítica de los alumnos. En ese taller fueron discutidas las rupturas y las continuidades, el pasado-presente-futuro, las transformaciones y la multiculturalidad en el barrio.

La educadora Joana auxiliando a los jóvenes a pegar sus dibujos en las espaldas de sus colegas durante el tercer taller.

El encuentro siguiente con los alumnos fue la vivencia en la *Estação da Luz*, donde se ubica el *Museu da Língua Portuguesa*, para una experiencia sensorial. La *Estação da Luz* es un sitio donde los alumnos circulan constantemente sin percibir los detalles que pueden contar historias del pasado.

Elaboramos un guión que invitaba a los alumnos a percibir, a través de binóculos, la arquitectura, los detalles decorativos, la torre del reloj, la plataforma y el blasón de la empresa inglesa. En ese momento hablamos sobre la importancia histórica de la *Estação da Luz* y de la llegada de los inmigrantes que viven en el barrio hasta hoy.

En el segundo momento de la visita, invitamos a los alumnos a una vivencia sensorial en la *Estação da Luz*. Los alumnos fueron separados en parejas – uno vendado y otro no – y recorrieron el atrio de la *Estação da Luz*, obteniendo percepciones distintas del mismo espacio físico. Cada alumno anotó algunas palabras que expresaran su experiencia sensorial. Con granos de café hicimos el cierre de esa actividad. Explorando aún los otros sentidos: invertimos las vendas de las parejas y los alumnos vendados intentaron explicar a los no vendados las sensaciones que tuvieron a través de los sentidos (tacto y olfato) con el café, sin poder hablar el nombre del mismo.

El cuarto taller, ***Construcción del Patrimonio***, se realizó en el Instituto *Dom Bosco* y su objetivo fue recuperar la visita sensorial realizada en la *Estação da Luz* e introducir los conceptos de patrimonio material e inmaterial presentes en el barrio *Bom Retiro*. Elaboramos un juego de dominó con las palabras y los objetos apuntados por los alumnos durante la visita sensorial y les pedimos que relacionaran unas a otras como en el juego de dominó.

Jóvenes jugando dominó durante el cuarto taller.

En el último encuentro fue hecha una vivencia en la exposición permanente del *Museu da Língua Portuguesa*. La visita trató de un cierre del proyecto ***"¿Qué cuenta mi historia?"***, sintetizando los conceptos de identidad, de memoria, de patrimonio y de multiculturalidad. Como muchos alumnos ya habían visitado el museo diversas veces, propusimos actividades que los despertasen para otros elementos que muchas

veces pasan inadvertidos a los visitantes. Pedimos a los alumnos que buscaran un objeto que pudiera representar nuestra sociedad actual. La mayor parte de ellos eligió el tenis como objeto representativo. A partir de ahí preguntamos por qué no eligieron otros objetos como la betiga (adorno indio usado en agujeros bajo los labios, como nuestro piercing), la bocina y la pipa indias, que no fueron citados en ningún grupo. El objetivo era reflexionar sobre los prejuicios sociales y culturales de nuestra sociedad actual. Poco a poco los alumnos fueron reconociendo esa proximidad entre la cultura indígena y la nuestra, algunos llegaron a asociar la betiga al *piercing*, que es un elemento de la identidad juvenil actual que no tiene raíces europeas.

Al largo de los cinco encuentros con los alumnos del Instituto *Dom Bosco*, buscamos diversificar, a través de vivencias y experiencias en múltiplos lenguajes, las diferentes formas de relacionarse con la historia, con la memoria y principalmente con la identidad a fin de promover la autonomía y la libertad en los alumnos. Iniciamos el proceso de reflexión acerca del patrimonio del barrio *Bom Retiro* y, principalmente, incitamos a la reflexión de que nosotros también somos autores de nuestro patrimonio y de nuestra historia. Durante las actividades algunos problemas fueron surgiendo y estimulando la reflexión acerca de nuestro patrimonio material e inmaterial. En la sensibilización de los profesores y en las actividades con los alumnos, algunas cuestiones fueron levantadas por ellos: ¿Existe alguien responsable por elegir los bienes dignos de ser considerados patrimonios? ¿Si hay, quién los elige? ¿Si no, cómo es hecha esa selección? ¿Quién legitima su elección? ¿Qué papel tenemos en la elección? ¿Todo bien histórico es un bien patrimonial? ¿Cuáles son las condiciones y los atributos, que un bien debe tener para ser elegible como patrimonio?

El objetivo de la acción de educación patrimonial ***"¿Qué cuenta mi historia?"*** fue, precisamente, incitar para una problematización sobre nuestro patrimonio cultural y observar la intrínseca relación que existe entre la comunidad y el patrimonio. Como el propio nombre del proyecto sugiere, es apenas cuando reconocido por la comunidad que un bien puede ser considerado patrimonio (UNESCO, 2003). Cabe a la propia comunidad reflexionar y deliberar sobre los elementos que cuentan su historia. Ese

bien – que puede ser tanto de naturaleza material como inmaterial – debe ser significativo para la identidad, para la memoria y para la historia de ese grupo social.

Durante el proceso, los alumnos apuntaron varias referencias culturales del barrio como relevantes para la historia y para la identidad del *Bom Retiro*. Manifestaciones tan diversas como una feria de comida boliviana y el comercio de la calle José Paulino fueron colocadas por los alumnos como manifestaciones características del barrio. En las vivencias en la *Estação da Luz* y en el *Museu da Língua Portuguesa* observamos la facilidad de los alumnos para percibir la diversidad cultural, tanto en la exposición permanente del museo como en la historia de la inmigración de la *Estação da Luz*. Así observamos como concebían la identidad nacional de manera híbrida y plural. De hecho, el proyecto no promovió solamente una reflexión sobre el patrimonio cultural, también ayudó en la discusión sobre la identidad y sobre las referencias culturales de los jóvenes en su propio barrio.

• LOMBA DO PINHEIRO: MEMORIA, INFORMACIÓN Y CIUDADANÍA: La recuperación de la memoria como factor de inclusión social en una comunidad periférica, Porto Alegre, RS

Ana Maria Dalla Zen
Profesora Asociada del Departamento de Ciencias de la Información, de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, UFRGS, y coordinadora del Programa Lomba do Pinheiro, Memoria, Información y Ciudadanía.

Aline Portella Fernandes
Alumna del curso de Museología de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Miembro de la Coordinación Asociada del Museo Comunitario de Lomba do Pinheiro y coordinadora de las actividades educativas del museo.

Lucas Antonio Morates
Alumno del curso de Museología en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Miembro de la Coordinación Asociada del Museo Comunitario de Lomba do Pinheiro, y consultor del Programa Puntos de Memoria del Ministerio de Cultura/Instituto Brasileño de Museos.

Cláudia Feijó da Silva
Coordinadora del Museo Comunitario de Lomba do Pinheiro y del Memorial de la Familia Remião. También coordina el Punto de Memoria del museo.

El **"Programa Lomba do Pinheiro: memoria, información y ciudadanía"** fue creado con el objetivo de implantar un proceso permanente de acción cultural y educativa en el Museo de la Lomba do Pinheiro. Se trata de que, a través de la recuperación de la memoria social de las historias de vida individual de los moradores del barrio Lomba do Pinheiro, se incentive el fortalecimiento del sentimiento de inclusión, la valorización de la autoestima y, finalmente, se contribuya para revertir los altos índices de exclusión. A través de la metodología de investigación - acción, se propone recuperar la memoria social de la comunidad y de las historias de vida individuales de los moradores, la preservación del ambiente natural y la mejoría del proceso de ocupación urbana. Se realizan círculos de memoria con antiguos moradores, museos en la calle, talleres de educación patrimonial, senderos ecológicos y rutas de turismo local. Los objetivos fueron conseguidos, al considerarse el alto índice de participación y compromiso de la comunidad, en especial de los alumnos de la enseñanza básica y media, profesores y dueñas de casa.

INTRODUCCIÓN

El ***Programa Lomba do Pinheiro, Memoria, Información y Ciudadanía*** se estableció en 2008 en el barrio del mismo nombre, en la ciudad de Porto Alegre/RS, Brasil, en el mismo año de la creación del curso de Estudios de Museos de la Universidad

Federal de Rio Grande do Sul, UFRGS. El *Programa* es resultado de la maduración de las acciones desarrolladas desde 1998 por el Instituto de Arte y Educación Popular - IPDA, una Organización No Gubernamental - ONG - creado con el objetivo de proporcionar acceso a la lectura, la música, el arte y la cultura, como la mediación de instrumentos en la formación del individuo, y así construir alternativas inclusivas para la comunidad. Como una de sus estrategias de acción inicial, promovió un mapeo socio-cultural con el fin de recuperar y registrar información sobre la trayectoria histórica del barrio. Esta acción se produjo con el apoyo de la comunidad y la participación de estudiantes de museología, guiados por los investigadores académicos de Brasil y del exterior.

A continuación, la ONG comenzó a trabajar en grupos en riesgo social a través de la creación de la Escuela de la Orquesta de Música y la creación de la Biblioteca IPDA Leverdógil de Freitas. Más tarde, en 2005, fue fundado el Museo de la Comunidad de Lomba do Pinheiro y Memorial de la Familia Remião (MCLP / MFR), que es el mantenedor del IPDAE. En 2008, el museo se asoció con la UFRGS, para la implantación de este proyecto de investigación.

Teóricamente, el museo comunitario es una herramienta para la construcción de las personas colectivas, ya que las comunidades ven el museo como una forma de enriquecer sus relaciones sociales, desarrollar una conciencia de la propia historia, así como potenciar la reflexión y la crítica acerca de la transformación colectiva. El barrio donde está ubicado el museo tiene una de las más altas tasas de vulnerabilidad social (IVS) aunque, paradojalmente, sea reconocido internacionalmente por la masiva participación popular en el proceso de definición de políticas del propio barrio, así como de políticas públicas de la ciudad de Porto Alegre.

La Lomba do Pinheiro, hasta mediados del siglo XX fue una zona rural mantenida por la producción agrícola y la ganadería. Desde la década de 1950, fue objeto de un proceso de migración cada vez mayor, llegando a ser, al final de la primera década de este siglo, el barrio más poblado de la ciudad. Actualmente, coexisten en el barrio innúmeras viviendas de lujo y treinta y tres pueblos con elevados índices de exclusión social.

La situación de vulnerabilidad social contribuye para una baja autoestima y el sentido de no pertenecer a la comunidad de

vecinos. Está comprobado que muchos residentes se sienten avergonzados de identificar su dirección en Lomba do Pinheiro. En sus sitios webs, muchas empresas ubicadas en el barrio no mencionan el nombre del barrio o, entonces, ponen el nombre de un barrio vecino como referencia. Así se puede entender por qué la gente de la comunidad también actúe de forma semejante.

En sentido contrario, el reconocimiento internacional se da en el barrio debido a la existencia, en los treinta pueblos, de asociaciones comunitarias que a lo largo de la historia han trabajado para exigir el cumplimiento de las políticas públicas y luchar por sus derechos de ciudadanía. Ante este escenario, el Programa de Lomba do Pinheiro: Memoria, Información y Ciudadanía es una propuesta para la enseñanza, investigación y extensión creada para la inserción del curso académico en Museología de la UFRGS en Lomba do Pinheiro, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la población local y permitir que los alumnos experimenten la gestión misma de un museo.

El ***Programa Lomba do Pinheiro, Memoria, Información y Ciudadanía*** entiende que la misión del referido museo va más allá de la noción de museo tradicional, al tener en cuenta los conceptos más modernos de lo que es un museo comunitario. En este sentido, la colección de un museo comunitario no es solamente aquello que se encuentra dentro de su espacio físico. Además de los objetos, la noción de equidad de estas instituciones tiene que ver con la comunidad local. Así que las colecciones deben incluir el propio territorio de la comunidad, su cultura, su historia, sus recuerdos.

Estos espacios de memoria, como el Museo de la Lomba, son producto de un colectivo, que tienen en cuenta las expectativas de la comunidad y buscan involucrarse con instituciones que tengan un objetivo común. Por lo tanto, el museo, en colaboración con la universidad, es un espacio de inclusión social y cultural de la comunidad.

Con la creación del Programa, el Museo se destacó aún más como referencia en el área social de la comunidad. Diferentes acciones en este sentido se pueden mencionar, entre las cuales están el mantenimiento de un curso de acceso a la universidad de forma gratuita, abierta a estudiantes o ex alumnos interesados en

la educación superior; *workshops* de producción audiovisual, cartografía cultural y artesanía; acceso gratuito a la internet; e implantación de una biblioteca comunitaria que, además del préstamo de libros y revistas, también promueve grupos de lectura y producción textual. El Museo se destaca, entonces, por ampliar su ámbito de acción, en línea con las directrices de la cultura nacional (BRASIL, 1974) y el Plan Nacional de Cultura (BRASIL,2007), ofreciendo diversas actividades para la comunidad, que se han convertido en acciones de inclusión y de cambio social a través de la cultura. Así que la asociación entre el Museo y la Universidad es útil e interesante para ambas partes, al crear nuevas áreas de desarrollo e inclusión social.

El *Programa* ha generado diferentes actividades de extensión, relacionadas con la equidad en la educación y la comunidad académica de interés, permitiendo a los estudiantes de Museología la participación en la vida cotidiana de un museo en el área suburbana. Para el museo, representó la continuidad de su política de ofrecer un espacio para la provocación que incita a la gente, a través de una mejor evaluación de su entorno social y del reconocimiento de sí mismo como individuos responsables por la construcción de formas alternativas de vida.

La puesta en marcha de las dimensiones de docencia, investigación y extensión, en el *Programa*, se pone en operación a través de las siguientes preguntas orientadoras que componen todo el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las acciones en la comunidad:

A) ¿Cuál es, a la vista de sus actores sociales, los elementos que forman los lazos de comunidad entre los residentes de Lomba do Pinheiro? ¿Cómo es la relación entre los diferentes grupos sociales que constituyen la comunidad? ¿Podemos señalar una serie de elementos posibles acerca de la identidad de la cultura local?

B) ¿Qué prácticas culturales han marcado y marcan la vida de los habitantes del barrio? ¿Qué significados las personas atribuyen a estas prácticas? ¿Qué identidades constituyen, de alguna forma, la comunidad de Lomba do Pinheiro?

C) ¿Cómo las personas suelen participar de la vida en comunidad en este contexto específico? ¿La participación se ha dado siempre de la misma manera?

D) ¿Cuáles son los temas más recurrentes cuando la gente habla sobre los recuerdos del barrio?

E) ¿Cuáles son los elementos del patrimonio cultural intangible de Lomba do Pinheiro que se conservan a través de actividades culturales y educativas promovidas por el museo comunitario? ¿Qué trazos culturales deben ser considerados al construirse un proyecto de desarrollo sostenible para el barrio?

El objetivo general del *Programa* es crear oportunidades para la comunidad (re) tomar posesión de su propia historia, lugares, objetos, de su patrimonio y su territorio. La Educación del Patrimonio - el soporte teórico, metodológico y filosófico de esta investigación - permite a la comunidad reconocer y aprobar el pensamiento para transformar el lugar que habitan. A través de esta metodología la comunidad puede darse cuenta de la importancia de la conservación de sus bienes y de su propia existencia como ciudadanos. Hay que subrayar el hecho de que el pasado persiste en el presente y, sobre todo, en la realidad que hoy subsidia las acciones y las perspectivas futuras de la comunidad.

El Programa tiene como objetivos:

A) Identificar críticamente cómo fue el establecimiento de la comunidad de Lomba do Pinheiro, de los recuerdos de sus actores sociales, siempre que sea posible en relación con el contexto histórico, político y social a que se refieren;

B) Redactar, a partir de recuerdos personales, un marco teórico y metodológico para explicar el patrimonio cultural del Museo Lomba do Pinheiro como un hecho dentro del panorama de la museología contemporánea;

C) Reunir los elementos teóricos y metodológicos para formar una línea de investigación-acción sobre los museos de la comunidad cultural y educativa en la periferia, vinculados al campo de la museología social;

D) Integrar las propuestas de educación e investigación previstos en el plan de estudios de los museos con las prácticas cotidianas de un museo comunitario, de modo que los estudiantes reconozcan las posibilidades del museo como un espacio de desarrollo y cambio social;

E) Recuperar, a través de recuerdos personales, la memoria social del barrio de Lomba do Pinheiro y las iniciativas de movilización y cambio social de esa comunidad;

F) Proponer acciones concretas para el cambio social y desarrollo comunitario a través de la colaboración entre el Museo de Lomba do Pinheiro y el curso de Museología.

A partir de estos objetivos, es posible comprender cómo la gente vive en el barrio Lomba do Pinheiro. Por medio de la construcción de la memoria local, la creación de un sentido de pertenencia y la creencia en la posibilidad de cambiar el curso de la vida de cada uno, los individuos pueden evaluar de forma diferente, más crítica, sus experiencias de vida en el espacio. Por ejemplo, uno de los mayores problemas del barrio es la deforestación y la falta de respeto a los recursos naturales, aunque, paradójicamente, ello ha sido una de las zonas más boscosas de la ciudad. Al hacer hincapié en la historia local, poniendo de relieve el pasado rural e identificando los actores que han sobresalido en la construcción del barrio, se pretende poner en duda la relación actual entre el hombre y el medio ambiente. Desde el punto de vista académico, los estudiantes han experimentado el contenido de los cursos de Introducción a la Ecología y servicios de la naturaleza.

Además, se puede destacar que la participación activa de la población en cuanto una mejor infraestructura social - una de las características del barrio - era y es propia de una organización comunitaria. La memoria es más dinámica y viva porque no se refiere sólo al pasado, sino al ahora, como un recurso educativo para la construcción del futuro de los grupos sociales involucrados en el museo, en la calle y en los diferentes espacios de la comunidad (escuelas, iglesias, clubes de madres, clubes deportivos, etc.).

La estrategia para la ejecución del *Programa* se basó en el cumplimiento de los recuerdos de los responsables de formación de la comunidad en los años 1930, 1940, 1950 y 1960. La metodología de la historia oral ha sido aplicada en reuniones en las cuales se ha reunido a los más antiguos residentes del barrio como forma de recuperar la memoria del mismo a través de recuerdos personales presentes en las historias de vida de estas personas.

La historia oral se ha consolidado hoy como un elemento importante para la transmisión de las experiencias sociales como fuente de investigación histórica, debido a la creciente preocupación de los antropólogos, sociólogos e historiadores de la cultura popular, dedicados a una nueva historia social. Así, los segmentos excluidos de la sociedad están tomando el espacio activo en la construcción de las versiones de tejido histórico, que normalmente no se encuentran en los documentos oficiales e institucionales (MEIHY, 002; FERREIRA, 2002). Como destaca Alberti (2004, p.14), el más interesante es el testimonio oral, típico de los documentos personales: la vitalidad, el entusiasmo de alguien que relata su propia experiencia, entusiasmó tanto que "su cuenta de [...] sólo para colorear el pasado con un valor que nos es entrañable, el hombre que hace un individuo único y singular de nuestra historia, un hombre que realmente vivió - para las situaciones y estructuras que de otro modo parece – y, por lo tanto, trae a la vida distante". Que registra las experiencias, emociones y sentimientos. A diferencia de la fotografía, que enmarca un enfoque y una hora exacta de los registros, la historia oral se refiere a la vida, por lo que se trata de emociones y sentimientos. Por lo tanto, cuando se utiliza la técnica de la historia oral, se debe tener en cuenta ciertas características de la memoria personal y su relación con la memoria colectiva. La relación entre el recuerdo y el olvido, el proceso de selección que incluye supresiones voluntarias o involuntarias, el cruce de temporalidades diferentes: el tiempo y recordar el tiempo de los elementos de memoria deben ser considerados durante las entrevistas. Del mismo modo, hay que recordar que las fechas se superponen con pasajes de la vida, las emociones cambian los hechos.

Las declaraciones recogidas de esta manera nunca van a ser retratos fieles de los hechos, pero siempre serán las represen-

taciones de los sujetos en relación con sus experiencias, mediadas por sus emociones, recuerdos y subjetividades. Los documentos son fieles, dignos de toda confianza y respeto, que representan a los sujetos en el proceso de construir su propia historia. Con esto, el Museo se convirtió gradualmente en un lugar de preservación de la cultura inmaterial de la comunidad, al reunir las historias orales de las personas en torno a los hechos y reconocer los casos, los partidos y otras formas de representación de la cultura y el folclore local, la integración de la memoria y la identidad. Para la preservación de los valores de la cultura material e inmaterial de la comunidad, el Museo tiene como objetivo unir con mayor eficacia a la historia local y dinámica, y recuperar la autoestima de la comunidad. Centrándose en la Nueva Museología, el programa tiene como una de sus funciones más importantes establecer procesos de comunicación que puedan proporcionar las condiciones necesarias para que las personas cuya vida se llevó a cabo en los alrededores del Museo sean (re)conocidas por la comunidad. El Programa considera que debe fomentar el respeto al pasado, real o imaginario, el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo, la conciencia colectiva y la preocupación por la individualidad, la memoria y la identidad. Es decir, saber que el individuo y la memoria deben ser preservados y compartidos con las generaciones futuras.

En este sentido, el objetivo es rescatar la trayectoria histórica del barrio, que reúne a las personas que participaron activamente en la comunidad de los pueblos, asociaciones, clubes, escuelas, etc. Los recuerdos, grabados en los medios digitales, se incorporarán al Museo, y darán lugar a exposiciones en el mismo y los recursos turísticos en el local. En cuanto a los estudiantes de Museología y su participación en las acciones previstas, el *Programa* se constituye en un importante laboratorio de investigación acerca del museo como espacio para el desarrollo social y comunitario.

MUSEOS, MEMORIA E INCLUSIÓN SOCIAL

El *Programa* tiene su sustento teórico en el concepto de propiedad definidos en la Declaración de Caracas, que considera el conjunto de todas las expresiones materiales, inmateriales y espirituales caracte-

rísticos de una nación, región o comunidad (COUSIN, 1999). Aunque las expresiones materiales se refieren a elementos de hormigón, lo inmaterial y espiritual, como lo intangible e imposible de ser tocado físicamente, como el conocimiento, actos y celebraciones. Lo inmaterial se realiza en la materia, por ejemplo, en una peregrinación, que es la celebración religiosa que se acompaña de las imágenes sagradas, adornos y productos conmemorativos; representaciones concretas de la religiosidad en el evento. Del mismo modo, el material tiene historicidad, significados y símbolos que constituyen el plan de lo intangible. Así, el material y lo inmaterial están siempre entrelazados. Por otro lado, cuando hablamos de cultura, no sólo se hace referencia a las representaciones antropogénicas, sino también al entorno en el que la vida humana ocurre.

El museo es un espacio donde se encuentra el patrimonio cultural conservado. De acuerdo con el Departamento de Museos y Centros Culturales (BRASIL, 2005, p. 5), "el museo es una institución con personalidad jurídica propia o vinculada a otra institución con personalidad jurídica propia, abierta al público a servicio de la sociedad y su desarrollo". Todavía está ligado al museo el trabajo con las exposiciones y las colecciones de patrimonio cultural realizado a servicio de la sociedad, el uso del patrimonio. Así que el concepto actual del museo refuerza su función social y lo concibe como un espacio para la investigación, conservación y comunicación del patrimonio cultural, teniendo el pensamiento de la sociedad como su principal beneficiario.

Hasta hace poco, mucho se hablaba del escaso público de los museos. Tal hecho ha generado una preocupación en volver a estas instituciones en espacios dinámicos, que ofreciesen una amplia gama de actividades culturales. Sin embargo, como señala Santos (2009, documento electrónico), acciones de este tipo sirven más para mantener el museo abierto que para generar un impacto significativo en la vida del público.

No obstante, el papel de los museos ha cambiado sustancialmente en los últimos años, y su preocupación pasó de la colección al público. Así se constituyó lo que se llama la Nueva Museología. Como resultado de este cambio, la interacción del museo con sus usuarios y las relaciones entre ellos se han vuelto cada vez más comple-

jas, lo que contribuyó para "las discusiones sobre el papel de los museos sociales. Más concretamente, su función educativa y su relación con el público estaban ocurriendo en un proceso gradual, en razón de los cambios en la sociedad en su conjunto, que se refleja en las instituciones como la UNESCO y el ICOM, como se puede comprobar en los documentos presentados en las reuniones en 1958 y 1971".

Esas instituciones han exigido que los museos se conviertan en participantes activos en la sociedad, dejando de ser solamente coleccionistas pasivos. Para ello, se ha sugerido que las exposiciones abordasen problemas, contradicciones y contribuciones culturales de las minorías. Cuestiones sobre alianzas con los sindicatos, las cooperativas y otras entidades que representan a grupos sociales, todos esos dramas pasan a hacer parte del cotidiano del museo. Pero para hablar de la relación entre museo y sociedad, es esencial discutir el concepto de comunidad. De Varine (2005) señala:

> *El museo de la comunidad, [...] para ser representativo, pero sin descanso en una colección, [...] debe emanar del territorio y su población. Su trabajo se realiza a plena luz del día, asignando a cada momento y como un elemento de equidad, habitante de tal o cual grupo de personas.*

Lersch y Ocampo (2004, doc. eletr.) así lo destacan:

> *El museo comunitario es una herramienta para la construcción de las personas colectivas, ya que las comunidades se apropian de ella para enriquecer las relaciones dentro de ella, desarrollar una conciencia de la propia historia; la reflexión y la crítica y se organizan para la acción colectiva transformadora. Ser sujeto implica auto-conocimiento y los museos comunitarios son una herramienta para la comunidad para construir un colectivo de auto-conocimiento. Cada persona que participe en la selección de los temas a estudiar puede hacer una entrevista o ser entrevistada, recoger objetos, tomar fotografías, hacer dibujos. Es conocerse a sí mismo y llegar a conocer a la comunidad a la que pertenece. Es el desarrollo de una interpretación colectiva de su realidad y su historia[...] La creación colectiva ofrece*

> *una oportunidad para que estas personas puedan expresar sus historias a su manera. La persona creativa no acepta soluciones en la mano, tratando de inventar nuevas formas de acercarse a la realidad. El museo comunitario es un espacio para nuevas propuestas para impulsar los proyectos de organización y a la comunidad.*

Así que los estudiantes deben ser los vectores con el fin de producir conocimientos y contribuir a la construcción de una sociedad ética, más equitativa y solidaria.

La acción de un museo en la comunidad, entonces, debe dar como resultado cambios en los procesos sociales y de desarrollo. El museo, creo yo, es un lugar de constante comunicación e intercambio de conocimientos. Por esta razón, el museo ha de ser valorado no sólo por el patrimonio construido y de sus colecciones, pero, como señaló Primo (1999), el representante que pueda crear y mantener con la comunidad en que opera. Eso es lo que la Nueva Museología identifica como la museología social, que se convierte principalmente a la apreciación del hombre como sujeto de su propia vida, crítico y consciente de su realidad, que trasciende en gran medida la valoración de la cultura intangible cuando se desconecta de la realidad social.

Es innegable que, para que pueda promover la interacción necesaria entre las distintas áreas de conocimiento que constituyen la universidad, esto sólo puede ocurrir a través de la producción de conocimiento basado en el intercambio. Es lo que Santos (2009, doc.eletrônico) menciona como extensión llamada a la acción, es decir, el conocimiento se produce a través del intercambio de conocimientos. Esto es:

> *[...] En la relación entre la educación formal y no formal, con respecto a la experiencia y la creatividad de los muchos temas sociales que están fuera de las academias y se nos muestran los medios y las soluciones a menudo desapercibida por nosotros, que también se enriquecerá a partir de nuestros pensamientos y conocimientos producidos por nosotros.*

Así, el *Programa* propone la creación de un nuevo tránsito entre la enseñanza y la investigación, a través de la extensión

universitaria como una metodología que permite el plan de estudios de la Universidad en lo que se refiere a los conceptos contemporáneos de actividades relativas al patrimonio, la memoria y la educación. La relación entre la academia y la comunidad es, por tanto, un camino posible hacia nuevas formas de construcción del conocimiento más inclusivas y democráticas.

Refiriéndose a las posibilidades de los museos como lugares de educación, el autor destaca el papel que puede tener la liberación a través de la educación. Es decir, los museos asumen, en cada período histórico, características que son el resultado de las acciones del hombre en el mundo, Como resultado, los modelos de desarrollo tecnológico y científico en el mundo contemporáneo ya no se distinguen de los referentes culturales de una comunidad. Así, la cultura y el desarrollo lógico, así como el conocimiento están condicionados por el contexto social e histórico en el que operan. Esto requiere un nuevo tipo de conocimiento, más democrático e inclusivo, que dé espacio para el intercambio y el respeto a la experiencia y la creatividad de los actores sociales.

REFLEXIONES ACERCA DE UNA TRAYECTORIA

A lo largo de más de tres años del *Programa*, han participado cientos de residentes, maestros, estudiantes y técnicos, quienes llegaron a pensar como ciudadanos, responsables en la transformación del lugar que habitan con el fin de preservar el patrimonio local. Los *workshops* de Educación del Patrimonio se valen de las personas, sus vidas, relaciones comunitarias e institucionales como fuentes de información. El manejo de documentos, fotografías, periódicos viejos, vídeos, etc., ha permitido que los participantes evalúen la acción de las personas en relación con el museo, el patrimonio y la memoria. En relación a la historia oral, se realizaron entrevistas individuales con los grupos, denominadas *ruedas de memoria*, donde los participantes fueron estimulados a hablar sobre sus sentimientos y sensaciones, lo que no se percibe a través de métodos de investigación estructurados. Las *ruedas de la memoria* fueron grabadas en vídeo, y la donación de fotos y documentos suministrados de forma espontánea por los participantes dieron origen a dos exposiciones temáticas en el Museo.

Para establecer la ruta turística de la comunidad, se realizaron entrevistas individuales sobre los puntos planteados y reconocidos por los residentes como los lugares más destacados de la memoria. Así nació *Lombatur*, creada en 2010. Esta ruta turística tiene por objeto armonizar la noción de patrimonio con el territorio, proporcionando lugares de visita en el contexto de la vida cotidiana, las relaciones culturales, humanos y de la familia. Es la contraparte para legitimar el *Programa* y difundir las ideas de la comunidad acerca de uno, las iniciativas de edad, conocimiento, sabiduría y experiencia a través de su interacción en el capital humano.

De acuerdo con los supuestos teóricos y metodológicos que aquí se presentan, se llevaron a cabo los siguientes proyectos:

3.1 RUEDAS DE MEMORIA

Se exploran los recuerdos de los jugadores del *Pinheirense Football Clube*, equipo que jugó entre los años 1950 y 1970 en Lomba do Pinheiro. Son recuerdos que se convierten en una referencia histórico-cultural de los residentes. Las memorias de los sujetos son en relación con las diferentes formas de manifestación, y la representación de la cultura y de la imaginación de la comunidad servirán como referencias para incentivar el aumento de la autoestima y sentido de pertenencia entre los residentes de la comunidad. La investigación cualitativa se realizó utilizando la metodología de la historia oral, mediante la recopilación de historias orales por medio de *ruedas de memoria* y las entrevistas individuales. El material recogido se incorporó a la colección permanente del Museo y los resultados se presentarán en eventos y periódicos científicos.

Así como en el caso de los jugadores de fútbol, se hizo una encuesta acerca de la memoria de la práctica de oraciones, bendiciones y uso de plantas medicinales por varias mujeres del barrio como solución a problemas de salud. Se trata de un barrio sin hospital ni centros de salud. También se utiliza la metodología de la historia oral en reuniones de ruedas de memoria *para registrar el cono*cimiento popular de las mujeres que participan en la oración y producción de hierbas medicinales como forma de fomentar el sentido de pertenencia social, consciencia colectiva y aumentar la autoestima de estos agentes sociales. Se examina la práctica de las bendiciones, la

oración y el uso de plantas medicinales como las prácticas sociales reconocidas por la pertenencia al grupo de las mujeres. Asimismo, se puso de relieve la dimensión política de esto como un medio de lucha contra la exclusión social. Los resultados estarán disponibles en línea y también se creó un vivero de plantas medicinales en el Museo, que se constituirá en un espacio de encuentro permanente entre las personas. Se concluye destacando la importancia práctica de esta respuesta política, religiosa y cultural a los problemas cotidianos, pero, sobre todo, como una estrategia de resistencia en uno de los barrios de más altos niveles de exclusión económica y social de Porto Alegre.

3.2 MUSEOS DE LA CALLE

Se analiza el proceso de creación de museos de la calle, exposiciones de pre curso, en el barrio a través de la adquisición del museo de las narraciones sobre la historia de sus habitantes. El objetivo es crear un museo de recorrido, con 33 exposiciones de las historias de dos grupos populares del barrio, en un programa continuado de movimiento dentro y fuera del barrio. Éste fue diseñado con el propósito de promover el desarrollo y cambio social en la comunidad mediante la formación de un sentido de pertenencia entre los habitantes. Se utiliza la metodología de la historia oral para recolección de datos y como fundamento teórico, los nuevos significados de los museos comunitarios, convertidos en espacios para el diálogo y construcción de alternativas de desarrollo y cambio social. Como resultado, los registros y recuerdos formaron la base para la construcción de una historia del barrio contada desde la perspectiva de sus actores sociales, desde la invasión de las tierras hasta el proceso actual de urbanización. Se concluye que, además de los resultados concretos ya presentados en la comunidad, la experiencia se está consolidando como un acto de docencia, investigación y extensión en Museología, a través de la integración de los estudios en las disciplinas de Expografía, Metodología de la Investigación Científica y Acción Educativa en Museos Comunitarios, en la experiencia práctica en la comunidad. Los resultados fueron presentados en eventos y publicados en periódicos científicos.

3.3 LOMBATUR

El proyecto llamado Lombatur utiliza el turismo como una mediación entre las personas residentes en Lomba do Pinheiro y el patrimonio local, mediante la creación de rutas turísticas locales, previstas a partir de investigaciones realizadas entre los moradores del barrio. El proyecto pretende acercar la noción de patrimonio con

la de territorio, mediante la definición de las rutas entre los marcos de la vida cotidiana, espacios geográficos e históricos locales. Se considera, de acuerdo con la Nueva Museología, que el museo es un lugar de integración entre la comunidad, el desarrollo sostenible y los cambios sociales. A través de la historia oral, se permite que los actores sociales se reconozcan como sujetos de su propia historia y se conviertan en mediadores de sus vidas. Se concluye que el proyecto Lombatur se convirtió en una herramienta eficaz para la planificación participativa, incluyendo los conceptos de la educación, el turismo de patrimonio y la cultura. La superación de las expectativas iniciales sugiere que la propuesta se amplíe a otras comunidades en las periferias, ya que ayuda a fomentar la inclusión, el aumento de la autoestima a través del reconocimiento del territorio por sus personas.

3.4 PROGRAMA DE ACCIÓN EDUCATIVA PARA EL PATRIMONIO

El programa de acción educativa en el Museo Comunitario Lomba do Pinheiro (MCLP), se realiza a través de *workshops* de educación para el patrimonio, con el objetivo de recuperar la historia local y participar de la (re)construcción de la memoria individual y colectiva de la comunidad, a través del incentivo a acciones concretas de cambio social. Se basa en el concepto de museo comunitario de la Nueva Metodología, con la función de revertir la baja autoestima de los moradores, cuya vulnerabilidad social lleva a que ellos no crean en sí mismos y no consideren sus propias experiencias de vida como patrimonio cultural. Para eso, se habilita a las personas de la comunidad para que asuman la realización de los próximos talleres. Se concluye, dada la adhesión continua de nuevas entidades y la participación de un número cada vez mayor de personas, que los talleres de educación para el patrimonio han contribuido significativamente para la consecución de los objetivos.

CONCLUSIONES

Los datos presentados permiten que se concluya que el ***Programa de Lomba do Pinheiro: la memoria, la información y la ciudadanía*** estableció un proceso permanente de cultura y educación en el Museo de Lomba do Pinheiro. A través de la recuperación de la memoria social y las historias de vida de las personas, se estimuló el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia, la valoración de la autoestima y, así, se ayudó a reducir los altos niveles de exclusión. La metodología de investiga-

ción-acción permitió recuperar la memoria social de la comunidad y de las historias de vida individuales de los moradores, la preservación del ambiente natural y la mejoría del proceso de ocupación urbana. A través de la integración de las disciplinas de métodos y técnicas de investigación científica, expografia, acción cultural en museos y documentación museológica, fue elaborada una investigación-acción con el objetivo de recuperar la memoria de la vida social e individual de los residentes, la preservación del medio ambiente natural y el proceso de calificación de los asentamientos urbanos. Para ello, se incluyeron *ruedas de memoria* con los residentes, museos de calles, *workshops* de educación sobre el patrimonio y rutas para el turismo local. Los resultados han sido registrados en artículos científicos y eventos académicos, así como deberán convertirse en la realización de un trabajo de conclusión del curso en Museología y una tesis de maestría en Educación.

De ello se deduce, por la evaluación sistemática, que se trata de una experiencia de conexión eficaz entre la Universidad y el Museo en la superación de problemas sociales. Y efectivo, cuando se consideran los indicadores de participación e implicación de la comunidad, especialmente a los estudiantes de maestros de escuelas primarias y secundarias y las amas de casa en el proceso de planificación participativa y las medidas adoptadas. La iniciativa ha demostrado ser la estrategia adecuada para la integración de la enseñanza en el aula en una propuesta para la acción comunitaria, lograda a través de reflexiones teóricas y metodológicas en torno a un proceso de educación más inclusiva y solidaria.

Por lo tanto, se concluye que la iniciativa se reveló una estrategia adecuada de recuperación de las memorias individuales y colectivas como factores de inclusión social en comunidades periféricas. Asimismo, se advierte que es posible la integración de la enseñanza de sala de aula con los museos de acción comunitaria, concretizada a través de reflexiones teórico-metodológicas en torno de un proceso de cambio y desarrollo social.

REFERENCIAS

ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar: Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

ANICO, M. *A pós-modernização da cultura: património e museus na contemporaneidade.* Horiz. antropol. [online]. 2005, vol.11, n. 23, pp. 71-86. ISSN 0104-7183. doi: 10.1590/S0104-71832005000100005. http://www.cientec.or.cr/pop/2007/BR-MariaRibeiro.pdf

BRASIL. Ministério da Cultura. P*olítica Nacional da Cultura*. Brasília, DF: MINC, 1974

_____. Ministério da Cultura. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)*. Brasília, DF: IPHAN, 2005.

_____. *Ministério da Cultura. Plano Nacional de Cultura: Diretrizes Gerais*. Brasília, DF: MINC, 2007.

FERREIRA, M. de Moraes; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. *Desafios e saídas educativas na entrada do século*. In: A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato/ org. Francisco Imberón; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LERSCH, T. M.; OCAMPO, C. C. *O conceito de museu comunitário: história vivida ou memória para transformar a história?* Museos: nuestra historia viviente. Conferencia Nacional de la Asociación Nacional de Artes y Cultura Latinas, Kansas City, Missouri, 6-10 octubre, 2004.
Disponível em: ‹http://www.abremc.com.br/pdf/5.pdf›. Acesso em: 17 jul. 2011.

MEIHY, J. C. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PRIMO, Judite Santos. Pensar contemporaneamente a Museologia. Cadernos de Museologia. Lisboa: Universidade Lusófona, n.16, 1999. p.35. Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/viewFile/512/415

SANTOS, Maria Célia. *Museu e comunidade: uma relação necessária.* Documento eletrônico. Disponível em: http://www.rem.org.br/dowload/MUSEU_E_COMUNIDADE_2.pdf. Data de acesso: 20 de julho de 2009.

VARINE, Hughes de *O museu comunitário é herético?* Disponível em: ‹http://www.abremc.com.br/pdf/11.pdf›. Acesso em: 17 jul. 2011.

Segundo día: 4 de octubre

CONFERENCIA

• Cómo las prácticas educativas museísticas pueden aportar a la construcción de la/s memoria/s

Mariela Zabala

• Cómo las prácticas educativas museísticas pueden aportar a la construcción de la/s memoria/s[1]

Mariela Eleonora Zabala
Coordinadora del Área Educación y Difusión del Museo de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Licenciada en Historia, Magister en Antropología y Doctorada en Ciencias Antropológicas de la misma Universidad.

Las propuestas de educación patrimonial buscan estrechar vínculos y acortar distancias entre los visitantes y las exhibiciones. En ese diálogo entre educador-guía cuando el visitante suele "hacer memoria" o cuando un objeto le sirve para despertar una evocación de su "memoria" transformando su memoria pasiva en activa. Veremos que la memoria es un elemento constitutivo de la identidad, y cómo los museos pueden aportar a revelar y sacar a la luz memorias por medios de las exhibiciones museográficas y de las prácticas educativas museísticas, borrando "algunos" olvidos. Estas memorias se elaboran en una tensión continua entre la memoria individual y colectiva, o mejor dicho en memorias compartidas.

En esta comunicación propongo reflexionar sobre los visitantes de nuestros museos en relación con las propuestas educativas que les ofrecemos, a partir del patrimonio cultural que exhibimos, con el fin de interpretar cómo ellos se apropian de los conocimientos, los vinculan con sus recuerdos y los convierten, a través del diálogo con otros, en memorias e identidades. Estas memorias se elaboran en una tensión continua entre la memoria individual y colectiva, o mejor dicho en memorias compartidas.

Las propuestas de educación patrimonial buscan estrechar vínculos y acortar distancias, entre los visitantes y las exhibiciones, y en ese diálogo entre educador-guía es cuando el visitante suele "hacer memoria" o cuando un objeto le sirve para despertar una evocación de su "memoria" transformando su memoria pasiva en activa.

Luego de estos procesos veremos que la memoria es un elemento constitutivo de la identidad, y cómo los museos pueden aportar a revelar y sacar a la luz memorias por medios de las exhibiciones museográficas y de las prácticas educativas museísticas, borrando "algunos" olvidos.

Entonces, ¿qué entendemos por memoria? ¿Cómo facilitamos a que nuestros visitantes evoquen sus conocimientos,

1 Agradezco especialmente a Natalia Bermúdez por sus comentarios y reflexiones sobre "las memorias" y "las identidades", quien en modo alguno es responsable por mis errores de descripción e interpretación.

recuerdos, olvidos, sentimientos y sensaciones? ¿Cómo podemos capitalizar estas evocaciones y transformarlas en propuestas museológicas?

Abordo este ensayo desde mi lugar de trabajo que es el Área Educación del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

¿LOS OBJETOS CUENTAN TU HISTORIA? DÍA INTERNACIONAL DE LOS MUSEOS

Reflexionar sobre las prácticas de los educadores en relación con los visitantes permite detenernos, mirarlas y evaluarlas, teniendo en cuenta las vivencias de los educadores y de los visitantes, y desde ese nuevo punto de arribo construir otras propuestas educativas. Este trabajo lo tenemos bastante descuidado en las áreas educativas de los museos porque estamos continuamente "cocinando" nuevas actividades a demanda de los visitantes, corridos por los calendarios escolares y por las efemérides sociales o por la apertura de una exhibición. Por eso el tiempo suele ser escaso para "mirar hacia atrás", "recordar" y "hacer memoria".

El recorte de esta reflexión lo haré a partir del lema propuesto este año por ICOM (International Council of Museums) para celebrar el Día Internacional de los Museos, 18 de mayo[2], "Museos y Memoria" y en el desarrollo del lema agrega, "las colecciones que se conservan en los museos son fundamentales para la memoria de la comunidad. Ellos son la expresión de nuestro patrimonio cultural y natural"[3]. Para la difusión produjeron un afiche que muestra a una mujer, un niño y una niña en ronda dialogando, y sobre ellos una diversidad de objetos. A ambas escenas la divide la frase "Los objetos cuentan tu historia". Ante nuestros ojos aparece la sorpresa dibujada, ¿por sí solos los objetos cuentan historias o los visitantes debemos aprender a interactuar con ellos para que cuenten?

García Blanco ya advertía en 1988, hace más de 20 años que la cultura material es

2 Este día se instauró en 1977, según consta en la resolución 5, tomada en la XII Asamblea General de ICOM en Moscú y el lema es elegido por el Consejo Consultivo. Este día es la oportunidad de que los profesionales de los museos y sus trabajadores muestren su labor a la sociedad, cumpliendo el mandato de los museos que es ser "una institución al servicio de la sociedad y de su desarrollo"

3 http://www.icomargentina.org.ar/

Día Internacional de los Museos 2009.

una fuente de información para el estudio de culturas pasadas o presentes, y que necesita para su conocimiento un método de indagación. Entonces, los objetos por sí mismos no nos cuentan nada, son los actores sociales los que le otorgan significados, valoraciones, y en esa misma oportunidad ofrecía una guía para aprender y comprender los objetos (1988: 32-33).

Con esta enseñanza, y a partir de observar el stress que producíamos en los niños que visitaban el museo a causa de las consignas de trabajo que traían de la escuela: preguntas para hacer, la transcripción de alguna cartelera y/o tomar nota de lo dicho por el educador; sumado a las consignas propias del guía que pedía "mirar", "comparar", "interpretar" la exhibición. Además, estas consignas debían cumplirse en un lugar nuevo, sin comodidades para la escritura, con un interlocutor desconocido y bajo la mirada de docentes, padres y acompañantes.

Al observar esta realidad es que evaluamos, desde el Área, la importancia de que los niños al visitar el museo ya tuvieran algunas destrezas, capacidades incorporadas en el trabajo con los objetos. Así fue como produjimos el Cuaderno ***Veo, veo ¿qué ves? Los objetos patrimoniales como medios de comunicación*** (2007) destinados a docentes y con actividades propositivas para el aula. Las actividades sugeridas son pre visita, en la visita y pos visita. Estas

Niños de jardines de infantes haciendo la actividad de cierra de la visita guiada

últimas, a su vez se diferencian en ciencias sociales, ciencias naturales, plástica y lengua. Además, en la pre visita con el docente charlábamos de la importancia de que los niños pudieran aprender de otro modo en el museo a través del tacto, el olfato, la observación, el sonido y no solamente con la escritura. Asimismo, le apuntábamos que el niño no olvidaría lo que había vivenciado con su corporalidad, ya que el cuerpo también recuerda.

Entonces, los objetos no cuentan nuestra historia ni la de nadie sin estas intervenciones. Un desafío que tenemos los educadores consiste en que nuestras propuestas colaboren para que los visitantes recuerden, relaten y hagan memoria de hechos pasados de su vida personal o social, y evaluar cotidianamente qué estrategias podemos desarrollar para que entren en diálogo con lo dicho en la exhibición o por el guía, y cómo esas memorias pueden ser capitalizadas por el museo para próximos guiones museográficos. Con esto buscamos que el visitante no sólo escuche sino que también dialogue con lo ofrecido provocando de este modo que los museos sean espacios donde se problematice sobre la diversidad cultural, en el pasado y el presente, a través de la inclusión de las memorias de las minorías culturales, étnicas, de género, de lengua y los discapacitados.

LUGAR DESDE DONDE REFLEXIONO

El Museo de Antropología reabrió sus puertas en septiembre del año 2002 en una nueva sede en el centro de la ciudad y con una nueva exhibición. Este paso de la Ciudad Universitaria al Centro produjo un impacto social que se tradujo en la afluencia de una diversidad de visitantes. El mandato que hizo propio el museo, y que aún permanece sin modificaciones, es mostrar la diversidad cultural, social y biológica generada a través del tiempo y del espacio por las sociedades humanas con el fin de conectarnos con nuestro pasado, comprometernos con nuestra identidad, con el propósito de que nos permitan valorar el esfuerzo de hombres y mujeres; y la misión era/es reunir, conservar, investigar y exhibir la cultura de las sociedades indíge-

nas pasadas y contemporáneas con el fin de fomentar el respeto hacia otros modos de vida y crear actitudes de preservación del patrimonio cultural. Estas proposiciones son parte del guión museológico y se encuentran exhibidas en una cartelera en la recepción (Bonnin, 2000).

Con este mandato y misión comenzamos a trabajar desde el área Educación y Difusión, que se creó con la reapertura del Museo en el año 2002, y desde el 2004 ofrecemos las visitas a los grupos escolares planificadas a partir de una sala, con un recorte temático, teniendo en cuenta la currícula escolar y las edades, y con una actividad lúdica de cierre[4].

Las salas que conforman la exhibición actual llevan por nombre: Patrimonio Cultural, Arqueología del siglo XIX, Arqueología Andina, Arqueología del Ambato, Arqueología Serrana, Excavación, Patagonia Indígena, Arte Textil Andina, Ancestros: una interpretación de la evolución humana y Mensajes en las Rocas.

Una de las salas más pedidas por los docentes para visitarla con su grupo de clase es Arqueología Serrana, según los estudios de visitante que forman parte del Informe Anual del Museo. Esta sala exhibe el modo de vida de los pueblos cazadores recolectores y de los pueblos agro alfareros de las actuales provincias de Córdoba y San Luis.

Conocemos, según los registros de las evaluaciones de los docentes pos visita, que el interés por visitar esta sala se funda en que el tema "los aborígenes de Córdoba", es un tema obligatorio de la malla curricular escolar de la Educación General Básica 1 y 2; y en el caso de la Educación Inicial se plantea la "Identificación y valoración de algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios y fuentes del pasado y sus huellas presentes en el espacio vivido". Estos temas incentivan la visita al museo por parte de los docentes con sus grupos de clases sumado a dos efemérides: el Día de la Raza, celebrado el 12 de octubre, que desde el año 2010 por Decreto Presidencial N°1584, pasó a llamarse Día de Respeto por la Diversidad Cultural; y el Día Americano del Indio, de carácter continental. Desde la reapertura del museo, la mayor afluencia de grupos escolares es

4 Para ver más sobre el desarrollo histórico del Área ver Zabala, Burgos, Zabala, Acosta y Pedernera (2010)

Taller docente en el marco de una convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

en el mes de octubre, a excepción del año 2006. Interpretamos que esto sucedió por las protestas docentes que se manifestaron en la cesación de clases.

UN ELEMENTO MÁS PARA EL ANÁLISIS

Los manuales y textos escolares caracterizan y denominan a los aborígenes de Córdoba bajo el nombre de Comechingones y Sanavirones. Los primeros se consideran que habitaron en las sierras y piedemontes, y los segundos en la llanura. Pero esta denominación es la que le dio el conquistador español a partir de 1573, cuando fundaron la Ciudad de Córdoba, y lo sabemos por los documentos coloniales y las crónicas de época. En el presente y a partir de las evidencias con las que contamos, no conocemos cómo se autodenominaban estos pueblos, y seguir con estos nombres es quitarle profundidad histórica, complejidad y diversidad a su modo de vida. Según las últimas investigaciones, Córdoba está habitada hace más de diez mil u once mil años por bandas de cazadores recolectores que recorrieron gran parte de esta región geográfica (Laguens y Bonnin, 2009; Fabra, 2009).

Este nuevo conocimiento generado en el ámbito académico universitario sobre los pobladores de la provincia de Córdoba se llevó a la sala del Museo a través de una cuidadosa transposición didáctica, y se creó una serie editorial de cuadernos didácticos desde el Área Educación y el Proyecto de Arqueología Pública con el objetivo de difundir y salvar la brecha entre las investigaciones -los libros escolares- y los conocimientos producidos en los ámbitos escolares[5].

Pero estos saberes crean mucha tensión entre los docentes con los guías, y es un desafío para estos últimos mediar entre los nuevos saberes y los viejos saberes en una ciudad, que desde las políticas culturales de Estado, no reconoce la profundidad histórica del pasado prehispánico de Córdoba. Las imágenes utilizadas habitualmente para mostrar ese momento histórico son las pinturas rupestres en abrigos del Cerro Colorado, Departamento Río Seco, al norte de la Provincia de Córdoba:

La particularidad de estos paneles pictográficos es que representan a una serie de "flecheros", más soldados y jinetes españoles. Lo que estaría mostrando es el "encuentro" entre los nativos y los ibéricos aunque no se sabe si se tratan de "hechos históricos vividos, relatos de experiencias de otros, narraciones míticas, o de todo ello a la vez" (Laguens y Bonnin, 2009: 267-269).

La propaganda oficial del Estado paralelamente muestra imágenes de la Fundación de Córdoba con ausencia de nativos y otras, la plaza mayor con la Catedral. Junto con estas imágenes se escucha con frecuencia: *en Córdoba no hay aborígenes; la mayoría descendemos de los barcos y llegamos a Córdoba con el tren*. Además, *los que tienen rostros indígenas son oriundos de las provincias del norte o de la región patagónica* de Argentina.

A esta urdimbre de tensiones entre los conocimientos académicos, imaginario social y las políticas de Estado se sumó "el renacimiento de la comunidad comechingona del Pueblo de La Toma (actual Barrio Alberdi)". Este acontecimiento tuvo lugar el día 18 de abril de 2008 cuando las familias del pueblo proclamaron siete curacas en el centro cívico colonial de la ciudad de Córdoba (Gleser, 2009).

Estos nuevos protagonistas que disputan la historia hacen memoria y construyen su identidad Comechingona, apoyados por el centro educativo Instituto de Cultura Aborigen, reivindican su identidad Comechingona. El museo, como política de inclusión, colaboró en el documental *Ser Comechingón* realizado por la licenciada Luciana

5 Zabala y Pazzarelli, ed. 2004. Arqueología Serrana. Museo de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; Fabra y Zabala, 2010. *Pueblos de las Sierras, del Piedemonte, de los Valles y la Llanura: la protección del patrimonio arqueológico de las sociedades indígenas de Córdoba*, Museo de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Freytag. Este documental fue presentado y debatido en el Museo. También se los invitó a participar del C*ongreso El Bicentenario desde una mirada interdisciplinaria: Legados, conflictos y desafíos, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba*, a la mesa 9 *Integración y exclusión de las comunidades originarias en el proceso de construcción de la nación* (Aguiar: 2010)[6].

Desde este punto situacional es que abordo el ensayo sobre los museos y la/s memoria/s.

RECORDAR Y HACER MEMORIA ¿SIGNIFICAN LO MISMO?

Hasta aquí hemos usado la palabra memoria sin ningún recaudo epistemológico, ya que en la vida cotidiana solemos usar como sinónimos las palabras recordar y hacer memoria pero cuando las leemos desde las ciencias sociales cobran significados distintos. Esta diferencia busco poner en evidencia en este apartado para que se transformen en herramientas para interpretar las prácticas de los guías en vínculo con los visitantes y la exhibición.

Considerando las visitas a los museos como posibilidades de un encuentro o reencuentro con un "otro" (a través de sus producciones culturales que muestran "algo" de su modo de vida); con "otro" que es el educador-guía-facilitador-monitor (quien media entre la exhibición y los visitantes así como entre los visitantes) y con otros que son los visitantes. Aquí la trascendencia que tienen las visitas guiadas por la complejidad de vínculos sociales que se entablan y por la simetría de las mismas.

El modo de vida del "otro exhibido" es un recorte, es una parte, producida por una intencionalidad, conciente o no, explícita o no, de lo que se consideró valioso para ser mostrado y dicho en ese momento histórico y lugar por un grupo de trabajadores del museo. Lo mostrado y dicho responden al sistema de representaciones, percepciones e interpretaciones del grupo, el cual entra en diálogo con las representaciones, percepciones e interpretaciones del visitante. Este puede ser un punto de encuentro entre mundos sociales que pue-

6 Asimismo la ponencia "Bicentenario y Pueblos originarios: de los desafíos para la construcción de espacios de diversidad, interculturalidad y autonomía territorial", autoría del Instituto de Culturas Aborígenes" fue seleccionado para la publicación compilada por Aguiar (2010)

Taller de la Pachamama por alumnos del Colegio Sagrado Corazón.

den compartir o excluirse. Por eso se dice que cada visita es un hecho único e irrepetible, y el mayor deseo y desafío es que sean momentos de "intervención social", es decir, que algo modifique en el modo de pensar y de percibir la realidad de los sujetos involucrados. En este sentido, las exhibiciones cobran distintos significados e interpretaciones en cada nuevo encuentro social que se entabla en las visitas y en las interacciones donde las identidades, las concepciones de mundo, se interpelan mutuamente. Lo distintivo de cada significado e interpretación construido por los sujetos se basa en sus trayectorias de vida (escolares, laborales, etc.) en sus experiencias culturales e intereses. Por eso se puede decir que las exhibiciones son de autoría colectiva y están en continua producción. Es aquí donde se funda la importancia de que los educadores formen parte del equipo de trabajadores del museo que proyectan y ponen en escena una exhibición, ya que ellos serán los mediadores con los visitantes.

Por tal motivo, el patrimonial cultural exhibido en el MA es un fragmento de la cultura material de los antiguos pobladores de las sierras centrales y que han sido recuperados a través de investigaciones arqueológicas. Estos objetos han sido creados para cumplir una función, cubrir una necesidad y otros son desechos de la actividad productiva, ritual o alimentaria de aquellos grupos humanos pasados. A través de la investigación cobran un valor para la generación de conocimientos sobre ese modo de vida del cual sólo tenemos restos materiales de su cultura. Finalizada la investigación pasan a ser objetos po-

tenciales de ser utilizados en una exhibición para contar los nuevos saberes acerca de ese modo de vida. Ya exhibido, para Pomian se transforma en "semiófora", es decir, un objeto "con características visibles que puede recibir significaciones", y Candau, agrega, un objeto convertido en semióforo no puede ser percibido como lo era en su forma original porque ahora está fuera de contexto, y puesto en escena (Candau, 2006: 96)

Los museos preservan fragmentos del pasado que pueden ser actualizados y transportados al presente. Por tal motivo pueden ser espacios de memorias colectivas porque ofrecen marcas y tiestos del pasado que sólo esperan para ser activados a los visitantes aunque los trabajadores del museo, al seleccionarlos y exhibirlos, ya los activaron.

Esos objetos en escenas sirven como evocadores de recuerdos motivados por las experiencias sensoriales; por el recuerdo de quien lo usó y conoció o escuchó hablar de él; y como vehículo de la memoria, cuando ésta se construye, desde el presente de identidades comunales, tanto de las personas que tuvieron vivencias con esos como quienes no las tuvieron (Da Silva Catela, 2010: 10). Entonces, lo recordado, como señala Jelin (2002) se transforma en memoria cuando es narrado, y en ese momento los museos pueden ser esos espacios "privilegiados" para la construcción de memorias colectivas.

Esta memoria de colectivos sociales es, como dice Jelin (2002), un entretejido de tradiciones y memorias individuales, compartidas, superpuestas y producto de interacciones múltiples que se dan en un encuadrado marco social. En nuestro caso, el marco social es el museo como portador de representaciones, valores, necesidades y visiones de mundo de la sociedad que somos parte como de la que exhibimos.
En este posicionamiento es fundamental el rol de los educadores para democratizar los conocimientos generados, en nuestro caso, en el ámbito universitario-académico junto con las reivindicaciones de los pueblos originarios. Desde este lugar las áreas educativas pueden contribuir a que los museos dejen de ser los espacios donde se muestran los modos de vida de unos pocos, de la elite.

La memoria trabaja desde el presente y de allí que memoria e identidad deben ser pen-

Taller para niños de los días sábados

sadas conjuntamente como construcciones sociales permanentemente redefinidas en el marco de una relación con el otro.

Las memorias colectivas se desarrollan en un marco espacial y es central observar con qué materiales, cuándo y cómo se modelan esas memorias (Da Silva Catela, 2010: 10). Esta noción de memoria es práctica, es una forma de conciencia del pasado, o de inconsciencia en el caso del olvido, y para que exista es necesario que haya un cierto consenso entre un conjunto de individuos (Candau, 2006:60-61).

En una visita guiada a la Sala de Sierras Central a un grupo de niños la educadora expuso una técnica ancestral de tejido conocida como *telar de cintura*. Un niño interrumpió a la educadora y acotó: *mi abuela sabe tejer así*. Desde ese momento el niño pasó a ser un protagonista distinto en grupo, ya que la educadora le cedió la palabra y él pudo exponer todos sus saberes sobre el tejido. Al finalizar la visita las maestras contaron que no conocían estos saberes del niño, y días más tarde invitaron a su abuela a la escuela para que enseñara a tejer.

Entonces, las visitas pueden reforzar comunidades de pertenencia cuando un grupo activa su historia común a través de lo vivenciado, ya que el "…proceso de

producción cultural, es también una forma de elaboración simbólica del discurso político que ayuda a crear imágenes sociales…" (Da Silva Catela, 2010:12) posibilitando construir imágenes sociales donde tengan lugar las diferencias de género, sociales, de nacionalidad, de generación, de idioma, políticas, religiosas, jurídicas y de capacidades. Al respecto, en una visita a la sala Sierras Centrales por un grupo clase de niños sordos, un miembro preguntó al guía *¿había indios sordos?* Podemos interpretar que este niño estaba preguntando desde su identidad, y buscando conocer si esa marca de diferencia que él poseía también existía en ese pasado.

Por eso el rol de los educadores, ya que a través de sus propuestas museísticas pueden comunicar al visitante sentimientos y saberes posibilitando al otro conectarse con sus trayectorias personales, sus identidades sociales. También deberían posibilitar al visitante acercarse a un "otro", expresar su interpretación y poder comunicarla.

LOS ESTUDIOS DE PÚBLICOS PARA RECUPERAR LA MEMORIA

La memoria, entonces, es conocimiento, olvido, sentimientos, emociones y narraciones. Es individual y colectiva, y éstas no siempre coinciden. Hay memorias legales y legítimas, pero hay otras que son legales pero no legítimas y otras legítimas pero no legales, y todas tienen pretensión de "verdad". Para poder capitalizar estas memorias en los museos y poder traducirlas en futuros guiones museográficos, museísticos o en propuestas educativas, propongo que tomemos algunos interrogantes que ofrece Jelin (2002), y los transformamos en plantillas para investigar sobre el público real al museo al momento de la visita[7].

Para conocer quién recuerda, consignar datos demográficos, biográficos y de filiación; cómo y cuándo recordó, describir el momento en que evocó el recuerdo teniendo en cuenta el espacio físico (la vitrina, el objeto y la sala en que se encontraba), con quiénes se encontraba (sólo, acompañado por amigos, familiares, como parte de un grupo de turistas, pares, etc.), qué actividad estaba haciendo (leyendo una cartelera, tocando un objeto, oliendo alguna fragancia, mirando una imagen, escuchando algún sonido, música o persona, haciendo una actividad que involucrara su corporalidad); qué recordó, transcribir con la mayor precisión posible lo expresado; al momento de narrar el recuerdo lo hace en primera persona del singular o en plural (esto puede estar hablando de recuerdos individuales o colectivos); hacer intervenciones en el relato o cuando hace pausas.

En una segunda instancia, a partir de lo que hizo memoria se pueden también descubrir e interpretar los olvidos.

Es muy probable que si estamos haciendo esta investigación lo primero que registre-

7 Sobre el tema ver: Hooper Greenhill (1998), Pérez Santos (2000)

Taller para docentes "Usos de materiales educativos en el museo y la escuela"

mos es lo recordado, lo narrado oralmente y luego completemos la planilla de registro con el resto de los datos. Asimismo, podemos fotografiar el lugar donde se desencadenó el relato con las personas involucradas para próximos encuentros con los visitantes.

Por otra parte, los datos biográficos permitirán, en caso de que se evalúe conveniente, volver a ponerse en contacto con esta persona e invitarla a que forme parte de grupos focales para continuar la investigación. Esta técnica consiste en invitar a miembros[8] de la sociedad, en nuestro caso visitantes reales al museo, para que dialoguen sobre una memoria específica que ya emergió en la visita. Este espacio es generado y propiciado por el investigador, quien a través de preguntas, imágenes y objetos estimulará la participación coordinando las interacciones, discusiones y hará el registro[9].

La pertinencia de utilizar esta metodología de investigación es que el proceso de construcción de la memoria se da en el

8 Vale señalar que a estas personas no las llamo "informantes claves", ni "personas representativas" , ya que considero que son categorías subjetivas creadas por el investigador que no aportan a la construcción de nuestro objeto de estudio.

9 Para más información sobre este método de investigación ver Valles (2000) y Bertoldi, Sandra; María Elisa Fiorito y Mabel Álvarez (2006).

entramado de una red de relaciones sociales en un marco de tiempo y espacio específico. En este contexto, la memoria individual se constituye rápidamente en memoria social.

Los grupos focales pueden incorporar nuevos miembros de la sociedad a que participen en los guiones museológicos, logrando un "efecto dominó", "de boca en boca", que personas que nunca visitaron museos ahora lo hagan atraídas, contagiadas o invitadas por estos nuevos guionistas que sentirán que su voz se plasmó en una exhibición. Por otra parte, los educadores pueden evaluar sus prácticas educativas y conocer su impacto en los visitantes.

CIERRES QUE ABREN PARA SEGUIR PENSANDO

A lo largo de esta ponencia se buscó reflexionar sobre el rol de los educadores a partir del lema propuesto este año por ICOM, museos y memorias. Desde nuestro museo considero que es un desafío construir propuestas de educación museísticas que vinculen con actitud crítica el discurso oficial del Estado, los conocimientos que generan los académicos universitarios y los pueblos originarios sobre historia, memoria e identidad, considerando que las exhibiciones y las prácticas impactan en las representaciones e imaginarios colectivos a través de las memorias que se construyen en cada visita, y que aportan a la construcción de la identidad cordobesa. Por eso afirmo que los objetos no cuentan ni tu historia, ni la mía, ni la nuestra sino que somos nosotros quienes contamos historias, recordamos y hacemos memoria a partir de la cultura material exhibida en los museos. Con el devenir del tiempo y con el cambio de los actores sociales involucrados, esos mismos objetos pueden contar otras historias, evocar otros recuerdos y construir otras memorias. Por eso no existen memorias, ni identidades cristalizadas en el tiempo y el espacio.

Desde el Área Educación del Museo de Antropología, una meta es aportar en las propuestas educativas y plantear los conocimientos exhibidos sobre el modo de vida de los "otros" como una construcción, y no como un conocimiento dado y acabado.

Como señala Jelin (2002:18), "el pasado que se rememora y se olvida es activado

en un presente y en función de expectativas futuras". Por tal motivo, es un desafío sumar a los pueblos originarios a que formen parte en la elaboración de los guiones museísticos para que sean ellos quienes decidan cómo mostrarse y qué mostrar de su modo de vida, en el pasado y el presente. La forma propuesta en este trabajo es conocer a los interesados en participar en los guiones a partir de los estudios de públicos, y luego, invitarlos a la conformación de grupos focales.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiar, Liliana (comp). 2010. *El Bicentenario desde una mirada interdisciplinaria: legados, conflictos y desafíos*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Bertoldi, Sandra; María Elisa Fiorito y Mabel Álvarez. 2006. *Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica*, en Ciencia, Docencia y Tecnología. N° 33, Año XVII. 111- 131

Candau, Joël. 2006. *Antropología de la memoria.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Da Silva Catela, Ludmila, Mariana Giordano y Elizabeth Jelin. 2010. *Fotografía e Identidad. Captura por la cámara devolución por la memoria*. Nueva Trilce, Buenos Aires.

Fabra, Mariana. 2009. *El Poblamiento Prehispánico de Córdoba: una interpretación a partir de evidencias bioantropológicas.* Serie Tesis de Posgrado. Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Fabra y Zabala. 2010. *Pueblos de las Sierras, del Piedemonte, de los Valles y la Llanura: la protección del patrimonio arqueológico de las sociedades indígenas de Córdoba*, Museo de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

García Blanco, Angela. 1988. *Didáctica de Museos. El descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre, España.

Gleser, Adriana. 2009. *Hijos del Suquia: los Comechingones del Pueblo de La Toma, actual barrio Alberdi, ayer y hoy*. Universidad Nacional de Córdoba.

Jelin, Elizabeth. 2002. *"¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?"*, en Elizabet Jelin Los trabajos de la memoria, Siglo XXI de España Editores. 17-37

Hooper-Greenhill, Eilean. 1998. *Los museos y sus visitantes*. Ediciones Trea. España.

Laguens, Andrés y Mirta Bonnin. 2009. *Sociedades Indígenas de las Sierras Centrales*. Arqueología de Córdoba y San Luis, Universidad Nacional de Córdoba.

Pérez Santos, Eloísa. 2000. *Estudios de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Editorial Trea. España.

Valles Miguel. 2000. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Sociológica. España.

Zabala, Mariela y Francisco Pazzarelli, ed. 2004. *Arqueología Serrana. Museo de Antropología*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Zabala, Mariela y Roura Galtes Isabel. 2007. *Veo, veo ¿qué ves? Los objetos patrimoniales como medios de comunicación*. Museo de Antropología. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Zabala, Mariela, Silvia Burgos, Nataliza Zabala, Diego Acosta y Gabriela Pedernera. 2010. *"Bienvenidos al museo…" Reflexiones acerca de las teorías y prácticas en el Ärea Educación del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba*. Actas del 1.er Congreso Nacional de Museos Universitarios, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

MESA REDONDA: "EXPERIENCIAS EDUCATIVAS"

- **Objetos con historia, 100 años del museo**

  Marcela Torres

- **Programa piloto del Museo de la Moda para la Educación Técnica de Vestuario y Confección. Animando el presente, rescatando el pasado y motivando el futuro**

  Esteban Torres

- **Memorias(s) e historia. Una experiencia con adultos mayores en el Museo Histórico Nacional de Argentina**

  Julia Bertucci y Marcela López

• Objetos con historia, 100 años del Museo

Marcela Torres Hidalgo
Licenciada en Historia, con más de diez años de experiencia en educación en museos. Encargada del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional.

Fernanda Venegas Adriazola
Profesora del Departamento Educativo Museo Histórico Nacional. Vicepresidenta del Centro de Desarrollo Arquitectónico y Cultural del Pueblo de Lo Espejo.

Mauricio Soldavino Rojas
Profesor del Departamento Educativo Museo Histórico Nacional.

Con motivo del terremoto del año 2010, el Museo Histórico Nacional permaneció cerrado por algunos meses; y los profesores del Departamento Educativo del Museo aprovecharon de ofrecer una nueva experiencia de acercamiento del museo a la comunidad y que motivara a niños y profesores en los propios colegios. Este programa, hoy, perfeccionado, lleva por nombre "Objetos con historia, 100 años del Museo". Su objetivo general es lograr que los estudiantes adquieran la capacidad de interpretar objetos históricos en sus determinados contextos para que en el futuro sean capaces de observar en forma analítica las exposiciones museográficas. Los objetivos específicos son comprender el concepto de "patrimonio cultural", el de "fuente histórica" y su clasificación; inferir información a partir de la observación de los objetos históricos; incentivar el cuidado del patrimonio cultural.

La actividad de visitar colegios para entregar un servicio pedagógico de difusión del patrimonio cultural y de los temas de historia nacional surge como consecuencia del terremoto de febrero del año 2010. Por este evento el Museo Histórico Nacional permaneció cerrado por algunos meses, ocasión que los profesores del Departamento Educativo del Museo aprovecharon para ofrecer una actividad que motivara a niños y profesores en los propios colegios mediante esta nueva experiencia de acercamiento del Museo a la comunidad. Este programa recibió por nombre **"La historia oculta en los objetos del pasado"**.

Frente al éxito logrado en su desarrollo, en el año 2011 y en el contexto del Centenario del Museo Histórico Nacional de Chile, se tomó la decisión de seguir entregando este servicio a la comunidad.

La rica experiencia acopiada permitió perfeccionar la metodología didáctica, pasando de una primera etapa expositiva a una nueva propuesta más constructivista, priorizando el "aprendizaje por descubrimiento" en los estudiantes. Esta actividad perfeccionada hoy lleva por nombre **"Objetos con historia, 100 años del Museo"**.

El objetivo general de esta propuesta es lograr que los estudiantes adquieran la capacidad de interpretar objetos históricos en sus determinados contextos para que en el futuro sean capaces de observar en forma analítica las exposiciones museográficas. En este sentido los objetivos específicos son comprender el concepto de "patrimonio cultural", así como también comprender el concepto de "fuente histórica" y su clasificación; inferir información a partir de la observación de los objetos históricos; e incentivar el cuidado y valoración del patrimonio cultural.

Tomando en cuenta que el público estudiantil es variado (desde estudiantes de nivel preescolar hasta estudiantes de cuarto año medio, así como liceos científico-humanistas, técnicos e industriales, y de dependencia municipal, subvencionado o particular), ajustamos las actividades y objetivos según sea la realidad educativa con la que se debe trabajar.

SALIDAS A COLEGIOS 2011: OBJETOS CON HISTORIA, 100 AÑOS DEL MUSEO

Fecha salida	Nombre Institución	Comuna	Dependencia Nivel	N° Alumnos	N° Profesores
18/abril	Patricio Mekis	Padre Hurtado	Subvencionado 2° medios	208	1
25/abril	Horizonte II	Cerro Navia	Subvencionado 1° y 2° básico	57	4
9/mayo	Los Andes	Puente Alto	Municipal 7° y 8° Básico	160	4
23/mayo	Nuestra Señora Del Rosario	Las Condes	Subvencionado Pre-kinder, Kinder 1° Básico	150	5
6/junio	Liceo Polivalente Enrique Alvear	Cerro Navia	Subvencionado 2° medio	75	6
20/junio	Alexander Fleming	Las Condes	Subvencionado 4° medios	92	4
4/julio	Nuestra Señora de Loreto	Las Condes	Particular 4° Básico	38	2

TOTAL DEL PÚBLICO QUE RECIBIÓ EL SERVICIO

Total de salidas a colegios	N° total de estudiantes que recibieron el servicio.	N° total de profesores que recibieron el servicio.
7	780	24

ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA

La actual metodología implementada en la actividad "Objetos con historia, 100 años del Museo" busca hacer de ella una iniciativa menos expositiva y más participativa. De tal modo que los estudiantes tengan mayor protagonismo en el proceso de su propio aprendizaje. Siguiendo esta lógica, aspiramos a que a través de esta actividad los estudiantes logren construir un aprendizaje significativo, y es en base a este fin que buscamos activar sus conocimientos previos (siguiendo los postulados de Ausubel).

El primer paso es explicarles a los estudiantes el concepto de "patrimonio cultural", tarea que en niveles más básicos de la enseñanza resulta algo complejo por lo abstracto del término. En nuestro caso, transmitimos la definición de la DIBAM, que se caracteriza por dar dinamismo al concepto. "El patrimonio cultural es un conjunto determinado de bienes tangibles, intangibles y naturales que forman parte de prácticas sociales, a los que se les atribuyen valores a ser transmitidos, y luego reasignados, de una época a otra, o de una generación a las siguientes. Así, un objeto se transforma en patrimonio o bien cultural, o deja de serlo, mediante un proceso y/o cuando alguien, individuo o colectividad, afirma su nueva condición."[1]

En este sentido, creemos que: "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe"[2], por lo que buscamos explicarles el patrimonio cultural utilizando sus propios objetos con valor familiar. Solicitamos que para el día de la actividad llevaran un objeto con estas características y que compartan junto a su clase estos "tesoros" familiares, rescatando brevemente su vida personal y familiar. De este modo logramos que relacionen el valor familiar de sus objetos con el valor cultural que éstos poseen.

La metodología didáctica utilizada para este fin está inspirada en el método historiográfico, el cual, a grandes rasgos, consiste en que los estudiantes simulen la metodología que siguen los historiadores para investigar un periodo o hecho histórí-

1 DIBAM, "Memoria, Cultura y Creación" Lineamientos Públicos. Documento. Santiago, Chile, 2005.
2 Ausubel David (et. all.), "Psicología Educativa: Un punto de Vista Cognoscitivo", México, Editorial Trillas, 1983.

co. A través de ésta, logramos que los estudiantes conozcan la Historia desde otra perspectiva. Se les presenta la Historia como una "ciencia social", poseedora de un método riguroso que le permite llegar a conclusiones.

Tradicionalmente "cuando se incorporan conocimientos de ciencias sociales a las aulas, se suelen presentar como conocimientos acabados que el alumnado no los relaciona precisamente con lo que es propio de una ciencia"[3].

El método historiográfico no sólo nos permite mostrar la Historia como una ciencia, sino que al mismo tiempo posibilita que los estudiantes evidencien su carácter dinámico y subjetivo al ser construida mediante la interpretación y análisis de fuentes históricas. De esta forma la rigidez del relato histórico (con la que usualmente es conocido en la educación formal), deja de ser considerada como una verdad dogmática. "Naturalmente deberían llegar a reconocer que las personas influyen en las interpretaciones de un problema histórico. Según su procedencia, la época o el lugar, la visión del hecho es diferente."[4]

Al emplear este método contamos con la ventaja de poder ofrecer a los estudiantes un trabajo directo con los objetos históricos del museo, lo cual resulta sumamente atractivo para ellos, ya que "el patrimonio es casi lo único directamente observable de la historia, permitiéndonos un acercamiento científico al pasado"[5]. En esta actividad, el objeto histórico es presentado a los estudiantes como una fuente histórica, y se invita a investigarlo para descubrir la información que puede proporcionarnos respecto a un hecho o periodo histórico.

Por otra parte, los estudiantes pasan a ocupar el papel central de la actividad, ya que serán ellos, organizados en dos equipos de trabajo, quienes deberán interpretar un conjunto de objetos contenidos en un baúl (objetos históricos del museo, vestimenta

3 Prats Joaquín y Santacana, Joan, "Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos", Barcelona 1998. Histodidáctica: Enseñanza de la Historia / Didáctica de las Ciencias Sociales.

4 Prats Joaquín y Santacana, Joan, "Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos", Barcelona 1998. Histodidáctica: Enseñanza de la Historia / Didáctica de las Ciencias Sociales.

5 Hernández Xavier, "Museografía Didáctica". Capítulo 2, en Serrat, Antolí, Núria y Mestre, Joan (coor). España, Editorial Ariel 2005.

de época, ficha de observación y otros elementos según el tema estudiado). Siendo apoyados siempre por un profesor del Departamento Educativo.

De esta forma observan, analizan y contrastan distintos tipos de fuentes históricas de modo que logren interpretar el conjunto de objetos en un determinado contexto histórico. La caracterización y experiencia directa es otra de las ventajas de una actividad como ésta, ya que "todo conocimiento adquirido a través de la experiencia aporta datos sobre el mundo y sobre la actividad ejercida para adquirir este conocimiento. Al sentarnos en una silla, aprendemos lo que es la silla y lo que es sentarse. Esto es lo que se entiende cuando se habla de aprendizaje mediante experiencia personal directa. Las consecuencias de nuestros actos son la fuente principal de la aptitud y/o del conocimiento."[6]

Finalmente la actividad concluye cuando cada grupo expone ante su curso la interpretación que dieron al conjunto de elementos trabajados.

Siguiendo los requerimientos actuales en materia educativa, creemos que esta actividad promueve la tridimensionalidad del aprendizaje, ya que genera conocimientos conceptuales (el concepto de patrimonio, concepto de fuente histórica y su clasificación, entre otros), conocimientos procedimentales (el método historiográfico que implica un saber hacer y un aprender a aprender en sí), y conocimientos actitudinales (promoviendo el cuidado del patrimonio y el trabajo en equipo).

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Las actividades que realizamos en los colegios están permanentemente en evaluación por parte del Departamento Educativo, ya que es muy importante conocer cómo se trabaja, si cumplimos nuestros objetivos, observar cómo se comportan los grupos siempre atentos para ir mejorando nuestro trabajo. Siguiendo esta lógica, llevamos una bitácora donde registramos nuestras experiencias en cada actividad.

Al cambiar nuestra metodología de trabajo, también debimos reformar nuestras

6 Bruner Jerome y Olson David, "Aprendizaje por Experiencia directa y Aprendizaje por Experiencia Mediatizada". Revista Perspectivas. UNESCO, Madrid 1973.

evaluaciones. Elaboramos rúbricas para el caso de los profesores, e incluimos la participación de los estudiantes a través de escalas de apreciación. De este modo logramos tener la percepción de cada actor del proceso educativo en cuanto al logro de los aprendizajes que nos hemos propuesto desarrollar.

Nuestra implementación no ha estado exenta de dificultades, por lo que hemos tenido que solucionar en el momento algunos inconvenientes como los siguientes:

1) Tiempo de la actividad: a pesar de que ésta tiene una duración de una hora y media, muchas veces nos reducen el tiempo por actividades particulares del colegio.

2) Falta de objetos para la actividad de inicio: los estudiantes no llevan los objetos solicitados para la actividad.

CONCLUSIONES

El Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional ha realizado actividades en establecimientos educacionales durante los dos últimos años. Esta iniciativa es compartida con otras instituciones culturales como el Museo de la Educación Gabriela Mistral, Museo de Artes Decorativos, Museo Nacional de Historia Natural, entre otros. Desde nuestro punto de vista, creemos que estas experiencias educativas son un aporte significativo, pues representan una instancia de acercamiento del museo hacia la comunidad, mostrándonos como institución amigable y al servicio de las actuales necesidades educativas de la sociedad.

En este sentido, más allá de pretender ser innovadora, nuestra metodología didáctica busca generar un real aprendizaje en los estudiantes que nos reciben en sus colegios, con respecto a los temas de patrimonio cultural e historia nacional.

Si ponemos atención en los resultados obtenidos en nuestros instrumentos de evaluación, podemos evidenciar algunos de nuestros logros.

En el siguiente cuadro hemos tabulado la percepción de cumplimiento de cada objetivo en la categoría más alta de evaluación, es decir, cumplimiento del 100 por ciento del objetivo en caso de los profesores, y

en la categoría "muy de acuerdo" en el caso de los estudiantes:

	Logros (porcentaje)	
Objetivos	Percepción de estudiantes	Percepción de profesores (as)
1. Comprenden el concepto de patrimonio cultural	88%	80%
2. Comprenden el concepto de fuente histórica y su clasificación.	76%	80%
3. Infieren información a partir de la observación analítica de objetos históricos.	100%	90%
4. Relacionan históricamente el conjunto de objetos trabajados.	100%	60%
5. Valoran el cuidado y preservación del patrimonio cultural.	100%	80%

No deja de ser importante mencionar que el resto de las personas consultadas evaluó en la categoría de 75 por ciento (profesores) y "de acuerdo" (estudiantes), cada objetivo planteado.

Si bien nuestros resultados son bastante satisfactorios, podemos apreciar que nos destacamos en el cumplimiento de los objetivos 3 y 5. En este último, que se refiere a la valoración y cuidado del patrimonio, existe una diferencia en la percepción de logro por parte de los profesores (80 por ciento) y de los estudiantes (100 por ciento). En este sentido hemos notado que, tomando en cuenta que nuestro objetivo es "incentivar" tal actitud, los estudiantes efectivamente entienden la importancia de este comportamiento, y que, por otra parte, los profesores cuestionan que todos sus estudiantes los pongan en práctica. Sin duda, lograr que los estudiantes internalicen este comportamiento es una tarea a largo plazo que se debe realizar en conjunto con la escuela.

Por otra parte, nuestro objetivo más exitoso es el objetivo 3, referido a inferir información a partir de la observación analítica de

un objeto histórico. Este objetivo implica un *saber hacer*, ya que se está promoviendo directamente poner en práctica la capacidad de inferencia. Nosotros actuamos como mediadores de este proceso, y luego dejamos que los estudiantes lo desarrollen autónomamente. Está claro que todos los estudiantes infieren con mayor o menor éxito la información; sin embargo, todos descubrieron que realmente podían realizar este ejercicio, al igual que la gran mayoría de sus profesores(as). Este resultado nos deja muy satisfechos, ya que se relaciona estrechamente con nuestro objetivo general (lograr que los estudiantes adquieran la capacidad de interpretar objetos históricos en sus determinados contextos).

Los objetivos más conceptuales relacionados con el término patrimonio cultural y fuente histórica, si bien demuestran un buen porcentaje de logro (sobre el 75 por ciento), representan la percepción de aceptación más baja tanto en estudiantes como en profesores(as). Sin lugar a dudas, sabemos que podemos seguir mejorando en esta práctica, lo cual representa un desafío transversal y constante en nuestras actividades como Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, Novak y Hanesian. (1983) "Psicología Educativa: Un punto de Vista Cognoscitivo". Editorial Trillas México.

Bruner, J.S. y Olson. (1973) *"Aprendizaje por Experiencia directa y Aprendizaje por Experiencia Mediatizada."* Revista Perspectivas. UNESCO, Madrid. Texto completo en: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/AprendizajePorExperienciaDirecta_Bruner.pdf

DIBAM. (2005) *"Memoria, Cultura y Creación"* Lineamientos Políticos. Documento. Santiago, Chile.

Hernández, X. (2005) *Capítulo 2 "Museografía Didáctica"*. En Serrat, Antolí, Núria y Santacana Mestre, Joan (coor). Editorial Ariel, España.

Pizarro Pía, Venegas Fernanda y Rodríguez Edgardo, *Didáctica de la Historia con uso del Patrimonio Cultural Histórico. Propuesta Metodológica para la Enseñanza de la Historia con Patrimonio Cultural en NM2*. Seminario de Título para optar al Título de Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, 2009.

Prats Joaquín y Santacana, Joan (1998) *"Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos.* En página web Histodidáctica: Enseñanza de la Historia / Didáctica de las Ciencias Sociales. Texto completo en: http://www.histodidactica.es/articulos/OCEANO.htm

• Programa piloto del Museo de la Moda para la Educación Técnica de Vestuario y Confección. Animando el presente, rescatando el pasado y motivando el futuro

Esteban Torres
Licenciado en Historia del Arte de la Universidad Internacional SEK. Desde el año 2010 es parte del equipo estable del Museo de la Moda en los departamentos de Curaduría y Centro de Documentación. A partir del 2011 se desempeña como encargado del Área Educativa y Extensión. Trabajó como mediador educativo en el Museo de la Moda, Museo de Artes Visuales MAVI y otros proyectos independientes.

La moda, por lo general, ha tenido un espacio social asegurado en el diálogo cotidiano; sin embargo, es vista constantemente con recelo y considerada como "superficial" debido a la relación que se hace con el mundo de la pasarela y el mercado. Desde su apertura en el año 2007, el Museo de la Moda ha sido un espacio dedicado a dar acceso a su colección para que las personas se aproximen a temas como la moda y los textiles, entendidos como parte del patrimonio cultural. Estos elementos poseen cualidades que los hacen representativos, cargados de memoria y significado, ya que representan de forma tangible las conductas sociales de distintos periodos históricos. En junio del 2010 surge una iniciativa para sensibilizar externa e internamente sobre la importancia de educar en estos temas, dando apoyo real a la comunidad. Se pretendió que el museo fuese reconocido como un referente de la preservación de la memoria colectiva y en un agente de transformación y participación en el proceso educativo desde la óptica no formal.

Desde su apertura en el año 2007, el Museo de la Moda ha sido un espacio dedicado a dar acceso a su colección para que las personas se aproximen a temas como la moda y los textiles, entendidos como parte del patrimonio cultural. Estos elementos poseen cualidades que los hacen representativos, cargados de memoria y significado debido a que representan de forma tangible las conductas sociales de distintos periodos históricos.

La moda, por lo general, ha tenido un espacio social asegurado en el diálogo cotidiano; sin embargo, es vista constantemente con recelo y considerada como "superficial" debido a la relación que se hace con el mundo de la pasarela y el mercado.

Conscientes de que estos símbolos culturales son más potentes y que forman parte de un gran sistema, en junio del 2010 surge una iniciativa con el objetivo de sensibilizar externa e internamente sobre la importancia de educar en estos temas, dando apo-

yo real, planificado y comprometido con la comunidad. De este modo nace la idea de generar un programa para alumnos de vestuario y confección, principalmente por la relación directa que tiene esta comunidad educativa con el contenido del museo, como también por nuestra responsabilidad social en lo que respecta al crítico momento que vive en el panorama educacional chileno.

Este proyecto intentó validar el trabajo que hay tras la realización de una exhibición, como también lo que significa ser un espacio dedicado a preservar vestigios del pasado con la finalidad de que sean revisados por todo el mundo.

Se pretendió que el museo fuese reconocido como un referente de la preservación de la memoria colectiva, que además de almacenar objetos antiguos, se transformase en un agente de transformación y participación en el proceso educativo de personas desde la óptica no formal. Sin la educación, las colecciones por más valiosas que sean en cuanto a lo económico o estético, sólo pueden ser consideradas como objetos inertes, siendo estas mismas personas las encargadas de otorgar el valor cultural que merecen.

El objetivo principal de este texto es dar a conocer la experiencia que significó el proyecto educativo piloto del Museo de la Moda, señalando cual fue el espíritu o motivación con que se gestó, describiendo cada una de las etapas realizadas en el tiempo que se estableció como margen para su ejecución, así como dar a conocer los resultados que se obtuvieron con esta propuesta metodológica.

El año 2010 fue fundamental, ya que se adquirió conciencia educativa institucional, pues el museo se reconoce como un medio de comunicación con gran potencial y que a su vez cuenta con una responsabilidad social a la hora de educar.

Durante el periodo de consolidación interna del museo -desde el 2007 a junio del 2010- se estableció como elemento de interlocución entre la colección y nuestra audiencia a la visita guiada como único referente. De este modo el guía se transformó en un agente indispensable a la hora de interactuar con las personas, quienes vieron a un referente de conocimiento y pericia sobre la materia. La visita guiada es necesaria en lo que respecta a la labor educativa de un museo, pero es

una opción anacrónica según los trabajos desarrollados por la educación no formal durante los últimos 50 años, y más aún si se entiende como la única forma de acercarse a la comunidad.

Originalmente esta visita era desarrollada de nuestra parte como un monólogo, proponiendo un proceso de transmisión de conocimiento unidireccional, siendo el guía el encargado de entregar toda la información proveniente de la investigación histórica proporcionada por el departamento de curaduría, desperdiciando la posibilidad de generar un diálogo entre los agentes. Al darnos cuenta de esta debilidad, se planteó la idea de crear una iniciativa que realizara un trabajo profundo e integrador, que involucrara directamente a todos los participantes del proceso de comunicación incentivado por el museo.

Se pensó de forma natural en la comunidad educativa de los liceos técnicos que contaran con la especialidad de vestuario y confección, principalmente porque estaban relacionados con nuestro sistema. Ambos nos vinculamos con la moda, el vestuario y los textiles: ellos por un lado formándose para producirlos, y nosotros trabajando para preservarlos. Se eligió trabajar con los alumnos de la Región Metropolitana debido al factor distancia, ya que su cercanía y relativa proximidad con el museo facilitarían la relación que se pretendía lograr. Nuestra ubicación geográfica es uno de los factores por los cuales el Museo de la Moda ha tenido un incremento lento aunque sostenido en la cantidad de visitantes por exhibición.

Otro de los puntos que nos llevó a elegir este segmento fue el conocimiento del programa de estudios que el Ministerio de Educación desarrolló para la carrera de vestuario y confección. En éste se hace hincapié en la formación y desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades técnicas, dejando absolutamente de lado la historia sobre su disciplina, lo que causa una debilidad teórica del tema. Comprendimos la intención de la propuesta del programa de estudios para las carreras técnicas y su afán por preparar jóvenes para que en dos años académicos generen una habilidad que les ayude a ser útiles en la sociedad por medio de su aporte a la productividad del país. Pero creemos que para cumplir con dicho perfil de egreso es indispensable educar para lograr la comprensión y valo-

ración de la cultura; no es suficiente con dominar una habilidad específica.

Existen más probabilidades que los egresados de las carreras técnicas obtengan un empleo de calidad que les permita vivir con dignidad y superar la barrera de la desigualdad si cuentan con un acervo cultural nutrido y potente. Por lo tanto, es básico en la formación de esta disciplina técnica que se eduque para reflexionar y no sólo para producir bienes. Creemos que el Museo de la Moda tiene mucho que ofrecer con su rica colección, que puede permitir a los estudiantes comprender el fenómeno de la moda por medio de las diversas piezas en exhibición.

La crisis en los liceos técnicos se ha agudizado en la actualidad al punto que los establecimientos que imparten la especialidad van desapareciendo gradualmente por la falta de oportunidades laborales generadas por el debilitamiento de la industria nacional, causada por el crecimiento de la importación de productos procesados provenientes de países como China. Ha ido disminuyendo gradualmente el campo laboral, en circunstancias en que su aumento se planteaba como el principal objetivo de esta carrera. Los estudiantes tampoco reciben una formación que les permita ingresar a una universidad tradicional para continuar con sus estudios y dependen del sistema privado de educación superior para poder seguir capacitándose. Así, se discrimina a aquellos que no cuentan con los recursos para pagar por su formación o se les compromete económicamente por largos años de sus vidas, según el modelo de financiamiento sobre la base de créditos de nuestro sistema de educación superior.

El espacio denominado como "taller de aprendizaje", donde se enseña la técnica y la teoría de forma unificada, es insuficiente y monótono, siendo el trabajo en lugares alternativos una buena opción para incrementar la escala de valores de los estudiantes, su estructura de conocimientos y su dotación de habilidades.

En conocimiento de este panorama, se plantearon como objetivos para la creación de esta propuesta metodológica el dar a conocer el patrimonio que custodia el Museo de la Moda a los liceos técnicos de la Región Metropolitana que cuenten con la especialidad de vestuario y confección durante el periodo que comprende el

segundo semestre del año 2010 hasta el primer semestre del 2011.

Como objetivos específicos se planteó conseguir que el 60 por ciento de los cursos de vestuario y confección de al menos ocho de los diez liceos que imparten la carrera en la Región Metropolitana hayan visitado el Museo de la Moda al finalizar el proyecto, facilitando el traslado de los alumnos desde su establecimiento hacia el museo y el acceso en cuanto a valores de ingreso.

Se aspiró a la creación de una propuesta pedagógica que tuviera como base la exhibición en curso en el museo, intentando ser un complemento del programa de estudios de la especialidad. Fue desarrollado un recorrido de mediación educativa que estimulara la participación del estudiante para crear diálogo y colaborar en su creación de conocimiento, tomando como referente los contenidos propuestos por el MINEDUC. Se definió crear una plataforma virtual utilizando las redes sociales para extender el campo de acción educativa fuera de su espacio físico. Se intentó conformar una red de amigos con los establecimientos participantes antes de culminar el proyecto y que el museo saliera de su espacio físico y se acercara a la comunidad.

Realizar este proyecto fue una oportunidad para generar alianzas con establecimientos del área de vestuario, ya que antes su visita era autodidacta y la gestión del museo era absolutamente pasiva. También fue beneficioso en lo que respecta a aumentar el número de visitantes en general.

Se pretendió lograr el reconocimiento de nuestros pares por encargarnos de la educación, trabajando con una problemática puntual, a diferencia de la preocupación por el público general de nuestras exhibiciones. De este modo el Museo de la Moda intentó cambiar el paradigma con respecto a su función educativa, haciéndose cargo de manera activa de ella, queriendo traspasar la barrera de segmentación de su audiencia por motivos económicos y geográficos. La idea era difundir de mejor manera su labor de preservación del patrimonio, dando a conocer la relevancia que ha tenido históricamente la familia Yarur en lo que respecta a la industria textil nacional, aprovechando a una audiencia no presencial por medio de las plataformas virtuales como son las redes socia-

les, comprendidas como una herramienta poderosa para actuar con responsabilidad educativa y no sólo como un medio de difusión general del museo.

Utilizamos las herramientas de la WEB 2.0 lo que posibilitó romper las barreras de distancia, y facilitó una comunicación constante con el público al cual va dirigido el proyecto, como a terceros. Las prácticas educativas a nivel internacional apuntan hacia la dirección de la integración del público a participar en la formación de su propio conocimiento y la utilización de plataformas tecnológicas que se encuentran al alcance. Estas son masivas y no tienen costo, lo cual nos brindó la posibilidad de generar una conectividad constante con la audiencia.

Durante junio del 2010 se planteó la idea inicial de crear el "Programa Piloto del Museo de la Moda para la especialidad de Vestuario y Confección de Liceos Técnicos de la Región Metropolitana", para lo cual se propuso un año para su desarrollo y ejecución desde julio de ese año hasta junio del 2011.

En primer lugar se realizó un catastro de establecimientos que cumplían con estas características, lo que nos permitió medir el real impacto de esta iniciativa. El catastro que nos suministró el Ministerio de Educación de establecimientos existentes fue de 10 en la región. Posteriormente se estableció contacto con ellos. Los liceos que compusieron el espectro total del programa fueron: Liceo A100 de San Miguel, Liceo Politécnico de Talagante, Liceo Industrial de Santiago, Liceo Juanita Fernández Solar de Recoleta, Escuela Técnica Las Nieves de Melipilla, Liceo El Señor de Renca, Liceo Avenida Independencia, Liceo Politécnico Pedro de Valdivia de Ñuñoa y el Colegio Nuestra Señora de la Presentación de Melipilla. Tristemente pudimos darnos cuenta de que existía el caso del Liceo Guillermo Labarca Huberston de Quinta Normal donde la especialidad solo contaba con un Cuarto Medio, que correspondía a la última generación de la disciplina, ya que posteriormente la carrera desaparecería del establecimiento.

Este problema se conversó con los docentes y personeros del MINEDUC, aludiendo a que la realidad del mercado de la confección en Chile estaba en crisis por las importaciones de gigantes económicos como el chino. La especialidad decrecía

constante y progresivamente debido a que los egresados tenían cada vez menos cabida en el mundo laboral. Este diagnóstico nos llevó a trabajar con mayor fuerza y a involucrarnos de lleno con el problema.

El Museo de la Moda se presentó ante la comunidad educativa en una primera instancia con docentes y todos los involucrados en la formación del alumnado. A ellos se les explicó detalladamente las implicancias de esta iniciativa y sus motivaciones. Luego se preparó una presentación para el alumnado, que difundiera la labor del museo, comentara sobre sus orígenes, la metodología para la realización de este programa educativo, y también les entregase contenidos relativos a la historia de la moda en relación con la exhibición en curso en el museo denominada Volver a los '80.

La presentación de los alumnos pretendió dar a conocer la existencia del Museo de la Moda, ya que en todos los establecimientos se consultó si lo habían visitado en alguna oportunidad. La mayoría dijo que no lo conocía; un número menor de ellos nos había visitado sólo una vez. Y lo peor de todo es que los docentes tenían una similar respuesta. Luego de la presentación, se les consultó abiertamente si tenían interés en visitarnos, y se les cursó una invitación para que lo hicieran con su curso.

La metodología también contempló la creación y administración de redes sociales a través de las plataformas Facebook y Twitter, por su mayor arrastre con ese rango etario. De este modo podíamos enterarnos de sus necesidades educativas, así como entregar contenidos de una forma digerible para el público general.

Se creó un valor estandarizado para todos los establecimientos que formaran parte del programa, que se definió con una posterior consulta a los docentes sobre la cantidad de dinero ético para cobrarles por el ingreso. Se acordó un valor razonable para que la iniciativa se autofinanciara. También se generó un convenio con una empresa de buses para obtener un descuento en el traslado de las personas de los establecimientos participantes.

Se desarrolló una propuesta para recorrer la muestra Volver a los '80, que les aportara datos históricos y sociales de las piezas en exhibición, intentando que los jóvenes comprendieran los complejos procesos

que los llevaron a ocupar un lugar en el museo, invitándolos a participar por medio de preguntas abiertas, y aprovechando el conocimiento que ellos poseían con anterioridad a la visita.

Una de las novedades de la propuesta con respecto a lo que anteriormente se realizaba en el museo con las visitas guiadas fue la integración de una actividad de carácter práctico que permitiera sintetizar los contenidos entregados y ver si éstos se habían asimilado de manera óptima. De este modo se creó una actividad de creación de bocetos de moda, aprovechando la formación que se les entrega en el aula y las habilidades que poseían en materia de dibujo creativo libre. Es decir, debían crear un conjunto de vestuario relacionado con las características de la moda desarrolladas durante los años '80.

RESULTADOS OBTENIDOS

De julio del 2010 a julio del 2011, el programa piloto arrojó resultados sorprendentes: se realizaron las charlas de difusión y motivación en la totalidad de los establecimientos contactados, donde todos los cursos de la especialidad estuvieron presentes.

Del total de diez establecimientos participantes, nueve de ellos nos visitaron con al menos un grupo. Sólo faltó la presencia del Liceo Guillermo Labarca Huberston: los docentes y alumnado no mostraron mayor interés debido a que se trataba de la última generación de la especialidad en el establecimiento.

La cantidad de alumnos que asistió en este lapso fue de 588 y la suma de 21 cursos, lo que fue positivo en comparación con el total de asistentes correspondientes a este segmento educativo en años anteriores. Asimismo, permitió el incremento de visitas diarias de manera considerable en los días de la semana en que se desarrollaban actividades del programa.

En cuanto a las redes sociales, actualmente contamos con más de 7.000 seguidores en la plataforma Facebook y cerca de 5.500 en Twitter siendo en esta última el museo chileno con mayor cantidad de simpatizantes.

En cuanto a resultados cualitativos, podemos decir que el Museo de la Moda

ganó en reconocimiento entre sus pares, ya que se posicionó en el panorama de la educación no formal en un corto periodo. Adicionalmente, nos sirvió para relacionarnos con otras instituciones, aportando nuestra experiencia y nutriéndonos de otros que llevan años trabajando a nivel nacional. Así nos validamos como un museo que se preocupa realmente por el beneficio de la sociedad.

Logramos ganarnos el reconocimiento de la comunidad educativa de la especialidad de vestuario y confección, generando lazos con los docentes y simpatía con sus alumnos, quienes han visto en nosotros un espacio ideal para aprender, valorándonos como una excelente oferta a la hora de realizar una salida cultural. La difusión que generamos por nuestras redes sociales ha permitido que otras instituciones se motiven y vean en nosotros la capacidad de aportar contenidos que refuercen las materias revisadas en el aula.

Gracias al programa hemos trabajado en la realización de alianzas con instituciones que permitirán dar mayor acceso a los estudiantes de vestuario de la Región Metropolitana, firma de convenios de movilización y traslado y entrega de becas por participación a los alumnos que deseen seguir perfeccionándose en el ámbito universitario.

A modo de conclusión, hemos querido destacar el principal resultado obtenido de todo este proceso, y que guarda relación con la sensibilización interna de la importancia de la función educativa del museo. Detectamos como necesidad el contar con un programa educativo que permitiera entregar nuestro mensaje institucional ya que, ICOM lo había propuesto desde 1966 en "Los Coloquios sobre el papel educativo y cultural de los museos" realizados en Moscú, con lo cual estábamos en un gran desfase. El Museo de la Moda dio origen desde marzo del 2011 a su Área Educativa y Extensión que ha permitido desarrollar nuevos programas basados en la propuesta metodológica del piloto; hemos logrado que el museo sea valorado por su acción y compromiso con la contingencia por su labor de rescate del pasado otorgándole a la moda el valor patrimonial que le corresponde en la sociedad, como también ha contribuido en la formación de personas que serán las encargadas en el futuro de nuestro desarrollo económico como nación, reforzando la memoria individual y colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández, Luis Alonso. *"Museología y museografía"*. Barcelona: Ediciones del Serbal Tercera Edición 2006.

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. *Introducción al Plan de Estudio Especialidad: Vestuario y Confección Textil*. Santiago, Junio 2003.

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. *"Chile Califica, Sistema de Formación Permanente. Estándares de Calidad para la Especialidad Vestuario y Confección Textil, Proceso 2007"*.

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. *"Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009"*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile, Diciembre 2009.

Ministerio de Cultura, Red de Museos Nacionales. *"Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Educación en Museos CECA-ICOM"*. Bogotá, Colombia 2008.

• Memoria(s) e historia. Una experiencia con adultos mayores en el Museo Histórico Nacional de Argentina

Marcela López
Investiga, escribe y capacita en el cruce disciplinario entre el Cine y la Historia, indagando sobre las representaciones, sentidos y versiones del pasado a partir de las imágenes y del sonido. Guionista, y desde 1989 hace periodismo cultural en diferentes medios.

Julia Bertucci
Licenciada en Museología. Ex profesora de Museología (UMSA 2005-2006). Posee amplia experiencia en diversas áreas de museos. Jefa por concurso del Área de Extensión Educativa y Acción Cultural del Museo Histórico Nacional (Argentina).

Propiciamos en el Museo Histórico Nacional un espacio de encuentro con los adultos mayores del barrio, a partir de actividades culturales y recreativas que permitieran su inclusión, teniendo como eje la historia argentina para ponerla en relación con la propia memoria y con la historia barrial, facilitando así la vinculación entre lo personal/familiar y lo social/colectivo.

FUNDAMENTACIÓN

Los *adultos mayores* son actores importantes en la vida del parque público donde está enclavado el Museo Histórico Nacional. Para muchos, el Parque Lezama es un ámbito cotidiano de encuentro donde comparten caminatas, realizan actividades recreativas o, simplemente, conversan con sus pares. Aunque lo viven y recorren a pleno, el Museo queda fuera de esa experiencia, al punto que la mayoría de esos "habitantes diurnos" nunca recorrió sus salas y algunos hasta desconocen qué institución alberga el edificio.

Conscientes del prejuicio académico que muchas veces opera sobre los museos, identificándolos como ámbitos para iniciados o entendidos en la materia que poco seducen al público no formado, desde el Área de Educación nos interrogamos acerca del potencial público del parque que nunca llega a la institución y sobre las posibilidades de atraerlo, revalorizando la oferta cultural e histórica del espacio museo, "sacándolo al parque", abriéndolo de esta manera a otros grupos etarios de la comunidad barrial.

La **presencia constante de adultos mayores alrededor del Museo**, fue el disparador para ampliar los destinatarios de nuestras funciones como museo, pero por sobre todas las cosas pensando como área educativa de un museo del siglo XXI que hace

foco en la comunidad donde se encuentra, e intenta construir nuevos públicos críticos capaces de plantear interrogantes, y de discutir su propia realidad a través de otros conflictos, otras experiencias y otros momentos históricos.

Si bien nuestro proyecto de extensión educativa orientado hacia la infancia y la adolescencia venía desarrollándose con muy buena repercusión desde 2009 con 250 actividades pedagógicas al año para instituciones escolares y otras 20 anuales para familias, continuábamos privilegiando a la comunidad educativa, público tradicionalmente destinatario de las actividades de este tipo de instituciones. *"Esto, en muchas ocasiones, ha hecho que se deje de lado a otros públicos, como el adulto y/o el no escolarizado, de ahí que no siempre existan tantas oportunidades y recursos complementarios para estas poblaciones. También se observa que aunque existen iniciativas para estos grupos, no es sencillo ofrecerles recursos pertinentes o diseñar actividades adecuadas, ni tampoco es fácil encontrar la respuesta esperada por parte de este sector. El público adulto, y sobre todo las reflexiones sobre sus formas de conocer, sobre las estrategias e intereses de aprendizaje, etc., han sido menos estudiadas en los contextos museológicos; además, a diferencia de los grupos escolarizados, no son una población cautiva ni relativamente homogénea. Estas situaciones plantean interesantes desafíos a las actividades educativas de los museos"*.[1]

Otro elemento importante que nos motivó fue que no terminábamos de **promover un papel más activo del museo en la vida de la comunidad barrial, de establecer vínculos con organizaciones de la sociedad civil e impulsar su participación en diversas actividades**.

Estos dos elementos que señalamos fueron claves para pensar y desarrollar la experiencia que presentamos, pues nos remitieron a reflexionar que "cada museo está en estrecha relación con su contexto. Tanto las exposiciones como las actividades educativas de los museos reflejan los supuestos culturales acerca del aprendizaje y delinean el entorno de aprendizaje y

1 Luz Maceira Ochoa, "Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas", en Revista *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*. Mayo-agosto de 2008.

el tipo de experiencias posibles de acuerdo al contexto cultural"[2]. En el Área Educativa del Museo Histórico Nacional entendemos que las dificultades de transmisión de la historia no sólo se centran –ni deben hacerlo- alrededor de problemas cognitivos, del estilo de "cómo ayudar a comprender la existencia de una época anterior", problema propio del trabajo con los más pequeños, o "cómo poner en cuestión la construcción del discurso histórico", tema usual en la tarea con los mayores. La transmisión histórica en un museo público pone en primer plano la cuestión de la participación, de la desigualdad social y, por supuesto, de la ratificación o no de ciertos discursos. Discursos que incluyen y excluyen, que delimitan la pertenencia y los espacios de circulación de las personas. Justamente para producir estos discursos es que estamos convencidos de la necesidad de cambiar la concepción de museo como generador autónomo y aislado de conocimiento para ser un espacio donde producirlo y compartirlo de manera comunitaria. Se trata de que la relación museo-objeto pase a un segundo plano frente al vínculo entre el museo y la comunidad, apuntando a la construcción de una ciudadanía participativa y crítica.

Coincidimos entonces desde el Área en fomentar la participación cada vez más amplia de públicos diversos, motorizando nuevas formas de construcción del conocimiento y apoyándonos en distintos tipos de discursos sobre la historia y en el uso de metodologías que promovieran la democratización del espacio museo. **Si bien en nuestro horizonte siempre estuvo la posibilidad de articular actividades con otras instituciones sociales del barrio, ahora se nos ofrecía claramente la población destinataria de nuestras acciones: los vecinos que se "adueñaban" todas las tardes del Parque Lezama nos daban la clave y también nos orientaban sobre las instituciones con las que articular, aquellas que se ocupaban de la población añosa**. Hoy en día, en países como el nuestro y también en los de altos ingresos, millones de personas adultas mayores ven vulnerados sus derechos cuando tienen limitado el acceso a servicios sociales, de salud y a bienes culturales. Nuestro trabajo se pensó en un sentido inclusivo, apuntando fundamentalmente a la población añosa de un nivel socioeconómico más postergado, que es la que encontramos en el parque.

2 Ídem.

Lejos del rótulo de "clase pasiva o inactiva", esa población mayor de 60 años interviene cotidianamente en el Parque Lezama, como dijimos, lo "habita y vive" a través de las distintas actividades, y ese espacio identificador del barrio que es Lezama, termina constituyendo para muchos vecinos una "extensión" de su mundo cotidiano. Sabemos que en el proceso de envejecimiento, las personas vivimos transformaciones físicas y vinculares y que esos cambios tienen efecto sobre el psiquismo, de ahí la importancia de volver a crear (re-crear) su trama vincular. En esa suerte de "resocialización", los espacios recreativo-culturales gravitan favorablemente y las instituciones públicas de la cultura podemos aportar en este sentido.

En Memoria(s) e historia esto se plantea como ida y vuelta porque el aporte que los adultos mayores pueden realizar a la institución y al barrio en términos de construcción de una memoria local, los coloca a la vez en un lugar protagónico, valorizando sus saberes y experiencias, despegándolos del lugar pasivo, convirtiéndolos en *productores*.

EL PROYECTO

Concretamente trabajamos para ofrecer desde el Museo un espacio para el encuentro entre subjetividades, proponiendo a los adultos mayores un ámbito para desplegar la propia memoria y encontrarse con la historia argentina y con la historia barrial, facilitando la vinculación entre lo personal/familiar y lo social/colectivo.

Un espacio que en sí mismo fuera de recreación, confiabilidad y posibilidad de vínculo entre pares, donde desplegar el ser social —"yo necesito estar con gente de mi edad"—, donde conectarse con intereses propios y recrear las relaciones con el parque y con el Museo como institución. Para esto, había que *diseñar especialmente una propuesta que "acercara" el Museo a los adultos mayores del parque, donde se valorara su experiencia y recuerdos como vecinos del barrio*.

Nuestros objetivos fueron:

- Generar un espacio cultural/recreativo para los adultos mayores, que facilite su integración al quehacer del Museo.

- Construir un ámbito para desplegar las memorias de los participantes, vinculándolas a la historia barrial y a la argentina (lo personal/familiar y lo social/colectivo).

El paso siguiente fue pensar la convocatoria: ¿cómo llegar a las instituciones de tercera edad y a los adultos mayores que se encontraban en el parque? ¿Cuál sería la estrategia y los instrumentos? Para ello, realizamos un relevamiento de las posibles instituciones a contactar, con sus coordinadores nos reunimos en varias oportunidades, especialmente con la del Hogar de Día N° 19 (dependiente del GCBA) y la de la Asociación de Vecinos del Parque Lezama para discutir la propuesta, y ajustar los horarios con la finalidad de acomodarlos para facilitar la participación de los vecinos. También diseñamos y produjimos folletos que distribuimos entre los adultos mayores que van al parque cotidianamente, a quienes invitamos personalmente a formar parte de la propuesta. Otro punto importante para la difusión fueron las tiendas más concurridas del barrio como ser farmacias, bares, almacenes y la bicicletería, donde pegaron un afiche en sus vidrieras y entregaron folletos a sus clientes.

Desarrollamos el proyecto durante 2010, a lo largo de nueve meses entre marzo y mayo diseñamos la actividad, los insumos y la difundimos, y de junio a agosto desarrollamos *Espacio Cine Mayor* y los últimos tres los empleamos en la realización del *Taller Hacemos Memorias*.

La estrategia de trabajo se pensó en dos momentos:

1) **Crear un espacio recreativo cultural atractivo para los mayores, donde ofrecerles actividades con una frecuencia semanal**. Comenzamos el proyecto con un ciclo de películas históricas (**Cine Mayor**) con charlas y recorridos por las exhibiciones museológicas.

2) **Tornar ese espacio en un lugar de mayor compromiso, donde el grupo pudiera "producir" desde su experiencia y su memoria**. Cuando alcanzamos un número estable de participantes, propusimos un taller donde recuperar los usos del parque en el siglo XX (**Hacemos Memorias**), que también incluyó visitas a sectores del Museo a los que generalmente el público no tiene acceso.

PRIMER MOMENTO

ESPACIO CINE MAYOR

Cine Mayor se pensó como primer jalón de esta propuesta del Museo hacia la población añosa del barrio. El cine, por la potencia seductora de lo audiovisual, por su discurso abierto y por ser uno de los más populares medios expresivos, fue utilizado como facilitador del proceso de construcción de un ámbito de trabajo e integración de los adultos del barrio **con** el Museo, **en** el Museo. Las películas sobre la historia argentina fueron pensadas como piezas vinculantes en varios sentidos: entre el pasado y presente, entre lo individual y lo colectivo, y entre la representación cinematográfica del pasado, la representación museológica y la representación historiográfica.

Asumimos que las películas históricas ofrecen su propia mirada del pasado y que estas producciones participan en la disputa por el sentido de los procesos, hechos y personajes que representan, al mismo tiempo que nos muestran las marcas de la sociedad en la que fueron realizadas, sus preocupaciones e interrogantes. En este sentido, también tuvimos como objetivo específico que el Museo Histórico Nacional promoviera la construcción de un espacio donde conocer, compartir y reflexionar sobre el cine y su vínculo con la historia.

El Museo como ámbito físico de las proyecciones, permitió una nueva experiencia: la de articular las representaciones cinematográficas de la historia con los vestigios materiales del pasado que forman parte de su colección y que en el imaginario de buena parte del público son tan remotos como inaccesibles.

Nos propusimos establecer un encuadre confiable, que actuara como sostén para que los adultos pudieran además de disfrutar una película histórica (y vincularla con los vestigios materiales de ese pasado que se hallaban en el Museo), tomar la palabra, involucrarse, reflexionar y opinar. Pensamos en este espacio como un lugar donde los adultos mayores, dueños de un saber, de conocimientos y experiencias, desplegaran sus perspectivas y análisis, donde la experiencia fuera valorada y compartida, y el grupo mismo se convirtiera en un escenario donde cada uno es protagonista, desde su particular modalidad de vincularse.

Avanzamos progresivamente hacia actividades de mayor compromiso, que privilegiaran la reflexión y las actividades grupales, posibilitando el intercambio analítico y creativo. Mirar, disfrutar, decir y hacer, fueron los tímidos pasos que el grupo (en el proceso de su constitución) fue dando. En ese recorrido surgieron aspectos conocidos y desconocidos, placenteros y no placenteros, y quisimos privilegiar la palabra del grupo, dando espacio y tiempo para escuchar, para reflexionar, para el placer, el lazo social y la diversión. En este sentido, intentamos integrar lo intelectual, lo emocional y lo social.

Los objetivos del Espacio Cine Mayor

- Poner en circulación distintas versiones de los procesos históricos y contrastarlas.
- Ofrecer algunas claves para analizar cómo "arman" las películas históricas sus versiones del pasado.
- Estimular la formación de un grupo de adultos mayores que pueda dialogar sobre la historia, compartir sus experiencias y participar de las actividades del Museo.

La metodología

Trabajamos en un encuentro semanal de tres horas, donde 20 participantes compartieron proyecciones, foros de discusión, análisis de filmes, recorridos por las exposiciones del Museo relacionadas con los temas de las películas y charlas sobre cine histórico argentino.

Cada ciclo/tema se presentaba con un breve encuadre y contextualización, al igual que cada una de las películas (ubicación socio histórica y ficha técnica) donde se introdujeron además contenidos conceptuales del lenguaje audiovisual para luego reconocerlos y comprenderlos en el filme proyectado. Después se proyectaba el filme y a posteriori, se habilitaba el foro a partir de consignas orientadas a pensar la relación entre el cine y la historia. La actividad tenía un anclaje extraordinario en la colección del Museo, pues tras el trabajo grupal, hacíamos "dialogar" las películas con documentos visuales y escritos (fotografías, pinturas, literatura, etc.), en exhibición en las salas. Nos acercamos a objetos vinculados con la temática que abordó el filme o visitamos espacios del Parque

Lezama significativos respecto de la trama y contenidos de la película exhibida.

Luego de tres meses de *Espacio Cine Mayor*, alcanzamos un número estable de 8 participantes, capaces de exponer sus recuerdos y puntos de vista personales. Entonces les ofrecimos continuar las actividades pero con otras características.

SEGUNDO MOMENTO

TALLER HACEMOS MEMORIAS

En el Área Educativa del Museo Histórico Nacional estamos convencidos de que el museo actual debe dejar de pensarse como un lugar que presenta una línea histórica donde los protagonistas son los grandes próceres y héroes decimonónicos. Como mencionamos anteriormente, creemos que un museo público debe buscar la participación abierta de la sociedad en la construcción de conocimiento común, que debe ser compartido y difundido de la manera más amplia posible. Así ideamos este Taller con los adultos mayores del barrio, pensando en el museo como un espacio de todos "[...] un lugar donde 'aparecer' ante los otros, con un cuerpo, una dignidad, una historia; donde el relato insiste en igualar oportunidades [...]"[3], donde buscamos que las experiencias de los participantes nos permitieran reconstruir parte de la historia reciente, pero principalmente intentando que el Museo y el encuentro sean una oportunidad más de disfrute, de aprendizaje y por sobre todo de construcción ciudadana.

Una vez constituido el grupo, la propuesta se desarrolló en torno a la recuperación de memorias individuales para reconstruir los usos que tuvo el Parque Lezama en el siglo XX.

Otra parte fundamental del Taller fue la apertura de diversos espacios del Museo, que generalmente están vedados al público. El grupo pudo recorrerlos de la mano de los especialistas que allí trabajan y conocer a fondo la actividad de cada ámbito. Visitaron talleres de conservación y restauración y la biblioteca, pudieron manipular herramientas y materiales que se utilizan diariamente en cada especialidad, y dialogar con conservadores de pintura de caballete, de libros, de textiles, etc., en definitiva, conocer aquello que no se ve del Museo.

3 Alderoqui, Silvia y Pedersoli, Constanza. "La educación en los museos. De los objetos a los visitantes." Paidós, Buenos Aires, 2011, p. 45.

Objetivos

- Recuperar escenas y prácticas cotidianas que permitieran trabajar con las nuevas generaciones la riqueza de los espacios públicos como espacios capaces de construir ciudadanía.

- Producir materiales pedagógicos para las actividades que desarrollamos con las escuelas, en sus distintos niveles.

La metodología

Continuamos con la frecuencia y horarios de encuentro que veníamos teniendo en el *Espacio Cine Mayor. Hacemos Memorias* se organizó como un taller donde los participantes relataban sus experiencias y recuerdos a partir de consignas establecidas de una semana a la otra. Estas consignas giraban en torno a las propuestas de los participantes, tales como las fotos que ellos traían para compartir, consultas de datos históricos a corroborar, o preguntas nuestras. Cada testimonio se registraba filmándolo, hubo quienes desde un principio se sintieron cómodos hablando frente a una cámara, y con el tiempo todos consiguieron hacerlo. Esas dos horas semanales de trabajo fueron un espacio íntimo, de compartir, de hablar y escuchar, pero también para debatir y reflexionar sobre la historia personal, la educación y la historia argentina aprendida en la escuela.

Así fue como para ellos el Taller se fue transformando, comenzaron a interesarse por aquello que no mostraba el Museo, en los discursos históricos que ofrecía y en los que dejaba de lado, en quienes trabajan y sus tareas. El número reducido de participantes nos permitió llevarlos a los distintos talleres de conservación y a la biblioteca para conocer esos sectores junto a los especialistas que allí desarrollan sus tareas cotidianamente. Ese tipo de experiencias permitió fortalecer aún más el vínculo entre los adultos mayores y el Museo, principalmente con el equipo educativo.

ALGUNAS CONCLUSIONES

"Memoria(s) e historia", buscó vincular al Museo con el público formado por vecinos mayores, quienes son memoria viva, capaces de aportar sus experiencias personales para contribuir a transmitir e interpretar los hechos históricos. Irreemplazables, ade-

más, a la hora de construir una diversidad de narrativas referidas a la experiencia histórica. En este sentido, podemos subrayar que a lo largo de los meses de trabajo, se constituyó un **grupo estable** que además de conocer en profundidad el Museo, desarrolló cierto **sentido de pertenencia** al mismo, lo que posibilitó proyectar conjuntamente las posibilidades de participación como **voluntario en actividades educativas con otros públicos**. También los participantes pudieron reflexionar sobre la historia y sus representaciones cinematográficas, desarrollando una lectura crítica de lo audiovisual. Por otra parte, del compromiso y la producción grupal obtuvimos **material referido a las prácticas sociales** desarrolladas en el Parque Lezama con el que se podrán producir materiales de uso pedagógico. Pero por sobre todas las cosas, conseguimos **la reflexión crítica de los participantes conectando el pasado y su presente.**

Para finalizar, nos gustaría compartir las palabras de Berta Sureda, porque estamos convencidos de "[…] que lo más importante es dejar de pensar el museo como un espacio de lecturas lineales, lecturas únicas, lecturas en las cuales el museo plantea un saber único que transmite al visitante, para entenderlo como un espacio de conocimiento común, un espacio de múltiples colectividades, un espacio donde se comparte conocimiento y se disemina al máximo posible y por tanto deja de ser un lugar un poco casi sagrado, en el cual la relación museo-objeto es prioritario, para empezar a ser un espacio de experiencia, intercambio, de circulación de conocimiento [en definitiva, un espacio] de promoción de la conciencia crítica."[4]

Ahora nos gustaría que sean ellos, los protagonistas, quienes les cuenten su experiencia en el *Programa Memoria(s) e historia*. [Proyección de un video de 13 minutos]

4 Berta Sureda En: http://radio.museoreinasofia.es/hacia-las-instituciones-del-comun

1. Los participantes que se sumaron a la propuesta compartieron proyecciones, foros de discusión y análisis de filmes, también articulamos recorridos por las exposiciones del Museo vinculadas a los temas de las películas y charlas sobre cine histórico argentino.

2. Nos propusimos establecer un encuadre confiable, que actuara como sostén para que los adultos pudieran tomar la palabra, involucrarse, reflexionar y opinar.

3. El Museo como ámbito físico de las proyecciones, permitió una nueva experiencia para los participantes y para la institución misma. Experiencia que relacionó diferentes modos de representación del pasado: el guión del museo, la historiografía y el cine.

4. Cada ciclo/tema se presentó con una breve contextualización y se introdujeron contenidos conceptuales acerca de las estrategias de representación de la historia en el cine, para luego reconocerlas y comprenderlas en las películas proyectadas.

5. Tras las proyecciones y el trabajo grupal, pusimos a las películas en diálogo con documentos visuales y escritos exhibidos en las salas del Museo.

6. Una vez constituido el grupo, la propuesta se desarrolló en torno a la recuperación de memorias individuales para reconstruir los usos que tuvo el Parque Lezama en el siglo XX.

BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, Silvia y Pedersoli, Constanza. *"La educación en los museos. De los objetos a los visitantes."* Paidós, Buenos Aires, 2011

Sureda, Berta en: http://radio.museoreinasofia.es/hacia-las-instituciones-del-comun (Consultado en julio de 2011)

López Marcela, Rodríguez Alejandra: *Un país de película. La historia argentina que el cine nos contó*. Buenos Aires, Del Nuevo Extremo, 2009.

López Marcela, Rodríguez Alejandra: *"El cine como experiencia didáctica"*, en Novedades Educativas, N° 188, Agosto de 2006.

Maceira Ochoa Luz, *"Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas"*, en Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Mayo-agosto de 2008.

Monterde José E., Masoliver Marta y Solá Arguimbau Anna, *La representación cinematográfica de la historia,* Madrid, Akal Ediciones, 2001.

Rosenstone, Robert A.: *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea del pasado*. Barcelona, Ariel, 1997. Cap. II: El cine histórico. Una visión del pasado desde una época post literaria.

Comisión organizadora del IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio

- **Luis Alegría**
  Coordinador de Educación de la Corporación por la Paz Villa Grimaldi.
- **Bernardita Barros**
  Encargada Base Musa de la Subdirección de Museos, DIBAM.
- **Patricia Herrera**
  Presidenta CECA- Chile.
- **Cecilia Infante**
  Encargada Área Educación de la Subdirección de Museos, DIBAM.
- **Leonardo Mellado**
  Subdirector de de Extensión, Educación y Comunicaciones del Museo Histórico Nacional, DIBAM.
- **Delia Pizarro**
  Periodista del Departamento de Comunicaciones de la DIBAM.
- **Valeria Vera**
  Jefa de Innovación y Transferencia, Dirección de Educación del Museo Interactivo Mirador, MIM.

Comisión evaluadora de resúmenes, pósters y ponencias

- **Luis Alegria**
  Coordinador de Educación de la Corporación por la Paz Villa Grimaldi.
- **Yennyferth Becerra**
  Artista visual y coordinadora Área Educativa del Museo ARTEQUIN.
- **Irene de la Jara**
  Encargada del Departamento de Educación del Museo de la Educación Gabriela Mistral, DIBAM.
- **Valeria Vera**
  Jefa de Innovación y Transferencia, Dirección de Educación del Museo Interactivo Mirador, MIM.

Producción y comunicaciones

- **Departamento de Comunicaciones de la DIBAM.**

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
Magdalena Krebs Kaulen,
directora y representante legal.

CECA-Chile
Patricia Herrera Styles, presidenta.

ICOM-Chile
Beatriz Espinoza Neupert, presidenta.

Auspicios
Ministerio de Educación.
Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.
Museo de la Moda.
Museo Interactivo Mirador, MIM.
Universidad de Santiago.
El Mercurio.

Colaboradores
Instituto Profesional Los Leones.

Coordinación editorial
Departamento de Comunicaciones DIBAM.

Edición
Odette Magnet.

Corrección de prueba
Héctor Zurita.

Diseño
AJíCOLOR.

Imprenta
Gráfika Marmor.

Diciembre de 2011.

IV CONGRESO DE EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO
MEMORIAS DE HOY, APRENDIZAJES DEL FUTURO

AUSPICIAN:

VILLA GRIMALDI
Corporación Parque por la Paz

EL MERCURIO
NUESTRO PAPEL TAMBIÉN ES AYUDAR
RSE

MUSEO DE LA MODA

mim
museo interactivo infantil

usach

COLABORA:

Los Leones
SAPIENTIA ET HUMANITAS

AJICOLOR

3 Y 4 DE OCTUBRE DE 2011

CENTRO PATRIMONIAL RECOLETA DOMINICA

Recoleta 683 | Metro Estación Cerro Blanco