



CONGRESO de EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO

APRENDIZAJE en ESPACIOS ALTERNATIVOS
DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL





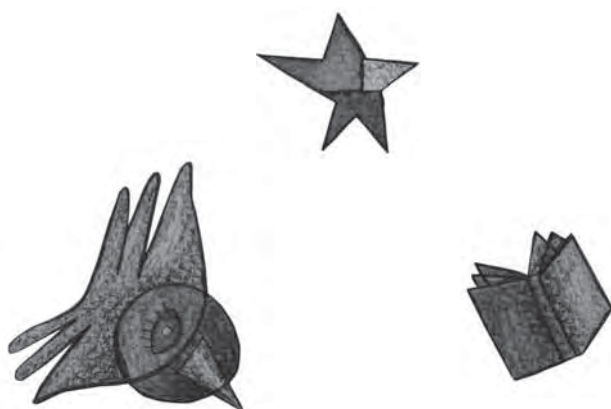


CONGRESO de EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO

APRENDIZAJE en ESPACIOS ALTERNATIVOS
DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL



Santiago, Chile



Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos
CECA-Chile

Registro de Propiedad Intelectual N° 191.57
ISBN 978-956-244-224-4

Primera Edición Dibam, 2009
Santiago de Chile

ÍNDICE

Primer día: 3 de noviembre

PRESENTACIÓN	5		
• Palabras de Patricia Herrera, Presidenta de CECA-Chile.	6	María Avelina Rinaldi y equipo, Argentina.	
• Palabras de Luis Alegría, Presidente de ICOM-Chile.	9	MESA “PATRIMONIO Y EDUCACIÓN”	63
• Palabra de Beatriz Espinoza, Museo de Arte Contemporáneo, ICOM-LAC.	11	• Iñaki Moulian, Chile.	64
• Palabras de Nivia Palma, Directora de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam.	12	• Robinson Lira, Chile.	72
		• Cristián Sánchez, Chile.	75
CHARLA	17	MESA 2	79
• “Cartografías de la memoria: La educación patrimonial como instrumento de las comunidades en crisis, una interacción productiva”, María Lourdes Parreiras, Brasil.	18	• “Exploración pedagógico-didáctica entre patrimonio y proyecto”, Adriana Potenzoni y equipo, Argentina.	80
MESA 1	41	• “Museo y escuelas rurales: Una ida y vuelta. Un nuevo espacio para valorar el patrimonio”, Olga Bartolomé y equipo, Argentina.	89
• “Jugando con el patrimonio”, María Inés Segredo y Ana María Chahinian, Uruguay.	42	MESA CECA	99
• “Armando rompecabezas, armando memoria”,	48	• Patricia Herrera, Chile.	100
		• Luis Alegría, Chile.	104
		• Yennyferth Becerra, Chile.	116

Segundo día: 4 de noviembre

CHARLA 121

- “La memoria como patrimonio: 122
La experiencia del proyecto Parque de la Memoria - monumento a las víctimas del Terrorismo de Estado”, Clara Barrio, Argentina.

MESA 3 135

- “Alimentación y diversidad cultural: 136
Una experiencia con asociaciones de inmigrantes en el Museo Nacional de Antropología de Madrid”, Mariana León Villagra, Chile.
- “Estéticas de la biodiversidad: 146
Apuntes para la enseñanza en la valoración del patrimonio ecológico y cultural”, Claudia Monsalves Toro, Chile.
- “Enseñanza del patrimonio natural 153
fundamentado desde la didáctica de las ciencias”, Pablo Jaramillo y co-autores, Chile.

MESA “CIUDADANÍA Y PATRIMONIO” 161

- Isabel Piper, Proyecto Domeyko, Chile. 162
- Mario Garcés, Chile. 171
- Vicente Espinoza, Chile. 177

- Ricardo Hevia, Unesco, Chile. 181

MESA 4 185

- “Una experiencia innovadora: 186
Taller de cierre de la visita pedagógica por el Museo de la Memoria”, Alba Platero Viega, Uruguay.
 - “Explorando nuestra cultura a 192
través de los sentidos”, Cristina Rizzo, Uruguay.
 - “Del patrimonio archivístico a la 202
didáctica en el aula”, Marina Donoso y equipo, Chile.
- ### MESA 5 213
- “Estudio de público en 214
Museo Etnográfico”, María Gabriela Chaparro y María Eugenia Conforti, Argentina.
 - “La imagen-secuencia fotográfica”, 220
Susana Chacana, Chile.

PÓSTER 233

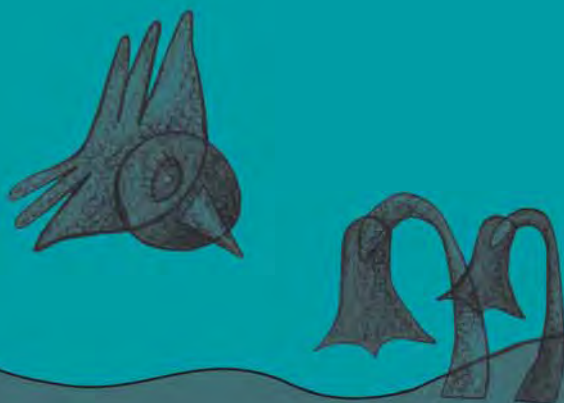
- “Arqueología y nuevos espacios de 234
educación no formal. Una experiencia de divulgación de investigaciones arqueológicas en la red”, Conforti, María Eugenia; Endere, María Luz; de Haro, Fabián y Ferrer, Carolina.

PRESENTACIÓN DEL III CONGRESO DE EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO

- Palabras de Patricia Herrera
- Palabras de Luis Alegría
- Palabra de Beatriz Espinoza
- Palabras de Nivia Palma

En esta oportunidad el III Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, tratará el tema “Aprendizajes en Espacios Alternativos de Educación”, y es organizado por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam) y el Comité de Arte, Educación y Acción Cultural (CECA-Chile), organismo adscrito a ICOM-Chile.

El objetivo de este encuentro es generar un espacio de reflexión y discusión sobre los procesos educativos que se están produciendo en el campo patrimonial en Chile y otros países latinoamericanos, específicamente en museos y, de esta manera, contribuir al perfeccionamiento y la labor educativa en torno al patrimonio, tanto en los museos como en las aulas y otros espacios de carácter patrimonial.



Primer día: 3 de noviembre

• Palabras de Patricia Herrera

Presidenta de CECA-Chile,

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

Muy buenos días, y bienvenidos al Museo de Arte Contemporáneo, a este III Congreso organizado por CECA-Chile y Dibam, que han hecho un gran esfuerzo en conjunto con varios departamentos educativos de museos chilenos para realizar este tercer encuentro, que busca reflexionar sobre el tema de los espacios alternativos de educación y cómo estos espacios están adquiriendo un rol muy importante en el espacio pedagógico, no solamente en Chile sino a nivel mundial. En ese sentido, en este encuentro intentaremos no sólo reflexionar, sino también intercambiar experiencias y conocimientos, y esperamos que sea muy fructífero para todos.

CECA es una organización internacional, un comité adscrito al Consejo Internacional de Museos que reúne en Chile a varios museos, incluyendo el Museo Histórico Nacional, Museo Interactivo Mirador, Museo de Bellas Artes, Museo de la Educación Gabriela Mistral, Museo Histórico Militar y otros que sienten que ésta es una necesidad y un momento muy importante para la educación en museos.

Lamentablemente, no han podido estar en esta oportunidad con nosotros las auto-

ridades internacionales de CECA, que nos entregan las directrices para nuestras reflexiones. Sin embargo, ellos han enviado un saludo.

La Presidenta de CECA-Internacional es la Doctora en Museología Colette Dufresné, de Canadá, quien ha mandado un breve saludo. Y a continuación leeré el saludo de Daniel Castro, de CECA-Latinoamérica en Colombia, y que refleja nuestro pensamiento e inquietudes actuales:

Bogotá, 1 de noviembre de 2009

Estimados colegas de Chile y del resto del continente:

El Comité de Acción Educativa y Cultural del Consejo Internacional de Museos ha reconocido que luego de Europa, la región del mundo con una mayor dinámica en los temas que nos conciernen es precisamente la nuestra. América Latina y el Caribe es un espacio geográfico múltiple y variado, en el cual aún dentro de las diferencias, nos identificamos con una enorme vitalidad y deseos de reflexionar sobre nuestro quehacer para cualificar nues-

tros procesos en el ámbito de la educación y los museos.

El III Congreso convocado por Dibam, ICOM-Chile y CECA-Chile es, además, una muestra de ello. Como éste, un sinnúmero de encuentros se llevan cabo en nuestros países con las necesidades de compartir el quehacer de personas e identidades en busca de mejores condiciones educativas y culturales para nuestros ciudadanos en espacios patrimoniales donde la historia y la memoria no deben ser asunto del pasado, sino reflexión presente y actual.

Las preguntas planteadas como guías en el encuentro que hoy se inicia, si bien no podrán ser contestadas en su totalidad, pues entendemos que el aprendizaje es un proceso de largo aliento que recorre la vida entera de un individuo, sí pueden darnos opciones para explorar cada vez más amplios campos de desarrollo de nuestro quehacer en términos de retos, desafíos y propuestas innovadoras. Lo importante, además, es que con ello

podamos compartir con nuestros visitantes ciudadanos la idea que el museo es una entidad que, si bien ha sido calificada como permanente, no puede usar dicha categoría para perpetuar formas de comprensión de nuestros patrimonios, sino por el contrario, debe reiterar que en ese devenir, su reflexión y efecto en la acción debe ser tan cambiante y dinámica como el conocimiento y la sociedad misma.

En síntesis, llegar al punto en que comprendamos que debemos ser lugares en los que, más que impartir conocimiento, debemos compartirlo. Por ende, nuestros visitantes deben ser acogidos como ciudadanos activos, curiosos, sensibles y a quienes tenemos la obligación de escuchar antes de iniciar nuestros relatos o discursos, para construir con ellos conocimiento y goce de manera conjunta.

Por lo tanto, como Coordinador Regional del CECA para América Latina y el Caribe, envío los mejores deseos para una reflexión productiva e inspiradora sobre el tema que los ha convo-

cado en estos días de noviembre en el Museo de Arte Contemporáneo de Santiago de Chile. Lamento profundamente que las circunstancias de mi trabajo como director de dos museos del Ministerio de Cultura de Colombia, uno de ellos precisamente el Museo de la Independencia, ad portas de una conmemoración bicentenaria compartida por muchos países de la región (entre ellos Chile), me haya impedido acompañarlos. Sin embargo, y como pudo constatar nuestra Presidenta Mundial, Colette Dufresné, al haber hecho parte de una pasada versión de este congreso, reitero que este encuentro es un elocuente ejemplo de esa dinámica que se mencionaba anteriormente. América Latina y el Caribe tiene una voz potente, sonora, creativa e inspiradora para el resto del mundo. Espero que estos días sigan siendo, entonces, una caja de resonancia de ésta, nuestra voz.

Afectuosamente,

*Daniel Castro Benítez,
Coordinador General para América
Latina y el Caribe,
Comité de Acción Educativa y
Cultural, CECA*

Y ahora, brevemente, las palabras y el saludo afectuoso de Colette, nuestra Presidenta Internacional:

Estimados colegas:

Es para mí una alegría saber que los educadores de Chile hayan querido mirar de cerca el tema del museo como espacio alternativo de aprendizaje en la sociedad occidental. Al ver las exigencias de esta sociedad, de descubrirse a sí mismo y de familiarizarse con los otros, nuestra vieja institución museística ahora adquiere una importancia cada vez mayor. Les deseo una fructífera y agradable exploración por ese tema, lamentando no poder unirme a Uds. a causa de las numerosas horas de enseñanza que tengo que asumir actualmente.

*Colette Dufresné,
Presidenta de CECA-Internacional*

Con estas palabras de apoyo, les doy la bienvenida a este congreso, esperando que sea muy fructífero para todos, y que sirva para reflexionar y elevar cada vez más el nivel de la educación en los museos, dada la importancia que tiene.

• Palabras de Luis Alegría

Presidente de ICOM-Chile.

Coordinador de Educación, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

Buenos días a todos y todas. Éste es un momento muy importante para nosotros. En el último tiempo, ICOM-Chile, el Comité Chileno de Museos, ha impulsado una serie de actividades y eventos destinados fundamentalmente a la reflexión y discusión sobre la importancia y el rol social que los museos deben cumplir en nuestras comunidades. Ése ha sido el eje desde que asumí la presidencia de ICOM-Chile, y ésta es nuestra última actividad masiva y pública, porque a fin de año termina el período de toda la directiva, y llegarán nuevas personas a ICOM-Chile, con nuevas energías y nuevos temas muy importantes.

Cuando comenzamos este proceso del Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, esa primera vez en el Museo Militar, tuvimos una discusión bastante básica que nos permitió conocernos, saber quiénes éramos, y ver quiénes estaban trabajando sobre el tema de educación y museos. En el II Congreso, dimos un paso más, instalando la temática de la juventud: cómo los museos, las instituciones patrimoniales y el campo del patrimonio se hacían cargo de lo que los jóvenes exploraban, sentían o pensaban sobre nuestros museos.

Hoy estamos reflexionando sobre la idea de los aprendizajes, que es un tema transcendental e importante, porque ya pasamos la barrera de disfrutar el museo (en tanto disfrute de la cultura). Ahora, una preocupación central es cómo esta institución del museo y las instituciones patrimoniales –o experiencias patrimoniales que se generan desde la escuela hacia el museo u otros espacios– se constituyen en soportes importantes de aprendizaje.

No olvidemos nunca que, de una o de otra manera, una gran discusión que atraviesa nuestro país es la calidad de la educación en Chile. Aunque claramente no resolveremos el tema sólo desde los museos y desde el patrimonio, también sabemos que desde estas instituciones (en su gran mayoría públicas), podemos aportar a esa discusión. Podemos aportar en algo a que niños, niñas y jóvenes se sientan parte de la sociedad, con las condiciones para poder reflexionar y discutir sobre el pasado, que en gran medida es el foco de nuestro trabajo—pero mirando desde ese pasado hacia el presente y el futuro.

Agradezco a los presentes, esperando que éste sea un espacio de discusión y

encuentro, como han sido los dos congresos anteriores. Agradecemos a Nivia Palma, y a través de ella a la Dibam, porque cada vez que hemos solicitado apoyo para realizar algún evento, han estado allí. Este congreso es un marco muy apropiado en este período de “cierre” para ella en la Dibam. También agradecemos a todos los que han participado en CECA en las distintas comisiones y regiones, porque este resultado de hoy día ha sido producto de un largo trabajo de muchas personas, cuyas colaboraciones han sido muy importantes. El hecho que estemos hoy día acá tiene que ver con esa colaboración.

Damos las gracias también a nuestros invitados y expositores del extranjero, porque hay un grupo significativo de personas que vienen de Argentina y Uruguay. Su compromiso con este congreso ha sido muy importante, ya que nos permite generar una “inyección” desde afuera sobre lo que se está haciendo y reflexionando acerca de este tema, no sólo en Chile sino también en Latinoamérica. Para nosotros, la educación en museos sigue siendo un tema clave que consideramos uno de los ejes fundamentales que le dan sustento a nuestras instituciones; de ahí que sea tan relevante para nosotros.

Muchas gracias por su asistencia.

• PALABRAS DE BEATRIZ ESPINOZA

Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile, Presidenta de ICOM-LAC. Santiago de Chile.

Buenos días. Les traigo un saludo cordial de Francisco Brugnoli, Director del Museo de Arte Contemporáneo, que por razones intempestivas de carácter académico no podrá estar con nosotros en este momento. El está en la Casa Central con el Rector de la Universidad de Chile, pero su intención es venir durante la mañana o acompañarnos en otra instancia. Así, me ha correspondido darles su saludo, esperando que este espacio los acoja y favorezca en el ejercicio profesional que van a desarrollar durante esta jornada.

Por otro lado, como Presidenta del Consejo Internacional de Museos para América Latina y el Caribe, también traigo un saludo y unas felicitaciones a los que están participando, y al Comité Organizador, por el esfuerzo de estar aquí y llevar a cabo esta reunión, que para el Consejo Internacional de Museos es un área de desarrollo fundamental dentro de los deberes de una institución como los museos. El tema que van a desarrollar está muy vigente en nuestros procesos educativos, y 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 ICOM tiene: sus publicaciones internas (probablemente no en extenso, pero orientado quizás hacia las publicaciones de CECA), y la Revista del Consejo Internacional de Museos (que tiene un tiraje mundial).

Una vez más, los felicito, y nos vamos a estar conociendo y sorprendiendo.

Gracias.

• Palabras de Nivia Palma

Directora de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam.

Muy buenos días. En primer lugar, quisiera felicitarles por estar acá, haciendo algo que pocas veces se hace: “perder el tiempo” conversando. ¡Muchas felicitaciones, y que les vaya muy bien!

También quiero saludar con mucho cariño a los expositores y conferencistas de otros países que nos visitan, agradeciéndoles el esfuerzo que han hecho al estar acá; sin duda, vamos a aprender juntos.

Saludamos además a Beatriz, Luis y Patricia. No es casualidad que acá estemos sentados todos juntos, porque hace muchos años que Dibam, ICOM-Chile y CECA-Chile mantienen un vínculo muy fuerte, y una comprensión muy profunda que las cosas no se hacen solas y que habitualmente los grandes proyectos surgen de la articulación de voluntades con mucha reciprocidad y generosidad mutua. En este sentido, agradezco el enorme aporte que ha hecho ICOM-Chile y CECA en todo este trabajo. Creo, además, que ha existido una “posta”; estaba Luis, Beatriz, Patricia, y seguirán viniendo muchas personas a colaborar con esta tarea. A nivel personal, simplemente ha sido una “posta”: antes estaba Clara Bulnik, una gran amiga, des-

pués Marta Cruz-Coke, y yo estaré hasta el 10 de marzo. Y espero que llegue un gran amigo o amiga para seguir esta “posta” que nos permite trabajar juntos.

Dicho esto, me referiré brevemente al tema que nos convoca. En primer lugar, no es casual que, en estos últimos años, se haya instalado tan fuertemente en este país el tema del museo como un espacio cultural relevante. 15 años atrás –más allá de lo que *quisiera* la gente que trabajaba en museos– el tema del museo no era parte del debate de las políticas públicas en Chile, porque el mundo de la cultura entendía que evidentemente había otros espacios o instancias mucho más importantes y más cercanas a la construcción de sentido de pertenencia e identidad para un país que estaba recuperando la democracia. Sin embargo, hoy tenemos conciencia de nuestra deuda histórica con el espacio “museo”, como espacio de memoria y espacio de conocimiento de la propia cultura.

En este sentido hemos estado trabajando fuertemente en los últimos años como Estado. Por cierto, también lo están haciendo muchos otros actores: los museos que no son del Estado, las universidades y los

organismos internacionales. No me parece menor que, hace menos de un mes, en Chile se realizó la Conferencia Mundial de Documentación de Bienes Culturales. Tampoco es casual que en septiembre hayamos organizado la Reunión de Museos en el Campo Iberoamericano, incluyendo la reunión ejecutiva del programa y del museo que se ha creado hace menos de un año en nuestra región. Así como se creó, muchos años atrás, Ibermedia para el ámbito del cine, y luego Iberescena para el ámbito del teatro, hoy Chile participa en todos estos espacios de intercambio iberoamericanos en el ámbito de los museos.

Esto refleja que tenemos cada vez mayor conciencia que en el campo latinoamericano existen una enorme deuda pendiente con el espacio “museo”, como espacio de memoria, y que debemos trabajar de manera mancomunada hacia una nueva reflexión, sabiendo que no partimos de cero. Muchos de Uds. saben que acá en Santiago, en 1972, ocurrió un evento bastante histórico, una reunión muy relevante que abordó los temas que Luis señalaba: de reflexión, de cómo el museo es un espacio para construir memoria, de sentidos de pertenencia, de encuentro con la propia historia, y de

cómo los museos son instrumentos de desarrollo social y colectivo. Ese debate se instaló fuertemente en el famoso “Encuentro de Santiago”, y cuando nosotros constituimos el Programa Ibermuseo y el encuentro de los 22 países de la región en materia de museos, recurrimos nuevamente a la “Carta de Santiago”, porque allí están sintetizadas las ideas centrales de lo que queremos hacer en el próximo tiempo.

En este contexto, uno se pregunta por qué, habiendo en Chile tres millones de estudiantes, no más de 500.000 visitan los más de 200 museos que existen en el país (considerando además que muchos de esos estudiantes se repiten). Lo más probable es que en Chile no tengamos más de 100.000 estudiantes (entre educación básica, media y universitaria) visitando los más de 200 museos chilenos. La única explicación que podemos ofrecer es que para nuestros profesores, para nuestros padres y madres, y para nuestros niños y jóvenes, el espacio “museo” no es relevante. Entonces, tenemos es una tarea gigantesca: ¿cómo hacer para seducir, para difundir, para convocar a nuestros niños, jóvenes, maestros, padres y madres, para decirles que el espacio “museo” es un es-

pacio *relevante* de memoria, conocimiento, y construcción de sentido de identidad y pertenencia como país? Evidentemente, aún cuando hemos hecho mucho (y buena parte de los que están sentados acá han sido responsables de ese “hacer mucho”), las tareas pendientes son muy grandes.

Esto se relaciona con lo que decía Luis respecto de la calidad de la educación. Existen problemas en la educación (y no sólo por el paro de profesores que tenemos actualmente). Felizmente, hoy nadie puede afirmar que en Chile el tema central de la educación sea la cobertura. Veinte años atrás, el área educacional tenía un grave problema de cobertura; hoy ya no la tenemos, aunque todavía tengamos un pequeño margen de deserción escolar, que es la deserción más dura y que debemos enfrentar. Hoy, el gran tema es la calidad: ¿cómo lograr que la calidad de la educación que recibe un niño o niña de un colegio particular sea similar a la educación municipalizada? ¿Y que la educación de un niño o joven de un estrato socioeconómico alto sea similar a un estrato del primer o segundo quintil más pobre del país? Ahí las diferencias son abismales, y en ese contexto la pregunta es: ¿cómo hacemos? Y ya no es sólo haciendo escuelas espectaculares, con muchos computadores y laboratorios, como los que tenemos hoy día. ¿Cómo logramos ese *cambio cualitativo* en la calidad de la educación?

Hemos conversado mucho en el Ministerio de Educación, y se han realizado varios

congresos con gente que sabe mucho del tema de educación, y lo único que hay son interrogantes. No hay prácticamente ninguna respuesta, y cada vez que hay una respuesta, al segundo siguiente ya esa respuesta carece de certeza. En este contexto, todos los que estamos trabajando desde el patrimonio, la cultura y los museos también estamos convocados a colaborar en la construcción de las respuestas, en un momento de “no certezas” con respecto a cómo enfrentar el tema de la calidad de la educación. ¿Cómo articulamos la experiencia del niño o niña, desde la cultura oral a la cultura escrita? ¿Cómo articulamos la experiencia del niño o niña, desde una dimensión *vivencial* de lo patrimonial –básicamente inmaterial– a la experiencia de la “escuela formal”, que hasta el día de hoy sólo reconoce como patrimonial lo *material* (por denominarlo de alguna manera)? Ésta niega todo valor al patrimonio inmaterial, asociado a la experiencia más cotidiana de la vida, además de toda la dimensión más folclórica de la vida—no sólo “proyección folclórica”, sino que me refiero al habla, el lenguaje oral, la gastronomía, la música, los sones, el baile, las tradiciones, las leyendas, la dimensión de la cultura popular. ¿Cómo, entonces, vamos asociando esta dimensión –que ha sido la experiencia del niño o niña en su hogar, barrio, comuna o territorio– con el abrupto encuentro en la escuela, donde eso no tiene valor?

Además, cuando excepcionalmente ocurre que el profesor incorpora el espacio “mu-

seo” para el encuentro con lo patrimonial, ese niño o niña descubre que en el museo esa parte de su patrimonio no está presente. Peor aún: se encuentran que la historia que cuenta el museo histórico de su comuna o región contiene un relato que silencia, omite y niega la historia que le han contado sus padres o sus abuelos. Entonces, el divorcio es tan grande que ese niño o niña no encuentra que el museo le “hable” o le otorgue sentido a su propia vivencia, en relación con lo que el museo cuenta. Entonces, tendremos que preguntarnos cuántos de nuestros guiones museográficos están incorporando la *historia real* de la comunidad—y aquí no estoy hablando simplemente de divagación.

¿Cuánto de la historia de las comunidades está incorporando el Museo Histórico Nacional? ¿Cuánto de la historia de Rancagua y la Región de Bernardo O’Higgins está incorporando el Museo Regional de Rancagua? ¿Cuánto de la historia de Linares y sus alrededores está incorporando el Museo de Arte y Artesanía de Linares? ¿Cuánto de la historia de nuestros creadores están incorporando nuestros museos de arte? El Museo de Bellas Artes y el Museo O’Higiniano de Talca, ¿cuánto de los grandes artistas y creadores de la Región del Maule en el campo de las artes plásticas o visuales está incorporando? Tenemos que hacernos preguntas sobre lo que estamos haciendo en nuestros museos, para poder responder por qué los profesores, padres y estudiantes no están usando el espacio “museo”.

Y aquí termino, recordando una pregunta que me hizo un querido amigo, Víctor Mandujano, un periodista con una larga trayectoria en la cultura. Él me dijo: *“Directora, ¿Uds. preparan guías educativas y materiales para que los profesores puedan hacer mejor uso del museo en el campo educacional?”* Y yo le contesté: *“Sí, muchos museos efectivamente sí lo hacen: el Museo Histórico, el Museo de Bellas Artes, el Museo de Arte Contemporáneo”*. Pero efectivamente, todos sabemos que tenemos un déficit muy grande—no tenemos recursos y, en primer lugar, la Dibam, el gobierno y el Estado son responsables de eso, porque tenemos que hacer la tarea de nuestros profesores mucho más sencilla. El profesor corre de un lugar a otro, con pocos recursos, mal pagado, y no tiene tiempo para más encima andar preparando materiales que le permitan trabajar adecuadamente la experiencia de la visita al museo, reforzando el conocimiento de una manera creativa y no simplemente repetitiva en la escuela, en el liceo o en la universidad.

Por lo tanto, aún tenemos una tarea enorme. Lo que nosotros queríamos hacer, lo que habíamos *soñado*, es que para el 2010 íbamos a duplicar el público que visita los museos. Quiero reconocer que hemos fracasado. Hicimos esa promesa en el año 2007, y los museos Dibam tenían alrededor de un millón y medio de visitas ese año. A pesar de todo lo que hemos hecho, ese número ha disminuido. Los datos que tenemos respecto de los demás museos tampoco son alentadores, y por lo tanto la tarea es mucho mayor todavía. No hay

que culpar a los demás, más bien hay que preguntarse cuánto más tenemos que hacer para poder cumplir la tarea. Si no la cumplimos el 2010, espero que podamos cumplirla el 2015: que dupliquemos el número de visitas a museos, y que efectivamente de los tres millones de estudiantes, logremos que a lo menos la mitad de los estudiantes vaya una vez al año a un museo—a cualquier museo de Chile, a los 200 museos que hay.

Fíjense Uds. que, en materia de comportamiento lector, para considerar que una persona es “mínimamente lectora”, las normas internacionales consideran que a lo menos debe leer tres libros al año; eso se considera “mínimamente lector” para efectos de las estadísticas. En Chile, el 40% de las personas mayores de 15 años son

mínimamente lectoras, cuando el año 1993 era un 25%. Del año 1993 al año 2005 logramos pasar de un 25% a un 40%. Si uno aplicara este indicador a los museos, ¡imagínense Uds. cuál es el resultado! Así que si nos quejamos que Chile sigue siendo insuficientemente lector, si hablamos de los museos nuestra realidad es francamente deplorable, desde el punto de vista de las estadísticas, la tarea es enorme, y lo único que debemos hacer es trabajar, trabajar y trabajar, para que la gente sienta que es importante, atractivo e indispensable visitar un museo a lo menos una vez al año.

Muchas gracias. Espero que esto sea una reflexión muy interesante, provocadora y conmovedora para todos Uds., y que todos podamos aprender de las experiencias de cada uno.

CHARLA

- “Cartografías de la memoria:
La educación patrimonial como instrumento de las
comunidades en crisis, una interacción productiva”

MARÍA LOURDES PARREIRAS



Primer día: 3 de noviembre

• “Cartografías de la memoria: La educación patrimonial como instrumento de las comunidades en crisis, una interacción productiva”

MARÍA LOURDES PARREIRAS

Consultora en Museología y Proyectos Culturales, Río de Janeiro, Brasil.

A pesar de trabajar como funcionaria pública en los museos federales de Brasil en los últimos 40 años, yo tuve muchas experiencias *fuera* de los museos, así que voy a intentar relatar algunas experiencias en que pude participar y colaborar, y que me parecen muy relevantes.



Ésta es la portada de un libro famoso para los brasileños: “Historia Naturalis Brasiliae”,

que fue producido en la época de la ocupación holandesa de Brasil, con el Príncipe Mauricio de Nassau, que ocupó el nordeste de Brasil durante 40 años. Hubo entonces una producción artística y científica impresionante: ellos fueron los primeros en documentar científicamente la flora y fauna del territorio brasileño. Pero esa idea científica de documentar y hacer el “inventario” del Nuevo Mundo está en el espíritu europeo de la época, de “hacer un museo” del nuevo territorio, del “Nuevo Mundo” descubierto.

Al mismo tiempo, esta imagen refleja la idea de los europeos sobre el Nuevo Mundo, con todas las mitologías, leyendas y mitos que se construyen a partir de este momento, que constituyen los primeros “inventarios” científicos de nuestra tierra. Eso lleva a pensar que lo que necesitamos buscar en la problemática de la educación –desde los sentimientos de pertenencia y de ciudadanía– es comprender que vivimos en un “museo de todo”. Es decir, que el contexto cultural y ambiental en que vivimos puede ser visto como un “museo”. Siempre intenté salir de los muros de los museos donde “vivimos” institucionalmente; es muy fácil distanciarnos de la vida real que pasa en torno a nosotros.

¿Por qué las personas no están viniendo a los museos? Hay que buscar explicaciones para este fenómeno y métodos para llegar a estas personas, que muchas veces ha sido llamado el “no público”.

Recordando la Conferencia de Santiago de 1972, mencionada por Luis Alegría, esa famosa conferencia de ICOM –que fue acá en Santiago y que propuso la idea de un museo integral, integrado a la vida de la comunidad– llamó la atención sobre la importancia de estos conceptos, que a partir de 1972 comienzan a ser válidos y buscados por los museos en todo el continente.



¿Por qué le llamo “cartografía”? Lo que vemos acá es un mapa—las cartografías

elaboran mapas. ¿Y por qué estamos hablando de esto, si no estamos en una conferencia de geografía? Simplemente quiero mostrar que la cartografía real que tenemos en nuestros archivos –los mapas e instrumentos que ayudaron la venida de los europeos a este continente a descubrir nuestras tierras– todos se basaron en mapas, en cartografías. ¿Qué es un mapa? Éste que vemos acá es de África, de la región de donde proviene la mayor parte de los africanos que llegaron a Brasil: la costa de Benin y de Angola.

Pero, ¿qué es un mapa? Uds. saben que para leer un mapa es necesaria una habilidad mental ya bastante avanzada y elaborada, porque un mapa es una abstracción, que corresponde abstractamente a un concepto que sintetiza la *forma* de lo real. Y en nuestra mente, en nuestros procesos mentales, lo que tenemos son mapas, son cartografías en que los conocimientos que vamos adquiriendo a partir de la infancia se van configurando en regiones, en sistemas organizados de conceptos, de ideas, de palabras, pero también de imágenes. Y éstas son las “cartografías de la mente”, que es el principal campo del trabajo de la educación patrimonial, porque no estamos

hablando de la “educación vicaria” de que hablaba Paulo Freire, nuestro gran educador, sino una educación que se basa en la vida de las personas. Entonces necesitamos trabajar este campo, enriquecer este “mobiliario de la mente”, como dice un educador norteamericano. El trabajo educacional es un enriquecimiento de la *furniture of the mind*, los “muebles de la mente”, enriquecida con nuevas ideas, imágenes, conceptos y relaciones de sentido. Éste es el verdadero proceso educacional, y no simplemente la educación bancaria, que es como un banco en que se ponen monedas—que es la educación formal tradicional, en que sólo se pide a los estudiantes que aprendan datos e informaciones de memoria. Entonces, esta idea de trabajar los “mapas mentales” es uno de los conceptos que yo pienso aplican bien este fenómeno.

EL PAISAJE CULTURAL

Entonces, cuando hablamos de cartografía, hablamos de un territorio, un espacio, un paisaje. La otra idea en que avancé bastante en mis elaboraciones teóricas sobre este asunto es la idea del “paisaje cultural”. Este es un concepto que viene de la geografía humana de Milton Santos, que es un gran pensador y teórico brasileño, y que revolucionó la definición de esta materia: cultura y geografía.

“Al paisaje se atribuye principalmente una función de integración en su capacidad de articular los conocimien-

tos acerca de la naturaleza con los conocimientos sobre el hombre ...”

Francisco Correa, basado en las teorías de Milton Santos.

Profundizando el concepto de paisaje, Milton Santos establece la diferenciación entre *paisaje* y *espacio*, que aparentemente son sinónimos, pero según Milton no son sinónimos. El paisaje es “*un conjunto de formas que en un momento dado muestran el patrimonio, que representa sucesivas relaciones localizadas entre el hombre y la naturaleza*”. Esto incluye el paisaje cultural histórico que nos preocupa, pero el espacio son las formas más la vida que las anima. Estas ideas de Milton son muy ricas para trabajarlas: el paisaje es lo que *vemos*, el espacio es lo que *ocupamos*. El espacio está en el paisaje, ya que el paisaje se encuentra en el interior y en el exterior de nosotros.

En esta idea de paisaje cultural, también incorporamos a otro teórico que se llama Agustín Berque, y que dice que “*tanto nosotros los humanos modificamos el paisaje, interferimos en el paisaje, como el paisaje interfiere en nosotros*”. Eso se sabe muy bien: cómo el paisaje, el espacio, el ambiente en que vivimos nos influencia. Entonces, este concepto del paisaje cultural es un concepto nuevo que estoy introduciendo en el trabajo de la educación patrimonial, saliendo de los muros de los museos.

En el sentido miltoniano de “lugar”, este paisaje en el espacio natural y social es el

“punto de recorte territorial a través del cuál la pluralidad total de los elementos encuentra su síntesis...” Es necesario medir un poco sobre la riqueza de la idea contenida en esta frase.

En el sentido que nos proponemos aquí, el patrimonio sería un lugar de memoria, de identidad, de los legados históricos y familiares, de los nuevos activos creados y recreados, de reuniones y encuentros con el pasado, el presente y el futuro. Y todo eso está en el paisaje cultural, que para nosotros es el patrimonio cultural material e inmaterial, vivo y consagrado. Éste es un concepto muy rico, que puede contener toda una línea de acciones.



Esto es una casita... Si cerraran los ojos y recordaran su niñez, cuando les decían “dibujen una casa”, ¿no era exactamente esto que hacíamos? ¿Una puerta, una ventana, un tejado, un muro de color azul? Esta es una casita que yo fotografié en el camino hacia Minas Gerais, al interior de Brasil—esto se encuentra en todo el país, probablemente con variaciones. Esta casa real y concreta es un patrimonio, para mí es un símbolo perfecto: una casa es un tejado, paredes, una

puerta y una ventana, pero es mucho más que eso—es una *vivienda*. Y también representa muy bien la idea mental y visual que construimos en nuestras mentes cuando hablamos de “casa”. Entonces, para cada cosa real tenemos una imagen que corresponde a este concepto verbal, un concepto visual. Esta casita puede ser un concepto “concretizado”, porque es absolutamente básica. Esta idea parte de un concepto básico como la casa, que es mucho más que una casa—es toda una historia de quien habita este lugar, qué historia tiene para contar este lugar, quién vive allí, quién la construyó, con qué técnicas. Por ejemplo, estas tejas que cubren el techo son muy típicas del siglo XVIII en Brasil; son las “tejas de canal”. Se dice que mucho tiempo atrás, en las construcciones de los siglos XVIII y XIX, los esclavos fabricaban estas tejas sobre sus piernas.

Entonces, hay todo un discurso con que podríamos hacer, una historia en torno a esta pequeña casita, y que llama la atención de estos mecanismos mentales: lo que tenemos en nuestra mente como “casa”, pero al mismo tiempo muchas otras *variaciones* de la idea de casa—casa como esto, casa como vivienda que habitamos, casas “encima de otras”, casas “palacio”, y ahora hasta un comité de “museos-casas”.

Cuando yo trabajé con los indios ticuna en el Amazonas, me preguntaron: “¿la señora vive en aquellas casas que son unas sobre las otras?” ¡Eso eran los edificios para ellos! Esta concepción de “una casa sobre la otra” era una cosa muy complicada para ellos.



Rosa Gauditano Menino Yanomami com beija-flor.

Y hablando de mis hermanos, los indígenas, me gusta mucho esta fotografía tomada por Rosa Gauditano de este niño Yanomami, porque para mí esta imagen es realmente un ícono de la vida interior de este niño indígena—sus sueños, su bagaje patrimonial y toda una historia dramática que conocemos, como es la historia de nuestros indígenas.

Ahora vamos al concepto de cultura, que está estrechamente vinculado a las expresiones de la autenticidad, la integridad y la libertad. Milton Santos afirma que se trata de:

“una manifestación colectiva que reúne los legados del pasado, las formas de ser del presente, y las

aspiraciones, es decir, el diseño del futuro deseado... Por lo tanto, tiene que ser auténtica, es decir, derivada de las relaciones profundas de los hombres con su medio ambiente, como el fuerte cemento defensor de las sociedades locales, regionales y nacionales, contra las amenazas de deformación o de la disolución de que puedan ser víctimas”.



Esto es de un artículo llamado “De la cultura a la industria de la cultura”. Esta foto (de mi autoría) es “El Careca”, en el mercado popular de Joao Pessoa en el Estado de Sergipe en el nordeste. Esto representa toda esta producción artesanal local, que es tan fuerte y tan auténtica: el Sr. Careca, el popular “careca”, o “pelao”.

Escribe Milton Santos:

“deformar una cultura es una manera de abrir la puerta para el arraigo de nuevas necesidades y la creación de nuevos gustos y hábitos, subrepticamente instalados en el alma de las personas con el resultado final de los corromper, es decir, de hacer que niegan su autenticidad, dejando de ser ellos mismos...”

Se trata de observar cómo influencias subrepticias pueden alterar la cartografía mental de las personas, cambiando sus contornos y borrando sus límites, introduciendo elementos nuevos. Ésta es una cosa que Milton Santos apunta sobre el riesgo, y por lo tanto la importancia de la educación patrimonial implica afirmar los sentimientos para esta “cartografía del alma y de la cultura”, con sus elementos auténticos de integridad, y que suponen la libertad de expresión y de manifestación. Y también de absorción de otros valores, que no van a ser xenófobos.

LA OLLA DE BARRO



A. Eckhout Dança dos Botocudos detalhe.

¡Y aquí tenemos una linda olla de barro! Éste es un detalle de la pintura de Ecaut, que es uno de los artistas holandeses que vienen

con el Príncipe, y que hace una documentación impresionante. Y desde aquella época en el siglo XVII (1640), a las mujeres brasileñas ya les gustaba “copuchar”, como se dice: a la derecha, las dos mujeres están mirando al artista y comentando las historias, y los hombres están impactados. Es una visión del artista sobre los individuos, pero que refleja el mirar de los individuos locales, con espanto y preguntándose: “¿qué son esas personas?”

“En el principio, Dios dio un vaso a cada pueblo, la olla de barro, y por ese vaso bebían su propia vida. Todos llenaban su jarrón por inmersión en agua, pero los vasos eran diferentes. El nuestro se partió, desapareció...”



Artesã Tikuna –foto Jussara Gruber.

Ése es un relato de un indígena digger, de California, relatado por Ruth Benedict en “Patro-

nes de Cultura”, y que expresa perfectamente esta idea de la cultura como el “vaso” que garantiza la sobrevivencia de un pueblo, porque en este vaso lo que se bebe es el “agua de la vida”. Y cuando este vaso se parte, realmente el desastre está anunciado.



Cláudia Andujar. De la serie “El Invisible”.

Esta foto de Claudia Andujar, de la serie “El Invisible”, es una pequeña reflexión sobre la manera en que los indígenas de mi tierra fueron tan masacrados y tan expoliados, y hay una relación muy fuerte hoy día con ellos, pero que casi se fueron perdiendo, refugiados en el mundo de lo invisible, de las experiencias místicas, porque mirar lo “real” es muy complicado para estas culturas, que son tan formadoras de la cultura brasileña, no lo podemos olvidar jamás...



Indios Brasileiros . Xilografía alemana, 1505.

Y esta grabación alemana del siglo XVII muestra a los indios brasileños como antropófagos, haciendo su “churrasco” de alemanes, lo cual nos refuerza aquella idea de la cartografía “europeizante” que se hace del Nuevo Mundo y sus pueblos. Hay grandes discusiones en el ámbito de los misioneros, sobre si los indígenas tenían alma o no.

Y hoy vemos estas culturas todavía pujantes y fuertes, con su código estético, ritual y cultural, que se presenta aún hoy y que no muere, que gracias a Dios sobrevive, con tantos trabajos en la conciencia nacional sobre la importancia de las culturas nativas y su situación actual.

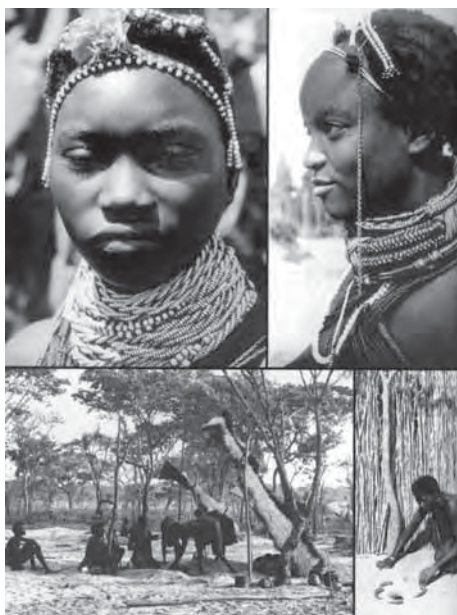


Rosa Gauditano. Caiapó pintado para a festa. Altamira, PA. 1989.

Esta foto de 1989, que está en el Museo de Arte de Bahia, muestra un territorio local de inicios del siglo XIX, con esta mitología

construida desde el mirar europeo sobre América y África—toda una moda mitológica del “paraíso”, del “buen salvaje” en estas tierras de las cuales se vienen a apropiar.

Y otra vez un concepto de Agustín Berque, que estudia este concepto de paisaje cultural: *“las sociedades organizan su entorno sobre la base de la interpretación que hacen de él, y recíprocamente lo interpretan sobre la base de su propia organización”*.



Augustin Berque, 1995, in Menezes, 2002.

Éstas son fotos del museo afro-brasileño, pero es interesante esta idea para comprender más esta relación entre el hombre, su entorno y su paisaje, porque hay una proyección de la interpretación de este paisaje que es fundamental para los datos culturales, mentales, la manera de ver

el mundo, con aquella cultura. Al mismo tiempo, esta interpretación va a influir en la organización del espacio y la intervención; por ejemplo, la manera de manejar la selva amazónica de los indígenas, con el sistema de “*basales*” que son plantados para que la selva se regenere. Estos son conceptos importantes de trabajar en este campo, fuera de los museos.



Éste es un dibujo de los indios ticuna, en el “Libro de los Árboles”. Y este árbol, la *samomeira*, es un árbol sagrado para los ticuna, que representa los ríos—el Río Solimões, que es el nacimiento del Río Amazonas, con sus afluentes y sus *igarates*, como un gran árbol. Se representa el árbol mítico y al mismo tiempo la geografía real del sistema de aguas de su región. Esto explica y demuestra un poco lo que dice Agustín Berque sobre esta proyección casi sagrada sobre lo real. Y esto nos explica mejor la relación entre un grupo cultural y su paisaje.



Miren esta foto. Yo pregunto: ¿acaso es la bandera de Brasil en detalle? Es muy impresionante, pero observen que es una zona quemada en el Amazonas. Toda esta problemática en la cual las naciones indígenas tienen que lidiar con la invasión a la selva y su quema, pero al mismo tiempo ellos también utilizan un sistema de quema parcial para renovar el suelo. Ésta es una cuestión que está en el alma de nuestro trabajo sobre la cultura y patrimonio: ¿qué hacer entre la vida y la preservación, este inmenso conflicto?



Y éste es un pequeño niño indígena que también nos interroga. En la manera que viven su cultura primitiva, están en su tiempo cultural, en su tiempo histórico de desarrollo, y viven muy felices a kilómetros de un afluente del Amazonas, usando los recursos de la naturaleza de una forma perfectamente integrada y armónica que garantiza su subsistencia. Allí, sus “vasos de vida” están llenos todo el tiempo, y los desastres ocurren cuando otros se aproximan a sus territorios.

Ahora voy a citar a Hugues de Varine, que incluso estuvo en Brasil esta semana, y que fue uno de los organizadores de esta Conferencia de Santiago de 1972. En su libro “Las Raíces del Futuro”, él habla del patrimonio como raíz del futuro y del desarrollo, y dice: *“el patrimonio está conectado con el tiempo por su evolución y por sus ritmos.”*



Enawene es el nombre de una tribu indígena. Yo pienso que esta fotografía y la expresión de este indígena es tan patética, tan cuestionadora hacia nosotros.



Lo que quería mostrar con esta imagen es que están conectados con su tiempo, con su ritmo, con el ritmo de los ríos, de las basantes, de las yemas, de la naturaleza:

“Y el patrimonio de una cultura tiene un pasado, un presente y un futuro. Si el desarrollo se lleva a cabo en el presente, a partir de una herencia que se encuentra en un momento dado, no puede ignorar sus orígenes, no puede limitarse a consumir sin crear algo nuevo.”

Eso es muy revolucionario, porque uno está proponiendo que se construya a partir de un patrimonio, no sólo usufructuar del que está para el turismo, el museo o el coleccionismo. Si se usa una herencia que está, de acuerdo con la cultura, en algún momento de su trayectoria, es necesario crear algo nuevo a partir de él, y no sólo quedarse con una visión “museificada” de estas personas y bienes culturales.

“Los ritmos endógenos son un producto y un resultado de la herencia: no puede existir ningún desarrollo sin considerar los ritmos de la vida local, que forman parte integrante de la cultura viva de la población.”



Y acá vemos una cosa insólita: Navegantes, Travesías 2008. Esto fue el año pasado, durante las famosas conmemoraciones de los 200 años de la venida de la corte portuguesa a Brasil. Lo que se hizo fue una exposición en el Museo Imperial sobre la travesía, este viaje en que cruzaron el Atlántico en barco, no sólo de la corte portuguesa, sino también de otros “navegantes”, que fueron los africanos, cruzando el Atlántico durante la misma época.

Pero en esta exposición introdujimos un espectáculo: un grupo de actores que hizo intervenciones dramáticas durante toda la exposición, dialogando con los visitantes y representando esta corte un tanto cómica. Se sabe que durante este viaje hubo mucho teatro, para enfrentar las “calmarias” y la falta de comida, de agua, de todo. Se hacía mucho teatro –incluso Molière– entonces hicimos *Le Bourgeois Gentilhomme* y *Les Précieuses Ridicules* con este grupo de teatro.

¿Por qué menciono este grupo de los “Navegantes”? Es para mostrar que, incluso en los mismos museos, estamos haciendo una representación dramática de un tiempo pasado que se fue. Para llegar al pasado, hay una frase que a mí me agrada mucho de David Loventhal, que dice: “*el pasado es un país distante adonde jamás podremos llegar*”. Al trabajar con el patrimonio, lo que siempre estamos haciendo es intentar navegar hacia atrás para acercarnos a los orígenes de este patrimonio, de estos hombres que hicieron estas cosas de las cuales hablamos y que estudiamos.

Pero jamás llegamos: hoy sólo tenemos en nuestras manos lo que quedó de este pasado. Entonces nuestra aventura patrimonial museológica y educativa es muy parecida a un viaje en el tiempo, pero jamás vamos a llegar a encontrar *exactamente* el original, por tanto tenemos que reconocer eso ante el público, diciéndole que lo que hacemos son interpretaciones, muchas veces dramáticas, personales, autorales, y que no es “verdad pura” la que estamos afirmando ahí. Estamos siempre en busca de este tiempo que pasó.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL RESCATE DEL PATRIMONIO CULTURAL: EL CASO DE LA CENTRAL HIDROELÉCTRICA DE ITÁ

Ahora voy a abordar una “Crónica de un Diluvio Anunciado”, para mostrar la acción de la educación patrimonial en momentos de crisis, que será este “diluvio”.

Becerra, un gran zoólogo brasileño, dijo:

“Si se conserva el paisaje como un hecho cultural, no basta sólo poner un objeto, una extensión de la superficie de la tierra (en el caso del paisaje), la acción humana que lo cambia y la interacción cultural o simbólica que se establece. Se necesita algo más: se necesita tratar al paisaje como un proceso cultural”.

Esta es una idea muy rica que está basada en esta localidad del Río Uruguay, en la

frontera de Brasil con Argentina. Es la “crónica de un diluvio”, en un valle bellissimo de la región de Santa Catarina, en Rio Grande do Sul. Lo que va a pasar con este valle, con este Río Uruguay, que tiene tantas historias, y en la cual podemos navegar hacia adelante y hacia atrás con las historias, marcando fronteras, marcando cambios en la población indígena, etc. Observamos cómo el trabajo de educación patrimonial pudo influir en el rescate del patrimonio cultural durante el proceso de construcción de la central hidroeléctrica de Itá. Éste es un caso que siempre vemos: la construcción de hidroeléctricas, que con sus grandes embalses inundan regiones enormes.



Entre 1993 y 1999, tuve el privilegio de ofrecer una consultoría al grupo de la Electrosur, la empresa estatal que ahora ya está privatizada, y que estaba construyendo esta usina hidroeléctrica en el Río Uruguay. Y durante ese proceso que duró casi veinte años, hubo toda una preparación, porque este valle fue totalmente sumergido por las aguas del embalse y de la usina. Entonces, toda una historia de vidas, de poblaciones, de agricultores—es

una ciudad entera que se viene abajo. La ciudad de Itá fue totalmente sumergida. Y se construyó una nueva y moderna ciudad en la punta de la montaña, donde se trasladaron las personas, afectando a once municipios y una región de 500 kilómetros cuadrados. Y todos los que vivían a lo largo de este Río Uruguay –principalmente pequeños agricultores– vieron su vida completamente transformada. Ésa era su vida: agricultores y campesinos, unos pocos con tradición de migración alemana, pero mayoritariamente de origen italiano, con su tradición radicada en la región desde hace muchos años. Y de repente viene un “diluvio” y ellos pierden sus relaciones físicas con el paisaje cultural. Esta no sólo fue una pérdida de las tierras y los sitios –porque les dieron otros en Paraná– sino que fue una pérdida del “paisaje cultural”. Muchos se suicidaron acá en estas tierras, porque no resistieron este cambio.



Pero el impacto de este hecho en las relaciones sociales fue impresionante. El paisaje tenía arados primitivos, las ruedas de agua, los molinos, y una arquitectura de

madera ejemplar, típica de la inmigración italiana en el sur de Brasil. También había un ferrocarril, estancias hidrominerales, y varios atractivos en esta región que fue afectada. Entonces, el gobierno y los técnicos del patrimonio ejecutaron un informe de impacto ambiental y varios proyectos de acción para minimizar los efectos del impacto de la construcción de la central hidroeléctrica. Hubo varios programas de estudio arqueológico de la flora y fauna local, y proyectos de desarrollo económico, de nuevos usos del embalse y posibles usos económicos, turísticos y ambientales. Pero el programa de rescate del patrimonio cultural era un desafío bastante difícil, y por eso me llamaron a colaborar. Por ejemplo, esta arquitectura es muy rara, ya no se hace hoy día. Algunos ejemplares considerados “modelos típicos” fueron desarmados y reconstruidos en otro lugar. Entonces, estas casitas lindísimas se transformaron en “casas de memoria”, y cada municipio instaló una casa de memoria que era para guardar, rescatar y proporcionar un espacio de convivencia para que las personas que iban a perder su memoria pudieran recordar los hábitos de la población—por ejemplo, el hecho de quedarse en las barandas para conversar con los vecinos. Sus vidas fueron afectadas profundamente, porque yo tenía una persona que antes era mi vecina, y de repente esta persona, que era pequeño agricultor, se marchó a 500 kilómetros de distancia de mí, y ahora había un lago entre nosotros. Entonces para todas las familias fue realmente un problema.



Aquí hay una casa que está siendo desmontada—la casa de una familia importante, que era una vivienda y residencia, siendo desmontada.



Y aquí, dos habitantes en un trabajo de educación patrimonial con la comunidad. Se comenzó con un foro, del cual les contaré más, y fue todo un proceso de trabajar sobre estas memorias y sobre la conciencia de la pérdida. Lo que yo constaté es que el temor a la pérdida de la memoria es más doloroso que la pérdida real de los soportes concretos

de la vida pasada. Eso es lo que se percibió en la vida cotidiana: una persona, un familiar de nosotros, que está en el proceso de olvido de la memoria tiene una especie de pánico, porque el miedo a perder la memoria nos impacta mucho. Si uno está *perdiendo* la memoria, da mucho susto, porque sabemos que sin memoria no somos nadie y quedamos sin acción ni autonomía.

Entonces, en esas mismas poblaciones, el miedo de la pérdida de la memoria y las vivencias guardadas, era mayor que el temor a la pérdida concreta, porque obtuvieron nuevas casas, muy lindas y bonitas—estaban muy felices con las nuevas casas. Pero abajo en el valle, la ciudad yacía como una ciudad fantasma, semidestruida, porque hubo todo un proceso de algunos grupos que venían y ocupaban las casas que habían sido desarmadas. Las ocuparon nuevamente para recibir más casas, fue todo un proceso. Hay un movimiento similar a los “Sin Tierra”, que fue un movimiento muy fuerte de los “Afectados por Represas”, que son muchos casos en Brasil (al menos en los últimos años).



Esta es la ciudad antigua de Itá: la ciudad fantasma, ya vacía, con su gran iglesia.



Y un interior típico de una casa popular brasileña, que vamos a encontrar desde el Amazonas hasta Caxia, en la frontera con Paraguay. En Brasil encontramos estos interiores de norte a sur, con estas fotografías en esmalte, estas técnicas- éstas son las piedras: San Antonio, Yemayá, uno al lado del otro, todo un discurso antropológico, se podría decir.

Y finalmente, cuando la usina estaba bastante adelantada, los ingenieros llamaron al grupo que estaba tratando de hacer este rescate, y les dijeron: “Uds. ahora tienen que decidir si la iglesia va a quedarse en pie, en este caso sólo las torres que van a sobresalir del agua, o si no quieren que ella permanezca, porque tendríamos que hacer un reforzamiento estructural; si no, cuando vengan más aguas, el peso la fuerza del agua va a destruir la estructura de la iglesia”.

Algunos dijeron que había que mantener la iglesia, como un monumento memorial de la vida pasada, y otros decían: *“no queremos ningún recuerdo de eso, va a ser muy doloroso verlo y acordarnos de nuestra vida en el tiempo que pasó”*. Ése

fue un proceso muy rico, porque estaba ocurriendo ahí, era una discusión real para esta población.

Ellos sugirieron que se hiciera un plebiscito, una consulta popular para ver qué decisión se tomaba. Y ganó la propuesta de mantenerlas, y entonces los ingenieros hicieron todo un reforzamiento estructural, y hoy este lago tiene una atracción turística: todos la van a visitar y sacarse una fotografía, porque se ve una pequeña isla con las dos torres en un terreno, con una iluminación muy bonita, que quedó como la memoria del lugar. Éste es el poder detrás de este drama. ¿Y qué queremos decir cuando hablamos de progreso, de comodidad, de mejoras, de desarrollo económico con la hidroeléctrica? Es un conflicto muy grande.



Aquí está la población: una señora tomando su “cimarrón”, su mate amargo, en una casita muy pobre a las orillas del río.

El proyecto se llamó “Proyecto Arca de Noé”, y empezó como un foro sobre el rescate de la memoria y del patrimonio cultural de la región afectada por el embalse

de la usina de Itá. Se hizo un primer taller de educación patrimonial con los adultos y profesores, todos miembros de la comunidad que participaron en el taller, con una verbalización del proceso de pérdida, y lo que se puede hacer para mantener la memoria de alguna manera, con las casas de memoria y los memoriales. Hubo también una gran discusión sobre el estrecho o la punta del río, que era un sector turístico muy importante. Eso se perdió y no hay cómo rescatarlo, es un hecho natural. Se hizo una filmación de este fenómeno, y eso está en una casa de memoria, el memorial del embalse, y hay todo un trabajo de historia oral, con entrevistas y más de doscientos horas de grabación de las personas afectadas, que fue un trabajo conjunto con la Universidad de Caxia do Sul: la profesora Cleodes Piazza hizo un trabajo fantástico, un proyecto ECAU (Elementos Culturales del Alto Uruguay), que es una referencia para los que quieren saber más sobre este proceso. Esa cartilla es bastante interesante.



Esta es la nueva Itá, una ciudad moderna y aerodinámica, con los habitantes en sus nuevas casitas, muy cómodas, pero aquí lo que fue premoldeado y prefabricado por

los arquitectos recibió inmediatamente el toque personal de cada persona: carteles, placas, plantas...



¡Miren qué linda es la arquitectura de la nueva iglesia, parece una nave espacial en la cima de la montaña!

UNA COLONIA OLVIDADA: LA “CUARTA COLONIA DE INMIGRACIÓN ITALIANA EN RIO GRANDE DO SUL”

Hay otro caso que también es un caso ejemplar, que se llama el caso de la “Cuarta Colonia de Inmigración Italiana”, en Rio Grande do Sul. Este es una localidad en la sierra, cerca de la ciudad de Santa Maria, bien al oeste de Rio Grande do Sul, donde hay una universidad importante.



En esta región de la sierra, había un pequeño municipio llamado Silveira Martins, y esta dupla acá son dos personajes increíbles e inolvidables para mí: Jose Itaqui era el Secretario de Cultura a finales de los años ochenta, y su mujer Angélica Villagrán, argentina de nacimiento (que infelizmente perdimos hace unos cuatro años cuando sucumbió ante un cáncer). Ellos dos fueron responsables de este proyecto. Están viendo al fondo la sierra de Santa Maria, e Itaqui trabajó con los secretarios de cultura de este municipio de Silveira Martins, que estaba en un proceso de “amnesia social”. Yo creo que este dicho es muy verdadero: “el pasado es un país muy lejano donde jamás se puede llegar”. Los habitantes de Silveira Martins estaban viejos, y los jóvenes se habían ido a las ciudades grandes y no querían volver. Ellos son plantadores de papas muy, muy pobres; incluso en la temporada de cosechar las papas, las escuelas dejan de funcionar, porque tanto niños como profesores trabajan sacando papas, que es la única fuente de ingresos de esta pequeña población. Este señor Itaqui era un soñador, e imaginó que algo debiese suceder para cambiar esta situación.

Al mismo tiempo, se estaban buscando los huesos de los antepasados: esta región era de inmigración italiana. Fue la última colonia de inmigrantes establecida en el período imperial de Brasil, en el siglo XIX, al oeste del territorio de Rio Grande—una región selvática con animales salvajes. Este grupo de italianos llegó y fueron enviados aquí sin ningún soporte. Los prime-

ros que llegaron se quedaron en la región vinícola de Rio Grande do Sul, que hoy es riquísima, Caxia do Sul, Bento Gonçalves y otros—ésta es la “Cuarta Colonia”.

Surgieron algunos municipios nuevos, todos muy pobres, porque no lograron el éxito. Itaqui me preguntó: “¿qué hacemos?” Y comenzamos con un foro llamado “Identidad”, porque estas personas tenían vergüenza de su historia, porque la consideraban una historia de fracasos, pero querían encontrar los huesos de sus antepasados, porque unos cien se murieron de una enfermedad misteriosa y fueron enterrados junto al río sin encontrar los huesos.

Cuando yo llegué a esta localidad, estaban buscando los huesos, y yo pensé en cuán importante era para ellos encontrar a sus antepasados, sus raíces—las personas *quieren* encontrarlas. Jamás las encontraron, pero a partir de un foro y un programa de educación patrimonial con los profesores, Itaqui y Angélica lograron instituir un programa regional de educación patrimonial, y fueron trabajando temas con la metodología de la educación patrimonial. Esto es muy simple: cada segmento trabaja un tema—la casa, el trabajo, los documentos familiares, las fiestas, la culinaria, y cada semestre se hacían exposiciones en escuelas de todo Brasil. Y al final del este proceso, los más interesados vinieron a las escuelas para contar lo que se veía en las antiguas fotografías—quiénes eran, qué documentos habían, cómo llegaron allí— y empezaron a abrir sus “cajones de memo-

rias” y a sentir que su historia era importante. Le contaron a sus nietos y a sus hijos, ése programa fue como una planta que se regó y comenzó a dar frutos.

En un año, hicieron una asociación de los municipios de esta región, y se llamaron a sí mismos la “Cuarta Colonia”, y se fueron a Brasilia a buscar los recursos del turismo de Prodesur y Prodetur, todos los mecanismos esenciales, y llamaron a una persona muy importante del área de medio ambiente y de la reservas de la biosfera, para sintetizar los paisajes culturales de esta gente. Estos son los profesores del municipio de Dona Francisca en los talleres de educación patrimonial: fue una contaminación de energía, de entusiasmo, y dramatizaron, hicieron actividades y la cosa fue muy buena.

Este señor del Ministerio del Medio Ambiente finalmente decidió que aquella región era una reserva de biosfera, y después de un tiempo recibieron un millón de dólares para desarrollar proyectos de preservación ambiental de la Selva Atlántica, con reservas de la flora y fauna, cultura, material arqueológico, paleontológico (hay dinosaurios fosilizados allí en la selva), y una serie de otros atractivos y riquezas.



Aquí hay unas fotografías antiguas, arriba los niños “bautizando”, registrando la muñeca para entender lo que es un documento de registro de identidad. Hicieron todas estas actividades, y fue toda una aplicación concreta de un concepto y un método que trajo beneficios tremendos a las comunidades que utilizaron este instrumento para recomponer sus “vasos” en proceso de deterioro.

PRIMER SEMINARIO SOBRE USO EDUCACIONAL DE LOS MUSEOS Y MONUMENTOS

En 1983, se hizo el primer seminario sobre el uso de nuestros monumentos, proponiendo por primera vez un presupuesto de educación patrimonial y una metodología; conceptos básicos de esta metodología siempre fueron el objeto cultural como fuente primaria de la enseñanza a partir del objeto, de la cosa en sí, y no de los libros, discursos y teorías sobre patrimonio. Estas actividades ayudan a los aprendices (niños o adultos) a conocer los objetos que tienen en sus casas—los más simples, no son los objetos museológicos, son “objetos-llaves”, como Paulo Freire considerada

a las “palabras-llave”; es decir, palabras ya incorporadas en el vocabulario mental de las personas: objetos como la olla, el vaso o un lápiz, por ejemplo. “Aprender haciendo” con actividades que proponen a los aprendices transportarse a un momento de la trayectoria de aquel fenómeno.



Esto fue en Misiones, Rio Grande do Sul; acá están haciendo una experiencia como si fuera una cantera arqueológica, con una apropiación e internalización del patrimonio cultural a través de estos mecanismos.

En principio, las cosas nos dan lecciones y hay que saber hacer una “lectura” de las cosas: el objeto cultural es un objeto para ser descubierto a través de un trabajo de investigación, como un detective o un “Sherlock Holmes”. Es como un rompecabezas, porque un objeto tiene en sí cristalizados innumerables aportes e informaciones. Al principio, hay que aprender casi como una “alfabetización cultural”, una lectura de las cosas. Y los historiadores a veces no saben hacer eso, apenas se sabe leer en los libros.



Clécio Penedo M H Nacional RJ.

Éste es un panel muy interesante, que yo uso mucho para explorar un poco este tema. Clécio Penedo es un artista fantástico que hizo este panel para el Museo Histórico Nacional hace muchos años, a solicitud de la directora. Muestra un rompecabezas con innumerables imágenes simbólicas que, para nosotros los brasileños, dicen muchas cosas (tal vez para Uds. no tanto, pero hay cosas en común que Uds. podrán identificar): el “Capitán América”, por ejemplo, o la cabeza de Caetano Veloso, Pelé, la “cabra” (que es Pedro Álvares Cabral, que descubrió Brasil), la *raposa* de los ingleses, y detalles de la bandera (siempre un poco escondida detrás de la política de la época, todos sabemos la importante influencia que tuvieron los ingleses en todo el proceso de autonomía de los países latinoamericanos), etc.

Y están los símbolos de los *orishas*, hay un carnaval, Enrique el Navegante, cartas, documentos, la Cruz de Cristo, Napoleón, la sombra detrás de Pedro I, el libertador de Brasil, que quería ser como Napoleón. Entonces, así funciona un “mapa mental”, y cuando vemos una cosa estamos siempre relacionándola con otras informaciones e

ideas que ya teníamos en nuestra mente. Nada se observa aisladamente, y este panel nos muestra la historia, y se discute con los niños. Se intenta mostrar que la historia es un poco de cartas, un poco de influencias, un poco de símbolos a ser recuantificados, y que tenemos que saber hacerlo.



Largo da Carioca, RJ 1999 -1955.

Las cosas no son tan simples como aparentan; la historia tiene una lógica, y hay que hacer las connotaciones. Cuantas más connotaciones de sentidos podemos hacer, más rico será el aprendizaje. Un concepto importante es este “entorno histórico”. En Misiones, donde se hace un trabajo importante, el concepto de “medio ambiente histórico” está incorporado en nuestra metodología, porque medio ambiente no es sólo el paisaje cultural que se ve, ni el paisaje histórico, sino que la idea (que proviene de la arqueología) es que hay varias capas superpuestas de tiempos culturales e históricos que hay que investigar para leer las apariencias de lo que se ve. Por ejemplo, ésta es una visión de Rio de Janeiro, el Largo de Carioca, en que un artista fue pintando varios momentos del mismo lugar. Entonces, es muy interesante partir de documentos.

Y un principio fundamental del concepto de educación patrimonial es ver las cosas

en el “horizonte del pasado”; es decir, cada objeto está en un momento de su trayectoria, como este lápiz bic, que es un objeto de diseño contemporáneo del siglo XX que está en el Museo de Diseño de Londres.

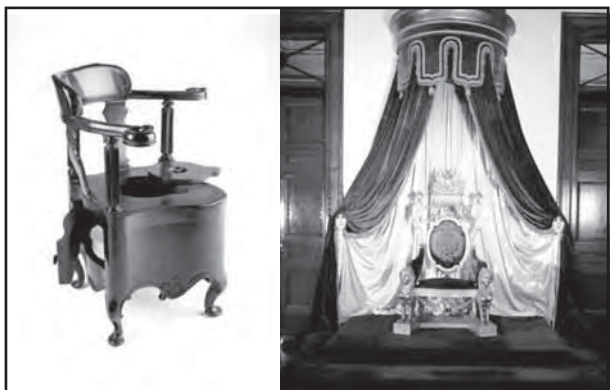


No hay nada más simple que un lápiz bic, pero si se observa este lápiz, se puede ver la pluma de pato, y también la mano del hombre prehistórico grabando un dibujo en la pared de la caverna. Y hacia delante se puede ver el computador, y así todos los objetos en esta trayectoria...

LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La metodología que adoptamos siempre parte de la observación activa, con que se analiza, cuestiona, compara y deduce lo que se está viendo, una actividad que registra verbalmente o con dibujos, fotografías o maquetas lo que se está viendo; es una educación del “mirar” –un mirar informando, un mirar atento– y es una exploración conforme a hipótesis de investigación,

yendo a las fuentes secundarias, registros antiguos, libros, fuentes orales. Toda esa última etapa es una etapa de apropiación, de tomar eso como propio y recrearlo de alguna manera con el arte, la poesía, la danza, el teatro. Al final del proceso de conocimiento, se proponen estas actividades de experimentación, vivencia e interpretación. Aquí en el Museo Imperial, hace años, cuando empezamos esto con los niños, hicimos una comparación entre dos tronos.



El de la izquierda lo llamamos “trono”, pero es una “comua” o “chaise percée”, y también está el trono del Emperador. Entonces discutimos cómo las palabras son frágiles y no tienen fuerza en sí mismos, porque si no se ve la cosa a la cuál se refieren, no se tiene el sentido exacto del significado. Y hasta el día de hoy en Santa Catarina, la misma “comua” o “chaise percée” es de uso cotidiano en la comunidad -no está solamente en el pasado.

Hicimos un “casamiento en la corte” entre los niños, que eran los invitados a la fiesta, pero al mismo tiempo *hicieron* toda la fiesta: la comida, las ropas - fue toda una actividad.



Éste es el taller de educación con los profesores de la OGPTB (Organización General de los Profesores Ticunas Bilingües), con Jussara Gruper, antropóloga que trabajó maravillosamente con estos profesores indígenas allá en el Amazonas, donde yo pude trabajar con ellos también. Revivenciaron una fiesta que estaba olvidada, la fiesta del “rito de pasaje” de las niñas, la fiesta de la “Moça Nova”. Entonces, todas las ideas de comunicación pasan por la educación patrimonial: tradición, herencia y patrimonio que pasan de generación en generación, y que se tienen que tomar como objeto de trabajo, propiciando esta lectura del mundo y de las cosas, en un proceso de “alfabetización cultural”. Paulo Freire llama a eso *empowerment*, una palabra en Inglés que significa “dar poder a las personas”. Esta alfabetización cultural *da poder*, es como la alfabetización para saber leer y escribir—logras una autonomía que antes no tenías, y es un reforzamiento de la identidad y conciencia de la ciudadanía.



Finalmente, una última cosa: termino con las “Cajas Mágicas”, que son un ejemplo de un instrumento pedagógico que yo inventé hace algunos años y que ahora desarrollamos en el Museo Imperial, aplicándola con los niños. Dentro o fuera del museo, se instalan estas cajas utilizando los principios educativos que les comente anteriormente. Comenzamos con una primera caja del “lápiz bic”: una gran caja con otras cajas adentro. Cada caja del lápiz bic es un momento en esta trayectoria de los instrumentos y soportes de la escritura y los alfabetos. Hay lápices hidrográficos, una máquina de escribir—algo que los niños ya no conocen. Yo estaba mostrando a un niño cómo funciona, cómo hay que colocarle el papel, y el niño dijo: “¡Caray, pero viene con impresora!” Y

yo pensé: “mira, realmente es verdad, tu escribes y ya imprime al mismo tiempo, es mucho más práctico”. Había también tinta china, caracteres egipcios, hieroglíficos, y entonces los grupos se sientan y van experimentando, escribiendo con esos instrumentos y esos alfabetos. Es el pasado en el presente.



Éste es un señor de Picada Café, en Rio Grande do Sul, en una foto del año 2008. Para mí, representa mucho este “mirar del pasado”. ¿Qué queremos hacer con este pasado, para qué? ¿Para qué tanta preocupación con la preservación, la conservación del museo, la colección, el inventario, todo, para qué? Ésa es la pregunta que debemos responder nosotros.

Y termino con una cita de de Varine, hablando del uso del patrimonio —por lo tanto del pasado y del presente— como un instrumento de desarrollo local:

“El desarrollo local es un proceso voluntario de dominio del cambio cultural, económico y social arraigado en un patrimonio vivido, alimentándose de este patrimonio y produciendo bienes.

El patrimonio (natural y cultural, vivo o consagrado) es un recurso local que no tiene otra lógica que su integración en la dinámica del desarrollo. Él es heredado, transformado, producido y transmitido de generación en generación, y pertenece al futuro”.

Yo pienso que éste es el misterio de las cosas: un simple patrimonio de la natu-

raleza que se puede explorar de varias maneras. Yo no sé si conocen al gran educador brasileño Rubem Alves, con su idea fantástica:

“Para los niños, todo es espantoso: un huevo, una lombriz, una concha de caracol, el vuelo de los pájaros, los saltos de los insectos, un volantín en el cielo, un trompo en la tierra. Cosas que los eruditos no ven”.

La educación se divide en dos partes: educación de las habilidades y educación de las sensibilidades. Sin la educación de las sensibilidades, todas las habilidades son superficiales y sin sentido.

MESA 1

- “Jugando con el patrimonio”

ROSARIO FOSSATI

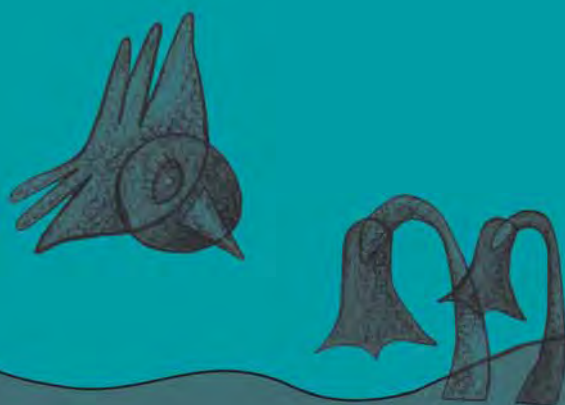
ANA LAURA SEGREDO, MARÍA INÉS SEGREDO, ANA MARÍA CHAHINIAN Y MÓNICA PINTOS

- “Armando rompecabezas, armando memoria:
Aprendizajes en espacios alternativos de educación”

MARÍA AVELINA RINALDI Y EQUIPO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PATRIMONIO CULTURAL

Y DIDÁCTICA: GRACIELA YAÑEZ, MÓNICA MAZZINA, ALICIA LARTIGUE, SANDRA BOSO.

COLABORACIÓN: ESTELA B. DE DIOS



Primer día: 3 de noviembre

• “Jugando con el patrimonio”

ROSARIO FOSSATI

Empresa Arquikits, Montevideo, Uruguay.

ANA LAURA SEGREDO, MARÍA INÉS SEGREDO, ANA MARÍA CHAHINIAN Y MÓNICA PINTOS

Colegio Bilingüe Ciudad Vieja, Montevideo, Uruguay.

OBJETIVO

A apropiación del Patrimonio Nacional de forma no discriminatoria, como lenguaje común de participación y construcción colectiva a través del desarrollo de estrategias, productos y metodologías para facilitar su acceso, contemplación y captación.

ANTECEDENTES

El Colegio Bilingüe Ciudad Vieja se encuentra ubicado en el casco antiguo de la ciudad de Montevideo. En esta pequeña superficie se teje una diversa y ecléctica red edilicia y social. Alineándonos con la Comisión Especial Permanente de Ciudad Vieja, buscamos desde hace diez años generar aprendizajes significativos que rescaten las potencialidades de la zona:

- Existencia de infraestructura y servicios urbanos.
- Concentración de valores patrimoniales, arquitectónicos y ambientales de la ciudad.

Para ello fue necesario romper paradigmas y con ello “romper los muros” que

encuadraban la acción educativa al espacio físico limitado por la propia institución. Salimos así a navegar en el mar de posibilidades que ofrece el entorno. Varios museos de la zona se convirtieron en nuestros puertos de arribo. El punto de encuentro con los museos está dado por el aporte a la formulación de una ética global basada en prácticas de conservación, protección y difusión de los valores del patrimonio cultural.

Este dispositivo educativo innovador, que hemos denominado “aula expandida extramuros”, permite afianzar una propuesta de construcción ciudadana donde los beneficios que reciben directamente a los alumnos se vuelcan en forma inmediata a la sociedad.

Estos museos, además de brindarles la posibilidad de trabajar contenidos educativos programáticos, permitieron a los alumnos y alumnas convertirse en guías, exponiendo un discurso “incompleto” conceptualmente pero enriquecido con su frescura, imaginación y afecto, y apoyados en todo momento por el personal profesional de cada uno de los museos y personal docente del centro educativo.

En el año 2009, el Proyecto Curricular que viene desarrollando el Colegio Bilingüe Ciudad Vieja respecto a Educación Patrimonial se centró concretamente en el proyecto anual compartido con la Empresa Arquikits: “Jugando con el Patrimonio”.

¿Cómo vinculamos las actividades de este Proyecto Anual con Educación, Museos y Patrimonio?

- Por un lado, la construcción de un objeto tangible, como una maqueta, permite enriquecer la construcción del concepto “patrimonio”, facilitando que la inteligencia busque el conocimiento a través de los sentidos, más aún cuando se trata de un edificio emblemático declarado Monumento Histórico Nacional y con altísimo valor democrático como lo es la Junta Departamental de Montevideo.
- Por otro lado, la posibilidad de “construir por los niños, niñas y adolescentes un lugar educativo en un museo desde la gestación del mismo”: el Museo del Patrimonio en Miniatura.

GENERACIÓN DE APRENDIZAJES A PARTIR DE NUESTRA PROPUESTA

- Generar propuestas de trabajo acordes con el desarrollo conceptual de los niños, niñas y jóvenes en su nivel, tal que les permita incorporar conocimientos y fortalecer estrategias personales válidas para el aprovechamiento de capacidades y consideración de las múltiples perspectivas de la inteligencia.
- Buscar la generación de conocimiento a través de situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula. Valorizar el concepto de “Aula Expandida Extramuros” desarrollado por el colegio, como metodología de trabajo que potencia los aprendizajes en el contexto y en la riqueza que presentan las situaciones de estudio.
- Lograr productos y producciones concretas como resultado de las acciones de enseñanza y aprendizaje. Tomar en cuenta las distintas formas de logro: dibujos, representaciones, registros en distintos soportes, y toda otra producción surgida de los procesos encaminados.

EL CAMINO QUE VENIMOS RECORRIENDO



Difusión previa al Día del Patrimonio Peatonal Sarandí. 09/06.



Alumnos Guías Museo MAPI | Día del Patrimonio. 09/06.



Difusión Día del Patrimonio | Peatonal Sarandí y Pza. Matriz. 10/07.



Alumnos Guías Casa Tomás Toribio | Día del Patrimonio. 10/07.



Representaciones de Época Casa Tomás Toribio | Día del Patrimonio. 10/07.



Alumnos Guía Museo del Carnaval | Día del Patrimonio. 10/07.



Alumnos Guías. Edificio CUTCSA | Día del Patrimonio. 10/08.



Alumnos Guías. Museo Al Pie de la Muralla | Día del Patrimonio. 10/08.



Alumnos Guías. Club Uruguay | Día del Patrimonio. 10/08.

CONSTRUYENDO APRENDIZAJE A



Geometría.



Cálculo.



Dimensiones.



Trabajo.



Tecnología.



Uso de herramientas.



Convivencia.



Ciudadanía.



Participación.

CONSTRUYENDO APRENDIZAJE B



Investigación | Actores sociales.



Discurso.



Debate.



Enunciación.



Identidad cultural.



Arte.



Pertenencia.



Historia.



Lugares.



Objetos.



Vivencias.

Finalmente, en este punto se hace necesario que la propuesta se sustente en una didáctica crítica que promueve, en una praxis emancipadora, distintas formas de acceso al conocimiento, no limitándose a la transmisión y reproducción de información. Es así que la metodología propuesta es una construcción continua de su propia identidad como teoría de enseñanza, resignificándose en los escenarios socio-históricos en los que se inscribe.

LOGROS EN APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y OTROS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Que puedan hacerse propias las ideas de pertenencia e identidad nacional,

en la medida que cada uno es un actor social (alumno, alumna, docente, familia, museo, espacios culturales y recreativos, organizaciones de red barrial, local, etc.) que se mueve en un tiempo y un espacio determinado.

- Que se desarrollen como gestores culturales, en la medida que los conceptos involucrados representan la consolidación de acciones y actores que “dejaron” un cúmulo de conocimientos por descubrir, en cada legado.

- Generar la curiosidad necesaria para tomar en cuenta el lugar en que se encuentran, ya que éste representa el nacimiento de nuestra cultura, de sus movimientos y resultados presentes.

- Abrir el espectro de posibilidades hacia una actitud dinámica y pro-activa en torno a la búsqueda de conocimientos y a la toma de decisiones, ya que ésta es la forma en la que planteamos educativamente el desarrollo del niño y joven que queremos.

- Hacer, construir, pensar, imaginar, en la medida que estos son derechos inalienables para el ser humano que promueven la capacidad autónoma de decisiones.

- Lograr la integración en el proceso de ejecución del proyecto de otros actores sociales.

CONSTRUYENDO UN SUEÑO



Tejiendo una red de instituciones sociales y de aprendizaje.

DIFUSIÓN DE RESULTADOS

La máxima expresión de los resultados de todas las experiencias que realiza la Institución a lo largo de estos años con respecto al tema que nos convoca, tiene lugar “El Día del Patrimonio”.

Cada año, en los meses de septiembre u octubre, se celebra este día a nivel nacional. Aprovechamos esta ocasión para difundir las experiencias, al mismo tiempo que los niños, niñas y adolescentes comunican sus aprendizajes a la sociedad, envueltos en un ambiente festivo en múltiples escenarios de la Ciudad Vieja.

A través de esta vivencia, que los convierte en “Promotores Culturales”, se acrecienta su autoestima y el deseo de ampliar su nivel de conocimientos para lograr en próximas instancias niveles más comprometidos de participación.

Los criterios de calidad, pertinencia y equidad se asumen a través de la fidelidad a la misión y visión del colegio.

• “Armando rompecabezas, armando memoria: Aprendizajes en espacios alternativos de educación”

MARÍA AVELINA RINALDI Y EQUIPO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PATRIMONIO CULTURAL Y DIDÁCTICA: GRACIELA YAÑEZ, MÓNICA MAZZINA, ALICIA LARTIGUE, SANDRA BOSO. COLABORACIÓN: ESTELA B. DE DIOS
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

HERRAMIENTA DE TRABAJO

Narración: “La sorpresa, la simpleza y el conocimiento de la tradición”

La maestra comienza:

- *Ahora que ya están organizados en grupos de tres y despejaron las mesas de útiles, les voy a entregar unos sobres a cada grupo. ¿Qué habrá adentro?*

La maestra se encoje de hombros y los mira un instante con picardía y cierta complicidad. Sabe que su pregunta no es un acertijo, sabe que ni bien entregue el sobre y lo abran, todas sabrán qué hacer y el bullicio poblará el aula. Pero disfruta ese instante de incógnita, de respiración contenida, de cuerpos inquietos y miradas redondas.

Camina y reparte los sobres.

- *¡¡¡Un rompecabezas!!!*- es la expresión generalizada en los chicos (as).

La acción se desencadena. Todos saben qué hay que hacer. No hace falta consigna para

la acción porque el rompecabezas es un juego que forma parte de la cultura infantil¹.

En el sobre solo hay diez piezas de cortes rectos, perpendiculares algunos y oblicuos otros. No hay una figura completa que sirva de modelo para armar. La curiosidad crece, la acción se despliega en ensayos aparentemente azarosos, sin embargo los comentarios y la selección de las piezas dan cuenta de búsquedas dirigidas desde alguna estrategia, desde alguna búsqueda de sentido. ¿Qué será? ¿Qué se formará?

Cuando la maestra termina de repartir los sobres, les recuerda:

- *Es un solo rompecabezas para cada grupo. Tienen que armarlo entre los tres. Es uno para los tres, la tarea es para compartir.*

Los niños y niñas integrantes de los grupos se re-acomodan, intercambian algu-

¹ El rompecabezas es un juego que consiste en formar una figura a partir de un conjunto de piezas sueltas de bordes rectos, que contienen partes de esa imagen.

nas indicaciones mutuas, se re-organizan, intercambian y distribuyen fichas.

Los primeros logros, a fuerza de buscar la continuidad de líneas, colores y formas, delinean partes reconocibles: *-¡Una escalera!, ¡una ventana!, ¡la estación!* – y dan pistas para seguir armando, buscando ahora una forma con sentido. La acción y la interacción, entonces, se incrementan hasta que de algún lugar emergen los brazos en alto, un saltito tímido y a coro:

- *¡Terminamos!* – coronado por la sonrisa abierta y el brillo en la mirada.

En su simpleza y tradición lúdica, el rompecabezas emerge como un interesante recurso para abordar nuestro Patrimonio Cultural Arquitectónico, tanto en las aulas como en los museos, en muestras temporarias o en espacios de educación popular.

- *¡Señor! ¿tiene otro para armar?*

NUESTROS ORÍGENES Y PREOCUPACIONES ORIGINALES

La propuesta que traemos surge del Proyecto de Investigación “Patrimonio Cultu-

ral y Didáctica” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. El objetivo es recuperar saberes acerca de la memoria colectiva de la ciudad de San Luis a partir de su patrimonio arquitectónico, en el período 1880-1940 aproximadamente, con la intención de producir materiales didácticos para Educación Especial, Educación Inicial y Primario.

El lugar de trabajo, que a su vez se constituye en objeto de investigación, es la ciudad de San Luis, capital de la provincia homónima. Está ubicada en la región centro-oeste de Argentina. Su origen se remonta a las fundaciones españolas, hacia fines de 1500. Tanto en el período colonial como en el nacional, ha ocupado un lugar periférico en los proyectos y procesos económicos de la región y el país, configurándose como una provincia pobre.

Del pasado colonial, la ciudad sólo conserva sectores de la traza original. Sin embargo, es rica aún en huellas materiales de su constitución en “ciudad moderna”. Lo que algunos autores dan en llamar “arquitectura liberal”, cuenta en San Luis con

exponentes tangibles e intangibles. Casonas, mausoleos, almacenes, la casa de gobierno, la municipalidad (otrora edificio del Banco Nación), la estación de ferrocarril, el recuerdo del Mercado Central, el Club Social y la Vieja Estación Andino (los tres edificios demolidos), son casos de la arquitectura propia de la oligarquía local y sectores de la pequeña burguesía. A la par los boliches (espacios de socialización del criollo pobre), lo que hemos denominado “vivienda rururbana”, entre otros, son huellas materiales de otro modo de vivir y habitar: el de los pobres. Muchas de las construcciones, principalmente las casas chorizo y señoriales ubicadas en el centro de la ciudad, se están demoliendo con ritmos dispares.

Algunos de los problemas socio-históricos, culturales y didácticos que llevaron a diseñar este proyecto de investigación fueron: (a) la escasez de materiales didácticos relacionados con nuestra ciudad y particularmente con su pasado, (b) la escasa producción y menor distribución y democratización del conocimiento sobre nuestro patrimonio, (c) la falta de una política sólida para la conservación y valoración de nuestro patrimonio arquitectónico y la consolidación, en su lugar, de acciones propias de la “cultura del espectáculo” o de la apropiación privada con fines comerciales o de demolición, (d) el estado del campo disciplinar de la historia local y (e) los procesos socio-políticos de construcción y manipulación de memoria co-

lectiva en un contexto global de dilución de las memorias locales, que reactualizan procesos de dominación².

De los niveles educativos en los que la iniciativa trabaja, se desprende que se ocupa del aprendizaje de poblaciones infantiles que transitan los estadios pre-operatorio y operatorio concreto. De allí que abordar nuestro presente y nuestro pasado desde el Patrimonio Cultural Arquitectónico (desde aquí PCA) ofrece posibilidades privilegiadas como recurso y como contenido. El PCA constituye una huella del pasado en el presente, que permite integrar para su enseñanza múltiples conocimientos tales como: la vida cotidiana privada y pública, procesos económicos, sociales, culturales, tecnológicos, artísticos de diferentes épocas cristalizados en el espacio o en la memoria. También expresa la valoración o el olvido y abandono que hacen de él las distintas generaciones. A la par su conocimiento y apreciación contribuye a la construcción de memoria en las jóvenes generaciones

² San Luis no es ajena a los procesos económicos y culturales de la globalización, que revisten en ella características particulares. Desde el retorno a la democracia, en 1984, esta provincia está gobernada por la misma familia: los hermanos Rodríguez Saá. Este gobierno se configura como un régimen político (Botana; 1977), y constituye una conjunción de neoliberalismo económico, neoconservadurismo político y populismo social. La lucha por la memoria, se evidencia como una apuesta muy fuerte en la construcción de hegemonía.

y así aporta a identificaciones y aprendizajes en la vida cotidiana actual³.

EL MATERIAL Y LA PROPUESTA

Se presenta esta experiencia realizada con niños y niñas entre 3 y 12 años, interactuando con un conjunto de **rompecabezas** con imágenes de hitos patrimoniales de nuestra ciudad.

El material consiste en equipos de rompecabezas con imágenes fotográficas de:

1. VIVIENDAS: una foto del “Palacio Mollo”, dos de casonas (viviendas de clase alta) y una de una vivienda rururbana (perteneciente a sectores populares migrantes del campo a la ciudad).

2. ESTACIONES DE FERROCARRIL: Andén y Fachada de la vieja estación ya demolida (fotos en blanco y negro) y de la segunda estación (fotos color), fotos de época de ambas estaciones donde se pueden observar personas de distintas clases sociales, realizando diferentes actividades (blanco y negro).

³ Cabe explicitar que se entiende al PCA como todo referente (material o simbólico) de la memoria colectiva de diferentes sectores, grupos y clases sociales. Su reconocimiento se constituye en un proceso histórico de asignación de valor a dichos referentes; proceso estructurado por y estructurante de nuestra memoria colectiva.

3. CEMENTERIOS PUBLICOS: popularmente conocidos como “de los pobres” y “de los ricos” (dos imágenes de cada uno).

4. COMERCIOS: mercado, almacén, bazar y vendedores ambulantes (todas en blanco y negro).

Cada rompecabezas es de tamaño A4 con una imagen delimitada por un borde blanco. Consta de diez piezas con cortes rectos, oblicuos y perpendiculares a su base. ¿Por qué este tipo de cortes? Porque los cortes sinuosos facilitan estrategias de armado guiadas por el encaje, por el contrario los cortes rectos ofrecen mayor dificultad en tanto brindan menos pistas para el encaje por la forma de la pieza, centrando la atención en la imagen.

Generalmente el rompecabezas tradicional se acompaña de la imagen totalizadora que constituye la meta final. La disponibilidad del modelo simplifica el proceso de análisis-síntesis en tanto no hay necesidad de anticipar el todo, sino solamente reconstruirlo. Por el contrario, la ausencia del modelo genera la necesidad de construir hipótesis sobre el mismo. La opción por esta última condición, es para propiciar procesos cognitivos complejos, basados en acciones significativas de búsqueda de sentido confrontadas por la integración de partes.

Dado que algunas de las fotografías utilizadas como imágenes del juego son antiguas y otras actuales, difieren, según la tecnología usada, en calidad, definición y

detalles. En todos los casos se cuidó que fueran una “buena imagen” fotográfica según el criterio de diversos autores. Es considerada “buena imagen” aquella que combina en su composición, características como: alto grado de iconicidad, pregnancia de la forma, equilibrio entre figura y fondo, obviedad, entre otras.

Los recursos didácticos son centralmente portadores de mensajes, en consecuencia nunca son neutros sino que están cargados de supuestos acerca de la realidad que pretenden representar. En este caso se ha intentado guardar la vigilancia epistemológica necesaria para ser fieles a compromisos teóricos asumidos por el equipo de investigación, tales como: a) el carácter desigual de nuestra formación social local expresado en el espacio; incluimos, entonces, imágenes de construcciones propias de diferentes clases sociales; b) el carácter histórico de toda formación social, expresado por imágenes de construcciones originarias de diferentes épocas y también por la tecnología de la fotografía misma (color, blanco y negro) y c) la legitimación, por el solo hecho de hacerlo visible, de lo cotidiano, lo monumental y el espacio local. Así, hacer visible lo propio, reconocerlo y reconocerse, democratizar el conocimiento sobre el pasado local, legitimar el acervo cultural de diferentes clases sociales; son -entre otros- los propósitos del uso de este material.

La experiencia se desarrolló en el período 2004-2006 en escuelas públicas de sectores

medios y populares. En Educación Inicial se trabajó en sala de tres, cuatro y cinco años. En Nivel Primario se desarrolló la experiencia con quince cursos (entre 15 y 20 alumnos cada uno) de primero a sexto año. Y en Educación Especial se trabajó con dos grupos de niños (as) y púberes sordos, una adolescente con parálisis cerebral espástica tripléjica (con mayor compromiso en los miembros inferiores, lo que la obliga a movilizarse en silla de ruedas) y dos grupos de niños (as) y jóvenes con retraso mental⁴.

Se organizaron situaciones educativas que propiciaban el juego, la exploración, la observación, la pregunta, la hipótesis, la imaginación histórica. El equipo se compromete con postulados crítico-construccionistas, convencido de las posibilidades de la infancia de construir conocimiento a partir de sucesivas aproximaciones a la realidad o a su representación. Se reconoce y valora el saber portado por los niños (as), construido a partir de las acciones significativas de su vida cotidiana.

Tal como lo señalan Castorina, Fernández y Lenzi, los intentos de construcción de teoría

⁴ Retraso mental: es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal como se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años. (AAMR: Luckasson y cols., 2002) En Retraso Mental. Definición, clasificación y Sistemas de Apoyo. Traducción de Miguel Angel Verdugo y Cristina Jenaro. Alianza Editorial. Madrid 2004 (Pág.17)

de los niños (as) operan sobre la interpretación del dato empírico; sin embargo no se entiende esta práctica desde el puro empirismo, por el contrario: (...) *la percepción... no se reduce a la imagen perceptual, sino que involucra una actividad sistemática...no hay una lectura directa de la experiencia* (Castorina y otros, 1986:19). Al punto tal que en muchas oportunidades aspectos del dato empírico son negados o distorsionados para asegurar su asimilación desde los marcos de referencia infantiles.

Los marcos de referencia infantiles (en el sentido psicogenético del término) responden a una lógica propia atravesada por representaciones y prácticas sociales propias de su grupo y clase de pertenencia. Si bien admitimos que el prejuicio, el estereotipo y otros contenidos hegemónicos se reproducen en el conocimiento infantil, apostamos a su carácter original y creemos que es posible intervenir oportunamente y propiciar su cuestionamiento.

La cooperación constituye otro de los pilares de las acciones significativas en este paulatino acercamiento al objeto de conocimiento, posibilitando argumentaciones y contra-argumentaciones e intercambio de saberes.

En este juego la imagen es, por excelencia, la representación del objeto que queremos valorar, disfrutar, explorar, conocer.

Por su naturaleza, según Santos Guerra, la imagen es a la vez pasado, presente y futuro, es una encrucijada temporal. Cuando

nos asomamos a ella, estamos recuperando el tiempo pasado, estamos reviviendo el ayer. Y cuando se trata de imágenes de lugares que hemos recorrido, en los cuales hemos vivido, que tienen significado familiar, estamos observándolas desde nuestra memoria, desde los recuerdos y olvidos, desde nuestras emociones. Dice Santos Guerra: *la imagen, lugar mágico donde se recrea el tiempo, donde se dinamiza la historia*. Y nosotros agregamos: donde se recrea, dinamiza y construye la memoria individual y colectiva.

La imagen nos interpela, nos pregunta, “nos concede la palabra” para que expresemos aquello que nos sugiere, aquellos pensamientos que provoca, aquellos sentimientos que despierta (Santos Guerra, 1998). Es sabido, por los desarrollos de las neurociencias en las últimas décadas, que la imagen pone en movimiento el pensamiento intuitivo, global, asociativo y favorece mucho más que el texto la implicación emotiva. Esto la convierte en un recurso privilegiado para la infancia actual. Nos permite partir de un objeto con alta presencia en la cultura infantil y propiciar su lectura sistemática y su complementariedad con otros recursos que ponen en juego procesos más analíticos y reflexivos.

Se trató entonces; como describe el relato que inicia esta ponencia, de ofrecer a grupos de no más de tres niños (as) un rompecabezas para armar entre todos (as), forzando así la cooperación. Duran-

te el armado las docentes acompañaron las estrategias espontáneas de los chicos (as). Intervino sugiriendo, preguntando, problematizando sólo si era requerida o si observaba dificultades recurrentes.

Cuando el grupo terminaba de armar, se iniciaba la lectura connotativa y denotativa de la imagen⁵. ¿Qué les parece? ¿Qué sensaciones les despierta? ¿Qué ven? ¿Qué lugar es? ¿Qué actividades se realizan allí? ¿De qué época es? ¿Lo conocen? ¿Dónde estará situado? ¿Quiénes lo habitan? Son algunas de las preguntas con que se orientó la lectura, dando lugar, en algunos grupos, a largos debates. Cada grupo contó al resto acerca de la imagen que armó. Esto dio lugar a comparaciones entre las imágenes y al enriquecimiento de las descripciones y las argumentaciones. También se propuso a algunos grupos que le hicieran “preguntas a la imagen”, detectando así inquietudes, dudas, intereses centrales que podrían orientar búsquedas posteriores o proyectos de investigación.

⁵ Para trabajar con fotografías debe mediar un proceso de alfabetización visual que implica aprender a “leerlas” desde, al menos, dos niveles. **Nivel connotativo:** pone en juego sentimientos, sensaciones, valores, intereses e ideologías de los lectores. La lectura connotativa es subjetiva, arbitraria, interpretativa, emotiva y polisémica. **Nivel denotativo:** se refiere al estudio analítico de la imagen, donde se realiza una descripción de la misma atravesada por los conocimientos que el lector posee.

Las docentes que pudieron sacar mejor provecho del material fueron las que lograron un sutil equilibrio entre: (1) problematizar con preguntas, sugerencias y contra-argumentaciones y crear condiciones que dieron lugar a la iniciativa del otro; (2) preguntar y dar información nueva sobre los lugares representados en las fotografías, para propiciar otras conjeturas.

HACIA UNA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO CULTURAL: LAS POSIBILIDADES DEL ROMPECABEZAS

El rompecabezas es un material pertinente y dinámico para iniciar proyectos de mayor envergadura (en educación formal y no formal) sobre lugares propios que forman parte del paisaje cotidiano y tienen valor patrimonial. Centralmente se adecua para reconocer, observar, describir y comparar, interpretar y apreciar en un formato a la vez lúdico y escolar. Para preguntar, preguntarse y esbozar hipótesis sobre nuestro pasado local, sobre el estado actual de estas construcciones, su valor y el valor de disfrutarlas, conocerlas y cuidarlas.

Además de la experiencia ya descrita se ha usado este material en la muestra fotográfica *Memorias de San Luis en imágenes*, montada en el edificio de la Estación de Ferrocarril en 2005. Para esa ocasión la intención era direccionar la mirada y favorecer el reconocimiento de imágenes e información de la muestra. Los visitantes (niños (as) y adolescentes) armaban rompecabezas, se

les proponía una breve lectura de la imagen y después se les invitaba a buscarla en la muestra y confrontar sus ideas con la información que allí se brindaba.

Estas y otras propuestas con este material se pueden continuar con: a) recorridos por la ciudad para verificar o descartar hipótesis; b) trabajo con planos antiguos y actuales; c) entrevistas a los vecinos; d) investigación y otras estrategias que permitan profundizar contenidos emergentes; e) consultas al sitio web: <http://patrimoniosl.unsl.edu.ar>, que contiene material fotográfico, testimonial y teórico sobre los lugares investigados.

¿Qué pudimos observar en esta experiencia?
¿Qué resultados obtuvimos? ¿Cuáles son las posibilidades del trabajo con rompecabezas?

Organizamos esta información siguiendo criterios ligados a nuestro modo de entender el aprendizaje. A fin de resaltar contenidos más específicos a una didáctica del PCA se mencionarán en primer término procesos más complejos en el desempeño de los distintos grupos: 1) Observación, descripción, comparación, 2) Formulación de hipótesis, 3) Trabajo cooperativo, 4) Interés, curiosidad, placer, 5) Perseverancia, 6) Estrategias de armado.

1. Observación, descripción y comparación.

El rompecabezas, a diferencia de la imagen entera, suscita un proceso específico de observación de detalles necesario durante el armado. Las imágenes fueron capaces

de suscitar observaciones, descripciones y comparaciones ricas en relación a: aspectos arquitectónicos, el entorno, la ubicación espacial, el uso y funciones, la antigüedad. Espontáneamente surgían comparaciones entre las fotografías y la propia vida cotidiana, entre el pasado y la actualidad y a propuesta de las docentes pudieron efectuar comparaciones entre las imágenes⁶.

Se registraron diferencias entre los grupos en la riqueza del lenguaje verbal: como es de esperar en Educación Inicial y primer ciclo las descripciones y comparaciones se expresaban más en enumeraciones y con fuerte apoyo de lenguaje gestual. Esta característica predominó también en los grupos de Educación Especial, acentuadas en la adolescente con parálisis cerebral. En los grupos de segundo ciclo de Nivel Primario la riqueza y fluidez de argumentos se incrementó considerablemente.

Las observaciones, descripciones y comparaciones de los alumnos (as) se tornaron más precisas y ricas cuando necesitaban información para defender alguna posición tomada al interior del grupo y se acentuaron más aún en ausencia de la docente. Los puntos de vista diferentes generaron discusiones donde cada uno defendió el

⁶ Es de destacar a l@s niñ@s de segundo ciclo de Nivel Primario, que también describieron y compararon usando como criterio el punto de vista desde el que está producida la fotografía.

sentido otorgado a la imagen; este interés intrínseco da un nuevo significado a la búsqueda de información. La lectura de la imagen se tornó así en una lectura interesada para reafirmar la propia idea o contra-argumentar la del otro⁷. En todos los casos se evidenciaron los conocimientos previos, y resultó interesante el cómo los varones de sectores populares utilizaban un vocabulario y saberes más específicos ligados al oficio de la construcción.

2. Elaboración de hipótesis. A partir de preguntas como ¿qué es?, ¿qué les parece?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿quién vive?, ¿de qué época es?; las maestras dejaron abierta la posibilidad de establecer relaciones y elaborar hipótesis, anticipaciones, inferencias respecto de la imagen. Se desencadenaron así procesos deliberativos (ya que no todos pensaban igual al interior de los grupos), con distintos grados de participación y argumentación según las edades. La incógnita acerca de “¿qué es?”, que sostuvo todo el proceso de armado, fue la primera sobre la que se elaboraron anticipaciones y conjeturas. En general todos reconocieron las imágenes de las viviendas, los cementerios, el almacén y los vendedores ambulantes como tales. La estación de trenes fue identificada por aquellos que efectivamente la conocían. Los (as)

niños (as) sordos tendían a reconocer más las imágenes por las funciones de la construcción que por su nombre. Estrictamente hablando, se pudo identificar con regularidad, una interesante construcción de hipótesis que hemos dado en llamar “edificios públicos”. Algunos niños (as) (con mayor regularidad y argumentación en los alumnos (as) de primaria) identificaban casas y estaciones de trenes con una escuela, con la casa de gobierno o la municipalidad vieja. En la defensa de su hipótesis utilizaban indicios que efectivamente se pueden observar en dichas construcciones, tales como: ornamentos, molduras, tipo de techo, dimensiones de las puertas. En los diálogos de algunos grupos de Segundo Ciclo, observamos la búsqueda intencional de símbolos públicos (un comentario fue: “le falta la bandera”) e interpretaban detalles de la fotografía como tales (un ornamento y una sombra fueron “leídas” como “un escudo”). Relacionamos estas ideas previas con un reconocimiento intuitivo de rasgos propios de una corriente arquitectónica (eclecticismo de fines del siglo XIX) ligados sólo a los edificios públicos y generalizados a toda construcción que los ostente. Posiblemente en la vivencia infantil del espacio urbano los edificios públicos se hacen más visibles; tendencia confirmada por muchos libros de textos escolares que los ofrecen como ilustración.

Las argumentaciones para estimar la antigüedad de cada edificio, se ligaron en su totalidad con contenidos particulares y no con cronologías. Para poder sistematizar estos argumentos, se utilizaron algunos

⁷ En algunos casos se impuso la propia creencia a una descripción más objetiva, por ejemplo, los niños y niñas que creían que una casona era la casa de gobierno, interpretaron una ornamentación como el escudo.

criterios de las investigaciones pioneras de Jean-Noël Luc (1985):

a. Respuestas tautológicas del tipo “es antiguo porque se nota” frecuentes en Educación Inicial, primer ciclo y Educación Especial. **b.** El aspecto físico de la construcción: lo feo, deteriorado, raspado, roto, ligado a viejo. Criterio utilizado por todos los grupos etáreos. **c.** Aspectos arquitectónicos que implicaban el reconocimiento intuitivo de estilos, corrientes, tendencias arquitectónicas que no son los actuales (“es un diseño de otros tiempos”, “las rejas son distintas a las de ahora”, “por la forma de las ventanas”, “es una casa antigua: grande y con muchas ventanas”, “por la forma, las puertas, las ventanas altas, los adornos y el color de la pared”) y el conocimiento del uso de diferentes materiales (“antes se construía con mucha madera”, “antes se hacían con barro”). **d.** Elementos del contexto reconocidos como de “otra época” o como ausencia de elementos actuales (“los autos son viejos”, “hay carretas”, “antes se cocinaba casero y se compraba en el mercado”, “ahora no hay mercados sino supermercados”, “antes se vendía suelto”, “Yo sé que el tren está desde hace mucho así que la estación debe ser antigua”, “los juguetes, los estantes, la balanza son de antes; no hay nada de ahora”, “la ropa de la gente”). **e.** La tecnología de la fotografía, refiriendo el blanco y negro a lo “viejo”.

También pudimos recoger anticipaciones en relación a la ubicación espacial, cuyo

criterio central fue la distinción “urbano-rural” y “propio-ajeno” en el sentido de admitir que estaba en nuestra ciudad o era de otro lugar.

Las clases sociales fueron nombradas como “pobres-ricos”. Someramente, por razones de espacio, comentamos la tendencia a relacionar lo deteriorado, lo rural, lo pequeño, lo feo, lo sucio, con la pobreza; y en contraposición, lo cuidado, lo grande, lo lindo, con la riqueza. En el caso del cementerio consideraron que un mausoleo alberga a una sola familia y lo ligan con la posibilidad económica de hacer tanta construcción para unos pocos (as); mientras que los nichos que albergan a muchos en un espacio reducido, lo ligan con pobreza. Fue interesante el argumento de un niño de sectores populares que consideró que una casa de ricos *es comprada*, mientras que la de los pobres *es “hecha” porque el dueño la construye*.

3. El trabajo cooperativo era un mandato contenido en la consigna y en la propuesta de la situación didáctica. Tanto en sala de 4 y 5 años de Educación Inicial como en primer año de la primaria, la tendencia espontánea fue el trabajo individual intercambiando solo algunas piezas. Esta iniciativa, propia del egocentrismo infantil, cede ante la evidencia de la imposibilidad de armar individualmente el rompecabezas completo y ante la mediación de la docente en pos del trabajo conjunto. La dinámica entonces se reorganiza, logrando trabajos en parejas donde el resto del

grupo colabora o tomando un miembro del grupo la iniciativa y colaborando los demás. Esta última estrategia es común también en los (as) niños (as) sordos. En el Nivel Primario, desde segundo año en adelante, se incrementó notablemente el trabajo cooperativo espontáneo. En los niños (as) con discapacidad mental predominó el trabajo individual mientras que los adolescentes trabajaron espontáneamente en parejas.

4. Interés, curiosidad, placer. Como se señaló antes, el material fue presentado como una sorpresa, generando ya una expectativa especial. En la Educación Inicial, la familiaridad con el recurso predispuso al juego en forma inmediata, generando expectativa en la imagen que iban a componer. En el Nivel Primario, incluidos los grupos con necesidades educativas especiales, la ausencia o escaso uso del recurso lo hizo más atractivo. En todos los casos la curiosidad se centró en saber de qué se trataba (circunstancia ésta acentuada por la ausencia de la imagen totalizadora), manteniendo la atención y orientando fuertemente el armado. En los grupos de Educación Inicial, el interés se mantuvo en la medida que iban teniendo logros parciales. La curiosidad se observó en la lectura de la imagen mientras se interactuaba con las docentes. En el Nivel Primario con la tarea como un desafío, el interés fue inmediato y se mantuvo hasta terminar el armado y saber o confirmar de qué se trataba. En los grupos de segundo ciclo fue notable la mayor capacidad

de concentración y velocidad para armar. En los grupos de niños (as) con necesidades educativas especiales el interés fue dispar, lográndose mayor atención y curiosidad en la medida que tenían logros. Cuando estos grupos descubrían la lógica del armado (después del primer rompecabezas), se mostraban más seguros e interesados y lograban mayor velocidad en su desempeño. El placer y la satisfacción acompañaron la tarea, sobre todo ante los logros parciales y finales.

5. Perseverancia. Esta fue una característica generalizada en la reacción de los grupos ante los intentos no exitosos durante el armado del rompecabezas. Los niños (as) de Educación Inicial no abandonaron la tarea, perseveran usando la estrategia de ensayo-error hasta que descubren pistas que redundan en logros parciales. Generalmente no pedían ayuda, fue la docente la que intervino para facilitar el proceso, a veces de manera muy directiva. El grupo de los niños (as) de 3 años no logró armar los rompecabezas. Fueron abandonando paulatinamente la tarea y solo una niña persistió en la misma con el acompañamiento de la maestra. En el Nivel Primario tampoco abandonan la tarea ante la dificultad. Se caracterizaron por perseverar en múltiples intentos y pedir ayuda, sosteniendo el trabajo hasta armar la imagen. En los niños (as) y jóvenes con necesidades educativas especiales se observó perseverancia en aquellos que tuvieron logros parciales tempranamente. Unos pocos que fracasaron en los primeros intentos aban-

donaron la tarea y permanecieron como observadores⁸.

6. Estrategias de armado. La estrategia de armado que predominó en todos los grupos fue la búsqueda de sentido del todo a partir de hacer coincidir formas, colores u otros indicios que les permitían anticipar objetos o situaciones reconocibles (por ejemplo: puertas, ventanas, zócalos, árboles, personas). Esta estrategia operó tanto como guía para componer el todo, como para la auto-corrección. El tipo de corte y la ausencia de la imagen totalizadora fueron condiciones intencionalmente creadas para orientar la estrategia de los niños (as) y jóvenes a la búsqueda de sentido, a observar y preocuparse por el contenido de la imagen. Propósito que efectivamente se logró. La estrategia inicial en todos los grupos fue el ensayo-error un tanto errático hasta descubrir algún indicio u obtener un logro parcial que permitían hacer anticipaciones de sentido. En los grupos con necesidades educativas especiales el tiempo de ensayo-error fue más prolongado. El encaje de piezas por su corte o forma fue una estrategia rápidamente desechada al principio, pero aprovechada en el caso de las últimas piezas, donde la forma del hueco delimitado por el resto de las piezas ofrecía la pista sobre la posición de la/s última/s. La estra-

tegia de hacer coincidir los bordes blancos de las piezas fue solo utilizada, de modo complementario, por alumnos de Segundo Ciclo de Nivel Primario⁹.

Éstas fueron estrategias “en acción”, no medió un plan previo explícito, ni un acuerdo grupal. Los cambios de estrategias se fueron dando también en la acción, disputándose piezas, mostrando resultados, dialogando a medida que iban probando.

⁹ Cabe destacar dos situaciones: 1) En el caso de la adolescente con parálisis cerebral hubo largos momentos de observación de las piezas. Luego elegía una pieza que generalmente contenía un indicio de forma o color, y verificaba su correspondencia probando distintas posiciones hasta lograr el encaje y la continuidad de la imagen con otra pieza. En los primeros armados se apoyó en su pareja pedagógica para que colocara la pieza elegida y a lo largo de la experiencia fue ganando autonomía e intentó manipular las partes por sí sola. 2) En dos grupos de primer año de escuelas de sectores populares observamos dificultad para estructurar la totalidad buscando un cierre, una “buena forma”. En general toleran “totalidades” parciales o finales desarticulados. Descubren el contenido de la imagen (la estación de trenes, una casa) y yuxtaponen piezas aproximando colores y tolerando quiebres de líneas del techo, paredes y vereda. No usan tampoco el borde blanco para corregir la posición de la pieza. En algunos momentos actúan erráticamente aún desarmando logros parciales. Se hacen necesarias varias intervenciones docentes para tomar conciencia de los quiebres en la continuidad de la forma, organizar la mirada de la totalidad, señalar logros parciales y cuidar que los conserven. Nos preguntamos si estas prácticas sólo son obstáculos en las estrategias de aprendizaje: auto-corregirse, perseverar en una estrategia, utilizar la anticipación de la totalidad como guía.

⁸ Es destacable la perseverancia de Noelia (la adolescente con Parálisis Cerebral), así como su iniciativa para superarse y asumir acciones cada vez más autónomas.

CERRANDO Y ABRIENDO POSIBILIDADES

A juzgar por el material que proponemos, no sería ésta una experiencia innovadora. Sin embargo, algunas características de este recurso le otorgan un carácter novedoso, a saber: 1) el número y tipo de cortes de las piezas (que para el caso particular de Educación Inicial rompe con la tradicional propuesta de cortes y graduación en la cantidad de piezas según las edades) y 2) el contenido del rompecabezas expresado en la elección de imágenes como portadoras de conocimientos sobre el PCA de la ciudad, desde los compromisos teóricos asumidos. Además, su uso en el Nivel Primario, resultó innovador atendiendo a las resistencias de los (as) docentes para enseñar contenidos utilizando juegos. También sorprendió a los asistentes a la muestra fotográfica y puede ser interesante incorporarlo como actividad lúdica en los museos.

En 2010 iniciaremos una experiencia de educación popular en un barrio urbano-marginal y en una escuela rural.. Una de las actividades centrales consistirá en armar estos rompecabezas con otros que portan imágenes del lugar donde habitan los niños (as). A partir de esta actividad los mismos niños (as) recorrerán su lugar para elegir sitios patrimoniales, tomar fotografías y armar sus propios rompecabezas. Estas actividades serán las que desencadenen un proceso de búsqueda, de entrevistas a vecinos y especialistas, de

elaboración de fichas patrimoniales para coronar con una muestra compartida de fotografías de los niños (as).

Para cerrar se puede afirmar con alto grado de certeza que:

- El carácter icónico de la fotografía y la posibilidad de manipulación del rompecabezas ofrecen condiciones para operar sobre un objeto concreto, facilitando a los sujetos la oportunidad para configurar un problema y una estrategia de resolución en la acción, observar en detalle la imagen, pensar la realidad representada desde distintos contenidos intencionalmente presentes en el mensaje, interrogarla y significarla; inventar, descubrir y teorizar acerca de su contenido.
- El recurso da lugar a la relación de las imágenes con los saberes cotidianos. Se observan así marcas sociales del conocimiento infantil, propias de diferentes aproximaciones al objeto al interior de prácticas sociales distintas. Se observa también el placer en el reconocimiento de lugares propios¹⁰.
- El carácter lúdico del recurso y la ausencia del modelo totalizador facilitaron un

¹⁰ Sería objeto de otra investigación desentrañar si las diferencias en las estrategias de trabajo observadas en niños de sectores populares, se relacionan o no con pautas culturales.

genuino interés y curiosidad, incrementándose con los logros parciales y finales del armado.

- La práctica de armar rompecabezas y reflexionar sobre su contenido es compatible con el trabajo cooperativo, mediando por parte del coordinador la intencionalidad de “armar entre todos (as)” y no inducir ni alentar la competencia en relación a la velocidad del armado.

No nos cansamos de repetir que en su simpleza y tradición lúdica, el rompecabezas emerge como un interesante recurso para abordar nuestro patrimonio arquitectónico y es en sí mismo parte de nuestro patrimonio cultural lúdico.

BIBLIOGRAFÍA

Castorina, A. y otros. 1986. *Psicología genética*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

De Dios / Mazzina y Martínez. 2007. *Memorias de una ciudad. Las imágenes y los testimonios como recurso para descubrirlas*. II Encuentro Internacional de Historia Oral. 1er. Encuentro Nacional de Historia Oral. Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá.

Kappelmayer y Menegazzo. 1974. *Materiales para ejercitación psicomotora en el jardín de infantes*. Buenos Aires. Ed. Latina.

Luc, J. 1985. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid. Cincel-Kapeluz

Rinaldi, Boso, de Dios, Lartigue, Mazzina, Yáñez. 2005. *El Patrimonio arquitectónico de la ciudad: una experiencia piloto en educación especial a partir del juego de rompecabezas*. *Quaderns Digital* Nro 37. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>

Rinaldi y equipo de inv. 2002-2007. Informes P.I. *Patrimonio cultural y didáctica*. Ciencia y Técnica. UNSL. (inéditos)

Rinaldi, Yáñez y Acosta. 2002. “La enseñanza del pasado local a partir del patrimonio cultural arquitectónico”. En *Novedades Educativas* Año 14. Nro 135. Noveduc. Bs.As.

Sacristán, G. 1997. Los materiales y la enseñanza. En *La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los C.B.C.* Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Santos Guerra, M. 1998. *Imagen y Educación*. Ed. Magisterio del Río de La Plata.

MESA “PATRIMONIO Y EDUCACIÓN”

- Experimentando nuevas didácticas educativas sobre el patrimonio

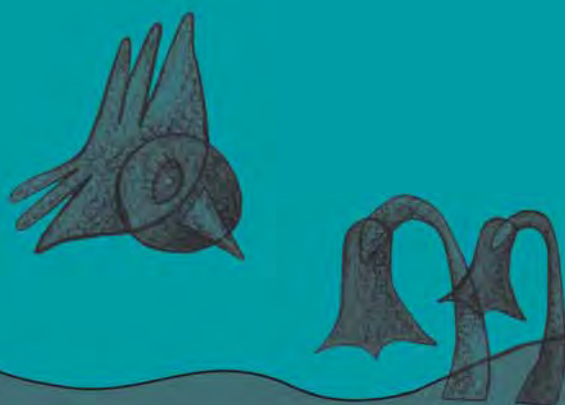
IÑAKI MOULIAN

- Patrimonio y educación en la perspectiva del desarrollo curricular y la formación docente continua

RÓBINSON LIRA

- El patrimonio visto desde la historia escolar: Implicancias educativas y una mirada al curriculum del subsector

CHRISTIAN SÁNCHEZ PONCE



Primer día: 3 de noviembre

• Experimentando nuevas didácticas educativas sobre el patrimonio

IÑAKI MOULIAN

Encargado del Departamento de Educación, Dirección Museológica, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Mi nombre es Iñaki Moulian, y soy profesor de historia al igual que mis colegas de la universidad. Quiero contarles mi experiencia al encontrarme con el tema del patrimonio “de la nada”. Hace seis años yo no conocía el término, que es un término nuevo en el aula. Si Ud. le pregunta en la sala de clases a los niños: “¿qué es patrimonio?”, ellos le van a responder a coro: “¡matrimonio!” Y, en definitiva, es cierto que el patrimonio es una especie de matrimonio, un matrimonio con una *forma de percibir el mundo*, porque es también es una postura ética y política. Eso no se ha mencionado, y es muy importante.

Ahora, ¿quién debiera tener esa postura ética y política para enseñar a los niños a ver el patrimonio en todo? ¡Porque existe en todo! No existe un solo concepto de patrimonio, y sería imposible crearlo, porque hay *muchos* conceptos de patrimonio, tantos como hay personas que quieran construirlo. Por eso, creo que el patrimonio es una *forma de ver*, ¿pero de ver qué? De ver la historia, los objetos, la cultura, la identidad, el medio ambiente, etc; que están situados en una línea histórica y un proceso histórico. Incluso puedo entender el patrimonio considerando un objeto como perteneciente a

un “tiempo”, que evidentemente entrega elementos para contextualizar su entorno. Así, todo puede ser patrimonio, siempre que haya un punto de vista sobre él y sobre cómo enseñar ese punto de vista. Ése fue el principio que yo construí, ya que hay mil formas de entender el patrimonio—es una forma de entenderlo desde una postura ética y política.

¿Y por qué yo he construido esta postura, y desde dónde? Básicamente desde la experimentación, como un tema nuevo, incluso en términos de concepto y de discusión. Hace seis o siete años atrás, esto no se discutía; es decir, es un concepto relativamente nuevo, y los niños no lo conocen. Entonces, yo le pregunto a los niños, y creo que efectivamente sí es un matrimonio, y también hay que entenderlo así.

En primer lugar, tenemos que situarnos y ver desde dónde estamos intentando lograr este objetivo de trabajar con los museos, que en general son vistos como “espacios muertos”. ¡Digámoslo, no hay por qué ser políticamente correctos! Para los padres de los niños, los museos son vistos como espacios muertos. Entonces, la primera forma de acercarse y “quebrar

ese esquema” es simplemente *dinamizar* un espacio que efectivamente tienen, pero que en la visión de los niños no existe. ¿Por qué no tienen ese espacio? Ésa es la pregunta con la cual habría que empezar. Primero, porque son espacios de silencio, sepulcrales, espacios generalmente contruidos a partir de un discurso centralista, que es la postura histórica y que muchas veces representa los intereses de ciertos personajes. Esto es algo que nosotros conocemos: éste es un espacio mitológico, con la mitología de un espacio muerto y la construcción de una historia oficial.

Entonces, ¿qué tuve que hacer? ¡Quebrar ese esquema básico! ¿Y cómo se quiebra ese esquema? Con lo que los colegas acá ya han mencionado: en “juego”, que es la única forma de quebrar un espacio y desmitificarlo. Y eso no ocurre únicamente en el museo, ocurre igualmente en el aula, que también es un espacio “cuadrado” donde no se puede jugar y donde las sillas tienen que estar tal como Uds. me están mirando ahora, donde yo soy el que sé, y Uds. no saben nada. Ése es el esquema de poder en el aula, y hay que quebrar ese esquema junto con los espacios de mitología en estos “espacios muertos”

que son los museos, donde no existe ningún tipo de *apropiación* de los niños sobre el espacio.

Así, establezco un objetivo, y luego establezco cuáles son mis esquemas a romper, en términos de los niños, y me encuentro con que en realidad, en el lugar donde yo estaba llegando, ya había un trabajo anterior muy interesante. O sea, esto no nace de la nada—me encontré con un equipo. Y ése también es un tema para la gente que hace educación en un museo: ¿dónde está situado? Generalmente está situado en esta misma línea que ya conocemos los que trabajamos aquí, y que representa intereses bien establecidos.

Entonces, cuando uno se encuentra con un equipo adecuado, puede generar un trabajo de experimentación en los museos. Cuando no, uno está obligado a “hacer lo que se puede”; cuando uno tiene fuerza, puede tratar de convencer a las direcciones que hay espacio para jugar dentro de los museos, conversando con los conservadores y estableciendo todas las prácticas habituales dentro del museo (especialmente de resguardo de las piezas, que es lo más importante).

Ahora bien: ¿qué esquemas quebrar? Por ejemplo, uno va al Museo Histórico Antropológico Maurice Van de Maele, que es un museo de historia, donde deben ir los profesores de historia. ¡Falso! No tienen por qué ir sólo los profesores de historia. Puede ir un profesor de Historia, puede ir un profesor de Matemática, puede ir un profesor de Castellano, puede ir un profesor de Biología. Así, utilicé un espectro amplio para sumar interés de los colegios, que tenía que ver con cómo se plantear actividades *para todos*. El museo de historia es un museo para *todos* los tipos de profesores. Por ejemplo, yo trabajé descubriendo el patrimonio a través de la poesía, una vez que ya tengo más o menos establecido qué es el patrimonio en el aula. Para eso, tuve que inventar un personaje –que luego les mostraré un poco, para mantener su atención hasta el final– para abordar el primer tema: ¿qué es patrimonio?

Bueno, “¡el patrimonio es matrimonio!” “¡Sí!” Y cuando ya resolví ese tema, comencé otro tipo de dinámica. Por ejemplo, establecer un curso de poesía en el museo para improvisar espacios que no fueran espacios estrictamente de historia.

Luego, el Día del Patrimonio es un elemento adecuado para establecer actividades lúdicas y educativas en que los niños vayan a *entretenerse* al museo. Que no vayan a aprender, sino que vayan a entretenerse, y así aprenden. No vamos a hacer clases: vamos a jugar.

También hicimos talleres en las vacaciones: “¡bueno, que vayan a divertirse al

museo en las vacaciones!” Y pensamos: “¡aquí no va a llegar nadie!” Pero un grupo comenzó a venir habitualmente a estos lugares durante las vacaciones, porque era como jugar: aprendían un juego, aprendían arqueología, aprendían a reconocer piezas y a contextualizar los objetos, y lo pasaban súper bien. ¡Es el quiebre del esquema clásico!

Había talleres artísticos y talleres sobre los pájaros autóctonos... Hay un museo que se llama el Museo Philippi, que tiene que ver con la costa, que es el patrimonio natural. Hicimos talleres de expresión artística y de fantasía, donde a través de la expresión artística los niños podían hablar del patrimonio natural y el patrimonio cultural, etc.

Y después vino “Una Noche en los Museos”. Bueno, si no quieren venir de día, ¡que vengan de noche! ¿Y cuál es la gracia? ¡Que le entregamos una linterna! ¿Y qué hacen? ¡Jugar! Entonces iban de noche, y se transformó en algo entretenido—visitar el museo de noche, a oscuras, jugando a descubrir los objetos, con unos tíos que se disfrazaban. Todo esto genera cambios y dinámicas que efectivamente rompen con ese esquema absurdo del “museo muerto”, porque el museo no tendría sentido si no se ocupa como un espacio educativo. ¿Se puede seguir haciendo investigación? Claro. ¿Se pueden seguir conservando los objetos? Obvio. Pero si no hay una propuesta educativa clara, el museo *no existe*. Porque para eso existe un museo—es fundamentalmente para que esos objetos tengan impacto

educativo en la comunidad. Me imagino que Uds. comparten eso.

Esto también tiene que ver con la gente que trabaja, con los grupos establecidos en el museo—la administración, la gente que atiende en la puerta, la gente que barre, que limpia y que se preocupa de todo. ¿Cuál es el equipo y cómo está comprometido con generar un cambio en la mentalidad, en la ocupación de estos espacios como espacios vivos?

Nos sumamos a un proyecto internacional, “Fuego”, que se hizo con el museo de la Universidad Austral, un museo de Mongolia y un museo de Suecia. Esto fue justo cuando yo estaba llegando, y fue un impacto importante para mí. Era un proyecto internacional ALAS (una institución sueca), con el Museo de Valdivia, el Museo de Estocolmo, y el Museo del Teatro de Mongolia. ¡Un museo de Mongolia! Ahí uno dice: *“¡Mongolia, vamos a mirar el mapa!”* ¿Cómo generar, entonces, entre los tres museos el proyecto o la metodología para que los grupos marginales, que no tienen conexión con el espacio educativo, puedan acercarse al museo? Ésa es la dinámica: tratar de generar un documento con estas tres realidades tan diversas, pero con una metodología base y un documento en común. Ése era el proyecto, y me sumé y participé activamente en él.

Este proyecto internacional se llamaba “Cajas Vacías”, replicando un poco lo que la profesora habló sobre las cajas. Es muy inte-

resante: era lo mismo, pero en vez de tener contenido, aquí las cajas estaban vacías. ¿Y cuál era la gracia de esto? Eran unas cajas vacías que cada niño llenaba de contenido esas cajas. ¿Y qué ponía en esas cajas? Objetos. ¿Qué objetos? ¡Objetos significativos para ellos! Y eso “significativo” que los niños ponían en las cajas eran vistos como “objetos museales”, es decir, se les entregaba la carga “importante” que tiene cualquier objeto patrimonial o histórico. ¿Y qué era lo importante para ellos? Llegaban con las muñequitas del abuelo, con su trarilonko, y distintos tipos de objetos, generando muchas cajitas con objetos importantes y museales.

Estos niños eran de una comunidad muy aislada. Valdivia está al sur de Chile, a 12 horas de acá, y Rupumeica es una comunidad que está en la cordillera, casi al límite con Argentina, donde no se puede llegar fácilmente. Y hasta allí llegaron, sin pasar por Santiago, un representante de Mongolia y un representante de Suecia. También se tuvieron que traer de Cuba un traductor de mongol al español. No sabíamos si la comitiva iba a poder llegar hasta allá o no, pero finalmente llegaron a este lugar maravilloso con problemas de acceso. Era casi como una película de Buñuel, una cuestión casi surrealista: ¿cómo llega un mongol a Chile y no pasa ni siquiera por Santiago? La democracia ha llegado a ese extremo—la igualdad y el ser de periferia acá en realidad se ha convertido en un fenómeno alucinante: aquí no hay centro, sólo hay periferia. Todo eso fue gracias a la plata de los suecos, que tenían este con-

cepto de democratizar un poco los espacios y las dinámicas de personas en situación de marginalidad frente a los museos. Logramos que se preparara toda la comunidad, con un recibimiento y un baile de cueca para los representantes de Mongolia y Suecia, que con los traductores explicaron a los niños dónde quedaban Suecia y Mongolia. Y explicamos que esto estaba inserto dentro de un programa que pretendía crear una metodología para acercar las comunidades a los museos.

Leonor Adán es Directora de Dirección Museológica, y ella participa muy activamente en todos estos procesos de educación patrimonial, tanto como el resto de la gente del museo. Aquí todos participan, y ése es un tema importante—por eso es un espacio adecuado, porque no veo a *todos* los directores de museos participando de esta manera. Esto también es posible por una postura de ver cómo podemos quebrar estos esquemas y dar el siguiente paso, porque existe un factor de miedo también. Nuestros objetivos fueron:

- a. Rescatar elementos materiales significativos de cada uno de los alumnos de la escuela de Rupumeica Alto.
- b. Los objetos significativos son fichados y guardados bajo condiciones óptimas de conservación.
- c. Los alumnos realizarán un viaje al museo, donde limpiaron sus objetos bajo las instrucciones de la conservadora.

d. Los niños de Rupumeica visitaron el museo y cada una de las salas acompañados de “Monsieur Moulian” y “Madame Leonor” quien les entrego datos entretenidos de la historia de la región.

Los niños iban porque los objetos que ellos pusieron en las cajas iban a ser expuestos en el museo. Por lo tanto, tenían que estar con guantes, porque tenían que conservarlos de la mejor forma. Y tenía que estar el Conservador, porque iban a conservar sus objetos.

El método de las cajas vacías más o menos se estructura de la siguiente forma:

- a. Fomentar en los niños el rescate elementos materiales que tengan relación con su historia o su ambiente social y cultural, a los que llamamos “Objetos Significativos”.
- b. Enseñar al grupo curso los procesos museográficos de documentación y conservación, incentivando el trato del objeto significativo como pieza museal.
- c. Promover no solo la salida del museo a los rincones apartados sino también, al mismo tiempo, la inclusión de los intereses comunitarios en la museografía por medio de las intervención activa de los espacios.
- d. Incentivar en los niños la perspectiva lúdica del museo a través del juego

de roles y de la creación de personajes que incentiven el recorrido y las actividades educativas.

Esto me abrió un poco la mente. Teníamos que establecer intervenciones para que “reviviera” el museo. O sea, no era algo nuevo –yo me integré a un proceso– pero teníamos que “darle vida” al museo.

Trabajamos, por ejemplo, con niños ciegos de la Escuela Ann Sullivan, ocupándonos de estos niños que tienen condiciones especiales de aprendizaje. Esto es muy importante: si hablamos de integración, hay que generar espacios de integración. Ahora, ¿qué hicieron? ¡Tocaron los objetos! Sí, aquí en esta foto se ve que están tocándolos, resguardados por un Conservador, que decía cuáles objetos se podían tocar. No fue al azar, obviamente, porque hay algunos que no se pueden tocar por tal o cual motivo, entonces esos no estaban disponibles. Para algunos objetos, nos dijeron: “¡No, esos no!”, y así fuimos llegando a acuerdos.

Otra actividad fue la “Invasión de los Títeres” en los museos: los museos fueron invadidos por los títeres. Aprovechando un Congreso de Títeres que había en Valdivia, dijimos: *“vamos a hacer algo—los títeres van a invadir los museos, porque no tienen dónde quedarse”*. Entonces los títeres se quedaron en cada una de las salas, según sus intereses, y los niños aprendieron, porque los títeres les explicaron por qué se quedaron en esas salas. ¡Fue una invasión! Y eso generó también una activación de un espacio del museo.

“SuperPatrimonio” es un personaje mítico ya a estas alturas en Valdivia. ¿Quién iba a enseñarnos lo que es el patrimonio sino SuperPatrimonio? SuperPatrimonio viene de un planeta que se llama Patrimonio XXB, que se encuentra detrás de la luna, y se da cuenta (porque lee) que en Valdivia y otras partes de Chile hay niños que no saben qué es patrimonio. SuperPatrimonio siente la obligación moral y ética de venir, y así llega hasta acá.

¿Cómo iba a ser SuperPatrimonio? ¿Cómo iba a ser este personaje? Estilo Superman, estilo no sé que... ¿o algo más original? Hicimos un trabajo con diseñadores, guionistas, inventando un personaje que fuera coherente y que pudiera participar con los niños. Aquí está SuperPatrimonio con su vestimenta, con un diseñador histórico trabajando, que fue muy importante—significó profesionalizar nuestro trabajo, ¡porque no iba a estar yo haciendo el disfraz!

Ahora, observen Uds.: éste es más o menos el diseño de la historia y cómo se iba a descubrir este personaje, con un “comic” inicial que finalmente quedó así. SuperPatrimonio llega a Valdivia, y ahí se cuenta la historia de este personaje que llega el 14 de noviembre de 2007 y se encuentra con enemigos en la ciudad. ¿Quiénes son estos enemigos? Madame Corrosión, Inmemorio, Mugesíño y Don Celuloso. Ése último fue complicado, en términos de formalidad. “Don Celuloso” fue un tema: Celulosa Arauco, un río, contaminación del

río, aves que se mueren, ¿me entienden?
¡Fue complicado!

Entonces, SuperPatrimonio invita a los niños, llega a sus colegios y les enseña lo que es el patrimonio—que era “matrimonio” también, pero no solamente eso, que era una *forma de ver y percibir* los espacios en el mundo. Y les enseña a los niños qué son los espacios. O sea, el patrimonio se pisa, y se camina sobre él. Sobre todo en una ciudad como Valdivia, es muy propio entenderlo así: el patrimonio es “el espacio que se pisa”. Nosotros estamos en un objeto patrimonial ahora mismo, porque estamos sentados en un edificio patrimonial.

En Valdivia, todo forma parte de eso, partiendo por la Plaza de la República. Entonces, los niños juegan con una especie de jueguito, y SuperPatrimonio les invita a jugar, y van por todos los hitos patrimoniales de la ciudad. Si se encuentran con Murgesiño, retroceden, pero si se encuentran con SuperPatrimonio, él los ayuda a volar hacia adelante, etc. Son formas dinámicas de establecer relaciones de entendimien-

to con el patrimonio, en una comunidad que también es limitada. Todo esto surte muchos efectos en la población y en los niños: efectivamente *es posible*, y quien no crea que es posible, no sé que hace aquí, porque me imagino que todos los que estamos acá creemos que es posible generar un cambio.

SuperPatrimonio también participó de “Una Noche en el Museo”, porque es el personaje que llama a ocupar estos espacios de noche y aprender sobre el patrimonio.

Obviamente, SuperPatrimonio también utiliza todos los medios posibles, en Facebook y en otras partes, para establecer estos vínculos con los niños y enseñarles del patrimonio. Ése es el trabajo que hemos tenido con SuperPatrimonio y con las dinámicas de los museos, que han sido un poco experimentales. En algunos casos no hemos tenido éxito, pero siempre estamos intentando generar nuevas formas de *apropiación* de estos espacios, que hasta ahora los niños consideraban como “espacios muertos”, y que en realidad no lo son. Hay que “darle una vuelta” a todo esto.

SÚPER PatrimONIO

...En un lugar no muy lejano, detrás de la luna existe un planeta llamado Patrimonia XXX. En él vive un tranquilo ciudadano llamado Súper Patrimonio...



Ooh !!!...que bien estoy en mi planeta... Pero según algunas informaciones hay problemas en la tierra...



Uff !!!...parece que necesitan mi ayuda en una pequeña ciudad... alguien atento contra el patrimonio!!!



Que bien !... ya he llegado, parece una ciudad muy interesante y bella...!!!

14 NOV 2007, 12:30 PM,
Valdivia, Región de Los Ríos



Nuestro amigo se ha encontrado con los villanos que azotan la ciudad... Inmemoria, Madame Corrosión, Mugresito y Don Celuloso... ¿Cómo enfrentará a estos Villanos??



Universidad de Chile
Instituto de Historia y Geografía

Infórmate sobre las visitas que realizará **SÚPER PatrimONIO**
a tu colegio llamando al fono 21 28 72 o escribiéndonos al
e-mail imoulian@uach.cl

Ilustración: Mariana Álvarez // Diseño: Nury Lagos nagat@yahoo.es

• Patrimonio y educación en la perspectiva del desarrollo curricular y la formación docente continua

RÓBINSON LIRA

Encargado de Talleres Comunales de Estudio y Compresión de la Sociedad, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP; Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

Las preguntas que guiaron la exposición fueron las siguientes:

- ¿Qué *oportunidades* ofrece el currículo nacional para rescatar, promover y actualizar el patrimonio cultural; y qué desarrollos se han propuesto a este respecto desde la política pública de desarrollo docente?;
- Producto de lo anterior, ¿qué *tensiones* se visualizan al momento de proponerse hacer del patrimonio un insumo para el desarrollo de aprendizajes escolares?

El currículo nacional promueve que la experiencia escolar se vincule a “la vida”, en sus diversas manifestaciones, lo cual incluye, por cierto, la dimensión cultural de ésta, que dice relación con la construcción de significados colectivos, materializada en objetos patrimoniales y referentes que –sin tener una expresión material– también forman parte del patrimonio de una comunidad.

Se colige de lo anterior que el desarrollo de experiencias de aprendizaje que apunten a fortalecer sentidos de comunidad, en distintas escalas y a propósito de variados

temas, valiéndose del recurso patrimonial (tangible e inmaterial), tiene cabida en el currículo nacional, tanto en su dimensión transversal (Objetivos Fundamentales Transversales, OFT) como en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de los sectores de aprendizaje (como, por ejemplo, el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

En efecto, los OFT vinculados a la relación Persona-Entorno (que promueven la valoración de la vida en sociedad y la participación solidaria en ésta) estimulan el conocimiento y la apreciación del “patrimonio” de la nación, en el marco de una sociedad dinámica y globalizada, donde la identidad de las personas y comunidades, con sus referentes patrimoniales, están en permanente actualización y resignificación.

Asumir que el patrimonio colectivo, que se hereda, requiere de actualización para hacerlo pertinente a las demandas de la vida actual, y que esto supone la posibilidad de enriquecerlo, es un aspecto relevado por la dimensión transversal del currículo, que cruza a la totalidad de las asignaturas y orienta el quehacer de la escuela dentro y fuera de aula.

La orientación formativa que siguen ciertos sectores de aprendizaje se hace cargo del principio expuesto con mayor énfasis y profundidad, como es el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En esta área, desde los primeros años de la escolaridad, se promueve un acercamiento y apropiación del “patrimonio cultural” del país y de la humanidad, desde bases que reconozcan que la identidad que se construye en torno a ciertas expresiones patrimoniales es dinámica y está sujeta a permanentes cambios.

La traducción de todo esto en experiencias de formación de profesores y profesoras en ejercicio (Talleres Comunes de Cs. Sociales, CPEIP; jornadas y seminarios centrados en la temática “Patrimonio y Educación”, organizadas por el Ministerio de Educación en puntos específicos, por ejemplo, Chiloé), ha posibilitado abrir diálogo sobre las posibilidades que ofrece el patrimonio para hacer que los contenidos que prescribe el currículum gocen de pertinencia cultural, y contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

No obstante, el diálogo producido también realiza advertencias respecto de ciertas tensiones que conviene considerar a la hora de diseñar, ejecutar y evaluar expe-

riencias de aprendizaje que releven la dimensión patrimonial.

Una de esas tensiones se puede resumir en la siguiente pregunta: ¿el trabajo con el patrimonio (especialmente con el patrimonio de localidad) debe, al final del día, forjar compromiso con la “patria chica”, con exclusión de otras identidades, o servir para fortalecer la propia identidad y desde aquí “abrirse” al mundo?

Por lo expuesto previamente, es claro que el mensaje curricular –que a fin de cuentas es un mensaje político que vela por la convivencia democrática, en la diversidad– promueve que el abordaje de lo “patrimonial” se haga sin exclusiones; esto es, procurando hacer ver que las identidades y sus expresiones patrimoniales están en permanente redefinición, y que corresponde a las personas, en última instancia, pronunciarse respecto a qué referentes culturales preservar o modificar, en virtud del conocimiento de otras realidades. La escuela, y la gestión curricular en particular, debiera ser una oportunidad para ello.

No obstante, la experiencia de los “formadores de formadores” demuestra que las

visiones sobre el patrimonio, en el mundo docente, siguen afincadas a patrones clásicos que privilegian, como verdadero patrimonio, lo asociado a la “alta cultura”, o bien, con la “cultura local” que se proyecta en oposición a referentes más amplios: la nación, la cultura “global”.

A este respecto, el mensaje ministerial se puede interpretar como una continuidad de desarrollos previos, vinculados a la educación popular, y que tuvieron en los “Cuadernos de la Historia”, hechos por distintas comunidades del archipiélago chilote, un hito clave.

El espíritu que animó la construcción de estos “cuadernos”, en los años ochenta del siglo pasado, no fue levantar un “muro de Berlín” para impedir que dinámicas culturales ajenas a Chiloé “contaminaran” las islas. La apuesta, más bien, fue privilegiar un conocimiento del patrimonio local y una apropiación crítica de lo que venía de “afuera”, bajo el entendido que el sujeto

que *significa* era el que debía decidir por los *significados* a los cuales adherir.

Actuar de otra forma, negando la oportunidad de conocer otros referentes culturales, fue considerado improcedente, además de “cruel”, porque las culturas se enriquecen del contacto con otras. Así, entonces, que la “cultura objetiva” (representada en el patrimonio) experimentara cambios no tenía en sí nada de perverso, siempre ese cambio estuviera basado en “procesos de auténtica decisión, esto es, entendido en profundidad y libremente querido, entonces ese cambio queda integrado a la cultura de un grupo. Aquí se mantiene la identidad del sujeto y podemos hablar, en verdad, de identidad cultural”¹¹.

Hacer que este predicamento informe la discusión y reflexión profesional docente, que se vale del bien patrimonial como recurso para el aprendizaje, es un tópico que el Ministerio de Educación debe considerar dentro de su esfuerzo por contribuir a mejorar la calidad educativa.

¹¹ Isern, J. (1985). *Sentido de los cuadernos culturales*. Obispado de Ancud. Pág. 14.

El patrimonio visto desde la historia escolar: Implicancias educativas y una mirada al curriculum del subsector

CHRISTIAN SÁNCHEZ PONCE

Programa Talleres Comunes de Estudio y Comprensión de la Sociedad, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Christian Sánchez inició su exposición planteando las siguientes experiencias en torno al concepto de patrimonio¹²:

- Programa Talleres Comunes: CPEIP – PUCCH – DIBAM.
- Programa de educación continua a profesores de E.G.B.
- Metodología de Aprendizaje entre pares.

Prosiguió definiendo el concepto de “patrimonio cultural”, que se originó en el campo de la antropología y comenzó a ser utilizado por la UNESCO alrededor de 1972. Según Sánchez, 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, 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– afirman su nueva condición. (DIBAM, 2005)

Entre sus principales fortalezas, el académico mencionó el acercamiento hacia otros lenguajes disciplinares en el subsector, la identificación de los sujetos con el pasado *en* el presente, una relación más *empática* con restos materiales e inmateriales del pasado, y su capacidad de incentivar la identidad local.

Enseguida compartió algunas de las dudas respecto al concepto de patrimonio:

- ¿Qué *no es* patrimonio?
- ¿Dónde queda el *conflicto* en el pasado?
- ¿Quién construye *realmente* el patrimonio?
- ¿Qué relación tiene con la *disciplina historiográfica*?
- ¿Qué *tipo de identidad* construye el Patrimonio?

Aclarando que la educación es, a la vez, un *campo de disputa* (con un alto valor

¹² El presente texto es una adaptación de la presentación realizada en formato PowerPoint por el autor.

funcional, demanda y disputas en su entrega) y un espacio de *ejercicio del poder* (donde se disputa qué se transmite y quién lo transmite, y que mantiene un rol de inculcación, ideología y utopía), Sánchez observó que la forma en que una sociedad *selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa* el conocimiento educativo que ésta considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. (B. Bernstein)

Con respecto al patrimonio en el currículum vigente en Chile, el expositor hizo una breve historia de las actualizaciones al marco curricular NB1. La primera, del año 2002, ofrece las siguientes definiciones:

- **Objetivo Fundamental:** identificar y valorar símbolos patrios; reconocer personajes y significados de las efemérides más relevantes de la historia nacional.
- **Contenido Mínimo Obligatorio:** legado cultural nacional: reconocer y valorar personajes significativos, bandera, himno y escudo nacional, flora y fauna típica, música, danzas, plástica, comidas, vestimentas, artesanía local/regional.
- El concepto de *patrimonio* aparece 1 vez en la presentación del subsector como *patrimonio cultural universal*, y 3 veces en el programa de estudio asociado al *paisaje natural*.

En tanto, la versión de junio de 2009 definió los siguientes temas:

- **Objetivo Fundamental:** valorar el patrimonio cultural y natural del país y reconocer diversas expresiones de éste.
- **Contenido Mínimo Obligatorio:** Identidad y diversidad cultural:
 - Caracterización del patrimonio cultural como el legado histórico material y simbólico de la comunidad nacional.
 - Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio cultural del país tales como: expresiones folclóricas y artísticas, construcciones, zonas típicas, fiestas regionales y nacionales, leyendas y tradiciones orales, comidas típicas, monumentos y sitios históricos y arqueológicos.
 - Caracterización del patrimonio natural como la variedad de paisajes que conforman la flora y fauna del país.
 - Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio natural del país tales como: parques y reservas nacionales, monumentos naturales, paisajes representativos.
 - Reconocimiento de la importancia del cuidado y rescate del patrimonio cultural y natural del país.

- La palabra *patrimonio* aparece 6 veces en el documento.

Finalmente, el ajuste curricular de octubre de 2008 (para 2º año básico) establece:

- **Objetivo Fundamental:** reconocer que en el mundo existen diferentes culturas que resuelven de diferentes formas necesidades que son comunes a todos los seres humanos y valorar la diversidad cultural.

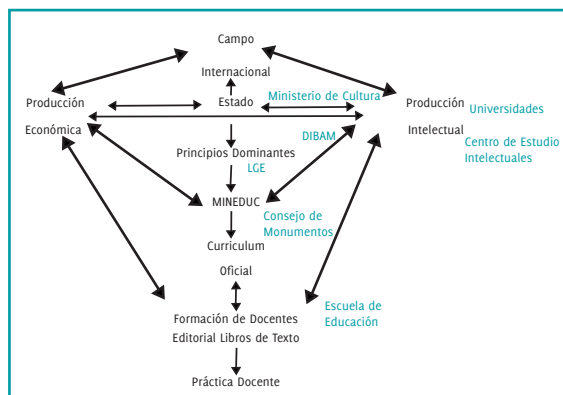
- **Contenido Mínimo Obligatorio:** Identidad y diversidad cultural:

- Comparación de similitudes y diferencias entre distintas culturas en el mundo a través de algunas de sus manifestaciones, como sus creencias, celebraciones, viviendas, vestimentas y comidas.

- Valoración de la propia cultura y la diversidad en el mundo.

- La palabra *patrimonio* **NO** aparece en el documento.

Como una forma de visualizar la trayectoria y el rol que ha jugado el concepto de patrimonio en la escuela, el académico ofreció el siguiente diagrama:



Posteriormente, comentó las siguientes líneas para precisar cuáles son los “campos de producción” del patrimonio:

Poder => Producción del Discurso => Creación => Control Simbólico
 Conocimiento => Recontextualización => Transmisión => ¿Escuela?
 ¿Estado?
 ¿Grupos Locales?
 Conciencia => Reproducción => Adquisición => Sociedad Civil

En conclusión, Sánchez hizo un llamado a reflexionar sobre el *sentido* del concepto de patrimonio, evidenciando las posibles tensiones a nivel local, nacional e internacional. Asimismo, insistió en la necesidad de preguntarse *para qué nos sirve* este concepto, y si éste sería un concepto exclusivamente *nacional* o *local*. En cuanto a la instalación del concepto en el espacio escolar, también recordó que aún siguen existiendo importantes desafíos pendientes en la forma de transmitir dicho concepto.

MESA 2

- “Exploración pedagógico-didáctica entre patrimonio y proyecto”

ESP. ARQ. ADRIANA POTENZONI, ESP. ARQ. FERNANDO GIUDICI, M. ARQ. HORACIO QUIROGA, ARQ. ANDRÉS MATTAR. BECARIOS ALUMNOS: CARLOS ROMERO, VERÓNICA GIULIANI

- “Museo y escuelas rurales: Una ida y vuelta. Un nuevo espacio para valorar el patrimonio”

OLGA BARTOLOME, CARLOS CROUZEILLES, MARIANO GIOSA, ROMINA OSUNA, SILVINA MOYANO



Primer día: 3 de noviembre

• Exploración pedagógico-didáctica entre patrimonio y proyecto

ESP. ARQ. ADRIANA POTENZONI, ESP. ARQ. FERNANDO GIUDICI, M. ARQ. HORACIO QUIROGA, ARQ. ANDRÉS MATTAR BECARIOS

ALUMNOS: CARLOS ROMERO, VERÓNICA GIULIANI

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de San Juan, San Juan, Argentina.

El objetivo es desarrollar la capacidad de síntesis reflexiva para la construcción individual y colectiva de relaciones conceptuales; posibilitando la cimentación de un sistema de valoraciones sobre un sitio en particular propio de nuestra cultura desde una mirada proyectual.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Esta experiencia se centró como universo de análisis en el proceso de aprendizaje-creación de los alumnos como aproximación a la valoración patrimonial. Como unidades de análisis se consideraron a las configuraciones didácticas en tanto procesos creativos: a) Inmersión b) Incubación c) Iluminación d) Elaboración e) Valoración. Y como variables se tuvieron en cuenta a los alumnos desde las personalidades, las habilidades y las operaciones mentales creativas. La experiencia se realizó en siete momentos que a lo largo de la propuesta se modificaron en función de los tiempos reales de aprendizaje y las nuevas estrategias didácticas construidas para apoyar la experiencia. Estos momentos estuvieron estructurados en función de las unidades de análisis, a partir del proceso creativo.

RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

La experiencia demostró que es posible poder valorar el patrimonio cultural desde una construcción existencial vivencial. Si la valoración del patrimonio está presente en la cultura como construcción colectiva y como manera de ser que cada uno porta; la experiencia podría interpretarse como la reconstrucción de un proceso particular y colectivo de índole culturo-genético, y que es importante hacer consciente como proceso de valoración cultural de una situación particular. Esta práctica intenta construir nuevos criterios para procesos proyectuales tendientes a intervenir en nuestros contextos con una mirada profunda y consciente de nuestros valores culturales; y como aproximación metodológica permite replantear el diseño curricular de nuestras asignaturas en base a criterios pedagógicos apoyados en la creatividad.

DESARROLLO: DESDE LO PROYECTUAL A LO PATRIMONIAL

Acercarnos al pensamiento proyectual desde una visión crítica e histórica según los modos de conocer, y al mismo tiempo, abocarse a la inexcusable tarea de la

construcción de un nuevo humanismo, nos habilita a concebir al mundo como un universo de sentido, donde los dos sistemas significantes que fundan la sociabilidad humana, el del Habla y el del Habitar, nos permiten asumir la cotidianeidad como criterio de validación del actuar en el mundo. De manera tal, que en el horizonte de las implicancias relacionales entre Pensar-Construir-Habitar, reflexionamos acerca de cómo es que se piensa el hacer de un diseñador desde él mismo y sobre todo, qué agrega ese pensar a ese hacer; reflexión que sin dudas compromete profundamente la condición Ética de la práctica proyectual, en tanto se considere que un proyecto siempre será: *una operación que intenta transformar la realidad, no en el sentido de cómo es el mundo, sino en el compromiso de cómo podrá ser.*

Considerar el espacio como un espacio de sentido y la humanización del mismo en el sentido del espacio devela, mediante la hipótesis de un posible Habitar, un proyecto que estará en franca relación con el Tiempo y con el Espacio. Esto porque esta relación se establece en tanto siempre se trate de un presente que no está terminado y de un campo de significaciones que

nunca estará consumado; incluso tales significaciones derivan de las múltiples interpretaciones posteriores. De manera que, entre el suspenso de las significaciones y la espera del sentido, es donde se ubica el trabajo del diseñador; trabajo que se trata de la producción simbólica de un sentido para el estar ahí. Este trabajo que requiere de un pensamiento forjado en el acto de Habitar, que permita al diseñador comprometerse con el problema para pensarlo en su indeterminación y con ello poder legarle al habitante una hipótesis habitable.

La hipótesis que se configura materialmente como objeto o situación habitable, y que en tanto tal, siempre establecerá conexiones significativas con el contexto, donde el producto de nuestro hacer promueve la apropiación arquitectónica del espacio y a la vez, desde sí, alienta la relación entre él y su contexto como significativa, relación que puede mutar a lo largo de su historia y que es objeto continuo de interpretaciones posteriores.

Si se trata de producir un espacio capaz de albergar un acto humano, la responsabilidad del pensamiento del diseñador consiste en interrumpir las determinaciones

del mundo dado, generando un “plus” de sentido capaz de ser determinado por los actos que ese habitante realice. Entonces, Habitar, será siempre un acto determinante, ya que se trata de producir un sentido para el entorno que constituye una actividad humana.

Sólo es posible habitar mediante una indeterminación capaz de ser determinada por el accionar humano, y así, la arquitectura no sólo construirá espacios habitables, sino que en tanto objetos arquitectónicos nunca podremos concebirlos sin subjetividad urbana, y esto, sin más, es lo que constituye el contexto. Al insertar un objeto en él, se producirán consecuencias sobre la subjetividad urbana, ya que la sola presencia del objeto dinamiza, historiza, temporaliza dicha subjetividad, de manera tal que se configura una tensión entre los distintos tiempos que conforman el contexto, no sólo en el entorno topológico, sino fundamentalmente en las significaciones contextuales.

Los valores de las cosas mismas no son perceptibles sólo a través de la razón sino que se da en una intuición emocional; intuición que está afectada y condicionada por el estado anímico de la persona que percibe, el cual es despreciable a la hora de búsqueda del conocimiento. Louis Lavalle afirma en su Tratado sobre los valores que “...lejos de decir que el valor expresa en cada cosa su relatividad, sería mejor decir que el valor es en cada cosa el descubrimiento de un absoluto, al cual nos hace participar. Pues el valor y el absoluto

pueden ser igualmente definidos como lo que se basta a sí mismo y que da a cada cosa su propia suficiencia. [...] En el valor no hay el contacto con lo absoluto, sería de una naturaleza diferente: es su esencia misma que se descubre y que se libera”. (Bonoli, Méndez et al., 2005),

Al respecto, asumiendo que la arquitectura pertenece a la urdimbre simbólica de la cultura, es importante tener en cuenta que siempre lo real se nos presenta como distinto de lo simbólico, y así el diseñador tiene la oportunidad de objetivar la conexión de sentidos que median entre lo que se percibe de la realidad y su significado, respecto de lo que se siente y lo que significa en tanto construcción simbólica del habitar humano; resultando posible construir una mirada automática o normalizada que nos hable de un sentido único, el mundo es como es; o una mirada crítica, donde pensemos en un mundo que no está hecho de una vez y para siempre, sino que espera siempre volver a ser hecho.

Y así es que en matices y validez, el concepto de patrimonio e identidad expresado por Marina Waisman asume una visión dinámica, a saber: “*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*”.

Este concepto de Patrimonio abarca una amplia perspectiva de componentes que conforman la identidad cultural de un pueblo, región o país. En este sentido el patrimonio se traduce en un conjunto de elementos, tanto naturales como culturales, tangibles e intangibles, que desde un pasado reciente o lejano poseen una especial significación para la sociedad y que son dignos de ser respetados y conservados, pero con una visión proyectual los significados preexisten en la hipótesis del diseñador y poseen continuidad hacia el futuro traducido en formas espaciales.

Los elementos culturales (Bonfil Batalla, 1982) ya sean materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emocionales están presentes, son activos y dinámicos, pues definen formas de vida que dan identidad a una sociedad o comunidad. Identidad que todo individuo desea mostrar otorgándole valores a esos elementos que cuentan parte de la historia de su pueblo, de su contexto cultural. La existencia del ser humano, la falta de raíces, toman un carácter circunstancial carente de señales que atestigüen su permanencia en el tiempo. Por tanto, el concepto de patrimonio es comprendido no como un objeto aislado e individual sino como la relación entre bienes culturales que mantienen una armonía con el contexto histórico-social y con el contexto urbano territorial.

Como tal, visto desde el interior de la práctica proyectual, la hipótesis radica en considerar que el germen de la idea va-

lor en lo patrimonial anida en la necesaria tarea hermenéutica a la que se aventura el diseñador, cuando explorando la realidad motivo de su hacer, caracteriza las dimensiones y matices que constituyen la materialidad con la cual establecerá las relaciones comunicativas capaces de dotar de sentido a la forma del ambiente físico. En este sentido, es posible pensar en la multiplicidad de relaciones establecidas entre idea y materialidad; dichas relaciones quedan impresas como huellas en la misma propuesta espacial y su contexto, pero decodificarlas es una tarea que implica embeberse de la red de significaciones que existe de manera invisible.

DE LO PATRIMONIAL EN EL CONTEXTO DE LO PEDAGÓGICO

Las posibilidades de acceder a las redes significantes en una cultura determinada con el fin de poner en valor ciertos elementos de la misma, no siempre significa que pueda ser incorporada por sus integrantes; en este sentido son variados los ejemplos de pérdida de bienes patrimoniales, incluso ya declarados como patrimonio nacional. Es difícil comprender el cómo algo que es producto de una sociedad determinada puede ser destruido por la misma, incluso cuando desde un entorno externo al grupo social es valorado.

Es posible plantear la necesidad de construir una nueva red de significaciones que sea incorporada por el grupo social, sobre

todo si esta red es elaborada por agentes sociales que trabajen en conjunto con la sociedad; posibilitando el acceso de nuevas interpretaciones y necesidades emergentes del contexto actual. Si en párrafos anteriores se plantea la necesidad de un patrimonio dinámico y de múltiples significaciones, la gestión sobre el mismo no es algo cerrado sino que implica una visión de gestión más amplia incorporando el entorno social que lo contiene.

Es decir, el conocimiento es parte esencial para que una comunidad pueda advertir, contemplar y valorar los bienes patrimoniales de su cultura como huellas testimoniales de sus antecesores. Así, todas las medidas y acciones de tutela, conservación, investigación y difusión, involucra y condiciona de manera muy especial a la Educación, tanto en el conocimiento como la valoración de los bienes culturales.

La tarea educativa no solo tiene como objetivo el reconocimiento de los valores patrimoniales de los bienes culturales tangibles e intangibles, sino también tiene el colaborar en la puesta en evidencia de aquellas virtudes y cualidades intrínsecas y extrínsecas que le dan digna representatividad y, motivan la salvaguarda, preservación e inclusión en la dinámica social del grupo en cuestión.

En esta línea se plantea la hipótesis de una gestión patrimonial desde el rol que tiene la educación, particularmente en la formación de diseñadores al realizar, no

solo tarea de identificación y registro de los valores patrimoniales, sino proponer hacer de ello un nutriente que germine al calor de la construcción del pensamiento proyectual que informa y orienta el hacer del diseñador como propuesta de gestión y transformación. Es así que en esta línea se esté interrogando acerca de los alcances del concepto “gestión”, en cuanto, formación de criterios proyectuales en una experiencia pedagógica que tome como problema la relación dinámica de los bienes patrimoniales con su contexto.

Compartiendo la frase de Paulo Freire que dice *“Educar no es someter, es concientizar”*, se propone abordar la enseñanza del patrimonio de una manera significativa para el reconocimiento, toma de conciencia y sensibilización sobre el valor del mismo, con el objetivo de fortalecer la identidad cultural en la formación proyectual, en el convencimiento que la transformación de un bien en un signo social es un fenómeno que nace de las múltiples interpretaciones y es construcción colectiva en una determinada cultura y durante un determinado período de tiempo.

EXPLORANDO LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO A PARTIR DE LA CONCEPCIÓN PROYECTUAL

En el marco de las actividades de la asignatura electiva Gestión del Patrimonio Natural y Cultural, se planteó la idea de realizar una experiencia didáctica exploratoria

para la construcción del valor patrimonial cultural de un sitio en particular. El sentido del concepto valor desde la mirada proyectual, desarrollada en párrafos anteriores, implica la concepción de una idea que anticipe las posibles acciones proyectuales con el sitio.

Desarrollo de la experiencia:

Se programó como tema a desarrollar por el grupo de alumnos la “Construcción de un sistema de valoraciones como materialidad de un proceso proyectual”. Considerando que la cátedra electiva de Gestión del Patrimonio está orientada para las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño Gráfico, se plantearon como objetivo general desarrollar la capacidad de síntesis reflexiva para la construcción individual y colectiva de relaciones conceptuales; posibilitando la construcción de un sistema de valoraciones sobre un sitio en particular propio de nuestra cultura desde una mirada proyectual.

Esto significó profundizar e indagar el enfoque epistemológico de la creatividad dentro de la naturaleza del proceso proyectual, definiendo como tal aquellas operaciones que permiten visualizar la manifestación en productos. Se tendrán en cuenta como operaciones dentro del proceso: **la conceptualización**, al considerar un amplio manejo de información, miradas, significados y alcances posibilita la construcción de nuevos conceptos; **las relaciones**, apunta a enriquecer las nuevas construcciones conceptuales permitiendo

generar otros niveles de tipo profundo, deductivo o temático que propicia asociaciones distintas y menos elementales o básicas; **la estructuración y la transformación**, surgirá de las nuevas conceptualizaciones y asociaciones, desembocando en producciones creativas tanto divergentes como convergentes.

Así, la investigación se desarrolló conforme a las etapas del proceso creativo y se desplegó en función de los tiempos reales de aprendizaje y las nuevas estrategias didácticas construidas para apoyar la misma. A saber:

1. La Inmersión guiada como una manera de aproximarse al problema; se dio en dos instancias:

a. La construcción del Relato Individual:

Se procedió a generar estímulos a través de imágenes ordenadas en función de un guión; donde el alumno debía hacer alusión a la memoria construyendo un relato con su participación.

b. Contextualización del Relato: Significó situarse en un lugar definido, recorrerlo, sentirse identificado, interpretarlo, vivenciarlo y oportunamente registrar aquello que motiva la curiosidad, que llama la atención. Luego el objetivo se centra en la posibilidad de vincular hermenéuticamente al relato individual.

Alcance: Se pretendió indagar en la memoria individual del alumno, en la po-

sibilidad de construir referencias, recuerdos, escenas de la memoria que identifiquen al mismo; para luego a través del relato poder interpretar y relacionar con las vivencias de un sitio visitado.



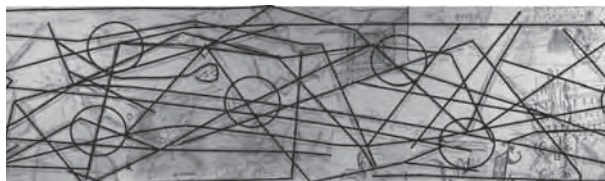
2. La Incubación como una manera de integrar y relacionar en forma colectiva lo construido individualmente; se dio en dos instancias:

a. La construcción del Relato Colectivo: Se plasmó tanto gráfica como literalmente las impresiones generales que relacionaban el relato original con el relato situado, en un panel de gran tamaño. A través de distintas estrategias los gráficos fueron transformándose de individuales a colectivos. Luego se vincularon las gráficas a través de líneas que contienen conceptos y significados, generando una red significativa en la que se pudieron identificar nodos de distintas jerarquías.

b. La búsqueda del sentido: Significó identificar los conceptos contenidos en las líneas que confluían a nodos de mayor densidad. Luego se realizó una selección de conceptos más abarcadores, formando un diagrama de seis puntas, es decir, de seis conceptos.

Así se establecieron nuevas relaciones de pares de conceptos planteando nuevos interrogantes.

Alcance: Aproximar los relatos individuales al sentir común y colectivo vivenciado en el sitio, permitiendo de esta manera compartir e integrar los conceptos vertidos, expresando nuevas miradas y sentimientos desde la experiencia.

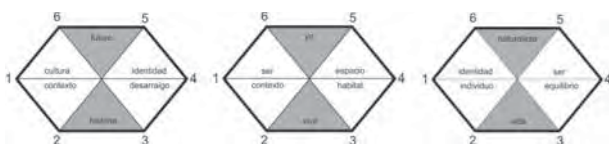


3. La Iluminación como una manera de profundizar en el sentido de las ideas construidas; se dio en una instancia desarrollada en dos clases:

a. La reflexión teórica: Se reflexionó sobre los interrogantes planteados por ellos mismos, tratando de responder consultando bibliografía dada por la cátedra, con diferentes enfoques teóricos y filosóficos. Luego de interpretar los interrogantes planteados por los alumnos se les devolvió un nuevo sistema de cuestionamientos con el objeto de orientar las reflexiones hacia el objeto de estudio (sitio).

Alcance: Se pretendió generar un momento de replanteo, cuestionamiento,

reflexión e indagación profunda, sobre el sentido de las relaciones establecidas.



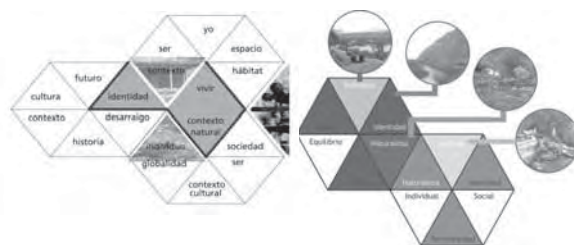
4. La Elaboración como una manera de relacionar conceptos tendientes a la construcción de la idea; se dio en dos instancias:

a. Introducción al concepto de materialidad proyectual: Se desarrolló una clase expositiva con material didáctico multimedia con el objeto de aproximar una visión del equipo de cátedra sobre concepción de la materialidad proyectual.

b. Construcción de relaciones a través de diagramas: Se generaron nuevas relaciones topológicas entre los diagramas conceptuales elaborados por los distintos grupos, que fueron seleccionados previamente por afinidades preestablecidas. Luego se construyeron nuevos recorridos de conceptos, los que pretendieron dar sustento a la idea proyecto.

Alcance: Es relacionar las reflexiones realizadas por el grupo, a través

del aporte de otras miradas y desde otros conceptos.



5. La Valoración como una forma de construcción teórica que sustente la gestión patrimonial; se dio en una instancia de dos clases (trabajo y exposición final):

a. La construcción de la idea de valoración a partir de relaciones entre diagramas conceptuales: Significó la construcción teórica con fundamentos sobre la idea proyecto a través de relaciones entre los conceptos seleccionados.

Alcance: Expresar la idea de proyecto destacando la valoración patrimonial cultural presente en el sitio y en el ser, que dan identidad al lugar y justifican una posible intervención.

RESULTADOS O CONCLUSIONES

La experiencia demostró que es posible poder valorar la cultura desde una construcción existencial vivencial. Si puede existir una hipótesis de que la valoración del patrimonio está presente en la cultura, como construcción colectiva y como manera de ser que cada uno porta; la experiencia podría interpretarse

como la reconstrucción de un proceso particular y colectivo de índole *culturo-genético*, y que es importante hacer consciente como proceso de valoración cultural de una situación particular. Este hacer consciente es necesario al momento de construir con el alumno una idea de valoración patrimonial como germen de la materialidad del proyecto.

POSIBILIDADES DE TRANSFERENCIA DEL PROYECTO

Esta práctica pedagógica se presenta como un campo abierto a futuras interrogantes y a nuevas prácticas que intenten o pretendan construir criterios para procesos proyectuales tendientes a intervenir en nuestros contextos con una mirada profunda y consciente de nuestros valores culturales. Como aproximación metodológica permite replantear el diseño curricular de nuestras asignaturas en base a criterios pedagógicos apoyados en la creatividad.

En la medida que esta experiencia pueda ser revisada y conceptualizada por el equipo de investigación, es posible ser transferida a los talleres de proyecto de las distintas carreras de diseño; tarea actualmente en proceso de elaboración.

REFERENCIAS Y FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Bonoli, Mendez, otros. 2005. *“Test de Apercepción de Valores (TAV). Fenomenología*

de la conciencia: valores y desvalores”, Editorial Biblos SA, Bs. As.

Elliot, John. 1990. *“La investigación-acción en educación”*, Traducción Pablo Manzano, Ed. Morata SA, Madrid.

Fernández, Roberto. 1991. *“Patrimonio: ¿Qué investigación, para qué preservación del patrimonio?”*, Revista de Arquitectura Sur, Año 2 N° 5, Mar del Plata.

González Varas, Ignacio. 1999. *“Conservación de Bienes Culturales. Teoría, Historia, Principios y Normas”*, Editorial Manuales Arte Cátedra, Madrid.

Kusch, Rodolfo. 1998. *Obras Completas*, Ed. Fundación Ross, Santa Fé.

Litwin, Edith. 1997. *“Las Configuraciones Didácticas”*, Ed. Paidós, Bs. As.

Morin, Edgar. 1999. *“Los siete saberes necesarios a la educación del futuro”*, Traducción Mercedes Vallejo-Gómez, Francia, UNESCO.

Waisman, Marina. 1985. *“El significado de la Arquitectura. Un modelo de análisis”*, Resistencia, Dana N° 39/40. Experiencias Pedagógico-Didáctica desarrolladas en la Cátedra Gestión del Patrimonio Natural y Cultural 2, para las Carreras de Arquitectura y Urbanismo, Diseño Industrial y Diseño Gráfico de la FAUD – UNSJ, períodos 2007-2008-2009.

• “Museo y escuelas rurales: Una ida y vuelta. Un nuevo espacio para valorar el patrimonio”

OLGA BARTOLOME, CARLOS CROUZEILLES, MARIANO GIOSA, ROMINA OSUNA, SILVINA MOYANO

Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers, Alta Gracia, Argentina.

ENTRETEJIENDO UNA HISTORIA COMPARTIDA

Se presentará el desarrollo de una investigación teórica práctica que realizamos de manera conjunta el área educativa, de investigación histórica y de documentación del Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia.

Esta iniciativa anida varios puntos de reflexión. Al interior del museo plantea el desafío colectivo de aunar criterios y enriquecer la mirada frente a los procesos educativos e históricos que, sin duda, retroalimentan la propuesta pedagógica llevada adelante junto a las escuelas rurales, mientras que la interacción llevada a cabo con estas instituciones y su comunidad educativa alimenta y desafía las propuestas educativas, los lineamientos de investigación y las estrategias para la recopilación de datos que el museo realiza como parte de sus funciones.

Este proyecto pedagógico se desarrolla desde el año 2008 con algunas escuelas rurales del valle de Calamuchita con el propósito de articular la relación entre ambas instituciones, poniendo énfasis en el vínculo que existe entre el aprendizaje, la construcción

de las identidades y el patrimonio; como así también dentro de un proceso histórico en el cual el museo era el antiguo casco de la Estancia Jesuítica y la zona de las escuelas arriba mencionadas eran un puesto más de dicha unidad productiva.

Pensar este proyecto en el contexto de la educación patrimonial capaz de conllevar un trabajo sistemático entre escuelas primarias y un museo histórico, nos incita a pensar su tratamiento en el marco de las Ciencias Sociales entendiendo que, la elaboración conceptual y la manera de abordar los hechos sociales, forman parte de ciertas estrategias metodológicas por medio de las cuales los alumnos pueden apropiarse de la información, poner en dudas sus ideas, trabajarlas y sacar sus propias conclusiones.

En este sentido, la interrelación entre museo y escuela supone aceptar espacios diferentes para el aprendizaje y la enseñanza; distintas situaciones didácticas en las que se permite acceder al conocimiento desde diferentes fuentes. La articulación entre estos espacios educativos nos posiciona frente al desafío de potenciar las singularidades educativas de cada uno,

sin yuxtaponer lo que en cada ámbito se desarrolla, sino encontrando la manera de complementar los saberes que se construyen desde cada práctica.

El eje conceptual que permite organizar las informaciones que se trabajan en este proyecto, posibilita trazar una trama explicativa en la cual la información que se va brindando y trabajando, facilita ir relacionando los diferentes contextos históricos, como marco para comprender los cambios y continuidades en algunas prácticas sociales, y por consiguiente, animarnos a pensar la realidad social de manera dinámica.

En una primera instancia, el punto que empieza a tejer las relaciones entre ambas instituciones es, justamente, la recuperación de prácticas y oficios que la misma comunidad rural manifiesta estar perdiendo y que se relacionan con los trabajos de la Estancia Jesuítica. Para ello se abordó una primera aproximación a los trabajos con los telares, la alfarería y el cuero, con el propósito de recuperar estos saberes y analizar sus continuidades y cambios.

Durante el transcurso del 2008, se comienza el trabajo con tres escuelas rurales. En este primer año la comunidad escolar se va sumando al proyecto y apropiándose gradualmente de la propuesta; agudizando su participación a partir del intercambio de ideas del relato de vivencias pasadas y la revelación de ciertas prácticas. Por otro lado, y como contrapartida a este intercambio, se produce una mayor demanda e

interés por recuperar la relación que existe entre su historia y la historia del museo de la Estancia.

Por otra parte, y de forma paralela al trabajo con las escuelas, desde el área de investigación histórica, se buscaba establecer la ubicación de los puestos de la Estancia Jesuítica, indagación que arrojó sorpresivamente un dato relevante para la continuidad y reelaboración del proyecto: Las escuelas rurales incluidas en el trabajo conjunto formaban parte del antiguo puesto de “Argel” que fue adquirido por la Compañía de Jesús en el año 1754. Esta información, sumada a los datos brindados por los lugareños, amplió nuestro horizonte de trabajo y enriqueció nuestra mirada sobre el conjunto de las escuelas y sus comunidades.

A partir de la evaluación realizada al finalizar el primer año de implementación del proyecto, en la cuál se tuvo en cuenta las voces de padres, alumnos, maestros y profesionales del museo, se decide continuar con el trabajo, tratando de ir sumando progresivamente la participación de los diferentes actores involucrados.

En el presente año se está trabajando con 7 de las 8 escuelas que conforman una red de personal único. En esta oportunidad, la propuesta se realiza con varias modificaciones que apuntan a la profundización de las experiencias educativas, pero que a su vez implica una revisión y discusión de diferentes perspectivas teóricas que interpe-
lan nuestras prácticas como profesionales

provenientes de distintas disciplinas y con diferentes trayectorias.

Como se señaló antes, una de las primeras puntas para la reflexión consistió, justamente en el desafío que implica al interior del museo el intercambio de criterios frente a la tarea educativa, de investigación y documental como parte de alguna de las funciones principales de un museo. Por otro lado, trabajar con la comunidad rural nos obliga a pensar en el lugar que ésta ocupa como interlocutora de estos procesos históricos y educativos: ¿De qué manera se establecen los lazos para imbricarse en un proyecto común? ¿Cómo se alimentan las diferentes miradas frente a un mismo proceso histórico, ¿y frente a los educativos? ¿Cómo se trabaja la posibilidad de *transmitirlos* garantizando la participación de los diferentes actores involucrados? ¿De qué manera estas experiencias se incorporan y enriquecen la investigación histórica?

Por otro lado, esta iniciativa nos interpela sobre el rol que ocupan las escuelas y los museos en la construcción de las identidades, en la recuperación de las memorias y en la posibilidad de la resignificación del patrimonio.

Se reconoce que los museos y las escuelas proveen insumos para la construcción identitaria y se vuelven una herramienta imprescindible capaces de contribuir a que cada vez más personas puedan interpretar y apropiarse del patrimonio.

Pensar entonces en este trabajo en conjunto apunta a preguntarnos ¿De qué manera las voces de estas comunidades, que comparten con el museo parte del proceso histórico, pueden ser parte activa del patrimonio que se presenta ante el mundo como legado de la humanidad?

¿Cómo se puede expresar el conocimiento que se produce en estas instituciones para que este legado democratice una “herencia” que esté disponible para todos?

Esto nos remite a pensar respecto del posicionamiento que se toma a la hora de definirnos como institución educativa que conserva, transmite y difunde un patrimonio histórico.

Si entendemos el patrimonio como referente de identidad de los pueblos, de una comunidad, éste no puede dejar de pensarse como todo lo que un pueblo va reconociendo como propio, y que está constituido no sólo por lo que hereda a través del paso de los años, sino también por lo que resignifica en un proceso de construcción permanente. En este sentido, *“El patrimonio integral conformado por los bienes culturales, y el ambiente natural que lo contiene es el testimonio, legado y sustento de las memorias de los pueblos”*¹³ (Martini Yoli Angélica: 2007).

¹³ Cfr. Martini Yoli Angélica : Patrimonio Integral , Museo e identidad cap. 1 en *“Teoría y practica de un museo. Balance de una pasión”*, Ed. del Boulevard Río, cuarto, 2007.

Por otro lado, el patrimonio cultural dejó de ser comprendido sólo como el acervo que heredamos y que debía ser recibido y transmitido como un don, separado de los conflictos entre distintos sectores, para ser ahora comprendido como una construcción que se conforma a partir de la importancia que se le asigna a la cultura material, a las memorias colectivas y a la integración o ruptura con la cultura presente. Cada grupo recibe de las generaciones precedentes un tipo de patrimonio y luego éste, selecciona, significa y jerarquiza su propio patrimonio. Citando a Bonfil Batalla podríamos decir que en la interacción entre grupos, la capacidad para ejercer las decisiones puede ser alterada, especialmente en grupos vinculados a través de relaciones asimétricas de poder. *“En este sentido se desarrollan procesos de supresión, a través de los cuales el grupo dominante prohíbe o elimina espacios de culturas subalternas”*¹⁴ (Bonfil Batalla: 1989). Sin embargo, y teniendo en cuenta la existencia de diferentes mecanismos de resistencia a la cultura hegemónica, cabe preguntarnos ¿Qué se elige y qué se excluye para documentar el patrimonio? ¿Cuáles son los criterios que operan en esta selección? ¿Cómo puede un museo histórico dar lugar en sus exhibiciones a las diferentes producciones culturales?

¹⁴ Bonfil Batalla (1989, pag44) citado en *Antropología de la cultura y el patrimonio diversidad y desigualdad en los procesos culturales contemporáneos* Rotman Monica Ferreyra, editor, 2004, Córdoba.

Si recuperamos el concepto de apropiación de Elsie Rockwell, el mismo nos permite comprender el componente activo y transformador de la condición humana y también el carácter constructivo y permisivo de la cultura. En este sentido, se tiene en cuenta que las personas, docentes, alumnos, y la comunidad en este caso, pueden tomar posesión y utilizar los recursos disponibles teniendo como referencia la cultura en la cual están insertas, su vida cotidiana, sus herramientas y prácticas tal como son experimentadas por ellas mismas. Se podría decir que este proceso de apropiación en el cual se despliegan estas experiencias educativas posee un doble carácter ya que además de personal son históricamente situadas y, por lo tanto, representan también un campo de conflicto, intereses y lucha de intereses.

Desde esta perspectiva, la identidad es entendida como un proceso a largo plazo que implica un doble movimiento, entre lo individual y lo colectivo. Es decir, es un proceso que no se da aislado, sino en relación a otros. En este sentido, la identidad no sólo tiene que ver con un concepto biológico de “a quién nos parecemos”, sino que además intervienen diferentes elementos constitutivos y factores externos como son el contexto económico y social en el que se desarrolla, las pautas culturales internalizadas o la propia historización personal. Es decir, que cada sujeto en relación con su entorno tiene sus huellas, sus recuerdos y sus elecciones, que lo hacen único y por ello se habla de una construc-

ción subjetiva, individual y estrechamente ligada a la memoria. Desde este enfoque relacional, la identidad es entendida como la posibilidad de pertenecer y adscribirse a un grupo o sector determinado. Por ello, es necesario comprenderla como un *sistema de relaciones* donde entran en juego otros actores. Es decir, la identidad no sólo se define por características intrínsecas y objetivadas, sino que debe entenderse como un aspecto resultante de esas interacciones que los grupos ponen en juego en un espacio con ciertas características y en el cuál las políticas estatales son un condicionante. En este sentido, si bien una de las características principales del actual contexto económico, es el fuerte cuestionamiento a las políticas neo-liberales y al rol que tuvo el Estado para no regular la voracidad de los mercados y proteger¹⁵, por medio de políticas activas a los sectores más postergados, no es menos cierto que durante todo el periodo que va de la década de los '80 a finales de los '90 y que derivó en agudas crisis sociales y en la destrucción de gran parte del aparato productivo, el achicamiento del Estado con su evidente incapacidad de implementar políticas relativamente autónomas frente a las imposiciones propias del proceso de globalización y de los organismos multi-

¹⁵ Una de las características recurrentes es la perversa actitud de los sectores financieros que, luego de “amasar” y “privatizar” ingentes cantidades de dinero pretenden, con la actual crisis financiera, socializar las pérdidas.

laterales de crédito, provocó una serie de cambios en la manera de representar a la sociedad. Como contrapartida y en respuesta al fenómeno de la globalización, se va generando la necesidad de recuperar y conservar las identidades locales que en muchos casos cuestionan o denuncian estas lógicas de imposiciones externas a las propias comunidades o como bien lo señalara unos de los lugareños de San Clemente “*...Majadas tenía toda la gente de las sierras y llegó un momento en que, casi igual que las canteras de mica, la gente tuvo que empezar a vender y sacar, ¿Por qué?, porque empezaron a poner pinos y amenazaban que: majada que se metiera al pinar y rompiera las plantas se la mataba y no tenía derecho a cobrar nada. Entonces la gente antes de perder; vendió todo...Así que en las sierras grandes no quedó cabra, cabrito, ni oveja, ni nada ¡terminado!...cuando hemos vivido de eso mire...*” [subrayado en nuestro].

Por otra parte, las instituciones educativas no son neutrales y adaptan sus funciones de acuerdo al contexto político en el que están insertas. Así, el surgimiento del sistema educativo y el rol asignado a los museos históricos en nuestro país, estuvo esencialmente ligado a un concepto de ciudadanía fuertemente restringido y en el cual los museos y escuelas surgen como herramientas que permitirán a la sociedad adaptarse a un mundo “civilizado”, recorriendo un proyecto de país y construyendo un modelo de Nación excluyente que propuso un proceso de “argentinización” de

sus habitantes en la búsqueda de construir una identidad única y una tradición colectiva que legitimara y mistificara el orden impuesto. Sin duda, este contrato fundacional que dio origen a estas instituciones son diferentes a las claves conceptuales que tenemos hoy para interpretar, actuar y vivir sobre el mundo¹⁶. En el contexto actual de fuerte crisis financiera, de fuga de capitales y recortes presupuestarios, el rol disciplinador del Estado se diluye, pero no se ausenta: sigue operando en mayor o menor medida con políticas fuertemente determinadas por un mercado que lejos de dejarnos espacios de mayor libertad, nos brinda menos posibilidades de tejer vínculos. *“Las nuevas formas de dominación no buscan disciplinar subjetividades sino evitar que se construyan, fragmentando y disolviendo los sentidos colectivos”¹⁷”*.

Es aquí que nos interesa pensar en un proyecto entre instituciones atravesadas por el Estado pero que aun pueden dar lugar a algo inédito, donde se habilite a la comunidad a participar en el reconocimiento, en la apropiación, con la conciente participación activa que esto implica de sus patrimonios y sus identidades.

¹⁶ Cfr. Siede Isabelino “La educación política” ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.

¹⁷ Cfr. Lewkowiczen citado por Isabelino Siede en obra citada, pag 42.

ACERCA DE LAS ESCUELAS RURALES, DE SU UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y DE SU CONTEXTO SOCIAL: PUNTOS DE UN NUEVO TEJIDO

Las escuelas rurales que trabajan junto al museo conforman una red de escuelas de personal único, con multigrado.

En total son 8 instituciones, pero en este proyecto están participando con diferente ritmo e intensidad 7, las cuales se fueron sumando al proyecto paulatinamente. Están situadas en los Valles de Calamuchita y Paravachasca, dependiendo en su mayoría de la comuna de Potrero de Garay, salvo la de La Paisanita y la de San Clemente que dependen de sus propias comunas.

Las escuelas mantienen distinta relación con las comunidades locales, algunas están cercanas a la población, mientras dos de ellas se encuentran alejadas. Casi todas cuentan con alumnos que se trasladan a caballo o a pie durante varias horas y manifiestan con el pasar de los años, la pérdida de un número significativo de alumnos producto, según el relato de los propios lugareños, de la migración temporaria, de la expulsión de sus tierras o bien del avance sobre sus terrenos, con lo cual pasan ellos a ser empleados de lo que antes fueron sus tierras.

UNA IDA Y VUELTA: ENTRE LOS LAZOS Y LOS NUDOS MÁS DIFÍCILES

El título del proyecto pone de manifiesto los objetivos y fundamentos pero también revela la forma de trabajo en que se inscribe. Una metodología en donde los encuentros son planificados con la intención de visitar las escuelas y su comunidad, como así también visitas periódicas al museo de acuerdo a una secuencia prevista.

La idea de intercambio supone una dinámica de trabajo compartido, pautado de antemano, de responsabilidades diferenciadas según las especialidades de cada institución.

El propósito de que los maestros, las escuelas, los museos y los profesionales del mismo articulen su trabajo, permite pensar a las instituciones educativas como posibilidad de crear cultura, no sólo de transmitirla, sino también de reeditarla.

Las acciones se planifican de acuerdo a los contenidos históricos a transmitir; para ello seleccionamos, recortamos, discutimos el material, analizamos tipo y frecuencia de las visitas. Muchas de ellas implican la construcción de espacios de reunión al interior del museo, donde pensar actividades de discusión teórica y de intercambio de opiniones, pero también momentos de confección de material y recursos didácticos que se llevan a las escuelas. Esto último se constituyó en un desafío interesante, pues pensar visitas fuera del museo cambia nuestra lógica, en razón de que el

museo y sus colecciones son nuestro mayor recurso didáctico, la ventaja capital con que contamos.

Por otro lado, contar con multigrados, trabajar con la comunidad misma, es de por sí un contexto diferente al habitual para nosotros, y nos interpela en las formas en que esos conocimientos necesitan ser transmitidos, las variables didácticas y las reconceptualizaciones sucesivas que deben realizarse para poder ser asimilados por las diferentes características de quienes aprenden, sin desconocer las potencialidades e intereses de cada grupo.

Por ello, el trabajo en equipo tanto con los docentes como al interior del museo, constituye una bisagra para la transmisión de los conocimientos.

Otro desafío que se nos plantean a ambas instituciones –escuelas y museo– es poder resolver las distancias que existen entre éstas como así también las que hay entre cada colegio¹⁸.

A estos factores se le suman también las condiciones objetivas de las escuelas, la

¹⁸ En referencia a las distancias geográficas hay 50 Km. promedio de distancia entre Alta Gracia y las escuelas rurales. Hasta Potrero de Garay el camino es de ruta, y de allí en mas se accede por camino de tierra. Entre las escuelas la distancia menor existente entre ellas es de 10 Km., mientras que las distancia mas grande es de 40 Km.

soledad en la que se encuentran en relación a otras instituciones, la lejanía de las viviendas de los niños que provoca limitaciones para modificar horarios, el costo burocrático que deben asumir para sacar a los niños de las escuelas, por nombrar algunas de ellas.

LO TEJIDO, LO POR DESTEJER, LO QUE QUEDA POR TEJER...

De las evaluaciones que hemos realizado, se concluye que este proyecto educación patrimonial está dando sus primeros frutos. Es mucho lo que nos falta por recorrer, pero lo más significativo es que hemos construido los lazos necesarios como para seguir pensando hacia futuro. Sostenemos que el patrimonio es un derecho social, que nos interroga a pensar en cómo democratizar el conocimiento desde esta institución.

El camino a recorrer es bastante largo y son muchas las variables y factores que intervienen frente al cómo construir y consolidar una relación compleja para que el proyecto sea apropiado por los docentes y la comunidad.

Nuestro lugar de trabajo, en el Museo Estancia Jesuítica de Alta Gracia, nos desafía a seguir indagando, a pensar cómo continuar este proceso. También nos alienta a profundizar el trabajo entre las diferentes áreas; destacando que esta experiencia nos permitió generar un trabajo conjunto, capaz de enriquecer las miradas y movi-

lizando las estructuras propias de otras disciplinas .provenientes de la historia, educación, arquitectura, conservación y diseño. Siempre con el desafío de ofrecer un espacio de intercambio.

En los encuentros realizados y en el desarrollo de los temas tratados se ha hecho hincapié en recuperar las prácticas de la región y en generar un intercambio constante y espontáneo con la comunidad; un ejemplo de ello es el caso de recuperación de las técnicas del hilado en el cual -y dentro de las actividades ya programadas con anterioridad- una de las madres nos mostró naturalmente las formas de empleo del huso; explicando algunas de las producciones que habían realizado hace tiempo en los telares y que tenían guardados.

Otro logro se observa en la progresiva incorporación de sus voces en las diferentes actividades que desde el museo se realizan, como en la muestra temporaria sobre el cuero que hoy se exhibe en el museo o en las experiencias compartidas con otras escuelas en la que los saberes de estas escuelas son retransmitidos por medio de actividades del área y por la documentación fotográfica y filmica que se realiza.

Sabemos que son muchos los desafíos pendientes, la manera de lograr sistematizarlo y sostenerlo con las condiciones estructurales que actualmente tenemos desde el museo, cantidad de profesionales, los recursos disponibles, los proyectos paralelos de cada área implicada, la posi-

bilidad de que los maestros vayan descubriendo en el museo un recurso del que ellos mismos puedan disponer, que logren apropiarse del mismo a través de una participación mas directa y activa.

Sabemos que como todo aprendizaje implica un tiempo, un proceso de constante revisión y maduración, que tiene idas y vueltas.

En este sentido, parece importante recuperar algunas palabras que dan cuenta de ese proceso:

“Yo estoy muy alegre de venir al museo porque ustedes me enseñan cosas nuevas; yo el 13 de noviembre no voy a faltar nunca al museo, y estoy feliz de venir al museo porque me hace sentir orgulloso, los quiero ...este es el mejor día de mi vida, ustedes me ayudaron a cumplir el sueño de mi vida (Martín, 12 años)”

“Gracias por este día, por todo lo compartido fue realmente muy bueno, gracias por la integración a los chicos y por el hermoso día. Espero poder seguir compartiendo todo esto con ustedes”. (Mamá de los chicos)

“Nunca me voy a olvidar del museo” (Enzo, 6 años)

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena. 2003. “Escuela, familia y etnicidades” Investigación socioantropológica en

contextos interculturales de pobreza urbana. Tesis Doctoral Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Alderoqui, Silvia. 1996. “Museos y escuelas: socios para educar” Paidós cuestiones de educación Buenos Aires, Argentina.

Asensio Mike, Pol Elena. 2002. “Nuevos Escenarios en educación Aprendizaje informal sobre Patrimonio, los museos y la ciudad”; Buenos Aires, Argentina.

Dubet Francois y Martuchelli, Danilo. 1998. “En La Escuela, Sociología de la Experiencia Escolar”. Losada. Buenos Aires, Argentina.

Dujovne, Marta. 1995. “Entre musas y musarañas” Fondo De Cultura Económico Buenos Aires, Argentina.

Gordillos, Susana; Ortiz, Martín y Roura Galtés, Isabel. 2003. “Fragmentos para una identidad” editorial Universidad Nacional de Córdoba serie Museo de Antropología Córdoba, Argentina.

Guber Rosana. 2005. “El Salvaje Metropolitano reconstrucción del conocimiento social del trabajo de campo”. Paidós estudios de comunicación primera reimpresión Buenos Aires, Argentina.

Hooper-Greenhill. 1999. “Principios sobre la educación en los museos”. Editorial, Trea.

Martini, Yoli Angélica. 2007. “Teoría y práctica de un museo. Balance de una pasión” Ed. del Boulevard Río cuarto.

Neufeld, María Rosa y Thisted. 1999. *"De eso no se habla"* Eudeba. Buenos Aires, Argentina.

Pastor Homes, María Inmaculada. 2004. *"Pedagogía museística" Nuevas perspectivas y tendencias*. Ariel Patrimonio Barcelona.

Siede, Isabelino. 2007. *"Educación para el desierto"* en: *Educación Política Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela Píados*. Buenos Aires, Argentina.

Rockwell, Hélice. *"Claves para la apropiación: Escolarización Rural en México"*. En Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. State University Of New York.

TRADUCCIÓN DE COSTANZO CARLOS ALBERTO

Rotman Mónica (comp). 2004. *"Antropología de la cultura y el patrimonio diversidad y desigualdad en los procesos culturales contemporáneos"* Ferreyra editor. Córdoba, Argentina.

MESA CECA

- **Museo Histórico Militar**

PATRICIA HERRERA

- **Propuesta de modelo pedagógico para intervención – visitas guiadas**

LUIS ALEGRÍA

CRISTIÁN GUTIÉRREZ, CARLOS ROJAS

- **Área educativa del Museo Nacional de Bellas Artes**

YENNYFERTH BECERRA



Primer día: 3 de noviembre

• Museo Histórico Militar

PATRICIA HERRERA

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

Voy a hacer un acercamiento al trabajo activo del Museo Histórico Militar, considerando principalmente este tema de la educación patrimonial. ¿Cómo un museo de historia, y específicamente un museo de historia militar en Chile, puede abordar este tema? ¿Y cómo nosotros, a partir del año 2004, hemos intentado establecer puentes con la comunidad y con la sociedad civil, a partir de un proyecto muy grande que género el Ejército de Chile, de reactualización de sus museos y de sus colecciones patrimoniales?

Les voy a contar un poco y presentar el museo. Quiero partir explicándoles que todo lo que tiene que ver con el Museo Histórico Militar es patrimonio, desde el edificio mismo, que se conoce como Edificio Alcázar y está ubicado en el Barrio Dieciocho de Santiago. Este edificio ha sido declarado monumento nacional, y alberga la colección más importante del Ejército. Desde que el público –niños, jóvenes, adultos y familias– entra al museo, están entrando a un espacio histórico cargado de valores, simbolismos y patrimonio. Si Uds. se fijan, la segunda imagen es la exhibición permanente que ocupa gran parte del edificio del museo, bajo el lema “Cinco

Siglos de Historia”. El museo está fijado entre líneas temporales, desde 1460 hasta 1960, quinientos años de la historia de Chile vinculada a la historia del Ejército. Ése es el gran marco sobre el cuál se crea la exhibición y nuestro trabajo educativo.

Y la educación es el eje central de nuestro accionar; hay un gran personal que conserva y difunde, porque para ser un museo chileno, el Museo Histórico Militar tiene una gran cantidad de personal. Como ejes están las actividades y la propuesta educativa, que dinamiza a todas las demás áreas. Dentro de esta propuesta educativa, tenemos una sala didáctica para la cual hemos creado una planificación directa con los profesores y los niños, esta sala didáctica está orientada a los niños desde pre-escolar hasta sexto año básico, que es donde se realiza el vínculo más directo con los objetos patrimoniales.

Esta propuesta, este eje educativo que hemos trabajado, es un nuevo concepto de museo, entendiendo esta institución como un agente educativo y promotor de cambios sociales, y por otro lado también entendiendo al público no como un agente pasivo sino como un actor protagónico y

activo, que pregunta, que critica, etc. Bajo estas premisas, el Museo Histórico Militar se propone como un espacio abierto a todo público, un lugar entretenido, y el patrimonio que conserva como perteneciente a todos los chilenos.

Dentro de nuestra propuesta educativa, nos entendemos como un espacio alternativo y en diálogo con la educación formal. Vemos la historia como un proceso a partir de estos sujetos que nos visitan, en el cual los objetos patrimoniales son nuestro eje. Vinculamos conocimiento y emoción—para nosotros es muy importante lograr esta sensibilidad en todas nuestras actividades. Hemos recibido una gran emotividad en las visitas: no solamente llegan a adquirir conocimientos intelectuales, sino que la interactividad y la propuesta museográfica está orientada a poder interactuar (con módulos computacionales, por ejemplo, entendiendo que la interactividad es mucho más que eso), y una propuesta de experimentación y descubrimiento.

Para realizar esta propuesta educativa, tenemos un proceso que estamos ocupando permanentemente con el equipo, que también es un equipo de trabajo más o

menos grande. En este momento, somos alrededor de nueve o diez personas, lo cual es bastante gente para un departamento educativo. Nuestro trabajo se basa en un proceso constante, como un círculo que siempre está en movimiento, y que primero debe detectar las necesidades que hay en nuestro público (específicamente nuestro público escolar): las necesidades que tiene el profesor y el alumno para construir la Historia de Chile, y en que nosotros como Museo Militar abordamos la Historia de Chile y la Historia del Ejército. ¿Cómo conectamos eso con el colegio y con los planes y programas del Ministerio? Con mucho trabajo en equipo, de creación, de lluvia de ideas, de proponer cosas hacemos una planificación y lo llevamos a la práctica. Hacemos una “marcha blanca”, y lo probamos entre nosotros, con profesores que invitamos, cursos invitados, y posteriormente hacemos la evaluación.

De esa forma, vamos haciendo este trabajo dinámico y vamos viendo. Por ejemplo, nosotros tenemos clarísimo cuáles con los temas que más les interesan a los profesores. Tenemos en el segundo piso una exposición sobre la Primera y la Segunda Guerra Mundial y su relación con la histo-

ría de Chile. Entonces, muchos alumnos de 2° o 3° Medio van al museo a ver este tema, porque esa temática no está en otro museo de Santiago. Y como sabemos que ese tema es muy solicitado, es uno de los temas a los cuales le ponemos más énfasis y creamos más actividades. Y así nos vamos adecuando un poco a las necesidades de los profesores.

Les voy a hablar sobre dos propuestas dentro de la gama de visitas guiadas que tenemos. Partimos con visitas guiadas, pero nos hemos ido extendiendo a otras actividades: tenemos talleres de ocasión de invierno, mini-talleres, eventos masivos donde invitamos a las familias el fin de semana, y otras actividades educativas. Pero yo les quiero hablar de estas dos, que son una apuesta del museo en relación a los recursos más virtuales y cómo relacionarnos con el público a través de internet. Porque ya hemos probado con contacto directo en la sala didáctica, donde los niños pueden tocar los objetos y ponerse trajes de militar; ahora vamos a explorar este otro canal de comunicación, que es a través de un sitio web. Si bien el museo tiene su sitio institucional con ciertas características, estamos apuntando a una propuesta que nos permita comunicarnos con los alumnos, con la familia y con los profesores a través de Internet, y una página específica, que es www.mhmeduca.cl, que tendrá una serie de materiales que los profesores podrán descargar gratuitamente: fichas de nuestros objetos, recorridos virtuales, actividades antes y después de

las visitas. De esa forma, será más cercana esta relación, porque nos hemos dado cuenta que necesitamos tener este tipo de materiales e imágenes de los objetos de forma más cercana a los profesores, ya que nosotros podríamos imprimir algunas guías didácticas, pero no tenemos recursos para imprimir ese tipo de material permanentemente a todo color. Entonces debemos que recurrir a internet, que es una solución bastante buena.

Ahora, este es el primer paso que hemos dado con este sitio web educativo. Ha sido nuestra intención utilizar Facebook, que es un proceso de aprendizaje, pues tenemos que aprender cómo relacionarnos con los jóvenes. Uds. ven en internet que para el tema militar existe una imagen muy preconcebida: que es aburrido, que me voy a encontrar solamente con armas y uniformes, y la verdad es que el museo no está planteado así—está planteado de una forma mucho más dinámica y más abierta hacia otros aspectos de la historia. Entonces nuestro desafío con los jóvenes es cómo hacer para que enganchen y después visiten nuestra futura página. En ese desafío nos encontramos ahora, y estamos buscando estrategias y actividades para poder hacer este enganche.

Otra instancia con jóvenes que tiene relación precisamente con este mismo sitio web es un taller de PSU (Prueba de Selección Universitaria). Esta es una apuesta que estamos haciendo para trabajar con este público juvenil que ya está en los úl-

timos dos años de escolaridad, proponiéndoles un taller de ciertos temas específicos, porque tampoco podemos tocar *todos* los temas de esta prueba, pero sí dar apoyo específico para que vayan al museo, vean la historia de la Independencia como un proceso (y no como hechos puntuales ni personajes aislados, sino como un proceso que se desarrolló a lo largo de varios años). ¿Y cómo acceder a ese proceso? ¡A través de los objetos! Para eso hemos creado un material didáctico especial, y hemos estado todo un año discutiendo cómo implementarlo. La idea principal es que el joven llegue al período de la In-

dependencia a través de los objetos que tenemos sobre este tema –por ejemplo, un baúl de Bernardo O’Higgins, una espada auténtica de José Miguel Carrera– ésa es la forma en que vamos enganchando al público juvenil y haciendo a la vez este enganche con el sitio web, ayudándolos a preparar su PSU.

Eso es lo que yo les puedo contar sobre la propuesta que estamos trabajando actualmente. Como les digo, éste es un proceso constante de revisión y cambios, en este desafío que es para nuestro equipo educativo trabajar en un Museo Histórico y Militar.

• Propuesta de modelo pedagógico para intervención – visitas guiadas

LUIS ALEGRÍA

Coordinador de Educación, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Santiago, Chile. Presidente de ICOM-Chile.

CRISTIÁN GUTIÉRREZ, CARLOS ROJAS.

Equipo de Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

INTRODUCCIÓN

El presente texto busca establecer posiciones sobre el quehacer educativo del equipo de educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, partiendo no sólo desde una evaluación de lo realizado, sino principalmente desde su reconocimiento. Por ello, su lectura correcta debe insertarse en un proceso mayor de evaluación y diagnóstico. En ese marco, y considerando la necesidad de iniciar un proceso de intervención en el corto plazo de la actividad “visita guiada”, caracterizada como uno de los componentes más importantes implementados desde el ámbito educativo de la Corporación, se proponen marcos de acción que en el corto plazo deben influir de manera significativa en la configuración de una nueva etapa del trabajo educativo de la Corporación.

4.A ESTATUTOS Y EDUCACIÓN

El primer elemento clave desde el cual situamos nuestra intervención se refiere al soporte institucional; por ello hemos considerado importante argumentar nuestra propuesta desde los estatutos de la corpo-

ración, y en su análisis tomar como base el artículo que a continuación presentamos:

ARTÍCULO TERCERO: El objeto de la Corporación será: **a) Preservar la memoria histórica de Villa Grimaldi y de otros centro de detención y tortura, sus instalaciones y lugares simbólicos. b) Fomentar y difundir una cultura por los derechos humanos; c) Contribuir a preservar, ampliar y desarrollar las libertades individuales y colectivas en todos los planos. d) Crear, mantener y coordinar actividades con otros organismos e instituciones nacionales e internacionales de derechos humanos. e) Elaborar y desarrollar programas de actividades tendientes a concretar los propósitos precedentes expuestos. f) Administrar, conservar y difundir, para beneficio de la comunidad, el denominado “PARQUE POR LA PAZ” ubicado en José Arrieta ocho mil cuatrocientos uno. g). Gestionar, organizar y administrar los fondos que se recaben para llevar a cabo los proyectos de la Corporación. En ningún caso la corporación perseguirá o se propondrá fines sindicales o de lucro, como asimismo de cualquier otra entidad que haya de regirse por un estatuto legal propio.**

4.B EL EJE DE LA TRANSVERSALIDAD

En este marco, es posible reconocer una serie de avances de la educación en Derechos Humanos, como su incorporación al currículum, su profesionalización y su institucionalización, que por cierto no ha estado exento de complicaciones. Desde nuestra perspectiva, la más importante complicación serían las limitaciones del modelo curricular chileno, que ha establecido como única forma posible de trabajo la temática transversal en la educación formal. Al respecto, Magendzo plantea que:

“[en] la concepción académica o disciplinaria del currículum y el currículum cognitivo –que dicho sea de paso son las que están hoy en boga en las Reformas Educativas de la mayor parte de los países de América Latina– se han incorporado los derechos humanos como un contenido transversal del currículum. La tendencia general no ha sido crear una asignatura específica de derechos humanos, sino que incluirla en asignaturas como las Ciencias Sociales, la Literatura, las Artes, las Ciencias, la Educación Física, de manera que es el currículum en su totalidad

el que se hace cargo del tema. Cabe señalar, sin embargo, que esta modalidad ha tenido que enfrentar serios obstáculos y no ha estado carente de serias tensiones, éstas se generan preferentemente por el hecho que hoy existe una marcada tendencia por darle mayor importancia a los contenidos disciplinarios, que favorecer temáticas como los derechos humanos. Dicho de otra manera, la educación actualmente está más preocupada por entregar conocimientos que favorecen la formación para la producción y la competitividad que por los que tienden a la formación ciudadana” (2002).

En efecto, a partir de la Reforma Educativa de 1992, el actual currículum nacional se estructura en torno a dos ejes de enseñanza: a) Objetivos y Contenidos Verticales (centrados en el despliegue de las disciplinas, caracterizadas como sectores y subsectores), y b) Objetivos y Contenidos Transversales (temáticas que trascienden las disciplinas, instalándose desde una opción valórica). Este último ejemplo, si bien permite la incorporación de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal, mantiene la temática fuera del currículo,

cayendo incluso en lo extraprogramático. Según Magendzo: “... parte constitutiva del Marco Curricular de la Reforma y de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que apuntan a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo” (Magendzo y Toledo, 2008: 78).

En esta misma línea, un documento clave elaborado por el propio MINEDUC es “Derechos Humanos. Currículo y temas sociales: cómo trabajar los derechos humanos a través de los objetivos fundamentales transversales en los Planes y programas de MINEDUC”¹⁹, cuyo objetivo es propiciar el conocimiento de la temática de los derechos humanos en la escuela y los docentes. Este mapeo, centrado en los objetivos fundamentales transversales, se transformó en una suerte de paradigma que impidió otras miradas; sin embargo, como el propio Magendzo afirma nuevamente:

“Los maestros, en muchas ocasiones, se resisten [a introducir la temática de derechos humanos] aduciendo que están muy agobiados con la cantidad de contenidos que deben cubrir, además

argumentan que no saben cómo hacerlo. El desafío consiste, precisamente, en seducirlos y capacitarlos. En señalar que sus contenidos de materia ganan una dimensión muy importante con la mirada de los derechos humanos, una mirada social y ética” (2004).

Considerando los anteriores argumentos, proponemos desarrollar y abordar la temática de los derechos humanos no sólo desde la óptica de la transversalidad, sino que apostando en un sentido contrario (que no se entienda como excluyente): implementar la temática en los objetivos fundamentales verticales y contenidos mínimos obligatorios, que por cierto reforzaría la actual propuesta de Adecuación Curricular del propio MINEDUC.

En suma, se trataría de reconocer la apertura de una nueva etapa, caracterizada por jóvenes que demandan más información sobre las violaciones a los derechos humanos, en particular de nuestra historia reciente (La Nación Domingo, septiembre de 2009). Por su parte, los docentes han manifestado e identificado una serie de obstáculos para la inclusión de la temática en el aula, señalando “en términos generales (...) uno de los problemas que enfrentan los establecimientos para desarrollar actividades de derechos humanos, en especial referido al periodo del régimen militar, es la carencia de textos, fuentes históricas, documentales, videos u otros recursos audiovisuales y materiales didácticos apropiados” (Magendzo y Toledo, 2004: 93).

¹⁹ MINEDUC, “Derechos Humanos. Currículo y temas sociales: cómo trabajar los derechos humanos a través de los objetivos fundamentales transversales en los Planes y programas de MINEDUC 2007, Santiago Chile.

4.C ENFOQUE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

Partiendo por reconocer la existencia de la función educativa de la escuela, caracterizada por la utilización del conocimiento –social e históricamente construido y condicionado– como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real asumido como “natural” por la ideología dominante (Pérez Gómez, 1993), nos planteamos un desplazamiento teórico que vincula la escuela, como espacio formal, con lo que se han denominado “otros espacios educativos”, como museos, parques, sitios de memoria y memoriales, en tantos agentes educativos informales de una gran potencialidad educativa.

Por tanto, asumiendo el aprendizaje desde un enfoque amplio como punto reflexivo y crítico de todo conocimiento espontáneo sustentado en las teorías implícitas acerca de lo social –que naturalizan el mundo y que constituyen la base de pensamientos caracterizados por ser excluyentes, racistas o violentistas– la función verdaderamente educativa de todo espacio y práctica social contribuye a la conformación de un mundo mejor.

A esa función educativa, se suma además una caracterización de la actividad educativa (Novak y Gowin, 1988) como un acontecimiento complejo de construcción de conocimiento y aprendizajes significativos, en relación a cuatro elementos claves:

1. Sujeto que aprende
2. Profesor
3. Currículum
4. Medio

Sobre el primero, el **sujeto que aprende**, podemos decir que todo alumno/a es un sujeto activo de sus propios aprendizajes, que posee conocimientos adquiridos, aspiraciones, visiones de mundo y –muy importantemente– intereses sobre ese mundo social, agregando además que la responsabilidad del aprendizaje es individual. Para el caso del **profesor**, se hace evidente su rol de mediador entre el sujeto que aprende y el contexto: poseería cierta capacidad de gobernación, una función que trasciende sus competencias disciplinarias. El **currículum** constituye una guía que incluye los conocimientos, habilidades y valores de la experiencia educativa que satisfagan criterios de excelencia que la hagan digna de estudio. Este también puede ser visto como un obstáculo a la generación de nuevos y significativos aprendizajes, por su carácter de impuesto y universalizante, o bien como una oportunidad para abordar ciertas materias relevantes desde el punto de vista social. Utilizando esta última perspectiva, creemos que el currículum puede aportar a la sistematización de la experiencia educativa en el PPVG. Por cierto, esto en ningún caso debe considerarse como un estanco cerrado e impenetrable, pues toda experiencia educativa con sujetos activos posee un grado de subversión sobre lo que se registra como significativo. Final-

mente, tenemos el **medio o contexto**, que es la relación espacio-temporal en que se desenvuelve la acción educativa. El medio es relevante como catalizador y potenciador de los otros elementos.

Por lo anterior, situarse desde una noción de conocimiento como “construcción social” y del aprendizaje como un “acto activo de dar significado a la experiencia” significa asumir que, *“si el niño/a en sus intercambios espontáneos con el medio físico y psicológico-social se pone en contacto con el sentido de los objetos, artefactos, instituciones, costumbres y todo tipo de producciones sociales, es razonable que la escuela, de forma sistemática, cuida la adquisición más depurada y organizada de las ideas, significados e intencionalidades que configuran la estructura social y material de la comunidad donde se desarrolla la vida del futuro ciudadano”* (Pérez, 1993). En este sentido, vemos nuevamente como esa función social creadora y transformadora que posee la escuela es perfectamente asimilable desde otros espacios, como por ejemplo los sitios de memoria, en tanto espacios de resignificación social.

En línea con esa sistematización, se debe tener claridad sobre las definiciones desde las cuales nos situamos al hablar de “pedagogía de la memoria” o “educación en derechos humanos”. Por ello, se hace necesario hablar nuevamente de tres momentos que constituyen la organización sistemática de los aprendizajes:

A. Postura epistemológica de la disciplina. En este sentido, situarse desde la pedagogía de la memoria y la educación en derechos humanos, y además en un sitio de memoria, requiere de una definición clara de ciertos elementos conceptuales, como por ejemplo los estatutos de la Corporación.

B. Una teoría del aprendizaje. No sólo identificar “lo que se desea transmitir” constituye un elemento clave, sino también el “cómo se desea transmitir”, estableciendo un marco de acción para que actúe una relación dialógica de conocimiento. Volver sobre la idea de un conocimiento “socialmente construido” requiere de lineamientos que guíen una práctica que ponga en cuestión el *statu quo*.

C. Sujeto que aprende. Contar con jóvenes, niño/as, alumnos/as activos y responsables de sus propios aprendizajes es una condición ineludible que tensiona toda práctica memorística y pasiva.

Cuando se dice que la escuela tiene como *“misión prioritaria acrecentar el capital cultural de los sujetos que concurren a ella, hacemos referencia, no a cantidad de contenidos decorativos, sino a cantidad y calidad de esquemas de pensamientos y de acción, conceptos, operaciones que los alumnos logren construir y utilizar instrumentalmente”* (Sanjurjo y Vera, 2003: 65-66). En esta cita, perfectamente se podría cambiar el concepto “escuela” por el de

“sitio de memoria”; con esto queremos poner el acento en la posibilidad cierta de generar aprendizajes significativos desde el PP Villa Grimaldi.

Para esto se deben precisar ciertos elementos básicos, y dos de los más críticos serían, por ejemplo, la visita guiada como proceso y la identificación de un obstáculo de aprendizaje. Para la visita guiada, un primer elemento de quiebre que se debe instalar es que ésta no debe considerarse una experiencia única, especial y aislada, ya que pensar de esa forma conlleva a asimilar de manera mecánica una visita guiada a una sola clase, lo que Sanjurjo y Vera (2003) caracterizan con la ecuación “una clase es una clase cero”, porque todo aprendizaje implica un proceso que moviliza saberes, desde aquellos saberes previos (representaciones previas, aprendizajes previos, obstáculos y desequilibrios) hasta la implementación de nuevas etapas y formas que se instalan como búsqueda de jerarquías, relaciones, etc.

Por ello, nuestra propuesta se articula desde tres momentos de intervención que van más allá de la programación de la visita guiada, estableciendo el comienzo del trabajo desde la vinculación entre contenidos y programación de clases. Éste lo hemos llamado “trabajo previo en el aula” (**A1**). Luego, la “visita guiada” como tal (**VG**) se configura a su vez a partir de tres momentos: **DI**, dinámica de inicio; **VG**, que corresponde a la visita guiada y es el recorrido más el relato; y **TR**, taller de re-

flexión. Todos estos tópicos se explicarán en la parte del modelo de intervención.

El rol del obstáculo, o “desequilibrio cognitivo”, según Astolfi (2000), es parte importante del ejercicio escolar que se construye desde lo rutinario, con lo cual no se establecen objetivos interesantes para los alumnos. Una pregunta interesante desde un espacio educativo distinto a la escuela sería poder identificar algún objetivo-obstáculo que permita su resolución en dicho espacio. Para ello, asumir una didáctica de aprendizaje constructivista significa apostar por la posibilidad de construir aprendizajes significativos; el nuevo aprendizaje se debe diferenciar de los ya conocidos, poder conectar y relacionarse con una red significativa. Para ser aplicado comprensivamente y creativamente (Sanjurjo y Vera, 2003), se deben considerar las fases de construcción, elaboración, ejercitación y aplicación. La pregunta inmediata asociada a la experiencia educativa de un sitio de memoria es: ¿qué fases son realizables en dicho espacio?, o ¿cuáles fases se privilegiarán?

En este esquema didáctico, una clave es que todo aprendizaje se genera desde la identificación de un desequilibrio u obstáculo que incentiva la posición del sujeto a aprender. Asumiendo que la identificación de las etapas son claves en todo proceso de aprendizaje, que requieren de planificación y una serie de estrategias y materiales para su resolución, debemos ser capaces de desarrollar un modelo de intervención de algunas etapas. A grandes

rasgos, se trata de saber identificar el desequilibrio u obstáculo; una vez hecho lo anterior, es posible plantear una estrategia de resolución.

En este sentido, las representaciones constituyen casi siempre un obstáculo a enfrentar: *“el concepto de representación resulta fundamental porque las representaciones iniciales del discente constituyen un obstáculo que impide que se construyan nuevos conocimientos”* (Dalongeville, 2003: 5). En efecto, sería una especie de impedimento, toda vez que uno concibe y representa el mundo de una determinada manera a partir de la propia subjetividad.

Partiendo de esta base, este autor plantea tres grandes etapas para la construcción de un saber nuevo, que de alguna forma se asemejan a las ya analizadas. En primer lugar, se sitúa la emergencia o manifestación de las representaciones, en la que el sujeto toma conciencia de las representaciones que posee. En segundo lugar, se encuentra la confrontación por parte del sujeto a una situación/problema que contribuya a poner en tela de juicio tales representaciones. Finalmente, la tercera etapa es el proceso de destrucción o reconstrucción de nuevas representaciones que, en constante dualidad, reorganiza las antiguas e integra las nuevas.

Por tanto, el docente debe hacerse cargo de cuatro grandes variables. Primero, prever una situación en la que puedan emerger las representaciones del sujeto. Segundo, situar

el proceso de análisis de tales representaciones. Tercero, elaborar una situación –sea individual o colectiva– que al sujeto le resulte dificultosa, de tal manera que las representaciones que posee no le sean suficientes para resolver la situación. Finalmente, el cuarto aspecto es movilizar materiales –documentos o consignas de trabajo– que fomenten lo que el autor denomina “disonancia cognitiva”, que apunta esencialmente a crear un desequilibrio cognitivo.

Es válido, entonces, que el autor concluya que el estudiante no es una página en blanco y viene cargado de representaciones –equivocas o certeras– por lo que parecería *“indispensable trabajar sobre las representaciones de los actores de la situación de aprendizaje, porque **aprender es desplazar las propias representaciones**. El docente debería tanto conocer los conceptos que enseña – que, de hecho, son el nudo sobre el que se estructuran las representaciones–, como tomar en cuenta las representaciones sociales de los alumnos”* (Dalongeville, 2003: 11).

Es sobre lo mismo que Michael Huber establece que *“los objetos que todo formador debe transformar no son otros que las representaciones y competencias de sus alumnos. Las representaciones se pueden evaluar después de haberlas formalizado”* (2004: 29) Se profundiza más aún en el planteamiento de que poner en movimiento las representaciones constituye el punto central del profesor, para lo cual debe manejar dos sistemas de tensión, que en definitiva se levantan como las variables de

acción del docente, y son las que sirven a la hora de plantear una intervención. Huber plantea que: *“por una parte, debe organizarse un marco que dé seguridad, con unas regularidades bien claras, que será lo que provoque que los alumnos se atrevan a expresarse, a emitir hipótesis, a intentar cosas distintas... Y, por otra parte, deberá recurrir a algunas perturbaciones o alteraciones, puesto que todo aprendizaje es fruto de una adaptación a algunos datos que van cambiando”* (Huber, 2004: 33).

En efecto, es la regulación de lo que podemos denominar el binomio “regularidad/perturbación” que da lugar a la competencia crítica del profesor, en especial de la asignatura de historia. He aquí donde el profesor debe tener máximo cuidado, pues el equilibrio se convierte en algo esencial, toda vez que *“si dicha regulación se decanta hacia la regularidad, la formación quedará simplemente reducida a una mera información. Si, por el contrario, la regulación se orienta demasiado hacia la alteración, podrá causar una angustia inhibidora y bloquear el aprendizaje. El alumno reclamará la ‘contradevolución’ y creará una nueva situación que habrá que gestionar”* (Huber, 2004: 339).

Podemos plantear, entonces, que la presentación de una situación problemática se configuraría en sí misma en una situación de aprendizaje, toda vez que se propone al alumno un enigma que sólo podrá descifrar si es capaz, en definitiva, de remodelar una representación.

4.D MODELO DE INTERVENCIÓN Y PLANIFICACIÓN – VISITA GUIADA

Considerando que las visitas guiadas se constituyen en el principal servicio que entrega el PPVG a la comunidad, se ha decidido configurar un modelo de visitas guiadas al Parque para potenciar su inserción en el campo de la educación, aportando a la escuela en la temática de educación en Derechos Humanos. Por lo anterior, las visitas guiadas al PPVG se dividen en tres momentos, según el esquema que a continuación se explica:

A1 + VG + A2

(DI+ R + TR)

A1 (Trabajo previo en el aula): El objetivo de este momento es coordinar con el Docente un desarrollo planificado y programado de la visita al PPVG, buscando enmarcar, desde una perspectiva centrada en los aprendizajes de los alumnos/as, su desempeño en el Parque.

VG (Visita guiada): instancia compuesta por tres momentos, organizados de manera de vincular los saberes previos de los estudiantes, el trabajo previo del aula, el recorrido por el Parque y un taller de reflexión final.

DI (Dinámica de inicio): En este momento se busca, a través de un ejercicio didáctico, preferentemente con el uso de materiales

de carácter histórico, que los alumnos reconozcan la vinculación de la historia del sitio “Villa Grimaldi”, como “Cuartel Terranova”, como *centro secreto de secuestro, tortura y exterminio* del terrorismo de Estado de la dictadura cívico-militar chilena, hasta su recuperación como Parque por la Paz Villa Grimaldi, lugar de memoria para la promoción y defensa de los derechos humanos. El objetivo clave de este ejercicio es instalar una interrogante que ponga en circulación los saberes que los alumnos/as poseen, en cuanto saber “social”, representaciones previas, y el conocimiento incorporado desde el aula.

RUTA (Recorrido y Relato): Corresponde a la ruta organizada para visitar el sitio. Para ello se han seleccionado anteriormente ciertos hitos (estaciones) a través de los cuales se construye un *relato*, como construcción discursiva de la experiencia social de los sujetos, hombres y mujeres, sobrevivientes y ausentes del lugar. Esto se expresa en una narración oral que enuncia y representa hechos, anécdotas, recuerdos y datos, en tanto componentes de memoria, que articulan la vivencia testimonial y las marcas materiales en sus tres niveles de patrimonialización, en tanto vestigios, reconstrucciones o figuras simbólicas.

Desde el punto de vista pedagógico, este momento constituye la ruptura, es decir la pérdida de la estabilidad emocional y cognitiva, sin la cual no es posible gene-

rar la apertura de aprendizajes futuros. La ausencia de desafíos conceptuales constituye una de las formas más comunes de la monotonía escolar (Astolfi, 2000).

TR (Taller de reflexión): Una vez pesquissadas las representaciones previas que envuelven los obstáculos de aprendizaje, e instalado el desequilibrio cognitivo y actitudinal, se vuelve sobre el punto de inicio, con una diferencia, ya que en este momento se lleva a cabo un nuevo ejercicio que tiene como objetivo propiciar una reflexión de los alumnos/as en dos niveles.

El primero es discutir las condiciones históricas que posibilitaron la emergencia del “Cuartel Terranova”. El segundo es propiciar una reflexión con clave en el presente, para lo cual se organiza el ejercicio didáctico, presentando materiales –preferentemente noticias, crónicas, casos y reseñas– que sitúan la reflexión en el ahora, según el objetivo educativo inicial enunciado.

A2 (Trabajo posterior de aula) Llegados a este punto, se busca “cerrar el círculo” del aprendizaje. Para ello es necesario, en primer lugar, que el docente intente operacionalizar el objetivo de aprendizaje (Astolfi, 2000) y, en segundo lugar, que propicie en los alumnos/as una actividad que movilice los conocimientos adquiridos, a través de una creación individual o colectiva como instrumento de evaluación de toda la actividad.

Modelo

Identificación

NIVEL:
SUBSECTOR:

RUTA:
UNIDAD:
SUBUNIDAD:
CMO:
OBJETIVO GENERAL DE LA VISITA:
CONTENIDOS CONCEPTUALES:
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:
CONTENIDOS ACTITUDINALES:

Trabajo previo de Aula (A1)

I) CONTENIDOS MINIMOS (A1): (CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES)

Visita Guiada

DINÁMICA DE INICIO (I): (CONTENIDOS CONCEPTUALES)
REPRESENTACIONES PREVIAS (OBSTÁCULO)
OBJETIVO:
CONTENIDO:
INTERVENCIÓN DOCENTE:
RECURSOS:
TIEMPO ESTIMADO:

RUTA (R): (CONTENIDO CONCEPTUAL Y ACTITUDINAL) DESEQUILIBRIO COGNITIVO
OBJETIVO:
ESTACIONES:
1)
2)
3)
N)
TIEMPO ESTIMADO:

TALLER DE REFLEXION (TR): (CONTENIDOS PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES) HERRAMIENTAS PARA SOLUCIONAR EL DESEQUILIBRIO COGNITIVO OBJETIVO:
CONTENIDO:
INTERVENCIÓN DOCENTE:
RECURSOS:
TIEMPO ESTIMADO:

Trabajo posterior de Aula (A2)

III) VUELTA AL AULA (A2): RESOLUCIÓN DE DESEQUILIBRIO COGNITIVO O DE REPRESENTACIONES. PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES.

• Área educativa del Museo Nacional de Bellas Artes

YENNYFERTH BECERRA

Encargada del Área Educativa del Museo Nacional de Bellas Artes (Dibam), Santiago, Chile.

El Área Educativa del Museo Nacional de Bellas Artes es un área educativa bastante grande para el común de los museos Dibam, que generalmente tienen áreas educativas muy reducidas. Pero nuestros recursos, medios y situaciones para generar proyectos siguen siendo de la misma calidad con que cuentan todos—son siempre muy escasos y tenemos que “autogestionar” muchas de las cosas que realizamos como área educativa. Lo que les quiero mostrar ahora ha sido un trabajo de mucho tiempo, con proyectos y definiciones que hemos ido elaborando, y que es todo desde la autogestión.

Parte de lo que nos ha ayudado es tener una mirada bastante multidisciplinaria al interior del equipo: hay historiadores del arte, artistas visuales, periodistas y profesoras. Eso ha contribuido a esta mirada multidisciplinaria con la cual nuestro equipo ha generado bastantes proyectos, desde una pregunta que se ha planteado el museo. Hace algunos años, el museo viene buscando una nueva estrategia para mostrar y difundir este patrimonio, y desde esa pregunta sobre el patrimonio nos hemos instalado. En ese sentido, nos han servido mucho las

definiciones de patrimonio que hemos podido generar, para después crear distintas actividades que vayan apoyando esta cercanía.

El museo necesita —o se pretende o se cree que el museo necesita— ciertos conocimientos para que la gente se acerque. La gente ya viene con ciertas especulaciones, o llega al museo “pensando algo”, vienen con un curriculum muy establecido—los profesores de tal curso vienen a buscar tal materia. En este sentido, hemos tenido que ir respondiendo a estos distintos requerimientos: el alumno, el profesor, de manera distinta y con actividades diferentes.

Para nosotros hay tres miradas básicas:

- Implementar estrategias de mediación, que nos permiten conocer y difundir las obras de arte que el museo conserva y exhibe,
- Promover la valoración y el respeto por el patrimonio artístico, y
- Crear lazos de pertenencia e identidad a partir de la comprensión de la historia del arte chileno.

Desde allí empezamos a generar actividades que nos sirvan y que ocupen esta definición de patrimonio. Las visitas guiadas son siempre nuestra primera herramienta; ya van más de seis años que tenemos un equipo que, si bien no es un área educativa propiamente tal, son guías que hacen el primer vínculo, y desde la praxis de esa experiencia comenzamos a generar todas las demás actividades. Partimos así, desde las visitas guiadas, y desde allí empezamos a conocer a los que se acercaban al museo. Nuestro museo atiende más de 18.000 niños al año, y tenemos exposiciones transitorias y permanentes. Por lo tanto es también bastante variado, no nos podríamos establecer con una parrilla de una sola cosa para entregar. Cada dos o tres meses tenemos exposiciones transitorias distintas. En ese sentido hemos ido estableciendo nuestra metodología.

Uno de los proyectos que surgió fue crear un equipo de guías monitores con estudiantes de las escuelas de arte y pedagogía en artes visuales. Conformamos un equipo de más de 40 jóvenes, y quedaron seleccionados 15 guías monitores que están trabajando con nosotros hace ya más de un año, y que se van preparando en forma perma-

nente para cada exposición, sea permanente o transitoria. Para nosotros ha sido una extensión de nuestro propio trabajo hacia los fines de semana; ellos se preocupan de todo el público de fin de semana, es un público que llega con su familia y es bastante distinto al que en la semana avisa y concierta una visita guiada.

Uno de los medios a través del cual hemos querido acercarnos y entablar este vínculo directo con el estudiante y el profesor es el material didáctico. No siempre tenemos la posibilidad de tener un material didáctico; hemos tenido posiciones transitorias y, gracias al financiamiento de los mismos auspiciadores, hemos podido generar un material que permite que el profesor vaya y tenga una orientación clara para lo que va a desarrollar. Pero si hablamos en términos gruesos, la mayoría llega a este “desierto”, donde comienza a organizar y vincular lo que tiene allí con lo que ve en ese momento. Van “a la mirada”, porque no muchos llegan a preparar su visita antes, por lo tanto éste también ha sido un medio para orientar esa vinculación.

Por eso, en este momento nos encontramos desarrollando un material a partir

de un proyecto patrimonial, que son los “diarios de trabajo educativo”. Aquí pueden ver el primer diario, en el que todavía estamos definiendo cosas, pero quise mostrarles lo que van a ser estos siete diarios educativos, entregados, orientados y vinculados desde la enseñanza pre-escolar hasta cuarto medio, y para los cuales vamos a ofrecer una orientación para el profesor. Están pensados para leer junto a los planes y programas, pero no directamente desarrollados desde allí.

Decíamos que hace un par de años que el museo viene trabajando este cambio de roles, donde el visitante ya no es pasivo, sino que un visitante activo con una mirada multidisciplinaria y muy rápida, en donde al niño se le pide crear muchas más herramientas, y donde el vocabulario es distinto. No podemos sobre-estimar ni al profesor ni al alumno, entonces estamos haciendo “diarios de trabajo” donde ellos podrán ver diferentes temáticas orientadas por una línea de tiempo, con un glosario y diferentes herramientas que entregaremos desde el museo. Imprimiremos más de 10.000 ejemplares, y estará disponible para los profesores en línea y también de forma física en el museo mismo.

Se están generando distintas interrelaciones con este personaje, que va a ser el “diarero”, el que reparte este diario. Este personaje no es muy intelectual, sino que es un personaje de la vía pública, que comenzará a mostrar esta vinculación en el sitio web del museo, donde tendremos

ahora una participación activa: “Arte Sin Muros”, donde también se va a filtrar este diarero, con un programa cada dos semanas que estará en línea con un programa del área educativa, y que será un material directo para los profesores, con entrevistas y materiales que podrán bajar, y vamos a estar hablando y haciendo visitas con un material didáctico virtual que va a ser transmitido para los niños y los mismos profesores. Para nosotros, esto es un gran avance—poder dejar este material allí, inscribiéndonos no sólo como área educativa, sino porque una de las grandes faltas que los profesores nos han hecho saber es la falta de materiales, documentación y llegada hacia ellos. Por eso, también nos hemos preocupado de cómo hacer tangible esta orientación. Necesitamos llegar con las herramientas, pero ¿de dónde saco estas herramientas sin convertirnos en una sala de clases? Era muy importante para nosotros, al plantearnos hacer seminarios con los profesores, que no queríamos ni creíamos que teníamos que convertirnos en la sala de clases—no *podemos* pasar todo el contenido de una sala de clases, no *somos* la sala de clases, y nuestro material de difusión debe ser la conexión permanente, junto con las exposiciones itinerantes del Bellas Artes. Ése es nuestro material.

Así, nosotros tenemos que difundir, enseñar o transmitir esta metodología para que los profesores también sepan realizar una lectura visual de una obra, una instalación, una escultura o una pintura, y es eso lo que he-

mos planteado en los seminarios. Este año se plantearon tres seminarios para profesores, donde tomamos como punto de partida el entorno cotidiano, privado, público y mural—todas estas relaciones. Invitamos a artistas visuales, a profesores que están trabajando el tema del entorno en los colegios rurales o urbanos. Por ejemplo, en el último seminario se hizo una relación directa, y ahora tenemos una exposición de Gordon Matta-Clark. Vamos a tener un montaje de una obra muy especial, que se llama “Garbage Wall”, que es la construcción de una obra a partir de juguetes, basuras y desechos. Vamos a construir un muro, invitando a los profesores a participar con sus alumnos, trayendo parte de esta basura para la construcción de una obra de arte contemporáneo.

La participación activa de los profesores ha sido fundamental para nosotros. Acabamos de reconstruir la obra de Juan Pablo Langlois, una obra del año 1969-70, y también se invitó que los profesores trajeran diarios para construir esta intervención. En el momento que se vincula el profesor directamente con el museo, se siente parte, siente una relación directa entre el alumno y nosotros. Tenemos una red de más de 350 profesores, que son los que se van repitiendo en estos seminarios y los que se nos acercan. Al principio, nos costó hacer el vínculo, pero ahora ellos se acercan directamente a nosotros. Es una vinculación que siempre establecemos, con talleres para niños y adultos que se trabajan en una sala educativa, y que corresponde a estos mismos cambios, a este

rol donde la colección ya no es una colección pasiva, sino que una colección activa donde la pintura chilena va cambiando permanentemente y se van entablando relaciones en estos ejercicios de colección—obras clásicas con obras contemporáneas, una fotografía de contexto con una obra del siglo XIX. Este vínculo y esta relación de lenguajes busca generar un diálogo no sólo en la obra, sino con el espectador, que ha trabajado directamente con nosotros, por ejemplo, en esta sala de animación que es una sala didáctica.

Dos de los ejercicios o actividades que han sido fundamentales para nosotros en esta inclusión han sido el Día del Patrimonio y el “Retrato de la Memoria”, con que este año nos vinculamos directamente con una exposición que tuvo Rafael de Penagos, que era una mirada sobre los inicios del siglo XX en España. Nosotros lo vinculamos a nuestro país, y pedimos la participación colectiva de la gente, que debía enviarnos sus fotografías de comienzos de siglo XX (hasta 1970); con este objetivo, se constituyeron las siguientes categorías: Moda, Deporte y Vacaciones. Y las personas mandaban sus fotografías, que nosotros instalamos en unos marcos dorados para que se vieran ellos mismos. Se vinculaban y ocuparon un lugar en el museo, y sus propias fotografías estuvieron a la vista en el museo más de un mes. Por eso hablamos del “vínculo del patrimonio”: cuando ellos entienden lo que es el patrimonio a partir de estas actividades y prácticas, comienzan a entablar una re-

lación directa con el museo, porque ya no es sólo una exposición, sino que *ellos* son los expositores. Son curadores, pueden organizar una exposición al interior, llevan sus propios objetos para formar parte de la muestra. Allí comienzan a entender, porque en el museo no solamente esta el objeto estático puesto allí, vinculado con una muralla, sino que hay un equipo de museografía, un curador, un guión curatorial, una manera de exhibir las formas, una iluminación, etc.

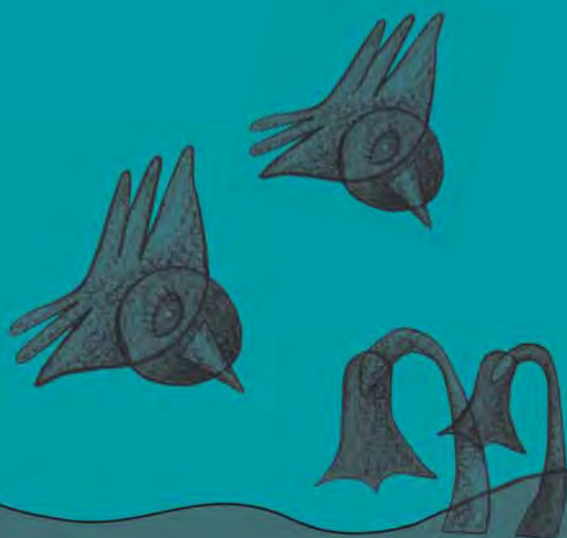
Por ejemplo, yo fotografié un barrio para otra actividad llamada “Lo Más Chileno de Mi Barrio”, que se celebró para el Día del Niño. Invitamos a profesores y alumnos a mandarnos sus fotografías de “lo más chi-

leno”. Fueron seleccionadas tres fotografías, y por detrás pusimos la definición de patrimonio tangible y patrimonio intangible, según los mismos niños. Este término nos ha servido para vincularnos directamente, pero también para este cambio de rol en que el museo ya no es solamente un muro, sino que hay un montón de gente participando y haciendo visibles a esos agentes en esta sala de animación. Seguramente los niños van a poder montar su exposición, iluminarla, ver qué marco y decir por qué ese marco. En ese sentido, estos agentes hacen transparente al museo. Para nosotros, como área educativa, todas estas actividades han sido fundamentales para poder generar una presencia visible de nuestro trabajo.

CHARLA

- La memoria como patrimonio:
La experiencia del Parque de la Memoria –
monumento a las víctimas del terrorismo de estado

CLARA BARRIO



Segundo día: 4 de noviembre

• La memoria como patrimonio: La experiencia del Parque de la Memoria – monumento a las víctimas del terrorismo de estado

CLARA BARRIO

Coordinadora del Área Nómina del Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, Buenos Aires, Argentina.

Aprendí mucho en la jornada de ayer, y me llevo todo eso para reflexionar sobre el tema de la educación en Argentina. No trabajo específicamente en la parte educativa, pero sí estoy vinculada al Parque de la Memoria desde sus inicios, por lo que también intentaré dar cuenta del aspecto educacional. En primer lugar, comentaré cómo surge este proyecto, junto con mostrarles fotos del lugar en que está ubicado.

El “Parque de la Memoria: Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado” es una propuesta que surgió en 1997 en la ciudad de Buenos Aires. El proyecto fue presentado ante la Prefectura de la Ciudad de Buenos Aires por un grupo de diez organismos de derechos humanos de Argentina, entre ellos Madres, Abuelas, Familiares, algunos de los organismos de afectados directos, y otros más.

La ciudad de Buenos Aires había pasado recién a ser una ciudad autónoma, con una legislatura propia, y éste es uno de los primeros proyectos que se aprobó en una audiencia pública donde participa la gente; forma parte de un plan más general que busca recuperar toda la zona costera de la ciudad. De hecho, el Parque de la

Memoria está ubicado al lado de otro parque, el Parque Natural, y en esa misma zona está instalada la Ciudad Universitaria y un estadio de fútbol.

No fue casual la idea de recuperar la costa de Buenos Aires para un parque de estas características, porque el río tiene un simbolismo muy particular en relación a esta historia y a la dictadura militar. A través de numerosos testimonios, se sabe que muchos de los desaparecidos fueron arrojados al Río de la Plata, y por eso la elección del lugar tenía un simbolismo en sí mismo.

Una vez aprobada la ley, se conformó una Comisión Mixta, y así se ha trabajado hasta el día de hoy. Esta comisión está compuesta por legisladores de Buenos Aires, representantes del poder ejecutivo de la ciudad, y representantes de cada uno de los organismos de derechos humanos que habían presentado el proyecto. Entonces, si bien el parque fue y sigue siendo financiado por el gobierno, la coordinación, los objetivos y las propuestas no estuvo ni está en manos exclusivamente del poder ejecutivo, sino que tienen una participación muy importante los propios organismos de derechos humanos.

En los primeros años, se inauguró la Plaza de Acceso del Parque de la Memoria, donde se comenzaron a emplazar algunas esculturas. Una de las primeras tareas desarrolladas por esta Comisión Mixta Pro-Monumento fue, por un lado, convocar a un concurso internacional de esculturas, y por otro lado, empezar a confeccionar lo que sería la nómina del monumento.

Este concurso fue una propuesta inédita en ese momento, en términos de la participación de un campo artístico volcado enteramente a este tema. Aunque algunos de las obras presentadas y seleccionadas pertenecían a artistas que ya trabajaban este tema, la mayoría no lo eran, y esto fue interesante—a mediados de los años noventa, se presentaron más de 600 esculturas provenientes de más de 40 países. Quienes trabajan en el campo artístico me decían que la calidad de las obras era muy variada, con algunos de gran nivel y otros no tanto, pero la inmensa respuesta que tuvo el concurso daba cuenta que los artistas también sintieron la necesidad de “decir algo” mediante esta convocatoria. Era una convocatoria particular: no se les invitaba a presentar cualquier obra, sino que las bases del mismo concurso expli-

caban cuál era el tema y de qué querían dar cuenta con la producción artística para acompañar el monumento.

El año 2001, durante la primera etapa del proyecto, se inauguró sólo la Plaza de Acceso, y recién en 2007 se inaugura el Monumento. Así, las primeras esculturas emplazadas sirvieron para dar cuenta del proyecto y el relato cuando todavía no estaba completo el predio, ni tampoco el Monumento, que era lo fundamental.



Esta foto es de la primera etapa, cuando todavía no estaba completo el predio. Inaugurada la Plaza de Acceso, lo que se colocaban eran unas banderas con todas las fotos de detenidos desaparecidos y asesinados durante el terrorismo de Estado. Posteriormente, estas banderas se conser-

varon, al ver que provocaron un impacto muy fuerte que le dio sentido al lugar.



La primera escultura emplazada completamente pertenece a William Tucker y se llama “Victoria”; esta obra fue fraguada en el piso y luego levantada. Consiste en una figura abierta y quebrada que da cuenta de las vidas “truncadas” por el terrorismo de Estado, pero a la vez tiene esto de fraguarlo en el piso y levantarlo, “desenterrando” todo lo que se quiso ocultar.



Ésta es la segunda escultura emplazada, que se llama “Monumento al Escape”. Si uno lo

mira a lo lejos, parecen sólo casitas dadas vueltas, pero en realidad son celdas y tienen rejas—el artista quiso dar cuenta del encierro y de cómo revertir ese encierro.



La tercera escultura emplazada es de un artista argentino fallecido hace ya unos años, al cuál se le invitó a participar. Esta obra es muy especial, porque su compañera, su esposa, tiene tres hijos desaparecidos. La figura representa a los hijos desaparecidos de su compañera, y está hecho en base a un boceto que dejó al fallecer. No sé si se alcanza a apreciar, pero hay dos figuras muy simétricas, y la tercera –que estaría atrás– es asimétrica, porque estaría representando a la hija mujer (su compañera estaba además embarazada al momento de ser secuestrada). El vacío y el recorte de la silueta dan cuenta de la ausencia.

Lo interesante es cómo, en las visitas que hacen los estudiantes, el arte permite la posibilidad de resignificar el tema desde otra mirada, dando cuenta de múltiples sentidos. Uno de los guías del parque me

comentó que uno de los estudiantes dijo que *“el vacío es tan vacío, pero las cabezas no están vacías, no están caladas, y eso muestra que, más allá de que desaparezcan las personas y sus cuerpos, las ideas perduran”*. Es interesante cómo estos comentarios de los mismos estudiantes sirven para interpretar la historia que se quiere contar.



Les mostraré sólo las esculturas que están emplazadas o próximos a emplazarse. Ésta obra está emplazada en el medio del Monumento. Aquí, el artista Nicolás Guanini reprodujo una fotografía de su padre desaparecido—es la fotografía del documento que utiliza su madre en las rondas en la Plaza. Es una reconstrucción de la cara que, de acuerdo al ángulo desde el cual uno se posiciona, el rostro “aparece” o “desaparece” (en la foto no se logra apreciar, pero es muy interesante).



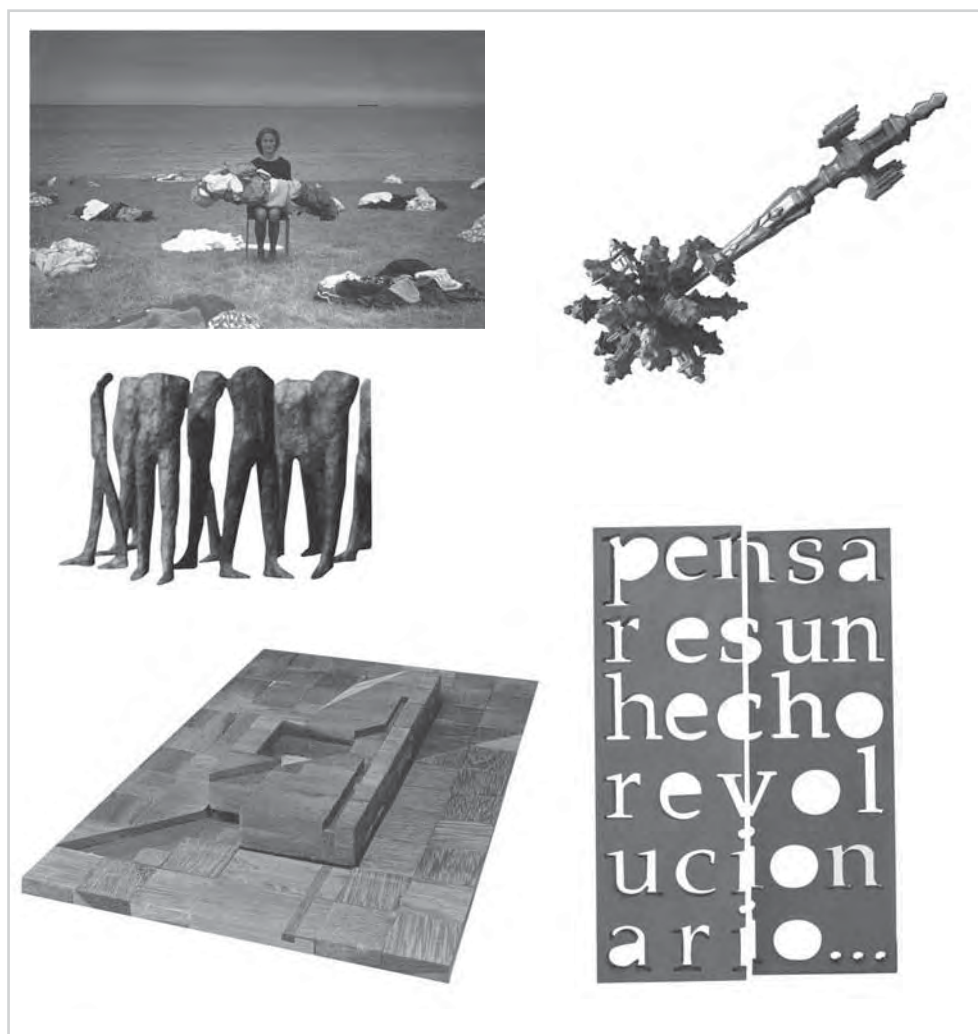
Ésta es una instalación del Grupo de Arte Callejero, un grupo de artistas jóvenes (algunos militantes de HIJOS, el organismo de derechos humanos), y está puesta en la línea costera del predio. Es una instalación narrativa que habla por sí misma: comienza con los años previos a la dictadura, da cuenta de algunos hechos como la Masacre de Trelew, el 22 de agosto y la AAA, que tuvo su accionar en los años previos al golpe militar en Argentina. Son 53 carteles que, apropiándose del lenguaje de la señalética de la vía pública, llegan hasta 1983. Además, los carteles van acompañados de textos explicativos producidos por los propios artistas, así como algunos textos que han tomado de otras fuentes.



Éstas son algunas de las obras a emplazarse próximamente; ésta escultura es muy parti-

cular, ya que será emplazada en el río. Pablo Díaz es un desaparecido de 14 años que fue secuestrado junto a su madre y fue visto en varios centros clandestinos de detención. La artista en realidad no lo conocía, pero nació el mismo año y el mismo mes que Pablo, y por lo tanto esta historia le llegó más de

cerca. Su emplazamiento en el río es muy simbólico, porque al estar hecha en acero, se dará la posibilidad de que a veces la obra se vea y a veces no. Acá se muestra cómo iría montada en el río, pero ya les podremos mostrar fotos cuando esté instalada, que esperamos que sea en diciembre.



De izquierda a derecha: Rini Hurkmansa “Pièta de Argentina” | Magdalena Abakanowicz “Fihuras caminando” | Germán Botero “Huaca” | Norberto Gomez “Torres de la Memoria” | Marie Orensanz “Pensar es un hecho revolucionario”.

En estas fotos vemos algunas esculturas más, que muestran cómo en este proyecto la parte escultórica acompaña necesariamente al Monumento.

El Monumento Artístico del Terrorismo de Estado fue inaugurado finalmente en noviembre de 2007, y se compone de cuatro

estelas de hormigón con unas 30.000 placas hechas de pórfido patagónico. En esta parte trabajo yo más específicamente. Cada placa tiene una individualidad—todas están grabadas de manera que figuran los nombres, apellidos y edades, del listado que hemos podido realizar hasta el momento de víctimas del terrorismo de Estado.

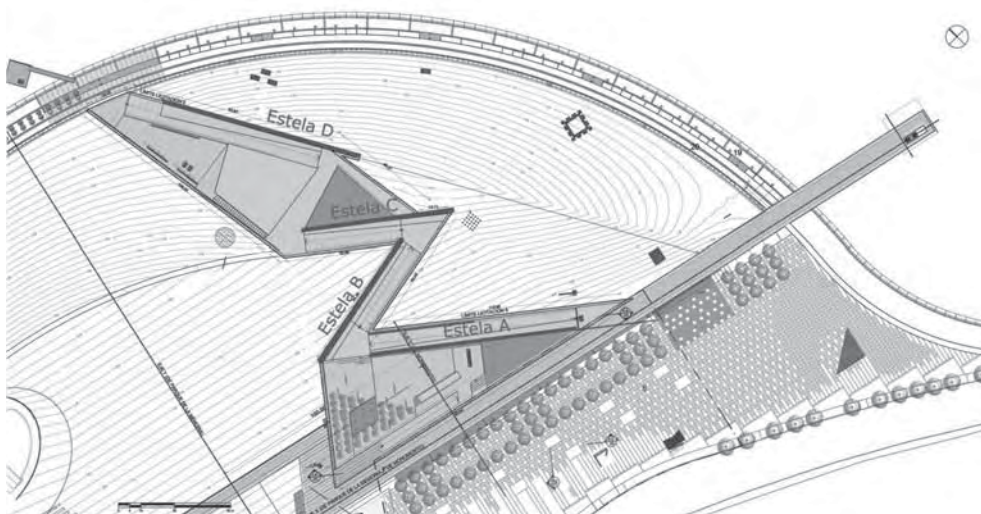


La Comisión decidió poner los nombres y edades de las personas. Al principio, esto nos pareció bastante engorroso a quienes trabajábamos en este tema, porque no es fácil, no ha sido fácil y sigue no siendo fácil reconstruir una lista de víctimas del terrorismo de Estado. Hay que tener en cuenta la paralización de las investigaciones que significaron las leyes de “Obediencia Debida” y “Punto Final” en nuestro país. Recién hace unos años se han reabierto causas judiciales que –más allá del sentido de justicia que tienen en si mismos– significan una investigación que hasta ese momento había estado paralizada. Por otro lado estaba el propio accionar del terrorismo de Estado que, en su forma clandestina, nunca tuvo “listados” oficiales. Así, todos los casos fueron reconstruidos a partir de la denuncia individual. Esto, que parece muy fácil decir: *“tenemos un listado y lo ponemos en un Monumento”*, en realidad no ha sido tarea fácil—han sido años de trabajo para relevar fuentes, cruzar datos e investigar, con la conciencia que era una responsabilidad enorme dada la visibilidad del Monumento. Una cosa es que haya errores en un listado en algún archivo, y otra cosa es que existan errores en un monumento que está grabado en piedra. Eso fue algo que siempre tuvimos y que seguimos teniendo presente.



Estas imágenes muestran la inauguración del Monumento. Se hizo un acto muy grande, con la presencia de autoridades nacionales, de la ciudad, de organismos de derechos humanos, etc. La Comisión pidió que no se colocaran flores en el Monumento, ya que no se quería dar la idea de un cementerio. Las cuatro estelas están “trenzadas”, como una herida en la tierra que desemboca en el río, y por eso la Comisión siempre pretendió que estas flores fueron arrojadas al río. Pese a este pedido, el Monumento a cada rato aparece con flores en fechas significativas, como este último 24 de marzo (el aniversario del Golpe de Estado en Argentina). Al día siguiente, el Monumento estaba lleno de flores—algunas en ramos, algunas pegadas, algunas colocadas entre sus rendijas. Eso está bien, porque da algún sentido de la apropiación que hace de este lugar toda la sociedad, más allá del grupo de derechos humanos que ideó el proyecto. Finalmente, entonces, el Monumento desemboca en el muelle sobre el río, que es desde dónde se arrojan las flores.





Esta sala está ubicada al lado del Monumento, pero aún no está inaugurada y todavía no es de acceso público. La mayor parte está construida, pero todavía falta una subestación eléctrica que genere la energía para su funcionamiento; son cosas que quizás a primera vista no se notan, pero que son necesarias. Esto también limita la posibilidad de actividades en el predio mismo, porque hay que tener en cuenta que esto es un espacio público. Es uno de los varios sitios de memoria que ya existen en Buenos Aires, pero con características muy particulares, porque no fue un centro clandestino de detención, no ocurrieron acá los hechos represivos, y además tiene la particularidad de ser un espacio público que la gente utiliza como tal. Hay mucha gente que visita el predio sabiendo específicamente hacia dónde se dirige, pero también hay mucha gente que llega al lugar sin tener idea. Esto es un

gran desafío para nosotros; al estar ubicado en la costanera, los fines de semana el lugar se llena de gente que va a pasear en bicicleta, a tomar mate, etc. Siempre hay guías que reparten algún folleto o algo por el estilo, pero aún así mucha gente entra al lugar sin saber a qué está entrando.

Aunque no es el área específica en que trabajo, intentaré comentar brevemente la parte educativa, que es algo que interesa contar acá. Es importante destacar que en Argentina, ninguno de estos sitios de memoria –espacios, lugares, placas, banderas, nombres de calles– se pensó con un proyecto educativo definido. Esa es la verdad, para bien o para mal, y con los problemas que eso acarrea. Por un lado, esto tiene que ver con la propia labor de los organismos de derechos humanos, que –como en el caso del Parque y muchos otros sitios– muchas veces impulsaron estos proyectos

(más allá de que fueran o no los gestores). Estos organismos no tuvieron una tarea educativa muy desarrollada, por lo menos no desde un principio. Y no digo esto en tono crítico, porque sus tareas y demandas prioritarias siempre fueron la búsqueda de justicia y la apertura de archivos. Aunque siempre se consideró importante transmitir la memoria de lo ocurrido, nunca hubo una agenda verdaderamente educativa sobre cómo incidir, desde estos lugares, en la educación formal o no formal.

Por esta razón, todo lo que se ha realizado hasta ahora ha sido bastante experimental. Si bien el Parque de la Memoria fue uno de los primeros sitios de memoria, porque se inició en el año 1997, el Monumento fue inaugurado hace sólo un par de años. Entonces, son cosas cada vez más multiplicadas, al menos en Argentina, pero también siguen siendo relativamente nuevas en varios sentidos, y especialmente en cómo dar cuenta de estos lugares, que no fueron pensados para un proyecto educativo en sí. La memoria del terrorismo de Estado ha sido incluida en la educación formal hace 13 años, y ha estado presente en películas y planes de estudio de una manera bastante controvertida, porque el hecho que esté en un plan de estudios no significa que el tema sea específicamente abordado o trabajado en la escuela. Sí sucedió en el año 2006, cuando se declaró feriado el 24 de marzo—eso hizo que ya el tema fuera insoslayable, incluso para aquellos docentes o directivos que no querían abordar el tema.

Lo que sí ha sucedido con estos sitios —que también es un fenómeno a tener en cuenta— es que, ante la obligatoriedad de tratar este tema en la escuela, muchos de estos sitios reciben visitas que buscan *“sacarnos el tema de encima, con esto resolvemos lo que no vamos a resolver en el aula, lo resolvemos en una visita y ya está”*. Esto también es un problema, porque una de las mayores dificultades de las visitas de escuela es la preparación con la que vienen los estudiantes.

Actualmente, tenemos un equipo de guías que se está formando, y que intentamos articular y vincular con otros sitios de memoria en la ciudad, como la ESMA o “El Olimpo”, que son centros de detención recuperados. Hemos intercambiado visitas y guiones, buscando generar tres momentos: la preparación previa a la visita; la visita misma; y la devolución, reflexión y sobre todo vinculación de esta historia con el presente. Esto es fundamental para los estudiantes de hoy.

Hay algo que siempre debemos recordar: para los adolescentes de hoy, la dictadura militar es algo tan antiguo como hablarles de San Martín. Entonces, en la medida que no intentemos establecer vínculos con el presente, el relato queda vacío. Aunque en Argentina se desarrolla mucho trabajo en materia de políticas de memoria, investigación, apertura de archivos, y creación de sitios de memoria, hay veces que todo esto se pierde, y uno de los mayores problemas es la repetitividad. En materia de

educación, muchas veces se tiende a un imperativo: es necesario “recordar para no repetir”. Aunque esto es innegable, pero a veces también se convierte en una consigna carente de sentido, sobre todo para los jóvenes.

Hay una visita que quisiera comentarles particularmente: una visita que hicieron chicos sordomudos. Además de tener guías que ofrecen visitas en Inglés, y una que se está especializando en la parte arquitectónica –porque el Parque está al lado de la Ciudad Universitaria, donde una de las carreras es Arquitectura– además están aprendiendo el lenguaje de señas. Esta visita fue muy interesante, al ser nuestra primera experiencia con una escuela de chicos sordomudos, que además provenían de una zona bastante precaria de Buenos Aires. Tanto los chicos como los guías quedaron maravillados con la visita, porque no hay muchos lugares donde se brinden visitas de este tipo. Esto es muy interesante si se considera además la agenda de los derechos humanos *hoy*. En Argentina, alrededor de 3 millones de personas sufren esta problemática; entonces, para los chicos visitantes fue muy importante que se les ofreciera una visita en lenguaje de señas.

También quería contarles de otra visita que hizo una escuela secundaria de la zona norte de Buenos Aires, en que los chicos además hicieron un homenaje a cinco estudiantes de su propia escuela que son detenidos desaparecidos. Es in-

teresante cómo muchas veces lo conmemorativo dialoga con lo educativo. El Parque de la Memoria, a diferencia de otros sitios, es un lugar de conmemoración y de homenaje—un homenaje que lógicamente es colectivo: es para todos los nombres que están allí escritos. Fue muy impactante para los estudiantes –que iban con una lista de nombres– buscar a estos cinco estudiantes entre los miles de nombres que hay en el Monumento. Para los que no conocen el lugar, es impactante ver todos los nombres juntos, mirar las edades (que, como les comentaba, fue engorroso desde un principio), y también se tornó muy significativo el hecho de ver las edades tan jóvenes de las personas.

Este monumento está hecho a partir de una base de datos enorme que tenemos, con el listado de todos los detenidos desaparecidos y asesinados durante la dictadura militar. En el Monumento figuran sus nombres, apellidos y edades, y están señalados también los casos de mujeres embarazadas. Esto último es muy relevante, teniendo en cuenta la problemática de “apropiación” de chicos en Argentina, que es algo que también permite vincularse con el presente y mostrar que eso que figura allí en el monumento es un problema *hoy*, porque es un joven que aún se está buscando. La idea es que mañana esté a disposición del público esta base de datos, que cuenta con mucha más información que la que se muestra en el Monumento. Contiene datos sobre la vida de la persona: dónde vivía, dónde estudiaba,

dónde militaba, dónde trabajaba, sus estudios primarios, secundarios, universitarios, dónde nació y en qué fecha. Además contiene datos sobre las circunstancias de su desaparición, secuestro y/o asesinato: el lugar, la fecha, si estuvo en algún centro clandestino de detención, si se relacionó con otras víctimas.

Aunque hoy podríamos decir que hay mucha información, y que se ha avanzado mucho en materia de investigación, aún no hay una base de datos tan completa como ésta, y que esté a disposición del público. Por ejemplo, para el homenaje realizado por esta escuela secundaria, nosotros pudimos aportarles datos que ellos desconocían, completando así una lista que ellos tenían incompleta. Esto nos permite pensar que el día de mañana estos mismos chicos puedan registrar, investigar y buscar información, utilizando esta base de datos.

La idea es completar esta base de datos con un acervo documental que se está construyendo a partir de aportes de los mismos familiares, compañeros y amigos. Se están recolectando fotos de distintos momentos de la vida de cada persona –cartas, dibujos, poesías o lo que nos quieran aportar los familiares– para poder dar cuenta de la *historia* que hay detrás de cada uno de esos nombres, para que esto no quede en un número ni en una cantidad de placas grabadas en piedra, sino poder contar que eran jóvenes, estudiantes, obreros, que militaban en tal

lugar y eran de tal barrio o tal escuela. En mi opinión, ese acervo documental es muy significativo.

Ayer me preguntaban si trabajamos con testimonios personales de personas que hubieran sufrido la detención. Nosotros específicamente no, y no tenemos proyectado hacerlo. Por un lado, esto tiene que ver con la necesidad de articular los proyectos y no repetir fórmulas. En Argentina, cada nuevo sitio o proyecto de memoria tiende a intentar “hacer todo de nuevo”: crear listados como si nunca se hubieran hecho, buscar datos como si no existieran ya en otra parte, contar las historias de vida como si no se hubiera hecho antes. Por eso, más allá de la importancia que tienen los testimonios para este tipo de proyectos, insisto con el problema de la repetitividad y el agotamiento. También nos hemos vinculado con organismos como las Madres de la Plaza de Mayo, y hay algunas que están verdaderamente agotadas de dar su testimonio. No llega a generarles una molestia, pero a veces es un requerimiento demasiado grande que estén en tal acto o hablando en tal lugar, y debemos preocuparnos de eso. Hay una coalición de organismos de derechos humanos en Argentina, que se llama “Memoria Abierta”; este año se realizó un seminario en el cual se invitó a muchos proyectos (incluyendo el proyecto de Villa Grimaldi de Chile), y que cuenta con un archivo oral muy importante.

En ese sentido, no debemos replicar trabajos ya realizados, ya que una de las

grandes falencias de Argentina en esta materia es que aún nos queda mucho por articular y trabajar en conjunto para hacer más productivos todos estos trabajos. En el caso del testimonio, por supuesto que en algunos casos (como se veía en la foto donde estaba hablando una Madre de la Plaza de Mayo), la visita acompañada por un testimoniante, un miembro de organismos de derechos humanos, o un ex-militante de los años setenta, impac-

ta y cambia mucho la experiencia. Como hemos dicho: para los chicos la dictadura es “historia lejana”, y ponerlo en palabras de una persona que tienen enfrente necesariamente les llega de otra forma. Pero también estamos discutiendo cómo utilizar más los recursos audiovisuales, quizás con esta sala y un archivo audiovisual ya preparado por otras agrupaciones u organismos, y que acompañe el proceso de visitas al Parque de la Memoria.

MESA 3

- **Alimentación y diversidad cultural:
Una experiencia de aproximación a grupos inmigrantes
en el Museo Nacional de Antropología de Madrid**

MARIANA LEÓN VILLAGRA

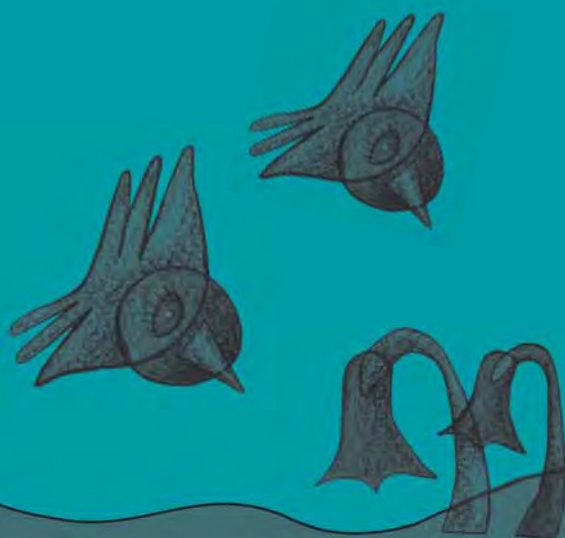
REGISTRO ETNOGRÁFICO Y COLABORACIÓN: CAROLINA SOLER

- **Estéticas de la biodiversidad:
Apuntes para la enseñanza en la valoración del
patrimonio ecológico y cultural**

CLAUDIA MONSALVES T.

- **Enseñanza del patrimonio natural fundamentado
desde la didáctica de las ciencias**

PABLO JARAMILLO M., DENISSE PLACENCIA M., NOEMI ROMÁN B., DINA ROBLES B.,
DAVID RUBILAR R., SERGIO LETELIER, SERGIO SOTO A., ISABEL SALAS F.



Segundo día: 4 de noviembre

• Alimentación y diversidad cultural: Una experiencia de aproximación a grupos inmigrantes en el Museo Nacional de Antropología de Madrid

MARIANA LEÓN VILLAGRA. REGISTRO ETNOGRÁFICO Y COLABORACIÓN: CAROLINA SOLER.
Museo Nacional de Antropología de Madrid, Madrid, España.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la migración a la Unión Europea ha sido un fenómeno creciente, alcanzando una media de 2,7 ciudadanos extranjeros por cada mil habitantes en el año 2003²⁰. España es uno de los países receptores de una gran cantidad de inmigrantes, fenómeno que no deja de ser significativo no sólo por la cantidad, sino por ser un factor reciente respecto a otros países de Europa. Pues este país, de ser “tradicionalmente emisor, ha pasado a ser receptor de inmigración, con los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que esto conlleva” señalan algunos estudiosos del tema (Nueva Sociología, 2005: 18).

En las dos últimas décadas, Madrid ha experimentado un proceso cultural que modela la ciudad y su espacio, transformándola en un collage cultural aun más

complejo. Estos cambios no son sólo para la comunidad receptora, sino también para la diversidad de comunidades que vienen a participar de un nuevo espacio, donde los hábitos, tradiciones y costumbres se ven modificados, resignificados, no exentos de tensiones y conflictos.

En este contexto, la alimentación como un fenómeno cultural, parte del patrimonio vivo de los pueblos, viene a ser un punto de mirada a estos intercambios, vivencias y experiencias de inmigrantes en un nuevo contexto social, cultural y también culinario.

La presente propuesta relata la experiencia llevada a cabo dentro del Departamento de Difusión del Museo Nacional de Antropología de Madrid (MNA de ahora en adelante), en el marco de un proyecto realizado con su autora como Becaria ENDESA-FDS 2008-2009, sobre *Diversidad Cultural y Alimentación*.

El objetivo es abordar la alimentación como fenómeno sociocultural, realizando actividades que permitieran valorar la diversidad cultural, potenciar el encuentro y la tolerancia, además de tratar de quitar el velo de lo exótico a la comida de los “otros” y lograr

²⁰ Datos sacados de la publicación: Nueva Sociología (I+D) de la Fundación Pablo VI UPSM, “Espacios Urbanos e inmigración en el Madrid del S..XXI”, La Casa Encendida (Caja Madrid), Madrid, 2005.

una comprensión de las historias personales que existen detrás de cada plato.

La ponencia contará con cuatro secciones, a) **la receta**, que comprende un pequeño marco de conceptos que han guiado este trabajo de la mano de la antropología de la alimentación. Una segunda sección, b) **cocinando**, para contextualizar el proceso del proyecto, el rol del MNA y el trabajo metodológico desarrollado. La tercera sección, c) **la comensalidad**, para describir la experiencia de las jornadas y sus resultados. Después a modo de conclusión, o d) **bajativo**, los aportes tanto metodológicos, como vivenciales que se pueden dar para otros museos o entidades culturales en Chile.

Por último, antes de dar paso a la ponencia, se expresan los agradecimientos al Departamento de Difusión del MNA por haber permitido el desarrollo de este proyecto, por sus nutridos comentarios. En especial a la tutora María Azcona con quien “disfrutamos de este gustoso banquete”; también a las asociaciones de inmigrantes que pusieron todo su esfuerzo por narrar sus comidas de manera apetitosa; y por último, a Carolina Soler quien fue la encargada del registro fotográfico y audiovisual de la actividad.



Tayin de Cordero, plato de Marruecos.
Foto: Carolina Soler

LA RECETA: ALIMENTACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Es bastante extendido el dicho de “somos lo que comemos”, que puede parecer muy simple y trivial, pero que refleja cómo las personas y los pueblos se involucran en su alimentación, al punto de que ella misma forma parte de su ser.

La comida está vinculada a la necesidad de existir y alimentarnos, pero también está unida a la dimensión espiritual o ideacional. Como han señalado muchos autores en las ciencias sociales²¹, la alimentación

²¹ No es necesario ahondar en los diversos autores y sus distinciones al respecto “de lo cultural en la

es parte de la cultura, o incluso la cultura misma. Se vincula con la economía, las relaciones de poder, la religión, el trabajo, etc.; todas categorías que para los etnógrafos clásicos eran las constituyentes del registro antropológico para describir una cultura, pero que hoy en día la antropología de la alimentación pone el ojo (o hinca el diente) en la comida como eje central del análisis cultural, comprendiendo que es un punto de fricción, de contradicciones, comparaciones y encuentros entre distintos grupos humanos, pueblos y culturas, también al interior de una misma sociedad.

Hemos de tomar en cuenta el marco en que se inscribe la alimentación en la actualidad: como tantos otros fenómenos sociales, se ve afectada y modificada por los procesos de industrialización, la globalización, los medios de comunicación masivos, procesos migratorios, etc.; todos sucesos que han dado pie a generar cambios fundamentales en la alimentación relacionados con el tiempo, su vínculo de las estaciones y la correspondencia con el ciclo agrícola que es cada día más inexistente, pues ahora se puede comer diversos productos en todo el año. También los tiempos para cocinar y comer que son cada vez menos y de ahí el creciente surgimiento de comidas pre-hechas. Existen cambios en las formas de

comer, ya no sólo vinculados a la casa, sino a espacios públicos como escuelas, trabajos ó restaurantes. El surgimiento de nuevas técnicas e incorporación de nuevas tecnologías en función de acortar los procesos de preparación o de los mismos productos para tener mayor durabilidad, ser transportables a diversos lugares o potenciar ciertos atributos, como, por ejemplo, los pollos producidos para ser sólo pechugas. Una serie de sucesos que también van modificando las “cocinas”.

Si los alimentos han sufrido modificaciones materiales, también han sido modificaciones simbólicas. Cada “cocina” posee una esencial dimensión simbólica, como una estructura de normas (reglas), donde sus diferencias responden a la multiplicidad cultural. Y si los fenómenos sociales mencionados modificaron la vida social en las últimas décadas, también lo han hecho en las gastronomías. Como dice Jesús Contreras, la cocina no *“es una cuestión de ingredientes, transformados o no, como de clasificación y de reglas, que ordenan el mundo y le dan sentido”* (Contreras, 1999: 22).

Por ello la alimentación se erige como identidad cultural, pues refleja formas de entender el mundo, reglas sociales y genera un núcleo de convivencia y de unión de un grupo. En este proceso de identidad es importante el rol que tienen los sabores, o lo que se denomina los *“principios de condimentación”*²²,

alimentación”, que van desde clásicos como Levi-Strauss, Marvin Harris o Mary Douglas, también a autores más recientes como Fischler, Goody, Poulain, Contreras, etc.

²² Que según Contreras serían: a) selección de productos, b) el uso de grupos de aromas y saborizantes

como la forma en que cada “cocina” genera un modo particular de gusto identificable (Contreras, 1999:23). La categoría que ha adquirido la alimentación como identidad de un grupo humano, es también fruto del interés creciente por el patrimonio cultural inmaterial o patrimonio vivo, frente a un progresivo fenómeno de homogenización que va modificando y a veces haciendo desaparecer ciertas tradiciones y costumbres.

Por eso la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO, ha dado importancia a estas tradiciones que son *“el crisol vivo de nuestra diversidad cultural y su conservación, una garantía de creatividad permanente”* (UNESCO, 2003). Por lo mismo esta experiencia abordó la alimentación como fenómeno cultural, en el marco de las actividades que el Departamento de Difusión del MNA realiza, comprendiendo la alimentación como patrimonio vivo de los pueblos y, en este caso, de comunidades inmigrantes presentes en Madrid.

COCINANDO: METODOLOGÍA Y CONTEXTO

El Museo Nacional de Antropología de Madrid, es el primer museo de carácter antro-

pológico que se creara en España²³, siendo parte de la red de museos del Gobierno y dependiente del Ministerio de Cultura. El Departamento de Difusión desarrolla una labor importante respecto a revitalizar las colecciones, impulsando el nexo con el público asistente, generando actividades que buscan potenciar el conocimiento antropológico de distintos pueblos y sus culturas, fomentando la valoración de la diversidad. Como un espacio alternativo de educación, busca comunicar estos objetivos por medio de actividades con niños, como visitas guiadas a colegios, talleres infantiles y talleres familiares; además de actividades para adultos como son las visitas guiadas temáticas, conciertos, charlas, cine-foro, por mencionar sólo algunos.

Comprendiendo el rol educador del MNA se propone trabajar la alimentación como un eje que enlaza, por un lado, la entrega de conocimientos de la antropología al público, y por otro, realiza un encuentro entre población inmigrante de distintos países y el MNA, donde se creara un espacio de diálogo para sus vivencias e historias desde un ámbito muy cotidiano: la comida.

(condimentos), c) una manera de prepararlos, y d) una serie de reglas de usos y combinaciones.

²³ Nace en 1910 bajo el nombre de Museo Nacional de Antropología, Etnografía y Prehistoria, posteriormente en 1940, pasaría a llamarse Museo Nacional de Etnología. En el 2004 tras una división de sus colecciones, se reorganizan formando el Museo Nacional de Antropología, y el segundo da lugar al nacimiento del Museo del Traje CIPE, al que se asignaron las colecciones del antiguo Museo del Pueblo Español. (<http://mnantropologia.mcu.es/museo.html>).

Esta propuesta se cristalizó en dos actividades: un recorrido temático titulado “Sabores y Saberes” que fue una visita guiada en el MNA sobre la alimentación en distintas culturas; y el taller cultural “Sabores del Mundo” llevado a cabo con asociaciones de inmigrantes que tuvo un formato de charlas. La primera actividad se efectuó entre marzo y abril, donde participó principalmente un público español²⁴, y la segunda fue efectuada en dos jornadas a finales de julio con participación de un público mixto. En términos de metodología, la primera actividad consistió en un trabajo bibliográfico de preparación de contenidos para el recorrido dentro del museo. La segunda actividad requirió un proceso largo de terreno, coordinación, participación e integración con grupos migrantes, que a mi modo de ver fue el corazón del proyecto, por lo que me centraré en este proceso.

LA COCINA PLURIÉTNICA EN MADRID

Según el padrón municipal para julio 2009²⁵ en la ciudad de Madrid un 17% de

la población es extranjera²⁶. Esto se hace visible con la emergencia de nuevos espacios y servicios que responden a las necesidades de nuevos grupos culturales, como las tiendas de alimentación que traen productos extranjeros antes desconocidos para el público madrileño. Estos productos responden a los requerimientos de conseguir sabores que son cruciales en la mantención de sus costumbres y raíces, puestas en tensión al asentarse en un nuevo territorio. Otro fenómeno, es la proliferación de restaurantes que ofrecen comidas típicas tanto para la comunidad migrante²⁷, como para el público español y de otras nacionalidades.

Pero si bien es factible probar comida de otros países, siempre queda en el ámbito de lo público, donde poco se expresa acerca de las vivencias de estas personas, siendo fácil caer en una etiqueta de lo exótico, dejando de lado todos los conocimientos y tradiciones que puede aportar el saber sobre la alimentación de otras culturas.

julio 2009. En: <http://www.munimadrid.es/estadisticas>.

²⁴ Sin ser en sí el objeto de la actividad, pero dadas las condiciones de la comunidad de inmigrantes y sus intereses, por lo que poco participan de estos espacios, por eso el sentido de la otra actividad desarrollada.

²⁵ Todos los datos cuantitativos de esta sección fueron obtenidos de la Dirección General de Estadística de la Municipalidad de Madrid, “*oblación Extranjera en la Ciudad de Madrid. Padrón Municipal de Habitantes*”¹

²⁶ Dentro del total de extranjeros en Madrid, las principales comunidades las componen: Ecuador 15,9%, Rumania 10,9%, Perú y Bolivia con 7,1% respectivamente, Colombia con 6,4 % , China con 5%, y Marruecos con un 4,7%.

²⁷ Puesto que los restaurantes suelen ser un núcleo de encuentro de las comunidades, para fiestas, celebraciones, reuniones de organizaciones, etc.

EL TALLER INTERCULTURAL “SOBRES DEL MUNDO”

Para realizar este ejercicio de aproximar el mundo privado de las comunidades migrantes, se hizo un trabajo con organizaciones y asociaciones de inmigrantes (y no con personas individuales o sólo restaurantes), como una forma de tener un discurso más amplio y participativo, además de ser una herramienta para el MNA para acercarse a comunidades organizadas con el fin de establecer redes. Para ello, se comenzó un trabajo de búsqueda por internet y de terreno, pero frente a la complejidad y dispersión de las organizaciones se acotó el trabajo sólo en el distrito centro, que posee la mayor concentración de población extranjera en Madrid (27,5%). El núcleo fue el barrio Lavapies, dada la proximidad geográfica con el MNA, pero también por ser un barrio icono de la inmigración en la ciudad.

LA PREPARACIÓN DEL TALLER

Sobre la realización del taller, hemos de considerar que no era fácil de llevar a cabo, puesto que la comunidad de inmigrantes no suele ser partícipe de espacios culturales como los museos, por diversos motivos: como los horarios, los costos o simplemente porque no lo perciben como un espacio del cual sean parte u obtengan beneficios.

Después del levantamiento de información de las organizaciones existentes en el

barrio Lavapies²⁸, se realizó un trabajo de aproximación, visitas y conversaciones con distintas asociaciones. En la elección de éstas se buscó que reflejaran una diversidad cultural, que pudieran mostrar distintas gastronomías. Además, en la elección se tuvo en cuenta el factor de avenencia, el hecho que se generara una buena relación y proximidad entre las asociaciones que desearan participar de la actividad. Los países participantes fueron Marruecos (Sahara), Perú (America Latina), Bulgaria (Los Balcanes) y Senegal (África negra subsahariana), por medio de asociaciones que respondían a distintas formas de organización. Por un lado, las dos primeras tenían un respaldo institucional de la comunidad de Madrid, el Centro Hispano Marroquí y el Centro Hispano Centroamericano; y las otras dos eran independientes, la Asociación de Inmigrantes Búlgaros en España Balcan, y la Asociación de Inmigrantes Senegaleses en España AISE.

El formato del taller se concibió como “charlas”²⁹ expositivas, pues buscó generar un espacio de conversación e intercambio por medio del diálogo, donde todos pudieran opi-

²⁸ Las organizaciones participantes formaban todas parte de este barrio, excepto la asociación de Búlgaros Balcan.

²⁹ En el texto se utiliza la idea de charla, para comprender este taller como un encuentro, pero cabe señalar que fue principalmente un espacio de diálogo, no sólo de los expositores, sino de todos los participantes.

nar. Por lo mismo la metodología de trabajo, fue siempre participativa y dialógica entre el MNA y las asociaciones. Se realizaron reuniones cada mes para organizar la metodología de la charla, la elección de los platos, ver temas prácticos respecto a los horarios, días, como también respecto a la degustación. Por temas sanitarios y dada la imposibilidad de un espacio para cocinar en el MNA, se definió que los banquetes fueran realizados por restaurantes autorizados, pero entendiendo que debían mantener el carácter propio e identitario de la comida. Fueron las mismas organizaciones quienes recomendaron restaurantes que poseían este sabor “propio”, además, prácticamente todos los restaurantes eran partícipes, de algún modo, de las mismas asociaciones. Para las charlas se trabajó una pauta-guía: que cada asociación abordara puntos³⁰ en común para ser comparados, dado el interés del MNA de tratar aspectos culturales transversales; y además se definió que las asociaciones no sólo fueran a exponer a un público abierto (como una conferencia para público europeo), sino que fueran participantes en las mismas charlas de las otras

organizaciones, para conocer la comida de los otros países y además para vincularse como organizaciones que poseen los mismos intereses. Por lo anterior, la mayoría del público correspondía a las organizaciones participantes, y sólo un tercio de los asistentes eran personas que se habían inscrito como público general para este taller (bajo el sistema que el MNA posee para su público).



Primera jornada, La Mesa de Bulgaria.
Foto: Carolina Soler

COMENSALIDAD³¹: LA EXPERIENCIA DE COMER TODOS JUNTOS

El taller intercultural titulado *Sabores del Mundo*, fue efectuado en dos jornadas por

³⁰ Estos puntos eran bastantes amplios, para que las asociaciones trabajaran en torno a ellos de modo que pudieran abordarlos de la manera más cómoda, pero sin dejarlos fuera. Eran: 1. Historia de su país y asociación 2. Su gastronomía: sus productos típicos, técnicas y comidas que fueran nacionales, y si existían comidas regionales. 3. Sobre los platos a presentar: la receta, cómo, cuándo y dónde se comen 4. Explicar la elección de platos para la exposición, y 5. Dificultades para mantener ciertos ritos, comidas y fiestas como inmigrantes en un nuevo país.

³¹ La comensalidad es abordada por la Antropología de la Alimentación como el espacio social de compartir un alimento, que es inherente al acto de comer. Viene dado del proceso ritual de la ofrenda a divinidades por medio de la entrega de alimentos, la ritualidad de compartir con tus pares. Se lee en la actualidad como espacio de compartir con los nuestros, agasajar a los invitados, etc. Jack Goody, en su libro *Cocina, cuisine y clase*, hace referencia a ello.

la tarde donde participaron 30 personas, ambos días, a modo de realizar comparaciones entre los platos y las gastronomías de cada país. La dinámica de las charlas fue que cada día expusieran dos asociaciones. Primero en torno a la mesa de conferencias donde se presentaban las organizaciones, hablaban de qué labor desarrollaban, del país y sus comidas, para dar paso a la explicación de los dos platos que iban a presentar y el por qué habían sido escogidos. El valor de los platos estaba dado por ser de consumo habitual o estar vinculado a alguna fiesta (ya sea familiar, religiosa, regional, etc); parámetros que se habían conversado en el transcurso del trabajo con las mismas organizaciones. Posteriormente a la explicación, se pasaba a degustar lo expuesto en mesas afuera del salón y después de probar la comida, se realizaba un debate sobre la experiencia y los distintos pareceres de los asistentes.

La organización de la charla tuvo el siguiente propósito: hacer del momento de la degustación la parte más importante de la jornada. No dejar la comida al final, como un espacio de distensión y perder la posibilidad de expresar diferentes puntos de vista y sensaciones generadas a partir de la experiencia de comer. El debate después de la degustación, se basa en la concepción de que para hablar de comida primero hay que probarla, ya que al paladar se abren nuevas preguntas e inquietudes. Con ello se buscó liberar el carácter experiencial que posee la alimentación, como un objeto palpable y simbólicamente

fuerte por ser un contacto directo con nuestro cuerpo. Así, uno de los momentos significativos fue el intercambio cara a cara que se dio entre las personas de los restaurantes a cargo de los platos y los asistentes, pues mientras se vaciaba la olla, la conversación fluía de manera más personal.

El intercambio de comidas reflejó en el debate una relación de mayor proximidad entre las asociaciones que antes no se conocían. Durante el momento de la presentación en la sala de conferencias se mantuvo un ambiente más formal, pero después de comer y realizar el debate, surgió un diálogo fructífero de comparaciones entre cada uno de los países, las relaciones con su historia, sus métodos de condimentación, sus fiestas y ritualidades. Esta “comensalidad” nacía de la degustación, de comer la comida del “otro”, preguntar qué llevaba, cómo lo hacían, dónde conseguían los productos, etc; temas que se reflejaron después en el debate, donde sin forzar el diálogo empezaron a surgir vivencias colectivas, recordando sus lugares de origen y sus experiencias como inmigrantes en España. Se originó un proceso de comparación entre comidas y entre ellos mismos como sujetos culturales, donde no sólo reconocieron diferencias (que podía venir desde lo religioso, los productos típicos, la historia, etc), sino también sus similitudes, puentes que antes no habrían podido imaginar. Este torrente de intercambios entre los asistentes, partió del juego de enaltecer la comida propia, pero luego comenzó a nacer un nuevo discurso:

el de otorgarle un valor a la comida de los otros expositores, que pese a las diferencias, eran “gustosos manjares”.

Las charlas se extendieron bastante rato, respondiendo a inquietudes que surgían entre las personas, pero además logrando un nivel de aproximación que posibilitaba la valoración de las propias tradiciones y las de los demás.



Probando la Harira, mesa de Marruecos.
Foto: Carolina Soler

BAJATIVO: EL BUEN CIERRE DE UNA COMIDA

El probar comida de otras culturas puede parecer un acto atractivo y gustoso, pero no exento de prejuicios y contradicciones, sobre todo en sociedades donde conviven muchas culturas. Puede ser una actitud cosmopolita, pero también existen tabúes religiosos, morales, racistas, por nombrar algunos. Comer mirando lo exótico es empezar a dejar cosas de lado en el plato por considerarlas que no son de “nuestro gus-

to”, pero el gusto es una construcción cultural, es “dejar” de lado para no conocer otras realidades. Este proyecto buscó que el acto de comer se realizara de manera abierta y dispuesta a probar, disfrutando otras gastronomías, pues era un ejercicio de tolerancia que parece estar oculto en el placer de comer; y también buscó ser una forma de valorar a quienes nos cocinan.

Cada persona cuando recibe a alguien a comer prepara algo sabroso para agasajar a sus comensales. Este acto de comensalidad es posible de explotar para desde él hacer visible historias, emociones, vivencias, que permitan valorar y conocernos. En este caso, por la condición de inmigrantes, la comensalidad estaba cargada de nostalgia de tradiciones ausentes, que se ven modificadas en un nuevo contexto. Por ello, mostrar “nuestras cocinas” se erige como una forma de mostrar “nuestras culturas”, como quien es orgulloso de su propia identidad para expresar quienes somos.

El aporte de este taller ha sido valorar la diversidad cultural, por medio de una actividad que siguió líneas teóricas de la antropología de la alimentación, pero que su principal objetivo fue hacer algo no críptico (encerrándose en un discurso académico), sino accesible, que hiciera sentido en todos, de manera que las personas mismas con sus vivencias dejaran mostraran sus culturas. Para ello fue fundamental el proceso de dinamización y diálogo, en la definición de las jornadas de forma participativa.

Si bien en Madrid es un contexto distinto de intercambio cultural, en Chile también se puede efectuar un proceso de valoración de las tradiciones, en este caso de las comidas, que portan nuestras abuelas y madres, frente a una nostalgia palpable de que ya no hay “tiempo para comer”. En un país que a ratos parece no valorar su propia gastronomía, sino sólo para fechas específicas (como el mes de septiembre), podrían realizarse estas experiencias como un aporte al proceso de conocernos y vincularnos a nuestra historia social.

Pero más que hacer un rescate de algo “perdido”, es otorgar un valor a lo propio, dinamizarlo con la misma gente, no sólo desde los ámbitos académicos; para que la valoración de nuestras propias tradiciones y conocimientos populares se dé de manera cercana, como algo cotidiano, que todos tenemos, pues el patrimonio les pertenece a todas las personas.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras, Jesús. 1999. “Tierra, Cocina e Identidad” En: Garrido Aranda, Antonio

(comp.) Los sabores de España y América, Huesca: La Val Onsera.

Dirección General de Estadística de la Municipalidad de Madrid. 1 julio 2009. “*Población Extranjera en la Ciudad de Madrid. Padrón Municipal de Habitantes*,”. En: <http://www.munimadrid.es/estadisticas>

Fischler, Claude. 1995. “*El (H) omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*”; Barcelona: Anagrama.

Godoy, Jack. 1995. “*Cocina, cuisine y clase. Estudio de sociología comparada*”; Barcelona: Gesida.

Lévi-Strauss, Claude. 1982. “*Mitológicas: Lo crudo y lo cocido*”, México: FCE.

Nueva Sociología (I+D) de la Fundación Pablo VI UPSM. 2005. “*Espacios Urbanos e inmigración en el Madrid del S.XXI*”, Madrid: La Casa Encendida (Caja Madrid).

UNESCO. 17 octubre 2003. “*Convención Para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*”, París. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf> (Extraído 17 julio 2006).

• Estéticas de la biodiversidad: Apuntes para la enseñanza en la valoración del patrimonio ecológico y cultural

CLAUDIA MONSALVES T.

Escuela de Artes Visuales de la Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

RESUMEN

Desde la práctica artística como metodología integradora de saberes, se articulan los temas que dan cuerpo a esta propuesta: educación medioambiental, práctica museográfica, reciclaje, memorias e identidades locales, entre otras, dando como resultado una experiencia concreta a través del desarrollo del proyecto iniciado el año 2008 con estudiantes del Centro Educacional San Nicolás, establecimiento ubicado junto al Humedal Angachilla, en la ciudad de Valdivia (Región de Los Ríos). La primera etapa concluyó con una muestra museográfica sobre la biodiversidad del humedal, diseñada y guiada por los estudiantes en el mes de diciembre.

Se observó que la innovación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en los procesos creativos, y junto con esto la posibilidad del contacto directo con el medio (el Humedal en nuestro caso particular) y la comunidad, permite potenciar saberes desde las experiencias particulares y colectivas, en búsqueda de soluciones a problemas reales, lo que hace significativo el aprendizaje logrado por cada uno de los participantes.

SITUARNOS, COMO PRIMERA TAREA

Para los estudiantes de séptimo básico del Centro Educacional San Nicolás, tomar conciencia de que el suelo que nos sostiene es un ser vivo fue el comienzo de una aventura asumida en conjunto. Un amplio y diverso grupo de personas (apoderados, vecinos de la comunidad, profesores del Centro Educacional, investigadores(as), docentes y estudiantes de la Universidad Austral de Chile) apostamos por una forma más integradora de involucrarnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de una metodología artística y centrados en las dinámicas de la comunidad, atendiendo a la multiplicidad de factores que hacen del Centro Educacional San Nicolás un contexto particular y privilegiado en varios sentidos.

La comunidad de Villa Claro de Luna³², sector sur-oriente de la ciudad de Valdivia (Región de los Ríos) tiene una estrecha relación con el Humedal Angachilla, que

³² Ubicación del Centro Educacional San Nicolás. Av. Rene Schnieder, frente a la Villa Claro de Luna, en el sector sur oriente de la ciudad de Valdivia.

se encuentra a pocos metros de sus viviendas. Este espacio cuenta con una rica biodiversidad, y por iniciativa de los vecinos está siendo recuperado, puesto que durante mucho tiempo este lugar fue utilizado como depósito ilegal de escombros y residuos de todo tipo, arrasado por incendios (en su mayoría intencionales), y sometido a la tala indiscriminada de árboles nativos. Hace aproximadamente tres años, la comunidad puso fin a esta devastación de su entorno más inmediato, incorporándolo a su cotidiano y protegiéndolo.



La Villa Claro de Luna. Serie de edificaciones que se encuentran entre las calles Av. Rene Schneider y Av. Pedro Montt, frente a ella se ubica el Centro Educativo San Nicolás.

EL ENTENDIMIENTO ES ALGO CO-PARTICIPADO

Las jornadas fueron planificadas por un equipo transdisciplinario, con profesionales y estudiantes del área museológica, del área pedagógica, de la agronomía (con énfasis en la ecología profunda) y de las artes visuales. Los diversos acercamientos a la flora y fauna del humedal, a la temática del agua, la luz y otras se realizaron desde los enfoques y perspectivas que aportaba cada miembro al equipo. Coincidíamos en la importancia de educar en la formación de conciencia, saberes y responsabilidades que paralelamente se van modelando a partir de experiencias concretas en el medio físico y social (Caride y Meira 2001).

En ello radica la decisión de llevar a cabo el proyecto en el Centro Educativo San Nicolás. La proximidad del humedal y la conexión con la comunidad de Villa Claro de Luna nos permitían esa relación directa con el entorno inmediato, fundamental para ser consecuentes con lo que planteábamos y tal vez contestar algunas de nuestras interrogantes.

Por ejemplo: ¿qué hace a un ser humano consciente del medio con el cual se relaciona, y a otro carecer de esta conciencia?

A medida que avanzábamos en el proyecto, realizando diversas actividades en terreno y en las salas del Centro Educacional, los aprendizajes relevantes provenían de los mismos niños, quienes, a través de sus dibujos, anécdotas, relatos y no pocas bromas, nos iban revelando importantes conocimientos acerca de la flora y fauna del Humedal Angachilla y de los lugares de su memoria, convirtiéndose en los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se hablaba del cuidado de la tierra, surgían recuerdos de la primera infancia en sectores rurales, aparecían arraigados saberes que fueron transmitidos amorosamente de madres a hijas, de abuelos a nietos, conocimientos heredados sin saber muchas veces el incalculable valor de esa herencia, como el nombre de los árboles y hierbas del bosque, su utilidad en caso de enfermedad, la capacidad de reconocer las aves por su canto, de imitarlas también, el recuerdo de leyendas relacionadas a un árbol, a una flor, a un animal, etc.

Poco a poco, salían a la luz los contextos culturales donde crecieron y desarrollaron esta sensibilidad y amor por la naturaleza (Batalla, 1991).

Algunos de ellos de origen mapuche habían internalizado todos estos saberes y sensibilidades de modo natural y como parte de

su cotidiano: pedir permiso al bosque, al árbol, al arbusto de hierba medicinal, si vas a sacarle una hoja, no es algo irreal—es algo con lo cual se convive a diario hasta hacerlo parte del ser, hasta encarnarlo.

“La identidad tiene dos básicas dimensiones, una individual y otra grupal o colectiva. La distinción tiene ante todo un valor conceptual, ya que las cuestiones de identidad se resuelven en último término en la mente del individuo. Es decir, no tienen una existencia objetiva externa, observable y medible; su naturaleza es cognitiva y perceptiva”. (Barrera, 1999)

En relación a la dimensión cognitivo-perceptiva de la identidad, debemos necesariamente reflexionar acerca del concepto de patrimonio, generalmente asociado a objetos de antigua data y a un lugar que los conserva intactos a través del tiempo y, por supuesto, condicionado por aquellos que lo determinan como patrimonio. Esta categoría dejaría fuera una serie de bienes simbólicos que dan cuenta de la identidad y de la concepción de mundo de una buena parte de la sociedad.

Atendiendo a lo anterior, el humedal no es sólo importante por su biodiversidad (y por lo tanto un reconocido patrimonio ecológico de la Región de Los Ríos), sino también por albergar la posibilidad de hacernos recordar nuestras propias riquezas y herencias culturales a través de las memorias asociadas y revividas, y por tanto recuperadas, en este espacio vivo.

Las formas de interacción directa y la dimensión sensitiva son fundamentales al momento de generar conocimiento, más aún si ese conocimiento se configura a partir de un sustento vivencial que integra además varias generaciones en la construcción de una identidad, tanto particular como colectiva, en la medida en que existen puntos de coincidencia entre varios participantes con estilos de vida similares: sentimientos de pertenencia, autoestima y puesta en valor de estos saberes cotidianos van aflorando en las reflexiones y reflejándose lentamente en las actitudes de los estudiantes, quienes comprenden que el aprendizaje es algo que se da permanentemente en diferentes ámbitos de la vida, y que ellos tienen mucho que aportar en su propio proceso y en el de los demás.



Actividad en terreno: reconocimiento de especies nativas.

LOS CÓDIGOS DEL JARDÍN SECRETO

Cuando niño, cuando niña, ¿quién no tuvo un jardín secreto, un lugar especial del cual se sentía parte con una inexplicable relación de complicidad? El “lugar mágico” de los ensueños, del cobijo en la casita hecha de ramas cuando se quería estar a solas, era también el lugar que compartíamos con los amigos más cercanos, con aquellos que lo sabrían apreciar. De un modo no tan consciente tal vez, fue el lugar de los primeros aprendizajes en nuestra relación con la naturaleza. Estábamos allí con todos los sentidos.

Ahora nuestro “jardín secreto” se llamaba Humedal Angachilla, el cual fuimos invitados a compartir, donde esta vez tomamos verdadera conciencia de nuestra relación. ¿Qué escuchamos, qué olemos, qué vemos más allá de lo habitual? ¿Qué percepciones tenemos del lugar, de nosotros con el lugar?

“El humedal está vivo...”³³, era una frase que se decía con convicción durante la primera jornada de reforestación, una de las tantas realizadas junto a los estudiantes y niños de la comunidad, que justamente a través de esta acción se hacían responsables de ese árbol que plantaban. Un acto creativo, un acto que crea condiciones para que otro ser (un Ñirre en este

³³ Jaime Rosales, Presidente de la Junta de Vecinos Claro de Luna.

caso) se desarrolle en el espacio que le corresponde, y gracias a su presencia en el humedal, retornen poco a poco sus antiguos habitantes.



Vista del Humedal Angachilla desde un mirador construido por la comunidad.

En ese momento, nos hacíamos nuevamente la pregunta: ¿qué hace a un ser humano consciente del medio con el cual se relaciona, y a otro carecer de esta conciencia?

Estamos ante una situación que se repite en distintos puntos de la ciudad, del país y del planeta: seres humanos que dedican largas jornadas a la recuperación de espacios naturales, teniendo la certeza de que es algo imprescindible, ya sea por razones estéticas, sanitarias, espirituales o por alguna otra que engloba las anteriores y añade el saber que somos interdependientes, que formamos una unidad armónica e interconectada, habitando en el centro de la vida, siendo parte de ella, parte in-

separable de un todo que late y respira al unísono (Naes, 1973) (Leopold, 1949).

Lamentablemente, también está el caso de quienes indiscriminadamente talan los bosques nativos y descargan su basura y diversos contaminantes en espacios que forman parte de esta unidad interrelacionada. Si se contara con el mínimo sentido común, jamás se destruirían de esa manera.



Cisne de Cuello Negro: una de las tantas aves que habitan el humedal.



Maqueta de cisne con elementos reciclados para muestra museográfica.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Existe una interdependencia e interrelación entre el conocimiento a través del hacer creativo; el acercamiento estético con el entorno y la forma y profundidad de ese conocer; la apropiación estética del entorno, entendida como un proceso de interacción capaz de generar replanteamientos respecto a las identidades; y a su relación y correspondencia con las actuales condiciones de vida de la comunidad y su relación con el medioambiente circundante.

Las prácticas estéticas van desarrollando niveles de percepción y conciencia que integran no sólo el aspecto de ver y entender la sensibilidad de los individuos, sino también de comprender los valores que hacen surgir cambios significativos en el acontecer de una comunidad (Niño Bernal, 2006).

Coincidimos aquí con el “Concepto Ampliado de Arte”, que propone condiciones más humanas para la existencia creadora de cada individuo y para su relación con la naturaleza como parte activa de un organismo total (Beuys, 1972).

El ser humano es un configurador de mundo en relación al aporte que tiene dentro de una comunidad en su hacer creativo, en esa acción de representar, de volver a presentar aquello que, una vez observado, interpretado y valorado desde una perspectiva personal, se sociabiliza, se comparte con otros. Cabe destacar su importancia como forma de conocimiento. Como

muy bien lo decía Freire, una de las bellezas de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo (Freire, 2006).

Finalmente, queremos decir: no tengamos miedo a la vida, no tengamos miedo de vivir humanamente, en relaciones de cooperación cada vez más estrechas, asumiendo que no lo sabemos todo, que necesitamos del otro para tener una visión mas amplia de la realidad y de nosotros mismos, démonos una oportunidad para la sorpresa que significa aprender de otros y de otras, y de nuestro entorno también, como lo hacían nuestros antiguos.

Hay que repensar también el concepto de “museo” como algo más abierto y vital, un espacio catalizador en la construcción de identidades y contextos, que nos permitan conocernos y reconocernos en otros y con otros, humanos y no humanos también.



Mural sobre el humedal realizado por los niños de la comunidad en el Centro Educacional San Nicolás (Octubre 2008).

AGRADECIMIENTOS

Al 7º básico del Centro Educacional San Nicolás, cuya participación hizo posible esta experiencia de enseñanza aprendizaje. Agradecemos los importantes saberes y vivencias que compartieron con nosotros.

Al personal del Centro Educacional San Nicolás, en especial a su Director Sr. Marcelo Wilder y al profesor José Sanhueza por brindarnos su confianza y apoyo.

A la comunidad de Villa Claro de Luna, cuya labor conducida por Jaime Rosales, Freddy Vargas y Lidia Guerrero es un ejemplo de conciencia medioambiental y trabajo comunitario.

Al equipo de trabajo conformado por la Sra. Marta Cerda (museóloga), Sr. Alfredo Erlwein (agronomo) y los estudiantes de Artes Visuales de la Universidad Austral de Chile, Sr. Claudio Benavides, Sr. Carlos Escuvier y Sr. Luís Chávez.

A la Dirección de Extensión de la Universidad Austral de Chile, quien financió e hizo posible este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo. 1998. "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo XXI Editores, México.

Maturana, Humberto. "Emociones y lenguaje en educación y política". Dolmen Ediciones.

Naess, Arne. 1986. "The Deep Ecology Movement. Some Philosophical Aspects". Philosophical Inquiry, 8.

Caride, José Antonio y Meira, Pablo Ángel. 2001. "Educación ambiental y desarrollo humano". Editorial Ariel, Barcelona.

Niño Bernal, Raúl. 2006. "Indicadores estéticos de cultura urbana". Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Arnheim, Rudolf. 1993. "Consideraciones para una educación artística". Paidós, Barcelona.

• Enseñanza del patrimonio natural fundamentado desde la didáctica de las ciencias

PABLO JARAMILLO M., DENISSE PLACENCIA M., NOEMI ROMÁN B., DINA ROBLES B., DAVID RUBILAR R., SERGIO LETELIER, SERGIO SOTO A., ISABEL SALAS F.

Área Educación Museo Nacional de Historia Natural (MNHN, Dibam), Santiago, Chile.

OBJETIVOS GENERALES

- Promover la valoración del patrimonio natural y cultural de Chile a través de talleres, utilizando objetos como fuente de las colecciones patrimoniales.
- Promover las disciplinas descriptivas del museo, con un enfoque holístico para entender el “mundo” y la historia natural como patrimonio mundial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar las ideas previas y representaciones mentales de los visitantes.
- Provocar experiencias sensoriales y procedimentales a público general y discapacitados.
- Desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas: *reconocer, describir, diferenciar*.

INTRODUCCIÓN

Aprender del patrimonio facilita la integración de la comunidad y fortalece la identidad de una nación. La enseñanza de las ciencias se aplica al descubrimiento de la cultura material para valorar

los “objetos” como patrimonio natural y cultural (García Blanco, 1994; Alderoqui, 1996). El significado de la “apropiación social de la ciencia” va mucho más allá de la popularización o el entendimiento público de la ciencia (Duran, 1992). Ésta implica procesos más complejos, que incluyen, por un lado, la difusión del conocimiento científico entre el público y, por otro, las estrategias para aprovechar sus beneficios (Hoyos, 2002). Este proceso requiere un gran esfuerzo en educación, utilizando para ello todas las estrategias de la educación formal, no formal e informal (Young & McElhone, 1989).

El museo debería despertar la curiosidad del visitante, facilitarle a descubrir y explorar el “mundo” y ayudar a entender claramente un fenómeno (Pérez *et al.*, 1998). En la mayoría de estos centros, una parte significativa de sus actividades están destinadas a estudiantes y profesores de ciencias (Vives, 1993), y constituyen un importante potencial de recursos pedagógicos complementarios para todos los usuarios. Cuando el visitante comprende que lo que exhibe un museo no es sólo un conjunto de objetos raros, muy bellos o extraordinarios, sino una condensación

en espacio-tiempo de lo que en parte el “ser humano” es, de lo que ha hecho, de la naturaleza *en* la cual y *de* la cual vive, recién entonces podremos decir que el museo cumple su cometido (Rivera de Bianchi, 1969).

El proceso de descubrimiento de la cultura material podría sintetizarse en: (1) observar, reconocer y describir el objeto para adquirir los datos originales (en ningún caso se debe prescindir de realizarlas); (2) a partir de los datos originales se plantean las preguntas: qué, cómo, de qué, por qué, para qué, para quién, dónde, cuándo, entre otras; (3) el proceso para contestar a estas preguntas ha de argumentarse y, (4) los datos que intervienen en la argumentación han de ser seleccionados y ordenados de manera que haya correspondencia lógica entre aquéllos y las conclusiones científicas (García Blanco, 1994).

Para esto, se subraya la importancia que tiene adquirir la disciplina y el hábito de describir las piezas, condición sin la cual el proceso de descubrimiento que prosiga adolecerá de deficiencias al fallar los datos base (García Blanco, 1994). La habilidad de “describir” tiene validez si el receptor se hace una idea exacta de lo que se describe, y su complejidad varía si es concreto o abstracto, presencial o no presencial, y si los fenómenos son o no observables y directamente perceptibles (Soussan, 2003, Jiménez, *et al.* 2003; Friedl, 2005). Observar y describir permiten: comparar, diferenciar, identificar y llegar a producir un texto con

terminología adecuada (Jorba, *et al.* 2000; Lenke, 2002).

Las personas aprenden cuando se encuentran en un estado de necesidad o con un quiebre cognitivo (Goodmann & Goodmann, 1993), y por lo tanto perseguirán un objetivo (claramente propuesto). Diana Alderoqui de Pinus (1996) nos define un taller para los niños y sus familiares como: una actividad conjunta para crear, inventar o investigar sobre los temas relacionados con los contenidos del museo o una exposición en particular. Los talleres requieren de una guía que sea sensible a las necesidades de chicos y grandes simultáneamente, que pueda dirigirse a los padres en su nivel y que sea significativa para los niños. Los familiares pueden, entonces, ser partícipes del trabajo y las metas, sirviendo además de “traductores” en cuanto a consignas se refiere (Alderoqui, 1996; Santacana & Núria 2007).

La interpretación es una herramienta de gran efectividad para que la sociedad interiorice la importancia de la conservación patrimonial. Esta se produce en la sensibilidad del visitante, a la luz de sus experiencias y su nivel educacional. El Área de Educación MNHN ofreció, durante el verano de 2009, talleres para visitantes, y en el mes de agosto se aplicaron talleres hápticos para personas con diferentes discapacidades sensoriales (ciegas y de baja visión), físicas y mentales. En el siguiente trabajo, se describen los procedimientos, resultados y conclusiones de algunos de estas actividades pedagógicas.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

A continuación se presenta la metodología de trabajo utilizada en cada taller, que fue evaluada con una encuesta del grado de satisfacción por parte de los adultos, con los siguientes criterios: (1) Si el taller cumplió sus expectativas, (2) Si el material utilizado fue el adecuado, (3) Si los expositores mostraron dominio del tema, (4) Si el tema tratado se expuso de manera atractiva, (5) Si volvería a participar de los programas de talleres del museo y, (6) Si considera que el niño(a) estuvo motivado durante el taller. Enseguida se dio espacio para algunas sugerencias.

Taller: *Formas y texturas de objetos naturales* (conchas de moluscos)

Para este taller, se construyó una guía de registro de las descripciones escritas y gráficas de cada participante, que se recopiló al final del taller. Se utilizaron conchas de moluscos de diferentes tamaños y texturas, dispuestas en bolsas negras sobre las mesas de la sala de clases del MNHN. Este taller práctico consistió en utilizar los sentidos para vivenciar la experiencia de “observar objetos naturales”.

Así, al inicio los participantes son invitados a “tocar sin mirar” objetos dispuestos en bolsas oscuras. Luego, se procede a describir, de forma escrita y gráfica, la representación mental de la experiencia táctil, auditiva y olfatoria. Terminado esto, se invita a sacar los objetos y “tocar con mirar” y describir la experiencia integrada (Quinto,

2005). Inmediatamente, se realiza un plenario de socialización sobre los moluscos y las colecciones del MNHN, apoyada con una presentación en PowerPoint con fotografías. Al final del taller, se recopilaron las guías para análisis posterior. Se realizaron tres sesiones durante el verano 2009 con un total de 60 participantes (36 damas y 24 varones, entre menores y familiares).

Taller: *Dinosaurios de América del Sur*

Para este taller, se elaboraron dos guías para cada participante, una de contenidos conceptuales (que conservaron al final del taller) y, una guía de desarrollo (rescatada para análisis posterior). Junto con éstas, se construyó una presentación PowerPoint para motivar con fotografías y conversar en un plenario abierto con los participantes sobre la siguiente pregunta: ¿qué sabemos de los dinosaurios?

Se construyeron pisadas de tres especies de dinosaurios tamaño natural con cartón para simular caminatas que se dispusieron en el piso de la sala de Vertebrados del Mesozoico. Dos pisadas de dinosaurios terópodos (bípedos, con dedos bien definidos y garras), y pisadas ovales de un dinosaurio saurópodo (cuadrúpedos, cuellos largos). Durante el taller, después del plenario se aplicó la guía de desarrollo de situaciones “problema” para inspeccionar en los participantes la habilidad de “deducir”. Terminada la recopilación de las guías, se explicaron los procedimientos para describir y medir pisadas de dinosaurios (Moratalla *et al.*, 1988; Lockley, 1993).

Así, los participantes reconocieron grandes grupos de dinosaurios (terópodos y saurópodos), y con las mediciones de longitudes de las pisadas se ayudó a estimar las velocidades a las cuales se desplazaban los dinosaurios (Alexander, 1976; Van Cleave, 2004; Torcida, 2003), que constituyó la meta final del taller. El período de preparación y diseño contó con la supervisión del Dr. David Rubilar-Rogers, jefe de la Sección de Paleontología del MNHN. Se realizaron dos sesiones durante el verano 2009, con un total de 22 participantes recopilados (9 damas y 13 varones, de edades que fluctuaron entre 8 y 12 años), más sus familiares de apoyo.

Taller: *Taller háptico de flora y fauna chilena*

Se realizaron cinco talleres hápticos para cinco grupos de estudiantes ciegos y de baja visión, de distintas edades y nivel escolar, pertenecientes al Colegio para Discapacitados Visuales Hellen Keller, ubicado en la comuna de Ñuñoa (RM). Los grupos estuvieron conformados por un promedio de 14 estudiantes, y un total de 69. Las edades fluctuaron entre los 4 y 25 años de edad, y en algunos casos además de la discapacidad sensorial mencionada, hubo integrantes que presentaban otra discapacidad asociada, ya sea física y/o mental.

Cada taller se desarrolló en tres etapas distintas: (1) análisis de conocimientos y experiencias previas, (2) actividad práctica de reconocimiento de especies vegetales y animales nativos (aves y mamíferos),

utilizando sentidos como el tacto, olfato y audición, (3) plenario en que los estudiantes relataron la experiencia vivida y los nuevos conocimientos adquiridos. Los datos obtenidos fueron tabulados para su posterior análisis.

RESULTADOS

Los resultados se registraron en guías de desarrollo, acompañadas de encuestas de satisfacción para evaluar los talleres. Esto fue respaldado en fotografía digital.

Taller: *Formas y texturas de objetos naturales* (conchas de moluscos)

Los datos obtenidos de las descripciones (escritas y gráficas), de las conchas de moluscos por parte de los participantes (n = 60), “sin mirar” y “con mirar”, se expresaron en porcentajes de la presencia de la descripción, según textura, forma, olor y color.

Tabla I de porcentajes de presencia de descripciones del total de los participantes (n = 60).

Atributos	Descripción escrita Sin mirar	Descripción gráfica Sin mirar	Descripción escrita Con mirar	Descripción gráfica Con mirar
Textura	90	20	40	10
Forma	70	100	40	60
Olor	40	0	15	0
Color	0	15	30	15

Tabla II de porcentajes de presencia de descripciones de las damas (n = 36).

Atributos	Descripción escrita Sin mirar	Descripción gráfica Sin mirar	Descripción escrita Con mirar	Descripción gráfica Con mirar
Textura	90	20	70	10
Forma	75	100	60	100
Olor	45	0	20	0
Color	5	20	50	35

Tabla III de porcentajes de presencia de descripciones de los varones (n = 24).

Atributos	Descripción escrita Sin mirar	Descripción gráfica Sin mirar	Descripción escrita Con mirar	Descripción gráfica Con mirar
Textura	90	20	70	10
Forma	75	100	60	100
Olor	45	0	20	0
Color	5	20	50	35

Por simple inspección, y comparando los sexos en “Sin mirar” y “Con mirar” en las descripciones escritas, las tendencias son similares en los cuatro atributos, y la forma, seguida del tamaño, es descrita en mayor porcentaje por ambos sexos. Es interesante el desempeño de las damas en las condiciones “Sin mirar” y “Con mirar” describiendo, las cuales describen de manera gráfica el color (o tonalidades diferentes) en mayor porcentaje que los varones. Las encuestas de satisfacción para los 8 ítems encuestados se mueven entre los

criterios “bueno” y “muy bueno”, con más del 50 % de las personas entre ambas.

Taller: *Dinosaurios de América del Sur*

Los resultados obtenidos de las actividades de los talleres fueron supervisados durante todo el desarrollo, y se aseguró de llegar a los mismos objetivos propuestos: identificar dos grupos de dinosaurios por sus pisadas y estimar su velocidad de desplazamiento. Todos los participantes activos desarrollaron sus guías de trabajo y fueron apoyados de forma personalizada, para luego terminar la actividad en un plenario de discusión grupal. Dependiendo de las edades y niveles educacionales, se fueron eliminando obstáculos durante el aprendizaje, como la utilización de matemáticas simples, para luego confirmar con calculadora.

Otro obstáculo importante que resolvimos sutilmente fue el alfabetismo de un adulto acompañante, integrándolo gracias a la intervención del monitor. Lo importante es visualizar los diferentes datos e identificar cuál de las estimaciones es mayor, y con cuál grupo de dinosaurios se relaciona. Niños de 6 años no diferencian la antigüedad por profundidad y no alcanzan a relacionar especies y épocas. Niños de 8 y 9 años o más diferencian períodos por profundidad de estratos, e identifican las especies en una de las actividades planteadas. Se determina la guía construida para visitantes mayores de ocho años.

También se tuvo que acortar la primera sección del taller de ideas previas, debido

a que en el primer taller sólo esta parte duró 45 minutos, por la alta participación y entusiasmo de los niños. Se determinó sólo efectuar la explicación de análisis de huellas, y en la realización de la actividad práctica exponer los grupos de dinosaurios representados por las huellas, acortando significativamente de dos horas a una hora la duración del taller. Las encuestas de satisfacción para los 8 ítems encuestados se mueven entre los criterios “bueno” y “muy bueno”, con más del 80% de las personas entre ambas.

Taller: *Taller háptico de flora y fauna chilena*

Según los resultados arrojados en el análisis de experiencias y conocimientos previos, podemos señalar que de un total de 69 estudiantes, sólo 15 (correspondiente al 22% del total) habían tenido la experiencia de conocer a las aves a través del tacto; sin embargo, el ave que habían logrado conocer no era una especie nativa, sino más bien un ave de granja, la Gallina (*Gallus gallus*).

Respecto a los mamíferos, el 100% de los estudiantes (n=69) había tenido alguna experiencia previa a través del tacto, pero ésta sólo se limitaba a animales domésticos, tales como perros o gatos, y en algunos casos (dos estudiantes) también conejos. Se determinó que el nivel de conocimientos generales tanto de aves como mamíferos eran directamente proporcionales a la edad y nivel escolar; sin embargo, el nivel de conocimientos sobre

especies chilenas fue nulo en la mayoría de las ocasiones, siendo los estudiantes de 7° y 8° básico los únicos capaces de nombrar algunas especies nativas, tales como el emblemático Cóndor Andino (*Vultur gryphus*).

En general, los conocimientos sobre vegetación estaban limitados a experiencias sensoriales, por lo que corresponden a distintas formas, texturas y tamaños de la vegetación. Del total de estudiantes, sólo uno conocía los nombres de algunas especies nativas, como el copihue, araucaria y alerce. Los datos entregados por los estudiantes después de la actividad práctica se consideran satisfactorios, ya que fueron capaces no sólo de recordar los nombres tanto de flora como fauna nativa, sino también de reconocer sus características físicas, generando una asociación entre estructura, forma y función, además de valorar la importancia de plantas y animales en la naturaleza. Los resultados de las encuestas de satisfacción, entregadas a las docentes de los cursos participantes, arrojaron un 100% de satisfacción máxima para los 8 ítems que posee cada encuesta.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

El Área de Educación del MNHN ha diseñado talleres donde se estimula: (1) la “experimentación” con los sentidos y la imaginación, (2) la “identificación” y el “reconocimiento” de formas, texturas u otros atributos de los objetos a través del tacto, audición,

olfato y la visión, (3) la “exploración” de las ideas previas de los visitantes, (4) la “motivación” de la habilidad de “describir” de manera escrita y gráfica, desde la cotidianeidad hacia una descripción más elaborada y científicamente formal y, (5) la “invitación” a vivenciar el mundo natural, social y cultural de la nación. Los talleres produjeron un alto de grado de satisfacción en los visitantes, y se consideraron sus comentarios y reparos para la retroalimentación del usuario a los profesionales del Área de Educación, necesaria para mejorar los diseños de futuras propuestas pedagógicas.

Desde el año 2008, el Área de Educación ha abierto el espacio para atender de forma personalizada a personas ciegas o con discapacidades visuales, tanto en el museo como en una visita a la institución en el marco del proyecto “El Museo Va a Tu Comuna”. Se han multiplicado los temas de los talleres, y hoy no sólo se ofrecen los relacionados con ciencias biológicas, sino también con ciencias de la humanidad, como antropología y etnografía.

AGRADECIMIENTOS

A las investigadoras de la Sección Botánica (MNHN), Inés Meza, Elizabeth Barrera y Víctor Ardiles y a todo el equipo de Taxidermia (MNHN), por su activa participación y apoyo logístico. A la Sra. Paola González, bibliotecaria (MNHN), por la revisión de la literatura citada. A las estudiantes en práctica y voluntarios del Área de Educación MNHN.

BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, S. 1996. Museos y escuelas: socios para educar. Paidós. Buenos Aires. Argentina. 350 pp.

Alexander, R. McNeil. 1976. Estimates of speeds of dinosaurs. *Nature* Vol. 261, pp. 129-130.

Duran, J. 1992. Museums and the public understanding of science. *Science Museums in association with the committee on the public understanding of science.* London. UK. 109 pp.

Friedl, A. 2005. Enseñar ciencias a los niños. Ed. Gedisa. Barcelona. España. 374 pp.

García Blanco, A. 1994. Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos. Proyecto didáctico Quirón. Ediciones de la Torre. Madrid. España. 171 pp.

Goodmann, Y. M. & K. S. Goodmann. 1993. Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole language) pp. 263 - 292 En: Luis C. Moll (comp.), Vygotsky y la Educación. AIQUE. 1ª ed. Buenos Aires. Argentina.

Hoyos, H. E. 2002. La apropiación social de la ciencia y la tecnología: una urgencia para nuestra región. Editorial. *Revista Interciencia* (Caracas. Venezuela). Vol. 27: (2).

Jorba, J., I. Gómez y A. Prat. 2000. Hablar y escribir para aprender. Síntesis. Madrid. España. 301 pp.

Lemke, J. L. 2002. Enseñar todos los lenguajes de la ciencia: palabras, símbolos, imágenes y acciones pp. 159 – 185 En: La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica. Paidós. 1ª ed. Barcelona. España.

Lockley, M. G. 1993. Siguiendo las huellas de los dinosaurios. McGraw-Hill. España. 307 pp.

Moratalla, J. J., Sanz, J. L., Melero, I. y S. Jiménez. 1988. Yacimientos paleoicnológicos de La Rioja (Huellas de dinosaurios). Gobierno de La Rioja (Consejería de Educación, Cultura y Deportes) e Iberduero (Sección de Mineralogía y Paleontología). España. 95 pp.

Pastor, M. I. 2007. Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Ariel Patrimonio. 2ª ed. Barcelona. España. 187 pp.

Pérez, C., M. Pilar Díaz, I. Echeverría, et al. (1998). Centros de Ciencia. Espacios Interactivos para el aprendizaje. Servicio Editorial Universidad del País Vasco. Bilbao. España. 213 pp.

Quinto, B. 2005. Los talleres en educación infantil. Graó. Barcelona. España. 260 pp.

Rivera de Bianchi, M. 1969. Función social del museo. Noticiario Mensual del MNHN Año XIII N° 151 (Febrero): 3 – 4.

Santacana M. J. y S. A. Núria. 2007. Museografía didáctica. 4ª reimpresión. Ariel Patrimonio. Barcelona, España. 653 pp.

Soussan, G. 2003. Enseñar las ciencias experimentales. OREALC-UNESCO. Santiago, Chile. 66 pp.

Tressel, G. W. 1997. El museo es para tocar. pp. 152 – 160 En: La Popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas. Eduardo Martínez y Jorge Flores (Compiladores). UNESCO. Red Pop. EFE. México.

Torcida, F. 2003. Didáctica sobre dinosaurios en museos y centros educativos; experiencias desarrolladas en España pp. 423 – 432 En: Dinosaurios y otros reptiles mesozoicos en España. Félix Pérez Lorente, Manuela Romero, Pascual Rivas Carrera (Coordinadores). Congreso Internacional sobre Dinosaurios y otros Reptiles Mesozoicos en España.

Van Cleave, J. 2004. Dinosaurios para niños y jóvenes. 1ª ed. Limusa. México. 228 pp.

Vives, J. 1993. Los Museos de la ciencia y la técnica, entre las musas y la modernidad. En: Enseñanza de las Ciencias N° 11 (2): 167 – 169.

Young, A. J. & M. J. McElhone. 1989. Lineamientos para el desarrollo de la educación ambiental no formal. Serie Educación Ambiental. UNESCO-PNUMA, OREALC. Santiago, Chile. 66 pp.

MESA “CIUDADANÍA Y PATRIMONIO”

- **Análisis psicosocial de lugares de memoria en Santiago de Chile: La performance de la imagen**

ISABEL PIPER

- **Conceptos de patrimonio, ciudadanía y memoria**

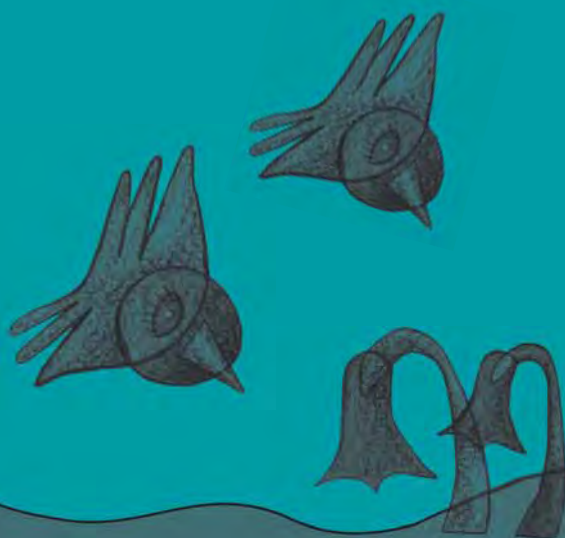
MARIO GARCÉS

- **Reflexiones sobre ciudadanía pasiva y ciudadanía activa**

VICENTE ESPINOZA

- **Programas de convivencia y educación para la paz**

RICARDO HEVIA



Segundo día: 4 de noviembre

• Análisis psicosocial de lugares de memoria en Santiago de Chile: La performance de la imagen³⁴

ISABEL PIPER

Académica de la Universidad de Chile- Departamento de Psicología.

Coordinadora de Memorias, Historias y Derechos Humanos- programa de Investigación Domeyko sociedad y Equidad, de la Universidad de Chile.

Parte de la cotidianeidad de quien camina por la ciudad de Santiago es encontrarse con distintos tipos de inscripciones que nos hablan de la violencia de nuestro pasado reciente, y que son usadas para recordar la dictadura militar, sus crímenes, sus víctimas y las acciones de resistencia contra ella. De esta manera, somos testigos de las iniciativas realizadas por múltiples grupos sociales para construir espacios en y con los para recordar, es decir es memoriales de distinto tipo que materializan un particular nexo entre pasado, presente y futuro, apropiándose y habitando ciertos espacios mediante prácticas del recuerdo que les confieren a los lugares un “sentido del pasado”; es decir, los convierte en lugar de memoria. Los gestores de estos lugares –casi siempre agrupaciones de de-

rechos humanos– han marcado el espacio público mediante inscripciones que generan una particular memoria. Sin embargo, los significados que dichos lugares construyen sobre el pasado no necesariamente coinciden con los mensajes que se buscan transmitir ni con las intenciones de quienes los gestaron.

Es precisamente en esos efectos de significado en los que nos centraremos en esta ocasión, a través del análisis de aquella dimensión del lugar que llamaremos de enunciación/interpretación. Hemos elegido para ello doce lugares de memoria de la Región Metropolitana, buscando establecer un diálogo entre ellos y preguntándonos por las distintas formas en que cada lugar hace aparecer, o más bien construye sujetos sociales.

³⁴ Este texto da cuenta de los resultados de la investigación Usos del Espacio, identidades Colectivas y Políticas del recuerdo: Análisis Psicosocial de Lugares de Memoria de los Conflictos Violentos de Nuestro pasado reciente correspondiente al Proyecto FONDECYT regular N° 1070926. Realizada en el Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. La investigación forma parte de la línea de investigación de Psicología Social de la Memoria- sub programa memorias, historias y Derechos Humanos del programa de investigación Domeyko Sociedad y Equidad, también de la Universidad de Chile.

El mismo análisis ha sido publicado en el texto, Piper, I.; Fernández, R.; Reyes, M.J.; Hevia, E.; Olivari, A.; Badilla, M. “Lugares de memoria en Santiago de Chile: Análisis de visual de la construcción de sujetos” En: Cisneros, C. (2010) Análisis cualitativo asistido por computadora. Teoría e investigación. México: UAM-Porrúa

Así hemos distinguido tres tipos de lugares: aquellos utilizan nombres, aquellos que utilizan imágenes (ya sean fotos, pinturas, mosaicos o representaciones figurativas), y los lugares que utilizan símbolos abstractos.

La presentación de nombres resulta ser un señalamiento que particulariza a quién fue víctima de la violencia de la dictadura. Los nombres son inscritos en determinados lugares, ya sea en un muro localizado en el cementerio -como es el caso del Memorial de Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos del Cementerio General-, o bien el lugar al cual el sujeto pertenecía: su universidad - en el caso de estas placas de la Universidad de Santiago-, o su escuela -como en el caso del Memorial del Colegio Manuel de Salas- o su gremio como es el caso de Memorial del Colegio de Contadores Auditores-, o bien en el lugar donde la persona estuvo detenida y fue desaparecida o asesinada - como es el caso del “Muro de Nombres” del Parque por la Paz de Villa Grimaldi-. No hay ningún memorial que nombre a quien estuvo detenido en un lugar y sobrevivió, ni tampoco a quienes sufrieron el exilio sin ser asesinados en

él. El nombre que es puesto en una lista, en una placa o en una piedra es siempre de quien fue asesinado/a, o estuvo detenido/a y hecho desaparecer. El memorial constituye así una cita social que hace referencia a una lápida que acompaña una tumba. Al mismo tiempo, es una forma de reconocimiento de una realidad negada durante años, que es la existencia de detenidos/a desaparecidos/a. De esta manera, produce dos efectos simultáneos: por un lado la visibilización de la persona muerta y desaparecida, y por otro lado el reconocimiento de su condición de víctima.

Los nombres son habitualmente acompañados de datos o mensajes que contribuyen a la construcción del lugar social de aquel que es nombrado. Los tres casos que señalé -el Memorial del Cementerio, el de la USACH y el del Colegio de Contadores Auditores- señalan la fecha de muerte o detención, es decir el momento en el que la persona nombrada se convierte en víctima de la violencia de la dictadura. Algunos de ellos también señalan la edad que se tenía al ser detenido/a, congelándolos/as en el momento en que se convirtió en víctima.

Otra práctica relacionada con la nominación tiene que ver con la separación de los y las detenidos/as y ejecutados/as en listados o columnas distintas y paralelas. En una columna están los nombres de los y las detenidos/as desaparecidos/as, mientras en la otra estarían los nombres de los y las ejecutados/as. De esta manera se define a las personas como parte de una de categoría: la violencia represiva de la cual fue víctima. Así, el sujeto es nombrado como víctima de un tipo de violencia que lo llevó a la muerte, en determinada fecha y a determinada edad, lo que contribuye a fijarlo en una categoría identitaria en la que existe en tanto víctima, desvinculadas de las prácticas políticas que lo llevaron a esa situación. Sus luchas, sus proyectos y sus acciones políticas desaparecen, quedando subsumidos en esa categoría—la de víctima.



El muro de nombres del Parque por la Paz de Villa Grimaldi sugiere un cambio en la disposición habitual de los nombres, que esta vez no son ordenados alfabéticamente

sino según el año en que las personas fueron detenidas. Esta innovación alude a las estrategias selectivas de detención y tortura utilizadas durante la dictadura, que hace que en distintos períodos se dé prioridad a la detención de militantes de ciertos partidos políticos específicos. De esta manera, señalar el año de detención sería una forma de identificar al sujeto no por su muerte, sino por su militancia política - en la medida que se sepa que en determinados años se realizaba la detención de determinados militantes-. El problema de este ordenamiento es que resulta ser una señal bastante autoreferencial, en la medida en que sólo una comunidad bastante específica de personas—los militantes políticos de la época, sus familiares y sus personas cercanas— conocen ese dato. Los y las visitantes que no forman parte de esta comunidad de significados no poseen los elementos necesarios para interpretar esa organización de los nombres.



Un paso más allá en la vía de nombrar es la intervención urbana construida frente al ex-centro de detención y tortura “Londres

38". Este memorial incluye la disposición, en la vereda frente a la casa, de 94 placas de fierro fundido con el nombre, la edad en el momento de detención y la militancia política de quiénes pasaron por, murieron o desaparecieron en ese centro. La inclusión del dato de la militancia busca recordarlos/as no sólo como víctimas, sino también como militantes políticos, sacando al sujeto de esta categoría uniforme y homogénea de víctima, e incorporando la militancia como un aspecto fundamental de su vida.

Un segundo modo de producción de sujetos es a través de la utilización de la imagen. Los lugares que analizamos utilizan dos tipos de imágenes: aquellas que individualizan al sujeto a través de una foto, una pintura o un mosaico; y aquellos que utilizan una representación figurativa.



En el “Muro de la Memoria” del Puente Bulnes, el sujeto es hecho aparecer por medio de una fotografía que lo muestra en su cotidianidad, en distintos contextos y distintos momentos de su vida antes de ser asesinado/a o desaparecido/a. La elección de este tipo de imágenes busca evitar la identificación de quién es recordado/a con el lugar de víctima, sin embargo, al menos en este caso las fotos son acompañadas del nombre y de la fecha de detención, combinándose así con la estrategia de los nombres que comentaba anteriormente y cuyo efecto es destacar precisamente el carácter de víctima del sujeto. Muchas de las fotografías de este lugar rompen con el modo habitual de representación del detenido/a desaparecido/a que generalmente es mostrado/a por medio de una pancarta que lleva una foto de su rostro sin ningún elemento que dé cuenta de su vida antes de convertirse en víctima. En el “Muro de la Memoria” se incluyen, en cambio, otro tipo de fotografías, que muestran a las personas en contextos diversos de sus vida cotidiana, lo que permite que sean recordadas en sus distintas relaciones y en sus distintas identidades.



Otro caso es el Memorial de Paine, donde las familias y amigos/as de los y las detenidos/as desaparecidos/as del lugar fueron convocados/as a recordar por medio de imágenes construidas con mosaicos, y cada familia construyó un mosaico con la imagen a través de la cual y con la cual quería recordar a su familiar. Es muy interesante el proceso mismo de construcción de los mosaicos, en el que se involucró una parte importante de la comunidad construyendo la memoria de las vidas de cada una de las personas que se iba a recordar. El carácter abierto y participativo de este proceso permitió a cada familia o sujeto elegir los modos de presentación, los que son bien diversos entre sí. Algunas imágenes aluden al dolor y a la pérdida, otras enfatizan la militancia, otros presentan escenas de la vida cotidiana como “jugar a la pelota”, o trabajar en el campo, la familia, o los bebés. El efecto que se genera, al considerar el conjunto de los 70 mosaicos, es de un sujeto no homogenizado en la experiencia de ser víctima. Tanto en este caso, como en el Muro de la Memoria, hay una ampliación del modo visual de recordar, dando lugar a una pluralidad de memorias que promueve la construcción de distintas categorías de sujetos recordados: la víctima, el militante, el padre, la madre, el hijo, la hija el y la trabajador/a, el y la deportista, etc.

Algo diferentes son los casos de la escultura de Víctor Jara y la de Salvador Allende. En ellas los sujetos están no sólo individualizados por medio de imágenes, sino que ocu-

pan un lugar exclusivo—es decir, ellas mismas son su propio monumento. Se trata de una figura humana en el caso de Allende y una guitarra en el caso de Víctor Jara, puestas en esculturas de gran tamaño y emplazadas en lugares céntricos. Aunque ambas tienen una placa que los individualiza, lo más significativo es que constituyen una figura única que no comparte el espacio con otros u otras, contribuyendo a la construcción de un sujeto heroico en torno al cual se van construyendo relatos míticos de vida y de muerte.

La vinculación o asociación entre un tipo de imagen o representación figurativa, y un determinado concepto, son propias de una determinada cultura visual, y hacen posible la lectura familiar y cotidiana de quien pertenece a dicha comunidad. Es así como las claves de interpretación que brindan ciertas imágenes permiten a quien visita ciertos lugares situarse en un mundo de significados compartidos.

Muchos de estos elementos o símbolos ampliamente conocidos en el mundo de los derechos humanos son utilizados en estos distintos lugares. Referentes, por ejemplo, de paz, humanismo y libertad como son las palomas utilizadas en el monolito frente a 3 y 4 Álamos; o de sufrimiento, dolor y solidaridad, como el caso de la escultura de la USACH, forman parte de los lugares que se encuentran en nuestra ciudad. Otro referente o imagen utilizada con frecuencia, y que opera casi como un signo de este tipo de lugares, son los murales de la Brigada Ramona Parra.



El Monolito con palomas está situado en la puerta del excampo de prisioneros Tres y Cuatro Álamos, que actualmente funciona como un Centro de Internación Provisoria del SENAME para menores infractores de ley. Se trata de un conjunto de palomas blancas que se dirigen hacia el lado opuesto del centro –es decir, hacia la libertad-. En él hay un un texto que dice: “A las víctimas de las violaciones de derechos humanos de Tres y Cuatro Álamos”, ofreciendo al lector un guión de interpretación que opera complementando las claves que brinda el monolito. Sin embargo, es interesante observar que si bien está construido en homenaje a las víctimas de las dictadura, su simbología también se relaciona con el uso actual del recinto, ya que la simbología de la paz, la libertad y el respeto a los derechos humanos dialogan con la situación de los niños y jóvenes reclusos en el interior del lugar.



Las esculturas de la Universidad de Santiago y del Liceo Manuel de Salas utilizan referencias a figuras humanas. En el primer caso, son tres personas sosteniendo a un herido, evocando al mismo tiempo la experiencia de dolor y muerte y la de apoyo y solidaridad. En el segundo, se trata de dos personas rodeando un árbol seco en una escena que sitúa al observador en una situación de recogimiento y de dolor, aunque de manera un poco menos directa que el anterior. Una placa que acompaña esta imagen dice “Por nuestros ausentes” seguida de un listado de nombres y de los años de inicio y término de la dictadura, otorgando la clave de interpretación que permite situarlo en el marco del recuerdo de las víctimas de la dictadura. En ambos casos, lo que se transmite es dolor y sufrimiento como una forma de dar cuenta de la tragedia que conmemoran.



Por último, hay otro modo de producción de sujeto, que es a través de la figura abstracta. Ejemplo de ello es el Monumento Mujeres en la Memoria que utiliza un modo de referencialidad distinto a los que comenté hasta ahora: no se trata de imágenes alusivas a personas individuales, ni de personas individualizadas a través de nombres o imágenes, sino que de una instalación abstracta. Es una pared de vidrio con líneas grabadas que son interrumpidas por cuadros transparentes, que remiten a las fotos de los detenidos desaparecidos y ejecutados que utilizan los grupos de derechos humanos desde los tiempos de la dictadura. Ahora, mientras que aquellas pancartas son portadoras de un rostro o de una imagen particular, los cuadros del memorial son transparentes, es decir, no llevan ningún rostro y por lo tanto pueden aludir al mismo tiempo a cualquiera de ellos, haciendo referencia no a una persona victimizada sino a la posición de víctima. Sin embargo, la única clave literal de interpretación es una placa escasamente visible que dice “Monumento a las Mujeres Víctimas de la Represión Política”. No hace referencia alguna a la identidad política de las mujeres, a las condiciones en las que fueron violentadas, ni al período histórico en el que ocurrió.

El proyecto del movimiento Mujeres por la Memoria buscaba recordar no sólo las mujeres víctimas de la dictadura, sino que también a las mujeres que lucharon contra ella, lo que se hace por medio de la referencia a las pancartas. Sin embargo, en el texto que acompaña al monumento no hay ninguna alusión directa a las mujeres luchadoras sino sólo a las mujeres víctimas de la represión, lo que invisibiliza a las primeras en tanto sujeto social e histórico. Esta paradoja de visibilización/invisibilización se ve reforzada por el emplazamiento del monumento, que está en un entorno de difícil acceso y de poca visibilidad, lo que lo transforma en un lugar prácticamente inexistente en la vida cotidiana de Santiago. Así, se produce un efecto de aparición y desaparición urbana, donde la obra sólo es vista cuando es buscada atentamente o gracias a la casualidad. En ese sentido, el monumento no logra convertirse en un hito urbano significativo.

En síntesis, los lugares de memoria analizados materializan determinadas versiones del pasado, constituyéndose al mismo tiempo en testigos de los hechos, en hogares donde los recuerdos habitan y también en actores sociales que contribuyen a la construcción de sujetos. Los lugares nos hablan de quienes sufrieron, murieron y desaparecieron allí; y al mismo tiempo de quienes se apropian de ellos material o simbólicamente, promoviendo con sus usos diversas memorias. Aunque las maneras de hacer aparecer al sujeto que se recuerda son distintas,

vistos en su conjunto, los lugares de memoria tienen el efecto de construir versiones del pasado que se articulan en torno a un sujeto social que es presentado de manera uniforme: la víctima. Con algunas excepciones, memoriales y monumentos encarnan y hacen visibles a las víctimas de la represión política como si fueran un sujeto homogéneo, uniforme, fijado en el momento de su muerte y de su desaparición. Se les presenta como un nombre o un rostro sin historia ni contexto, sin mostrar que se trata de personas heterogéneas y complejas, con opciones políticas diversas, que tuvieron aspiraciones y proyectos y que vivieron tensiones y frustraciones. El señalamiento de un sujeto homogéneo contribuye a categorizar y estigmatizar a quienes se posicionan o son posicionados al interior de esta categoría, como sujetos con atributos especiales, diferentes a los “otros sujetos”, es decir, a quiénes no fueron víctimas de la dictadura.

Sin embargo, hay lugares que en su excepcionalidad van marcando un desplazamiento en las formas de recordar, en las versiones del pasado que se construyen y en el tipo de sujeto social que contribuyen a producir. Una de ellas es la intervención urbana de “Londres 38”, que señala la militancia política como una manera de hacer visible no sólo el carácter de víctima de los y las recordados/as, sino que también su compromiso político. Esto contribuye a mostrar la complejidad de las personas asesinadas y desaparecidas, corre tiene el

riesgo de establecer una categoría igualmente fija y homogénea: la del militante. Otra excepción es el “Muro de la Memoria” del Puente Bulnes, que recuerda personas heterogéneas en distintas fases de su vida cotidiana antes de convertirse en víctimas. Pero el giro más significativo lo constituye el Memorial de Paine, que no sólo muestra a las víctimas como sujetos diversos, con historias distintas, que son recordadas en situaciones diferentes, sino también que amplía las tradicionales estrategias estéticas, complejizando no sólo los contenidos de esos recuerdo, sino también la forma de recordar.

Al mostrar cómo estos lugares de memoria contribuyen a producir esta categoría social de víctima de la represión política, pretendemos señalarlos como una tecnología productora de sujetos sociales. Ello nos permite problematizar las determinaciones de dichos sujetos, en la medida en que es pensado como una construcción histórica cuyas fijaciones son resultados temporales, estabilizaciones de poder que implican siempre ciertas exclusiones. Ampliar el uso de la categoría de sujeto víctima, mostrando sus relaciones con otras posiciones sociales, que también son históricas y también son parciales, tales como ser militante político, ser trabajador/a, ser campesino/a o perteneciente a uno u otro grupo, ser madre, hermano/a, etc., permite complejizar la reflexión y poner en tensión los límites categoriales problematizando el estigma y la exclusión que las fijaciones identitarias producen.

Las posibilidades de significación de los lugares de memoria son múltiples, como también lo son sus usos y apropiaciones. Por un lado contribuyen a que familiares y amigos/as de quienes fueron ejecutados y desaparecidos elaboren sus duelos. Por otro lado, interpelan a la sociedad respecto a los hechos que ahí ocurrieron. Sin embargo, en la medida en que pasa el tiempo, lo que se va fortaleciendo es su carácter patrimonial y su función de compromiso con ciertos valores. La memoria es un patrimonio de nuestra sociedad, y es ésta la que debe decidir qué recuerdos del pasado queremos conservar. En la medida en que los vínculos personales con los actores que habitan actualmente dichos lugares se van debilitando, lo que va quedando son justamente las dimensiones enunciativas, que son las que he hablado hoy día, y que en su mayoría con-

tribuyen a producir (salvo las excepciones que ya comenté) la categoría identitaria de víctima.

La memoria es un campo en conflicto, donde pugnan por establecerse las versiones del pasado que legitiman, o no, determinados significados sobre el presente y posibilidades futuras. Los lugares de memoria forman parte de este conflicto, y es por eso que su análisis debe considerar las versiones del pasado que promueven y los efectos psicosociales que sus estrategias materiales y estéticas producen. Aquí lo que he mostrado son lugares complejos, polisémicos y cambiantes. Las prácticas de memoria construyen en/con ellos capas que operan como testigos de las pugnas del pasado, y en los cuales está en juego nada menos que nuestra sociedad, su pasado y presente.

• Conceptos de patrimonio, ciudadanía y memoria

MARIO GARCÉS

Académico de la Universidad de Santiago. Director de la ONG “Educación y Comunicación” (ECO), y miembro del grupo de profesionales que trabaja en el proyecto de la Dibam “Memoria del siglo XX”.

La intención de esta presentación es problematizar algunos conceptos o categorías que vamos incorporando más cotidianamente, y que a veces son problemáticos: conceptos de patrimonio, ciudadanía, incluso el concepto de memoria. Estamos ante campos nuevos que se van incorporando, pero que siento que requieren “complejizarlos” un poco.

Entonces, lo primero es que me parece que hay dos giros fundamentales, por decirlo así, a propósito de patrimonio. El primero, que es el más conocido, es el tránsito desde una noción del patrimonio asociada a lo material y lo simbólico, hacia una noción asociada a lo intangible y lo cultural. Está la declaración de la “Convención para Salvaguardar el Patrimonio Cultural Inmaterial” de la UNESCO del año 2003. Están las redefiniciones que ha hecho la Dibam, y que se pueden encontrar en su página web, donde se dice que se trata de un *“conjunto determinado de bienes tangibles, intangibles y naturales”* –y por lo tanto se complejiza el concepto o la idea– *“que forman parte de las prácticas sociales a las que se les atribuye valor que puede ser transmitidos y resignificados de una época a otra, o de una generación a la*

siguiente”. Por lo tanto, creo que el primer giro fundamental tiene que ver con esta transición desde lo material y lo simbólico hacia lo cultural y lo intangible.

El segundo giro, asociado a este tránsito, tiene que ver con los sujetos que crean o producen el patrimonio. Porque si el primer caso –el del patrimonio material y simbólico– normalmente se asociaba a aquello que se ponía en valor o se reconocía en valor, que era propio de los grupos sociales dominantes o las elites, resulta que ahora si el patrimonio es inmaterial y cultural, convoca al conjunto de la sociedad. Para decirlo en la tradición griega, pasamos de la “aristos”, de la aristocracia, al “demos”, o dicho de otra manera, de la “elite” al “pueblo” –de los pocos ciudadanos a la mayoría de los ciudadanos. Yo creo que aquí hay un giro conceptual, pero al mismo tiempo hay un giro respecto de quiénes son los sujetos que producen, recrean y repiensan el patrimonio.

Señalo este aspecto porque lo políticamente correcto sería decir que hemos hecho un gran avance al transitar de una noción reducida o restringida del patrimonio a una noción amplia que nos incorpora a todos,

porque todos somos iguales, etc. Todas esas declaraciones y retórica están bien en un sentido, pero no problematizan mucho. Y yo quiero problematizar, porque siento que son temas relevantes, y que además tienen relación con la escuela. Este evento tiene que ver con la educación, y creo que allí hay que hacer los giros importantes, porque no basta con enseñarles a los niños que miren el patrimonio cultural, y por otra parte, no conversar con ellos sobre si ellos son sujetos del patrimonio—entramos en una contradicción. La escuela está llena estas contradicciones: de aquello que es retórica y de aquello que es práctica o experiencia.

Segundo problema: a propósito de esta ampliación del campo y de los sujetos, creo que inevitablemente las cuestiones de patrimonio se encuentran o se topan con la cuestión de la memoria histórica, social y política. Porque, en definitiva, y sobre todo en el campo de lo intangible o lo cultural, ingresamos al campo lingüístico: qué nos contamos, qué tiene valor y por qué tiene valor.

Sin exagerar mucho los condicionamientos disciplinarios (yo vengo del campo de la historia profesional), habría que decir que la memoria tiene un carácter histórico. Con esto quiero decir que hay épocas que tienen mayor compulsión con la memoria que otras; hay épocas o estadios de desarrollo donde la memoria es una pregunta más acuciante que otras. De acuerdo con diversos autores, en el caso de Chile y parte importante de América Latina, la

cuestión de la memoria adquirió especial relevancia a propósito de la masiva y traumática experiencia de violación de derechos humanos. El problema tenía varias aristas, pero tal vez la primera era que los regímenes del terrorismo de Estado que dominaron América Latina en los años 70 y 80 negaban que los hechos existieran. En el caso de Chile es manifiesto. En el caso argentino (en que siempre hay más matices), una vez vi un video en que Videla dice que sí, que existe un problema, y después se pregunta (lo cual me pareció espectacular): *“el problema es saber quién los hizo desaparecer, o por qué desaparecieron?”* ¡Es una cosa impresionante! Los argentinos tienen esa flexibilidad cultural para permitirse que el gobernador haga un acto de hipocresía pública. Pero también tenemos las propias, habría que indagarlas. Yo estaba revisando, a propósito de la huelga de hambre de detenidos desaparecidos de 1978, que el Ministro del Interior, Fernández, decía: *“¿por qué vamos a preocuparnos de premiar a esta gente que nos generó tantos problemas? ¿Por qué ocuparnos de ellos?”* ¡No, si en esto ha habido de todo!

Entonces, esta primera arista era afirmar que el hecho ocurrió. A los historiadores esto no nos cuesta mucho, porque es parte de nuestro oficio: contar que algo pasó. Y nuestro positivismo tiene que ver con eso, con que *no inventamos*, que contamos e intentamos probar que tal hecho aconteció. En este sentido, entonces, la memoria emergió muy fuertemente asociada a los

problemas de la verdad y de la negación. Es decir, los familiares pedían que se reconociera la verdad, que tales hechos ocurrieron, y eso lo hicieron las Madres de la Plaza de Mayo, las organizaciones de víctimas de la represión, etc; porque la cuestión de la verdad era ni más ni menos que la negación de los cuerpos de los detenidos desaparecidos. Esta invención latinoamericana de la desaparición es brutal. Como decía un académico francés, es el crimen perfecto: no existe el cuerpo del delito. Pero al mismo tiempo es muy perturbador, porque todos sabemos que las personas existieron, en esta muestra sobre memoriales precisamente lo que se nos muestra es el *esfuerzo* que hace la sociedad, con todos sus problemas, para decirnos: *“mira, estas personas existieron, fueron nuestros vecinos, etc.”* Creo que por todas estas razones, memoria y verdad se fueron asociando, y hay un momento en que esto emerge.

Tercero: no podemos negar o desconocer que los regímenes del terror que se impusieron en América Latina en los años 70 fueron una respuesta a un proceso anterior, que era el proceso de las luchas y proyectos por la transformación radical de la sociedad. Con esto no quiero justificar ni de lejos lo que ocurrió: *“¡mira lo que ellos se buscaron!”* Ésa es la argumentación clásica, hipócrita y moralmente inconsistente, porque ése es parte nuestro problema. Pero no podemos ignorar que este suceso perturbador, que fue la violación de derechos humanos, se produce a propósito de un proceso anterior que buscaba producir

transformaciones y que, por lo tanto, da cuenta de una conflictividad extremadamente radical en nuestra sociedad.

Entonces, primero, estas violaciones ocurrieron, y segundo, ocurrieron en un contexto de conflictos políticos y sociales. Esto es muy importante, porque el conflicto es inherente a la vida social, y hay demasiadas razones históricas que explican y recrean el conflicto social en nuestros países. Por lo tanto, el problema no está en que el conflicto exista; el problema consiste en cómo encaramos los conflictos, y quienes nos oponemos y denunciemos la violación de derechos humanos pensamos que la peor manera de encarar el conflicto es mediante la desaparición y la violación masiva de los derechos humanos de los ciudadanos. Es decir, el terrorismo de Estado no tiene justificación alguna, absolutamente ninguna. Y esto tenemos que ser capaces de decirlo y encararlo, porque hay muchos que dicen, con cierto relativismo: *“tal vez era necesario, a lo mejor no había otra solución”*. Pero esto es parte de nuestro problema de memoria.

Lo que ocurre, y aquí también debemos tener cuidado, es que la experiencia de la violación siempre es tan perturbadora que supera nuestras capacidades de comprensión del pasado y nuestra propia imaginación histórica. Ésta es otra dimensión del problema: los chilenos que vivimos esa época no alcanzamos a imaginar lo que se nos venía encima. Si Uds. hacen una investigación, si entrevistan y conversan

con la gente, el año 1973 todo el mundo sabía que iba a haber un golpe de Estado en Chile, pero creo que hay muy pocos chilenos que podían decir qué forma iba a tomar eso.

Cuarto: las cuestiones de la memoria son bastante complejas. Pueden consultar el último libro de Paul Ricoeur, “La memoria: la historia del olvido”, publicado el año 2000, que tiene una primera parte muy extensa y compleja para abordar estos temas. Él va al origen del problema y llama la atención sobre los “callejones sin salida” de la memoria, que él llama las “aporías de la memoria”, refiriéndose al acto de recordar, que es un acto de recrear en el presente un suceso del pasado: yo traigo al presente algo que ocurrió en el pasado. Los griegos decían que traemos la imagen del pasado, pero esto colocaba varios problemas, en el sentido de saber si esa imagen era un “registro” o si había elementos de fantasía asociados al acto de recordar. Si se admitía que en el acto de recordar intervienen otros elementos, y que no se trata de un registro, como una fotografía de aquello que pasó, entonces la memoria es un problema del presente: cómo yo recreo esa experiencia pasada.

Pero luego Aristóteles complicó la cosa al distinguir entre el recordar espontáneo y el recordar intencionado, e introdujo la compleja cuestión del tiempo; es decir, que recordamos en el tiempo, desde que los hechos ocurrieron hasta ahora que los

recordamos. Por lo tanto, la memoria es la cuestión del pasado. Y esto nos pone ante una complicación, porque por una parte cuando se dice que la memoria es cuestión del pasado, estamos poniéndola atrás y estamos sobre todo pidiéndole a la memoria que sea fiel, y al testigo que nos cuente lo que pasó, pero al mismo tiempo, si la memoria es recreación y se hace desde el presente, entonces el sujeto recuerda desde los condicionamientos, desde las miradas, incluso desde las reelaboraciones que en el tiempo hizo sobre lo que aconteció. Por eso digo que es un campo complejo.

Hace algunos años, publiqué un trabajo sobre la experiencia del golpe de Estado en La Legua, una zona que me pareció muy relevante por ser una zona con sucesos que tenían mucho eco en la memoria popular. Y en realidad, me di cuenta que tenía que ser capaz de reconocer todas estas “mediaciones” de la memoria, todos estos hechos que *intervienen* en el acto de recordar. Y entonces listé algunas mediaciones, algunas cosas que son muy obvias: la memoria es selectiva, es subjetiva (porque recordamos lo que es subjetivamente relevante), es fragmentaria, está intervenida colectivamente (recordamos en grupo, necesitamos de los “otros”, por eso la sobremesa familiar es tan importante—cuando se construye la memoria allí, se hace entre todos), la memoria es fuente de sentido también (cuando luchamos, el golpe se nos revela como otra cosa). Para los mismos campe-

sinos de Paine que se mencionaron acá, el golpe no es simplemente la ruptura del sistema político; el golpe es un acto de venganza social que se verifica brutalmente, y por lo tanto quienes reprimen y desaparecen a los campesinos son la policía, los terratenientes y los civiles de la propia comunidad, con los cuales después siguen conviviendo.

Dicho todo lo anterior, si existe una relación entre patrimonio y ciudadanía, estamos obligados a preguntarnos sobre la memoria ciudadana en Chile. Tengo la impresión que en esto estamos simplemente en una zona de aprendizaje, porque al decir “la memoria ciudadana en Chile”, uno se está haciendo la pregunta por la nación, o la pregunta por *nosotros*, y la pregunta que surge inmediatamente es: ¿existe realmente un ‘nosotros’, una comunidad simbólica que nos identifica como chilenos? Cuando en 2003 el PNUD hizo un estudio sobre identidad chilena, los resultados fueron impresionantes: decían que un 30% estaban contentos por ser chilenos, un 30% estaban molestos, y el otro tercio decía que no era posible definir qué es ser chileno. Entonces aquí nos metemos en una zona de problema, porque si no es posible ese “nosotros” –que probablemente tiene que ver con esa conflictividad que hablaba antes– tiene que ver con torturas, exclusiones, olvido, negaciones, etc. Creo que lo se encuentra más frecuentemente son memorias locales, autoreferidas, pero insisto en la pregunta: ¿es posible una ciudadanía, es decir una “memoria de un

nosotros”? Y segundo, si es posible una ciudadanía sin memoria, ¿realmente somos ciudadanos? ¿Y en qué grado somos ciudadanos? Éstas son preguntas fundamentales, y son preguntas históricas, pero al mismo tiempo políticas.

La densidad de nuestra experiencia o de nuestra condición ciudadana es extremadamente débil, entre otras cosas, porque nos resulta tremendamente complejo, y en muchos casos no nos atrevemos a enfrentar la memoria reciente, porque enfrentar la memoria reciente implicaría, entre otras cosas, justamente admitir el conflicto y admitir que hay respuestas que no son moralmente justificables ni sostenibles frente al conflicto. Si hiciéramos sólo aquel aprendizaje, tal vez podríamos avanzar en una condición ciudadana importante. Pero no estoy seguro que hayamos hecho ni siquiera ese aprendizaje, porque cuando doy clases, todavía me encuentro con jóvenes profesores, estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales, y les planteo algunos de estos problemas, y me dicen: *“es que en mi familia hay distintas posiciones, entonces mejor estos temas no se conversan”*. Hace poco, un sicólogo me decía que el hijo menor le preguntaba, y me dijo: *“no, ese tema lo evitamos”*. Y me dije: *“Dios mío, ¿de qué psicología estamos hablando?”* ¡Si ése es el tema de la negación! En casa de herrero, cuchillo de palo, no se puede comprender! Le dije: *“pero por lo menos tienes que hacer alguna lectura de la experiencia—¡no es posible que no exista esto!”*

Creo que tenemos una gran tradición de negación, y tal vez la negación es más radical en la escuela, porque está llena de mediación. *“¿Qué va a decir el sostenedor, el director, los apoderados, el de acá, el de más allá? Por lo tanto, metamos los textos, generemos la lógica del ‘empate moral’, y entonces somos todos responsables, todos tenemos la misma culpa: víctimas y victimarios. Aquí todo fue muy terrible, ojalá que no pase nunca más”,* pero no hay ninguna elaboración. Entonces, la pregunta de la ciudadanía es una pregunta elaborativa, es una invitación a pensar, pero no a pensar en cualquier cosa, y no es simple porque implica pasar por el reconocimiento

que ésta es una sociedad fracturada hace mucho tiempo, y con grandes dificultades de reconstrucción de un “nosotros”.

Tendría que haber hablado del Programa de Memoria del Siglo XX, que estamos trabajando con la Dibam. Es un programa inicial, donde estamos justamente invitando a la fase inicial, que yo diría es la fase más importante, que es aprender a escuchar. Y el segundo paso es que tenemos que elaborar, tenemos que generar algún tipo de pronunciamiento. Si no, vamos a formar débiles ciudadanos, sin memoria y con un patrimonio cultural permanentemente en disputa, y sin saber mucho adónde conduce.

• Reflexiones sobre ciudadanía pasiva y ciudad

VICENTE ESPINOZA

Académico de la Universidad de Santiago, integrante del proyecto universitario “Desigualdades”, que trabaja el tema de la participación ciudadana.

Me interesa introducir alguna conceptualización sobre el tema de la ciudadanía, porque creo que en los últimos años ha habido una discusión grande al respecto, en el sentido de ampliar las definiciones más convencionales de ciudadanía que la reducen principalmente a la nacionalidad, es decir, a tener un carnet de identidad o pasaporte que diga que uno tiene una determinada nacionalidad. Hay muchos procesos que han ayudado a ampliar esa concepción de ciudadanía, y quiero referirme un poco a eso.

Yo definiría ciudadanía como las “garantías y obligaciones que establecen la pertenencia a una comunidad política”. Es eso: pertenecer a una determinada comunidad política en algún grado, vale decir, a una comunidad que está regida por alguna autoridad generada democráticamente (porque la ciudadanía no existe fuera de la democracia), y que otorga ciertas garantías y también establece ciertas obligaciones.

Ahora, ¿hasta dónde se puede *estirar* la definición de ciudadanía? En los tiempos en que se hacían las actividades extra-curriculares de libre elección, había unas definiciones de ciudadanía que eran insólitas. Y los progra-

mas de innovación de ciudadanía también daban unas definiciones que son insólitas: si uno se levanta todas las mañanas y sale a la calle al espacio público, entonces es ciudadano. Eso es un poco abusivo. Hay que acotar el terreno para saber de qué estamos hablando, y en ese sentido mi reflexión está más centrada en el presente.

Hay un primer tipo de ciudadanía que está dentro de las garantías y obligaciones—lo que podríamos llamar “ciudadanía pasiva”. O sea, por pertenecer a una determinada comunidad política, uno tiene ciertos derechos que se ejercen casi sin voluntad: uno tiene el derecho y obligación a educarse, el derecho a ser atendido en el sistema de salud, el derecho a ser tratado igual a otro frente a los tribunales. Incluso, ahora último, uno tiene derecho a la protección social, o sea, a unas mínimas condiciones de vida que se consideran adecuadas. Ésa es una forma de ciudadanía, pero yo la llamaría “ciudadanía pasiva”, porque no involucra mayor participación del ciudadano. Es interesante notar que esta ciudadanía tiene grados, porque, por ejemplo, los residentes de otras nacionalidades dentro del territorio chileno pueden ejercer algunos de estos derechos, pero no todos.

Entonces, ciudadanía no está vinculada exclusivamente a la nacionalidad.

Y la ciudadanía pasiva presupone la existencia de una “ciudadanía activa”. Esta ciudadanía activa tiene que ver con el involucramiento de las personas en asuntos de interés público; vale decir, la ciudadanía activa supone que hay personas (ciudadanos) que están interesados en influir en decisiones que afectan los asuntos públicos. Es decir, supone la posibilidad del ciudadano de identificar un cierto bien común o un cierto bien de la colectividad. Supone, por lo tanto, un sentido de comunidad. Dentro de esa categoría se ubica la relación con el patrimonio, porque el patrimonio forma parte de los bienes públicos, forma parte de lo que por una razón u otra es necesario reconocer, mantener, recrear, preservar, etc. Entonces, el patrimonio está ubicado dentro de esta idea de “involucramiento en asuntos públicos”.

Dentro de la participación activa, se pueden distinguir dos aspectos. Uno es la participación política, que se refiere al derecho a elegir y ser elegido. O sea, uno vota o no vota, elige a las autoridades o no elige a las autoridades, se presenta o no para que lo elijan, milita o no en un partido político, participa en campañas, se informa de la situación política—eso es lo que normalmente se conoce como participación política, y las formas más activas de esto alcanzan a un porcentaje mínimo de la población. Y existe otra área llamada el “civismo” (que algunos llaman “participación cívica” o

“participación social”), que tiene que ver fundamentalmente con una cantidad de actividades que se desarrollan colectivamente y que constituyen un aprendizaje de interés en los asuntos públicos. Aquí encontramos muchas variantes: hay quienes dicen que la participación en cualquier asociación constituye una muestra de civismo; o sea, esto incluye un Club de Aeróbica, un Club de Tango, o una Organización de Defensa del Medio Ambiente, cualquiera de esas participaciones en organizaciones sería un acto de civismo. ¿Por qué? Porque en esas asociaciones, las personas conocen a otras personas, están expuestos a mayor información, conocen a personas que tienen puntos de vista diferentes, aprenden a respetar esos puntos de vista, aprenden a establecer consensos, y aprenden a actuar colectivamente. Esas cualidades debieran expresarse en la vida pública.

¿A qué nos enfrentamos en este ejemplo? Al desafío más grande en estos últimos años: yo he sostenido la siguiente tesis respecto de los movimientos sociales urbanos. A mediados de los años ochenta —es decir, en el período de las protestas— se cerró un ciclo histórico de acción colectiva, que tenía que ver fundamentalmente con el desplazamiento de identidades clasistas hacia identidades más populares o no ancladas a una pertenencia económica. Sin embargo, en los últimos años, estoy pensando más que el principal desafío al cual estamos enfrentados es al creciente individualismo, o digámoslo así, más positivamente: la individualización. La individualización no es ni

algo bueno ni algo malo, aunque a lo mejor es más bueno que malo, porque las alternativas a la individualización son muy negativas. Podemos discutir sobre eso, pero yo creo que son bastante criticables. No obstante, lo que ocurre es que hoy día la persona construye sus identidades y formas de participación a partir de la experiencia personal y no a partir de la pertenencia a colectivos o grupos que se movilizan colectivamente. O sea, hay un creciente ejercicio de la voluntad en la participación en asuntos de interés público. Por lo tanto, el problema de la ciudadanía consiste precisamente en eso: la realidad de una sociedad que se individualiza crecientemente, donde se pierden las identidades colectivas preestablecidas que uno adquiere por el hecho de pertenecer a un grupo, un barrio, una clase, una religión, etc; todas esas cosas que adquieren distinta relevancia se van perdiendo, y se van imponiendo identidades e intereses establecidos a partir de los intereses individuales.

El tema central aquí es introducir un principio de reflexividad. En el marco del proyecto que se mencionaba, nosotros acabamos de ejecutar una encuesta nacional que incluye todos los aspectos relacionados con la ciudadanía y la participación cívica. Es un proyecto sobre desigualdad social, pero dentro de la desigualdad social también se incluyen las desigualdades de poder, o sea, no todas las personas son iguales en la sociedad en términos del poder que tienen para incidir en las decisiones. Una de las preguntas tenía que ver

con la confianza interpersonal; vale decir, la pregunta era: *“¿Ud. cree que en general se puede confiar en los demás, o más bien hay que tener cuidado al tratar con otras personas?”* El 80% respondió que había que tener cuidado al tratar con otras personas. Es decir, vivimos en una sociedad desconfiada, y los historiadores deberán decirnos si la desconfianza es un rasgo acendrado, y uno tendría que ir al siglo no sé cuánto... O si es una cosa más moderna, y le echamos la culpa a Pinochet no más.

Lo que sí podemos afirmar es que es una sociedad que parte desde la desconfianza, y que sobre la base de la desconfianza es muy difícil construir ciudadanía. Porque si uno está siempre pensando que la persona que tiene al frente en algún momento va a actuar con mala fe, entonces es imposible establecer un interés común, porque lo único que uno podrá hacer es defenderse lo mejor posible de esta otra persona que te puede aserruchar el piso, engañar, estafar, arrancar con la plata, etc. Es un problema grave, y como esto tiene que ver con las escuelas y la enseñanza, yo creo que en este tema no debemos “cargarle la mano” a los profesores, porque los profesores –además de todo lo que hacen– tienen que hacer esto también. Esto es más bien una respuesta a un problema que ellos tienen. He hablado con muchos profesores, y he encontrado lo siguiente: tienen que hacer cosas que no les enseñaron a hacer, como por ejemplo motivar a los niños a estudiar. Hoy día, con la ampliación de la matrícula escolar, lo que ocurre en los colegios (y

sobre todo en los liceos) hay mucha gente que *no quiere* estar allí, y que en otras circunstancias no habrían estado: habrían estado trabajando, en la esquina, presos, etc. Por lo tanto, los problemas que antes se presentaban en la calle hoy se presentan al interior de los colegios. Pero los profesores todavía son educados en un modelo como del tiempo en que estudió Mario o que estudié yo, en un período en el cuál, de la población en general, algo así como el 20% o 30% entrábamos a la enseñanza media, y el resto quedaba en octavo básico. Por supuesto, todos teníamos interés por estudiar, y por lo tanto el profesor de lo único que tenía que preocuparse era de enseñarnos bien la materia o el tema que estaba presentando. Hoy, el profesor tiene que partir por *interesar* a los jóvenes en los temas que va a enseñar. Ése es un gran problema para los profesores, porque incluso es algo que ellos piensan que los rebaja, que es indigno, y que no es el tipo de cosa que ellos debieran hacer, porque deberían tener al frente una clase que está *interesada* en lo que va a pasar.

¿Cuáles son los problemas centrales que se debe abordar con estos jóvenes? Son precisamente las prácticas de la construcción de confianza. Algo conozco de estos jóvenes: trabajé en el Sename hartoo tiempo, con una cantidad de jóvenes que no iban a la escuela porque la habían dejado, y tenían problemas con la justicia. Y si algo tienen todos en común, es su desconfianza hacia todo el mundo. Por lo tanto, se ganaría mucho si se pudieran introducir este tipo de prácticas desde lo más chico. Yo no sé por qué no hacen cosas como elegir “mascotas del curso”: votar para elegir una mascota. O sea, eso es una práctica que uno puede aprender cuando tiene seis años, por ejemplo. O prácticas de reconocimiento de puntos de vista diferentes: ¿por qué no se hacen debates donde uno es obligado a asumir puntos de vista que no comparte? Todo ese tipo de ejercicio haría ganar mucho en espíritu cívico, en términos de reconocer “asuntos de interés público”, y en términos de proteger, preservar y construir el patrimonio.

• Programas de convivencia y educación para la paz

RICARDO HEVIA

Miembro del equipo de profesionales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, a cargo del proyecto: “Programas de Convivencia y Educación para la Paz”.

Entiendo que el debate de esta mesa es cómo relacionar el concepto de patrimonio, tradicionalmente ligado a la construcción de identidades culturales, con una visión de ciudadanía inclusiva, que reconozca como válidas las identidades que conviven en un mismo espacio. Dicho de otra manera, ¿cómo resolver la tensión entre la construcción de identidades culturales locales y la construcción de una ciudadanía multicultural? ¿Cómo transmitir los nuevos códigos que se necesitan para comprender el significado de la relación entre patrimonio identitario y la ciudadanía multicultural? Yo quiero colocar allí el tema del debate en esta mesa; yo lo estoy traduciendo en esos términos.

El concepto clave para ligar estos conceptos es la diversidad cultural. Para algunos, la diversidad cultural es intrínsecamente positiva, en la medida que se refiere a un intercambio de la riqueza inherente a cada cultura. Para otros, en cambio, la diversidad es la causa de que perdamos de vista lo que tenemos en común en tanto seres humanos, y por tanto constituye la raíz de innumerables conflictos. El tema de diversidad cultural, entonces, está en el centro del debate: ¿qué entendemos por diversidad cultural y

cómo aproximarnos al tema de la diversidad cultural? ¿Qué visiones tenemos sobre ella? Y hablando de diversidad cultural, por supuesto está la otra cara de la misma moneda, que es el patrimonio cultural.

Entonces, en primer lugar, intentaré conversar sobre esto, definiendo algunas visiones que tenemos sobre la diversidad cultural. Luego, veremos la importancia de la educación para convertir la diversidad cultural en una fuente de diálogo positivo, de diálogo verdaderamente intercultural. Y después me referiré a la formación de las competencias interculturales que necesitamos para fortalecer ese diálogo intercultural.

Entonces, con respecto a la diversidad y el patrimonio. La diversidad cultural es obvia, es un hecho, es un “dato de la causa”—¡es cosa de ver esta sala! Hoy día venía fijándose en el metro, donde hay un cartel que dice: “Nuestra universidad es la diversidad misma”, y salía una foto. La diversidad es un hecho, y como hecho es éticamente neutral, es un dato. Lo que hace, y lo que da valoración ética a la diversidad cultural, son las políticas públicas que la convierten en fuente de tensión social, por una parte, o en fuente de diálogo, de pluralismo

cultural y comprensión entre las personas que son diferentes. Así, la cuestión de las identidades está adquiriendo cada vez más importancia para las personas y grupos que ven la mundialización, la globalización y el cambio cultural como una amenaza.

Identidad nacional no es lo mismo que identidad cultural. La identidad nacional es un constructo que se basa en la reconstrucción de un pasado que proporciona un *anclaje* al sentimiento de compartir valores comunes. La identidad cultural, en cambio, es un proceso mucho más fluido, que no sólo se considera como herencia del pasado, sino también como un proyecto del futuro. Ahí viene el concepto de “identidades híbridas” de García Canclini. En un mundo caracterizado cada vez más por la mezcla de culturas, los empeños por salvar las manifestaciones de la diversidad cultural cobran especial importancia para los países.

La UNESCO ha hecho un esfuerzo en este sentido desde hace largo tiempo: este esfuerzo por proteger las manifestaciones de la diversidad cultural ligadas al concepto de patrimonio, a través de las convenciones internacionales, bastante conocidas. La primera Convención fue la del año 1954, sobre la Defensa del Patrimonio en Caso de Guerra o Conflicto Armado. Después viene la Convención Contra el Tráfico Ilícito de Bienes Culturales, del año 1970; la del año 1972 sobre Patrimonios Naturales, etc; hasta las últimas, que son de carácter absolutamente diferentes. Las nuevas convenciones que abordan el concepto de Patrimonio Subacuá-

tico, Patrimonio Inmaterial, nos muestran que efectivamente ha habido esta evolución del concepto de “patrimonio”, de uno más anclado en lo material y lo simbólico, hacia un concepto más anclado en lo inmaterial, en lo propiamente cultural.

Entonces, creo que es interesante esta evolución del concepto de patrimonio, porque así el concepto de cultura también adquiere un doble significado; por una parte la cultura como la expresión de la diversidad creativa plasmada en las culturas concretas, con sus tradiciones, y sus expresiones materiales e inmateriales únicas. En la mañana me tocó estar en la inauguración de una Feria Internacional de Artesanía, y éstas son expresiones concretas de patrimonio. Hoy día, gracias a Dios, la artesanía pasa a considerarse; antes la considerábamos como un producto más del mercado, hoy día es considerado como patrimonio, que es un cambio bien importante. Esta dimensión de cultura, como culturas concretas, y por otro lado el concepto de cultura en singular: la cultura, como un impulso creativo que se halla en el origen de esa diversidad de culturas. Pero junto con esta evolución del concepto de patrimonio, se ha montado un concepto que abre una nueva etapa, al introducir el concepto de diversidad cultural, desde la adopción de la Declaración Universal de los Derechos sobre la Diversidad Cultural, del año 2001, y después la adopción de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Artísticas, del año 2005.

En esta Convención, se parte de la base que las culturas no son entidades estáticas o cerradas sobre sí mismas, sino que las culturas –al igual que las personas– sólo existen en relación con las demás culturas. Ojo, esto es bien importante: las culturas sólo existen en relación a otras culturas. Por lo tanto, el patrimonio cultural sólo existe en relación a *otros patrimonios culturales*—el patrimonio cultural no es endógeno, no es autofagocitario.

Ahora bien, el cambio de culturas se ha dado a lo largo de la historia de múltiples formas, desde el comercio, los fenicios, por ejemplo, pero también Marco Polo... Y también se ha dado a través de guerras de conquista, a través de la esclavitud. Por un lado tenemos la “Ruta de la Seda” (que es el comercio), la “Ruta del Esclavo”, a través del colonialismo, etc. Todos estos cambios se han convertido en fuente de nuestras propias identidades. Fíjense que incluso en el caso de la esclavitud, que quizás sea una de las actuaciones más violentas de la historia, se ha dado que ésta ha conducido a culturaciones inversas que terminan siendo asimiladas por la cultura dominante. Y así vemos la cultura afro en Norteamérica: hoy tenemos un presidente afroamericano, el Jazz, la cultura negra, es hoy día más negra que nunca en Norteamérica.

Entonces, reconocer las múltiples fuentes de nuestra identidad nos ayuda a dejar de insistir en nuestras diferencias como seres humanos, y a prestar mucha más aten-

ción a nuestra capacidad de evolucionar mediante la interacción y el diálogo. Para esto, la comprensión de los códigos culturales es crucial para superar los estereotipos en el camino hacia el diálogo intercultural. Los estereotipos culturales conllevan el riesgo que el diálogo pueda limitarse a las diferencias y que éstas puedan generar intolerancia. Las tensiones interculturales a menudo guardan relación con los conflictos de las memorias, y hemos hablado esta mañana de ello: de las interpretaciones sobre el pasado.

Para superar esto, un elemento clave es la creación de una pseudomemoria común, que permita el reconocimiento de las faltas cometidas y un debate abierto sobre las memorias antagonistas. Esto parece utópico, pero hay esfuerzos reales que van en esta dirección. Primero, aceptar los hechos de la memoria, crear ese acervo común que permite en primer lugar saber qué sucedió, reconocer que esto pasó en nuestra historia reciente, pero también un debate abierto sobre las memorias antagonistas, por construir esas lógicas que dieron cuenta de eso, y en ese diálogo intercultural a lo mejor iniciamos la construcción de nuestras propias identidades, y vamos construyendo nuestras identidades también en ese espíritu de reflexión sobre el pasado. La ecuación ideal de una sociedad, de una ciudadanía multicultural, hace compatible el reconocimiento, la valoración y el respeto de las características culturales propias con la promoción de los valores universalmente compartidos. El

diálogo intercultural depende, entonces, de las competencias interculturales, que son el conjunto de capacidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los que son diferentes.

Quiero tomar la última reflexión de Vicente Espinoza sobre la desconfianza, o sobre las confianzas, a propósito de la construcción de ciudadanía y de las identidades, y qué sucede con la confianza y desconfianza en las escuelas. Yo creo que la emoción de la confianza es la emoción fundamental sobre la cual se montan todos los aprendizajes. La emoción de la confianza por sobre la emoción del terror, el miedo y el chantaje. Desgraciadamente, cuando uno ve nuestra escuela –las escuelas en genérico– ahí los niños están en un contexto de aprendizaje más anclado al temor y el miedo que a la emoción de la confianza. Tendemos a imponer la disciplina, tendemos a imponer las condiciones del aprendizaje por la base de *“si no haces tal cosa, entonces tendrás tal castigo”*. En la escuela, vivimos mucho más gatillando siempre más el temor que la confianza, y eso ciertamente no es positivo ni para el aprendizaje, ni para la construcción de la autoestima, ni para la construcción de las competencias que se necesitan para valorar las competencias interculturales. Las primeras competencias interculturales tienen que ver con la construcción del “sí mismo”, para después tener conciencia de los otros.

Entonces, la noción de la confianza está debiera estar a la base de toda la institucionalidad de la escuela. Generar una

pedagogía de la confianza a mí me parece lo central, porque de otra manera el ambiente de la escuela se vuelve tóxico y no se vuelve un nutriente de los aprendizajes. Cuando la escuela opera sobre la base de la confianza, existe un sentido de justicia, existe un sentido de aprecio entre las personas, de sentirse valorado como tal. Cuando la escuela funciona sobre la base del chantaje, el temor y el miedo, entonces lo que prima en la escuela es un ambiente y un clima de inseguridad, un clima de injusticia, un clima de no reconocimiento, un clima de desvaloración. Y eso, ¿qué tiene que ver con los aprendizajes en la escuela? Las emociones son fundamentales para la abertura a la posibilidad de coordinar acciones de futuro. La emoción del miedo te paraliza, te cohibe ante el futuro; la emoción de la confianza lo que te abre son las posibilidades de la creatividad, las posibilidades de poder colaborar con otros. Sin confianza es imposible la ciudadanía, estoy totalmente de acuerdo con Vicente.

Yo creo que nuestra tarea en la escuela tiene mucho que ver con generar una verdadera pedagogía de la confianza, para lo cual hay ciertas condiciones, evidentemente, ciertas condiciones institucionales para poder situar, para que el entorno y la gestión escolar, la gestión del curriculum y de la convivencia escolar sean verdaderamente motivadoras y sean acicaladoras de la confianza. Yo creo que con eso avanzaríamos mucho en calidad de la educación, identidad, ciudadanía y valoración del patrimonio.

MESA 4

- **Una experiencia innovadora: Taller de cierre de la visita pedagógica por el Museo de la Memoria**

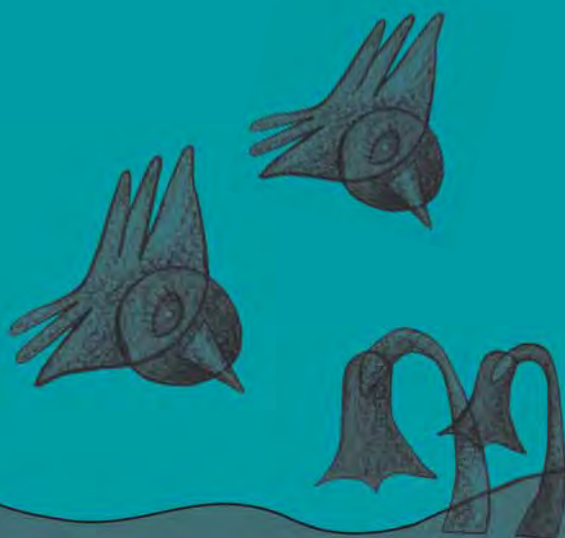
ALBA PLATERO VIEGA

- **Explorando nuestra cultura a través de los sentidos**

CRISTINA RIZZO

- **Patrimonio archivístico y didáctica de aula:
Un espacio de democratización y revitalización patrimonial**

*MARINA DONOSO RIVAS, LUCÍA VALENCIA CASTAÑEDA, LORETO JARA MALE, MARÍA DE
LOS ANGELES VILLASECA REBOLLEDO*



Segundo día: 4 de noviembre

• Una experiencia innovadora: Taller de cierre de la visita pedagógica por el Museo de la Memoria

ALBA PLATERO VIEGA

Centro Cultural y Museo de la Memoria.

Comisión Educativa del MUME: Mirta, Alba, Graciela E.; Amparo; Gabriela; Graciela L. Antonia, Iara; Nunio; Cocona, Graciela N., Lía.

La Asociación de Amigas y Amigos del Centro Cultural y Museo de la Memoria es una asociación civil, sin fines de lucro, fundada por organizaciones de Derechos Humanos e integrada por representantes de las mismas y particulares.

Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos; Asociación de ex-Presas y Presos Políticos (CRYSOL); Comisión de Familiares de Asesinados y Asesinados Políticos; Memoria de la Resistencia 1973-1985; Taller Vivencias de ex-Presas Políticas; Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay (AFUTU); Plenario Intersindical de Trabajadores-Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República; Consejo de Educación Técnica del Uruguay-Universidad del Trabajo del Uruguay, Servicio Paz y Justicia (Serpaj); Comisión de Derechos Humanos de la Junta Departamental de Montevideo.

Fundada en el año 2007 con la finalidad de crear un Museo de la Memoria, esta asociación surge del trabajo que grupos y personas vienen llevando adelante desde hace 30 años, afanados en mantener vivos los sucesos his-

tóricos que se vivieron durante el terrorismo de Estado y en los años preliminares.

El 10 de diciembre de 2007, en acuerdo con la Intendencia Municipal de Montevideo y en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura, se inaugura el Centro Cultural y Museo de la Memoria, al que cariñosamente llamamos MUME.

El MUME define dentro de sus cometidos la promoción de los derechos humanos, creando un espacio de intercambio social donde generar conocimientos en forma participativa, construyendo memorias colectivas de las luchas populares por la libertad, la democracia y la justicia social, garantías de la paz.

Este museo se concibió como un espacio abierto a toda expresión, a la palabra y a las memorias de los “sin voz”: las y los silenciados de siempre. Se concibió como un espacio que pretende proyectarse al futuro, uniendo el pasado al presente, en la convicción de que solamente conociendo verdaderamente el pasado el “Nunca Más Terrorismo de Estado” será real.

Realizamos este movimiento del presente desde la óptica y la opinión de protagonis-

tas, tanto individuos como grupos, rescatando no sólo las características esenciales de lo vivido, sino todo aquello que hizo a la cotidianidad de la población.

Hoy, finalmente, estamos desarrollando un espacio que, movilizándolo el presente, despierta el interés sobre el pasado reciente, llevando ineludiblemente a la reflexión, casi siempre al diálogo, muchas veces al encuentro, y otras muchas a entrañables reencuentros.

El MUME se dedica especialmente a la recuperación de la memoria sobre las prácticas del terrorismo de Estado antes y después del golpe que instaló la dictadura cívico-militar, memorias de las luchas de la resistencia del pueblo uruguayo y que se desarrolló dentro del país, en el exilio y en los campos de prisioneros políticos.

Privilegiamos así la información que se expone en el edificio, pero vinculándola naturalmente a la que emana de su entorno—el parque. Porque ese parque guarda también antiguas historias de un otro dictador uruguayo, que precedió a esta última dictadura, en la recta final del siglo XIX. Vamos creando conocimiento con las nuevas generaciones sobre la historia

reciente de nuestro país y su continente, con quien una vez más se hermana a través de las mismas luchas y las mismas violaciones de sus derechos.

Así, el MUME se vuelca a la promoción de los derechos humanos desde la reconstrucción y construcción de la memoria, buscando fortalecer los elementos constitutivos de la identidad nacional y americanista.

Nuestro MUME está situado en la ciudad de Montevideo, a unos ocho kilómetros del centro. Al llegar, traspasamos unos altos y anchos portones de hierro y, en medio del exuberante follaje que nació hace más de cien años, nos recibe un hermoso, antiguo y reciclado caserón que perteneció al extinto general Máximo Santos. Fue el último dictador militar del siglo XIX (entre los años 1882 y 1886), y se caracterizó por la crueldad con que persiguió y trató a sus opositores. Se retiraba a descansar en esta “casa de campo” con su familia, pero la leyenda popular ha tejido en torno a este lugar un sinfín de historias terroríficas acordes con lo que fue la conducta dictatorial y terrorista del dueño de casa. Estas historias han ido pasando de una generación a otra a través del relato verbal hasta lograr una consistencia que nos

lleva, muchas veces, a tener que recurrir a los archivos históricos para aclarar las interrogantes que se nos crean.

Cuando, 121 años después, la Intendencia Municipal de Montevideo, totalmente solidarizada con el proyecto, nos ofrece este lugar para nuestro MUME, sentimos que la historia hace justicia.

Podríamos decir que esta aceptación de la Quinta de Santos, nombre por el cual se conocía este predio, constituye la primera acción de la Comisión Educativa del MUME: la resignificación de un lugar de tortura, de muerte, de violación a los derechos humanos, de los habitantes de este país.

Actualmente, la Comisión Educativa está conformada por representantes de las organizaciones e instituciones fundadoras, y funciona en concordancia con el Departamento Educativo, órgano oficial del museo. Este equipo se caracteriza por la inclusión de diversas disciplinas, tendiendo a trabajar desde la interdisciplinariedad. Venimos desarrollando una modalidad que en nuestro país se expande en todos los ámbitos, que es la actividad compartida de lo público-institucional con la ciudadanía organizada. El mayor desafío que se nos viene planteando en este plano es el de armonizar los intereses institucionales con los de la asociación, que no se ve obligada a seguir patrones académicos o gubernamentales.

Así es que se han creado orientaciones, lineamientos, y finalmente el proyecto

educativo, con sus planes anuales. Es un proyecto abierto que viene siendo el producto de un intercambio concienzudo y profundo entre todas sus partes.

En lo cotidiano, venimos desarrollado ininterrumpidamente actividades educativas con todas las franjas etáreas, pero esta vez queremos detenernos y presentarles un módulo experimental, que es lo que nos trajo a este Congreso.

Se trata de lo que llamamos “taller de cierre”. Pero el nombre técnico es “Taller de Expresión al Finalizar la Visita”.

Este módulo experimental fue creado como forma de responder a nuestros propios temores frente a lo que pudiera despertar en los adolescentes la información que iban a recepcionar en el MUME. No había antecedentes experienciales en nuestro país, y lo que sí sabíamos era que durante muchas décadas nuestra sociedad había sido envuelta por una densa niebla en la que crecieron y nacieron varias generaciones. ¿Qué les pasaría a estos niños y niñas al enfrentarse a la crueldad de hechos cuyos abuelos, tíos y a veces padres, habían sido protagonistas? ¿Qué ansiedades despertarían? ¿Qué podemos hacer nosotras para ayudarles?

Arribamos, luego de extensos intercambios, a esta metodología de trabajo en taller, como respuesta a la posible necesidad de un vehículo para expresar lo que cada uno va elaborando durante y en lo inmediato del recorrido por el MUME, y también

como herramienta para que estos jóvenes comuniquen, compartan y aporten por decisión propia.

Pensamos que el paso por el taller permitiría a los participantes elaborar emociones y pensamientos a través de un trabajo basado en una experiencia activa, profundamente participativa, ya que estamos invocando aspectos totalizadores de la persona desde lo sensorial.

El arte tendría que ser, también para ellos, un medio para elaborar la vivencia. Y cuando decimos “también para ellos” es porque partimos de las experiencias, sí conocidas por nosotras, de las cárceles, el exilio y el “insilio”. Todas las personas, en todas las edades y de todas las culturas, que se enfrentan a situaciones límites, logran a través del arte elaborar estrategias de sobrevivencia.

El arte es un instrumento con el cual podemos elaborar, para integrar adecuadamente las experiencias traumáticas, ya sea la tortura física y psicológica, la pérdida violenta de un ser querido, la violación, etc. También funciona durante la exposición indefinida a la violencia psico-física, como la incomunicación prolongada, el abuso sexual sostenido en el tiempo, y otras formas de victimización. Esto lo demuestran (y lo podemos investigar a través de) tantas obras de arte realizados en los campos de reclusión, en el exilio, y dentro del país. Y, saliéndonos de esta particular experiencia, lo encontramos en nuestros propios

ancestros a lo largo de los mojones históricos donde sufrieron y sobrevivieron a situaciones límites, siempre por guerras de colonización o fratricidas y por dictaduras más o menos cruentas.

Si vamos a la experiencia universal, encontramos que esto se hace presente siempre, ayer y hoy. Al mismo tiempo, vemos que gracias a muchas de esas producciones, hoy podemos reconstruir la vida cotidiana de pueblos enteros desaparecidos, de civilizaciones a veces impensadas.

El arte ha sido y es uno de las principales disciplinas que posibilitan la construcción de las memorias. Por esto, también es importante vincular la propuesta del guión museográfico, con las experiencias de taller.

Los jóvenes y niños que llegan prácticamente sin información referida a lo que van a conocer en el museo, quedan a merced de fuertes estímulos sensoriales: formas, colores, sonidos, texturas, canciones, textos escritos, discursos, proclamas, videos, todo organizado en forma cronológica, con el sentido de la historia, pero también con el exquisito cuidado necesario para no crear terror con el horror.

La experiencia con los adultos nos muestra cómo estos estímulos funcionan de “disparadores”, activando las redes neurológicas de la memoria. Inmediatamente, mujeres y hombres se conectan con su pasado reciente y se reubican en esa dimen-

sión. Vemos entonces que es la calidad del trabajo del mediador lo que incide para que esta nueva información posibilite un reordenamiento adecuado, saludable, de esos recuerdos generalmente dolorosos.

Aún transitando por momentos de tristeza, de rabia y de angustia, las personas llegan al enorme beneficio que produce ordenar los recuerdos adecuadamente. Se abre un camino de reencuentro, de comprensión, de sentido histórico y personal; un camino de posibles cierres a las heridas que aún laten bajo la piel. Hoy sabemos que los recuerdos traumáticos son registros de vivencias almacenadas caóticamente, como lo son las vivencias que los provocan, y congeladas en el momento de su ocurrencia. También sabemos que felizmente son posibles de modificar.

La pregunta se nos planteó cuando nos vimos frente a personas que no poseen recuerdos de vivencias propias. ¿A dónde los llevan esos estímulos sensoriales? ¿Qué es lo que ellos y ellas logran construir o reconstruir a partir de lo que el MUME les ofrece? ¿De qué se apropian?

Las propuestas del equipo pedagógico retoolimentan nuevas propuestas museográficas ajustándolas a las necesidades del público. Este es un tema destacado por la pedagoga brasileña Ana Mae Barbosa, que en numerosas oportunidades trabajó en equipo con el Movimiento de Educación por el Arte en Montevideo, para transmitir experiencias que venía investigando y de-

sarrollando en el equipo pedagógico, del Museo de Arte Contemporáneo de Sao Paulo. Esta pedagoga elaboró una metodología triangular para aplicar a las prácticas, que incluía el estudio de la historia del arte, la imagen visual y las prácticas de talleres de educación por el arte. No está de más decir que estudió en profundidad la situación de la enseñanza artística a la salida de la dictadura en su país, lo cual difiere en poco de la de nuestra realidad (corroborado en el Encuentro de Educación Artística en Paysandú, convocado por el MEC, 2006).

Nuestras preguntas van encontrando respuestas en la producción artística de jóvenes y niños. Estamos trabajando con la tercera generación (segunda y cuarta en menor proporción). Todas y todos tienen padres, abuelos, tíos, primos, compañeros de clase, de juegos. Todos y todas han sido protagonistas de esta historia reciente, y así van construyendo sus redes transgeneracionales. Se van incorporando a nuestra historia, van construyendo su identidad nacional, nuestra identidad americana.

En los primeros talleres les pedimos que trajeran un pancito cada uno o unos cuantos panes para compartir. Les explicamos testimonialmente, o sea, con protagonistas tangibles, que en la cárcel comíamos la cáscara y guardábamos la miga para hacer un regalo a alguien muy querido, y que usábamos la saliva, y a veces también un poco de sangre para pintar nuestra obra de arte, que casi siempre era una pequeñísima rosa roja.

Luego les planteamos una situación límite: solos, sin nada, sin TV, sin MP4, sin internet, sin libros y con muchas ganas de un ser muy querido y sólo un pancito, y las ganas del ser querido. Entonces ellos se ponían a trabajar después de haber recorrido el museo y haberse informado de toda aquella larga, dura y dolorosa etapa histórica en que sus abuelos eran jóvenes y ellos ni siquiera eran proyecto. Y entre el objeto creado y la palabra explicándose y compartiendo, vemos como, efectivamente, había recuerdos almacenados no se sabe cuándo, cómo, ni por quién. Los recuerdos aparecen preciosamente dibujados en letras, formas, explicaciones, objetos.

Luego vamos a seguir incursionando con otras modalidades expresivas, como la cerámica en frío, el dibujo y la pintura, los collages y el telar rudimentario, utilizando materiales de reciclaje. Lo importante, aparte de que cada técnica nos devolverá un producto específico, es que siempre, e independientemente de la técnica, allí empieza un camino nuevo, un camino por donde ellos y ellas van apropiándose de su historia personal, familiar y social.

Ahora tienen a su disposición herramientas nuevas para seguir guardando ordenadamente sus vivencias, en seguridad y sabiendo que sin memoria no hay futuro, y menos aún futuro de paz.

• Explorando nuestra cultura a través de los sentidos

CRISTINA RIZZO

Directora de la Biblioteca Pedagógica Central “Mtro. Sebastián Morey Otero”, Sección Biblioteca Uruguay para Discapacitados Visuales, Montevideo, Uruguay.

*Alguien hizo un círculo para dejarme fuera, yo
hice uno más grande para incluir a todos.*

(Nativo americano desconocido)

*Dedicado a todas las personas que deseen
vivenciar nuestro patrimonio cultural con todo
su cuerpo.*

- Sensibilizar a la comunidad para apoyar a las personas ciegas y con baja visión.

- Promover la publicación de los resultados de las investigaciones, en distintos foros y modalidades: congresos, encuentros, talleres, folletos, revistas de divulgación, revistas especializadas nacionales e internacionales.

OBJETIVO GENERAL

- Promover y valorar el patrimonio cultural, fortaleciendo el sentido de identidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descubrir el patrimonio a través del sentido del tacto, oído y olfato.
- Sensibilizar a los videntes sobre la discapacidad visual, borrando las barreras actitudinales, mediante la experimentación de la vivencia de la anulación del sentido de la vista.
- Lograr una respuesta eficiente y eficaz en el relacionamiento con la comunidad ciega.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, el tema de la inclusión de las personas con discapacidad reviste especial importancia para hacer realidad la integración social de cualquier país, hacia una democracia inclusiva, hacia una cultura de la diversidad. En concordancia con ello, hacia una sociedad del conocimiento incluyente, se trata de personas con necesidades especiales cuyas limitaciones no deben disminuir su dignidad como seres humanos ni su derecho a participar en la comunidad.

El acento no está en la discapacidad, sino en el conocimiento del ser humano, de sus capacidades, potencialidades y necesidades para alcanzar su realización.

Es importante que los miembros de la comunidad nos preguntemos: ¿cuál es nuestro concepto de ser humano? Y ante la respuesta, conoceremos hacia dónde se deberán enfocar nuestras actitudes. La finalidad de la inclusión es la integración.

Esta propuesta está dirigida a las personas videntes, para poder aproximarlos a la realidad mediante una experiencia vivencial sin el sentido de la vista.

El ambiente diseñado es un espacio donde el individuo transita sin encontrar en él barreras ambientales de ningún tipo.

Las posibilidades multisensoriales de este espacio vivencial permitirán al visitante transitar por una serie de percepciones formativas y científicas, acercando parte de nuestra historia a un espacio palpable y sensible.

PERSONAS CON BAJA VISIÓN Y CEGUERA

Estas personas pueden poseer una alteración en la visión, que puede ir desde una ceguera total hasta la pérdida de algunas funciones visuales.

Al respecto, la OMS define a las personas con “baja visión” como aquellas con una disminución importante de sus funciones visuales, pero que aún pueden utilizar su resto visual para planificar y ejecutar una tarea.

Mientras que la “ceguera” es entendida como una ausencia total de visión que incluye la falta de percepción de luz (sin embargo, en algunos casos pueden percibir levemente lugares con mucha luz, según sus propias expresiones).

Las necesidades de este grupo están relacionadas con la orientación espacial que les permitirá determinar la posición de sí mismos en el lugar en permanente relación con los demás y los objetos del entorno; es decir: la habilidad de desplazarse en el ambiente. Otras necesidades se relacionan con aspectos comunicativos: los niños ciegos de nacimiento tienen más dificultades con la tercera dimensión espacial. También los desarrollos y operaciones algebraicas pueden suponer una dificultad adicional, al no percibir una simbología que les facilite las tareas, así como las construcciones geométricas, el material gráfico, etc. A éstas se añaden las dificultades para aprender contenidos

relacionados con las grandes dimensiones en el espacio, objetos microscópicos, las formas compuestas, o el movimiento. Este conocimiento lo alcanzan por medio de las analogías y extrapolaciones.

El niño ciego congénito percibe los objetos de una manera diferente a la de los niños con visión normal. Sin embargo, esto no quiere decir que no posea los conceptos. Estos niños llegan al conocimiento de las cualidades de los objetos mediante el oído, el tacto, el olfato, el gusto y la kinestesia.

La audición les da indicios de la dirección y distancia de los objetos que producen sonidos, pero no de los objetos como tales; las experiencias táctiles y kinestésicas requieren un contacto directo con los objetos o un movimiento alrededor de ellos.

Una didáctica multisensorial consiste en utilizar todos los sentidos posibles para captar información del medio e interrelacionar los datos para producir aprendizajes completos y significativos. Estos métodos son válidos para todos los alumnos ya sean videntes o deficientes visuales y pueden resultar muy necesarios para la integración de alumnos con problemas visuales, al poder utilizar otros sentidos.

La didáctica multisensorial utiliza el tacto, el oído, el gusto y el olfato, y por supuesto el resto visual aprovechable de los alumnos deficientes visuales para los que también pueden diseñarse actividades específicas con las ayudas ópticas necesarias.

El tacto generalmente ayuda a discriminar las texturas, la dureza y la flexibilidad, a distinguir formas y volúmenes y a proporcionar una estética y un componente afectivo. El aprendizaje que se realiza a partir del tacto es de naturaleza analítica, ya que se perciben primero las partes para posteriormente formar la imagen mental global.

El oído permite captar, además de estímulos acústicos, otros kinestésicos y de equilibrio. A diferencia del tacto, la percepción del oído es de tipo global y simultánea, lo que lleva a referirse a ambientes sonoros, que habrá que analizar y descomponer en sus elementos constituyentes. El oído puede dar una sutil información acerca del proceso físico que se percibe.

El olfato es un sentido de percepción global de un único estímulo compuesto, a diferencia del oído que percibe globalmente diversos sonidos simultáneos, pero diferenciados e independientes. Esto supone una mayor dificultad de diferenciación y una mayor necesidad de entrenamiento en los estímulos olfativos.

El sentido del gusto percibe cuatro sabores básicos: dulce, agrio, amargo y salado. Es un sentido de percepción global de estímulo compuesto; sin embargo, el aprendizaje gustativo es de tipo analítico, pues percibe sólo aquello que entra en contacto con la lengua disuelto en la saliva. En las actividades de este grupo y en el anterior, habrá que tener muy presente las normas y condiciones de higiene y seguridad.

El oído y el tacto son las vías preferentes de acceso a la información.

TACTO

- Observación de objetos tridimensionales.
- Percepción de masas, volúmenes.
- Exploración táctil del medio ambiente próximo.

OLFATO

- Reconocimiento de olores naturales y artificiales hierbas medicinales, telas, cuero, madera.
- Observación olfativa del medio ambiente.

GUSTO

- Reconocimiento de hierbas medicinales.
- Degustar diferentes tipos de mates.

OIDO

- Algunas de las actividades anteriores están basadas en la utilización de modelos analógicos que permiten a los ciegos inferir a través de los demás sentidos características y propiedades que los otros adquieren por el sentido de la vista.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Tocar para explorar, aprender y disfrutar (técnica mixta)

- a. Por su objetivo, dirigido a las personas ciegas, con discapacidad visual y videntes.
- b. Por el acceso a la sala.

A todos nos parece normal que los museos se dirijan a la vista: la consigna que nos enseñaron era “*mirar y no tocar*”. Pero la experiencia de visitar un museo también puede ser agradable y enriquecedora para los ciegos o personas de baja visión, pues los museos se definen mejor como espacios seductores con ambientes mágicos propicios a las sensaciones a la vez que a la reflexión, inclusive al trabajar en equipo con un experto en multisensorialidad, que es a la vez ciego, se descubre que la solución está en “*sí tocar*”. Lo importante es que en el museo se pueda tocar –tanto el ciego como todo público– por sus temáticas, por los aportes que nos hacen sentir y disfrutar de reconocernos como humanos y creadores, por la riqueza de vocabulario con la que se describen los objetos, sus texturas, su sonido, su olor. Lo que parecía una limitación se convierte en una fuente inagotable de enseñanzas, donde los incluidos somos nosotros.

Infraestructura



Según la presente propuesta, la sala consta de los siguientes recursos:

a. Sala totalmente negra (techo, paredes, piso, mobiliario, ausencia de luz).

b. Dimensiones: 3 m por 2,5 m.

c. Objetos patrimoniales: boleadoras, lazo, herraduras, estribos, espuelas, rebenques, montura, mate, bombilla, calderín, freno de mula, atuendos de gaucho y paisana, hierbas medicinales, etc.

d. Aparecen referencias en *braille* cerca de cada objeto cultural para determinar posteriormente de qué se trata en el caso de los ciegos y con baja visión, en este último caso se ayudarán con luces, lupas (luego de terminada la actividad “a ciegas”).

e. Se acompaña con audio con sonidos de la naturaleza (del campo para crear ambientación).

Condiciones ambientales

La temperatura del lugar debe ser más fresca que la del exterior.

Descripción breve de las actividades que se realizarán

a. Ingresan solamente hasta un máximo de cuatro personas por vez.

b. El guía es una persona ciega.

c. A las personas videntes y con baja

visión se le vendan los ojos antes de ingresar a la sala.

d. Se les ofrece un conocimiento espacial y tangible del medio físico donde van a desenvolverse. Se les brindan normas claras de referencia indicando de forma precisa la ubicación de los objetos, ejemplo: “está encima de la mesa” y “no, está ahí”.

e. Exploración multisensorial.

f. Intercambio de lo explorado.

g. Breve reseña histórica de los elementos patrimoniales (explicación del uso, material, etc).

h. Se ilumina la sala y en el caso de las personas de baja visión se los apoya con lupas, linternas, etc. Los videntes constatarán mediante la vista lo reconocido y conocido con los otros sentidos. En el caso de los ciegos, se usará la analogía ante dudas sobre algún objeto.

i. Intercambio de sensaciones, las cuales permiten sentir las necesidades del otro (en este caso el objetivo es concientizar a los videntes acerca de cómo puede sentirse un ciego), la necesidad surge de que deben apoyarlos en la calle, por ejemplo.

Muestreo

CANTIDAD DE PERSONAS				
		CIEGAS	BAJA VISION	VIDENTES
TACTO	Sin dificultad	7	4	12
	Con dificultad	3	1	3
OLFATO	Sin dificultad	8	5	13
	Con dificultad	2	0	2
OIDO	Sin dificultad	10	3	6
	Con dificultad	0	2	9
GUSTO	Sin dificultad	8	4	11
	Con dificultad	2	1	4

Ciegos: 10 | Baja visión: 5 | Videntes: 15

Estos son los datos del plan piloto antes de lanzarlo al público en general, realizándose cambios de acuerdo a las sugerencias de los participantes.

Es el manejo del cuerpo, el instrumento que les posibilita ubicarse en el espacio, el empleo adecuado de la direccionalidad y de la posterior lateralidad.

A partir del conocimiento de lo concreto, se posibilita avanzar a la representación gráfica de cualquier objeto, y es la forma de operar con el pensamiento abstracto.

El tacto no es un sentido global como los son la vista y el oído; significa que la información que se recibe a través del tacto se procesa reconociendo de las partes al todo, para lograr la representación mental de objetos y personas. Este procesamiento de

la información tiene implicaciones en cada una de las áreas del conocimiento.

En el momento de la enseñanza, se describe paso a paso y en voz alta lo que se realiza.

Opiniones

Se tomaron al azar las opiniones vertidas por: uno de los técnicos ciegos-guía, un ciego, un discapacitado visual y un vidente.

1. Ciego-guía

“Soy una de las personas ciegas que en este caso, tengo la responsabilidad y satisfacción de servir como guía en esta enriquecedora experiencia en la cual nos encontramos integrados personas ciegas y videntes.

En primera instancia, conduzco a las personas hasta una sala iluminada donde les explico en teoría la experiencia que están a punto de vivir.

Algunas personas manifiestan que están ansiosas y que quieren comenzar ya la experiencia, pero algunos, por suerte la minoría, manifiestan un temor muy marcado hacia lo desconocido y mucho miedo con respecto a lo que van a vivir.

Ingresamos 4 personas a la vez a la “Sala negra” y comenzamos a reconocer los objetos existentes en la sala, el recorrido se realiza de izquierda a derecha estableciendo de esta manera un orden, fundamentalmente, para

que todos tengan las mismas posibilidades de acceso a los objetos y también por seguridad de los asistentes, ya que algunos es la primera vez que se movilizan con los ojos vendados.

A algunas personas, les toma más tiempo reconocer determinados elementos, pero finalmente lo logran, esto para el guía es una gran satisfacción, estos minutos son sumamente enriquecedoras, tanto para quien lo experimenta por primera vez, como para el guía.

Cuando la sala se ilumina, es impresionante lo que surge a través de la socialización, el intercambio de sensaciones, es notable ver como todos tenemos mucho que aprender y mucho para enseñar”.

Daniel

2. Ciego visitante

“La experiencia de tener una sala así es muy interesante:

a. Ya que permite sensibilizar a la sociedad, porque los visitantes para poder ingresar a la misma tienen que situarse en igualdad de condiciones que las personas disminuidas visuales.

b. Ellas a través de los restantes sentidos tienen que darse cuenta que es lo que están tocando. Eso les permitirá ponerse por unos pocos minutos en el lugar de un individuo con deficiencia

visual, y cada visitante podrá definir su experiencia, ¡el ser ciego por unos minutos!

c. La ventaja que yo veo con respecto a las personas ciegas, es que ellas ya pueden conocer eso a través de lo visual, con un poco de imaginación podrán determinar qué es lo que están palpando.

d. Lo otro importante de esta sala es que las personas ciegas que nunca tuvieron la posibilidad de ver objetos gauchescos, los cuales son parte de nuestro patrimonio cultural, ahora tendrán la oportunidad de conocer y quizás reconocer esos objetos tan valiosos para nuestra campaña.

e. Las personas ciegas van a reconocer los diferentes elementos siempre y cuando los haya visto alguna vez o haber leído alguna descripción, si no se hace un poquito complicado definir lo que uno pueda estar tocando.

f. En lo personal lo que había en la sala la gran mayoría de los objetos ya los había visto o tenía una vaga idea, entonces no me costó mucho darme cuenta de lo que estaba tocando, pero me pongo en el lugar de otra persona ciega que nunca haya visto o escuchado algo sobre esos objetos creo que sería un poquito difícil poder definir cada elemento”.

Leonardo

3. Visitante con baja visión

“El reconocimiento de objetos fue por medio del tacto, nos presentan un objeto en la mesa (con los ojos vendados) y teníamos que reconocerlos. La mayor parte de los objetos presentados eran ya de de mi conocimiento: herradura, freno, boleadoras, pero no conocía al calderín y al lazo.

Como experiencia es positiva porque nos ayuda, va más allá de la visión. Tocando los objetos podemos reconocerlos y aplicando más el tacto podemos descubrir las diferentes texturas. En cuanto a la seguridad no tuve problemas”.

Estella

4. Visitante vidente

“Usé predominantemente los sentidos del tacto y del olfato. Me valí de las yemas de los dedos para reconocer forma, textura y tamaño. El tipo de material lo pude descubrir por el cambio de temperatura que sentí al tocar las diferentes partes del objeto.

El tacto también me permitió reconocer el grabado que tenían algunos de los objetos.

Me valí de mis manos para tener una noción del peso de cada uno de los elementos.

Con la información que recibí de los sentidos mencionados pude reconocer

los objetos presentados. Sentí la necesidad de estar más atenta a lo que perciben mis manos.

En cuanto al desplazamiento me generó una sensación de inseguridad, de impotencia al chocarme con el mobiliario. Adelanté mis brazos y manos para evitar chocarme con algún obstáculo.

Apoyaba suavemente los pies por temor a hundirme. Me sentí lenta en mis movimientos para protegerme”.

Laura

RESULTADOS

- Las personas ciegas y de baja visión tienen un nuevo ámbito que les permite acrecentar su nivel cultural.
- Para los videntes es la única instancia, en nuestro país, que les permite vivenciar las experiencias de una persona ciega, esto conlleva a adquirir una mayor sensibilización hacia la mencionada discapacidad.
- El proceso de evaluación del Programa Incluyente ha de efectuarse tanto a nivel estratégico como operativo. La evaluación a nivel estratégico se orienta hacia la valoración de los impactos o efectos de la aplicación del programa; y la evaluación operativa se dirige hacia las acciones, actividades y recursos.

Las preguntas que guían a cada uno de los niveles respectivamente, serán: ¿estamos haciendo lo adecuado?

- En nuestro caso la concientización fue más allá de lo esperado en este piloto, ya que participaron policías comunitarios (en el proyecto participan todos los policías comunitarios del país), los cuales demuestran gran interés por aprender incluso *braille*, cómo conducirse con una persona ciega, cómo tomar declaraciones, etc.

CONSIDERACIONES FINALES

1. Experiencia altamente enriquecedora porque resalta los valores desde todos los ángulos, sociales, personales, culturales.
2. Los estudios realizados indican que todas las personas ciegas y deficientes visuales pueden aprender en todos los niveles académicos. Para ello es necesario conseguir mediante las estrategias didácticas adecuadas que la información sea percibida por las personas a través de los distintos canales sensoriales.
3. El hecho de ser guiados por ciegos es un factor clave, ya que cuentan con una adecuada preparación científica y didáctica.
4. Es fundamental la estimulación multisensorial con el fin de compensar la carencia de visión. Aprender a través

del tacto, de los olores, del paladar, de los sonidos va a llevar al ciego a conocer el mundo que le rodea creándoles al mismo tiempo imágenes mentales. Esta metodología va a aumentarles los sentimientos de seguridad.

5. En las personas que nunca vieron, la manera de conocer es tocando, los ojos se trasladan a las manos, en forma más individualizada, con las manos el mundo exterior entra a través del resto de los demás sentidos.

6. Es muy importante el trabajo de un equipo multidisciplinario integrado por personas ciegas, de baja visión y videntes, todos docentes. Cada especialista aporta su formación, experiencia y una particular visión del tema, ya que todos ellos tienen que compartir objetivos y significados en beneficio del aprendizaje de los visitantes.

Debemos aspirar a desterrar la idea errónea de que existen dos tipos de público: los que ven y oyen, y los que son sordos y ciegos. Todos somos ciudadanos con los mismos derechos y lo que es útil para los de necesidades especiales, beneficia a todos.

«Tuve miedo de quedarme completamente ciego del alma, por mirar las cosas sólo con los ojos»

(Platón)

BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, Silvia. *“Museos y escuelas: socios para educar”*. Paidós. 1996.

Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior México. *“Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior”*.

Bryant J. Cratty Theresa A. Sams. *“La imagen corporal de los niños ciegos”*. Córdoba, Argentina, 1984.

El Equipo The Vision, Distrito N° 287 de La Escuela Independiente, Condado Suburbano de Nennepin, Minnesota. *¿Se Puede Decir “Mirar” y “Ver”? “Preguntas que se hacen los maestros acerca de los alumnos disminuidos visuales en su clase”*.

El Museo de Arte Latinoamericano ofrece visitas especiales para ciegos. Malba – Colección Costantini, Avda. Figueroa Alcorta 3415, Buenos Aires.

Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Subdirección de Poblaciones Tecnológico, Antioquia, Colombia. *“Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con limitación visual”*.

Organización de Ciegos Españoles, ONCE. Boletín de Novedades CREDI, OEI, N° 38, 2002.

Organización de Ciegos Españoles, ONCE. Integración – Revista Sobre Ceguera y Deficiencia Visual, N° 34 de noviembre de 2000.

• Patrimonio archivístico y didáctica de aula: Un espacio de democratización y revitalización patrimonial

MARINA DONOSO RIVAS, LUCÍA VALENCIA CASTAÑEDA, LORETO JARA MALE, MARÍA DE LOS ANGELES VILLASECA REBOLLEDO.
Archivo Histórico Nacional (Dibam) y Consultora La Chimba, Santiago, Chile

I. LOS DESAFÍOS DE CORRESPONSABILIDAD EDUCATIVA EN LA DIFUSIÓN PATRIMONIAL

La Dibam y sus distintas instituciones han desarrollado durante el último lustro importantes esfuerzos por mejorar el acceso al patrimonio que resguarda, fortaleciendo sus prácticas museográficas tanto de investigación como de difusión de las colecciones que resguarda. Esta iniciativa se funda en las necesidades que surgen en la sociedad chilena actual en torno al patrimonio y la educación. En primer lugar, responde a la tendencia social de revalorización de los bienes patrimoniales y, luego, a las visiones de sociedad educativa, las cuales proponen e impulsan que otros actores y no sólo la escuela asuman responsabilidades en la función de enseñar. En ese marco, todos los agentes sociales, y particularmente las instituciones culturales públicas, adquieren un compromiso educativo que se relaciona con el acceso a la cultura y al patrimonio.

Esta línea de desarrollo estratégico propulsó fuertemente la vinculación con el mundo escolar, generando un fondo para apoyar la implementación de proyectos

de difusión y apertura educativa. En ese contexto, el Archivo Histórico Nacional tuvo que asumir un doble desafío, dado que sus funciones están centradas en el resguardo y conservación del patrimonio archivístico nacional y no se desarrollaban líneas de difusión materializadas en exposiciones o propuestas de tipo museográfico que tuviese como público a personas en edad escolar.

Desde el año 2006, el Archivo Nacional Histórico de Chile empieza a instalar la necesidad de desarrollar un proyecto con el objetivo de acercar la institución a las escuelas, para así difundir entre las comunidades escolares la función archivística y el patrimonio que conserva en sus dependencias y, de esta manera, contribuir al desarrollo de la conciencia patrimonial de las nuevas generaciones.

Para cumplir con estos desafíos, y dada la propia naturaleza y misión del Archivo Nacional, se hizo necesario reforzar la experticia profesional interna con equipos que permitieran establecer un puente el sistema educativo y generara una estrategia didáctica que permitiese difundir el patrimonio archivístico.

II. EL ACERCAMIENTO DEL PATRIMONIO ARCHIVÍSTICO A LA ESCUELA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Patrimonio archivístico: desde el valor histórico al de formación ciudadana

La difusión patrimonial es hoy un imperativo de los procesos de democratización socio-cultural que vive nuestra sociedad, que permite reforzar identidades en un mundo globalizado, reconocer la trayectoria que hemos recorrido y valorar nuestro patrimonio.

Sin embargo, en todas las épocas el patrimonio lo es en tanto la sociedad lo reconoce y le da un valor como tal (Hernández, 2002). Por lo mismo, se constituye en las prácticas sociales que permiten que sean resignificados y reconocidos como un valor a resguardar y transmitir (Unesco 2008; Dibam 2005).

En ese sentido, el patrimonio archivístico ha sido tradicionalmente reconocido por los especialistas que ven en él un reservorio de las bases de la construcción del Estado-Nación, un resguardo de nuestra memoria y una fuente privilegiada para la construcción y reconstrucción de nuestra historia. Muy pocos documentos han podido trascender

hacia espacios educativos escolares, en los que puedan contribuir a comprender nuestra sociedad, forjar identidad y, por sobre todo, construir ciudadanía.

La utilización de los bienes patrimoniales como recurso educativo está empezando a integrarse a las prácticas renovadas de educación, a partir de los nuevos enfoques que orientan las herramientas curriculares del área de Historia y Ciencias Sociales, y con las concepciones más innovadoras y progresistas acerca de cómo se enseña/aprende el contenido social, cultural e histórico. Con todo, el tránsito del patrimonio archivístico –como valor histórico reservado para historiadores hacia un patrimonio abierto, accesible y comprensible para todos los miembros de la sociedad– es una práctica aún incipiente y que esta iniciativa trata de impulsar, entregando claves que permiten una aproximación didáctica y reflexiva sobre su aporte educativo y de formación de la ciudadanía.

De esta manera, trabajar en torno a las nociones de patrimonio y de memoria es de máximo interés para las perspectivas actuales en educación, particularmente para el subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad. Lo patrimonial nos remite al pa-

sado de manera significativa, a través de objetos (materiales e inmateriales) que son reflejos y testimonios importantes del contexto histórico en el que fueron generados. Desde el punto de vista de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, el trabajo sobre el patrimonio es fundamental, ya que es una fuente de información que refleja el imaginario de determinadas sociedades del presente y del pasado, explica estructuras sociales, y se constituye en exponente de variados conocimientos tecnológicos.

Sin embargo, el trabajo patrimonial no ha sido suficientemente explotado, dado que en el mundo escolar se ha tenido una concepción estrecha de él, que asocia lo patrimonial a lo arquitectónico, e invisibiliza la gama de fuentes y expresiones patrimoniales con las que cuenta el país. Esto se debe, en parte, a que la cultura patrimonial en Chile no es un campo que se explore ni se fomente a grandes escalas. Por lo mismo, es importante ampliar la perspectiva de las y los estudiantes –desde los primeros niveles escolares– respecto de lo que constituye patrimonio, del valor que tienen los objetos patrimoniales, y de la contribución que puede hacer la noción patrimonial a la cultura en la actualidad. Como corolario, expandir el significado de patrimonio es de vital importancia en los procesos de democratización cultural que vive el país, al trasladar el foco de atención desde los grandes personajes o instituciones nacionales hacia la ciudadanía, incorporando fuentes que tienen que ver con la vida cotidiana de las personas, lo

que podría contribuir a visibilizar tanto a sujetos anónimos como sujetos históricos, como a generar un creciente acercamiento e interés por la historia, la identidad nacional y la preservación de la memoria.

En este sentido, el rol de los docentes de historia y ciencias sociales puede verse potenciado con el uso de fuentes, ya que, además de divulgar conocimientos, generan una mediación entre los estudiantes y el saber, lo que implica ayudar a generar habilidades de selección y análisis de información, problematización, síntesis y, en definitiva, construcción de conocimiento. El manejo de fuentes tiene una gran potencialidad para el desarrollo de estos procesos cognitivos; sin embargo, no siempre se cuenta con los materiales adecuados para implementarlos.

2. Más que dar acceso, es salir al encuentro de la escuela

El desafío que se presentaba para el Archivo Histórico Nacional era cómo dar acceso a las fuentes y divulgar conocimiento hacia estas nuevas audiencias en un contexto de restricciones que se derivan de las propias instalaciones, las necesidades de conservación y resguardo del material, y las prácticas ya existentes con las audiencias tradicionales que atiende el archivo (investigadores). El acceso al patrimonio archivístico habría de encontrar nuevos espacios y estrategias que no apelaran a la instalación museográfica y a la visita como principal vía, dado que no es posible responder a ese tipo de demanda. Por lo tanto, se buscó responder a la necesidad de difusión, llevando el patrimonio archivístico hacia

los establecimientos educacionales, para instalarlo allí a través de prácticas de aula.

A diferencia de los museos, la arquitectura y los espacios naturales, el *patrimonio documental* y la función de los *archivos* son más desconocidos, tanto a nivel nacional como también en la experiencia internacional. Sin embargo, es imperativo preparar a los ciudadanos del futuro en el respeto al patrimonio documental, divulgando y dando a conocer los fondos archivísticos y haciéndolos más accesible su consulta (Tribó, 2005). En nuestro país existen algunas experiencias que han ido democratizando el acceso a documentación de valor histórico patrimonial, haciendo difusión pública de los mismos a través de impresiones facsimilares o por medios digitales; sin embargo, su integración e impacto en la formación de los estudiantes de enseñanza básica es bastante modesta. El diagnóstico construido entre los especialistas educativos y los profesionales del Archivo apuntó a que se requería de estrategias de trasposición pedagógica, que permitiera hacer comprensible los documentos. De ahí la necesidad de complementar el acceso o difusión de material archivístico con una propuesta didáctica que permitiera su lectura graduada y su análisis en diversos niveles de profundidad.

La propuesta de acercamiento del Archivo Nacional a las escuelas asumió también los desafíos de transferir al aula los métodos y las estrategias de los historiadores, para convertirlos en mecanismos de enseñanza y de aprendizaje, que reforzara las

competencias docentes en el área, dado que la mayoría de los docentes del sector público que se desempeña en la enseñanza básica tienen una formación general sin especialización disciplinaria. Esto también conlleva la introducción del método histórico, así como el desarrollo de las habilidades de indagación y la interpretación.

Por lo tanto, el proyecto se articuló en torno a dos ejes: la elaboración de un material de trabajo en aula basado en una selección de documentos archivísticos, y la formación de docentes en el método historiográfico y el uso de este material.

Así, durante el segundo semestre del 2008, se contactaron 101 municipios de las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Libertador Gral. Bernardo O'Higgins y Metropolitana de Santiago y 200 escuelas, para informar del proyecto e invitar a participar en las capacitaciones docentes. Finalmente, 38 escuelas participaron a través de un curso-taller en enero 2009, recibiendo en el primer semestre del mismo año los 3.000 paquetes de "fichas de aula" elaboradas en el marco del proyecto, para que pudiesen ser trabajadas con sus alumnos.

3. El desafío de educar en la lectura patrimonial archivística: didáctica para el método historiográfico

...la historia del patrimonio permanece invisible para el observador ignorante, para el no iniciado. Solo la mirada poética y el deambular con ideas y saberes puede en última instancia develar, relatar, leer

y comprender los vestigios, la traza, las formas de los monumentos, los edificios y los objetos incluidos en sus entornos, que permanecerán silenciosos y siempre mudos si nosotros no sabemos interrogarlos, si no sabemos suscitar su respuesta.

*(Silvia Alderoqui,
“Pasajes al patrimonio”, 2009)*

Generar un puente con el mundo escolar que dé acceso a fuentes patrimoniales en la enseñanza básica es altamente relevante, dada la escasa oferta de materiales de esta naturaleza. En general, se cuenta con documentación didáctica de fuentes secundarias, restándose a los estudiantes del contacto directo y significativo con las fuentes primarias y, por lo mismo, con un encuentro con las bases de la memoria a las que tienen derecho (Consejo de Europa 1998). El esfuerzo que se hizo en el marco de este proyecto, justamente apuntó a ambos niveles, desarrollando una extensa revisión documental para poder seleccionar documentos que resulten pertinentes y adecuados tanto con complejidad léxica y sociohistórica, como por temas de empatía y significatividad con los estudiantes de este ciclo educativo que permita y motive el acercamiento, la exploración y la valoración de los mismos como parte de la propia historia.

Además, construir este puente de colaboración con el mundo educativo ha implicado asumir el desafío de estructurar y presentar un discurso compatible con el lenguaje del sistema escolar, que permita

dialogar y posicionar al patrimonio archivístico y el Archivo Histórico Nacional como un agente educador que contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo mismo, la selección documental respondió a la consideración de una serie de criterios disciplinares, curriculares, psicopedagógicos y didácticos:

- **Disciplinares**, en cuanto a la relevancia y pertinencia del tema para el estudio de la historia, de acuerdo a las concepciones historiográficas que se adhieran; incorporando distintos ámbitos del quehacer humano.
- **Curriculares**, en tanto los documentos seleccionados tengan relación con el Marco Curricular.
- **Psicopedagógicos**, en cuanto debe considerar el contexto sociocultural, la etapa educativa, la dinámica de aula, la capacidad de los alumnos, y nivel de aprendizaje en que serán aplicados—en este caso, 5° y 6° Básicos.
- **Didácticos**, es decir, que el documento pueda satisfacer condiciones de presentación, contenido y legibilidad comunicativa que propicien motivación, interés, empatía o impacto socio-afectivo.

En consideración de todos los criterios anteriores, se decidió que para este proyecto de acercamiento del patrimonio archivístico al mundo escolar, era necesario apostar a la construcción de una nueva visión sobre el

Archivo Nacional y las fuentes patrimoniales, diversificando los materiales reconocidos y habitualmente difundidos, que se relacionan más estrechamente con la historia oficial y política. Por lo mismo, la opción fue atender a los *temas de vida cotidiana* (oficios, sanidad, escolarización), con documentos de diversa naturaleza, que fueran abordables por su extensión y complejidad gráfica y textual (planos, fotografías, dibujos, programas de fiestas, cartas, bandos); junto a ello, se privilegiaron aquellas fuentes que engarcen en mejor forma con los objetivos del subsector de Comprensión de la Sociedad referidos a generar empatía histórica en los estudiantes, abarcando distintos períodos históricos. A partir de estos criterios, se seleccionaron las fuentes que constituirían las fichas de aula, las que se organizaron temáticamente de la siguiente manera:

den ser utilizadas en distintas fases del aprendizaje; por tanto, pueden desempeñar funciones pedagógicas distintas (motivación, ilustración, síntesis). Será en función de los objetivos propuestos que se interrogará a la fuente, aplicando el método historiográfico: el análisis de una fuente histórica, independientemente de su soporte, implica el desarrollo de un procedimiento compuesto por una serie de pasos, los cuales deben ser enseñados y practicados de manera progresiva. Se inicia con aspectos formales de identificación de la fuente, y sigue con la lectura comprensiva (aunque aún literal) de su información, para gradualmente y en base a evidencia, iniciar procesos reflexivos e inferenciales que permitan establecer relaciones con los procesos históricos y las distintas visiones de los actores

PERIODO TEMAS	CONQUISTA/COLONIA (SIGLOS XV AL XVIII)	CONFORMACIÓN DEL ESTADO/NACIÓN (SIGLO XIX)	SIGLOS XX AL XXI
Vida cotidiana: las celebraciones	Relación de las festividades hechas en conmemoración de la Coronación de Carlos IV (siglo XVIII, 1778)	Norma de Prohibición de las Chinganas, emanada por el Gobierno de los Andes, 1838.	Fotografía de celebración por el triunfo del No en el plebiscito de 1938, Archivo Fortín Mapocho, octubre de 1988.
Vida Urbana: Infraestructura	Plano de la villa de San Rafael de Rozas, fundada en 1762.	Informe del Gobernador de Puchaca, dando cuenta de posibilidad de la expansión de la epidemia de colera que afecta al país, por la falta de un acuerdo, enero de 1888.	Acta de sesión ordinaria de la Municipalidad de Valparaíso, sobre infraestructura de la ciudad, abril de 1914.
Pueblos originarios: los mapuches	Ilustración extraída del libro <i>El cateverio Feliz y la Razón de las Guerras Datadas en el Reino de Chile</i> , de Francisco Nuñez de Pineda, 1673.	Actas de una sesión de la Cámara de Diputados, agosto de 1860.	Fotografía de Ngullatun celebrado en Santiago, Archivo Fortín Mapocho, 20 marzo de 1998.

3.1 Método historiográfico y diseño instruccional

Las Fichas de Aula elaboradas a partir de la selección documental realizada, pue-

involucrados en ellos. A continuación, se reseña el procedimiento de análisis de fuentes consideradas en el diseño instruccional de cada una de las fichas:

FASES DEL TRABAJO HISTORIOGRÁFICO

FUENTES ESCRITAS	FUENTES ICONOGRÁFICAS
a. Contextualización pedagógica: vinculaciones curriculares de la fuente.	a. Contextualización pedagógica: vinculaciones curriculares de la fuente.
b. Clasificación del documento: - Naturaleza (administrativa, jurídica, narrativa, etc.) - Tema (política, social, económica, cultural) - Origen (fecha, autor, referencias) - Contexto histórico general (temporal y espacial)	b. Clasificación del documento: - Naturaleza (pintura, grabado, fotografía, afiche, etc.) - Tema (dimensión de la realidad a la que hace referencia) - Origen (título de la obra, autor, data, ubicación primaria y actual, referencias) - Contexto histórico o estético (temporal, espacial, de creación)
c. Lectura literal del documento: se refiere a la lectura del texto, selección de ideas principales, comprensión de las temáticas tratadas.	c. Lectura de la imagen: - composición (planos o escenas en que se puede dividir la imagen y disposición de los elementos) - descripción (elementos que componen la imagen, personajes y actitudes, etc.)
d. Análisis interpretativo y comentario: jerarquización de ideas principales, aclaración de conceptos, relación texto/contexto, intención del autor, valoración del texto (validez, aporte a la comprensión del proceso en estudio).	d. Análisis interpretativo y comentario: interpretación de lo que el autor quiere reflejar, mensajes contenidos, elementos propios de un período histórico. Este análisis tiene su correlato en los elementos de la descripción.

La utilización de documentos de archivos en etapas educativas diversas –sobre todo en edades tempranas– no necesariamente será una tarea que los estudiantes puedan desarrollar de manera intuitiva, por lo que requiere de impor-

tante mediación docente, además de cierta transposición didáctica, según el lenguaje utilizado en la fuente y su forma de presentación o soporte, en donde el Archivo Histórico Nacional, como entidad especializada, puede otorgar

importantes orientaciones al trabajo pedagógico. En este caso, la opción fue generar un acceso graduado a las fuentes, desde la reproducción del original hasta una transcripción resumida del texto, de manera que cumpla con los criterios de accesibilidad cognitiva para los estudiantes del nivel, aún cuando se conserva el vocabulario, las abreviaturas y la ortografía de la época, en beneficio de la rigurosidad histórica y de apreciación de las formas comunicativas epocales.

Para culminar el proceso de transferencia, se ha incluido un glosario que facilita una lectura comprensiva de esos términos y se ha sugerido como actividad la reescritura de los textos, hacia las formas de expresión contemporáneas, facilitando por lo mismo un trabajo interdisciplinario o intersectorial del currículo, particularmente con el sector de Lenguaje y Comunicación, pero en el caso de los archivos documentales gráficos, permite un trabajo similar desde el sector de Artes.

A nivel didáctico y de comprensión del patrimonio histórico de manera contextualizada, todas las fuentes –escritas o iconográficas– fueron vinculadas a una “línea de tiempo” que permite su ubicación temporal y en referencia a grandes períodos históricos. Pero como el valor del patrimonio está en su presencia viva, en su resignificación contemporánea, cada documento contiene una interpelación que invita a reflexionar en torno a su vínculo con la actualidad.

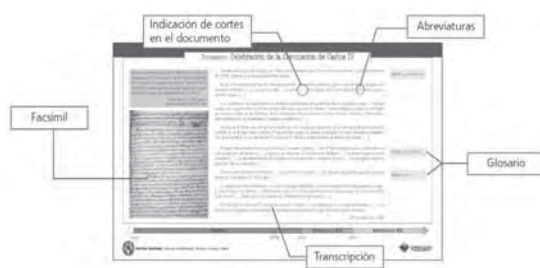


Fig.1: Ejemplo de estructura de una de las fichas de aula y elementos de transposición didáctica incorporados.

A partir de dichos elementos, cada una de las fichas, en su anverso y reverso, presentan elementos para su adecuada contextualización y comprensión, así como una serie de actividades que apuntan a la aplicación del método historiográfico a la fuente presentada en la ficha respectiva, tal como se ilustra a continuación:



Fig.2: Ejemplos de fichas de aula, sus componentes estructurales y secciones de trabajo para el estudiante.

Las fichas de aula diseñadas, en definitiva, constituyen un material de difusión de patrimonio que logra su mayor expresión cuando son incorporadas en el trabajo de aula, potenciando tanto el conocimiento y valoración del patrimonio archivístico nacional como las habilidades propias de la disciplina histórica.

Las fichas se complementan con los otros componentes generados en el marco de la propuesta didáctica; en especial con la Guía Docente, que explica los fundamentos pedagógicos de la propuesta y entrega orientaciones para la utilización de los materiales. En ese material, además, se explicitan las conexiones curriculares que permiten evidenciar oportunidades de aplicación en el trabajo de aula, apoyando la labor de planificación de los y las profesoras.

III. PROYECCIONES DEL TRABAJO REALIZADO

Democratizar el acceso al patrimonio es un desafío para toda la institucionalidad pública que tiene a su cargo la misión de conservar, resguardar y difundir la memoria nacional. El proyecto desarrollado por el Archivo Histórico Nacional puede parecer un aporte simple en el concierto de lo que museográficamente se ha avanzado a nivel de propuesta educativa; sin embargo, representa una gran innovación justamente por el cambio de perspectiva que ha representado en la comprensión y desarrollo de la misión institucional de aportar al desarrollo ciudadano.

La diversificación de audiencias no ha significado sólo poner nuevo material a disposición de profesores y estudiantes, sino que se ha buscado levantar un camino de colaboración y entendimiento mutuo que permita hacer efectivo el ideal de la democratización y de ejercicio del derecho a la cultura y la memoria.

Las fichas de aula han abierto la senda, proyectando la labor del Archivo Nacional hacia la comunidad, compartiendo su conocimiento experto y transformándolo en una propuesta didáctica que permite que los estudiantes aprendan historia, siendo capaces de comprender categorías centrales de la disciplina (dimensión temporal y espacial, nociones de continuidad y cambio, por ejemplo) y desarrollen habilidades para la reconstrucción del pasado, potenciando la capacidad crítica de los estudiantes frente al conocimiento (indagación, contraste y reinterpretación, entre otras). Pero aún más, este proyecto es una invitación a remirar el concepto de patrimonio y revitalizarlo en las escuelas, haciendo un tránsito desde el documento frío duro, legal y distante; al conocimiento relevante que habla e interpela desde la cotidianidad, de distintas formas y expresiones, y que en definitiva, lleva a reconocerse en ellos y a darles un lugar en la conformación de nuestra identidad.

Por otra parte, abre también para las instituciones estatales una vía para asumir un rol más activo como agente educativo. Tratándose de una experiencia que res-

cata documentación del Archivo Nacional de Chile para ponerla a disposición de la escuela; quedan muchos desafíos en torno a los aportes y necesidades que tiene nuestra sociedad en el rescate y valoración patrimonial, más aún en el contexto del Bicentenario, en donde el proceso educativo de niños y jóvenes demandará de una mayor comprensión de esos procesos y de los patrimonios que permiten acercarse comprensiva y afectivamente a ellos. El desafío de democratizar el acceso y comprensión del patrimonio y la historia persiste y requerirá de darle continuidad a esta línea que tímidamente empieza a instalarse.

A nivel de las escuelas, también hay desafíos que asumir, de manera que el desarrollo de este tipo de iniciativas logre los impactos sostenidos que espera a nivel de la formación de los estudiantes. Claramente hay un nudo en el proceso de implementación de esta propuesta didáctica, que queda fuera de los márgenes de actuación del Archivo y que responde a las prácticas escolares y cómo comprenden este tipo de iniciativas y las integran entre sus recursos.

Las Fichas de Aula, como parte del proyecto de Acercamiento Archivo-Escuela, fueron el componente central de una capacitación desarrollada con algunos docentes de Santiago y regiones aledañas, a quienes se les entregó un conjunto de fichas para trabajar con sus cursos; sin embargo, dependerá de ellos que lleguen efectivamente a

los estudiantes. Así también se requiere que el puente que se ha intentado construir favorezca un flujo bidireccional que permita retroalimentar y mejorar la propuesta, evaluando el material a partir de las experiencias de uso de los profesores, y planteando otras áreas de interés en que es posible indagar y poner a disposición nuevos recursos.

Igualmente, el desarrollo de esta experiencia puede dar algunas luces para la generación de estrategias similares a partir del rescate de patrimonio documental administrado por instituciones de esta naturaleza, reforzando también la necesidad de fortalecer políticas de acercamiento entre bibliotecas, archivos y museos con el mundo escolar. En este sentido, un desafío importante es dar a conocer y socializar la experiencia realizada, en lo que la presentación de este trabajo constituye un paso significativo.

BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, S. Pasajes al patrimonio: el derecho a la herencia. Ponencia presentada en el Curso-Taller Patrimonio y Educación, Dibam, 2009.

Hernández Cardona, X. (2002), "Sociedad, patrimonio y enseñanza: Estrategias para el siglo XXI", En: Martínez, P. (cord.) La geografía y la historia, elementos del medio, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Tribó Travería, G. (2005), “Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia”. Cuadernos de formación del profesorado, educación secundaria, N° 19. Barcelona: ICE / HORSORI

Unesco (2008), Carpeta de Información sobre el Patrimonio Mundial, París: Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO [consultado en: http://whc.unesco.org/documents/publi_infokit_es.pdf]

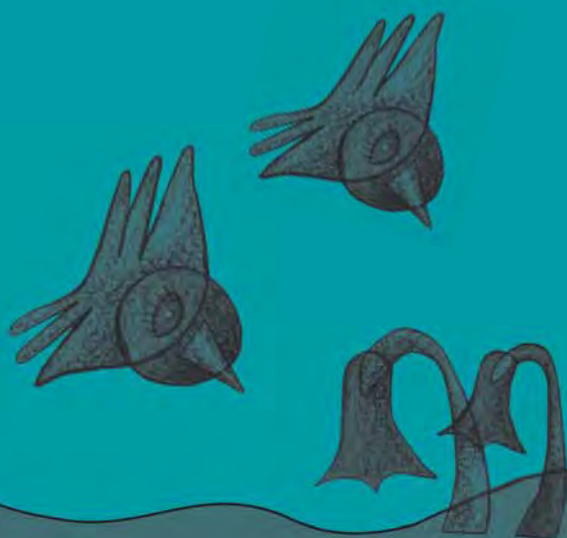
MESA 5

- **Estudio de público en Museo Etnográfico**

MARÍA GABRIELA CHAPARRO Y MARÍA EUGENIA CONFORTI

- **La imagen-secuencia fotográfica**

SUSANA CHACANA HIDALGO



Segundo día: 4 de noviembre

• Estudio de público en Museo Etnográfico

MARÍA GABRIELA CHAPARRO Y MARÍA EUGENIA CONFORTI

CONICET, INCUAPA, PATRIMONIA, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

INTRODUCCIÓN

Desde hace aproximadamente dos décadas, se comenzó a analizar críticamente la arqueología (Hewison, 1987; Walsh, 1992) y la necesidad de conocer la visión del público acerca de la arqueología (Merriman, 1991; Stone, 1989). En Argentina, sin embargo, la opinión del público en relación al patrimonio arqueológico es una temática relativamente reciente (p. ej. Cortegosso y Chiavazza 2003; Ferraro 2000; Tapia 1998) y escasamente analizada. Conocer la manera en que el patrimonio arqueológico es percibido por el público en general y, en particular, por la comunidad local y los visitantes, es esencial para comprender el contexto en el cual debemos actuar como gestores de dicho patrimonio (Endere, 2004).

En este sentido, puede afirmarse que para que una exhibición adquiriera sentido, necesariamente debe interactuar con el público. Por ello, conocer la forma en que la presentación del patrimonio arqueológico es percibida por los visitantes implica entender el contexto en el cual el museo está inserto y, de este modo, orientar su gestión.

En los últimos años, numerosos museos del mundo y de Latinoamérica han revisado y reformulado sus discursos museológicos y su gestión, sobre la base de la interacción con el público, partiendo de la suposición de que el mismo no es sólo receptor sino partícipe de la construcción de significado de lo que se le muestra. En muchos casos, los museos privados o dependientes de las esferas públicas provinciales, pocas veces poseen personal capacitado, y menos aún con una asesoría académica permanente, lo que los ha llevado a quedar relegados y “abandonados” a las buenas intenciones de los gobiernos de turno y de particulares.

Analizando estas cuestiones a una escala regional en el centro de la provincia de Buenos Aires, el propósito de esta presentación es reflexionar sobre el patrimonio arqueológico en relación a su exhibición y sus públicos. Para ello, se presentará como caso de estudio el trabajo realizado en relación al público en el Museo Etnográfico Dámaso Arce (ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires), que presenta una muestra temática permanente sobre los principales grupos etnográficos de la República Argentina.

Ésta es la primera etapa de un trabajo de investigación que se enmarca en un proyecto más amplio en el que se pretende analizar la manera en que los discursos de los museos reproducen o no la visión estática de los “indios” en un contexto local.

OBJETIVO DEL TRABAJO

El propósito de este trabajo es diseñar una propuesta de evaluación de público (Hooper-Greenhill 1994; Schmilchuk 1999; Mena y De Ugarte 2005), en un museo en el que nunca se han realizado este tipo de estudios. Para ello, resulta necesario realizar un diagnóstico inicial y, sobre la base del mismo, presentar una estrategia de intervención sobre dicha falencia.

El reconocimiento de la inexistencia de investigaciones sistemáticas acerca de las valoraciones sociales de este museo, sumado a la necesidad de identificar los distintos grupos de interés (gestores culturales, funcionarios y políticos provinciales y municipales, grupos indígenas, arqueólogos y otros investigadores, agentes turísticos, coleccionistas privados, ONGs, agrupaciones vecinales, etc.) que operan en la gestión

del patrimonio, implicará el empleo de una combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas para alcanzar este propósito. A saber: ¿en qué grado se conoce el museo y sus colecciones?, ¿cuál es la visión de la comunidad y de los diversos actores sociales acerca de su museo?, ¿qué esperan de la institución? y ¿qué razones tienen para visitarlo o no?, entre otras.

BREVE SÍNTESIS DEL DIAGNÓSTICO

El Museo Dámaso Arce fue fundado en el año 1961 y es el principal museo del partido de Olavarría, una ciudad de más de cien mil habitantes ubicada en el centro de la Provincia de Buenos Aires. Se encuentra localizado en el área céntrica de la ciudad y es dependiente de la Municipalidad de Olavarría. En el año 1963, el museo incorpora una gran colección etnográfica, producto de las investigaciones antropológicas y folklóricas realizadas en un Instituto local (IIAO). Actualmente, el museo etnográfico se encuentra en el primer piso del edificio y cuenta con tres salas donde son presentados distintos grupos étnicos del territorio nacional, dos salas que exhiben piezas arqueológicas provenientes del noroeste

argentino y de la región pampeana, y una sala sobre la cultura gauchesca.

Del resultado del relevamiento, se han observado diversas cuestiones: en primer lugar, el museo etnográfico no cuenta ni con un director ni con personal auxiliar propio, sino que depende indirectamente de la gestión del Museo de Artes Plásticas. Cabe aclarar que este personal no es especialista en colecciones etnográficas y arqueológicas. En segundo lugar, el museo sólo posee un registro cuantitativo de visitantes en general, sin discriminar el acceso al primer piso, donde está el sector etnográfico. Tercero, en el acceso a las colecciones etnográficas existe un libro de visitantes a disposición del público, el cual no siempre es considerado ya que no hay personal permanente en las salas que invite a registrarse. La ausencia de registros y cuantificaciones de público es histórica. Por último, el único registro que se posee es de público escolar, que visita ambos museos y debe solicitar un turno para ello. Este registro incluye las edades de los visitantes, la cantidad y la escuela de procedencia.

PROPUESTA DE TRABAJO

Ante este cuadro, se ha decidido abordar el problema desde dos líneas de acción. La primera refiere al diseño de una herramienta de registro que permita la cuantificación de los visitantes, en la que se pueda discriminar la visita al área etnográfica del resto del museo. La misma debería contemplar la identi-

ficación del sexo y la edad de los visitantes. Paralelamente, se iniciaría un análisis cognitivo acerca de la comprensión de los contenidos de la muestra. Este análisis se aplicará no sólo a los nuevos visitantes relevados, sino también a los ya registrados: el público escolar. Los estudios cualitativos que se realizarán incluyen los análisis de los libros de visitantes, entrevistas en profundidad y los denominados estudios conductuales no invasivos, que permiten registrar el recorrido (tiempo, movimientos, permanencia) de un visitante en cada sala (Hall y Mc Arthur 1996). En el caso de los cuestionarios, se utilizarán los de tipo cerrado, los cuales incluyen preguntas con alternativas, reservando algunas preguntas abiertas para temas específicos (Oppenheim 1998), por ejemplo con los docentes que guían a los escolares.

Esta investigación, además del estudio del público visitante, contempla una etapa de evaluación de las valoraciones de los diferentes actores involucrados en la gestión del museo. Se basa en una metodología cualitativa que incluye la identificación de diferentes grupos de interés, sus agendas y conflictos reales o potenciales, la confección de un listado de valores en juego, evaluación y establecimiento de una jerarquía de los mismos, según la importancia asignada por los grupos involucrados. Para ello, se organizarán discusiones focales (Krueger 1994) a fin de identificar valores y conflictos entre los diferentes grupos de interés. Las sesiones serán conducidas con participantes que reúnan ciertas características en común, con el objeto de

propiciar la discusión interactiva de algunos tópicos relacionados a la temática de estudio. El número ideal de participantes no excederá las diez personas, donde se incluirán personas adultas de diferentes edades e igual proporción de sexos.

Posteriormente, se efectuarán entrevistas a representantes de los diferentes grupos, con el fin de conocer percepciones individuales, incluyendo a los investigadores que trabajan en la zona (arqueólogos, antropólogos, paleontólogos e historiadores). Por último, se implementarán encuestas al azar destinadas a aquellos habitantes que no visitan el museo con el fin de conocer su grado de conocimiento acerca del mismo, así como sus opiniones y percepciones. Finalmente, todas las herramientas metodológicas utilizadas serán continuamente evaluadas con el fin de corregir y minimizar errores en el registro de los datos.

COMENTARIOS FINALES

Conocer al público e interactuar con él es particularmente significativo si se considera al museo como espacio de educación no formal (*sensu* Prieto Castillo 1995), es decir, como un espacio legítimo para el encuentro y la construcción de sentido, teniendo en cuenta que actualmente se está transitando de una sociedad con sistema educativo a una “sociedad educativa”, cuya red lo atraviesa todo y en la que ya no hay edad ni lugar para aprender (Barbero 2003). En este contex-

to, la comunicación constituye para los museos una alternativa para diseñar nuevas formas estratégicas de aprendizaje, divulgación y transferencia del patrimonio arqueológico en el complejo proceso de construcción social del conocimiento (Conforti *et al.* 2007).

El hecho que la mayoría de las visitas son escolares, permitiría afirmar que como espacio educativo el museo cumple la función de articular los saberes incluidos en el currículum escolar, complementando con conocimientos que refuercen la educación patrimonial. Educar en patrimonio implica realizar tareas de difusión, diálogo, confrontación y sensibilización ciudadana, que permitan a la comunidad construir y reconocer los mensajes que transmiten los referentes patrimoniales, en su calidad de símbolos que hacen referencia a determinadas identidades. La educación patrimonial pretende despertar la inquietud por conocer el patrimonio, no sólo en los especialistas, sino en todos los ciudadanos (Fabra *et al.* 2007).

Sin embargo, la existencia de un vínculo estrecho entre museo y comunidad no necesariamente garantiza que el mensaje emitido desde el museo sea adecuadamente recepcionado por sus visitantes y por la comunidad en general. Ello es particularmente evidente cuando se abordan temáticas relativas al pasado prehispánico, ya que la concepción general de nuestra sociedad respecto de “los indios” suele estar viciada de

preconceptos y valoraciones negativas. Identificarlas resulta vital para pensar estrategias adecuadas a la hora del diseño de los guiones museológicos, de focalizar las visitas guiadas y diseñar actividades especiales dedicadas a asegurar una apropiada transferencia de los conocimientos científicos a la comunidad.

Todo ello sin perder de vista que tanto el pasado como lo que consideramos patrimonio es una construcción social (Prats 1997, 2000). En efecto, las investigaciones sobre la manera en que se transmite el saber de cada sociedad a través de las escuelas y los museos demuestran que diversos grupos se apropian en formas diferentes y desiguales de la herencia cultural. No basta que las escuelas y los museos estén abiertos a todos, que sean gratuitos y promuevan en todas las capas de la sociedad su acción difusora. La reformulación del patrimonio en términos de capital cultural tiene la ventaja de no presentarlo como un conjunto de bienes estables neutros, con valores y sentidos fijos, sino como un proceso social que –como el otro capital– se acumula, se renueva y produce rendimientos que los diversos sectores se apropian en forma desigual (Canclini, 1999).

En síntesis, y en ese contexto, los estudios de visitantes son de utilidad a la hora de diseñar políticas museológicas, y de esta manera contribuir a la construcción de puentes aún más sólidos entre arqueología, museo y comunidad en Olavarría.

BIBLIOGRAFÍA

Barbero, J. 2003. *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

García Canclini, N. 1999. *Los usos sociales del patrimonio cultural*. En Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio. Editado por Aguilar Criado, Encarnación. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía.

Conforti, M., M. Endere y D. Martín. 2007. El patrimonio arqueológico en relación a la educación no formal, la comunicación y la exhibición. El caso del Museo Municipal “José A. Mulazzi” de la ciudad de Tres Arroyos, Provincia de Buenos Aires. Trabajo presentado en las Jornadas Técnicas sobre: Conservación, Exhibición y Extensión Educativa en Museos. Museo Histórico Regional, Río Cuarto, Córdoba.

Cortegoso, V. y H. Chiavazza. 2003. Teoría y práctica arqueológica: concepciones del pasado y sociedad en Mendoza, Argentina. En *Análisis, interpretación y gestión en la Arqueología de Sudamérica*, editado por R. Curtoni y M. Endere, pp. 251-276. INCUAPA, Olavarría.

Endere, M. 2004. *Arqueología, patrimonio y comunidad local. El caso de Arroyo Seco 2, Partido de Tres Arroyos, Provincia de Buenos Aires*. En: Aproximaciones arqueológicas pampeanas. Teoría, métodos y casos de aplicación contemporáneos. G. Martínez, M. Gutiérrez, R. Curtoni, M. Be-

rón y G. Madrid (eds.), 451-468. INCUAPA, UNCPBA, Olavarría.

Fabra, M.; I Roura Galtes y M. Zabala. 2007. *Reconocer, recuperar, proteger, valorar: prácticas de arqueología pública en córdoba*. En Actas del XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Jujuy.

Ferraro, L. 2000. *Sitios arqueológicos, uso público y sustentabilidad: el Valle de las Pinturas en el Parque Nacional Lihué Calel (Provincia de La Pampa)*. Trabajo presentado en las V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Buenos Aires.

Hall, M. y S. McArthur (editores). 1996. *Heritage Management in New Zealand and Australia. The Human Dimension*. Oxford University Press. Oxford.

Hewison, R. 1987. *The Heritage Industry*. Methuen. Londres.

Hooper-Greenhill, E. 1994. *Museums and their visitors*. Routledge. London.

Krueger, R. 1994. *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Sage, Londres.

Mena F. y De Ugarte. 2005. Estudios de evaluación de público: desde la perspectiva del Museo Chileno de Arte Precolombino. *Werken* 6: 125-135, Primer semestre. Ediciones de la Universidad Internacional Sek. Chile.

Merriman, N. 1991. *Beyond the Glass Case:*

The Past, the Heritage and the Public in Britain. Leicester: Leicester Press.

Oppenheim, A. 1998. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Pinter. Londres.

Prats, Ll. 1997. *Antropología y patrimonio*. Editorial Ariel. Barcelona.

Prats, Ll. 2000 El concepto de patrimonio cultural. *Cuadernos de Antropología Social* 11: 115-136.

Prieto Castillo, D. 1995. *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Novedades Educativas, Bs. As.

Schmilchuk, G. 1999. Venturas y desventuras de los estudios de público. *Temas de patrimonio cultural II*. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico-Cultural de la Ciudad de Buenos Aires (ed.), pp. 49-67. Buenos Aires: EUDEBA.

Stone, P. 1989. Interpretations and uses of the past in modern Britain and Europe. Why are people interested in the past? Do the experts know or care? A plea for further study. En: Layton (Ed). *Who needs the Past?*, 195-206. Unwyn, Londres.

Tapia, A. 1998. Patrimonio arqueológico local: uso social, legislación y globalización. Baradero, Provincia de Buenos Aires. Primeras Jornadas de Arqueología Histórica de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Walsh, K. 1992. *The Representation of the Past: Museum and Heritage in the Post-Modern World*. Routledge. Londres.W

• La imagen-secuencia fotográfica

SUSANA CHACANA HIDALGO

Docente y Coordinadora de Educación y Extensión, Museo Regional de la Araucanía (Dibam), Temuco, Chile.

INTRODUCCIÓN: LA TÉCNICA DEL TEÑIDO DE LA LANA DE LA SEÑORA LUISA SANDOVAL, CERRO CONUN HUENO

Este documento tiene por objetivo realizar una propuesta didáctica de educación patrimonial desde el museo, con enfoques pedagógicos y antropológicos convergentes, utilizando la fotografía como herramienta educativa.

Desde la antropología, tomaremos algunos recursos metodológicos ligados a la antropología visual y a la antropología del objeto, con miras a enseñar la mirada de imagen fotográfica y el valor sociocultural de los objetos y las técnicas asociadas.

Desde la pedagogía, como recurso didáctico, se propone utilizar el aprendizaje cooperativo, entendido como “un empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Jonhson D, Jonhson R, Holubec E, 2006: 14).

Desde la fotografía como recurso visual, documental, intencional y sistemático, se

pretende poner en valor expresiones culturales con identidad local, como es el teñido de lana de un grupo de mujeres textiles mapuche de un lugar muy cercano geográficamente al Museo Regional de la Araucanía, el Cerro Conun Hueno.

Este trabajo busca convertirse en material educativo, y está en proceso de documentación, elaboración y aplicación. Estamos ante una primera etapa experimental.

El presente texto se organiza de la siguiente manera: primero se refiere a la importancia de la educación patrimonial para museos y escuelas, resaltando algunos puntos de encuentros y desencuentros. Luego se expone la idea central, es decir, la relevancia de la convergencia de enfoques en la educación patrimonial, que habla de la pertinencia de la fotografía secuencial de realidades locales, la pertinencia de la mirada antropológica, y posteriormente la pertinencia del aprendizaje cooperativo. Finalmente, se diseña el modelo didáctico de esta propuesta.

I. EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN MUSEOS Y ESCUELAS: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Se puede decir que nuestro país está viviendo un proceso –aunque lento para algunos– de creciente interés por rescatar y valorar sus bienes culturales o patrimonio cultural, proceso que algunas instituciones especialmente desde el gobierno han canalizado en acciones que posibilitan el diálogo y el compromiso entre los actores interesados en el patrimonio y sus diversas manifestaciones. universidades, Consejo de Cultura, museos, entre otros, se unen en seminarios, coloquios, muestras de tradiciones, u otras instancias de disfrute y valorización del patrimonio cultural, que motivan a la llamada sociedad civil a acercarse y reconocer el concepto de patrimonio en su entorno regional, local o en su historia familiar.

En este contexto de valorización creciente, aunque sin desconocer que por otra parte existen importantes limitaciones y/o deterioros, sobre todo en materia de cuidado y resguardo del patrimonio arquitectónico, arqueológico urbano y medioambiental, que la educación patrimonial entendida

como “una acción pedagógica no formal y sistemática destinada a resignificar el espacio propio del “educando a partir de su patrimonio, con el objetivo de preservarlo y estimular la comprensión, tolerancia y respeto intercultural” (Adán L, Godoy M, Hernández 2003: 26) se torna altamente pertinente de abordar desde instituciones culturales como museos o desde instituciones educativas, como las escuelas.

Es sabido que la educación tradicional y formal, propia de las instituciones escolares, contiene y mantiene una relación más bien distante entre profesor y alumno y entre estos y su entorno. Por ello resulta pertinente incorporar la educación patrimonial (que trabaja desde la pedagogía no formal) a la escuela como una manera de contagiarla de metodologías y didácticas más lúdicas, participativas y activas, que disminuyan esta distancia, además del efecto multiplicador y de mayor impacto que se puede conseguir por esta vía, en materia del cuidado presente y futuro del patrimonio.

De otra parte, los museos generan múltiples actividades educativas tendientes a provocar mayor valoración del patrimonio cultural que los define. Sin embargo,

muchas veces carecen de metodologías pedagógicas permanentes y sistemáticas que posibiliten la evaluación y la mejora en el tiempo.

Un manifiesto temor hacia la “escolarización” de los museos se hace evidente cuando se trata de compartir metodologías y público objetivo. No obstante, dicho temor se diluye cuando se declara y explícita que efectivamente se tienen puntos de encuentro, intereses comunes y hasta apoyo mutuo, especialmente desde y hacia los docentes, sin tener que dejar de lado en el museo la educación-comunicación que se establece con otro tipo de usuario, no estudiante, de múltiples ocupaciones y variadas edades.

De otra parte, los temores de la escuela ante la “museologización” de ella tienen que ver con la consideración tradicional de museo-mausoleo dónde sólo se debe observar y respetar en silencio lo que se ve, porque es antiguo y valioso, actitud que persistirá en el tiempo pues aún hay desconocimiento de la nueva intención de acercamiento por parte de los museos hacia la ciudadanía activa y al concepto de museo más vivo. Asimismo, los bajos rendimientos académicos, es decir, la baja calidad educativa, especialmente de la escuela pública chilena, provoca la excesiva concentración escolar en el rendimiento académico, donde aquello que posiblemente pueda distraer a docentes y/o estudiantes del objetivo central, que es mejorar resultados en las pruebas de medición de la calidad educativa, es rechazado por

algunos docentes-directivos, por constituir una pérdida de tiempo, pues no logran visualizar el aporte al conocimiento y al aprendizaje que otorga el museo.

Pese a los tradicionales encuentros-desencuentros entre museo y escuela, la educación patrimonial se presenta como un interesante vínculo para que dichas organizaciones mantengan conexión y retroalimentación permanente, pues existiendo múltiples bienes culturales en un territorio –muchas veces poco conocidos, poco valorados, poco cercanos y también algunos de ellos en riesgo de desaparecer– las escuelas y los museos presentan objetivos de aprendizaje común, que juntos pueden llegar a abordar mejor que separados.

II. CONVERGENCIA DE ENFOQUES: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

En este apartado, se aborda la conveniencia de educar en patrimonio desde la convergencia de enfoques pedagógicos y antropológicos, utilizando herramientas visuales como las fotografías, enseñando a actuar cooperativamente y enseñando a mirar reflexivamente los objetos y las técnicas.

a. La pertinencia de la utilización de fotografías de la secuencia técnica

Pretendemos enseñar, a través del juego de observación de imágenes fotográficas con mirada crítica y reflexiva, desde el descubrimiento del valor sociocultural del objeto-

vitrina coleccionado y custodiado en un ambiente de museo vivo y desde el concepto de patrimonio dinámico, testigo de un momento histórico-cultural local y regional.

Si pensamos que se pretende enseñar a través de imágenes, deben plantearse a lo menos tres preguntas básicas:

1. ¿Qué contenidos enseñar?
2. ¿Qué imágenes utilizar?
3. ¿Qué técnicas utilizar para que los alumnos realicen una lectura reflexiva de las imágenes? (Aparici y Matilla, 1997: 23)

Como respuesta a las anteriores interrogantes, se propone que:

- a. Los contenidos a enseñar surjan desde el patrimonio resguardado por los museos y desde los contenidos que surjan de la cultura local.
- b. Las imágenes a utilizar surjan de la captura, a través de un lente de cámara, del llamado “patrimonio vivo” y de los bienes culturales locales. Esto tendrá que ver con las oportunidades del objeto, del medio y de los profesionales capacitados para descubrir y/o hacer descubrir en otros, las relaciones con el mundo circundante.
- c. Las técnicas de lectura de las imágenes serán reflexivas, lúdicas, visuales y cooperativas.

En relación al uso de la secuencia fotográfica, ya en el año 1900 Félix Regnault dice: “los museos de etnología deberían añadir a sus colecciones fotografías por secuencias de tiempo. No es suficiente con tener un telar, un torno o una jabalina, uno debe saber cómo utilizarlas, y esto no puede saberse sin el uso de secuencias fotográficas.” (J. Rouch, 1974: 97). En este sentido, fotografiar la secuencia de pasos técnicos básicos es pertinente al menos por cuatro razones, porque:

1. Se desconoce el proceso técnico seguido y ejecutado para llegar a producir un objeto con valor cultural (como un textil mapuche, por ejemplo).
2. Se desconoce el conocimiento asociado al objeto y su proceso técnico (el proceso de búsqueda y selección que puede realizar una textilera en torno al objeto natural que servirá para otorgar el color deseado, por ejemplo).
3. Las personas que han elaborado por años estos objetos con contenido de importancia cultural se ven lejanas en el tiempo y en el espacio educativo.
4. Las manifestaciones culturales ancestrales como la alfarería, cestería, textilería, orfebrería, entre otras, están presentes también en la ciudad, y lamentablemente en general están asociadas a situaciones de pobreza, marginación y desaparición.

5. Tradicionalmente, miramos los objetos y las técnicas desde su función o desde su historia y no desde su contenido sociocultural y su dinamismo. Desde su elaboración, se propone pensarlo o reflexionarlo de manera distinta, de manera sociocultural, es decir, desde su *no neutralidad*. Lo relevante es “cómo la cultura material expresa relaciones sociales” (Cancino, 1999) y cómo es continuidad y cambio.

b. La pertinencia de la mirada antropológica sobre imagen fotográfica

Así, nos aproximamos al objeto cultural desde la integración de diversos intereses y conocimientos, donde: “la clave de ello está en la incorporación de las representaciones sociales en la comprensión de la cultura material” (Cancino, 1999).

De este modo, la fotografía, concebida como construcción cultural, será además un documento educativo que permitirá detenerse y observar la imagen cuanto tiempo sea necesario, para apreciar en profundidad estos diversos mundos lejanos para algunos y tan cercanos para otros. En fotografías, se puede mostrar la casa, el entorno, los utensilios, el tiempo, la espera, la actitud, el resultado de ello—todo como parte de un proceso técnico mayor de un sistema, donde surge la pregunta: ¿qué ocurre socioculturalmente con la circulación de este objeto? ¿Cuál es su trayectoria? ¿Qué nos dice?

Toda fotografía va a constituir entonces un texto visual, una mirada específica de esa realidad, para ser leídas “como una narra-

ción contada con cierta intencionalidad a alguien, quien le permite acceder —si bien de modo discontinuo— a una realidad pasada susceptible de ser leída en su singularidad” (Reyero A, 2007: 1). La narración será conducida pero no rígida; las percepciones, prejuicios, opiniones, conocimientos y emociones permitirán que desde los observadores se avance o no en el conocimiento del objeto y la técnica observada.

Reconociendo que el uso de la fotografía desde los museos tiene un componente altamente etnocéntrico, es decir: “si la fotografía es una tecnología exclusivamente nuestra, su resultado debería ser doblemente nuestro” (Mege P, 2001: 31), se deberá utilizar entonces como referente subjetivo que no busca fidelidad histórica o legitimidad por venir desde un museo, sino que pondrá el acento en el proceso y gesto técnico, que tampoco es un gesto objetivo y que además contará con la motivación y preparación de ambas partes, es decir, desde quien *hace* la fotografía y desde quién *es fotografiado*; es un momento que no concentra la atención en el otro como persona “culturalmente distinta”, sino en el contexto cultural distinto y en los objetos que ahí se culturalmente se construyen.

Para incorporar esta manera de entender el objeto y la técnica, abordaremos las cinco dimensiones propuestas por el antropólogo Pierre Lemonnier (1992). Con el fin enfocar la mirada y la reflexión del observador de la imagen fotográfica utilizada, se propone observar y describir lo siguiente:

1. La materia: material del que se compone el objeto.
2. La energía: las fuerzas que en la construcción y manejo del objeto confluyen.
3. Los objetos: los artefactos, herramientas o cosas.
4. Los gestos: la acción tecnológica, las secuencias operacionales, o suboperaciones de un proceso tecnológico.
5. Conocimientos específicos: se refiere al “saber hacer”, al “saber cómo”, y a las representaciones sociales. (Lemonnier, 1992:5)

La observación detallada de los anteriores elementos provocará un proceso de búsqueda (no usual) sobre la imagen, además de entretener a través del juego continuo entre las particularidades y el todo observado.

c. Pertinencia de las estrategias de aprendizaje cooperativo

La educación patrimonial desde los museos se ha relacionado preferentemente con los procesos de divulgación y de puesta en valor de los objetos de su colección, buscando expandir la idea de cuidado y conservación de ellos. Se identifica que este objetivo educativo es perfectamente desarrollable y pertinente también desde cada línea de trabajo o tarea fundamental de museo, como la que se refiere a organizar los objetos de colección, al análisis y la documentación de esos objetos, entre

otras. El museo puede transmitir e impulsar intereses, objetivos y actividades educativas en múltiples ámbitos de su quehacer interno, sin perder su norte sino más bien nutriéndose de ello.

De otra parte, podríamos decir que las escuelas comparten la intención educativa de los museos desde, a lo menos, dos dimensiones: los Objetivos Fundamentales Transversales³⁵ y los Objetivos Fundamentales Verticales³⁶.

Desde la llamada transversalidad escolar –es decir, más allá de los sectores y subsectores de aprendizaje– se aspira a la formación general e integral del estudiante en valores y actitudes como el respeto y la tolerancia intercultural.

Desde la verticalidad –es decir, desde los sectores o subsectores de aprendizaje en sus contenidos mínimos– se desprenden objetivos y actividades que pueden utilizar espacios museísticos, por ejemplo,

³⁵ Se denomina Objetivos Fundamentales Transversales a esta clase de objetivos que hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio. (Mineduc, 2002)

³⁶ Se denomina Objetivos Fundamentales Verticales a aquellos que se aplican a determinados cursos y niveles, y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a ámbitos disciplinarios específicos del currículum de la Educación Básica. (Mineduc, 2002)

en el caso de la enseñanza de la historia y geografía, o de las artes plásticas como asignaturas más demandantes.

Ambas dimensiones y ambas instituciones exigen que el educador tome la decisión en torno a qué estrategias educativas concretas y pertinentes a los objetivos y contenidos a aprender, en miras a elevar el rendimiento, establecer relaciones positivas, y proporcionar experiencias que posibiliten el desarrollo cognitivo, psicológico y social en los estudiantes. Considerando que aprender es “algo que los alumnos hacen y no algo que se les hace a ellos” (Jonhson D, Jonhson R, Holubec E, 2006: 14), se requiere su participación activa y la cooperación del grupo para lograr objetivos individuales y grupales.

Por ello, la utilización de la cooperación, que consiste básicamente en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, contiene características intrínsecas muy apropiadas para enseñar la diversidad y el respeto al otro.

La propuesta didáctica desde el aprendizaje cooperativo tendrá cinco componentes y ventajas esenciales para la educación patrimonial:

1. **Interdependencia positiva:** Los esfuerzos personales benefician a la propia persona y al grupo.
2. **Responsabilidad individual y grupal:** Todos son responsables del logro final común.

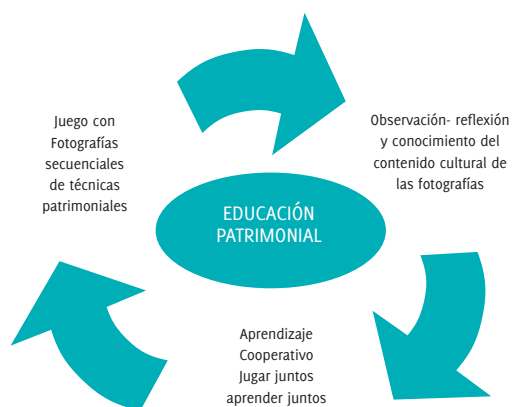
3. **Interacción estimuladora:** Todos los integrantes requieren apoyo, respaldo y ánimo grupal.

4. **Prácticas interpersonales y grupales:** Trabajo de equipo, resolver conflictos, empatizar, tolerar.

5. **Evaluación grupal:** análisis del nivel de logro grupal y de situaciones a mejorar.

Así, frente al desafío de acercar el patrimonio cultural a la comunidad desde los museos y las escuelas –especialmente de los museos con vocación etnológica e histórica– proponemos la combinación de estrategias pedagógicas del Aprendizaje Cooperativo y estrategias etnográficas con apoyo de imágenes fijas y secuenciales, de tal manera que capturen las relaciones que se dan entre el observador, los sujetos, los objetos y las técnicas asociadas a los conocimientos con pertinencia cultural.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA: DIAGRAMA EDUCATIVO



Ejemplo didáctico

Objetivo General: Identificar la secuencia técnica del proceso general del Tejido a Tejar Mapuche.

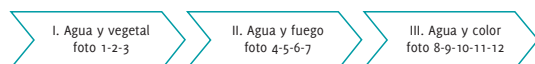
1. Proceso global de Producción del Textil Mapuche: aquí se muestran las etapas del proceso del textil. Nos detendremos específicamente en la etapa: Teñido de Lana.



Ejemplo 2

Objetivo Específico: Identificar la secuencia técnica del teñido natural de lana.

2. Proceso específico del teñido natural de lana.



Ejemplo de Actividad para Niños

I. Estrategia

Trabajo de Equipo-Mímica.

1. Instrucciones y formación de tres grupos.
2. Entregar a cada grupo las fotos de una etapa.
3. Cada grupo observa y lee el reverso de las fotos, comentan lo que debe representar con mímica.

4. Un participante de cada grupo muestra gestualmente y secuencialmente la etapa que representa.

5. Se muestran las fotos y analiza la secuencia, se ordenan.

6. Armado de la secuencia lógica con el aporte de cada grupo.

7. Evaluación: Preguntas y respuestas.

II. Análisis y reflexión en torno a la relación entre las imágenes y los objetos exhibidos por el museo

Las siguientes preguntas sirven de guía para educar en torno a la relación entre las imágenes fotográficas y la colección exhibida en el museo.

A. Ubicación temporal y espacial: identificar los elementos comunes en espacio-tiempo museográfico

1. ¿Qué elementos de las fotografías están presentes en la exhibición?
2. ¿A qué tiempos históricos nos remiten estos elementos?
3. ¿En qué espacio cultural y geográfico se desarrollan?

B. Análisis y reflexión en torno a la tecnología observada

1. ¿Qué materiales se observan en las fotos?

2. ¿Qué **energía** se utiliza en el proceso?
3. ¿Qué **herramientas** o artefactos observamos?
4. ¿Cuáles son las principales **acciones** de la actividad observada?
5. ¿Qué **conocimientos** se requieren para realizar estas acciones?

En el siguiente apartado, se muestra el tipo de fotografía y entorno sociocultural representado que se utilizará en esta propuesta didáctica.

IV. CONOCIENDO EL TEÑIDO TRADICIONAL DE LANA DE LA SEÑORA LUISA SANDOVAL DEL CERRO CONUN HUENO

El contexto espacio-temporal

Como se mencionó, la señora Luisa Sandoval es presidenta de una cooperativa de textileras ligada a la fundación World Vision, quienes las apoyan en la comercialización de sus productos en Santiago. La señora Luisa, reside a los pies del Cerro Conun Hueno en Padre las Casas, Región de la Araucanía, es viuda, vive con su padre y sus dos hijos.

Desde su hogar se observa claramente la ciudad de Temuco, impresiona el contraste entre lo que rodea su hogar, los árboles, el cerro, las herramientas de trabajo agrícola, las gallinas, los perros, la casa de madera

y zinc, la sede de las textileras con la urbe de Temuco como gran marco de fondo y en el horizonte el cerro Ñielol.



La casa de la señora Luisa Sandoval y la sede de la cooperativa Witrmapu, en los pies del Cerro Conunhueno, Padre las Casas. (FOTO 1)

LOS PASOS DEL TEÑIDO NATURAL DE LA LANA

I. AGUA Y VEGETAL



I. a. Lavando y Restregando, La señora Luisa selecciona el vegetal que en este caso son hojas de durazno y cáscara de cebolla con el fin de obtener los colores verde y anaranjado respectivamente. El producto se lava incansablemente hasta obtener el agua del color de la hoja utilizada. (FOTO 2)



I. b. Caminando al patio, la señora Luisa se dirige al patio donde se prepara el fuego para la cocción. (FOTO 3)

II. AGUA Y FUEGO



II. a. Ardiendo, la señora Norma Calbulaf apoya el trabajo en esta etapa (FOTO 4)



II. b. El fuego arde para que los vegetales hiervan en el agua hasta lograr que desprendan el color deseado. (FOTO 5)



II. c. Hirviendo, la lana mojada en madejas se hierve y a esperar tomando mate. (FOTO 6)



II. d. Cocinando, la lana adquiere poco a poco la intensidad del color. (FOTO 7)

III. AGUA Y COLOR



III. a. Agregando una sustancia que fija el conde color como sulfato de cobre. (FOTO 8)



III. b. Cambiando de un balde a otro para fijar bien el color. (FOTO 9)



III. c. Colando, para sacar los restos de vegetales y reutilizarla. (FOTO 10)



III. d. Fijando el color, esperando unos minutos con el fijador, luego lavar y lavar hasta que no salga color. (FOTO 11)



III. e. Tendiendo, finalmente se saca del balde para ser tendida al sol y luego empezar el tejido a telar. (FOTO 12)

CONCLUSIONES

La escritora norteamericana Susan Sontag (2005) nos dice que las fotografías “alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar”. Ocupando sus palabras,

en este trabajo consideramos a la fotografía como un registro documental y educativo que nos altera y amplía el conocimiento y valoración de la cultura y en este caso de las técnicas tradicionales de manufacturas de objetos con contenido sociocultural. Éstas son una herramienta potente a la hora de educar patrimonialmente.

La utilización de los componentes básicos del aprendizaje cooperativo, sumado al interés por las representaciones sociales de la cultura material que nos aporta la antropología, nos ayuda a empatizar y abordar mejor el conocimiento de la imagen del otro.

Los museos chilenos en general están faltos de material didáctico propio con pertinencia local y en relación a la colección que exhiben, y el Museo Regional de la Araucanía no presenta una realidad distinta. Se hace necesario, entonces, desarrollar propuestas metodológicas interesantes, adecuadas y entretenidas a los ojos del usuario en lo que en materia de patrimonio regional se refiere. En este caso, hemos tomado a las fotografías como base para el conocimiento y la comprensión del ámbito cultural, local y regional para el público que visita el museo, y especialmente para los estudiantes. Éste es un ejemplo didáctico que trata por una parte del proceso del teñido de la lana, para complementarlo posteriormente con otras fotografías-etapas de la elaboración del textil (en preparación), y además para la comprensión del pasado del textil ma-

puche, pasado que el museo exhibirá en su muestra permanente y en posibles exhibiciones temporales. De este modo, se puede realizar un juego pasado-presente-futuro del textil mapuche contando con la fotografía como evidencia del pasado-presente y proyección del futuro de esta manifestación cultural.

Desde mi reciente ingreso al Museo Regional de la Araucanía, he tenido la oportunidad de conocer y registrar diversas actividades a través de un lente de cámara con el fin de mostrar lo más fielmente posible a otros, la riqueza cultural de esta región y específicamente en este terreno me acompañó el antropólogo Ronald Cancino, quién tomó estas fotografías.

Los libros de clases, y los docentes en general, carecen de miradas reflexivas en torno a los componentes socioculturales del entorno inmediato, y en ese sentido podemos aportar significativamente a la educación regional, con la clara intención de lograr un mejor y más verdadero conocimiento cultural, con herramientas visuales como la fotografía.

La educación patrimonial se nutre de estas herramientas y va cobrando mayor relevancia en el discurso de los que tradicionalmente han tenido que ver con la cultura y su difusión, como pueden ser los museos, así como también las escuelas donde puede llegar a constituir una vivencia pedagógica interesante y digna de ser incorporada al aula.

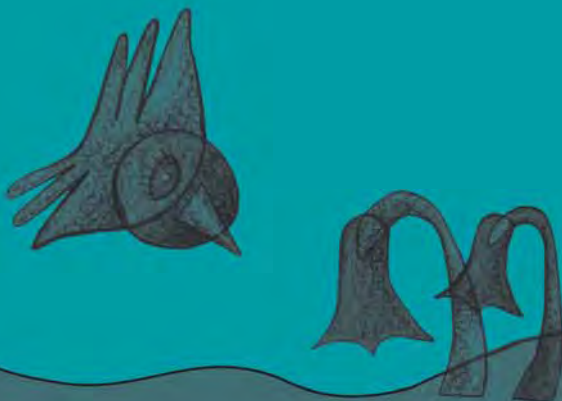
BIBLIOGRAFÍA

- Adán L, Godoy M, Hernández J.** 2003. "Educación patrimonial desde el museo: iniciativas de promoción y puesta en valor del patrimonio cultural en la X región". *Revista Conserva* n7.
- Alvarado M., Mege P, Báez C.** 2001. "Mapuche, fotografías Siglo XIX y XX, Construcción y montaje de un imaginario". Editorial Pehuén.
- Aparici Roberto, García Agustín.** 1997. *Imagen, video y educación*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Cancino Ronald.** 1999. "Perspectivas sobre la cultura material". *Laboratorio de desclasificación Comparada, Anales de desclasificación*, vol. 1. N°2.
- Jonhson D, Jonhson R, Holubec E.** 2006. "El aprendizaje cooperativo en el aula". Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Lemonnier Pierre.** 1995. *Elements for an Anthropology of Technology*, Michigan.
- Mineduc.** 2002. *Contenidos mínimos y objetivos fundamentales de Educación Básica*.
- Reyero Alejandra.** Junio 2007. "La fotografía etnográfica como soporte o disparador de memoria. Una experiencia de la mirada". *Revista Chilena de Antropología Visual* N°9, Santiago, Chile.
- Rouch, Ray.** 1974. "El hombre y la cámara". En *Coletanea de Artigos sobre Antropología visual*. Documento preparado por el núcleo de Antropología visual Brasil 79-94.
- Sontag Susan.** 1973. "Sobre la fotografía". Ediciones alfaguara, México 2006.

PÓSTER

- **Arqueología y nuevos espacios de educación no formal. Una experiencia de divulgación de investigaciones arqueológicas en la red**

CONFORTI, MARÍA EUGENIA; ENDERE, MARÍA LUZ; DE HARO, FABIÁN Y FERRER, CAROLINA



• Arqueología y nuevos espacios de educación no formal. Una experiencia de divulgación de investigaciones arqueológicas en la red

CONFORTI, MARÍA EUGENIA; ENDERE, MARÍA LUZ; DE HARO, FABIÁN Y FERRER, CAROLINA

CONICET, INCUAPA, PATRIMONIA, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Esta presentación se realizará en formato poster en la categoría nuevos lenguajes y tecnologías. A continuación se desarrolla su contenido y fundamentación.

INTRODUCCIÓN

El contexto actual que rodea la institucionalidad universitaria no puede desconocer los cambios que impregnan la dinámica comunicacional (Castell, 1999a). Pensar herramientas para desarrollar la comunicación universitaria, plantea la necesidad de considerar algunas de las características centrales que impone el paradigma de las tecnologías de la información, como así también el uso de las nuevas tecnologías como herramientas de gestión de la comunicación y espacios de educación no formal con el claro objetivo de reforzar los vínculos con distintos tipos de público. Cabe destacar que actualmente se reconoce que la educación atraviesa todos los aspectos sociales y, por ende, la edad para educar es todas y el lugar puede ser cualquiera (Barbero, 2003). Resulta oportuno aclarar que desde la práctica debe establecerse una distinción sobre sus diferentes modalidades de educación: educación formal, educación no formal y educación informal (UNESCO, 2000):

La educación formal remite a la educación institucional (escuela). La educación no formal, incluye todas aquellas propuestas educativas estructuradas en contextos que no están diseñados específicamente para las relaciones de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo el museo, la ciudad, las casas de cultura, etc. La educación informal quedaría vinculada al aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, a los aprendizajes cotidianos, fundamentales para la existencia y el desarrollo pleno de los seres humanos. A esta clasificación puede incluirse también el uso de Internet. A pesar de que esta herramienta puede utilizarse en cualquiera de los tres contextos resulta oportuno incluirlo en la dimensión informal del aprendizaje, independientemente de los usos que de ella se pueden derivar para los otros dos contextos (Fontal Merrilla, 2004).

En este sentido este trabajo analiza las razones de la creación de una web para el Departamento de Arqueología y el Núcleo de Investigaciones Arqueológicas y Paleontológicas del Cuaternario Pampeano (INCUAPA) de la Facultad de Ciencias Sociales (UNCPBA) que, si bien mantiene su vinculación institucional, pone el énfasis en la comunicación pública de la arqueología como disciplina

científica y en la valorización social del patrimonio arqueológico regional, con el objetivo de atraer a las más amplias audiencias y generar un feedback con nuestros visitantes adecuándose a los continuos cambios técnicos que surgen en la web. Asimismo se presenta y discute el proceso de diseño e implementación de la página web “Arqueología Olavarría” y se analiza los resultados de la evaluación del impacto en su primer año de vigencia, así como discutir las ventajas y limitaciones de la red para conocer al público que accede a la misma.

CRITERIOS DE PLANIFICACIÓN DE LA PÁGINA WEB

El trabajo en la comunicación institucional de organizaciones científico/académicas debe realizar un diagnóstico adecuado de las necesidades de comunicación al interior de la misma e implementar estrategias integrales de gestión. El desarrollo del conocimiento producido al interior de la Universidad no debe agotarse en los laboratorios de investigación ni quedar reducido únicamente a la circulación académica. La definición del conocimiento como una producción social, requiere de su distribución, de un traspaso

hacia esferas diferentes de las que le son propias. Ante esta situación, no pueden desconocerse las nuevas dimensiones que ha adquirido la información pública.

Actualmente, atravesamos por un modelo de sociedad de tipo informativa, tan naturalizada en algunos contextos al tiempo que desconocida y lejana en otros. Es la era de Internet “*el medio para todo*”. Sin embargo, esta tecnología es mucho más que una tecnología. Es un medio de comunicación, de interacción y de organización social (Castell, 1999b). Ingresar a la esfera virtual genera acceder a un tipo de medio diferente que puede constituirse en soporte de información institucional y traspasar las barreras geográficas.

A nivel institucional resulta necesario acudir a este tipo de tecnologías para generar instancias de comunicación con el entorno. Por ello, surge desde el “*Núcleo Consolidado de Investigaciones Arqueológicas y Paleontológicas del Cuaternario Pampeano*” (INCUAPA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, la necesidad de crear un espacio virtual que sirva de nexo entre la labor académica y el público interesado (experto o no) en el trabajo arqueológico que se realiza en la ciu-

dad de Olavarría, a saber una localidad del centro geográfico de la provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Este grupo fue creado en el año 1993 y desde entonces no ha cesado en su tarea de consolidación. El Núcleo cuenta con una planta estable de 33 investigadores radicados y con dedicación exclusiva en la ciudad de Olavarría, la mayoría de ellos con formación doctoral, otros en proceso y cargos docentes estables en la UNICEN (y otras Universidades Nacionales), además de ser miembros de la carrera de investigador de CONICET. Este recurso humano fue/es formado en el país y el exterior. Su conformación es interdisciplinaria (arqueólogos, paleontólogos, antropólogos sociales, geólogos, historiadores, biólogos, comunicadores sociales).

Las líneas de investigación que lo integran son las siguientes:

- Adaptación humana y trayectoria histórica de las poblaciones humanas durante el Pleistoceno final y Holoceno en el área Interserrana Bonaerense.
- Tafonomía y procesos de formación de sitios en el área Interserrana Bonaerense.
- Investigaciones arqueológicas en el valle inferior del río Colorado, Provincia de Buenos Aires.
- Investigaciones Arqueológicas en la costa Norpatagónica, golfo San Matías, Provincia de Río Negro.

- Paisajes ecotonales y paisajes sociales en el Centro-Sur pampeano. Áreas de Lihué Calel, Valles Transversales y Bajos Sin Salida.

- Paleontología, Patrimonio y Comunidad.

Además, el Núcleo cuenta con convenios de cooperación interinstitucional nacionales e internacionales que permiten llevar adelante proyectos conjuntos.

El Departamento de Arqueología de la Facultad de Ciencias Sociales cuenta con la escuela de campo "*Gesué Noseda*" en el sitio arqueológico de renombre mundial **Arroyo Seco**, localizado en la ciudad de Tres Arroyos, Provincia de Buenos Aires. Allí los estudiantes pueden realizar sus primeras prácticas arqueológicas.

Este grupo cuenta también con una Serie Editorial Monográfica *INCUAPA* (que ha publicado ya varios libros como resultado de sus investigaciones y posee otros tantos en prensa) y una revista científica propia "*Intersecciones en Antropología*" que integra el Núcleo Básico de Publicaciones Periódicas Científicas y Tecnológicas Argentinas, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; el Catálogo LATINDEX; el resumen internacional *Anthropological Literature* (Tozzer Library, HOLLIS Catalog # 009867824, Harvard University) y el portal Scielo (Scientific Electronic Library Online) CONICET-Argentina: <http://www.scielo.org.ar>

Como correlato de esta trayectoria, en el año 2004 la Facultad de Ciencias Sociales crea la

carrera de postgrado Doctorado en Arqueología (CONEAU, b) que posee una matrícula conformada por profesionales argentinos y de varios países iberoamericanos que optan por esta oferta académica por ser una de las pocas de su especialidad en la región.

Las características anteriormente descriptas se constituyen en algunas de las razones de mayor peso por las que el núcleo necesitaba la creación de un espacio en Internet. Ante ello, la planificación de estrategias integrales de comunicación interna y externa se centraron en optimizar el acceso y disposición de la información para los ciudadanos interesados en la arqueología (profesionales formados o potenciales ingresantes a la carrera de grado).

Se realizó un diagnóstico adecuado a las necesidades y objetivos comunicacionales del Núcleo, que coincidían con la estrategia de comunicación holística e integral (Kuklinski, 2006) de la Facultad de Ciencias Sociales. En función de la planificación y diseño se tuvieron en cuenta las principales estrategias de la gestión institucional; las funciones de la comunicación interna y externa, la información a difundir, el público potencial del sitio web, la vinculación con la comunidad, etc.

Cabe destacar que para la consecución de estos objetivos se contó con la colaboración de los docentes e investigadores del Departamento de Arqueología, del Núcleo INCUAPA y de la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN).

Las primeras decisiones remitieron a alojar la página en el servidor institucional de la UNCPBA bajo el subdominio www.soc.unicen.edu.ar/arqueología y definir el título del Sitio: Arqueología Olavarría. Posteriormente se definieron: el objetivo del portal, el segmento de público al que estaría dirigido, los contenidos, el diseño, e incluso (dado el grado de impacto como centro de investigaciones académicas internacionales) la elección del idioma español.

Respecto de los contenidos, los mismos fueron seleccionados y clasificados según los criterios de jerarquización a ser difundidos. Los contenidos permiten construir imagen integral de la Arqueología que se realiza en Olavarría y los rasgos distintivos que la diferencian de otros centros cercanos y afines (geográfica y académicamente).

En cuanto a la navegación y la funcionalidad del sitio web de arqueología, el mismo ha sido diseñado de manera tal que en pocos pasos se pueda acceder a la información y/o contenidos, para ello se dispuso de hipervínculos y buscadores que permitan rastrear palabras, textos, artículos, principalmente en este tipo de web institucional que dispone de cantidad de información. También la web cuenta con enlaces hacia otros sitios relacionados con la arqueología, las ciencias naturales, humanas y sociales. Esto genera una red afín a la temática arqueológica. También se estableció un hipervínculo con la publicación electrónica de la FACS: *NEWSLETTER*, en el cual se puede acceder a tesis, trabajos publicados sobre

informes de investigación, artículos de divulgación sobre arqueología y temáticas afines producidos por graduados, docentes e investigadores locales e invitados.

EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL SITIO

Cabe destacar que los datos aquí presentados fueron recogidos de www.histats.com y www.google.com mediante sus herramientas de registro de tráfico y actividad interna.

El sitio Web Arqueología Olavarría es un subdominio del sitio oficial de la Facultad de Ciencias Sociales, el mismo fue presentado y puesto a disposición del público en Internet en el mes de mayo de 2008. Desde ese momento hasta el 23 de agosto de 2009 el sitio fue visitado 4434 veces y las páginas vistas son 12.259 un promedio de 2.8 páginas vistas por cada visitante.

La gran mayoría de las visitas que recibe la página provienen de las búsquedas llevadas a cabo en los distintos buscadores que se pueden encontrar en la red. En este caso predominan las que fueron realizadas mediante GOOGLE con más del 90%, el porcentaje restante se dividen entre SEARCH.MSN; YAHOO; LIVE; ALLTHEWEB; BING y otros respectivamente. Vale aclarar que un porcentaje de visitantes ingresa escribiendo directamente la dirección en su navegador. Otro canal de ingreso, es mediante vínculos externos que distintos sitios han establecido hacia Arqueología

Olavarría, como el caso de www.exploracion.com.ar, www.arqueolink.com con vínculos permanentes, y vínculos eventuales de diarios on-line, blog de noticias, etc.

A continuación se destacan las palabras claves mayormente utilizadas que arrojaron a www.soc.unicen.edu.ar/arqueologia como resultado de la búsqueda, independientemente de su posición en relación con las otras páginas. Estas fueron: Practicas de campo o palabras afines (practicas de campo arqueológicas; practica de campo materiales, practicas de laboratorio y gabinete material; practicas de campo de arqueología estudiantes; etc.) con el 26%, Arqueología 22%, INCUAPA 19%, Doctorado arqueología o palabras afines 14%, Plan de estudio arqueología o palabras afines 10% y arqueología Olavarría 09%. Muchas otras palabras claves que conducen a los visitantes al sitio Arqueología Olavarría están relacionadas con los nombres de los investigadores o docentes.

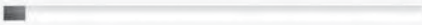
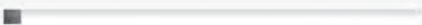
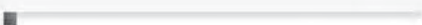
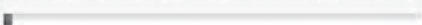
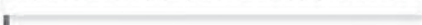
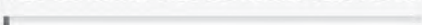
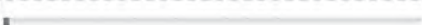
Los datos arrojados por Google para Mayo del 2009 (mes de mayor tráfico) sobre las consultas de búsqueda más habituales, y que a su vez los usuarios han hecho clic en arqueología Olavarría para ingresar al sitio son:

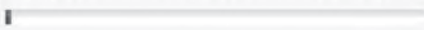
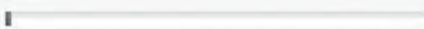
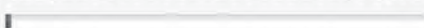
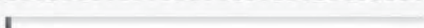
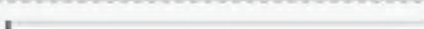
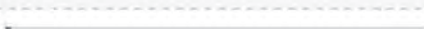
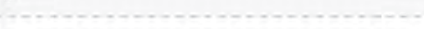
- 1 20% INCUAPA
- 2 16% ARQUEOLOGIA
- 3 13% QUE ESTUDIA LA ARQUEOLOGIA
- 4 8% CULTURA SANTA MARIA
- 5 5% ARQUEOLOGIA OLAVARRIA
- 6 4% RELACION ENTRE
ARQUEOLOGIA Y PALEONTOLOGIA

- 7 4% ¿EN QUE CONSISTE EL TRABAJO DE UN ARQUEOLOGO?
- 8 4% SIERRA DE TANDIL
- 9 2% ARQUEOLOGIA UNICEN
- 10 2% CIENCIAS QUE SE RELACIONAN CON LA ARQUEOLOGIA
- 11 2% EN QUE CONSISTE EL TRABAJO DE UN ARQUEOLOGO
- 12 2% INCUAPA OLAVARRIA
- 13 2% QUE ES LA ARQUEOLOGIA Y QUE ESTUDIA
- 14 2% LATE PLEISTOCENE GOMPHOTHERES (PROBOSCIDEA) FROM THE ARROYO TAPALQUÉ LOCALITY (BUENOS AIRES, ARGENTINA) AND THEIR TAXONOMIC AND BIOGEOGRAPHIC IMPLICATION
- 15 2% EVIDENCIAS CON LAS QUE TRABAJA UN ARQUEOLOGO
- 16 2% PRACTICA DE CAMPO

Las secciones más visitadas dentro del sitio, además de la página principal (inicio), son la de: “prácticas de campo”; “investigadores del INCUAPA”; “plan de estudio”; “INCUAPA”; “Docentes”; “graduados” y “estudiantes”, en ese orden.

A continuación se detalla la localización geográfica de los visitantes, ordenados por número de visitas efectuadas por país:

1		ARGENTINA		67.15%	2.722
2		MEXICO		15.27%	619
3		SPAIN		2.77%	112
4		COLOMBIA		2.5%	101
5		UNITED STATES		2.13%	86
6		PERU		1.78%	72
7		CHILE		1.71%	69
8		VENEZUELA		1.53%	62
9		BRAZIL		1.31%	53
10		PANAMA		0.52%	21
11		ECUADOR		0.38%	15
12		DOMINICAN REPUBLIC		0.35%	14

13	 FRANCE		0.33%	13
14	 GUATEMALA		0.33%	13
15	 URUGUAY		0.28%	11
16	 BOLIVIA		0.25%	10
17	 PUERTO RICO		0.23%	9
18	 UNITED KINGDOM		0.23%	9
19	 COSTA RICA		0.2%	8
20	 EL SALVADOR		0.15%	6
21	 GERMANY		0.1%	4
22	 CHINA		0.08%	3
23	 PARAGUAY		0.08%	3
24	 ITALY		0.08%	3
25	 INDIA		0.05%	2
26	 CANADA		0.05%	2
27	 ISRAEL		0.05%	2
28	 BULGARIA		0.03%	1
29	 JAPAN		0.03%	1
30	 BURKINA FASO		0.03%	1
31	 BELGIUM		0.03%	1
32	 RUSSIAN FEDERATION		0.03%	1
33	 CUBA		0.03%	1
34	 HUNGARY		0.03%	1
35	 NICARAGUA		0.03%	1
36	 AUSTRIA		0.03%	1
37	 NIGERIA		0.03%	1

Respecto de las consultas efectuadas a través del formulario disponible para tal fin en el sitio, se observa que el mayor motivo de consultas es acerca del plan de estudios de la carrera de grado y sobre la posibilidad de una modalidad virtual o a distancia. En segundo lugar se efectúan consultas en relación al período y la modalidad de inscripción en la carrera de grado.

COMENTARIOS FINALES

En este proyecto, el Núcleo le otorga importancia a la comunicación como una herramienta central para la gestión del conocimiento. Por ello, se concibió la comunicación integrada al conjunto de acciones en el desarrollo de sus programas, líneas de investigación, carrera de grado y postgrado. La creación del sitio web representa una oportunidad de presentar la actividad científica, académica y de extensión y transferencia que se desarrolla en la FACSQ. La página web constituye así un espacio de articulación y complementación institucional universitaria eficaz, contribuye a instalar positivamente la imagen de la arqueología en distintos entornos y difundir en forma directa las actividades y prácticas arqueológicas al mismo tiempo que la formación de recursos humanos y la generación constante de conocimiento. Cabe destacar que para que estas estrategias se conviertan en herramientas de gestión del conocimiento y la información, resulta de vital importancia establecer medidores de impacto que articulen diversas

variables para relevar insumos que permitan la toma de decisiones respecto del contenido y otras instancias.

En este sentido, finalmente, cabe destacar que en el marco de esta propuesta comunicacional se considera a Internet como la herramienta soporte que se constituye en la base material y tecnológica de la sociedad red, es la infraestructura tecnológica y el medio organizativo que permite el desarrollo de una serie de nuevas formas de relación social que no tienen su origen en Internet sino que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin ella. Incluirse en estos nuevos procesos forma parte del desafío de la Universidad como institución socialmente comprometida.

Esa sociedad red es la que Castell (1999b) analiza como una sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información. *Pero Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; sino que es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades.* Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos (Castell, 1999b).

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Barbero, J. 2003 La educación desde la comunicación. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

Castells, M. 1999a. La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Alianza Siglo XXI. Madrid.

Castells, M. 1999b. Internet y la Sociedad Red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Disponible en: www.sociologia.de

Endere, M.; Conforti, M. y de Haro F. 2008. "La Arqueología de Olavarría en Internet". Newsletter N° 11 Publicación Electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales. UNCP-BA. ISSN 1850-261X. www.soc.unicen.edu.ar/newsletter

Fontal Merillas, O. 2004 La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Trea, España.

Kuklinski, HP. 2006. Pautas hacia un modelo de aplicación web institucional universitaria. El caso de los webcom: sitios de facultades de comunicación de Iberoamérica. Zer, 21. pg. 139-160.

UNESCO. 2000. Informe sobre la educación en el mundo. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Santillana, Madrid.

Fuentes de consulta

www.histats.com

www.google.com



Comisión Organizadora

III Congreso de Educación, Museos y Patrimonio

LUIS ALEGRÍA,

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

YENNIFERTH BECERRA,

Museo Nacional de Bellas Artes, Dibam.

CARLOS CORDERO,

Unidad Patrimonio y Educación, Dibam.

BEATRIZ ESPINOZA,

Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile.

SANDRA GONZÁLEZ,

Museo Histórico y Militar.

PATRICIA HERRERA,

Museo Histórico y Militar.

FERNANDA MARTÍNEZ,

Museo de la Educación Gabriela Mistral, Dibam.

LEONARDO MELLADO,

Museo Histórico Nacional, Dibam.

DELIA PIZARRO,

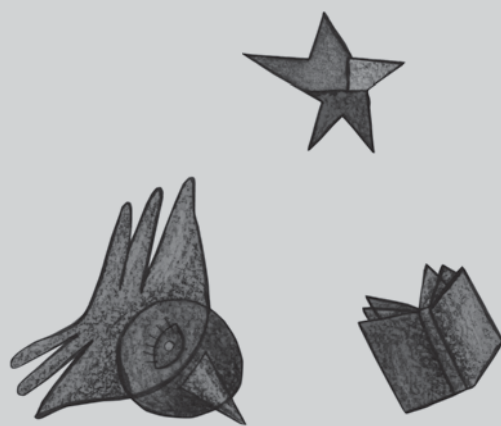
Unidad Patrimonio y Educación, Dibam.

LORNA REBOLLEDO,

Unidad Patrimonio y Educación, Dibam.

VALERIA VERA,

Museo Interactivo Mirador.



DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

Nivia Palma Manríquez, Directora y Representante Legal

ICOM-CHILE

Luis Alegría Licuime, Presidente

CECA-CHILE

Patricia Herrera Styles, Presidenta

AUSPICIO

Museo Histórico Nacional

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi

El Mercurio

COLABORADORES

Instituto Profesional Los Leones

COORDINADOR EDITORIAL

Unidad Patrimonio y Educación

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE PRUEBA

Vicente Durán Carolan

DISEÑO

AJÍCOLOR

IMPRENTA

Alter Service

Diciembre 2009

II CONGRESO de EDUCACIÓN,
MUSEOS Y PATRIMONIO
APRENDIZAJE en ESPACIOS ALTERNATIVOS
DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL







3 y 4 de noviembre de 2009

Museo de Arte Contemporáneo | Parque Forestal S/N, Santiago

www.dibam.cl · www.icomchile.org



AUSPICIAN




EL MERCURIO

COLABORAN

