

El Museo al encuentro de sus visitantes	3
El Grupo Foco y el Cuestionario: dos métodos complementarios de investigación de los puntos de vista de los adolescentes sobre los museos	15
El pasado y el futuro de los adolescentes en el museo de la civilización	25
¿Qué significa orientarse en la cultura?	39
Recordar para enseñar: Discursos docentes en torno a la enseñanza de los Derechos Humanos por medio de las memorias y la historia del tiempo presente en las aulas de Sexto Año Básico.	47

EL MUSEO AL ENCUENTRO DE SUS VISITANTES.¹

El enfoque de inclusión social en los museos: aplicación ante grupos de adolescentes

Tamara Lemerise, Inês Lopes y
Dany Lussier-Desrochers

Introducción

Desde ahora en adelante, la cuestión de la inclusión social es objeto de una atención particular por parte de la gente que trabaja en los museos. El coloquio "*Social inclusion in museums*" (*Inclusión social en museos*) de Leicester (marzo 2000) acogió más de veinte conferenciantes que practican o investigan el campo (Vaswani, 2000; *Department of Museum Studies* (Departamento de estudios museales), (2000). El último congreso de la *American Association of Museums* (Asociación americana de museos) (AAM, 2001) en St-Louis incluyó también comunicaciones sobre este tema. Las revistas *Museums Journal* y *GEM News*, desde 1999, publican regularmente apuntes o artículos sobre la inclusión social en los museos.

Una política gubernamental fue recientemente implantada en Inglaterra (DCMS, 2000) invitando a las instituciones museales a juntar esfuerzos ya desplegados por otras instituciones para oponerse al fenómeno de la exclusión social. El *Scottish Museums Council* (Consejo de museos escoceses) (2000) tomó las grandes propuestas del *Department for Culture, Media and Sport* (Departamento de cultura, medio y deporte) (DCMS) para ubicarlas en un marco más amplio de justicia social. Por último, Dodd y Sandell (2001) recientemente editaron un libro sobre este tema; y además, diferentes autores también describen proyectos innovadores y debaten el cómo y el porqué esa nueva implicancia de los museos en el movimiento de inclusión social.

La inclusión social en los museos

Uno de los objetivos perseguidos por el movimiento a favor de la inclusión social es redefinir el rol y el lugar de los museos en la sociedad. Las instituciones museales ya no deben ser definidas o percibidas como medios ambientes frecuentados sólo por las poblaciones denominadas pudientes intelectual, social o económicamente. El acceso a la cultura no es una cuestión de privilegio, pero sí una cuestión de derecho. En efecto, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cada persona tiene el derecho a participar sin costo en la vida cultural de su comunidad (Scottish Museums Council, 2000). El acceso al museo debe ser ofrecido a todos y es deber de los museos dirigirse a todas las categorías de ciudadanos. Incluso, esa nueva definición del papel y del lugar de los museos en la sociedad, invita a estos a tener en cuenta diferentes realidades sociales de la gente de su comunidad; empuja a la movilización, en colaboración con

1 Landry, Anik et ál. *Le musée à la rencontre de ses visiteurs (El Museo al Encuentro de sus Visitantes)*. Sainte-Foy : Éditions MultiMondes. 2003, 457 p. Traducción de Audrey Gosselin Pellerin audrey.gosselin.pellerin@gmail.com.

otras instituciones del medio, frente a los grandes problemas sociales de ahora tales como la pobreza, la privación, la discriminación, o todas las otras formas de exclusión social que existen (DCMS, 2000; Scottish Museums Council, 2000; Dodd y Sandell, 2001).

Los partidarios del movimiento a favor de la inclusión social en los museos están de acuerdo en tres grandes objetivos:

- *Facilitar el acceso y favorecer la llegada a los museos de las poblaciones incomunicadas por estas instituciones* (las personas con discapacidades, las minorías étnicas, los adolescentes, las personas menos educadas, menos adineradas y los marginados). Por diversas razones, varias personas están o se sienten “excluidas” de los museos. Ciertas personas no frecuentan los museos por falta de recursos financieros: el costo de entrada, de viaje, de compra de ropa considerada “adecuada” para este tipo de salida, etc. Otros no van a los museos porque, no son bien adaptados a su condición como es el caso de las personas con discapacidad visual. Otros no se sienten cómodos en los museos porque perciben que son lugares para gente más educada y que no se dirigen claramente a ellos y además, porque sus amigos no los visitan. Por último, no frecuentan los museos porque no se asocian, no se interesan o no entienden la cultura representada en estas instituciones. No ven el aporte de los museos, como pueden ser una ventaja, un elemento positivo en su vida. Así, por diversas razones, varias personas sufren de exclusión cultural o de exclusión social por parte de los museos. Un primer objetivo es romper esa exclusión modificando los medios ambientes museales para que respondan mejor a las necesidades, los intereses y las expectativas de los diferentes subgrupos actualmente ausentes de los museos o poco propensos a visitarlos.
- *Ser un agente de cambio para la persona.* Los museos deben evidentemente hacer más que atraer o acoger una gran cantidad de individuos. Deben también proponer actividades y contextos que permitan a los visitantes desarrollarse, adquirir nuevos conocimientos o habilidades. En este sentido, no sólo deben tener un sentido y una pertinencia para los visitantes sino también hacer una diferencia en su vida, particularmente frente a gente que está necesitada. Así, se espera que participen en los esfuerzos emprendidos para ayudar las personas que ya sufren o que arriesgan sufrir la exclusión social: los pobres, los desempleados, los menos educados, los marginados, las personas con discapacidades físicas o mentales, los “diferentes” (DCMS, 2000; Sandell, 2000). Los proyectos museales específicamente orientados hacia las denominadas poblaciones socialmente excluidas o con riesgo de ser excluidas todavía no son abundantes, pero existen y su cantidad tiende a aumentar. Nightingale (2000) recuerda que sólo en Inglaterra se registraron veintidós proyectos dirigidos a subgrupos marginalizados. Todos pretenden desarrollar las habilidades cognitivas y sociales de los participantes igual que favorecer su bienestar afectivo (dos ejemplos de proyectos inventariados: un programa de sensibilización al virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) para jóvenes prostitutas; proyecto de pintura “spray” para adolescentes en riesgo). En los Estados Unidos, la *Association of Science-Technology Centers* (Asociación de Centros de Ciencia-Tecnología) (ASTC, 1999) elabora una lista con más de cincuenta proyectos museales ofrecidos a los adolescentes de medios desfavorecidos con el objetivo de contribuir a su desarrollo personal y a su adaptación social. Otros ejemplos de proyectos implantados en diferentes museos a través del mundo también fueron relatados por los conferencistas que participaron en los coloquios de Leicester y de St-Louis (Vaswani, 2000; AAM, 2001).

- *Favorecer el cambio social.* Los museos tienen seguramente un rol en la creación de una sociedad más tolerante, más informada y más proactiva frente al fenómeno de exclusión, deben participar en las acciones de gobiernos o municipalidades para disminuir los efectos nocivos de la pobreza, el desempleo y de la exclusión bajo todas sus formas. En efecto, las instituciones museales no pueden arreglar solas los numerosos problemas de la sociedad, pero pueden y deben participar en los esfuerzos hechos para disminuirlos o eliminarlos (DCMS, 2000; Scottish Museums Council, 2000; Dodd y Sandell, 1999; 2001).

En resumen, la misión social de los museos debe ir más allá de los simples deseos de favorecer el acceso a una mayor cantidad de personas o diversificar las colecciones y las culturas representadas en los museos. Además, debe incluir una participación directa y conjunta de las instituciones museales en proyectos o acciones que tengan como objetivo el bienestar de los despojados mientras que favorezcan el cambio social. Según Dodd y Sandell (1999; 2001), los museos deben manifiestamente estimular la participación de los grupos denominados excluidos, pero además, deben educar, informar y luchar contra los estereotipos y la discriminación, promover la tolerancia y participar en la creación de sociedades inclusivas.

El enfoque de la inclusión social en los museos aplicado a los adolescentes

Nuestro interés para la cuestión de la inclusión social en los museos, está actualmente vinculado con la población específica de los adolescentes. Resalta netamente de las diferentes investigaciones hechas a los jóvenes, que estos últimos no perciben los museos como lugares para ellos y estiman que estas instituciones no poseen algo particularmente interesante para ofrecerles (Diamond, St-John, Cleary y Libroero, 1987; O'Riain, 1997a; Lemerise y Soucy, 1999; Lemerise, Lussier-Desrochers y Soucy, 2000).

En el transcurso del último decenio, se hicieron esfuerzos para proponer proyectos museales que correspondan mejor a las expectativas, las necesidades y los intereses de los 12-17 años (véase las recensiones recientes de Lemerise, 1999 y de Rider e Illingworth, 1997). Entre los proyectos inventariados, algunos se dirigen a adolescentes denominados en riesgo de exclusión social (jóvenes viviendo en un medio desfavorecido, jóvenes de etnias minoritarias, jóvenes contraventores, etc.). Los objetivos declarados de esos proyectos son servir como elemento de protección y como motor de desarrollo para los jóvenes más susceptibles a desarrollar problemas graves de adaptación social si es que nada se hace para ayudarles. Esos proyectos todavía son poco numerosos, pero tienden rápidamente a aumentar igual que la cantidad de jóvenes alcanzados. Si la tendencia se mantiene, en algunos años, los adolescentes no concluirán de manera tan espontánea que los museos no son concebidos para ellos y no son interesantes. Con el fin de favorecer la elaboración y la implantación de nuevos proyectos a favor de la inclusión social de los jóvenes, tratamos aquí de identificar las grandes características de proyectos museales ya existentes y describimos, a modo de ejemplos, dos de estos programas. Luego, elaboramos una primera lista de las condiciones y los factores más frecuentemente asociados al logro de esos proyectos.

Características de los programas museales ofrecidos a los adolescentes con el objetivo de favorecer su inclusión social

Lemerise (1995; 1998; 1999) y Rider e Illingworth (1997) describen diferentes proyectos museales ofrecidos a los jóvenes, proyectos que para algunos forman parte de una perspectiva de inclusión social. Cabe mencionar tres grandes características comunes de los diferentes proyectos catalogados:

En primer lugar, los proyectos propuestos son a largo plazo; o sea se escalonan sobre varias semanas, algunos meses, un año o incluso más de un año. Esta característica se refiere a la necesidad de favorecer el establecimiento de vínculos continuados y repetidos entre los jóvenes y la gente de los museos. La participación a largo plazo aumenta evidentemente las posibilidades de los jóvenes para desarrollar diversas habilidades (cognitivas, sociales y afectivas). Además, favorece la emergencia de sentimiento de pertenencia al grupo o a la institución anfitriona.

Los programas incluyen formaciones iniciales o supervisiones continuadas en relación con los diferentes roles propuestos (aprendiz de conservador, aprendiz de educador, consejero, etc.) La fórmula de la formación inicial y continua permite a los jóvenes ejercitar y luego, controlar una serie de nuevas habilidades. La formación ofrecida les permite iniciarse en los diferentes papeles igual que en las diferentes responsabilidades asociadas. Esos roles y responsabilidades aseguran la participación concreta y recurrente de los jóvenes en el proyecto.

Finalmente, todos los programas registrados ofrecen formas tangibles de reconocimiento de la participación de cada joven. Ciertos museos dan remuneraciones salariales, otros créditos escolares y por último, otros conceden certificados de participación relatando las formaciones recibidas, los papeles asumidos y las competencias adquiridas. Esas diferentes formas de reconocimiento constituyen distintas maneras concretas de subrayar el aporte de los jóvenes en el programa y en el museo.

Ejemplos de proyectos museales que favorecen la inclusión social

Entre los diferentes tipos de proyectos inventariados, dos nos parecen particularmente representativos de los esfuerzos hechos por los museos para oponerse a la exclusión de los jóvenes de los museos y para favorecer su inclusión social en el museo y la sociedad: el programa *Career Lader (Escala de carrera)* del *New York Hall of Science* (Museo de ciencia de New York)² y el programa *Jeunes conservateurs (Jóvenes conservadores)* del museo Glenbow³. El primer proyecto es un ejemplo elocuente de lo que puede ser realizado para favorecer el desarrollo y la integración social de los adolescentes de medios desfavorecidos; por su parte el segundo constituye un hermoso ejemplo de una iniciativa que tiene como objetivo dar a los museos un lugar justo a los jóvenes y a su cultura.

2 El programa *Escala de carrera* se presenta en detalle en Holland (1994) y en Siegel (1998).

3 El proyecto *Jóvenes conservadores* se describe en Morton Weizman y Evenden (1995a; 1995b).

El programa Escala de carrera del New York Hall of Science

El New York Hall of Science está ubicado en una comunidad neoyorquina desfavorecida y multicultural. Implantado en 1986, el programa *Escala de carrera* es una respuesta al deseo del New York Hall por integrar en su misión la oferta de medios ambientes favorables al desarrollo y la adaptación social de los jóvenes de su comunidad.

Los objetivos de la *Escala de carrera* son múltiples y variados (Holland, 1994; Siegel, 1998). El objetivo principal es iniciar a los jóvenes de medios desfavorecidos en carreras en ciencias y tecnologías. Aquí, la oferta de empleos de media jornada en un medio ambiente rico en ciencia y tecnologías se utiliza como medio para alcanzar ese objetivo. El programa recluta a sus participantes entre grupos todavía infra-representados en aquellos campos, a saber las minorías étnicas y las niñas. De manera específica, el programa pretende que los participantes adquieran conocimientos en ciencias al igual que el desarrollo de una serie de habilidades, de comportamientos y de actitudes que favorezcan la adaptación social: (habilidades de comunicación, de resolución de problemas y de toma de responsabilidad; comportamientos de autonomía; sentimiento de confianza en uno mismo, etc.). Paralelamente, intenta responder a diversas necesidades que tienen los jóvenes, particularmente 1) frecuentar compañeros teniendo intereses y experiencias comunes a las suyas, 2) tener la posibilidad de explorar una elección de carrera vinculada a las ciencias y las tecnologías o a la docencia y 3) ser remunerado de cualquier manera para el trabajo realizado.

En el marco de este programa, una serie de roles se ofrecen a los jóvenes. Los papeles propuestos varían en torno a la sola y gran función del *explainer*⁴. Sin embargo, hay una jerarquía de grado para subir la *Escala de carrera*: un joven que empieza en el programa es al principio ayudante-*explainer*, luego, llega a ser *explainer*. Después, puede postular para un puesto con más responsabilidades (*sénior explainer*, *explainer* para las fines de semana o supervisor) (New York Hall of Science, 1995). Desde 1986 algunos 80 jóvenes, entre 11 y 18 años, tienen cada año uno u otro de aquellos roles, esencialmente a cambio de compensaciones escolares (reconocimiento de créditos de práctica o de cursos de servicios comunitarios para los más jóvenes; pago de costos de inscripción a algunos cursos de universidad para los mayores) (New York Hall of Science, 1995b; Holland, 1994). La mayoría de los jóvenes participan en el programa al menos un año, varios se reinscriben para algunos años consecutivos.

Una investigación hecha con 91 antiguos *explainers* permitió realizar una primera lista de los beneficios para los participantes (Holland, 1994). Una cantidad importante de encuestados (49%) ahora tiene un empleo en el campo de la enseñanza o de las ciencias y tecnologías. Esos últimos están convencidos que las diferentes habilidades adquiridas (conocimientos en los campos científicos; habilidades de comunicación con los visitantes; habilidades de resolución de problemas) en el marco de su trabajo de *explainer*, les ayudaron a orientarse y encontrar sus empleos actuales. La gran mayoría (84%) afirma que el programa tuvo un gran impacto sobre su manera de percibir las ciencias: convirtió a las ciencias en divertidas, permitió profundizar los conocimientos científicos ya adquiridos y aumentar el nivel de confianza y de facilidad con respecto a las ciencias. Otros beneficios importantes frecuentemente mencionados son el

4 El término siendo difícil a traducir, preferimos recurrir a la expresión original en vez de un sustituto que no transmite el sentido original: el *explainer* tiene como rol asistir los visitantes en sus interacciones con las exhibiciones estimulando una participación activa, una exploración más profunda mientras que responde a las preguntas de los participantes. Además, el *explainer* hace demostraciones (ej.: disecar un ojo de buey).

mejoramiento de las habilidades de comunicación y la cierta consolidación de confianza en uno mismo. Finalmente, ciertos encuestados mencionan que su participación en *Escala de carrera* les ayudó mejorar sus resultados escolares, y también a conocer mejor los diferentes oficios vinculados a los campos de las ciencias y las tecnologías.

Para concluir, es importante recordar que el programa *Escala de carrera* no es único en su género. La ASTC (1999) da cuenta de la existencia de más de 50 distintos programas museales. Aunque son de diferentes tipos, todos se dirigen a los jóvenes de medios desfavorecidos, persiguen objetivos de adaptación social y les ofrecen la posibilidad de tener roles significativos.

El programa Jóvenes conservadores del Museo Glendow

El programa *Jóvenes conservadores*, como los proyectos análogos de la *Tate Gallery* (Galería Tate) en Londres, el *Young Tate Program* (Programa Joven Tate), Horlock, 1995; 1996 y del *Newcastle Discovery Museum* (Museo Descubrimiento de Newcastle) en Newcastle, Inglaterra (el *Clothes from the closet program* (Programa Ropa del Armario), Rider e Illingworth, 1997, permite a los jóvenes asumir, durante un cierto tiempo, el rol de conservadores de museo. En este tipo de programa, se les pide a los participantes trabajar en colaboración con la gente del museo y ejercitar, a título de ayudantes, una serie de papeles relacionados con la concepción y la realización de exposiciones en el museo.

En dicho programa, los adolescentes de cuatro comunidades de la región de Calgary (Canadá) tienen como tareas crear y luego, presentar una exposición en cada uno de los cuatro museos que participan. La realización de este trabajo les exige documentarse sobre los valores e intereses de compañeros de la misma edad, identificar las temáticas que les preocupen, inventariar objetos ilustrando su cultura, crear una exposición a partir de los objetos elegidos y finalmente, tener el rol de guías para el público de visitantes de su edad (Morton Weizman y Evenden, 1995a; 1995b).

A cambio de su participación, obtuvieron créditos escolares y recibieron reconocimiento de parte del equipo de los museos y de los docentes. Los medios de comunicación entrevistaron a los participantes y su proyecto se difundió en la prensa escrita: periódicos locales, coloquios para enseñantes, etc.

Cuando son interrogados sobre los beneficios de su participación en el programa, los jóvenes mencionan la adquisición de habilidades para adquirir información, tanto a través de entrevistas realizadas con otros jóvenes, como por la investigación de objetos representando su cultura. También, algunos subrayan la experiencia de aprender por exploración y en un contexto no tradicional. Apreciaron igualmente el gran grado de libertad que les fue dado y el sentimiento de seguridad que tuvieron con el soporte de personas de apoyo para guiarles o ayudarles en caso de necesidad. La colaboración vivida dentro de cada equipo es otro elemento juzgado positivamente por varios. Algunos relatan, por ejemplo, haber desarrollado habilidades de investigación, de compromiso y de reflexión crítica. Para otros, el programa favoreció establecer un primer vínculo entre los jóvenes y el museo de su comunidad. Previo al proyecto, alrededor de la mitad de los participantes nunca habían ingresado en un museo de su localidad. Finalmente, la participación en el programa permitió a algunos jóvenes descubrir los tipos de empleo hasta allí insospechados (Morton Weizman y Evenden, 1995a; 1995b).

Aquellos programas descritos anteriormente, constituyen sólo dos ejemplos entre varios otros cuyos objetivos son favorecer la adaptación social y oponerse a la exclusión de los jóvenes viviendo en contextos sociales precarios. Aunque solo algunos fueron sometidos a rigurosas evaluaciones de impactos, varias evaluaciones informales de programas se hicieron (entrevistas de los participantes, valoración de los niveles de satisfacción, índice de popularidad del programa, etc.). Los datos de evaluación así recogidos expresan un éxito de esos programas al atraer a los jóvenes, mantener su atención y permitirles adquirir nuevas habilidades en los campos cognitivo, social y afectivo. Más allá de la cuestión de identificación de los impactos observados, se puede encontrar la de la identificación de las condiciones y los factores asociados a los éxitos de esos programas.

Condiciones y factores de logro de los programas museales ofrecidos a los adolescentes en un contexto de promoción de la inclusión social

Algunos autores procedieron a un primer análisis de las condiciones y de los factores asociados al éxito de los programas museales ofrecidos a los jóvenes. Ciertos hicieron el ejercicio de investigación con un solo programa (Diamond et ál., 1987; Holland, 1994; Morton, Weizman y Evenden, 1995a; Siegel, 1998), otros lo aplicaron a un conjunto de programas (Leblanc, 1993; Banks Beane, 1994; ASTC, 1995; 1999; Schepis, 1999; Baum, Hein y Solvay, 2000). A la luz de las informaciones proporcionadas por unos y otros, aquí compartimos las condiciones y los factores más frecuentemente asociados al logro de estos programas. Ciertos elementos relatados tratan de lo que los programas deberían ofrecer (contenido del programa), otros se refieren a las diferentes dimensiones a tener en cuenta mientras la implantación y la realización del programa (contexto y orientación del programa).

El contenido de los programas

Los autores están de acuerdo en decir que los programas museales a favor de la adaptación social de los jóvenes deben ofrecer contextos y actividades que permiten desarrollar, paralelamente, las habilidades cognitivas, sociales y afectivas de los participantes.

Con respecto al componente cognitivo, los autores sugieren ofrecer contextos y actividades que permitan a los participantes adquirir conocimientos pertinentes, o sea en relación con un producto o un servicio significativo para ellos (ej.: concepción de un museo virtual en Internet; redacción de un curriculum vitae), y desarrollar las habilidades intelectuales relacionadas con las necesidades de los jóvenes (ej.: ejercitar las habilidades de comunicación necesarias para lograr la continuidad de los estudios). En todos los casos, los beneficios asociados a cada aprendizaje deben ser numerosos, concretos y claramente explicitados. También, la mayoría de los autores consultados piensa que es esencial ofrecer a los adolescentes la posibilidad de ejercitar los procesos generales de reflexión y de exploración (ej.: un programa de tutoría permitiendo a los participantes desarrollar habilidades en la identificación, el análisis y la resolución de problemas que atañen al rol de la ciencia en la vida cotidiana). Además, se subraya la importancia de ofrecer desafíos y situaciones que, con un soporte humano y material adecuado, permitan superarse y responder a preguntas juzgadas pertinentes mientras que generen nuevos desafíos. En fin, es considerado importante procurar numerosas ocasiones donde se les pide a los jóvenes reutilizar los conocimientos o las competencias nuevamente adquiridos (ej.: actividades de difusión ante los visitantes, pero también ante sus compañeros más jóvenes o menos experimentados).

En lo que se refiere al componente social, las actividades preconizadas son las que favorecen el desarrollo de las habilidades de comunicación igual que las interacciones interpersonales positivas (constructivas). Es importante proporcionar a los jóvenes ocasiones para que se comuniquen e interactúen con el público visitante (rol de guías, de demostradores, de agentes de información) y con los otros jóvenes que están participando en el programa (actividades de colaboración en pequeños grupos). Interacciones sociales positivas deben igualmente ser frecuentemente vividas con el equipo del museo directamente o indirectamente ligado al programa. También, el establecimiento de vínculos con los organismos de la comunidad (según la naturaleza del programa: gente de los medios, de los servicios comunitarios o de las industrias) tiene una gran importancia en el proceso de adaptación social, presente y futuro.

Por su parte, el componente afectivo se refiere a actividades que permitan efectuar tareas altamente vinculadas a sus intereses y cuya realización consolida la confianza en uno mismo. Muchas veces, se demostró que la participación en tareas percibidas como agradables y gratificantes tiene impactos positivos sobre la percepción que los jóvenes tengan de sus capacidades y de ellos mismos. Finalmente, importa que los programas ofrecidos manifiesten el respeto fijado a los jóvenes e incluyan objetivos de autonomía y de responsabilidad.

La mayoría de los autores juzgan primordial que los programas incluyan tres tipos de oportunidades: cognitivas, afectivas y sociales. De hecho, una misma actividad frecuentemente ofrece la posibilidad de alcanzar cada uno de los tres campos. Hay que observar y asegurarse de que cada uno se diferencie claramente y se desarrolle adecuadamente.

Los contextos y las orientaciones de los programas

Prever actividades que movilicen a los jóvenes intelectual, social y afectivamente es una etapa necesaria pero no suficiente para garantizar el logro, popularidad e impactos positivos de aquellos programas. Según los autores consultados, los museos anfitriones deben asegurar que una serie de condiciones se emprendan para permitir el éxito de este tipo de programas. Una lista de nueve condiciones pudo ser elaborada a partir de constataciones observadas y de recomendaciones formuladas.

Un museo cuyo programa tiene un gran éxito es un museo que 1) hace asociaciones con socios, 2) se informa sobre las características y las necesidades de los participantes y de los socios, 3) escucha a sus miembros, 4) favorece la implicación antes y durante el proyecto, 5) ofrece responsabilidades y roles significativos a los participantes, 6) propone una formación en vínculo con los papeles esperados y las responsabilidades propuestas, 7) no duda en reconocer oficialmente la participación de los jóvenes, 8) se asegura de que el programa tenga una visibilidad y sea reconocido por los diferentes servicios o departamentos del museo y por último 9) un museo que tiene éxito tiende a desarrollar vínculos de red con otros museos ofreciendo programas análogos.

Un museo que hace asociaciones con socios. Según diferentes autores, es importante que una colaboración sea establecida con una o algunas otras instituciones de la comunidad (instituciones culturales, educacionales, sociales o corporativas) si desean que el programa museal responda a las necesidades de los adolescentes. La colaboración interinstitucional (con

una o algunas otras instituciones) es una condición a menudo asociada al logro de un programa. Sin embargo, tal colaboración requiere una gran apertura de ideas, flexibilidad y mucho tiempo de parte de cada institución participante.

Un museo que se informa de las características de sus participantes y sus socios. Previo a la implantación del programa, el museo tiene que recoger informaciones sobre las determinadas igual que sobre los organismos de la comunidad susceptibles a participar en el programa. Un buen conocimiento de las poblaciones a atender puede ser obtenido vía literatura, pero también vía consulta a los organismos de la comunidad que ya trabajan con estas poblaciones (ej.: las escuelas, las casas para jóvenes, los grupos de apoyo, los centros locales de servicios comunitarios (CLSL), etc.). Por otra parte, es imperativo que el museo esté bien informado de los intereses y las necesidades de las instituciones asociadas (objetivos, nivel de implicación deseado, disponibilidades, etc.).

Un museo que implique a los grupos concernidos antes la aplicación del programa. Se recomienda que el futuro museo anfitrión implique a sus participantes y sus socios pronto en el proceso. En efecto, se juzga deseable, cuando es posible, estimular a los jóvenes de la comunidad participar en la planificación y la elaboración del programa. Las escuelas, los docentes y los organismos comunitarios que trabajan con ese público deberían también ser solicitados mientras están en esa etapa. Ya teniendo contactos con muchos adolescentes de la comunidad, pueden aconsejar en la elección de componentes a incluir o excluir. Además, en diversos casos, esos organismos jugarán roles importantes durante el reclutamiento inicial desarrollándose mientras la implementación del programa.

Un museo que está a la escucha sus socios. Una vez iniciado el proyecto, el museo tiene que escuchar a los participantes y a los organismos asociado, sus niveles de satisfacción, sugerencias, recomendaciones y recriminaciones. Asimismo, debe demostrar una real receptividad frente a este tipo de retroacción. Un museo que está a la escucha tiene más posibilidades de responder de manera eficaz a las diversas necesidades de sus participantes y socios.

Un museo que considera importante responsabilizar a los jóvenes y ofrecerles roles significativos. Los programas que ofrezcan la posibilidad de sentirse útiles y responsables, o sea que propongan tareas significativas, reconocidas y valorizadas, son los más estimados por los adolescentes. Los que encontraron éxito ofrecen, por ejemplo, la posibilidad de ser aprendiz en algunos roles normalmente encontrados en museo tales como: aprendiz de conservador, aprendiz de guía; aprendiz de demostrador, aprendiz de técnico, etc. Esos programas ofrecen la oportunidad de subir niveles en la jerarquía. Además, los programas con niveles graduados tienen la ventaja de permitir participar a largo plazo (más de un año). Esta larga experiencia permite ejercitar las competencias adquiridas en numerosos y diversos contextos, y favorece la edificación de vínculos significados con el equipo del museo y con los otros participantes.

Un museo que ofrece formaciones iniciales o continuas a sus participantes. Lograr un programa cuyos objetivos son responsabilizar a los jóvenes y darles cada vez más autonomía en el ejercicio de sus papeles exige que un apoyo importante se dé a los jóvenes aprendices. La ayuda proporcionada es generalmente programas de formación inicial (preparación) y continua (encuentros de retroacción; iniciación progresiva a nuevos roles, trabajo en colaboración con modelos). Además de facilitar la apropiación y el aprendizaje de los roles, ese tipo de programa

favorece que la cohesión del grupo sea a través de la ayuda mutua o el desarrollo de un sentimiento de pertenencia.

Un museo que no duda reconocer la contribución de los jóvenes en el programa y los beneficios del programa al museo. En un programa exitoso, se saca beneficios tanto para el museo anfitrión como los participantes. Los adolescentes a quienes entregamos roles y responsabilidades deben sentir claramente que contribuyen al museo (ej.: permiten al museo cumplir su misión social, tener una buena visibilidad, ser más popular antes otros jóvenes, etc.). En contrapartida, deben sentir el respeto y el reconocimiento del museo. Así, los programas logran ofrecen compensación por el trabajo realizado. Ciertos museos, asociados con organizaciones escolares, entregan créditos escolares en cambio de la participación (créditos de práctica o de cursos específicos). Otros eligen remuneración monetaria. Eso permite responder a una necesidad crónica de los adolescentes, o sea asegurarse una cierta autonomía financiera o satisfacer necesidades esenciales. Finalmente, otras instituciones proporcionan certificados de participación describiendo tareas realizadas y competencias adquiridas por cada joven. Todas esas formas de reconocimiento inducen orgullo mientras que permite el enriquecimiento de su portafolio o de su curriculum vitae.

Un museo cuyo programa para los jóvenes es conocido y reconocido por otros servicios. Museos que dejan un real espacio a los programas dentro de su institución tienen igualmente más éxito. Los proyectos deben tener espacios adecuados, un equipo designado que sea percibido positivamente por el conjunto del equipo del museo. En resumen, los programas deben ser integrados y concretamente sostenidos por las instancias de decisión del museo.

Un museo que tiende a construir vínculos con otros museos que tienen programas similares. Los vínculos de red se revelaron muy importantes en el logro del movimiento YouthALIVE⁵ en el cual participan más de cincuenta museos estadounidenses de ciencias. Las diversas actividades de colaboración y de intercambio creadas por la red de esos programas dirigidos a jóvenes desfavorecidos son varias: la posibilidad de descubrir nuevos lugares, nuevas maneras de hacer, de construir enlaces con otros jóvenes, ejercitar nuevos papeles asociados a actividades de coordinación de las diferentes red, etc.

Conclusión

La identificación de las condiciones de logro de diversos programas museales ofrecidos a los adolescentes con el fin de oponerse a su exclusión demuestra hasta que punto el éxito de ese tipo de programa depende de numerosos factores. Si tratamos de hacer una síntesis, tres grandes condiciones se revelan fundamentales. Al principio, es importante que se incluyan en el programa contenidos ricos y variados, favoreciendo el desarrollo cognitivo, social y afectivo del joven. Por otro lado, es igualmente primordial que el programa se apoye sobre colaboraciones solidas intra e interinstitucionales y que los asociados sean incluidos en todas la etapas del proyecto (elaboración, realización y evaluación). Finalmente, debe necesariamente dar respeto a los jóvenes tanto en los tipos de papeles y de responsabilidades propuestos, como en la supervisión hecha y el lugar otorgado al programa por el museo, además en el tipo de reconocimiento ofrecido para la participación y la contribución a la vida del museo.

⁵ El movimiento YouthALIVE: Joven logro a través aprendizaje, participación, voluntario y empleo.

Nuestra revisión de escritos nos permitió constatar que un cierto número de programas a favor de la inclusión cultural y social de los jóvenes ya existen en el medio museal, algunos prosperan desde varios años y otros son más recientes. Los impactos de algunos programas fueron examinados a corto plazo en ciertos casos (impactos calculados al fin del programa) y a largo plazo en otros casos (impactos calculados al fin del programa igual que algunos años después). Los datos obtenidos de las investigaciones disponibles permiten orientar las acciones a emprender y los objetivos a promover para cualquier equipo museal que desee desarrollar e implantar un programa de ese tipo. Uno de los objetivos de este capítulo era identificar las condiciones y los factores asociados al logro de los programas estimados positivamente. Sin embargo, varias otras evaluaciones de programas deben ser realizadas, y más específicamente evaluaciones a largo plazo, antes que podamos realmente confirmar esa primera lista de condiciones y factores asociados al éxito de programas museales dedicados a los adolescentes considerados en riesgo de exclusión social.

EL GRUPO FOCO Y EL CUESTIONARIO: DOS MÉTODOS COMPLEMENTARIOS DE INVESTIGACIÓN DE LOS PUNTOS DE VISTA DE LOS ADOLESCENTES SOBRE LOS MUSEOS⁶

Dany Lussier-Desrochers,
Tamara Lemerise y InêsLopes⁷

Introducción

Hoy, la idea de que la escuela ya no puede asumir sola la pesada tarea de educar a los jóvenes es compartida por numerosos autores (Fantini, 1985; *Conseil Supérieur de l'éducation* (Consejo Superior de Educación), 1986; *Carnegie Corporation of New York* (Corporación Carnegie de New York), 1994; Anderson, 1997; etc.). La colaboración entre la escuela y otras instituciones de la comunidad se percibe como una vía prometedora de soporte a la educación de los jóvenes. Por una parte, la asociación favorece una mejor cohesión social porque exige una participación conjunta a un mismo gran objetivo, el de formar los ciudadanos del futuro. En efecto, permite una oferta de contextos de aprendizajes ricos y variados, complementarios a los ya ofrecidos en la escuela. Abre nuevos horizontes y estimula la creación de vínculos con personas de otras instituciones de la comunidad. En fin, facilita la transferencia de conocimientos de un contexto de aprendizaje a otro. A través del mundo, que sea en Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Canadá o Quebec, varios programas de colaboración educativos se implantaron recientemente y fueron evaluados positivamente (Zay, 1994; AAM, 1995; IMLS, 1996; Lemerise, 1998a; Education Extra, 1999).

Entre las instituciones de la comunidad llamadas a participar a la misión de la escuela, los museos han tomado un lugar de primera calidad. Las instituciones museales siempre han incluido el componente educativo en su misión; componente que, en el transcurso de los años, se ha desarrollado y consolidado de manera importante (Allard, 2000). Hoy, numerosos museos ofrecen proyectos elaborados específicamente para públicos escolares. Los programas dirigidos a alumnos de nivel primario son netamente más numerosos que los ofrecidos a públicos de escuelas secundarias. Por consiguiente, la colaboración museo-escuela primaria está mucho más desarrollada que entre museos y escuelas secundarias (Allard y Boucher, 1991; Donald, 1991; MEQ, 2000; Lemerise, 2000).

Sin embargo, la nueva corriente pro-jóvenes en los museos (Lemerise, 1995; 1999a) está modificando la situación. La relación museos-adolescentes interesa cada vez más a gente de los museos e investigadores en educación. Lemerise (1995; 1999b) da cuenta de la expansión observada en el transcurso de los últimos dos decenios en la oferta de programas museales dirigidos a los 12-17 años. Tres grandes constataciones se sacan de los artículos de este autor:

⁶ Traducción de Audrey Gosselin Pellerin audrey.gosselin.pellerin@gmail.com.

⁷ En colaboración con Brenda Soucy y Jean-François Pinard.

1) los museos son cada vez más propensos a ofrecer proyectos específicos a los adolescentes; 2) por otro lado, si deseamos que esta oferta perdure y tenga éxito, es imperativo conocer mejor las necesidades, las expectativas y los intereses de los adolescentes frente a las instituciones museales; 3) finalmente, la consolidación de la relación museos-adolescentes depende también de la colaboración de los profesores de nivel secundario y es importante consultar a la población docente sobre sus necesidades, expectativas e intereses frente a los museos. Esas tres observaciones empujaron al equipo de Lemerise a realizar una investigación en tres partes que permite describir lo más imparcial posible el estado de la relación museos-adolescentes en Quebec. Los datos sacados de tal investigación podrán no sólo orientar la naturaleza de los proyectos a ofrecer a los jóvenes de Quebec, sino que también sentará las bases de una colaboración sólida entre los adolescentes, los museos y los docentes de nivel secundario.

Una investigación en tres partes sobre la relación museos-adolescentes

La parte I – *A través del ojo de los museos* – tiene como finalidad las actividades ofrecidas a los adolescentes por los museos, conocer mejor las características de los visitantes adolescentes e identificar los factores favorables y desfavorables a la visita de los museos por los jóvenes. Por su parte, la parte II – *A través del ojo de los adolescentes* – pretende identificar las percepciones, las preferencias y los intereses de este público sobre los museos. Además, trata de examinar las costumbres de visita y conocer mejor los proyectos que desearían que sean ofrecidos. La parte III – *A través del ojo de los docentes* – tiene como misión investigar las concepciones de los docentes en cuanto al rol educativo de los museos, explorar su interés para ciertas actividades museales y analizar las condiciones juzgadas necesarias al logro de la colaboración entre las escuelas y los museos. La metodología y los datos relativos a la primera parte están presentados en Lemerise y Soucy (1996) y Lemerise (1998b). Los ligados a la parte III están relatados en Matias y Lemerise (2000) y Matias, Lemerise y Lussier-Desrochers, (2001). Por su parte, las metodologías y los principales datos que atañen la parte II están descritos en este capítulo.

Metodologías de la parte II de la investigación

Como se ha mencionado anteriormente, el segundo componente de la investigación pretende hacer un retrato de las percepciones, necesidades, intereses y expectativas de los jóvenes frente a los museos. Dos metodologías complementarias son utilizadas para alcanzar este objetivo: el cuestionario y el grupo foco, ambas presentan ciertas ventajas y limitantes. La técnica del cuestionario permite no sólo alcanzar una gran cantidad de participantes, sino también tratar numerosas temáticas, pero no siempre permite investigar en detalle las respuestas proporcionadas a las diferentes preguntas (preguntas de opciones múltiples o corta respuesta). La técnica del grupo focal presenta, en cierto modo, las ventajas y las limitaciones inversas. Permite obtener datos espontáneos, detallados y contextualizados de parte de los participantes. Sin embargo, alcanza una cantidad limitada de individuos. La complementariedad de esas dos metodologías es reconocida y más de un presupuesto de investigación incluye el uno y el otro.

Instrumentos utilizados y poblaciones participantes

El cuestionario

El cuestionario utilizado en el marco de la parte II comprende 33 preguntas, cuya mayor parte son opciones múltiples (escala de Likert, pedido de preferencia, opciones múltiples, etc.). El cuestionario se divide en cuatro grandes secciones. La primera – Percepciones y conocimientos sobre los museos – incluye los temas siguientes: utilidad e interés de los museos, tipos de usuarios de los museos y motivos de visita al museo. La sección II – Costumbres de visita al museo – investiga las frecuencias de visitas de los jóvenes con la escuela o durante su tiempo libre, igual que las razones que justifican su presencia o su ausencia al museo. Las preguntas de la sección III – Preferencias – tratan de las modalidades de visita preferidas y de las actividades que los adolescentes quisieran que sean ofrecidas en el marco de su visita. Por último, la IV sección – Interés para proyectos innovadores – examina los intereses de los jóvenes para diferentes proyectos museales innovadores. El cuestionario se completa individualmente en clase y demora en promedio treinta minutos.

En total, 2411 adolescentes del secundario IV (50%) y V (50%) respondieron al cuestionario. Las niñas representan 52% de la muestra y los niños 48%. Los encuestados provienen de 25 escuelas distribuidas en nueve regiones⁸ administrativas de Quebec (Montreal, Montérégie, Laval-Lanaudière, Outaouais, Quebec, Estrie, Saguenay, Bas-St-Laurent y Chaudière-Appalaches). Informaciones detalladas relativas al cuestionario utilizado y a la población participante se proporcionan en Lemerise, Lussier-Desrochers y Soucy (2000).

El grupo focal

El esquema de entrevista para los encuentros de grupo focal comprende once temas reagrupados bajo las mismas cuatro grandes secciones descritas anteriormente para el cuestionario (percepciones de los museos, costumbres de visita, preferencias museales e interés para diferentes proyectos innovadores). Cada grupo focal se compone de dos animadores y de adolescentes que luego de haber sido consultado sobre la posibilidad de contestar los cuestionarios, han aceptado participar. Las entrevistas se hicieron durante el almuerzo o después de las horas de clase, y demoraron, en promedio, cincuenta minutos.

En total, 61 jóvenes respondieron a la invitación. Aquí también, la mitad de la muestra está en secundario IV, otra mitad en secundario V. Además, las niñas son ligeramente más numerosas (54%) que los niños (46%). Los participantes provienen de cinco diferentes regiones administrativas (Estrie, Outaouais, Quebec, Saguenay-Lac St-Jean y Bas-St-Laurent). Once grupos focales mixtos se formaron, cada uno comprendiendo entre cuatro y ocho participantes. Las informaciones detalladas relativas a la metodología adoptada y a la población participante se proporcionan en Pinard (2001).

8 N.t.: En este libro, el término región se entiende generalmente como subdivisiones territoriales intermedias, inferiores a provincias y superiores a ciudades.

Resultados

Algunos análisis de tipo descriptivo (frecuencias y porcentajes) se aplicaron a los datos recogidos por vía de cuestionario. Por otro lado, se realizaron análisis de contenido a los verbatim transcritos de las sesiones de grupos focales. La repartición de los encuestados en las grandes categorías de respuestas inventariadas está también compilada en términos de frecuencias o de porcentajes.

Sección I: Percepciones y conocimientos de los museos

Consultados sobre la utilidad de los museos, casi la totalidad de los adolescentes (96%) afirma que los museos sirven para enseñar sobre el pasado. Igualmente, numerosos (76%) conciben que sirven para conocer el presente o incluso que introducen al mundo del mañana (67%). Además, las concepciones espontáneas de los adolescentes recogidas en grupos focales traducen la importancia otorgada por los museos al pasado, a la historia.

“ El museo sirve para recordar la historia, para guardar algo de memoria. La cultura de un pueblo. ”

“ El museo siempre hace pensar en algo antiguo. ”

“ Yo he escrito un Acrópolis... Sabes, como en los museos romanos, un pequeño triángulo con colonias.”

A pesar de eso, los jóvenes no dejan de asociar el museo a un lugar de aprendizaje:

“ Pues, [el museo] es un lugar donde no vas por los demás pero sí por ti mismo, vas allá para ver nuevas cosas para ti, y aprender información. Y si no estás interesado en eso, pues, no vas. ”

Esa concepción del museo como lugar de aprendizaje resalta claramente. A la pregunta sobre el objetivo de la visita, responden el aprendizaje (96%); una cantidad importante (84%) menciona además como objetivo el divertimento. Los resultados de los grupos focales corroboran ese doble rol del museo:

“ [El museo] es como una enciclopedia, pero con objetos. ”

“ Yo pienso que sirve para mostrar algo más... sabes, generalmente no te muestran en las escuelas lo que ves en los museos. Son más cosas para tu cultura personal. ”

“ Es para instruirse mientras que divierte. ”

Otra función del museo, frecuentemente aludida por los grupos focales, es la del soporte a la comprensión del contenido enseñado en clase.

“ Es enriquecimiento, pero que permite entender lo que está escrito en tu libro. Sobre todo que, a menudo, hay especialistas o personas conociendo el tema, y si no has comprendido la materia, puedes hacer preguntas, y saben que responder porque la exposición está allá y pueden explicarla. ”

“ Cuando participas [al museo], te dicen “dirás eso así, harás eso así, y eso es aproximadamente lo que hubo”. Hay más posibilidades de recordarlo que si lees las

páginas 60 a 63... ”

” En secundario II, en el curso de historia, estudiábamos Egipto, y había la exposición Egiptomania. Fuimos a verla y las imágenes que veías en tu libro, la veías en frente de ti, la estatua, las pinturas y todo eso... así que estaba interesante, podías entender mejor. ”

Es interesante constatar, a la luz de los datos recogidos, que las percepciones y los conocimientos de los adolescentes sobre los museos van más allá de la simple noción de documentación histórica. Le reconocen roles educativos y consideran que son un buen complemento al contenido enseñando en clase. Además, contrario a la creencia popular, los jóvenes perciben también los museos como lugares de divertimento.

Sección II: Costumbres de visita al museo

La investigación a través de cuestionario revela que desde el principio del secundario, numerosos adolescentes han frecuentado los museos en el marco de visitas escolares igual que durante su tiempo libre. En lo que concierne a las visitas escolares, un 18% relata haber ido una vez, el 22% entre dos y tres veces y 16% cuatro veces y más. Sin embargo, 43% menciona nunca haber ido con su grupo-curso. Los datos de los grupos focales tratan sobre todo de las dificultades vinculadas a las visitas escolares, obstáculos que, en cierto modo, son factores explicativos de la presencia relativamente débil de los grupos de secundario en museos. Tres categorías de dificultades son frecuentemente relatadas por los jóvenes. Por una parte, subrayan los obstáculos disciplinarios relacionados a la gestión de los grupos durante las visitas:

” [Las visitas exigen] demasiada disciplina. La gente, cuando está en grupos, hace tonterías. Si estuvieran solos, pasaría bien. Pero en grupo, hacen tonterías, es automático. ”

” Porque los alumnos van para escapar de la escuela y sólo hacen tonterías. Los docentes siempre tienen una mala experiencia y no quieren repetirla. ”

Otras dificultades existen con respecto a la complejidad de organización debido a los horarios pocos flexibles de las escuelas secundarias:

” No es posible, porque tenemos una hora y cuarto. No tienes tiempo para ir y volver en una hora y cuarto, porque después hay otro curso... no son los mismos profesores y tampoco los mismos grupos. Entreveraría todo, no funcionaría con el horario. ”

Finalmente, algunos están conscientes de la falta de interés de ciertos alumnos y de ciertos docentes:

” hacen esquí, van al Pueblo de los Deportes, hacen equitación, nunca van al museo. ”

” Quizás los profes piensan que no interesará a los alumnos... ”

” Pero yo digo que es porque tampoco le interesa a los profes. ”

En lo que se refiere a las visitas libres, los resultados del cuestionario revelan un índice ligeramente más alto de visitas que en salidas escolares: 15% afirma haber ido una vez desde que tienen 12 o 13 años, 23% entre dos y tres veces y 16% cuatro veces o más. Aquí, más del tercio de los adolescentes (36%) dice nunca haber ido durante su tiempo libre. Interrogados en

grupos focales sobre los factores que limitan sus visitas en tiempos libres, los jóvenes evocan principalmente los cinco elementos siguientes:

- El rasgo demasiado académico de aquella actividad:

“ Sabes, me parece que en mis tiempos libres, mi objetivo es desahogarme y pensar en otras cosas, no quiero ver cosas sobre química o física, cosas así... ”
- El aspecto demasiado serio de los museos:

“ Pero nunca voy a ir allá con mis amigos, porque no podemos hacer tonterías. En un museo, hay que ser muy serio, así que iremos a cualquier otro lugar donde podemos divertirnos. ”
- La falta de información o de publicidad adecuada:

“ [Haría falta] publicidad en las escuelas, la televisión o la radio, y también en los lugares que los jóvenes frecuentan. Por ejemplo, nosotros frecuentamos el Subway. ”
- La distancia, el alejamiento:

“ No sólo eso, nosotros, a Alymer, necesitamos transporte para ir... Los museos están todos en Ottawa o Hull. Si nuestros padres no quieren ir, pues, hay que buscar autobuses o preguntar a amigos si pueden llevarnos, y allá empieza a ser complicado. ¡Te quedas en casa! ”
- El interés débil de sus compañeros para ese tipo de actividad:

“ Me parece que eres un bufón diciendo “ ¿Vamos al museo por la tarde? ” “ ¿Es una broma, cierto?” [risas] ”.

En este sentido, los adolescentes afirman que sus costumbres de visitas se definen por algunos obstáculos que aparecen tanto en el marco escolar como en visitas libres. Las dificultades organizacionales y los obstáculos ligados a la disciplina explican, según ellos, el índice relativamente débil de visitas por los grupos del secundario. En lo que concierne a las visitas libres, el aspecto didáctico de los museos repele a varios jóvenes. El alejamiento y la falta de información constituyen dos otros obstáculos importantes.

Sección III: Preferencias de los adolescentes

En cuanto a las modalidades de visita preferidas de los jóvenes, los resultados del cuestionario indican que los adolescentes quieren hacer la visita acompañados de un familiar o de un/a amigo/a para conversar. Un cierto número de encuestados, 41%, dice querer hacer la visita solo/a con un audio guía. Sólo 16% de los encuestados responde que prefiere las visitas guiadas, convirtiéndola en la modalidad menos estimada. En grupos focales, varios comentarios hacen eco a ese interés débil para las visitas guiadas:

“ Ah, yo no soy capaz, los guías... en los museos, hay cosas que te interesarán más, dónde vas a pasar más tiempo observándolos, y otros que no te gustan, así que pasas más rápidamente. Si estás con un guía, estás obligado a esperar y seguir el grupo. ”

Sin embargo, es importante subrayar que no rechazan inmediatamente la visita guiada. En efecto, se difieren las visitas donde los guías son dinámicos, flexibles y favorecen las interacciones con los objetos:

“ Sabes, que nos hacen (...) jugar un poco con objetos, no siempre mirarlos, sabes, “¡mira!” y no ves nada... ”
“ Yo he vivido los dos, y estás impaciente por salir cuando no hay interacciones. ”

Su gran interés por la interactividad se encuentra en los datos que provienen del cuestionario y de los grupos focales. Cuando se les pide precisar lo que quisieran hacer una vez en el museo, sus preferencias son netamente asociadas a la necesidad de tocar y estar activos. Más de ocho encuestados sobre diez (84%) desearían tocar objetos y manipular aparatos; más de la mitad quisiera utilizar los computadores del museo, mirar videos interactivos o incluso realizar cosas concretas. Ya sea en grupos focales o en el cuestionario, explicitan claramente su necesidad de interactuar: manipulación de objetos o de elementos exhibidos; posibilidad de utilización de varios tipos de aparatos electrónicos o incluso realización de un producto bajo la supervisión de un experto.

Sección IV: Preferencias de los adolescentes

Al final del cuestionario y del grupo focal, se describen a los jóvenes algunos proyectos innovadores actualmente ofrecidos en ciertos museos. Los encuestados están llamados a explicitar su nivel de interés para cada proyecto y su deseo por participar. Constatamos que la mayoría quisieran ser guía o demostrador del museo: 81% juzga la idea interesante y 75% gustaría participar a tal proyecto. Con un entusiasmo parecido, expresan su interés a colaborar en la preparación de una exposición del museo; 70% califica este proyecto interesante y 44% desearía participar. Los datos de los grupos focales corroboran el interés para aquellos dos tipos de proyectos innovadores. En cuanto al proyecto “guía del museo”, la posibilidad de un empleo en el museo también suscita entusiasmo:

“ ¡Me parece que por el verano, trabajar en un museo sería entretenido! ”
“ Pues, verdad que trabajar en un museo, sería agradable, y además aprendes en el mismo tiempo... ”

En lo que se refiere al segundo proyecto mencionado (la organización de una exposición), los comentarios de ciertos adolescentes son muy reveladores:

“ No puede ser mejor, cierto que nos interesará. ”
“ Tienes la impresión de que invertirse en algo. ”

Los jóvenes se muestran luego muy entusiasmados frente a una participación activa mientras están en el museo. Ser guía o participar en la preparación de una exposición es juzgado como estimulante y positivo. Varios adolescentes ven en esos papeles ocasiones de aprendizaje (enriquecimiento de su cultura general) igual que ocasiones de participar activamente.

Discusión

Los datos recogidos en el marco de la parte II de la investigación permiten realizar un primer retrato de las percepciones, preferencias e intereses de los adolescentes quebequenses frente a los museos. La conjugación de dos metodologías de investigación subsidiarias facilitó de manera importante nuestra tarea de recopilación de datos. Datos globales y diversificados sobre las opiniones de numerosos jóvenes pudieron ser recopilados a través del cuestionario, y por su parte, datos espontáneos, detallados y explicativos de una pequeña cantidad pudieron ser obtenidos gracias a encuentros de grupos focales. La concordancia observada repetidas veces entre las percepciones, necesidades y expectativas extraídas tanto por vía de cuestionario como con grupos focales permite confirmar la validez del retrato aquí presentado. Dicha validez es, por otra parte, reforzada por la complementariedad de nuestros datos a los obtenidos por algunos otros autores que también se interesaron en el público adolescente. La discusión que sigue propone elaborar un paralelo entre nuestros principales resultados y los disponibles en la literatura.

Los jóvenes habiendo participado a nuestra investigación definen los museos como agentes responsables del mantenimiento del vínculo con el pasado y con la historia de la humanidad. Igualmente, reconocen casi unánimemente su rol de agente de aprendizaje, en su sentido más amplio (educar) o en el sentido específico del término (favorecer la comprensión de la materia vista en clase, en relación, por supuesto, con su propia experiencia de estudiantes). Por otro lado, los adolescentes están convencidos de que otra función de los museos es, o debería ser, la de divertir, o sea incluir placer, sorpresa y relajación. Esas opiniones de nuestros jóvenes enriquecen las ya relatadas por Allaire (1990). El autor menciona que los adolescentes interrogados consideran efectivamente la visita al museo a la vez como fuente de divertimento y medio de adquisición de conocimientos.

Las declaraciones recogidas en el marco de esta parte de la investigación también dan luces sobre los factores juzgados desfavorables en la visita al museo. En lo que concierne a la visita escolar, tres tipos de dificultades se mencionan frecuentemente: problemas disciplinarios, problemas con respecto al horario de las escuelas y la falta de interés de los actores implicados (alumnos y docentes). Es interesante subrayar que esta corta lista de obstáculos a la visita en el contexto escolar es parecida a la elaborada por los estudiantes quebequenses de nivel secundario (Matias, Lemerise y Lussier-Desrochers, 2001) igual que la proporcionada por la gente de los museos (Lemerise 1998b; Lapointe, 2001; Nadeau, 2001). Tal consenso entre los adolescentes, los docentes y el equipo del museo es revelador y sugiere que los jóvenes son buenos analistas y podrían, en este aspecto, hacer parte del proceso de resolución de problemas en vínculo con las acciones a promover para consolidar la relación museos-adolescentes.

Además, nuestros jóvenes hicieron un análisis de los obstáculos de la visita en el tiempo libre. Las principales dificultades relatadas son la falta de interés por aquellos tipos de actividades (rasgo demasiado académico de los museos), el aspecto demasiado solemne o formal de los museos (no son percibidos como lugares donde pueden divertirse sino más bien donde se les pide no tocar, no hablar fuertemente, etc.), la falta de información sobre lo que se desarrolla en el museo (publicidad poca adaptada a los jóvenes) o incluso la lejanía de los museos interesantes (comentarios sobre todo formulados por jóvenes que viven lejos de grandes ciudades). Los datos sacados de algunas otras investigaciones recientemente hechas a adolescentes ingleses

o franceses confirman esa conclusión. O’Riain (1997a, 1997b), en Inglaterra, relata que varios jóvenes perciben los museos como lugares demasiado serios donde lo único que se puede hacer es marchar y leer. En Francia, el *Ministère de la culture et de la francophonie* (Ministerio de la Cultura y de la Francofonía, 1994) subraya, por su parte, que a cerca de la mitad de los adolescentes interrogados no les gusta el ambiente estirado de los museos. Rider e Illingworth (1997) igual que O’Riain (1997a) mencionan que los jóvenes irían más frecuentemente a los museos si la publicidad relativa a las exposiciones o proyectos museales estuviera directamente dirigida a ellos (ej.: publicidades hechas para ellos y difundidas en las revistas que leen).

En lo que se refiere a las modalidades de visita, hay unanimidad en los adolescentes quebequenses: quieren contextos interactivos, por lo menos posibilidades de manipular objetos y aparatos. La ausencia de tales oportunidades disminuye fuertemente el interés y activa su deseo de salir del museo. Ese deseo de estar activos es formulado también por los jóvenes encuestados por Lemerise y Soucy (1994), por O’Riain (1997a, 1997b) y por Rider e Illingworth (1997).

Finalmente, los datos obtenidos en la investigación en relación con los proyectos innovadores ilustran claramente el interés de los adolescentes por la existencia de roles específicos. Reaccionan muy positivamente a los proyectos que les permitirían ser guías o incluso participar en la elaboración de exposiciones. Banks Beane (1994), Holland (1994), Morton Weizman y Evenden (1995), Rider e Illingworth (1997) y la Association of Science-Technology Centers (ASTC, 1999) subrayan, cada uno de su manera, la gran satisfacción de los jóvenes después de haber cumplido tales roles. La participación en proyectos a largo plazo, el reconocimiento recibido por los papeles cumplidos, la pertinencia de esos roles en vínculo con sus intereses personales pero también con la cultura de los jóvenes y por último, la ocasión entregada a ellos de adquirir nuevos conocimientos y nuevas habilidades son todos elementos que, según los autores, les atraen y ofrecen la oportunidad de involucrarse en el proyecto propuesto y sacar numerosos beneficios. Nuestros datos confirman que adolescentes que todavía no han sido solicitados para tales roles ven muy positivamente su integración y participación en un proyecto futuro si fuera propuesto.

Conclusión

Los jóvenes ven favorablemente el papel y la función de los museos en la sociedad. Aunque según ellos, los museos son lugares que responden más a las necesidades y a las expectativas de los adultos, reconocen que ellos también pueden sacar provecho si encuentran ciertas condiciones: interacción, divertimento, guías dinámicos, proyectos innovadores, etc. Igualmente, se revelan buenos y agudos analistas de lo que obstaculiza su utilización más frecuente de las instituciones museales, ya sea en contexto escolar o de visitas libres. En varios niveles aquellos datos, igual que los ya recopilados por otros autores, se revelan precisos para la gente del medio museal cuya tarea es concebir y elaborar programas para el público de los 12-17 años.

Sin embargo, la relación museos-adolescentes no incluye solo a los adolescentes. Los equipos de medio escolar son participantes claves. Los resultados recogidos en el marco de la tercera y la última parte de la investigación (Matias, Lemerise y Lussier-Desrochers, 2001) constituyen, en este aspecto, otra importante fuente de información para los profesionales de los museos que

desean trabajar en el desarrollo y la consolidación de la relación museos-adolescentes-escuelas secundarias. Una verdadera y solida colaboración es una que se apoya sobre las necesidades, las expectativas y los intereses de cada uno de los socios. Las informaciones sobre estos elementos todavía son demasiado escasas. Conviene multiplicar los esfuerzos para recoger más información y sobre todo difundirla antes diferentes instancias pertinentes.

EL PASADO Y EL FUTURO DE LOS ADOLESCENTES EN EL MUSEO DE LA CIVILIZACIÓN

Lucie Daignault

Los adolescentes, lo sabemos, no constituyen el público natural de los museos. En general, van a estas instituciones en contexto escolar o familiar. El rasgo obligatorio de esas visitas perjudica probablemente la idea del museo como lugar de ocio a frecuentar con amigos. Para los jóvenes, la asociación escuela/museo es fuerte y a menudo consideran el museo como un lugar pedagógico. Preocupado de ofrecer un medio estimulante, y además cultural, a los adolescentes el Servicio de educación pidió al Servicio de la búsqueda y de la evaluación dirigir una investigación con los adolescentes. Realizada con 260 jóvenes en sus lugares de ocio, la investigación se apoya sobre tres grandes preguntas: ¿Cuál es su utilización de los museos? ¿Cuáles son sus representaciones de los museos? ¿Cuáles son los elementos que les atraerían al museo? Presentaremos en este artículo los componentes importantes de nuestra investigación.

Los objetivos

- Recoger información sobre su utilización de los museos (sus intereses, apreciación de las experiencias vividas) así como sobre las motivaciones que orienten sus actividades de ocio.
- Conocer sus expectativas frente al Museo de la Civilización.
- Identificar sus preferencias en cuanto a los temas de exposición, las actividades o los eventos del Museo.
- Conocer las expectativas de los adolescentes en cuanto al tipo de enfoque a privilegiar en las exposiciones.
- Recoger las representaciones de los jóvenes relativos a los museos.

La metodología

En marzo del 2000, se realizó una investigación bajo la supervisión de André Allaire a los jóvenes que frecuentan el Museo de la Civilización. Para enriquecer nuestro conocimiento de los públicos de adolescentes, las entrevistas se hicieron fuera del Museo. Para tener un retrato que incluye las múltiples realidades vividas por los adolescentes, la investigación se desarrolló en diversos lugares que frecuentan durante su tiempo libre, o sea en el cine Cinéplex Charest, en tres casas para jóvenes ubicadas a Limoilou, Saint-Foy y Saint-Nicholas, en un café-juventud a Levis, a Place Laurier y en los cines de las Galerías de la Capital.

Como habíamos emitido la hipótesis de que las percepciones, las preocupaciones y los intereses variarían según la edad y el sexo de los adolescentes, hemos constituido una muestra intencionada compuesta de una cantidad igual de adolescentes teniendo entre 12 y 14 años y entre 15 y 17 años. En total, entrevistamos a 260 jóvenes. Cinco investigadores del programa de técnicas de sondeo del Colegio Mérici realizaron las entrevistas en persona. Por mediación de un cuestionario cerrado, recogimos la información. A pesar del gran número de preguntas, los jóvenes se prestaron al ejercicio y acogieron favorablemente la atención que el Museo les otorga, preocupándose de sus intereses y de sus expectativas cuando visitan el Museo de la Civilización.

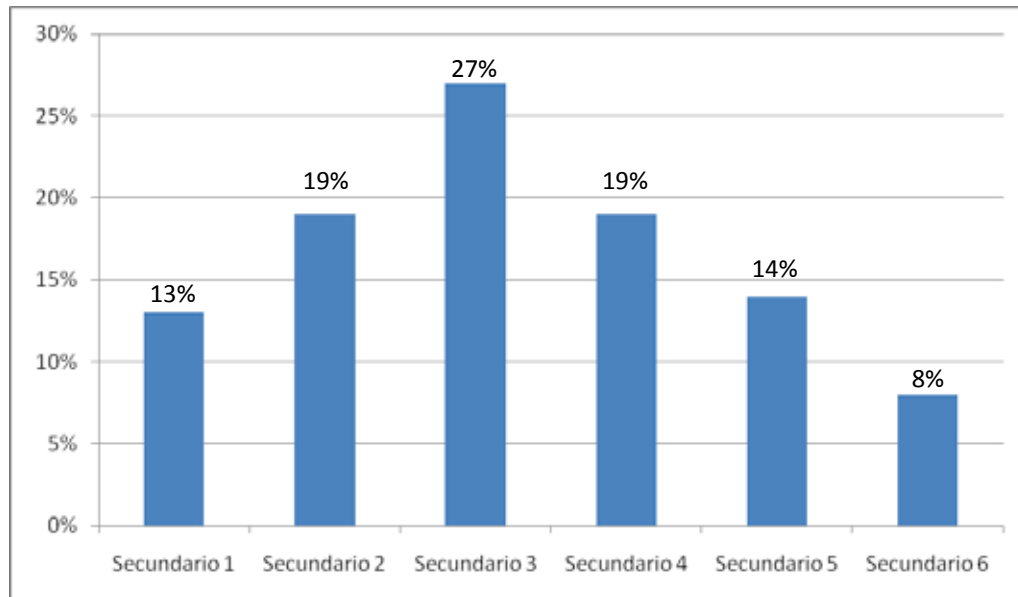
En este artículo, presentaremos los resultados de esta investigación. En primer lugar, elaboraremos el retrato de los jóvenes interrogados (sexo, edad y escolaridad) y su utilización del Museo, a la vez sus costumbres y percepciones de la visita. Luego, presentaremos por turno los resultados relativos a sus representaciones de los museos, a sus expectativas, a sus intereses para actividades y sujetos de exposición, y a los factores que les incitarían a venir más frecuentemente al Museo de la Civilización. Los resultados se presentan para el conjunto de la muestra y luego, si es pertinente, relataremos las diferencias observadas según el sexo y la edad de los jóvenes interrogados. Con pruebas estadísticas, hemos efectivamente cruzado la mayoría de las preguntas con el sexo y la edad, porque habíamos emitido la hipótesis de que las expectativas y los comportamientos variarían según esos factores.

El retrato de los jóvenes interrogados

Las niñas forman 54% de la muestra y los niños 46%. 42% de los jóvenes interrogados tiene 14 años y menos y 58% entre 15 y 17 años. A pesar del objetivo inicial de tener una cantidad igual de adolescentes en cada grupo de edad, la cuantía débil de jóvenes de 12 años constituye un indicador interesante para el Museo. En efecto, indica que este grupo tiene la edad donde las actividades anteriormente hechas con la familia, ahora se hacen con amigos. Así mismo, el paso de medio familiar a medio de tipo amical se realiza hacia la edad de 13 años. 27% de los jóvenes encuestados estudia actualmente en tercer año de secundario, los alumnos en segundo o cuarto año representan 19% de los jóvenes. Respectivamente 13% y 14% son en primer y quinto año (véase gráfico 1).

Nuestra investigación incluye una gran parte del mapa escolar de la región de la ciudad de Quebec porque los jóvenes que fueron interrogados provienen de 68 escuelas repartidas en 37 ciudades. De este número, hay ocho escuelas privadas.

Gráfico 1
El nivel de estudios de los jóvenes interrogados
(N = 260)



El Museo: un universo conocido de los adolescentes, a menudo frecuentado con la escuela y la familia

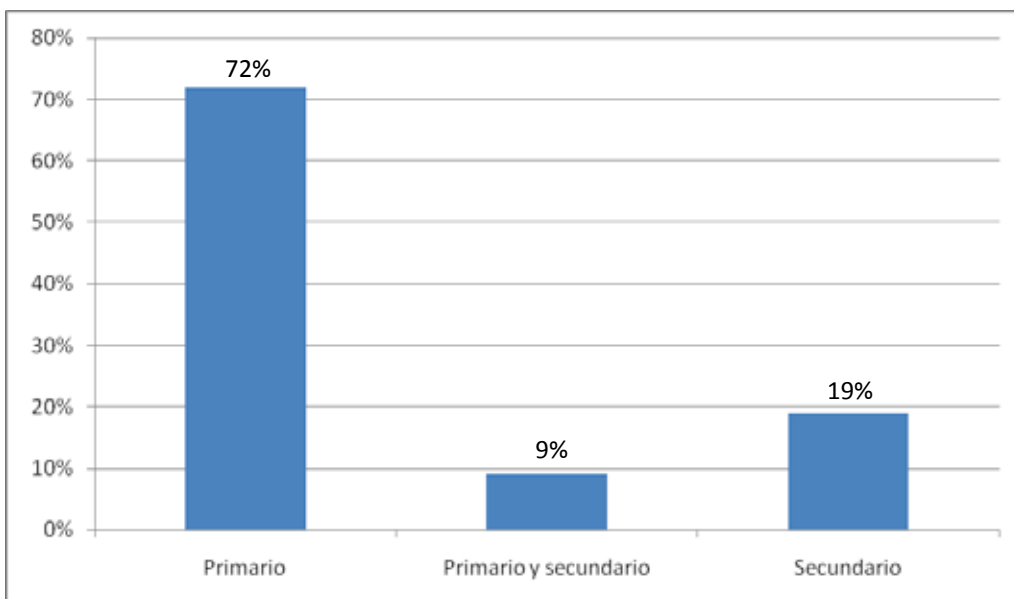
A pesar de que la investigación se desarrolla fuera del Museo de la Civilización, 87% de los adolescentes sondeados ya había visitado el Museo y, en ciertos casos, repetidas veces. Para 92%, la visita se hace en un contexto escolar (45% visitó exclusivamente con la escuela), 46% fue en familia y sólo 21% con amigos. Que la mitad de los jóvenes hubieran frecuentado el Museo en familia revela una práctica cultural de familias residiendo en la gran región de Quebec.

Tenemos que constatar que la salida escolar y familiar adelanta la salida con amigos. La amistad tiene un rol importante durante la adolescencia. Sin duda, hay que tener en cuenta este dato durante la elaboración de proyectos dirigidos a jóvenes en contexto de ocio, además que la mayoría de los adolescentes de nuestra investigación indicó que pasar un momento agradable con amigos constituye su expectativa principal cuando eligen un ocio.

Sólo 13%, o sea 33 jóvenes encuestados, nunca había visitado el Museo. Las razones evocadas son la falta de tiempo, el aburrimiento o la falta de interés. También, algunos adolescentes lo perciben como un lugar para adultos, así explican porque no vienen a visitarlo.

Hemos tratado conocer en cual año visitaron el Museo. Varios fueron algunas veces con su escuela. El próximo gráfico, ilustra que 72% de los jóvenes interrogados participó en una actividad educativa cuando eran alumnos del primario y 19% cuando estudiaba en una escuela secundaria.

Gráfico 2
La frecuentación escolar
(N = 60)



¿Cuándo fue la última visita? Nuestros resultados indican que 34% visitó durante el último año y 30% en el transcurso de los dos o tres últimos años. Para aproximadamente el cuarto de la muestra, la última visita remonta a más de cuatro años.

Los motivos de la visita

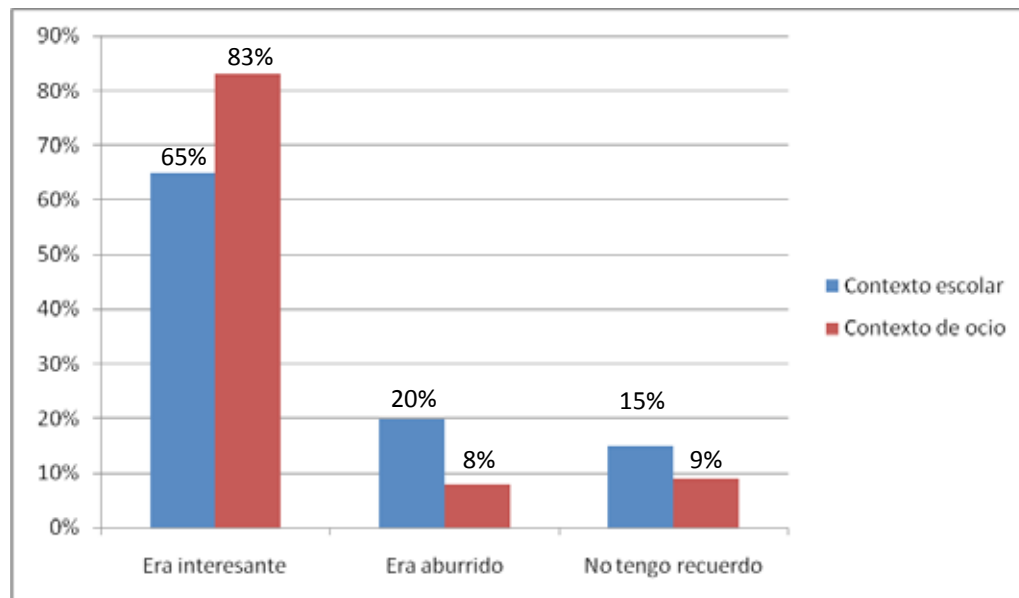
Muchas actividades pueden motivar a los visitantes a frecuentar el Museo: exposiciones, actividades escolares, animaciones de cualquier tipo, conferencias y cine. Dos preguntas apuntan a notar las circunstancias de visita. En primer lugar, los adolescentes debían indicar la actividad o las actividades en las cuales participaron durante su paso por el Museo. En segundo lugar, una pregunta más general trata de delimitar las razones que los motivan a frecuentar el Museo. Nuestros datos revelan que 81% vino para visitar las exposiciones y que el 64% asistió a un taller escolar. Notamos que 23% se movió para ver un espectáculo. Así mismo, nos lleva a suponer que el Museo no le repele cuando los productos ofrecidos corresponden a sus intereses.

Buenos recuerdos de la visita al Museo

Los adolescentes tuvieron una buena impresión de su paso por el Museo. En efecto, aunque 14% consideró su visita aburrida, 74% la pensó interesante. La investigación dirigida a adolescentes en marzo del 2000 también demostró que los jóvenes están satisfechos (57%) y muy satisfechos (42%) de su visita al Museo. Sin embargo, aquellos que frecuentaron la institución sólo en contexto escolar apreciaron menos su paso. En este sentido, 65% de los jóvenes dicen haber encontrado su visita con la escuela interesante aunque la cantidad de visitas queridas sube a 83% en otros contextos (gráfico 3).

Considerando que 93% de los jóvenes relata la visita guiada como la que gusta menos, hay posibilidades importantes que asocian este tipo de visita a un curso magistral. Al haber conversado con los adolescentes regularmente, sabemos que no sólo otorgan su preferencia a la visita libre, pero prefieren actividades que se distingan lo más posible de lo que hacen en la escuela. Una investigación ante 2,411 adolescentes de 4º y 5º secundario, repartida en nueve regiones administrativas de Quebec, permite también sacar esa preferencia marcada para la visita libre con un familiar o un amigo. Sólo 16% prefirió la visita guiada. Por otro lado, los jóvenes distinguen esa visita del taller de un guía animador que obtiene el favor de 51% de los jóvenes interrogados⁹.

Gráfico 3
Recuerdo del Museo con arreglo al contexto de visita
(N = 60)



Que la exposición *Fou rire* (Ataque de risa) obtiene la cuantía más importante de menciones es revelador. Los jóvenes, como le mencionan repetidas veces, prefieren las visitas libres. Como no hubo actividades educativas en esta exposición, los adolescentes visitaron libremente, en familia o con amigos. Este resultado nos permite notar que prefieren una visita autónoma.

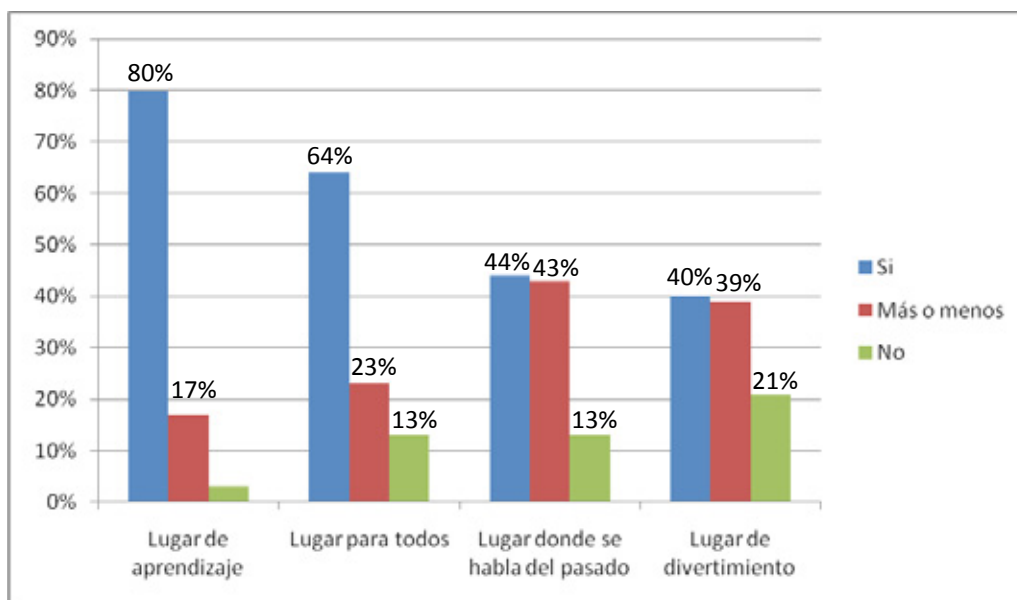
Las representaciones de un museo

Cuatro preguntas debían permitirnos identificar las representaciones que tienen los adolescentes de los museos. En primer lugar, ellos debían relatar las clientelas a las cuales piensan que los

⁹ Lopes, I., Lemerise, T., Pinard, J.-F. & Lussier-Desrochers, D. (2001). *Le groupe focus et le questionnaire: 2 méthodes complémentaires d'investigation des points de vue des adolescents sur les musées. (El grupo foco y el cuestionario: 2 métodos complementarios de investigación de los puntos de vista de los adolescentes sobre los museos)*. Comunicación difundida mientras el coloquio anual del Grupo de interés especializado en educación museal (GISEM); Universidad Laval, Quebec.

museos se dirigen. Los primeros resultados son muy elocuentes e indican que el Museo tiene que tramitar para seducir esa clientela.

Gráfico 4
Sus representaciones del Museo
(N = 260)



70% de esos jóvenes perciben que el Museo se dirige principalmente a las escuelas y a los adultos un 69%. Sólo 36% de los adolescentes encuestados cree que los museos se dirigen también a ellos.

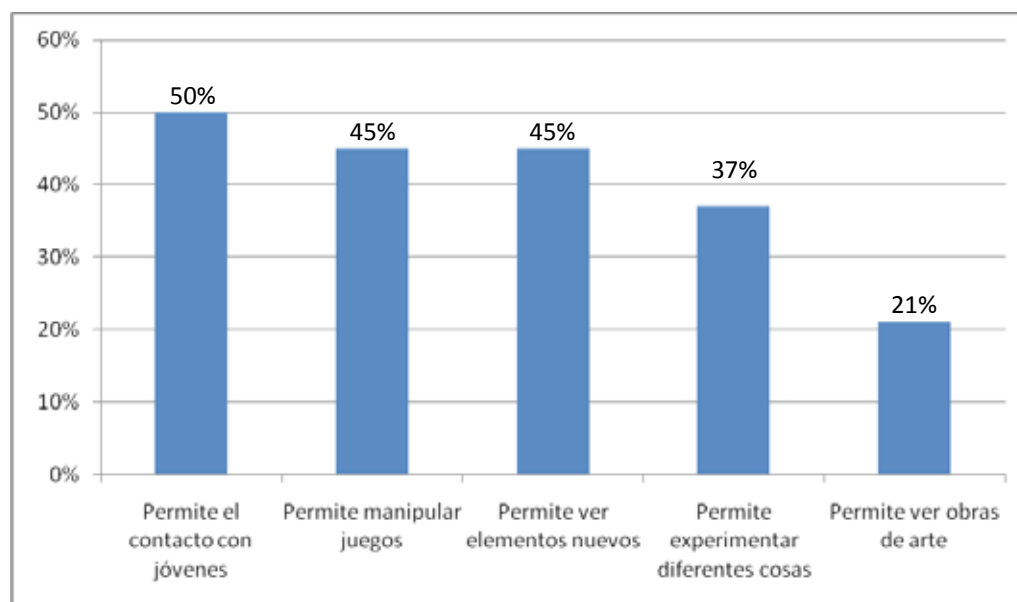
La imagen que poseen del museo explica en gran parte el resultado precedente. Por su parte, el próximo gráfico presenta los resultados relativos a los atributos otorgados a un lugar museal por los jóvenes. Nos parece obvio que sus respuestas son influenciadas por sus experiencias de visita, sobre todo en contexto escolar. Asimismo, 80% ve el Museo como un lugar de aprendizaje. Por otro lado, sólo 40% lo percibe como lugar de divertimento y además 21%, una proporción no despreciable, no califica el Museo como lugar de divertimento. Eso puede explicar, en parte, que la visita de un museo no está incluida en su ocio.

Otras dos preguntas cerradas apuntaban a delimitar las representaciones que los adolescentes tienen de un museo. ¿Consideran el museo como un lugar tranquilo? ¿Cómo un lugar de divertimento? ¿Cómo un espacio para aprender? Presentaremos los resultados oponiendo la pareja "tranquilo y vivo" a la pareja "aprendizaje y divertimento". Los datos señalan que 58% considera el museo como un espacio tranquilo. Entre ese número, 37% indica un lugar tranquilo donde aprenden y 21% piensa que aunque que es tranquilo, también es divertido. 38% califica el museo como un lugar vivo donde aprenden. Por último, sólo 11% lo percibe como un espacio vivo y divertido.

Una preferencia marcada por las exposiciones interactivas

¿Cuáles son las expectativas de los jóvenes cuando vienen al Museo? La mitad de los adolescentes interrogados desearían que una actividad que les está dedicada les permitiera estar en contacto con otros jóvenes (véase el gráfico 5). La experimentación y la interactividad constituyen dos polos esenciales si consideramos que 45% privilegia la interactividad y 37% la experimentación. La novedad es un elemento que tienen en cuenta los adolescentes porque 45% espera ver nuevos componentes cuando visitan el Museo.

Gráfico 5
Las expectativas de los jóvenes encuestados
(N = 60)



La investigación de Lopes, Lemerise, Pinard y Lusier-Desrochers (2001) relatada anteriormente confirma igualmente ese interés para la manipulación. En ese sentido, 84% prefiere tocar a los objetos y manipular aparatos, 54% prefiere utilizar los computadores del museo, y 52% mirar los videos interactivos.

Interrogados sobre lo que les ha gustado más del Museo de la Civilización, algunos han mencionado tanto una exposición en particular o las exposiciones en general, como la variedad y los temas tratados. La sala de vestido, *Ataque de risa* y *Lunas* son las exposiciones más frecuentemente incluidas en las preferencias. También, los medios museográficos obtienen el favor de los jóvenes. Hacen referencia a los juegos interactivos, las películas, las imágenes el audiovisual, la atmosfera y los decorados. Mientras en la investigación de marzo del 2000, mencionaron igualmente la presencia de juegos interactivos como primer medio para mejorar su percepción y su interés por el Museo.

Los irritantes: la ausencia de manipulaciones, la lectura y el ambiente

Es interesante constatar que lo que los adolescentes quisieran menos se ubica en el lado opuesto de lo que les gusta más. Apreciando los juegos interactivos, es lógico que mencionen como irritantes los elementos siguientes: “no tocar, leer, largas explicaciones, largo y no se mueve”. Igual, consideran esencial el ambiente y denuncian: “ambiente monótono, el hecho de deber hablar en voz baja...” Expresando una preferencia para las visitas libres, se puede entender que la obligación de seguir un guía está sujeta a comentarios negativos. Por otra parte, eso no significa necesariamente que no aprecien las actividades dirigidas por un guía porque 73% las percibe interesantes. Aquí, podríamos emitir la hipótesis de que distinguen las visitas guiadas de las actividades de animación oponiéndoles según el grado de libertad que ofrecen y según su nivel de demarcación de la animación con la prestación de un docente en clase.

La música: un ineludible

Cuando les preguntamos sobre las actividades, los medios museográficos, los enfoques o los temas de exposición que les gustarían, los jóvenes ponen la música en cabeza de lista. No limitan su interés para la música a la sola exposición. En efecto, la música les interesa en todos los niveles: como tema de exhibición, como actividades de animación (culturales o escolares), como medio museográfico en una exposición que no es necesariamente dedicada a la música y en fin, como un elemento que contribuye al ambiente de una sala de exposición.

Consiguientemente, al lector no le será necesario aprender que la música constituye igualmente el ocio principal de los jóvenes. Parece que la música posee un valor universal para ellos. Mientras una investigación ejecutada en la exposición *Internautas voyageurs immobiles*¹⁰ (*Internautas viajeros inmóviles*), algunos adolescentes interrogados relataron haber ido al Museo para visitar la exhibición *Je vous entend chanter (Les escucho cantar)*, exposición esencialmente sonora, dedicada a la historia de la canción quebequense. Ese resultado confirma su interés por la música, pero además que no es necesario que una exposición sobre la música sea dedicada a la música que normalmente escuchan para que les interese.

Intereses diferenciados según el sexo

En las preguntas relativas a las exposiciones, a los medios museográficos o a las actividades que interesan a los adolescentes son fuertemente marcadas por las diferencias entre el sexo y la edad.

Los artes obtienen el favor de las niñas

Los resultados que resaltan de esta investigación lamentablemente corroboran los estereotipos. Las niñas se interesaron más por el teatro (62% contra 25%) y por las creaciones artísticas (52% contra 32%) que los niños. Esta atracción marcada por el teatro se expresa además en su interés por los disfraces y los decorados. En este sentido, 74% de ellas cuenta preferir los disfraces

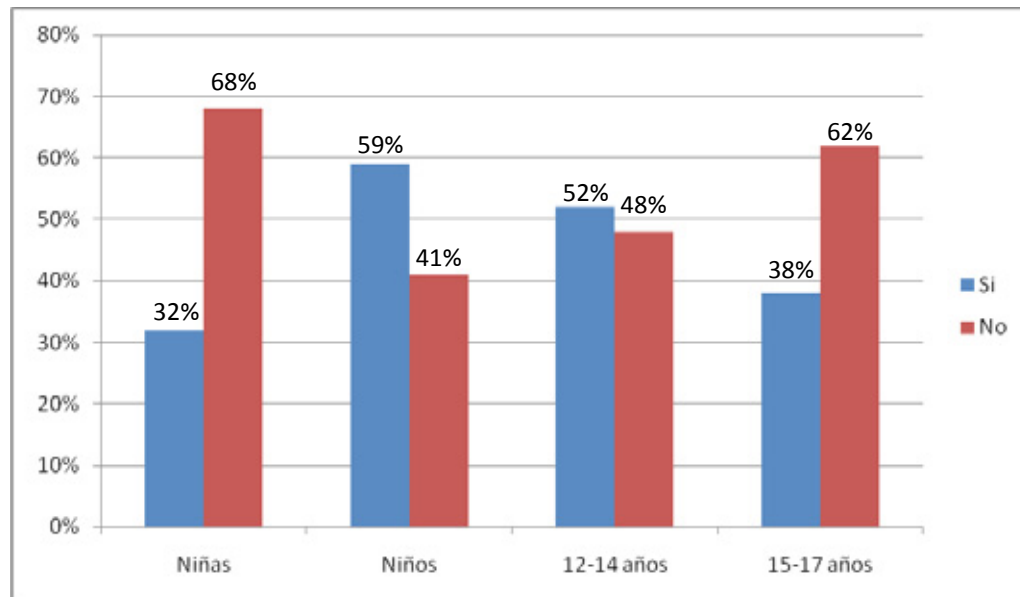
10 Daignault, L. (1996). *Évaluation dans l'exposition Internautas, voyageurs immobiles? La mobilité dans l'immobilité. (Evaluación en la exposición ¿Internautas, viajeros inmóviles? La movilidad en la inmovilidad.)* Informe de investigación: Museo de la civilización.

en comparación con 15% de los chicos y se interesan en los decorados en una proporción de 50% contra sólo 21% de los niños. En lo que concierne a los temas de exposición, también se encuentran diferencias entre los sexos. En efecto, las niñas relatan más frecuentemente que los niños su interés por exposiciones que presenten artistas reconocidos, obras de arte y esculturas. **Ciencias y deportes atraen a los niños.**

Los niños otorgan su preferencia a las exposiciones científicas. Mientras que 32% de las niñas se declaran encantadas por ese tipo de exhibición, 59% de los chicos lo prefiere (véase gráfico 6). Esta preferencia parece ser evidente si consideramos que los niños prefieren también los juegos interactivos altamente utilizados en exposiciones científicas.

Igualmente, el enfoque de las ciencias está marcado por la edad porque 52% de los jóvenes teniendo entre 12 y 14 años se interesa por las ciencias, en comparación con 38% de los 15-17 años (gráfico 6).

Gráfico 6
Interés para las ciencias según el sexo y la edad
(N = 260)



No sólo los niños practican más deportes que las niñas pero desean, en una cantidad más grande (71%) que ellas (43%), que el Museo incluya a su programación exhibiciones sobre el deporte en general o sobre un deporte específico.

Inventiones e interacciones corresponden a los intereses de los niños y los más jóvenes

Los chicos expresan un interés más fuerte por los juegos interactivos con un porcentaje de 67% contra 51% de las chicas. Incluso durante el ocio, los juegos informáticos son más estimados por ellos. En efecto, 41% juega frecuentemente con esos juegos. En comparación, sólo 19% de las niñas juega con juegos informáticos y 25% nunca jugó con ese tipo de juego. Observamos que la tendencia a dedicar un cierto número de horas a juegos informáticos disminuye con la edad: 42% de los adolescentes de 12 a 14 años menciona jugar a menudo contra 21% de los teniendo 15 a 17 años.

Los más jóvenes, niñas y niños confundidos, otorgan ligeramente más interés a aquellos juegos que sus mayores. Efectivamente, obtienen el favor de 65% de los 12-14 años en comparación con 53% de los 15-17 años.

Los incitativos: los temas de exposición esenciales para la visita aquí voy

¿Cuáles condiciones influenciarían las costumbres de visita de los adolescentes al Museo de la civilización? Hemos presentado cinco propuestas susceptibles cambiar sus costumbres. Los temas de exposición poseen una influencia cierta sobre su decisión de visitar el Museo porque 46% piensa que irían mucho más frecuentemente si hubiese temas que les interesaran. Obtuvimos un dato similar de una investigación telefónica realizada ante los residentes de Vanier¹¹, el 59% de los encuestados indicó que su decisión de visitar el Museo se fundaba principalmente sobre la temática de la exhibición.

Hemos tratado de establecer las temáticas y los sujetos de exposición que los adolescentes desearían ver en el Museo de la civilización. Aparte de la música, para la cual hemos presentado un módulo especial, el índice de interés para las temáticas propuestas es el siguiente: los deportes (51%), las artes (43%), los temas históricos (32%) y las ciencias (29%). A través de una pregunta abierta, los jóvenes fueron invitados a sugerir temas de exhibición. Un análisis del contenido de sus proposiciones permitió sacar seis temáticas: los deportes, la música, lo que no está dentro de su ámbito común, el cine, la moda y los medios de transporte. Varios otros temas fueron aludidos por algunos jóvenes.

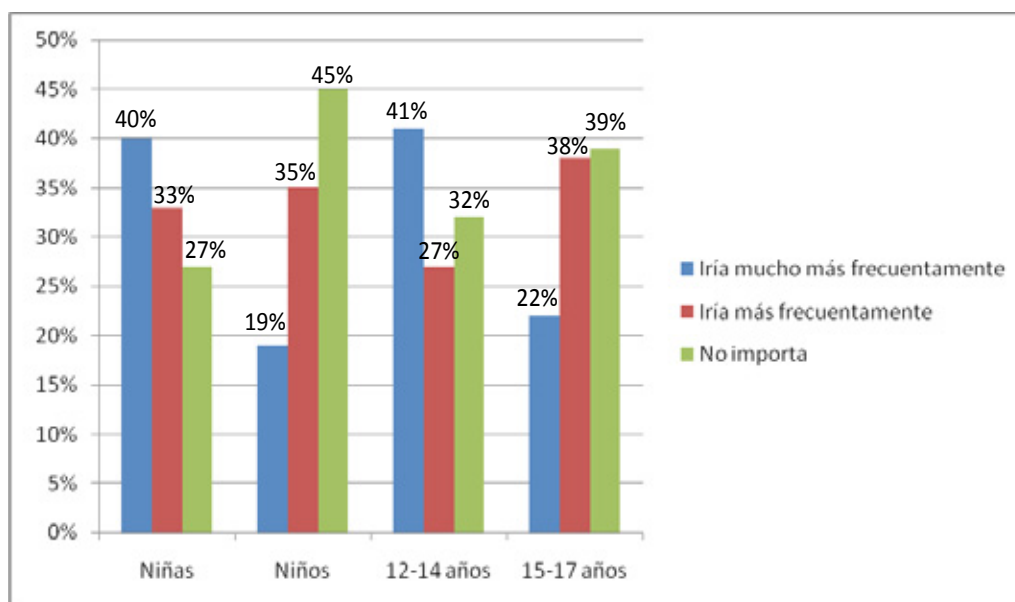
Actividades para los adolescentes y un rincón del encuentro: condiciones ganadoras

Entre los factores que favorecerían la visita al Museo por las niñas y los niños, notamos, más allá del tema, que hay dos condiciones que tendrían un impacto sobre la frecuencia de sus visitas al Museo: la posibilidad de reunirse con jóvenes de su edad en un lugar previsto con este fin, así como la participación en actividades construidas especialmente para los adolescentes. Ambas cosas son relatadas como condiciones que les empujarían a ir más frecuentemente al Museo. En este sentido, 34% señala que vendría de manera mucho más frecuente y 38% un poco más frecuentemente si actividades especiales para los jóvenes fueran organizadas por el Museo.

11 Daignault L. (1999). *Les faits saillants de l'enquête auprès de la population de Ville Vanier. (Los hechos destacados de la investigación ante la población de Ciudad Vanier)*. Notas de investigación: Museo de la civilización.

Sin embargo, observamos diferencias según el sexo y la edad. Las chicas, más que los chicos, admiten que si existieran esas condiciones, frecuentarían más el Museo. Las niñas y los jóvenes, en cantidad más importante que los mayores, consideran la presencia de un rincón de encuentro (véase gráfico 7) y la oferta de actividades para los jóvenes como factores que condicionarían la frecuencia de sus visitas.

Gráfico 7
Un rincón del encuentro: un elemento atrayente para las chicas y los más jóvenes
(N = 260)



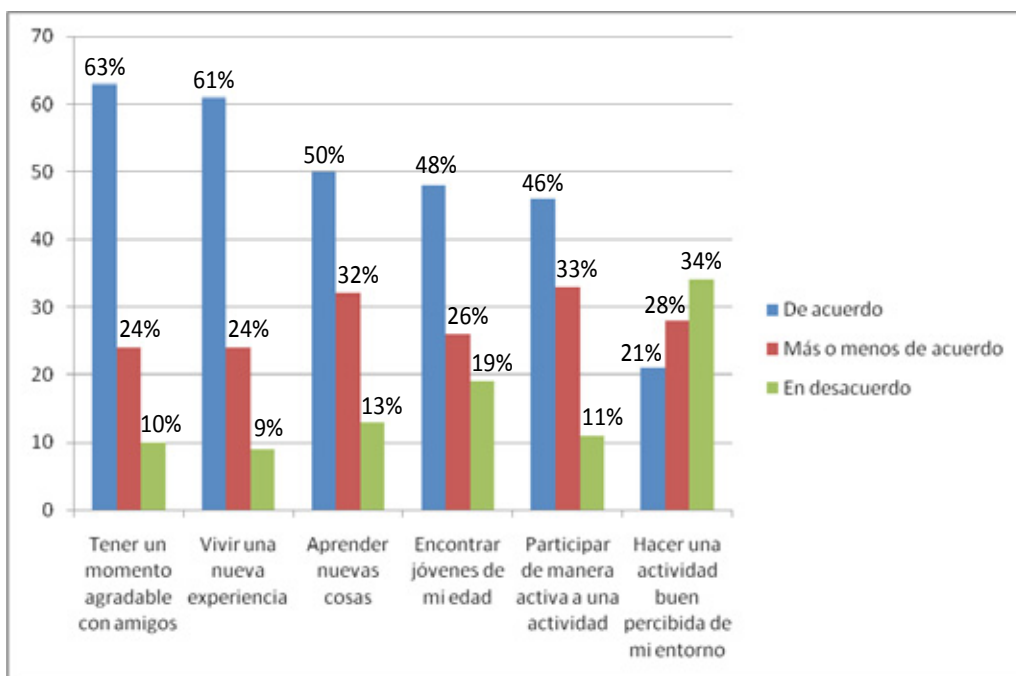
El ocio

En general, dos preguntas relativas al ocio de los adolescentes nos parecen esenciales. La primera tiene que ver con su nivel de acuerdo o de desacuerdo con cinco expectativas relativas a su ocio. La segunda se vincula con los tipos de ocio que prefieren y la frecuencia de su práctica. El gráfico 8 ilustra lo que buscan en su tiempo libre. La gente que ha trabajado con los jóvenes, ya sean trabajadores sociales, psicólogos o docentes, pusieron en evidencia lo que importa más durante la adolescencia, o sea los amigos y los compañeros. No es sorprendente entonces que un 63% indique que prefiera tener un momento agradable con sus amigos durante su tiempo libre. Además, la atracción de la novedad es considerada importante porque 61% afirma buscar nuevas experiencias.

Sin embargo, las niñas otorgan más importancia a las relaciones humanas que los niños cuando comparten sus expectativas con respecto a su ocio. En efecto, 73% de ellas contra 54% de ellos eligen tener un momento agradable con amigos como expectativa y 57% de las chicas en comparación con 36% de los chicos desean encontrar jóvenes de su edad.

¿Qué hacen precisamente durante su tiempo libre? 74% de los jóvenes afirma escuchar música de manera muy frecuente, haciendo de esta actividad, el ocio más practicado. Mirar la televisión clasifica en segundo puesto con 56%. La práctica de un deporte es relatada por 53% de los encuestados y la lectura es la última actividad elegida, sólo 19% dice leer frecuentemente, 36% lee raramente, y 21% nunca.

Gráfico 8
Las expectativas atañendo el ocio
(N = 260)



Observamos diferencias significativas entre el ocio de los niños y de las niñas. En la muestra total, 52% de los adolescentes encuestados mencionó practicar un deporte. Si analizamos el resultado considerando el sexo, notamos que ellos practican más regularmente un deporte (66%) que ellas (40%).

Una investigación realizada en 1994 por los ministerios de Educación, de la Cultura y de las Comunicaciones, así como por los Asuntos municipales demostró diferencias significativas según el sexo.

Las costumbres de ocio de las niñas y de los niños se distinguen de varias maneras, las primeras manifiestan más interés por las actividades socioculturales, y los segundos, por las actividades físicas y deportivas. En el campo sociocultural, ellas practican más actividades con predominio artístico tales como las artes de interpretación y las actividades de escritura. En cuanto a los deportes, los chicos practican más que las chicas y dedican más tiempo a este tipo de actividad¹².

12 Garon, R., Directorio de investigación, de evaluación y de estadísticos, ministerio de la Cultura y de las Comunicaciones; Gignac, L. Directorio de ocio y de programas de la juventud, ministerio de los Asuntos municipales; Legault, G., Directorio de la investigación, ministerio de la Educación. (1994). *En vacances et à l'école. Les loisirs des élèves du secondaire. (De vacaciones y a la escuela. El ocio de los alumnos de secundario)*. Informe de investigación: ministerio de Educación de Quebec.

¿Cómo alcanzar los jóvenes? La televisión en cabeza de lista

La baja frecuencia de las visitas de los adolescentes al Museo no puede ser vinculada a un desconocimiento del Museo porque 73% había escuchado hablar de él en el transcurso del último año. Nuestra investigación reveló la importancia de la televisión (58%) y de las salidas escolares (53%) como fuente de notoriedad del Museo. Constituyen los dos principales canales de información aludidos por los encuestados. Los carteles, por su lado, atraen la atención del 49% de los jóvenes, así, constituyen un medio bastante eficaz ante este grupo. Además, es interesante constatar que adolescentes conversan entre ellos del Museo de la civilización. En efecto, notamos que un 33% fue informado sobre el Museo por amigos.

Más allá del canal de información a través el cual los jóvenes fueron informados sobre el Museo, nos parecía importante conocer el o los mejores medios para alcanzarlos. La televisión encabeza la lista, lo que no es sorprendente teniendo en cuenta el resultado anterior. Paradojalmente, los carteles son pocos mencionados, aun cuando 49% de los adolescentes reveló anteriormente haber recibido información del Museo por los carteles. Ese resultado nos deja presumir que los carteles constituyen de todos modos un medio eficaz para llegar a los adolescentes. Es importante considerar que ese predominio de la televisión al igual que la ambivalencia observada con respecto a los carteles emergían también de la investigación realizada entre los adolescentes que fueron a visitar el Museo durante las vacaciones de primavera en marzo del 2000.

Trabajar la especificidad del Museo

Los adolescentes, como lo demuestran los resultados de nuestra investigación, conocen el Museo de la civilización el que frecuentaron principalmente con la escuela pero igual en contexto de tiempo libre con su familia o con amigos. El recuerdo que conservan de la visita es más bien agradable, puesto que vinieron voluntariamente.

La percepción que tienen del museo explicitaría, en parte, su reticencia a visitarlo durante su tiempo libre. 80% percibe efectivamente el Museo como un lugar de aprendizaje, mientras que sólo el 40% lo considera como un lugar de divertimento. Por otro lado, los nuevos descubrimientos y la novedad se identifican como expectativas cuando van al Museo. Lo que puede parecer a primera vista contradictorio deja un rayo de esperanza para los museos. Los adolescentes son curiosos y les gusta experimentar; basta con tener una manera apropiada de interesarles. Para romper la asociación museo/aprendizaje escolar, la oferta desarrollada por los museos debe ubicarse en el lado opuesto a lo que se hace en clases, ya sean grupos escolares o jóvenes que lo visitan en su tiempo libre. El Museo deberá abolir: la visita guiada de tipo tradicional y la compañía de un guía desde el principio hasta el fin de la visita.

Más allá de un enfoque dinámico que considere las principales características de los jóvenes, los temas de las exposiciones son también determinantes para atraerlos al Museo. Nuestra investigación efectivamente reveló que cerca de la mitad de los adolescentes interrogados piensan que irían más frecuentemente al Museo si los temas les interesaran.

En general, no participan en proyectos que no correspondan a sus intereses y sus necesidades, y también rechazan los productos que no se adaptan a sus gustos y valores. Como los gustos,

las prácticas y las tendencias de los jóvenes evolucionan rápidamente y que la adolescencia constituye un periodo relativamente corto en la vida de un individuo, es primordial consultarles durante la realización de productos que les son dedicados. En el mismo sentido, el Museo de la civilización hace sistemáticamente estudios previos con el fin de delimitar las representaciones e identificar los medios y enfoques a privilegiar así como las evaluaciones formativas para hacer un pre-test de ciertos elementos (texto, juego informático, interactivo, montaje, etc.).

La experimentación y la interactividad constituyen cuestiones ineludibles ante el público adolescente. ¿Deberíamos transformar los museos en lugares similares a los lugares más frecuentados como los cines, los bares, los complejos deportivos? Al contrario, los jóvenes reconocen una especificidad en los museos y conciben que pueden vivir allí una experiencia única. Así, el museo tiene que desarrollar un enfoque innovador y estimulante en este ambiente que le pertenece. En fin, ¿qué caracteriza a los museos? Aunque no tiene mucho pasado, ahí existe un campo de investigación que parece tener futuro, igual que el ingreso de los adolescentes al Museo, por lo menos, lo esperamos.

¿QUÉ SIGNIFICA ORIENTARSE EN LA CULTURA?

M'Hammed Mellouki,
Clermont Gauthier y
Denis Simard

Este texto intenta responder a la pregunta formulada en el título. Las ideas que presenta fueron elaboradas en el marco de una investigación que atañe a las relaciones entre las escuelas secundarias y los museos y, más generalmente, entre la educación y la cultura. La primera parte presenta los resultados de análisis de un corpus a la vez oral y documental ubicándoles en la coyuntura de las reformas pendientes en educación en Quebec y de la mundialización de la cultura. La segunda parte, pone en evidencia estrategias susceptibles de guiar el pensamiento y la acción de los actores escolares y culturales apuntando a dar a los jóvenes de las escuelas secundarias un mejor acceso a la cultura y a los museos en particular.

Primera parte: La educación y la cultura

La globalización y la liberalización de los intercambios, que abren inevitablemente la puerta a la mundialización del comercio de mercancías, del saber y de los bienes simbólicos, conducen a las comunidades a temer por su identidad, su idioma y su patrimonio cultural (Bourdieu, 2001), siendo expuestas a los imponentes productores de cultura, sobre todo estadounidense, y a los símbolos de los medios de comunicación de masas que siempre se ajustan al mismo “formato” (Séguin, 2000; Lévesque, 2002). “Los criterios de rentabilidad de las industrias culturales las más poderosas”, escribe un representante de la UNESCO, “dictan la estandarización de nuestros universos simbólicos, la homogeneización de los gustos, de los lenguajes y de los valores permitiendo a las industrias culturales crear mercados más vastos para la difusión de sus productos” (Montiel, 2002). Frente a la uniformización de los modos de vida y de los estilos de conducta, a la adaptación de la mano de obra y a la estandarización de los sistemas de formación y de producción, y frente a la presencia cada vez más fuerte del extranjero en su ámbito (Henry, Segal, Chevrier & Globokar, 1998, p. 10), las culturas locales se convierten en la reserva de la cual las comunidades sacan los recursos que necesitan para mantenerse, salvar su especificidad e integrarse a la marcha del mundo. Así mismo, pueden abrirse al otro sin confundirse, sacar provecho de las posibilidades que ofrecen la mundialización y la globalización sin alejarse demasiado de su propia historia y sin ser privado de su originalidad.

En esa coyuntura brevemente descrita se formula la cuestión de la relación entre la escuela y la cultura. Es una coyuntura que impone una doble dinámica a la escuela. Por una parte, debe formar a los jóvenes y prepararles para integrarse en un mundo económico con fronteras cada vez más evanescentes, con dimensiones más amplias, exigencias cada vez más altas en materia de cualificación y prestación. Por otra parte, debe responder a las necesidades de la comunidad de transmitir a la generación joven los cimientos culturales que aseguran

su integración a la sociedad (Thwyaites, 2000; Centro Tricontinental, 2002; Warnier, 1999; Melançon, 2002). Algunos analistas reprocharon a la escuela no haber podido enfrentar esa doble dinámica: la escuela, el equipo docente y los formadores fueron acusados de falta de imaginación, quedándose con métodos tradicionales que convenían a ciertos tipos de alumnos, pero no a otros, y también de haber propuesto programas con un pobre contenido cultural, con consecuencias perjudiciales para la construcción de las identidades (Warnier, 1999) y para el desarrollo de los jóvenes y su integración a la sociedad de mañana (Inchauspé, 1997).

Ese contexto y las críticas con respecto a la institución escolar lograron redefinir los contenidos de la enseñanza primaria y secundaria, los programas de formación de los futuros docentes, y revisar los enfoques pedagógicos y en consecuencia, remodelar el rol que cumplen los profesores como portadores e intérpretes de la cultura ante las jóvenes generaciones (MÉQ, 2001). En el centro de esa transformación general, están los discursos oficiales, numerosos trabajos de investigación y los nuevos programas de formación docente, que abogan por un estrechamiento de la relación entre la escuela y la cultura, entendida esta, generalmente, en su sentido clásico o estético (Melançon, 2002), también buscan un acercamiento entre los contenidos de los programas escolares y las obras de cultura que atañen a los campos de los artes y de las letras, de la historia, de las ciencias y de las tecnologías. Aunque no es reciente, este interés por una proximidad entre el saber escolar y la cultura se impone como un horizonte de restablecimiento de las continuidades entre las generaciones, entre el pasado, el presente y el futuro (Simard, 1999, 2002; Dumont, 1987, 1994), como un lugar de taponamiento de las identidades deterioradas por el espíritu de la época dominado por las culturas de la imagen, del táctil y del efímero (Mellouki & Gauthier, 2002; Montiel, 2002).

Los docentes y los museos

En ese contexto, una comisión escolar y ciertos museos de la región de Quebec se refirieron al *Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante* (Centro de investigación sobre la formación y la profesión de docente, CRIFPE) de la Universidad Laval para analizar, entre otros, el proceso de colaboración entre la escuela y los medios culturales y sacar estrategias susceptibles de guiar su acción y su colaboración.

Este texto presenta algunos resultados de aquello análisis. Más precisamente, 1) presentaremos sumariamente el sentido de la cultura para los actores escolares y culturales encuestados, y los trabajos de investigación analizados; 2) esbozar a grandes rasgos la orientación “cultural” que toman las políticas educativas; 3) delimitar las obligaciones de la colaboración cultural entre las instituciones escolares y culturales. Pero primero, precisamos algunos elementos de método.

Elementos de método

La mayoría de los datos presentados aquí provienen primero del análisis de los trabajos de investigación (N = 60) sobre la relación entre las escuelas y los museos o, más generalmente, entre la educación y la cultura (Mellouki & Gauthier, 2002). Segundo, los resultados igual vienen de entrevistas (N = 54) de tipo temático semi-estructurado, realizadas durante las primaveras del 2000 y 2001 con docentes y alumnos de diez escuelas secundarias de la comisión escolar de las Premières-Seigneuries (región de Quebec), de directorios de escuela y de responsables

culturales en el seno de establecimientos de enseñanza, de padres, y de encargados de proyectos del Museo de la civilización y de las municipalidades de Beauport y de Charlesbourg. Los trabajos de investigación como el verbatim de las entrevistas fueron codificados y tratados gracias a un programa de tratamiento de datos cualitativos (Nudlst). El análisis se efectuó según el método dicho de saturación semántica y sociológica (Bertaux, 1980) y el análisis comparativo continuado (Glaser & Strauss, 1967, 1992).

Entre los temas sacados de los escritos y las entrevistas, conservamos aquí los relativos 1) al sentido de la cultura, 2) a las políticas educativas en la materia, 3) y a las obligaciones de la colaboración entre las escuelas y los museos.

El sentido de la cultura en la escuela según los actores encuestados

En cuanto a la concepción que los actores interrogados tienen de la cultura, cinco breves observaciones pueden sacarse. Primero, todos los actores escolares creen en la pertinencia, para los alumnos y su desarrollo cultural, de actividades culturales que se ubican fuera de la escuela, tales como visitas a museos. Segundo, todos dicen de forma unánime que también las exposiciones, las visitas, el enfoque didáctico y el estilo de los guías y de los animadores deberían inspirarse de una pedagogía dinámica que estimula la participación de los alumnos. Tercero, existe una divergencia en cuanto al vínculo hacer – o no hacer – entre los objetivos de aprendizaje de una materia. Numerosos jóvenes parecen preferir actividades culturales que los saquen del marco escolar en el sentido pleno del término: de la escuela, de la clase, de la enseñanza, de los enfoques pedagógicos escolares. Cuarto, en lo que concierne a la definición misma de la cultura, los actores escolares y culturales distinguen, *grosso modo*, dos significaciones del concepto de cultura. La primera se refiere a los modos de vida, las maneras de ser y de comportarse propios a una colectividad. La segunda hace referencia a las creaciones, las obras, los conocimientos de todo orden que la humanidad acumuló. Esta distinción corresponde a la que los investigadores (Forquin, 1989; Simard, 1999; Lemieux, 2002), a continuación de Fernand Dumont (1987, 1994), hacen entre *cultura primera* y *cultura segunda*. Quinto, si la escuela tiene como misión instruir, socializar y cualificar (MÉQ, 1997, p. 9; 2001), entonces su misión engloba la cultura en los dos sentidos anteriormente mencionados. Así, la escuela no sólo debe transmitir, a las generaciones de alumnos que la frecuentan, conocimientos y habilidades, si no también contribuir al aprendizaje de las normas y los comportamientos que la sociedad exige de sus ciudadanos.

El enfoque cultural de la enseñanza según las políticas educativas

Los documentos ministeriales (MÉQ, 1997, 2001), cuando resumen el espíritu de la reforma, evocan la renovación de perspectiva, en la concepción de los programas de estudios y en la práctica de la docencia en las escuelas. En esa visión, observamos una insistencia más grande para la utilización de la pedagogía del descubrimiento y, elemento nuevo, la adopción de un enfoque cultural de la enseñanza. Reducidos a sus componentes fundamentales, que le confiere el discurso oficial, este enfoque constaría, primero, ampliar el abanico de conocimientos que todos los alumnos deben poseer. Sin embargo, tales conocimientos no deben ser enseñados de manera desencarnada, sino en vínculo con el contexto social e histórico en el cual se produjeron, tanto para la enseñanza de las obras literarias o artísticas como los saberes

matemáticos, científicos, tecnológicos y técnicos. Segundo, el enfoque cultural de la docencia tiene que poner el acento sobre la formación del espíritu crítico del estudiante poniéndole en situaciones y enfrentándolo a problemas que les incitan a tomar posición, expresar sus ideas de manera clara, estructurada y fundada, compararlas con los pensamientos de los demás, entender la relatividad de los conocimientos y de los modos de vida según las épocas y los contextos sociales (MÉQ, 2001).

Las políticas educativas piden a las escuelas y los organismos conjugar sus esfuerzos con el fin de colaborar a la formación y el enriquecimiento cultural de los jóvenes. Sin embargo, la colaboración enfrenta importantes obstáculos.

Los obstáculos de la colaboración cultural

Los obstáculos que debe enfrentar la colaboración entre organismos escolares y culturales, se reagrupan en cuatro categorías.

Primero, se trata de obstáculos que podemos calificar de *estructurales* en la medida en que se refieren al funcionamiento, al mismo tributario de los modos de organización, de sus finalidades y de las modalidades de acción propias a cada una. En este aspecto, cabe pensar en factores como el horario, la pesadez de los procedimientos de aprobación de los proyectos, la falta de soporte a los profesores, la movilidad del equipo docente con estatus precario, la información sobre la programación de los organismos culturales, a menudo dada con retraso y poca eficaz desde el punto de vista de los actores principales, los docentes. Sin embargo, la rareza de los recursos financieros queda uno de los obstáculos más importantes señalados por los actores escolares y culturales y subrayados en la mayoría de los trabajos de investigación analizados (Matias & Lemerise, 2000; Matias, Lemerise & Lussier-Desrochers, 2001; Peignoux & Eidelman, 1998). Cuanto más lejos están las escuelas de los organismos culturales, más altos son los costos de las actividades extramuros. Las que reciben los jóvenes de familias más pobres no pueden contar sobre la contribución de los padres para contribuir al pago de los costos de transporte y de ingreso a los organismos culturales. Los alumnos inscritos a ciertas opciones y al *Programme d'éducation internationale (Programa de educación internacional)* parecen recibir más beneficios de financiamiento para actividades culturales: visitas de museos, teatros y de salas de espectáculos, viajes culturales, lingüísticos o deportivos.

Segundo, *ciertas obligaciones atañen al estatuto de las actividades culturales a la escuela y en los museos*. Así mismo, por ejemplo, la imprecisión del lugar de la cultura y de esas actividades extramuros, la ausencia de una visión coherente, de orientaciones o de política cultural, la falta de protocolos claros de colaboración, la ambigüedad en cuanto al vínculo entre el contenido de los aprendizajes escolares y lo de las actividades culturales.

Tercero, cabe evocar el interés débil que suscitan las actividades culturales ante los actores. Esta falta de interés se nota por parte de los docentes y de los alumnos como de los padres que presiden los consejos de establecimiento. Según los interlocutores, eso se explicita por varias razones. Los alumnos subrayan una ausencia de educación cultural familiar, la naturaleza de los proyectos culturales ofrecidos, el rol pasivo que se les pide cumplir o la similitud de tales proyectos con actividades escolares normales. Los docentes justifican el desinterés por la

falta de tiempo, la pesadez del trabajo del profesor y de los procedimientos administrativos, la insuficiencia de los medios financieros y logísticos, y la indisciplina de los alumnos. Los unos y los otros relatan la rareza de los recursos asignados a la cultura y la ambigüedad de su lugar en la escuela y el programa de estudios para explicar el débil entusiasmo con la idea de organizar una actividad cultural fuera del establecimiento.

Cuarto, otros impedimentos se vinculan a la naturaleza de numerosas actividades culturales y a los enfoques museales: actividades generalmente dirigidas a un público muy joven o adulto; actividades tradicionales presentando un patrimonio paralizado que a menudo no interesa los adolescentes ni suscita su participación; enfoques inadaptados de animación, demasiado pesados – y carentes de elementos atractivos para los jóvenes y les confina, en muchos casos, a un rol de espectáculos.

Más allá de los obstáculos enumerados anteriormente, las prácticas culturales de los docentes y de los estudiantes – la visita de museos por ejemplo – depende, como todo comportamiento social, del juego de interacción, de la calidad y de la constancia de los contactos con los socios culturales como testimonian los ejemplos siguientes.

- a) Los museos, el Museo de la civilización en particular, organizan, a menudo al principio del año escolar, encuentros de información sobre su programación. Tales encuentros decepcionaron a numerosos docentes, quienes decidieron no regresar con sus alumnos, por eso, aunque no es sólo por eso, la importancia del esfuerzo que debió ser hecho ante los profesores, mientras el segundo año de esta investigación (2000-2001), para estimularles a realizar proyectos culturales en colaboración con los museos. ¿Las razones de tales reacciones de los docentes? Demasiados discursos inútiles por parte de los organizadores, pobre oferta de actividades potencialmente pertinentes para los profesores y los adolescentes. En suma, expectativas decepcionadas y pérdida de tiempo desalientan a los docentes.
- b) Un cambio demasiado frecuente en los efectivos de los encargados de proyectos – fue el caso del museo de Charlesbourg y del Museo de la civilización – perjudica al buen funcionamiento de la colaboración cultural. Los encargados de proyecto en el seno de los museos tienen que informar a los docentes sobre la programación del museo, mantener contacto con ellos a fin de estimularles a visitar o regresar con sus alumnos, ayudarles a concebir y planificar las salidas. Deben conocer bien su propia institución, su programación, su capacidad de acogida y lo que se ofrece a los jóvenes. Los profesores necesitan un contacto con portavoces permanentes en el seno del museo. Si cambian demasiado frecuentemente de interlocutor, tienen la impresión de reemprender cada vez, no es sorprendente que al final, están desanimados.
- c) Las prácticas culturales de los docentes y de los estudiantes dependen, como todo comportamiento humano, de varios factores pero, entre estos, del estado de ánimo, de la conciencia de su misión, de la profundidad y de la constancia con los cuales pueden construir vínculos los unos con los otros: los docentes entre ellos, con el directorio y el consejo de establecimiento, con los responsables culturales en el seno de los museos. Si los enlaces son tenues y efímeros, la colaboración es difícil. Si está dejada al azar, si no se hace de manera soportable, organizada y constante para los actores, se vuelve costoso. Las posibilidades de fracaso son entonces muy fuertes.

d) En fin, esta el aburrimiento y las consecuencias, muchas veces escuchados en la boca de los actores interrogados, los alumnos y los docentes en particular. Los estudiantes se aburren frente a exposiciones y obras dirigidas a más jóvenes o más mayores, los profesores se aburren frente a discursos inútiles, la pérdida de tiempo y los numerosos cambios de encargados de proyectos de museos, donde trabajan siempre con una nueva persona a quien hay que explicar lo que ya fue explicado, familiarizarse con un nuevo lenguaje y nuevos comportamientos y funcionamientos. El aburrimiento mata el interés, y la falta de interés, el entusiasmo. Se necesita estar alerta para evitar eso.

¿Cómo se puede responder a esos impedimentos a fin de facilitar la colaboración entre las escuelas y las instituciones culturales? El objetivo de este texto no es volver a analizar cada obstáculo, tarea a la cual ya hemos dedicado una parte importante de una obra (Mellouki & Gauthier, 2002), sino indicar brevemente los pasos previos a cualquiera colaboración entre las escuelas y los museos: 1) la necesidad elaborar una visión relativamente coherente de la cultura, 2) estar de acuerdo sobre lo que es una actividad cultural y 3) su lugar en la escuela y en los organismos culturales. En la próxima parte, tratáremos de cada uno de dichos elementos.

Segunda parte: ¿Qué significa orientarse en la cultura?

Parece claro que los impedimentos resumidos anteriormente no pueden ser superados, ni siquiera significativamente atenuados, sin una *visión global y clara de la cultura y de su lugar en la escuela y en los organismos culturales dichos*. Como se refiere a las convicciones y al compromiso de todos y cada uno, tal visión no puede ser impuesta desde el exterior, ni puede ser elaborada de forma rápida y de una sola vez. Es una obra a largo plazo, de maduración conjunta y de cambio en las mentalidades y las prácticas. Así, una visión global y clara de la cultura es primero, una cuestión de conciencia.

La cultura como conciencia

Si habla solamente de sí, de su grupo y de su época, si no se acompaña de una conciencia social e histórica y de un espíritu vivo y crítico, la cultura se vuelve reclusión, ideología sectaria, fomenta el aislamiento confinando a los individuos a lo inmediato, mirada narcisista que se alimenta de su sola imagen, reproduce sus propias límites, se empobrece progresivamente y muere lentamente (Baudrillard, 1990). Si quiere poseer un rol dinámico en la formación de las generaciones llamadas a vivir en un mundo con fronteras evanescentes, la escuela debe, más allá de dar a los alumnos acceso a las obras de creación. las más importantes en los diferentes campos del conocimiento y de la sensibilidad, convertirse en el lugar donde se desarrolle el sentido de responsabilidad crítica con uno mismo y su comunidad, con las grandes ideas y las pasiones que gobiernan el destino de la humanidad. En otras palabras, un lugar donde se forma y se agudiza la conciencia humana, y no sólo la del alumno. Eso significa que toda la oferta escolar debe estar marcada por el deseo y la voluntad de involucrarse y comprometer al alumno en esa búsqueda de conciencia. Ese deseo y esa voluntad deben ser centrales en la elección de las actividades organizadas para los adolescentes (e incluso los adultos), y de los enfoques pedagógicos y de animación adoptados por los organismos culturales o por otros actores: artistas, escritores, artesanos, científicos. Eso impone ajustes, de una y otra parte, tanto en las instituciones escolares como culturales, tanto sobre las finalidades y los enfoques pedagógicos como sobre las modalidades estructurales, financieras y logísticas de la colaboración.

¿Qué es una actividad cultural?

En pocas palabras, una actividad cultural significa toda realización *intra* o *extramuros* elaborada con el fin de ampliar el campo de conocimiento de los estudiantes y de desarrollar su conciencia como individuos haciendo parte de una colectividad que se arraiga en la historia humana, y cuyo destino se vincula estrechamente a lo de la comunidad internacional.

Lo que no se debe olvidar es la *idea por comprender a través y después de la actividad*. ¿Por qué visitar un museo, explorar una exposición artística o científica, escribir o interpretar una obra de teatro? ¿Por qué? Sin la idea, sin una intención claramente definida, sin fin explícito, la actividad estaría sólo para pasar el tiempo, sería pura agitación y superficialidad. La idea es el alma del proyecto cultural, lo que da sentido y pertinencia, el espíritu que anima la cultura, el hilo de Ariadna que liga lo que hacemos a lo que fue o será hecho, es la prolongación del pasado en la vida y eslabón básico de su trama.

Lugar de la cultura en la escuela y en los organismos culturales

La definición de lo que se califica como cultura puede permanecer solamente como un ejercicio formal sin la definición de su lugar en la programación escolar, el horario de los alumnos, la vida y el proyecto educativo de la escuela. Si la elaboración de los programas, de las obras y de los enfoques pedagógicos atañe generalmente al ministerio de Educación, el espíritu con el cual estarán enseñados los programas y las obras estudiadas es tarea de los docentes. En cuanto a la elección de las actividades culturales *intra* y *extramuros*, de su frecuencia y de los momentos de su realización, depende de las escuelas y de los profesores. Por eso, idealmente, instituciones educativas y culturales deben reunirse durante la elaboración de su política cultural respectiva.

Conclusión

Hemos visto algunos elementos susceptibles de guiar a los actores en la elaboración de un marco general permitiéndoles expresar, conjugar y coordinar mejor sus esfuerzos a fin de dar a los jóvenes de las escuelas secundarias un mejor acceso a la cultura. En materia de cultura, como en toda acción humana común, la voluntad y el deseo de obrar en conjunto, para un bien más allá de los intereses singulares, constituyen a la vez el mantillo y la semilla que se siembra. Esa semilla producirá sus frutos si cada uno hace lo que hay que hacer, si se siente respaldado por sus compañeros y sostenido por su institución. La adopción de una perspectiva cultural de enseñanza, como se les pide hoy a los equipos escolares, forma parte de un cambio global y de orden cultural, que se refiere tanto a las mentalidades, las concepciones, las representaciones y los conocimientos, como a los enfoques, los comportamientos y las costumbres de vida y de trabajo de los actores. Una transformación de tal envergadura es una obra a largo plazo que podemos lograr, a riesgo de repetirlo, sólo gracias a la convicción y la determinación de todos y de todas las instancias. Aun cuando todos los obstáculos fueran superados, una transformación de este tipo podría realizarse sólo si la conciencia de cada uno y de todos fuera el elemento que abre la vía a la acción, la justifica y la cuestiona.

La cultura no puede reducirse a un conjunto de actividades, no es solamente lo que hacemos, de manera puntual: la visita al museo que efectuamos, el evento que celebramos, el espectáculo que ofrecemos o la canción que tocamos. La cultura no es la actividad que permite el acceso. Si

la cultura se ubica más en la idea detrás de la actividad, ¿cómo entonces elaborar un proyecto u organizar un evento cultural? Es una pregunta práctica, legítima, a la cual se enfrentan los docentes, los administradores escolares y los agentes culturales. ¿Cómo ver, interpretar y reubicar en su contexto, una tabla, un poema, un saber científico o técnico, ¿qué vínculos hay que hacer entre las salidas culturales y las disciplinas del programa?

Ahí hay cuestiones de orientación, de orientación del pensamiento, decía Kant (1959). Una orientación que debe, arraigarse en una conciencia humana y en un conocimiento del mundo. ¿Cómo se entienden “Conciencia humana”, “conocimiento del mundo” y “apertura al mundo”, estos leitmotiv punzantes y estas metáforas aparecen frecuentemente en el discurso de los actores interrogados y en los trabajos analizados tratando de cultura? Lo que nombramos conciencia humana y conocimiento del mundo son, dice Kant, las dos caras de una sola y misma moneda.

“Todos los progresos de la cultura, a través de los cuales se educa al hombre, tienen el fin de aplicar conocimientos y habilidades adquiridas para emplearlos en el mundo. Pero en este mundo, el objeto más importante al que el hombre puede aplicarlos, es a él mismo: porque es él mismo su último fin. Conocerle [...], ahí está algo que merece más particularmente ser llamado conocimiento del mundo, aunque el hombre sólo constituye una parte de las criaturas terrestres” (Kant, 1994, p. 11.)

Lo que sorprende de ese concepto que nombramos conciencia, es que, bien formada, se vuelve guía de ella misma. ¿Su enemigo? El oscurantismo, la simplificación excesiva, la banalización. La cultura cuando se reduce a sus manifestaciones (al evento, a actividades) o cuando es sólo el tema sobre el cual se conversa superficialmente; la colección que se conserva en la biblioteca como objeto decorativo; el marco o la escultura que uno se ofrece sólo para adornar su salón; el poeta, el escritor, el científico o el realizador que uno evoca para dejar pasmados a los demás, es solo alarde, es afectación, quimera, exilio, alienación, infección, disolución, silencio y muerte. Con conciencia, inquietud intelectual y preocupación por el Otro, la cultura se vuelve solidaridad, constituye ese vínculo que nos liga y nos une.

RECORDAR PARA ENSEÑAR: DISCURSOS DOCENTES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS POR MEDIO DE LAS MEMORIAS Y LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE EN LAS AULAS DE SEXTO AÑO BÁSICO.

Víctor Rocha M.

“Articular históricamente el pasado no significa conocerlo ‘como verdaderamente ha sido’. Significa captar un recuerdo que relampaguea un momento de peligro...”.

Walter Benjamin. *Sobre el concepto de historia*.

Introducción.

Hace cuatro décadas el historiador francés Marc Ferro, en el contexto de su experiencia educativa en Argelia como profesor de Historia, se enfrenta a tres preguntas éticas fundamentales para la práctica y política docente: ¿qué historia enseñar?, ¿qué memoria recordar? y ¿cómo enseñarla?, dando cuenta de las tanto complejas como conflictivas relaciones entre historia y memoria, con sus semánticas del recuerdo, el olvido, las amnesias, los registros, y soporte de las identidades (1995: 9). En su experiencia, Ferro reflexiona respecto a los efectos de una enseñanza y un modelo educativo que organizado en la disciplina modernizante de pupitres y pizarras fue desarrollada como una de las más importantes estrategias de imposición del proyecto colonial de gubernamentalidad. Frente a este diagnóstico Ferro concluye, retomando las premisas enunciadas por Marc Bloch sobre la conciencia histórica al señalar que la finalidad de la historia es conocer el pasado para entender el presente y desde allí construir un futuro, que se hace necesario cuestionar y producir una verdadera revolución en la forma en cómo se ha enseñado *La Historia* tradicionalmente. Esa Historia escolar con mayúscula, la de las narrativas de los grandes personajes y hechos glamorosos, que ha negando por medio de borradura e indiferencia las experiencias de gran parte de los actores que conforman activamente el espacio social, político y cultural. El establecimiento de una memoria histórica en su condición de memoria colectiva hegemónica que sustrae, conserva y olvida del pasado aquello que le permite definir un presente, pensando en el futuro desde la naturalización de su poder -entendido a esta en su calidad de sutura narrativa de un orden o pacto sociopolítico-, se encuentra relacionado con el recuerdo del Estado y su proyecto monumental de sujeto-nación (Martín-

Barbero, 2000). Un relato unívoco de un tiempo histórico cronológico de lo nacional organizado factualmente y que debía ser enseñado por el cansancio de la repetición y aprendido por la memorización constante. La historia escolar y sus usos políticos posibilitaron la concreción de los lazos fraternales que eran la base de esa comunidad imaginada llamada nación a través del establecimiento de una práctica positivista de la historia como parte fundamental de la institucionalización de una política de la memoria, que sintetizadas en los manuales escolares de re/producción de futuros ciudadanos en el tiempo republicano y en el espacio estatal (estas categorías son esenciales en el ser/hacer histórico: tiempo y espacio), definieron el alma como el cuerpo del Estado nacional. Por otro lado, también fue el medio para delimitar las fronteras subjetivas y necesarias para la delimitación de un “nosotros colectivo” desde la escenificación contingente de unas tradiciones, códigos, símbolos, ritos y celebraciones públicas que se fueron enmarcando socialmente en un recuerdo “compartido” del pasado, de allí el carácter performativo de la memoria en su condición de actos de habla, es decir, de enunciación de significados-significantes propias de un sujeto como de materialidades vinculadas a lugares, escrituras y otros artefactos (Agamben, 2000; Jelin, 2003 y Nora, 2009). La historia escolar se constituye en una forma sistemática de la memoria social que es regida por una serie de prescripciones científicas historiográficas, confiriéndole el estatus de memoria oficial para la sociedad, que aún encuentra en el aula y los profesores muchos de sus mecanismos de reproducción y legitimación. En este sentido, la/s memoria/s comprende/n tanto los recuerdos vividos, transmitidos y sus ritos del recuerdo: monumentos, conmemoraciones, asociaciones, como los relatos elaborados desde los grupos hasta las colectividades para explicar el pasado, por lo tanto las memorias, sean estas colectivas, emblemáticas o sueltas (Stern, 2000), siempre se inscriben en un campo de luchas, disputas y tensiones entre el poder de recordar contra la capacidad de rememoración. La memoria histórica se debiera entender en su calidad de presencia “consciente” del pasado y filtro de los recuerdos sociales. Por ello, los aprendizajes vinculados a la enseñanza de la Historia en particular, y de la Geografía y las Ciencias Sociales en general, juegan un rol crucial tanto en la definición de las identidades como en los procesos políticos-culturales, ya que “... la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal y como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia” (Ferro, 1995).

Historia, Memoria y Escuela: Los nudos de la ciudadanía.

“... esta política significará reducir aún más la posibilidad—ya escasa—de desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes y formar ciudadanos reflexivos, aptos para el ejercicio democrático puesto que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales son, por excelencia, creadoras de conciencia crítica respecto del entorno social en el que viven las personas, y por ello los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos”

Declaración de Historiadores y profesores de
Historia y Ciencias Sociales,
Noviembre de 2010.

A pesar del tiempo transcurrido, las reflexiones de Ferro vuelven a tomar mayor significado en el contexto de debates ciudadanos y movilizaciones gremiales generada por la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Sebastián Piñera a finales del año 2010. En líneas generales se proponían cambios en el sistema de financiamiento de la educación pública; en el estatuto y carrera docente; pero la que más provocaría repercusiones fue la del reajuste curricular que implicaba la disminución de cuatro a tres horas pedagógicas del sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGyCS) para los estudiantes de quinto año básico a segundo medio en beneficio de los sectores de Lenguaje y Matemática, con la finalidad de mejorar de acuerdo a la autoridades del Mineduc las habilidades lecto-escriturales y de pensamiento lógico ante los magros resultados alcanzados en evaluaciones internacionales y, de esta forma, asegurar la supuesta calidad de la educación por medio del desarrollo de competencias básicas en todos los estudiantes.

Esta nueva situación generó una disputa cultural que no presenciábamos desde los primeros años de la transición democrática, motivando la irrupción comunicacional de distintos actores sociales: profesores, historiadores, estudiantes universitarios y secundarios, e instalando en el espacio de la opinión política las siguientes preguntas: ¿por qué es importante enseñar HGyCS? ¿Qué deben aprender nuestros/as niños/as y jóvenes en el contexto de una sociedad globalizada en constante cambio? ¿Cuáles son las motivaciones de fondo para reducir su presencia en el espacio educativo, considerando a la escuela la principal instancia de la transmisión cultural de enseñanza de valores, identidades y memorias? En blogs; cartas a la prensa; declaraciones de las Facultades de Educación e Historia; petitorios de estudiantes; convocatorias a marchas; videos por youtube entre otros; encontramos una verdadera irrupción de lo que significa enseñar historia y las finalidades de aprenderla, una nueva “batalla por la memoria”: no de aquella de fechas patrióticas o de la memorización de actos gubernamentales, -únicos sujetos de esa

memoria escolar emblemática- sino de aquella relacionada con la comprensión del presente desde las experiencias del pasado, de aquello que Mario Carretero define como un “hecho tan habitual como contradictorio, tan obvio como imperceptible, tan inofensivo como peligroso y amenazante... nos referimos a la comprobación de que si bien parecemos cómodamente instalados en el más atemporal presente, en realidad el pasado nos rodea... por su parte, el futuro nos acecha, pero está tan consustanciado con el pasado que a menudo es indistinguible, aunque resulte una paradoja. Así, el pasado se encuentra “presente” en todos los espacios, públicos y privados; omnipresentes al punto que no lo distinguimos, tan expuesto a la mirada que escapa al orden de lo visible” (2007: 32), esta presencia, tanto incomoda como cotidiana, es la encargada de generar las/una política de gestión del recuerdo afincada en el no recuerdo.

Nos encontramos sin lugar a dudas en un momento de visibilidad de las memorias convocadas por el objetivo principal de la enseñanza de la historia para la sociedad. Vuelve a estar en el tapete el rol formativo de los aprendizajes históricos, no sólo en el ámbito de los saberes cognoscitivos sino fundamentalmente en el ámbito de las habilidades sociales, sobre todo a nivel de los aprendizajes actitudinales que deben desarrollarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la declaración realizada por historiadores y profesores de HGyCS citada al principio se destaca uno de los principales propósitos de la enseñanza de la historia: la formación de ciudadanos y ciudadanas. Pero, ¿a qué ciudadanías nos estamos refiriendo en este debate?, a la del modelo de instrucción cívica tan característico de nuestra educación decimonónica reactualizada bajo el alero dictatorial, que al parecer de algunos debería volver en su calidad acrítica e instrumental del desarrollo de competencias para la vida del trabajo y funcionalidad nacionalista; o aquella ciudadanía que desarrolle en los/as alumnos/as el sentido de identidad, respeto, tolerancia, empatía tanto como sus capacidades de opinión, conciencia crítica, contextualización social e histórica, herramientas de participación en un mundo global y diverso, es decir en la perspectiva de Hannah Arendt del derecho a tener y ejercer derechos. Si retomamos el *Manifiesto* de los historiadores Sergio Grez y Gabriel Salazar, destacan el rol que tiene la historia y los historiadores en un sociedad con un pasado político traumático todavía presente en la experiencia de gran parte de la población tanto a nivel subjetivo como de los imaginarios, cuando establecen que “el más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por si mismos la realidad futura que necesitan” (1999: 19). Respetar la historicidad -y las memorias- de los ciudadanos/as y sus capacidades de acción social demandan a la escuela y al docente fomentar por medio de los contenidos de Historia, en sus estudiantes las competencias sociales e individuales para la vida en democracia con su reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos. En este contexto, enseñar y aprender historia permitirían poner en evidencia los procesos de blanqueamiento de la memoria colectiva, tanto racial, sexual y de clase, que por medio de las operaciones historiográficas de la supuesta objetividad y hegemonía de lo contado, buscan silenciar el recuerdo de los acontecimientos que han significado la exclusión, marginación y el no reconocimiento de los Derechos Humanos de importantes grupos sociales, es decir, todos aquellos actores, considerados no sujetos en el gran relato de la nación o de la memoria histórica oficial. De esa comunidad imaginada sustentada en la negación de las diferencias y en el mudismo impuesto por las luchas políticas, marcadas por la violencia y el trauma de una memoria selectiva como fragmentaria, son las condiciones necesarias para la definición de un proyecto de colectividad. La omisión y los pactos de silencio son factores políticos esenciales en la invención de la narrativa social de la nación en su viabilidad política, que encontrarían en la sala de clase su lugar de reproducción por medio de la transmisión acrítica de una historiografía

escolar arraigada en un relato ordenado de hechos del estado, sin considerar los saberes históricos de los propios actores educativos.

En este contexto de discusión pública sobre la enseñanza de la historia, nuestra presentación busca evidenciar críticamente los discursos y nudos pedagógicos-didácticos referidos a la Educación en Derechos Humanos desplegados por los docentes de sexto año básico de HGyCS. A partir de los fundamentos teóricos-metodológicos proporcionados por los estudios de la Memoria y por las experiencias generadas en las vistas al Museo de la Memoria y los DD.HH., nuestro objetivo es indagar en las percepciones y la práctica docente en relación a la enseñanza-aprendizaje de la Historia del tiempo presente de Chile. En este sentido, enseñar la Historia de Chile en las últimas décadas, especialmente de las violaciones a los Derechos Humanos durante el Régimen Militar, involucra a lo menos tres desafíos en el quehacer educativo actual. El primero de ellos referido al ámbito de los componentes éticos e identitarios de la enseñanza de la Historia, el segundo a las estrategias didácticas vinculadas al aprendizaje de la Historia del Tiempo Presente en el aula y al ejercicio docente en la activación de las memorias. Por lo tanto, nos interesa rastrear los significados, concepciones y materializaciones que concurren al momento de planificar, desarrollar, guiar o “poner en escena” actividades pedagógicas vinculadas con la enseñanza de los Derechos Humanos en el contexto del Dictadura y la recuperación democrática.

Los/as sujetos de este estudio son docentes en ejercicio que cuentan con cinco años promedio de experiencia pedagógica en el sector de HGyCS en cursos del segundo ciclo de Educación Básica, preferentemente entre 5° y 6° básico, ejerciendo en un 90% en colegios Municipales y el porcentaje restante en establecimientos subvencionados de distintas comunas, concentradas fundamentalmente en el sector sur de la Región Metropolitana.

Al momento de aplicar las entrevistas estos docentes se encontraban desarrollando el Postítulo de Mención en Educación impartido por la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales por medio de becas entregadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), integradas en el marco de las políticas de perfeccionamiento de la carrera docente impulsadas por el MINEDUC durante los Gobiernos de la Concertación.

La estrategia utilizada para la recolección del material de investigación fue la entrevista semi/estructurada, pues nos interesaba la relación comunicativa que allí se generaría, mediante la activación y producción discursiva. En consecuencia, decidimos utilizar la propuesta del Análisis Crítico del Discurso Textual desarrollado por Wodak y Meyer (2003), ya que nos permite articular la dimensión pragmática de la producción discursiva-textual con la dimensión semántica de los productos socioculturales, es decir, contextualizarlos de acuerdo a la condiciones de producción y al sujeto enunciante, tomando en cuenta por lo tanto, las mediaciones de clase, género y experiencia, entre otros componentes de los relatos y discursos, que en nuestro caso se encuentran modulados por el campo de la experiencia profesional docente con el aula, los materiales curriculares y la institución educativa.

La Política de La Borradora en el re/Ajuste curricular del Gobierno de la Alianza.

“En relación al período del quiebre y recuperación de la democracia, se procura que las y los estudiantes utilicen testimonios y relatos que les permitan contrastar versiones sobre las causas del golpe de Estado de 1973, que identifiquen las principales transformaciones políticas y económicas ocurridas en dictadura, generando empatía con el drama involucrado en las violaciones a los derechos humanos. En ese sentido, se aspira a que valoren el proceso de recuperación de la democracia, y el resguardo y respeto de los derechos humanos”.

*Programa de Estudio Sexto Año Básico. Propuesta
MINEDUC, Diciembre de 2009.*

“En cuanto al período que va de la década del 70 a la actualidad interesa que contrasten versiones sobre las causas del golpe de Estado de 1973, que identifiquen las principales transformaciones políticas y económicas ocurridas en el gobierno militar, que evalúen en base a fuentes y datos reales el proceso y que finalmente describan el proceso de recuperación de la democracia”.

*Programa de Estudio Sexto Año Básico. Propuesta
MINEDUC, Diciembre de 2010.*

Pasado, presente y experiencia se articulan en el campo del saber histórico, haciendo vigente el papel ético-político que la historiografía posee en la sociedad, especialmente cuando los países han vivido experiencias de violación a los Derechos Humanos, provocando activos debates sociales sobre los límites del recuerdo histórico frente al olvido, los pactos de silencio o el “borrón y cuenta nueva”, quedando todavía pendiente una real política de la memoria que desde lo social-colectivo apunte a la politización del acto de recordar en el espacio del aula. Por esto pensamos la escuela, y la clase de historia, como puntos centrales de una política social de la memoria que asuma el deber de recordar reconociendo en las memorias particulares un derecho. ¿Qué recordar y cómo explicar ese pasado doloroso todavía latente para así construir un futuro?, ¿cuál es el papel de la historia para comprender ese pasado y recuerdos?, y ¿cómo enseñar la memoria histórica tomando en cuenta las memorias colectiva luego de la represión y las más atroces violaciones a los Derechos Humanos?

Estas preguntas constituyen el centro de las polémicas producida por la construcción del nuevo currículum de la enseñanza de la historia escolar en los inicios de la transición democrática pero que aún sigue presente por medio de los artificios de la cosmética del lenguaje por el Gobierno actual. En el contexto de una política de la desmemoria, en tanto garantía de la gobernabilidad pactada de la travestida democracia, implicó en su correlato educativo una voluntad gubernamental por imponer el olvido ante un pasado conflictivo y no reparado (Reyes, 2004). Esto resulta de gran importancia, por qué el valor de las finalidades educativas entregadas a la enseñanza de la Historia determinan la selección y secuencia de los contenidos y las orientaciones para su enseñanza y aprendizaje, como también “la naturaleza del conocimiento histórico escolar y su epistemología de referencia, el protagonismo del profesorado en la toma de decisiones en las fases pre-activa y activa de la enseñanza... la concepción del aprendizaje de la que se parte y el papel que se otorga al alumnado en la construcción de sus saberes” (Pagès,1994), es decir, por medio del análisis curricular del sector de aprendizaje de HGYCS, entendiendo al currículum como aquellos conocimientos, habilidades y disposiciones seleccionadas y organizadas que se espera que los estudiantes aprendan esos saberes considerados legítimos por la sociedad. Sin embargo, si asumimos una visión crítica al respecto, el currículo escolar no es solamente un hecho técnico-pedagógico sino centralmente un acto político contextualizado, es decir, un espacio de poder en el cual se negocian los saberes por parte de distintos sujetos y agencias sociales, seleccionándolo, ordenándolo y jerarquizándolo, en la “que están en juego diferentes concepciones de mundo, humanidad, de sociedad y de opción de futuro” (Todorov, 2000). En resumidas cuentas el currículum nos produce subjetivamente en la interrelación de la teoría y la práctica educativa. En nuestro caso nos interesan las lecturas, apropiaciones y articulaciones llevadas a cabo por los docentes entrevistados entre el currículum oficial-prescrito, el aplicado y el implementado en la sala de clase, sin profundizar en el currículum evaluado y aprendido.

Entonces, la pregunta guía que debemos hacernos es cómo y de qué manera se manifiestan en el ámbito educativo estas tensiones políticas de gestión del recuerdo sobre el pasado reciente, a través de la presencia de concepciones conservadoras y nacionalista en la historia, en la elaboración/definición del Marco Curricular, en su calidad de mapa de los fines educativos como sus instrumentos (programas de estudios y textos escolares) en la definición de las experiencias de enseñanza en el sector de aprendizaje de la HGYCS y su concreción en el aula desde la mirada-mediación de los docentes.

Revisemos ahora los principios orientadores de carácter epistemológico, tanto pedagógico como didáctico, en los que se fundamenta el Ajuste Curricular del año 2009 para determinar, de esta manera, la visión propuesta de la enseñanza de la HGYCS respecto a sus finalidades, el papel del docente como el de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y evaluar los cambios introducidos por la nueva administración ministerial. Partiendo del reconocimiento de la existencia de dos tipos de lógicas que han articulado la enseñanza escolar: la dimensión cognitiva, de cuño ilustrado, y la dimensión cultural o identitaria; se declara explícitamente que el propósito formativo de la enseñanza de la Historia es transformarse en un espacio relevante para la vida de las y los estudiantes, al estar “orientada éticamente hacia la valoración de la democracia y los derechos humanos” (MINEDUC, 2009). Esta dimensión sociocultural de la enseñanza-aprendizaje de la Historia es articulada con otros saberes de las ciencias sociales en el desarrollo de las habilidades implicadas en el aprender a pensar históricamente y, de esta

manera, permitir la construcción de una conciencia histórica desde el reconocimiento de su calidad de sujeto histórico y de la historicidad del presente. En ese sentido, se declara que

“el sector...tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. El currículum del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado” (*Marco Curricular. Actualización 2009. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, p. 195)

El énfasis en el presente se entiende también por su calidad de herramienta pedagógica-didáctica orientada al entendimiento de la realidad actual desde sus múltiples interpretaciones como de los procesos históricos que han intervenido en su constitución, incorporando los conocimientos previos de los estudiantes en su condición de sujetos históricos, promoviendo las capacidades de investigación, análisis y evaluación de fuentes e interpretaciones, etc. De esta forma, la “enseñanza de la historia debe fomentar un constante diálogo entre pasado y presente, sin descuidar la contextualización temporal de los procesos y acontecimientos y la búsqueda de una comprensión empática de la época en que éstos ocurrieron”. Tiempo, espacio y sociedad, se constituyen en los ejes pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que al articularse con las representaciones mentales de los estudiantes les permiten comprender el presente en el que viven e interpretarlo críticamente producto de la apropiación de las herramientas heurísticas provenientes de las disciplinas sociales. En este sentido, el trabajo con fuentes históricas, especialmente en sexto año básico, y el aprendizaje de los procedimientos del método histórico, permitirán la interpretación de los acontecimientos desde el reconocimiento de los diferentes puntos de vistas –en su valor de pluralidad y como la “mejor manera de contrarrestar el riesgo de una enseñanza sesgada” se declara explícitamente– que a su vez son el fundamento de las distintas visiones existentes en una sociedad sobre la relación pasado-presente-futuro, condición *sine qua non* de la convivencia en democracia. Respecto a las habilidades propuestas para este sector de aprendizaje y relacionados directamente con los objetivos de la enseñanza, se reconocen en el Ajuste Curricular dos ámbitos de competencias interrelacionadas: el de las habilidades geográficas y temporales. En este sentido, a nivel del currículo, la enseñanza de la HGyCS se enuncia e instala desde las nuevas propuestas didácticas fundamentadas en las teorías de aprendizaje constructivistas, especialmente desde nuestro punto de vista, de aquellas que definen a los aprendizajes en su condición de construcciones sociales y experiencias significativas situadas contextualmente, en consecuencia, productos de prácticas pedagógicas centradas en los estudiantes y a través de la ejecución de actividades de enseñanza activadoras de los conocimientos previos o teorías implícitas y basadas en la interacción social como en el trabajo colaborativo en el aula. De esta manera una enseñanza significativa de la Historia debe necesariamente abordar el aprendizaje del tiempo histórico desde un enfoque que reconozca su situación de constructo mental, que tiene su base de afianzamiento y medio de acceso a la complejidad conceptual e historiográfica en la cotidianidad como en la biografía individual, marcadas por el cambio y la permanencia, otro de los ejes didácticos de la Historia, de la experiencias de vida de los/as propios/as alumnos/as, en una correlación dialéctica entre experiencia-conocimientos

sociales y conocimientos científicos-históricos. Por ello, el estudio de los contextos sociales en los que se inserta el estudiante es un referente obligado para saber cómo ha construido su temporalidad y cómo puede pasar de la representación del tiempo vivido a la comprensión del tiempo social y del tiempo histórico. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje del tiempo con mucha frecuencia ha sido, y es todavía, efectuada por los docentes de forma reduccionista al identificarlo con la cronología y periodización, considerándolo sólo un contenido de carácter procedimental en el campo del hacer técnico y su concreción más cotidiana en la elaboración de líneas o cronogramas temporales, por consiguiente se presenta como objetivo y lineal, siguiendo la racionalidad positivista y en su calidad de matriz de relato del progreso. Una visión pedagógica e interpretativa del tiempo histórico debe considerar que el aprendizaje de esta noción-herramienta es el resultado de una relación entre los procesos temporales del devenir personal y social que dan cuenta de la realidad. Los procesos personales, sociales e históricos no suceden en el tiempo, sino que crean el tiempo. Así, el tiempo histórico es una reconstrucción interpretativa y sistémica de la dialéctica social de unos presentes pasados. En las entrevistas realizadas logramos detectar que la enseñanza del tiempo histórico es, sin duda alguna, una de las principales problemáticas pedagógicas para los docentes, los cuales reconocen la falta de acceso a herramientas teóricas y a modelos didácticos para apropiarse y transferirlas en el aula. A través de la comprensión del tiempo histórico, se desarrollan en los estudiantes las capacidades de pensar el presente y el futuro en función del hoy, sentirse dentro del tiempo y de la historia. Un pensarse y ser en la historia involucra activar las memorias para ir construyendo un sujeto empoderado en su condición de protagonista de su presente y potencialidad futura.

En el mismo sentido, los/as profesores/as más jóvenes señalan a esta problemática como uno de los puntos más críticos de su formación profesional, incluso algunos/as dicen no haber tenido un curso directamente vinculado con la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, no en el sentido usualmente dado como metodología sino más bien como un campo cruzado por la reflexión historiográfica (sintetizada en la pregunta qué enseñar), psicológica (cuándo enseñar) y pedagógica (cómo enseñar). Al momento de planificar las actividades de aprendizajes, los docentes deben considerar para su enseñanza el carácter interdisciplinario y reconocer la existencia de diversas perspectivas de análisis, centrando la mirada en la temporalidad del sujeto que aprende, en la importancia del cambio social, las relaciones entre pasado, presente y la construcción del futuro, reconociendo de esta manera su calidad de clave esencial al momento de enseñar la Historia del Tiempo reciente, ese tiempo vinculado con la memoria y la historicidad de los sujetos, que como hemos detectado en este trabajo es uno de los aspectos más débiles en el manejo del saber pedagógico e histórico de nuestros docentes. A nivel de análisis crítico del marco Curricular del 2009 y de los fines educativos enunciados en los OFT, por un lado destinados a la promoción de la Democracia y los Derechos y por otro lado, a la construcción de una identidad nacional, dan cuenta de la contradicción permanente en la que se inserta la enseñanza de la historia en su situación de espacio de gestión de la memoria social y de transmisión de identidades, además de los saberes legitimados. En esta situación se evidencia la existencia de dos almas en la definición de las finalidades en la enseñanza escolar, presentes a través de la racionalidad crítica de la Ilustración, referidas a todos aquellos objetivos de carácter cognoscitivo destinados a la formación del conocimiento disciplinar, y al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo, junto con la emotividad identitaria del Romanticismo, siguiendo la conceptualización realizada por Mario Carretero, relacionado con todos esos objetivos sociales dirigidos al desarrollo de pertenencias y valores colectivos, en un principio, fundamentalmente de corte nacionalista. De acuerdo a la investigación llevada

acabo por María Isabel Toledo y Magendzo (2009) en torno a las decisiones pedagógicas de los docentes de historia al momento de integrar la Educación en Derechos Humanos han concluido “que mientras los currículos y propuestas contemporáneas ponen acentos en los objetivos ilustrados, en su potencial cognitivo, las prácticas docentes vigentes evidencian la pervivencia de las concepciones más esencialistas y nacionalistas respecto al uso pedagógico de la historia”, situación que también se puede vislumbrar en nuestra muestra de investigación y que se hace más evidente hoy en día producto de los cambios conceptuales introducidos por las nuevas autoridades ministeriales para referirse a la historia reciente.

Discursos y prácticas en la enseñanza de la historia del tiempo reciente. Articulaciones pedagógicas y éticas en el habla docente.

“Es muy importante estudiar la historia reciente por que es más significativa para los alumnos, de esta manera uno puede relacionarla con el pasado. Para que los/as estudiantes comprendan los sucesos que acontecen en la actualidad y el origen de ellos, para que no se repitan los mismos errores y horrores del pasado”.

Profesora Karina, Colegio municipal de San Bernardo, enero 2011.

“Enseñar la historia reciente y sobre todo de Chile me permite activar la memoria, que nos hace reflexionar sobre los hechos del pasado que seguimos viviendo hasta hoy”.

Profesora Solange, Colegio subvencionado, La Cisterna, enero 2011.

Al centrar su atención en los fenómenos sociales, políticos y culturales vividos por el sujeto que enseña o contemporáneos al que aprende la Historia del pasado reciente, entre otras denominaciones recibidas, tensiona en un primer nivel las categorías de tiempo “histórico” tradicionalmente empleadas en el aula, constituyéndose en uno de los principales ejes didácticos a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos y procedimientos históricos, ya que no se encuentra vinculado necesariamente a un tiempo cronológico determinado, fechas, años, décadas, sino más bien, a la problematización de los acontecimientos sociales vivenciados e incorporados en la memoria inmediata de distintas

generaciones que comparten el mismo presente histórico. En este sentido, no sólo en el espacio educativo se posibilita abordar las memorias en torno a las experiencias traumáticas o emblemáticas de la dictadura, sino también, los modos de trasmisión de esas memorias colectivas entre las distintas generaciones.

En segundo lugar, tensiona políticamente el conocimiento histórico sustentado en el rigor profesional, fundado en el principio de separación espectral entre sujeto-objeto otorgado por la distancia temporal presente/pasado en su calidad de posibilidad de “reconstrucción histórica”. Se debía establecer un distanciamiento temporal, supuestamente, afectivo o valorativo, al tema de estudio para tener perspectiva y ser objetivo. No debemos olvidar que la Historia, en su condición de memoria como ritual y monumental del poder del mármol, la ciudad escrituraria (Rama, 2002), era la ciencia del pasado, lo concluido y no de lo actual, aquella historia del pasado “como registro generalizado, susceptible de un examen relativamente desapasionado” (Hobsbawm, 2000). Esta situación se transformó en un de los principales argumentos por parte de historiadores conservadores, entre ellos Gonzalo Vidal para cuestionar la enseñanza en el aula y la incorporación en los textos escolares de sexto año básico de la historia del golpe militar y las violaciones de a los Derechos Humanos. Para Vial, quien fuera Ministro de Educación durante la dictadura y artífice de la legitimación histórica del golpe, la cercanía de los hechos provocaría la pérdida de la “objetividad” y “neutralidad”, centrales para las ciencias históricas en el quehacer educativo por medio de relatos “sesgados y personales”, pues “...la cercanía excesiva de los hechos. El alejamiento de éstos en el tiempo es un elemento indispensable, tratándose de la historia. Permite acumular antecedentes para comprenderla. Tempera las pasiones. Establece las efectivas consecuencias que antes sólo podían predecirse o intuirse. Nada de ello cabe decir, todavía, del lapso 1970/1990”, y dicho sea de paso de un gremio docente que de acuerdo a su apreciación peca de poca neutralidad al encontrarse ligado ideológicamente a sectores de izquierda, que buscan por lo tanto, en palabras de otro correligionario, “mantener vivas las tensiones del pasado, una suerte de ‘industria del odio’ en Chile, que boga en un sentido opuesto a la reconciliación nacional impulsada por la iglesia” (Magenzo, 2009: 147). Estas prescripciones de marcado tinte positivista son puestas en duda por la enseñanza de la historia reciente, sobre todo el carácter de la objetividad de la mirada, al resignificar la relación sujeto-objeto, “porque quien investiga está en situación de ser un integrante o al menos un contemporáneo de los grupos involucrados en la transmisión de las memorias colectivas, asumiendo un papel de observador participante analítico. Pero además, las categorías implícitas en esta conceptualización –generación, memoria colectiva, presente histórico- proporcionan un marco desde el cual pueden pensarse las condiciones epistémicas de una historia del pasado reciente” (Rousso, 2007), la historia del tiempo reciente problematiza los modos del recordar y de producción de las memorias.

Uno de los aspectos, en este sentido, más importante de esta renovación epistemológica y ética del quehacer histórico fue colocar en duda que la veracidad histórica descansa en el estudio de las fuentes -esencialmente escritas-, al introducir otras formas de hacer historia, relacionadas con el impacto de renovadoras metodologías proveniente de las Ciencias Sociales, por medio de la incorporación de la historia oral y, en sus más diversas materialidades como los lugares de memoria en tanto escenificación histórica. Si bien se han constituido en una de las principales estrategias didácticas utilizadas por los docentes al incorporar las memorias familiares y testimonios, siguen siendo incorporadas de manera tangencial en relación con otras materialidades, especialmente films y documentales de corte histórico en su calidad de

relato “verdadero” sobre el período, en el caso de los docentes entrevistados son altamente valoradas.

Si bien, la Historia reciente se constituye de esta manera en el espacio educativo para la formación de una conciencia histórica crítica sustentada en el respecto a los Derechos y la diversidad, dicho sea de paso como reconoce la Comisión Nacional de Formación Ciudadana de 2004, esta asume carácter espectral al no definirse y concretizarse en cuerpos reconocibles: detenidos, torturados o desaparecidos; mujeres; indígenas; negros; extranjeros; homosexuales... Ante la diversidad genérica y sexual no encontramos textualización visible en el Marco Curricular y en el de Historia en particular, sino de manera tangencial y oculta: el rol de la mujer, los jóvenes rebeldes de los sesenta, por nombrar algunos ejemplos. Si antes se carecía de sujetos y cuerpos del dolor, ahora se da paso sólo al estudio de las transformaciones económicas y aún tímido reconocimiento del inocuo resguardo de los “derechos humanos durante el régimen militar” (MINEDUC. Programa de Estudio sexto año básico, diciembre 2010: 48). Doble borradura curricular a nivel de nominación y limpieza del horror desde la exclusión en los planes de estudios, instrumentos guías del hacer pedagógico-didáctico de los docentes, de experiencia de aprendizaje relacionada con el “conocer y recordar la historia reciente para respetar los derechos humanos”, propuestas en su versión de diciembre del 2009, cuando se hablaba directamente de dictadura militar.

Recordar para aprender: los desafíos en la formación docente.

Si el acto de recordar la historia reciente y sus traumas, implica necesariamente en el espacio escolar, reconocer y valorar la historia vivida como objeto y campo fundamental para el aprendizaje de los Derechos Humanos pone como desafío por lo tanto un ejercicio pedagógico-didáctico que reconozca su carácter distintivo al ser una historia e historicidad de la experiencia de los sujetos que no se encuentra terminada, sino en un constante devenir, determinado una nueva función de la reconstrucción histórica y consecuentemente distintas metodologías a utilizar. La estrecha relación entre historia vivida e historia a enseñar derrumba la supuesta y natural situación del objeto historiable y del sujeto historiado, y se constituye en uno de los principales inconvenientes de acuerdo a la percepción de los docentes entrevistados que a pesar de reconocer la importancia de los Derechos Humanos y la/s Memoria/s, ven como una dificultad la cercanía de los hechos, acontecimientos y procesos de nuestra historia reciente ya que pone en duda la objetividad e imparcialidad que supuestamente debe caracterizar la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. Se reconoce en este punto un entendimiento tradicional de marcado signo positivista en relación a la epistemología de las Ciencias Sociales, específicamente del quehacer historiográfico, al definir como una condición fundante de dicho conocimiento, sin reconocer claramente que toda investigación social se encuentra determinada por las condiciones materiales, simbólicas y la relación de intersubjetividad que define al objeto como al sujeto de la investigación, que por consecuencia, la objetividad se encuentra ligada a las opciones metodológicas realizadas por el investigador, no en los propósitos o intenciones. Aunque a nivel discursivo los docentes reconocen de forma global estas problemáticas, sin embargo, reconocen que a la hora de planificar actividades didácticas para abordar estas temáticas recurren a las formas tradicionales de enseñanza de la historia, fundamentalmente centradas en el análisis de fuentes históricas, aspecto ampliamente recogido en los planes de estudio tanto a nivel de contenidos como aprendizajes esperados. Predomina en el ejercicio

de la historia escolar una visión del hacer historiográfico asentando en el “futuro pasado” y circunscritos a los procesos terminados sin reconocer que el impacto de dichos procesos todavía se hace presente en distintos ámbitos, espacios y temporalidades.

A partir de la información recogida en el proceso de investigación podemos señalar las principales problemáticas e inconvenientes detectadas para explicar la incorporación marginal y el trabajo poco sistemático de la Historia del Tiempo presente en su calidad de soporte de la enseñanza de los Derechos Humanos y las memorias en aulas, podemos destacar: la falta de claridad conceptual; el miedo al conflicto; la necesidad de mantener la neutralidad por medio de la implementación de una visión conciliadora asentada en supuestos historiográficos “eso no lo digo yo, lo dice un historiador”, nos recuerda en una de la conversaciones uno de los profesores; el comprometerse emocional o ideológicamente con los hechos relatados es considerado un problema y no una realidad propia de los sujetos históricos que vivenciaron o fueron testigos de los acontecimiento, lo que llevaba incluso a una negación de la propia historicidad como actor o testigo del docente a través de la frase “es mejor que no de mi opinión sobre el tema”, forman parte de las condiciones sociales como simbólicas del ejercicio docente, a las que hay que agregar los aspectos disciplinarios y pedagógicos, vinculados al manejo didáctico en su sentido general como a la formación docente, a factores asociados con el tiempo disponible para trabajar estas problemáticas como a la características institucionales propias de su comunidad educativa, entre otros.

La enseñanza del pasado reciente y las memorias de la violación a los Derechos Humanos implica necesariamente el despliegue de competencias profesionales del docente, tanto a nivel de sus conocimientos disciplinares, de herramientas pedagógicas y de estrategias didácticas para enfrentar de manera crítica un campo no tan sólo educativo sino también social atravesado por los nuevos saberes historiográficos, la acción de las políticas del recuerdo con sus pactos de gobernabilidad como la apropiación de las renovadas perspectivas de aprendizaje en el ámbito educativo. De esta forma, el proceso de significación mediado por la valoración y por los conocimientos del profesor, su transformación en un objetivo de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales curricularmente, implica un posicionamiento crítico que va más allá de la mera simple re/construcción o re/visitación histórica de lo acontecido desde el presente, se trata además de un problema político, filosófico y ético al momento de enfrentar el trabajo docente y las finalidades de la Educación en Derechos Humanos. Educar en Derechos Humanos implica necesariamente un doble desafío a nivel educativo: formar a un sujeto/actor de derechos y hacerlo desde el reconocimiento de las experiencias trágicas de nuestra historia. Al centrar nuestra mirada en los actores que enseñan queremos evidenciar las concepciones epistemológicas que concurren a la hora de enseñar estas temáticas, además, nos permitirá cartografiar las herramientas disciplinares y didácticas de las que son portadores y hacedores, reconociendo que éstas son el resultado de la interacción de sus vivencias y narrativas biográficas, por lo tanto, pertenecientes al espacio de las memorias, con las pautas de intervención pedagógica y a las expectativas generadas en sus respectivos colegios. No debemos olvidar que el conocimiento, manejo y actuación profesional no sólo es el resultado de decisiones conscientes sobre la enseñanza-aprendizaje, sino también es consecuencia de los procesos de adaptación y socialización de los profesores a la cultura escolar, a las características de su trabajo, al manejo curricular como didáctico, a los modelos de formación profesional, en definitiva, a las visiones dominantes sobre la educación, la escuela y el rol social de la enseñanza de la Historia y los Derechos Humanos.

En este sentido, las experiencias con docentes en los lineamientos de la Pedagogía de la Memoria para trabajar en el aula la historia reciente y las violaciones a los Derechos Humanos deben partir desde el reconocimiento de las propias memorias de las cuales son portadores y hacedores las profesoras y los profesores. La activación de las memorias a través del recuerdo provocado por objetos, relatos, imágenes y sonoridades -organizadas diacrónicamente en la sobreabundancia curatorial en su condición de índice demostrativo de una política estética de lo vivido/ocurrido, presentes en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos- se han transformado en el primer paso para desarrollar en los docentes uno de los principales aprendizajes de la enseñanza de la HGyCS: la conciencia histórica, principal herramienta de empoderamiento ciudadano desde la comprensión de su entorno social y su historia. La conciencia histórica al articular la comprensión del tiempo social e histórico, involucra necesariamente, y se transforma en uno de los principales desafíos del hacer docente en el aula para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, procesos no sólo cognoscitivos, reducidos al conocimiento histórico y/o historiográficos de las ciencias sociales, sino además, emocionales, pues es el tiempo experimentado en forma de memorias individuales como colectivas el usado por los sujetos sociales como medio de orientación en la vida diaria. Si la conciencia histórica es estimulada por las experiencias del presente, la pregunta que nos debemos realizar es por medio de qué o cuáles medios podemos activarla e incorporarla en el aula, pregunta clave en nuestro entender en la didáctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. De esta manera, el espacio vivencial del Museo de la Memoria, se ha transformado en un medio clave para la activación y el desarrollo de una conciencia histórica interpretativa de las narrativas personales sobre lo acontecido con la historia colectiva en su triple dimensión de actor, testigo o sujeto social que demanda conocer ese “pasado presente”.

Bibliografía.

- Agamben, Giorgio. *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-Textos, 2000.
- Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE, 1995.
- Funes, Graciela. “La enseñanza de la historia presente”, *Revista Escuela de Historia*, vol. 1, N° 5, 2003, págs. 91-102.
- Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Crítica, 2000.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2002.
- Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria (compiladoras). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2003.
- Martín-Barbero., Jesús. “Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria”, Conferencia Internacional sobre Arte en América Latina, Río de Janeiro, 2000, Ponencia.
- Magendzo, Abraham. “La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo”, en Roberto Cuéllar (editor.) *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2000.
- Magendzo, Abraham y Toledo, María Isabel. “Educación en Derechos Humanos: currículum Historia y Ciencias Sociales del 2° año de Enseñanza Media. Subunidad “Régimen militar y transición a la democracia” *Estudios Pedagógicos*, XXXV, N°1, 2009, pág. 147.
- MINEDUC. *Informe Comisión de Formación Ciudadana*. Santiago, 2004.
- MINEDUC. *Programa de Estudio. Sexto año Básico*. Santiago, 2009 y 2010.
- MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización, Santiago, 2009.
- Nora, Pierre. *Les Lieux de mémoire*. Santiago: LOM, 2009.
- Pagès, Joan. “El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 55, enero 2008, págs. 43-53.
- Reyes J. Leonora. “Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003”, en Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz (comp.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid: Siglo XXI Editores, 2004.
- Rouso, Henry. “Los usos políticos del pasado: Historia y memoria Para una historia de la memoria colectiva: la post-Vichy” Instituto de Historia del Tiempo Presente, y “La trayectoria de un historiador del tiempo presente, 1975-2000”, en Anne Pérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*, 2007.
- Stern, Steve J. “De la memoria suela a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1975-1998), en *Memorias por un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. M. Garcés, P. Milos, M. Olgún, J. Pinto et al., (compiladores). Santiago: LOM, 2000.



ESTE MATERIAL CUENTA CON EL FINANCIAMIENTO DEL REINO DE LOS PAÍSES BAJOS

PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI