
Casas y Memoria. Desafíos de pedagogía en sitios históricos y Casas de Memoria. Algunas experiencias de Alemania. 5

El patrimonio cultural en la actual sociedad de masas. Concepto, Construcción y Perspectivas. 15

Los Lugares de Memoria controversiales en el Bicentenario chileno 31

Convivencia escolar: trenzas de lenguaje y emoción. 39



PRESENTACIÓN

Los “Documentos de Trabajo Educativo: Pedagogía de la Memoria y Educación en Derechos Humanos” son una publicación de tipo periódica del Área Educación de la Corporación Parque por la Paz villa Grimaldi, y tienen como objetivo constituirse en un espacio de difusión, reflexión y discusión de los aspectos educativos, pedagógicos y didácticos del campo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Los postulados pedagógicos propuestos desde el Parque Por la Paz Villa Grimaldi orientan – entonces- la reflexión y práctica hacia una elaboración social de la historia reciente de Chile, las memorias y los Derechos Humanos. Desde aquí se espera contribuir a ensanchar los caminos para la construcción de una ciudadanía activa, crítica y democrática, cuyo despliegue entre decididamente en la lucha por nuevas ciudadanía, planteándose en contra de la reproducción y a favor de la transformación social.

Desde esta perspectiva se entiende a la educación como el proceso de socialización, regido por leyes, normas y políticas públicas, pero también como una práctica social más allá de la escuela, no obstante reconocer dicha institucionalidad escolar como clave para la generación de nuevos conocimientos sociales. En esta línea, educación constituye el gran paraguas desde el cual invitamos a pensar los temas de la Historia reciente, la memoria y los Derechos Humanos. Así mismo, deseamos identificar prácticas concretas que orienten los desafíos pedagógicos específicos que estas materias encierran tanto para docentes y estudiantes, como para la comunidad escolar y la ciudadanía en general.

En este segundo número se presentan 4 artículos. El primer texto Casas y memoria. Desafíos de pedagogía en sitios históricos y casas de memoria. Algunas experiencias de Alemania, elaborado por Jo Siemon (historiadora y ex Coordinadora Pedagógica en la Casa de Memoria y Museo de Historia Villa Ten Hompel), es producto del encuentro realizado en Diciembre de 2010 con los profesionales de la Corporación, oportunidad en que emergieron algunos paralelos entre sitios de memoria en Alemania y en Chile, analizando las distintas prácticas con el propósito de mejorar el diseño y orientar la labor de educación en derechos humanos que lleva a cabo nuestra institución.

El segundo texto, El patrimonio cultural en la actual sociedad de masas. Concepto, construcción y perspectivas, cuyo autor es Roberto Fuertes, identifica las potencialidades y dificultades de conceptualizar el patrimonio cultural en el actual contexto de sociedad de masas o posmoderna. Las distintas partes del texto nos permiten pensar el Parque por la Paz Villa Grimaldi desde un enfoque patrimonial y, por tanto la relación existente entre Educación en Derechos Humanos y Educación Patrimonial. Para estos efectos, se advierten las posibilidades de resignificación que el conjunto social –y en particular las nuevas generaciones- pueden otorgar a este espacio.

El tercer texto Los lugares de memoria controversiales en el bicentenario chileno, de Francisca Herrera, se ocupa de contraponer espacios vinculados a la historia nacional desde el poder, caracterizados como monumentos tradicionales -de un lado- y espacios recientemente nombrados monumentos nacionales, tales como Villa Grimaldi o Londres 38, lugares de memoria vinculados a una memoria no oficial -de otro lado-. En definitiva, la pregunta guía

es: ¿En qué medida la emergencia y definición de “lugares de memoria” en el espacio público chileno refleja el conflicto de interpretación de la historia nacional en el presente?

El cuarto documento aquí presentado, Convivencia escolar: trenzas de lenguaje y emoción, de Anahí Moya, se hace cargo de los distintos aspectos de las problemáticas de la convivencia escolar, particularmente desde la óptica de los afectos, invitando a preguntarnos cómo trabajar dichas temáticas desde un sitio de memoria vinculado a violaciones a los Derechos Humanos.

Dejamos en las manos de la sociedad y, en especial de los docentes, esta segunda versión de los Documentos de Trabajo, esperando que sirvan para alentar la discusión, como también para posibilitar su práctica docente desde un sitio de memoria.

Área Educación

CASAS Y MEMORIA. DESAFÍOS DE PEDAGOGÍA EN SITIOS HISTÓRICOS Y CASAS DE MEMORIA. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE ALEMANIA¹

Jo Siemon²

I) Presentación.

El presente texto pretende ser un aporte al intercambio en el ámbito de pedagogía y educación en casas de memoria y sitios históricos entre Chile (Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi) y Alemania (Geschichtsort Villa ten Hompel). Primero que todo hay que destacar las diferentes situaciones históricas y sociales en los dos países y con eso la diferente base en la que se desarrolla el trabajo pedagógico.

En Chile la pedagogía en casas de memoria y sitios históricos se está recién desarrollando, mientras que en Alemania ya hay algunos años de experiencia. Una segunda particularidad es que el trabajo memorial en Alemania empezó con más distancia a los hechos históricos que en Chile. Finalmente, es importante considerar que se trata de dos sociedades distintas, y por tanto con diferentes formas de memoria y grados de aceptación respecto de los crímenes ocurridos. En Alemania, por ejemplo, esta plenamente aceptado en la sociedad que la violencia contra los judíos y otros grupos (como los sinti y roma) en el régimen Nazi fue un Holocausto – la violación más grande en Europa contra la humanidad. En cambio en Chile las violaciones de los DDHH no parecen ser reconocidos como tales en todas partes de la sociedad. Este ejemplo demuestra que los desafíos y las bases del trabajo pedagógico son diferentes en ambos países, por lo que el intercambio no debe copiar mecanismos alemanes a Chile o viceversa, sino que debe ayudar a desarrollar nuevas ideas sobre cómo enfrentar los propios desafíos y enriquecer el debate.

En ese sentido, el presente ensayo solo puede aportar con una presentación de las experiencias del trabajo pedagógico de la Villa ten Hompel en Münster (Alemania) y con mencionar los desafíos actuales del trabajo en Alemania, para después conversar sobre posibles soluciones y desafíos en Chile. Para un mejor entendimiento, habrá entonces una introducción a la institución Geschichtsort Villa ten Hompel y su historia, se desarrollarán los objetivos pedagógicos y principios didácticos de la institución y terminará con una lista de los desafíos más actuales del trabajo educativo de la Villa Ten Hompel, como base de conversación sobre los vínculos entre el trabajo pedagógico en Alemania y los desafíos de Chile.

1 Charla realizada en Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. 9 de Diciembre de 2010.

2 Historiadora y ex Coordinadora Pedagógica en la Casa de Memoria y Museo de Historia Villa ten Hompel, Alemania.
Correo: josiemon@hotmail.de

II) Historia e Institución “Geschichtsort Villa ten Hompel”.

El ‘Geschichtsort Villa ten Hompel’³ en Münster tuvo la suerte de poder salvar el edificio histórico.⁴ El lugar histórico es la gran ventaja de su trabajo pedagógico, porque los jóvenes que vienen a la casa la perciben como una huella histórica en el rostro de la ciudad, que vincula su vida cotidiana con la historia. Muchos alumnos reconocen por ejemplo edificios históricos en fotografías antiguas, porque los ubican en su vida cotidiana por ejemplo en su camino al colegio.⁵ El hecho de que los edificios y con ellos la historia permanece e influye el rostro de la ciudad en el presente les llama la atención, los vincula con esa parte de la historia y así crea una motivación enorme en los jóvenes para aprender más sobre el sitio. Los alumnos van a la Villa ten Hompel para buscar huellas de la historia y vivir sensaciones que un libro de historia no les puede ofrecer. Las huellas que pueden encontrar en la Villa ten Hompel vienen de tres diferentes periodos del siglo XX: de la República de Weimar, de la Segunda Guerra Mundial y del periodo posguerra.

La casa fue construida en 1924 por el empresario Rudolf ten Hompel, quien vivió con su familia en esa villa hasta la primera mitad de los años 1930. De su primer dueño se obtuvo su nombre ‘Villa ten Hompel’. Desde entonces la casa fue testigo de casi un siglo de la historia local de Münster, la cual esta vinculada intensamente con la historia nacional de Alemania.

Rudolf ten Hompel construyó la casa en la época de la República de Weimar. El era gerente y dueño de la fábrica de cemento ‘Wickingwerke’ y diputado del partido ‘Das Zentrum’, un partido cristiano y democrático en la República de Weimar. En la casa aun puede verse el antiguo piso de madera y la arquitectura, dando cuenta de la riqueza de la familia. Pero la biografía de Rudolf ten Hompel no muestra solamente el éxito de un empresario y político demócrata, sino que también una parte de la derrota de la República de Weimar. Con la crisis mundial y en especial con la quiebra del banco ‘Danat-Bank’ en 1931, ten Hompel perdió su empresa y fue demandado y condenado en 1935 por fraude y falsificación de documentos.⁶

Como consecuencia del juicio, la casa fue entregada como recompensa al estado y con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, empezó un nuevo periodo de la casa. La ‘Ordnungspolizei’⁷ usó la Villa ten Hompel como cuartel coordinativo del Wehrkreis VI (región VI), colaborando desde allí en los crímenes contra los judíos, sinti y roma, rivales políticos y otra gente más.⁸ 40 personas trabajaron en el cuartel, coordinando más o menos 200.000 policías en todo el ‘Wehrkreis VI’ del ‘Deutsches Reich’. Así, si bien la Villa ten Hompel en los años 1940 no era un centro de tortura, si funcionó como un centro administrativo de coordinación, participando en los crímenes de la Segunda Guerra Mundial.⁹

3 ‘Geschichtsort’ significa sitio histórico.

4 En Santiago la institución Londres 38 tuvo la misma suerte. En cambio la Villa Grimaldi y José Domingo Cañas 1367 enfrentan el desafío de trabajar en el sitio histórico pero sin el edificio.

5 Por ejemplo el cuartel de la Gestapo en la Gutenbergstraße 17 o la casa de la familia Hertz en la Calle Prinz-Eugen-Str. 39. (La familia Hertz fue perseguida como judía por los Nazis en Münster. La hija Henriette Hertz logró sobrevivir en la clandestinidad.)

6 Para la biografía de Rudolf ten Hompel véase: Fritsch, Corinna: Rudolf ten Hompel (1878-1948). Aus dem Leben eines westfälischen Industriellen und Reichstagsabgeordneten. Münster, 2002 (Villa ten Hompel, Schriften 2) y Gerstein, Bárbara: ten Hompel, Rudolf. En: Neue Deutsche Biographie (NDB); Vol. 9, (1972) p. 594 f.

7 La policía uniformada

8 Un hecho que no se reconoció por mucho tiempo es, que la policía alemana colaboró significativamente con los Nazis en la deportación de los judíos, en su encarcelación en ghettos y en las matanzas estratégicas en el este de Europa.

9 Para la historia de la Villa ten Hompel entre 1939 y 1945 véase: Kenkmann, Alfons/ Spieker, Christoph: Im Auftrag, Polizei,

Después de la guerra, la Villa ten Hompel tuvo distintas funciones de administración policial. Hasta que en el año 1953 el departamento local de indemnización empezó a funcionar en la misma casa. Los empleados en Münster eran jóvenes que no estaban metidos en el sistema Nazi, pero aún así, la situación en la Villa ten Hompel era difícil para ambos lados. Los empleados estatales cuentan de la situación difícil, de escuchar las historias horribles que contaron las víctimas y al mismo tiempo tener que negociar para no pagar ni un centavo más de renta que lo necesario.¹⁰ La situación para las víctimas era por supuesto aún peor: Ellos tenían que contarle a gente totalmente extraña sus humillaciones y su sufrimiento en los campos de concentración. Volvieron a entregarse a un proceso burocrático y tuvieron que evidenciar su sufrimiento.¹¹

III) Ejes de trabajo.

Hoy en día la Villa ten Hompel es un sitio histórico y casa de memoria, que considera tres ejes principales: la investigación, la memoria y la educación. De la investigación, enfocada en la historia de la casa, resultaron dos exposiciones permanentes, las que grafican el papel de la policía en el régimen Nazi y del departamento de indemnización después de la guerra, y algunas exposiciones temporales. A la par, se editan libros y se usa la villa como espacio para conferencias, charlas y talleres de diferentes temas vinculados a la historia de la casa.

En el segundo eje – la memoria – se realizan diferentes proyectos simbólicos como el proyecto ‘Stolpersteine’ (cortapisas) y ‘Gedenklblätter’ (hojas de memoria) del grupo ‘Spuren finden e.V.’ (encontrar huellas) y del artista Guntar Demnig. Estos proyectos, junto a iniciativas de ciudadanos, rescatan informaciones sobre víctimas locales de Münster y alojan la memoria con huellas en las calles de la ciudad.¹² Además se realizan obras de teatro y exposiciones artísticas en la Villa ten Hompel y otras reuniones conmemorativas.

El tercer eje es la educación. Es necesario considerar la interdependencia que existe entre las áreas de trabajo, pues el área de educación tiene un directo acceso a los resultados de la investigación para usarlos didácticamente. En la Villa ten Hompel se realizan tours guiados y seminarios que varían entre 1,5 horas y 3 días. En este ámbito se realizan tours guiados por las dos exposiciones permanentes y seminarios sobre distintos temas históricos y actuales, dependiendo del grupo de visitante. Alumnos con un foco en enfermería trabajan por ejemplo

Verwaltung und Verantwortung. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung. Essen 2001 (Villa ten Hompel, Schriften 1). Para la función de la policía en el régimen Nazi véase: Mallmann, Klaus-Michael: Vom Fußvolk der „Endlösung“. Ordnungspolizei, Ostkrieg and Judenmord. En: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte; Vol. 26 (1997), p. 355 - 391.

10 Véase: VtH-WGM entrevista con Antonius Lührmann 1999.

11 El proceso de compensación ha sido criticado. Por una parte fue percibido como una forma de comprar absolución desde el lado alemán. Pero las víctimas recibieron solamente alrededor de 140,- DM por mes de sufrimiento en un campo de concentración. Rolf Kneller crítica que no hay un precio en dinero para pagar la muerte de sus hijos. (Véase: VtH-WGM entrevista con Rolf Kneller 1993) Por otra parte personas como Paul Wulf lucharon justamente para esa compensación – no solamente por el dinero, pero por el reconocimiento simbólico de la sociedad y del estado que hubo crímenes contra la humanidad y contra él como persona en especial. (Véase: legado de Paul Wulf en el archivo de la Villa ten Hompel, VtH DEP 001.) Para el proceso de indemnización y su realización en Münster véase: Kenkmann, Alfons/ Spieker, Christoph/ Walter, Bernd (Ed.): “Wiedergutmachung als Auftrag”. Begleitband zur gleichnamigen Dauerausstellung. Essen 2006 (Villa ten Hompel, Schriften 7).

12 Grupos de alumnos o vecinos investigan la biografía de una persona que fue perseguida por los Nazis. Rescatando la memoria, los resultados se anotan en un libro de memoria del grupo ‘Spuren finden e.V.’ que está situado en la Villa ten Hompel. El objetivo de los ‘Stolpersteine’ es, hacer visible la historia y las víctimas en el rostro de la ciudad. Con ese objetivo iniciativas de alumnos o vecinos juntan dinero para poner una cortapisa con el nombre y los datos de una víctima en la vereda afuera de la casa donde vivió antes de ser deportada. Véase: www.muenster.org/spurenfinden/.

sobre la eutanasia, grupos de jóvenes detectives y policías aprenden sobre su papel en el Régimen Nazi o sobre grupos de Neonazis en la sociedad actual y alumnos de educación cívica o historia aprenden sobre mecanismos de discriminación en la historia y en el presente, entrenando cómo enfrentar dichos fenómenos. Además se acompañan viajes educativos a memoriales de los ex-campos de concentración o a memoriales de la RDA. Esos viajes requieren de un día de preparación del tema en Münster, un día de viaje al memorial de “Bergen Belsen” o “Buchenwald” o por otra parte a Berlín acerca del tema de la RDA. El tercer día de esos viajes esta dedicado a un análisis y resumen del seminario.¹³

Todos estos proyectos siguen ciertos criterios pedagógicos y metas educativas. El objetivo del trabajo pedagógico en la Villa ten Hompel es, que los alumnos no solamente aprendan algo de la historia alemana, sino que aprendan a tomar responsabilidades por sus acciones, que aprendan a ser miembros activos de una sociedad democrática y que desarrollen tolerancia y valor cívico. La Villa ten Hompel se percibe como un lugar educativo fuera de los colegios, a pesar de que se trabaja muy vinculado con los profesores que van con sus estudiantes a la Villa. Lo que diferencia la Villa del colegio es que la Villa quiere animar a los alumnos a expresar y desarrollar sus propias opiniones sin temer a la nota del profesor. En las conversaciones los jóvenes aprenden a desarrollar y plantear argumentos, aprenden a escuchar, a aceptar otras opiniones y a hacer preguntas críticas y analíticas. Estas preguntas críticas, que pueden venir de parte de los compañeros o también de parte del asistente pedagógico, obligan a los jóvenes a clarificar y repensar sus argumentos. En las discusiones importa entonces no implementar una cierta opinión en los alumnos de forma autoritaria, pero que los alumnos mismos desarrollen sus opiniones y argumentos, pero también un pensamiento crítico acerca de argumentos prejuiciosos o manipulativos. Así los alumnos aprenden a ejercer el derecho a opinar libremente y a discutir democráticamente y al mismo tiempo aprenden a analizar argumentos y prejuicios.

El objetivo pedagógico recién planteado ya contiene algunos criterios de la metodología didáctica. Llegamos entonces a los principios pedagógicos que tratamos de seguir para promover el objetivo recién demostrado:

1. Como ya fue mencionado, es importante crear un vínculo entre el tema histórico y la vida cotidiana de los alumnos. Sobre todo como en Alemania los jóvenes ya son la tercera generación después de la Segunda Guerra Mundial. Por lo tanto tienen poca memoria familiar acerca de la historia del Holocausto. El vínculo entre el tema y el alumno puede crearse por la localidad – el sitio histórico, que algunos de los jóvenes conocen porque queda en su camino al colegio –, por una biografía de una víctima con la misma edad de los alumnos o por la actualidad de un tema como del tema de la discriminación. Hay que empezar entonces por los alumnos y sus realidades e intereses.¹⁴

13 La preparación y el resumen son importantes para asegurar por una parte que los alumnos entienden cual es el lugar donde a donde van y por otra parte para asegurarse de no abrumar a los jóvenes.

14 Para leer más sobre la transmisión de memoria histórica en familias y sociedades véase: Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline: Opa war kein Nazi: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M. 2002 (7. ed.).

2. Prohibición de abrumar los alumnos.¹⁵ La idea tras este criterio es, evitar que los jóvenes al escuchar y ver los horrores del Holocausto de una forma muy emocional y/o sin preparación adecuada¹⁶ queden paralizados. La experiencia muestra que la abrumación tiene dos desventajas grandes: a) Los jóvenes no pueden conectar lo escuchado con su realidad cotidiana y por eso no aprenden a aplicar los resultados de la experiencia en su vida cotidiana; b) Usar las emociones para manipular – aunque sea para bien, para un “nunca más” – le contradice al objetivo de enseñar a los alumnos, como formarse su propia opinión y argumentar democráticamente. Al elaborar argumentos por su propia cuenta, los jóvenes entienden y memorizan mejor. Emociones son una parte importante de la pedagogía – sobre todo con un tema como el Holocausto – pero no deben ser usados de manera manipulativa, impidiendo la posibilidad de pensar y analizar con las ideas claras.
3. Los temas que resultan controvertidos en el mundo de la investigación y la política tienen que parecer así mismo de controvertidos en la educación. Por eso es importante trabajar muy vinculado entre la investigación y la pedagogía. Los alumnos tienen que entender que la historia es un proceso de interpretación y que por lo tanto hay diferentes perspectivas de interpretación. Formarse su propia opinión en la base de documentos y testimonios históricos les sirve no solamente para entender la historia, pero también sirve para aprender como actuar y vivir como un miembro activo en una sociedad democrática, que consiste justamente de este proceso de hacer preguntas críticas, formarse opiniones propias y discutir de forma argumentativa para encontrar un acuerdo mínimo.
4. El alumno tiene que estar en condiciones para analizar una situación política concreta, tanto como para analizar sus propios intereses más fundamentales, para entonces poder buscar una forma como influir la situación acerca de sus intereses. Se refiere entonces a enseñar las herramientas metodológicas de análisis y debate democrático para crear a los alumnos la capacidad de decidir por sus propias cuentas. Pero aparte de la capacidad de decidir, este punto menciona la capacidad de actuar responsable y según los resultados del análisis. La experiencia muestra que para aprender es importante ejercer lo aprendido de forma activa. Por lo tanto los alumnos agradecen si pueden desarrollar un acto para influir la situación que analizaron acerca de sus intereses o del consenso mínimo a lo cual llegaron en el grupo. Este acto tiene que ser algo concreto que pueden llevar a cabo de verdad. Puede ser por ejemplo diseñar un afiche, que se expone en el colegio o un programa para la radio, una obra de teatro u otras cosas más.

15 Los siguientes tres criterios refieren a un acuerdo pedagógico del año 1976, que se llama ‘Beutelsbacher Konsens’. Para una versión del consenso en español véase: www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html. Este acuerdo tiene su origen en una situación políticamente polarizada en Alemania y por lo tanto se limita a la metodología de la enseñanza sobre el Holocausto. Por esa misma razón, el acuerdo sigue siendo todavía aceptado y muy actual. Para el desarrollo y la actualidad del ‘Beutelsbacher Konsens’ véase: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Ed.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts 1996.

16 Esta preparación tiene que incluir informaciones previas sobre la historia pero sobre todo la enseñanza de las herramientas metodológicas para analizar a las fuentes y crearse una opinión independiente.

IV) Desafíos del trabajo educativo en “Villa ten Hompel”

Después de la introducción a la institución Villa ten Hompel y sus principios pedagógicos, parece interesante para el intercambio entre la Villa ten Hompel y la Villa Grimaldi, plantear los desafíos más actuales de este trabajo pedagógico de Alemania. Estos desafíos tienen que ver con diferentes cambios de la sociedad alemana desde la Segunda Guerra Mundial hasta hoy día. Después de la derrota de la Alemania Nazi, la generación de los testigos – la generación que vivió la guerra y el Nacionalsocialismo – se mantuvo callada acerca de lo que había vivido, sufrido o colaborado. No hablaron de sus experiencias y de su culpa. Además la primera preocupación después de la guerra se enfocaba en la propia sobrevivencia y en los soldados y familiares muertos por la guerra. Pero la sociedad fue cambiando y a pasos lentos la memoria de las víctimas entró a la conciencia pública.¹⁷ Actualmente el Nacionalsocialismo y el Holocausto son reconocidos plenamente en la sociedad alemana como un crimen horroroso contra la humanidad.

Los alumnos que vienen a la Villa ten Hompel son la segunda y tercera generación después de los sobrevivientes del Nacionalsocialismo. La gran distancia entre estos jóvenes y la historia del Holocausto y la falta de acceso a experiencias y testimonios primarios se demuestra en una incapacidad de la juventud de conectar la historia con su vida cotidiana. Por muchas décadas la pedagogía en casas de memoria en Alemania se enfrentó al desafío de esta distancia, colaborando con testigos sobrevivientes del Holocausto – tanto con víctimas como con convivientes. Por la presencia y autenticidad de los testigos y víctimas se pudo vincular la historia al presente.¹⁸ Pero como fue destacado ya antes, la sociedad alemana va cambiando y con ese cambio la enseñanza en sitios históricos y casas de memoria se enfrenta a nuevos desafíos. 3 desafíos dominan actualmente en los debates didácticos:

1. Como la guerra y el Nacionalsocialismo ya terminaron hace 65 años atrás, los testigos de ese tiempo ahora son de mayor edad y muchos ya murieron. Aunque la colaboración entre testigos y pedagogos fue muy fructuosa, este desarrollo demográfico exige pensar en nuevas formas didácticas para el trabajo pedagógico en las casas de memoria. Muchos pedagogos y profesores trabajan actualmente con entrevistas grabadas, películas o documentos biográficos de la vida cotidiana de las víctimas, aunque esas metodologías no permiten la directa interacción con el testigo.¹⁹

17 Unas de las cesuras más significativas en el proceso memorial colectivo en Alemania fueron el acto del ‘Bundeskanzler’ Willy Brandt el 7 de Diciembre 1970, cuando se puso de rodillas en frente del memorial a las víctimas de la rebelión del ghetto de Varsovia y la charla del ‘Bundespräsident’ von Weizsäcker para el 8 de Mayo 1985 interpretando “Der 8. Mai war ein Tag der Befreiung” (El 8 de Mayo era un día de liberación).

Acerca de la situación actual de la cultura de memoria en Alemania y su desarrollo desde los años 1945 véase: Faulenbach, Bernd: La cultura de la memoria en Alemania. En: Birle, Peter/ Carnovale, Vera/ Gryglewsk, Elke/ Schindel, Estela (ed.): Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires. Berlín 2002 (ed. original).

18 Aunque hay que tener en cuenta, que un testimonio es una fuente histórica como todas las otras y por lo tanto los alumnos los tienen que comparar y analizar como cualquier otro documento. Un testimonio tiene que ser entonces solamente una parte de un seminario – aunque una muy importante. Eso destaca el punto del Beutelsbacher Konsens que prohíbe abrumar los jóvenes para manipularlos. El testimonio de una víctima o un conviviente puede paralizar a los jóvenes – también sin querer. Por lo tanto hay que preparar los jóvenes para la entrevista y analizarla después con los alumnos. Sobre metodologías de realizar entrevistas con testigos en la educación véase: Henke-Bockschatz, Gerhard: Oral History im Geschichtsunterricht. En: Geschichte lernen; Vol. 76 (2000), p. 18-24.

19 Sobre el papel de la historia oral en la pedagogía véase: Henke-Bockschatz, Gerhard: Oral History im Geschichtsunterricht. En: Geschichte lernen; Vol. 76 (2000), p. 18-24 y Wierling, Dorothee: Oral History. En: Klaus Bergmann (ed.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze 1997 (5. ed.), p. 236-239. Para un buen ejemplo de material didáctico acerca de testigos en la educación véase: „Über Ungarn abgehaun. DDR-Massenflucht 1989 in Zeitzeugeninterviews.“ (DVD)

2. La sociedad alemana va cambiando socialmente y demográficamente. Alemania es ya desde los años 1950 (sino antes) una sociedad de inmigración, pero solamente hace unos pocos años se reconoce ese hecho.²⁰ Además el sistema escolar provoca, que los descendientes extranjeros se acumulan en ciertos colegios, así que en algunos cursos hay una gran mayoría de descendientes extranjeros. Esa transformación social significa para el trabajo pedagógico, que los descendientes extranjeros tienen aún mucho menos vínculo con la historia alemana que los alumnos alemanes. Los alumnos descendientes alemanes tienen presente que su abuelo o bisabuelo vivió en el tiempo del Holocausto, aunque tal vez ni conocieron a sus abuelos. Pero los descendientes extranjeros no ven la necesidad, porqué preocuparse de esa parte de la historia alemana a la cual no les vincula ni su historia familiar. No la sienten como su historia. Entonces surge el gran desafío para los pedagogos, de vincular la materia del Holocausto con la vida cotidiana y la realidad de una sociedad intercultural.²¹ En la Villa ten Hompel se desarrollan dos formas como enfrentar ese desafío:
- a) Se acentúa la actualidad del mecanismo de discriminación y de prejuicios en la sociedad presente. Entender el funcionamiento de procesos discriminatorios en general presenta una forma como relacionar diferentes fenómenos de discriminación – por ejemplo la historia del Holocausto con experiencias discriminatorias cotidianas en la vida de los jóvenes. Así el análisis de preguntas como ‘Porqué la sociedad histórica alemana no se resistió a la discriminación y al Holocausto e incluso colaboró en esto?’ gana una nueva actualidad para la vida real de los jóvenes: Los alumnos entienden que los mismos mecanismos de discriminación histórica se encuentran (de distinta manera) en los diferentes tipos de discriminación actual también. Y entonces el análisis y el desarrollo creativo de mecanismos como resistir y prevenir discriminación en diferentes ámbitos históricos y actuales se vincula a la vida cotidiana de los alumnos. Este vínculo con procesos discriminatorios se puede formar por ejemplo concretamente con la discriminación del islam o con el ‘mobbing’ en colegios. Pero también se puede vincular con conflictos civiles en todo el mundo. Así también alumnos tamiles de Sri Lanka, kurdos de Turkia y muchos otros se pueden identificar con este proceso porque encuentran ciertos vínculos entre su situación nacional y la historia alemana. El problema es que ésta vinculación implica una cierta forma de comparabilidad entre el Holocausto y otros conflictos discriminatorios – un punto muy criticado por ciertos grupos.²²

Erhard Friedrich Verlag 2009.

La discusión después de la charla mostró que aunque la pérdida de testimonios directos por víctimas y convivientes de la época histórica en Chile no es un desafío actual, el archivo de memoria oral que se inaugurará en la Villa Grimaldi el 26 de Enero 2011 por la cantidad y diversidad de testimonios promete ser una interesante respuesta también para el trabajo memorial en Alemania.

20 Para la reconstrucción de la industria alemana la economía y política recurrieron en los años 1955 a 1973 a un sistema de ‘Gastarbeiter’ que permitió invitar y emplear a trabajadores extranjeros por un periodo de tiempo. Muchos de estos trabajadores volvieron a su país de origen, otros se integraron y quedaron en Alemania. Pero por mucho tiempo los gobiernos alemanes no reconocieron la necesidad de una política integrativa y se preocuparon más de la limitación de la inmigración. Para el desarrollo de la inmigración e integración en Alemania véase: Bade, Klaus: Migration und Integration in Deutschland seit der frühen Neuzeit. Wolfratshausen 2005.

21 Para unas perspectivas a este debate véase por ejemplo: Lernen aus der Geschichte: Geschichte oder Geschichten? – Interkulturelle Geschichtsdidaktik. Newsletter Vol 17 (09/2009).

El debate mostró que el desafío de vincular a los jóvenes y su vida cotidiana con la historia reciente del País se presenta muy urgente para el trabajo pedagógico en Chile también, aun bajo muy diferentes condiciones sociales.

22 Para la descripción de un proyecto de esa manera véase: Buskotte, Frank / Querl, Stefan / Zülsdorf, Maik: Aus der Geschichte lernen?! Gedenkstättenfahrten nach Bergen-Belsen und Buchenwald. Münster 2003 (Villa ten Hompel Aktuell, 3).

- b) Se acentúa la historia del Holocausto y de la Segunda Guerra Mundial como un tema y una historia internacional. En la Villa ten Hompel se arman proyectos internacionales con alumnos y colegios de Alemania, Israel, Polonia, Países Bajos y otras partes del mundo. En el centro de esos proyectos se plantea la pregunta como las distintas sociedades perciben y memorizan la historia del Holocausto y el papel del propio país y de los demás países en esa historia. Además interesa en este ámbito como se vincula la diferente percepción de la historia con los prejuicios que existen entre las naciones y sociedades.
3. El tercer desafío presentado en este ensayo es la pregunta desde cual edad y de que manera se debería pasar el tema del Holocausto como tema pedagógico en la enseñanza básica²³. Es importante para el trabajo pedagógico en tanto, porque hay que preparar proyectos para niños de cuarto básico de otra manera que para jóvenes de la enseñanza media. Las preguntas son: ¿Si un niño pierde su niñez al conocer las imágenes de Bergen Belsen? ¿que otras maneras didácticas más adecuadas hay? ¿y es justificado quitarle lo cruel del Holocausto por ejemplo al usar un comic²⁴ como medio didáctico en vez de las imágenes originales?²⁵

Como muestran los desafíos presentados, memoria es un proceso que con el continuo cambio de la sociedad se enfrenta cada vez a nuevos desafíos. Por lo tanto resultó de la conversación alrededor de la charla que tanto en Alemania como en Chile no existen soluciones finales a estos desafíos y que algunos desafíos son más característicos para un país que para el otro. Un intercambio promete entonces ser catalizador para la creación de nuevas ideas de como enfrentar al los diferentes desafíos.

23 La educación en Alemania es organizada de forma descentral. Así que la enseñanza básica en algunas regiones se limita a los grados 1 a 4 y en otras regiones incluye además los grados 5 y 6. En el presente ámbito se refiere a los grados 1 a 6 y entonces a una edad de los 6 a 12 años.

24 Un buen ejemplo es el comic del Anne Frank Zentrum: Die Suche. Amsterdam 2007.

25 Para unas perspectivas a este debate véase: Lernen aus der Geschichte: Nationalsozialismus - ein Thema für zeitgeschichtliches und moralisches Lernen in der Grundschule? LaG-Magazin (02/2010). Para un ejemplo de enseñar sobre el Holocausto a niños jóvenes en la Villa ten Hompel véase: Hanfland, Vera: Geschichtskoffer "Jüdische Kindheit im 20. Jahrhundert" – Versuch eines kindgerechten Zugangs zu einem schwierigen Thema. En: Gedenkstättenrundbrief 108 (08/2002) p. 32-37.

Este desafío llamó la atención de ambas partes, porque es igual de actual en Chile y en Alemania. Por lo tanto un intercambio continuo sobre las diferentes experiencias será interesante en este ámbito.

Bibliografía

- **Anne-Frank-Stiftung:** Die Suche. Amsterdam 2007.
Bade, Klaus: Migration und Integration in Deutschland seit der frühen Neuzeit. Wolfratshausen 2005.
- **Buskotte, Frank/ Querl, Stefan/ Zülsdorf, Maik:** Aus der Geschichte lernen?! Gedenkstättenfahrten nach Bergen-Belsen und Buchenwald. Münster 2003 (Villa ten Hompel Aktuell, 3).
- **Faulenbach, Bernd:** La cultura de la memoria en Alemania. En: Birle, Peter/ Carnovale, Vera/ Gryglewsk, Elke/ Schindel, Estela (ed.): Memorias urbanas en diálogo: Berlin y Buenos Aires. Berlin 2002 (ed. original).
- **Fritsch, Corinna:** Rudolf ten Hompel (1878-1948). Aus dem Leben eines westfälischen Industriellen und Reichstagsabgeordneten. Münster, 2002 (Villa ten Hompel, Schriften 2).
- **Gerstein, Barbara:** ten Hompel, Rudolf. En: Neue Deutsche Biographie (NDB); Vol. 9, (1972) p. 594 f.
- **Hanfand, Vera:** Geschichtskoffer "Jüdische Kindheit im 20. Jahrhundert" – Versuch eines kindgerechten Zugangs zu einem schwierigen Thema. En: Gedenkstättenrundbrief 108 (08/2002) p. 32-37.
- **Henke-Bockschatz, Gerhard:** Oral History im Geschichtsunterricht. En: Geschichte lernen; Vol. 76 (2000), p. 18-24.
- **Kenkmann, Alfons/ Spieker, Christoph:** Im Auftrag. Polizei, Verwaltung und Verantwortung. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung. Essen 2001 (Villa ten Hompel, Schriften 1).
- **Kenkmann, Alfons/ Spieker, Christoph/ Walter, Bernd (Ed.):** „Wiedergutmachung als Auftrag“. Begleitband zur gleichnamigen Dauerausstellung. Essen 2006 (Villa ten Hompel, Schriften 7).
- **Lernen aus der Geschichte:** Geschichte oder Geschichten? – Interkulturelle Geschichtsdidaktik. Newsletter Vol 17 (09/2009).
- **Lernen aus der Geschichte:** Nationalsozialismus - ein Thema für zeitgeschichtliches und moralisches Lernen in der Grundschule? LaG-Magazin (02/2010).
- **Mallmann, Klaus-Michael:** Vom Fußvolk der "Endlösung". Ordnungspolizei, Ostkrieg and Judenmord. En: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte; Vol. 26 (1997), p. 355 - 391.
- **Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Ed.):** Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/ Ts 1996.
- **Ber Ungarn abgehaun:** DDR-Massenflucht 1989 in Zeitzeugeninterviews.“ (DVD) Erhard Friedrich Verlag 2009.
- **Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline:** Opa war kein Nazi: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M. 2002 (7. ed.).
- **Wierling, Dorothee: Oral History.** En: Klaus Bergmann (ed.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze 1997 (5. ed.), p. 236-239.

Internet:

www.muenster.org/spurenfinden/

www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html

EL PATRIMONIO CULTURAL EN LA ACTUAL SOCIEDAD DE MASAS. CONCEPTO, CONSTRUCCIÓN Y PERSPECTIVAS.

Roberto Fuertes²⁶

I. Concepto y alcances comunicativos del Patrimonio. Una mirada en el tiempo y situación actual

La conceptualización del patrimonio no es una tarea fácil de abordar producto de las múltiples posibilidades de acercamiento e interpretación del término. Ya sea por su dimensión social, cultural y educativa, como por los variados enfoques disciplinares que lo definen;

(...)el concepto (patrimonio) es polisémico y cambiante. Etimológicamente, en lengua latina, se entendía por patrimonio el conjunto de bienes materiales legados por los antepasados²⁷

Efectivamente, la relación del patrimonio con términos como herencia, legado, pasado, son habituales en los medios especializados como en el lenguaje común, aunque no exclusivos para establecer sus alcances, ya que patrimonio no solo es posible de definir en razón de su condición historicista (patrimonio histórico), sino también, en su calidad de portador de mensajes y manifestaciones culturales actuales (patrimonio etnográfico) investidos de significados consensuados colectivamente capaces de ser heredados a la generaciones futuras.

Algo similar ocurre al considerar la dimensión material o inmaterial del patrimonio. Donde las diferentes criterios disciplinares y legales no siempre han contribuido favorablemente a conformar una mirada común desde el punto de vista de la valoración, significado, protección y difusión de las expresiones culturales consideradas intangibles. Cosa que en el último tiempo ha tendido a cambiar lográndose la ampliación del concepto a todas aquellas manifestaciones humanas tangibles e intangibles, creadas en el pasado o el presente, meritorias de ser heredadas, según el contexto social e ideológico dominante (selección del patrimonio).

El concepto patrimonio viene acompañado en la actualidad de una variada gama de adjetivos que lo sitúan en uno u otro espacio de las disciplinas que componen las Ciencias Sociales: patrimonio cultural, patrimonio histórico, patrimonio artístico, patrimonio etnográfico, patrimonio natural, patrimonio industrial, patrimonio arqueológico, patrimonio documental, patrimonio audiovisual, entre otros. La valoración que cada una de las disciplinas involucradas realice en su objeto de estudio, el tratamiento científico del mismo (generación de conocimiento) y el contexto social en que se despliega permitirá conformar la lista de lo <patrimoniable>.

26 Integrante Equipo Museo, CPPVG. Licenciado en Historia, Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y el Patrimonio, Doctorado © en Didáctica de las Ciencias Sociales y el Patrimonio. Universidad de Barcelona. Correo: roberto.fuertes@villagrimaldi.cl

27 HERNÁNDEZ, X. *Museografía Didáctica*. Ariel, Barcelona, 2005 p. 23.

Una mirada en el tiempo al concepto patrimonio nos muestra, como ya hemos mencionado, una valoración en que prima el carácter histórico del mismo, en desmedro de las concepciones etnográficas o culturalistas. O sea, el patrimonio histórico, como concepto y como tratamiento, por sobre el patrimonio cultural. Lo mismo podemos decir sobre el predominio del patrimonio tangible por sobre el intangible, entendido este último como todas aquellas manifestaciones de la cultura no material (tradiciones, relatos, mitos, leyendas, música, religiosidad popular, oficios, modos de vida, entre otros).

Tomando el caso español la investigadora Olaia Fontal en un sentido crítico hace referencia y comenta la Ley 16/1985 referida al Patrimonio Histórico Español que en su artículo 1.2 define su ámbito de acción mencionando que:

Integran el patrimonio histórico español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico.

También forman parte del mismo, el Patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico y antropológico. (Boletín Oficial del Estado, 29/06/1985).

Vemos cómo esta ley no recoge elementos culturales inmateriales, que como las costumbres, las tradiciones, el pensamiento o las creencias religiosas, integran la cultura”.²⁸

En las últimas décadas del siglo XX junto con el desarrollo de la investigación y gestión del patrimonio aumentó la conciencia en relación a la valoración de múltiples aspectos de la cultura. Así, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en la Convención de París realizada en noviembre de 1970, hizo alusión a la protección de *bienes culturales*, como una forma de ampliar conceptualmente los horizontes de acción en materias relativas al tratamiento patrimonial.

Esta misma institución en 1972 creó una nueva categoría de protección para los bienes patrimoniales, esta vez a nivel global, dando vida a la *Lista del Patrimonio Mundial* que implica la identificación y protección de bienes culturales y naturales relevantes para la humanidad, lo que a su vez derivó en un compromiso por parte de los 174 países firmantes para llevar adelante políticas para su protección y difusión.

Esta iniciativa define como “patrimonio cultural” a los monumentos (arquitectura, escultura o pintura monumentales), a los conjuntos (grupos de construcciones excepcionales integradas en el paisaje) y a los lugares (obras del hombre o del hombre y la naturaleza, así como zonas, incluyendo lugares arqueológicos). A su vez, como forma de privilegiar la protección de los conjuntos se ha impulsado el nombramiento de *Ciudades Patrimonio de la Humanidad*.

El predominio del patrimonio histórico y tangible de los bienes patrimoniales por sobre los demás está avalado por la concepción que estos bienes se encuentran en una situación de mayor peligro, lo que hace urgente una acción de protección. Sin embargo, esta postura deja abierta la posibilidad de generar asociaciones de tipo simbólico, de ideas o creencias de importancia universal que conlleven igualmente a intervenciones para su salvaguarda.

28 FONTAL, O. *La Educación Patrimonial*. Ediciones TREA, Gijón, 2003. p. 25

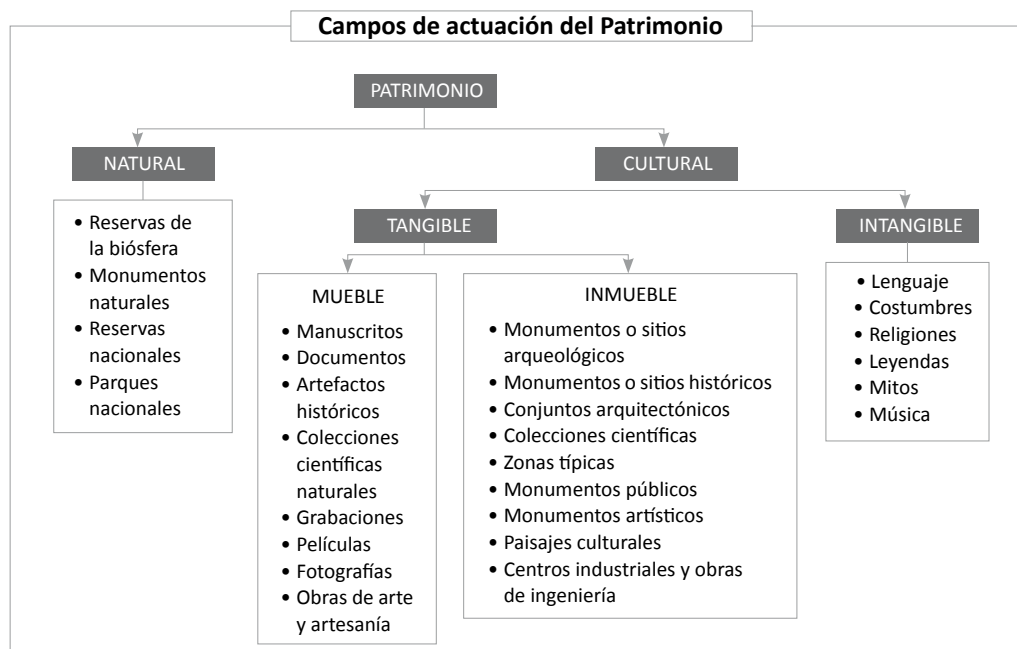
Así un acercamiento conceptual del término más acorde a la actualidad la encontramos en la Definición elaborada por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el Patrimonio Cultural, celebrada en México en el año 1982:

El Patrimonio Cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas (Asociación Española para la Gestión del Patrimonio Cultural. 1982).²⁹

Por último en la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo celebrada en Estocolmo de 1998, la UNESCO amplía aun más el concepto patrimonio incorporando las manifestaciones de corta data e incluso en desarrollo. La nueva definición de patrimonio dice, “Son partes del Patrimonio Cultural todos los elementos culturales, tangibles e intangibles, que son heredados o creados recientemente” (UNESCO, 1998).

En términos generales y desde una mirada macro podemos decir que una primera distinción la encontramos entre; patrimonio cultural y patrimonio natural. A su vez el patrimonio cultural el cual abarca el patrimonio histórico, se divide en patrimonio tangible y patrimonio intangible, por último los bienes que constituyen el patrimonio tangible se subdividen en bienes muebles y bienes inmuebles.

El siguiente cuadro nos muestra los distintos campos de actuación patrimonial en la actualidad, sin perjuicio de agregarse otros, producto de la característica dinámica que envuelve al propio patrimonio.



²⁹ Web <http://www.aegpc.org/aegpc/index.html>, citado el 24 de Julio 2008.

II) La construcción de lo patrimoniable

¿Cómo se va construyendo la idea de patrimonio sobre un bien cultural? y, ¿qué permite que dicho bien forme parte del horizonte patrimonial de una colectividad social?. Para responder estas interrogantes debemos analizar algunos conceptos básicos que conforman, definen y guían las acciones sobre el patrimonio en la actualidad.

Bien patrimonial

Los bienes patrimoniales están referidos a aquellos objetos y/o expresiones no materiales, portadores de herencia y significados culturales o históricos manifiestos o por descubrir. Los bienes en términos generales se definen en tanto satisfacen una necesidad. En el caso de los bienes patrimoniales, la necesidad se relaciona con el conocimiento, científico, histórico, o con el disfrute estético como es el patrimonio artístico; en fin, con todo lo relacionado con la expresión cultural, entendiendo el concepto de cultura desde una perspectiva amplia como: *el lenguaje de la humanidad*.

Así, podemos constatar que el sentido *atesorador* de herencia atribuido al bien patrimonial ocupa un lugar central en su definición y valoración. Joseph Ballart, refiriéndose al patrimonio histórico y específicamente a los objetos heredados del pasado, dice:

Herencia y patrimonio son dos nociones estrechamente relacionadas (...)La noción de patrimonio, tal como la entendemos en el sentido de aquello que poseemos, aparece históricamente cuando en el transcurso de generaciones, un individuo o grupo de individuos identifica como propios un objeto o conjunto de objetos³⁰

Efectivamente, la acción social, colectiva o individual que se ejerce sobre el bien en cuestión es la que determina su existencia como tal, esto se relaciona directamente con el valor que se le asigne a una expresión patrimonial.

Valor del patrimonio

El patrimonio, por sí mismo, carece de todo tipo de valor. Ciertamente, es el ser humano el que se lo confiere y, por eso, los valores cambian en función del tiempo y de los diferentes contextos culturales desde los que se analicen. De este modo, la dimensión social y humana del patrimonio cultural es tan importante que, sin ella, el patrimonio carecería de valor, y por tanto de sentido.³¹

Tal como nos dice la autora, la asignación de valor a un bien cultural es lo que lo convierte en <patrimoniable>. El consenso de una comunidad y el respaldo de las disciplinas competentes permiten el surgimiento de adhesiones culturales que en el fondo se traduce en su valoración. Se trata, pues, (refiriéndose a valor y bienes patrimoniales) de un concepto relativo sometido a los vaivenes de la percepción y del comportamiento humano y, por tanto dependiente de un marco de referencias intelectuales, históricas, culturales y psicológicas que varían con las personas y los grupos que atribuyen valor.³²

30 BALLART, J. *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel, Barcelona, 1997. p. 17

31 FONTAL. Op. Cit. p. 44

32 BALLART. Op. Cit. p. 62

Por otra parte, Xavier Hernández en *Museografía Didáctica* (2005) menciona las distintas lógicas que podemos seguir para asignar valor a un determinado elemento del patrimonio.

Una valoración de tipo económico, referida al valor explícito del bien: joyas, tesoros, colecciones numismáticas, altares, elementos arquitectónicos y/o suntuarios elaborados con materiales o metales preciosos o raros. Esta valoración se relaciona igualmente con la capacidad del patrimonio en la actualidad de generar riqueza, en la medida que es considerado un activo económico que articula conocimiento, ocio y turismo, fenómeno que vive una expansión espectacular en las últimas décadas en el contexto de los países desarrollados.

Valoración por su significancia. Por ejemplo, aquellos espacios o lugares donde sucedieron determinados hechos históricos o fueron incluso el marco de determinada leyendas. Puede ser que dichos espacios no contengan nada o casi nada, sin embargo, en tanto que fueron el espacio donde se desarrolló una batalla, se firmó un tratado, se perpetró un crimen, etc.; adquiere rápidamente valor por su significancia siempre que la sociedad se lo otorgue.

Valoración por su singularidad; centrada en su rareza o por su belleza lo que la relaciona con la apreciación estética y por tanto artística. La unicidad o extrañeza de un elemento hace que su consideración patrimonial aumente.

Un bien escaso es un bien raro y a menudo caro. Y eso es aplicable prácticamente a todo: un paisaje único, el edificio de un arquitecto genial, un hueso del esqueleto de un humano prehistórico, un grupo de animales en peligro de extinción, etc.³³

Por su parte, Joseph Ballart -autor que aborda con maestría las temáticas referidas al patrimonio histórico- plantea tres categorías para abordar el valor patrimonial: valor de uso, valor formal, valor simbólico-significativo

- Valor de uso: es la dimensión utilitaria del objeto histórico, o sea sirve para algo, como puede ser satisfacer una necesidad material, de conocimiento o un deseo.
- Valor formal: es la cualidad sensible de los objetos, o sea que determinados objetos son apreciados por la atracción que despiertan a los sentidos, por el placer que proporcionan por razón de la forma y otros aspecto sensibles.
- Valor simbólico-significativo: se relaciona con la consideración que se tiene de los objetos del pasado en tanto que son vehículos de alguna forma de relación entre la persona o personas que lo produjeron o los utilizaron y sus actuales receptores.

Desde esta perspectiva, los objetos son testimonios de ideas, hechos y situaciones del pasado. Para develar los mensajes que todo objeto del pasado atesora toma un rol central la lectura semiótica que se haga del mismo, por lo que el autor pone énfasis en denominarlo valor significativo el cual en última instancia contiene y traduce aquellos aspectos simbólicos.

33 HERNÁNDEZ, Op. Cit, p. 24

Por último, Olaia Fontal suma a los valores asignados al patrimonio; aquel relacionado con las emociones:

- Valor emotivo: este valor se relaciona con la capacidad de un bien cultural de producir emociones. Dicha capacidad y la intensidad de la misma está en directa relación con la sensibilidad del receptor, el contexto simbólico y las condiciones de transmisión, a la vez de situar a los sentidos como centro de la percepción.

III) Difusión y comunicación del Patrimonio

En la actualidad y en el contexto de los países industrializados, el tratamiento del patrimonio cultural, como ya hemos dicho, muestra una expansión espectacular. Museos, monumentos históricos, conjuntos arquitectónicos, centros de interpretación, y otras instancias se han multiplicado en beneficio de la difusión y comunicación de los bienes patrimoniales y el número de visitantes ha aumentado vertiginosamente. Este desarrollo se explica en parte por los siguientes factores: a) La valoración de la relación patrimonio/pasado. b) La masificación del acceso a la cultura, y c) la concepción del patrimonio como un bien económico.

a) Valoración de la relación patrimonio/pasado

La forma en que se relacionan los individuos con el pasado ya sea en forma personal o colectiva, se manifiesta en la valoración y concepción que se tiene del patrimonio. Esta relación es dinámica y ha ido mutando a lo largo del tiempo según los contextos ideológicos e históricos imperantes. Joseph Ballar, refiriéndose al pasado y al valor de los objetos para el patrimonio histórico, dice:

El paso del tiempo produce en los hombres la noción de pasado, noción que se contrapone a la de presente. Del pasado llegan objetos y, claro está, informaciones e ideas. Los objetos en concreto sirven muy especialmente para poner de manifiesto claramente ante las personas las nociones de continuidad y cambio entre pasado y presente, por que son evidentes por sí mismos y por que duran.³⁴

Para este autor, los restos del pasado tienen un valor patrimonial dado que contribuyen a ubicar en el tiempo al ser humano otorgándole estabilidad y referencias sobre sí mismo y sobre el medio social y material en que se desenvuelve.

De esta forma, contra la fluidez del tiempo y la incertidumbre del futuro, que siempre se nos presenta como una incógnita, se erige la estabilidad de las huellas del pasado, tanto material como inmaterial, que siendo parte de ese tiempo pasado y, a su vez, parte del tiempo que está por venir, está investido de sentimientos de continuidad, de identidad y sentido de pertenencia, facilitando a los individuos el reconocimiento de un pasado común.

El patrimonio histórico es una prueba evidente de la existencia de vínculos con el pasado. Éste, alimenta en el ser humano una sensación reconfortante de continuidad en el tiempo y

³⁴ BALLART. Op. Cit. p. 17

de identificación colectiva. Sin embargo, uno de los fenómenos sociales contemporáneos que hoy llama fuertemente la atención es el debilitamiento de los conductos que facilitan la conciencia de identidad, poniendo en peligro la percepción de los vínculos históricos y de la herencia del pasado. Situación en parte explicada por los procesos de homogenización de la cultura y desterritorialización de los referentes simbólicos que conlleva la globalización. Como contraparte, surge el <ansia de pasado> presentándose como un mecanismo de respuesta de la sociedad contemporánea ante la sensación de pérdida de continuidad histórica, relacionado esto último a su vez, con el aceleramiento de los sucesos históricos actuales y la deconstrucción de la Historia³⁵. Cambios vertiginosos que afectan todas las áreas de desenvolvimiento humano; naturaleza, ciencia, arte y relaciones sociales. Josep Ballart se refiere así a este punto:

Apuntamos al hombre instalado en la incerteza del cambio, que en el pensamiento orteguiano corresponde al hombre masa, falto de fundamentos y de valores. Este hombre habría sido desplazado del lugar al que pertenece y vagaría sin ton ni son por un mundo hostil que no reconoce: es el precio que el hombre des-enraizado habría debido pagar por la civilización contemporánea. En este contexto, el pasado procuraría una acción benéfica de re-socialización al contribuir a reinsertarlo al lugar al que pertenece (...)³⁶

En este escenario el pasado proporciona consuelo, levantándose como refugio de certezas. Memoria y sentido del pasado son dos cosas que trabajan íntimamente relacionadas en el ser humano y desde la cual se puede proyectar hacia el mañana con alguna cuota de seguridad.

Como ya hemos mencionado una de las características más notables de los tiempos actuales es su dinamismo. Los avances tecnológicos del ser humano en las últimas décadas han sido asombrosos y han abierto cada vez más la distancia con las generaciones inmediatamente precedentes, dado que el mundo pareciera cambiar cada vez más a mayor velocidad. Así, mucha gente instalada a la deriva de los tiempos actuales se consuela con el sentimiento de la nostalgia. Pareciera que hoy, quizás más que nunca, se recurriera a la historia como una forma de cobijo. Entonces, aparece en el imaginario popular el concepto de patrimonio histórico; que para muchos se concibe como la respuesta tranquilizadora.

En relación a lo anterior, Ballart plantea dos tipos de actitudes por parte del individuo ante el fenómeno descrito:

Por un lado ante la fragmentación del continuum temporal, la gente reacciona tachando de anticuado, que equivale a inútil, todo lo que tiene más de cuatro días, mientras sostiene que sólo importa el presente.(...) Por otro lado, la historia gana audiencia y credibilidad y los objetos de la historia, nuestro patrimonio, estima y valor.³⁷

La búsqueda de pasado y la valoración del patrimonio histórico anteriormente mencionado se despliega, al parecer, con mayor fuerza en aquellas naciones y sociedades que han experimentado más fuertemente los cambios, las que más se han <modernizado>, es decir, aquellas que más han perdido su relación con el pasado y se confunden en el avance de la globalización.

35 Ver: BAUDRILLARD, Jean. *La Ilusión del Fin: la buelga de los acontecimientos*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1993; LYOTARD, Jean Francois, *La Condición Postmoderna*. Ediciones Cátedra, Madrid, 1987.

36 BALLART. Op. Cit. p 45

37 BALLART. Op. Cit. p. 41

b) El patrimonio en el actual contexto de masificación de la cultura

Las concepciones que sobre el patrimonio se han tenido a lo largo de la historia de la humanidad han ido cambiando, lo que ha influido en las distintas valoraciones y tratamientos que se han realizado del mismo (rescate, conservación, restauración, gestión y comunicación).

Ya en la antigua Roma había un gran interés por atesorar y exhibir, no solo lo proveniente del arte griego, sino también aquellos trofeos obtenidos en las campañas militares que engrandecían el Imperio, respondiendo este espíritu coleccionista coherentemente a fines ideológicos y políticos previamente fijados por la capa dirigente.

La tradición del naciente coleccionismo se mantendrá sin grandes cambios hasta el Renacimiento. Será en este momento cuando la burguesía emergente desarrollará el coleccionismo ahora preferentemente centrado en objetos de arte.

Durante este período, el poder no solamente estaba en la punta de las espadas o en la bolsas con monedas de oro, el refinamiento y la capacidad para acceder y mostrar cultura era también un baremo indispensable que se sumaba a los anteriores, y que evidenciaba un incontestable prestigio social.³⁸

El coleccionismo alcanzará su apogeo en la Ilustración del siglo XVIII, período en que se organizaron grandes, galerías de arte y pinacotecas donde exhibir las colecciones como forma de reforzar el prestigio del estamento noble.

El interés en este período superó lo concerniente al arte y la arqueología. El desarrollo del pensamiento científico permitió abordar otros objetos y áreas del conocimiento: botánica, zoología y geografía, entre otros.

Durante la Revolución Francesa nacerán los primeros museos³⁹ y se producirá un salto cualitativo y cuantitativo en la preocupación por el patrimonio tanto en sus aspectos de conservación como de su difusión, ahora al servicio de la burguesía.

Durante el siglo XIX y bajo el alero del Romanticismo, los nacionalismos, el desarrollo de las disciplinas científicas y la búsqueda de legitimidad por parte de las nuevas repúblicas, se multiplicarán las fundaciones de Museos Nacionales y de Bellas Artes con el objetivo, entre otros, de fomentar el prestigio y la grandeza local, regional y nacional. Este fenómeno que en teoría buscaba integrar a todos los nuevos ciudadanos, en realidad solo benefició a la clase burguesa ilustrada y a su clase gobernante. Se daba por entendido que sólo ellos contaban con la preparación intelectual para la comprensión del arte y de las ciencias. El conocimiento y el disfrute del arte quedaban enclaustrados en los museos para un público minoritario y elitista, y así se mantendrá hasta bien entrado el siglo XX.

El verdadero cambio de concepción -tanto en relación a los bienes patrimoniales y el acceso a la cultura y el conocimiento- se llevará adelante en los países desarrollados a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial. El desarrollo del *Estado de Bienestar*, la expansión económica de la

38 HERNÁNDEZ. Op. Cit. p. 38.

39 A modo de ejemplo: el Museo del Louvre se inaugura en París el 8 de noviembre de 1793.

llamada <edad de oro de capitalismo> que se experimenta con fuerza desde 1950⁴⁰, junto con la ampliación de la cobertura educacional formal en todos los niveles, permitió la promoción social -principalmente de las clases medias y en forma incipiente de los grupos populares- y fue fijando las bases para la masificación del acceso a la cultura.

Los hijos de las clases medias y del proletariado acudían masivamente a los centros de enseñanza secundaria e incluso a las universidades. La cantidad de personas que accedía a la cultura iba en aumento, y por tanto también las que se interesaban por el patrimonio.⁴¹

Dos cambios radicales en relación al patrimonio se producirán en este período. Por una parte, una nueva mirada hacia los museos y su rol social, instituciones que deben salir de su aislamiento y elitismo para transformarse en centros de conocimiento de toda la sociedad; y por otra, la irrupción de un nuevo destinatario o usuario producto de la irrupción de nuevos grupos sociales abiertos al conocimiento y al disfrute del arte.

A partir de la década de los años 80 y principalmente en los países desarrollados el fenómeno se acrecentó. El aumento del bienestar económico, la mayor disponibilidad de tiempo para el ocio, las mejoras en los transportes que facilitaron los desplazamientos de personas y el incremento en la valoración del acceso a la cultura, fueron un escenario ideal para el desarrollo del turismo cultural.

Los procesos de revolución postindustrial ponían la cultura en los circuitos de mercado y de comunicación de masas, y ello implicaba un nuevo aumento espectacular de usuarios.⁴²

Según M^a Inmaculada Pastor, esto planteó importantes cambios de perspectivas en una de las instituciones de mayor implicancia en el tratamiento del patrimonio; los museos. Reflejándose en:

El cambio de una política centrada en el objeto (...) a una política centrada en el público, que se traduce en una atención preferente al montaje de exposiciones comprensibles, adoptando unos criterios didácticos y no exclusivamente estéticos.

El incremento notable de la oferta educativa proporcionada a través de servicios educativos a los visitantes y la intensificación de los aspectos vinculados a la publicidad y las relaciones públicas.⁴³

En la actualidad somos testigos de un fenómeno en desarrollo donde la masificación en el acceso a la cultura, en la denominada sociedad del conocimiento ya nadie discute, influyendo decididamente sobre las economías locales y nacionales en un escenario de múltiples posibilidades y desafíos.

40 Ver: Eric Hobsbawm, *Historia del Siglo XX*. Ed. Crítica. Barcelona. 1995.

41 HERNÁNDEZ. Op. Cit. p. 41

42 Ibid.

43 PASTOR, M^a I. *Pedagogía Museística*. Ariel, Barcelona, 2004. p. 31

c) El patrimonio considerado como un activo económico

A partir de la masificación en el acceso a la cultura, la información y el conocimiento, el patrimonio y la cultura se consideran como una actividad económica relevante. Las industrias culturales asumen protagonismo para dar respuesta a la demanda por conocimiento y/o entretenimiento a ejércitos de visitantes que acuden al encuentro con el patrimonio.

En la sociedad postindustrial cualquier patrimonio adquiere valor en tanto que puede generar riqueza. Hoy en día, la tendencia creciente es considerar el patrimonio como un activo económico que, potencialmente, puede generar riqueza en tanto que existan usuarios dispuestos a invertir para verlo, disfrutarlo, interpretarlo y entenderlo.⁴⁴

Así, las industrias culturales ponen a disposición en el mercado variados *productos patrimoniales* que facilitan el <viaje en el tiempo> por medio de la contemplación directa o indirecta de los bienes patrimoniales, tanto en museos, monumentos, conjuntos patrimoniales, centros de interpretación, museos a cielo abierto y ecomuseos, como en complejos arquitectónicos, circuitos culturales o a través de espacios contextualizados e implementados para recreaciones históricas, entre otros.

Según Xavier Hernández, la inversión en patrimonio se puede abordar desde dos perspectivas. Por un lado, este tipo de inversión puede transformarse en “inversión social” en la medida que fomenta el conocimiento y la educación de las personas, contribuyendo de esta forma, directamente a la formación de una ciudadanía de calidad. Por el otro, las inversiones culturales anexas pueden generar interesante “focos de atracción” que conlleven al desarrollo de otras actividades económicas de fuerte impacto para la comunidad; tareas de restauración, conservación y musealización, creación de industrias turísticas, servicios culturales e informática. Como a su vez, creación de infraestructuras, tales como; restaurantes, hoteles y otro tipo de comercio.

Por decirlo de otra manera, para un pequeño municipio, la restauración singular o la inversión en una determinada pieza (castillo, iglesia, pozo de hielo, danza, paisaje, etc.) puede generar corrientes de visitantes suficientes como para que pueda significar un impacto importante en las estructuras económicas del lugar.⁴⁵

Si a lo anterior sumamos los denominados patrimonios emergentes⁴⁶ (patrimonio industrial, la guerra como patrimonio, la memoria histórica, entre otros), el abanico de la oferta se amplía aun más. Pero, ya no sólo es suficiente mostrar el patrimonio, sino que se busca explicar y comunicar sus claves para poder comprenderlo, es decir, explotar su carácter educativo. Contexto en que las estrategias didácticas han ido ganando terreno fuertemente en los últimos años.

En efecto, las nuevas corrientes en museología y museografía deben hacer frente a públicos muy generales que, implícitamente, exigen elementos y acciones de intermediación para poder comprender, con más garantías, los más diversos bienes patrimoniales en las diversas claves.⁴⁷

44 HERNÁNDEZ. Op. Cit. p. 24

45 Ibid. p. 28-29

46 SANTACANA, Joan y HERNÁNDEZ, Xavier. *Museografía Crítica*. Ediciones Trea. Gijón. 2006.

47 Ibid. p. 17

Este autor menciona que podríamos estar asistiendo a una verdadera <revolución didáctica> en lo que concierne al uso de medios, recurso, programas y técnicas para transmitir y hacer comprensible el patrimonio al público en general.

Para finalizar este apartado citamos nuevamente, por lo actualizado del planteamiento, a Joan Santacana, quien al respecto dice:

Nuevas tecnologías y nuevas técnicas didácticas intentan poner al patrimonio al alcance de la gente: museos interactivos, rutas musealizadas, rutas organizadas a través de telefonía móvil y GPS, recreaciones escenográficas, realidad virtual, proyecciones singulares, toma de decisiones a partir de propuestas informáticas y teorías de juegos, propuestas de problemas, simulaciones, reconstrucciones, talleres de recreación y experimentación, repertorios iconográficos singulares, etcétera.

Y culmina diciendo:

Por definición y naturaleza, los museos y entornos patrimoniales son espacios donde se comunica y generan saberes y conocimientos, y donde se experimentan emociones a partir de objetos, restos, paisajes y artefactos diversos.⁴⁸

IV) La Educación Patrimonial: una nueva disciplina puesta al servicio de la comunicación del Patrimonio.

Como hemos visto el patrimonio es un concepto dinámico y polisémico. Su valoración por parte de la sociedad junto a la validación de las disciplinas involucradas es fundamental para asegurar su rescate, protección, restauración, difusión y comunicación. Ahora como nunca el patrimonio puede ser entendido como un pivote capaz repartir y transmitir democráticamente; conocimiento, valores, identidad, tolerancia y cultura. Esto, en la medida que se coloque en el centro de su accionar su capacidad comunicativa y educativa. Es en este punto donde toma relevancia la Educación Patrimonial; una disciplina en proceso de consolidación que juega un rol fundamental en el desarrollo futuro de la faceta educativa del patrimonio.

Olaia Fontal, investigadora española en esta temática describe con toda precisión los alcances de esta emergente disciplina patrimonial. Nos tomamos licencia para reproducir el siguiente párrafo extraído de la Introducción de su obra *La Educación Patrimonial*, (2003), por la claridad de sus planteamientos y por tratarse de una verdadera síntesis del mapa que debe abarcar la acción educativa en esta área.

Si entendemos el patrimonio cultural como selección de bienes y valores de una cultura, que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y contribuyen a la caracterización de un contexto, parece oportuno pensar que es posible –e incluso necesario- poder intervenir en alguno o todos estos procesos de <construcción> del patrimonio cultural así como en su conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute o transmisión. Esta mediación, cuando se produce en términos educativos, forma parte de los cometidos de la educación patrimonial.⁴⁹

⁴⁸ *Ibíd.* p. 18

⁴⁹ FONTAL. Op. Cit. p. 20.

Esta concepción que concibe al patrimonio esencialmente como comunicación nos permite a su vez considerar la importancia de la acción didáctica en los espacios de transmisión del patrimonio. La didáctica, en su acción como <intermediaria>, es la encargada de utilizar todos aquellos recursos que faciliten la comprensión de los bienes y valores patrimoniales por parte del público en general.

En la actualidad el patrimonio se organiza, conserva y gestiona principalmente en; las bibliotecas, los archivos, monumentos y museos (inclúyase en este último a complejos patrimoniales, u otras experiencias de carácter museográficos). Los museos entendidos como espacios de comunicación del patrimonio, han tenido que enfrentar en las últimas décadas los efectos del nuevo escenario social ya descrito, dando paso a un proceso de reflexión y controversia en el medio museológico y museográfico que aún no termina.

En cualquier caso, y a modo de síntesis, el panorama del debate museológico y museográfico al inicio del siglo XXI se polarizaba en dos grandes tendencias: por un lado, la concepción clásica decimonónica cerrada a la intermediación entre objeto y usuario; y por otro, todo un cúmulo de tendencias y estrategias que experimentaban continuamente para buscar soluciones que aumentaran la dimensión comprensiva de las exposiciones.⁵⁰

Según este mismo autor, al momento de desarrollar un proyecto museográfico se debe ser capaz de transmitir <el mensaje> teniendo en cuenta los tres siguientes factores. Primero, buscar el terreno común entre el bien o valor patrimonial y el visitante, con la intencionalidad de que se produzca una acción significativa capaz de captar el interés, requisito básico para lograr el aprendizaje. En segundo lugar, el discurso museístico debe tener un tema, argumento y un lema claro, directo y rigurosamente apegado a la disciplina pertinente (Historia, Historia de la Arte, Arqueología, Ciencias Naturales, etc.). Y por último, la preocupación por la puesta en escena, o sea, la presentación formal de la exposición que incluye elementos tales como: la iluminación, el diseño, la atmósfera, la acústica, los colores, entre otros).

V) Ámbitos de acción de la Educación Patrimonial

Por su parte, la Educación Patrimonial nos presenta tres ámbitos delimitados de acción que son: la educación formal, no formal e informal. Según la mayoría de la bibliografía especializada, y tomando los alcances de Fontal podemos sintetizar alguno de los aspectos principales que definen estos ámbitos.

Educación formal: hace alusión al sistema educacional establecido. Se refiere al tipo de enseñanza estructurada, sistemática y jerarquizada, coordinada por los currículos y programas de estudio que se erigen como puntos de referencia a través de años de estudio; Educación Primaria, Secundaria, Universitaria. Esta actividad educativa se ubica dentro de los marcos reguladores y de control en la mayoría de los casos de carácter público que enmarcan su accionar.

Educación no formal: es toda aquella actividad de carácter educativa organizada y planificada fuera del sistema educacional establecido. Propuestas emanadas de diversas instancias e instituciones componen el abanico de la oferta educacional en este campo: ayuntamientos, centros culturales, entre otros. Para el caso de la educación patrimonial el museo como institución, y las distintas expresiones comunicadoras del patrimonio (centros de interpretación, espacios musealizados, circuitos patrimoniales, etc.) ocupan el lugar más importante.

-Educación informal: son aquellas acciones educativas no intencionales que generan conocimiento sin pasar por un proceso formal de educación, ni planificación ni coordinación, o que si existen son prácticamente ínfimos, ya que su referente se ubica en la vida cotidiana, por ejemplo: medios de comunicación, la familia, el medio social, medio laboral, entre otros.

La Educación Patrimonial en la educación no formal aparece como un herramienta capaz de canalizar las distintas posturas disciplinarias relacionadas con el tratamiento del patrimonio y colocarlas articuladamente a disposición del visitante. Esta forma holística de presentar la interdisciplinariedad que envuelve el patrimonio es posible ya que, a diferencia de las estrategias de comunicación que centran el patrimonio en las disciplinas de origen, la educación patrimonial se centra en el aprendiz.

(...), desde el enfoque que desarrollamos, una selección que depende de los sujetos que aprenden y sus contextos de referencia, de forma que toda la cultura puede ser seleccionada, mientras que los sujetos que reciben la selección histórica –por ejemplo, en forma de hitos culturales – la recogen ya pautada, y así la experimentan.⁵¹

Así, esta misma autora postula lo que denomina; *Modelo Integral* en Educación Patrimonial entregando las pautas para un tratamiento integrado de la educación formal, no formal e informal. Al definir dicho modelo menciona los principios fundamentales del mismo, contribuyendo a su vez a la conformación de los contenidos generales básicos de esta emergente disciplina.

A modo de síntesis enunciamos los alcances de la Educación Patrimonial en el actual contexto social, mencionando los objetivos, contenidos y metodología planteados por Fontal en su obra *La educación patrimonial* (2003).

51 OLAIA. Op. Cit. p. 36

Objetivos:	
	<ul style="list-style-type: none"> a) Favorecer el conocimiento del patrimonio cultural. b) Beneficiar la caracterización de las culturas a partir de su patrimonio cultural. c) Generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones. d) Construir una memoria individual y colectiva que tome en consideración los bienes y valores del patrimonio cultural. e) Favorecer actitudes y valores encaminados a conocer y respetar nuestra cultura presente. f) Mejorar el conocimiento de las culturas del pasado a partir de sus vestigios materiales. g) Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia lo ajeno, evitando etnocentrismos. h) Establecer la comunicación entre diferentes culturas a partir de la definición de un patrimonio intercultural.
Contenidos:	
Conceptos:	<p><u>Directos.</u> Idea de patrimonio, idea de cultura, conceptos vinculados a bienes y valores de la cultura y el patrimonio.</p> <p><u>Tangenciales.</u> Vinculados a la historia del arte, a la geografía, a la política, a la música.</p>
Procedimientos:	conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir.
Actitudes:	(asociadas a cada procedimiento): Respeto por lo propio y lo ajeno, aceptación de la diversidad, aceptación del cambio, apropiación simbólica, pertenencia colectiva, identificación a partir de un bien (referenciación).
Metodología:	
	<ul style="list-style-type: none"> a) Adaptada a los individuos y contextos de referencia. b) Significativa. c) Con incidencia en los procedimientos antes que en los resultados. d) Constructora de identidades individuales y colectivas. e) Abocada a la apropiación simbólica hacia el patrimonio. f) Facilitadora de acercamiento al patrimonio desde la dimensión emotiva y cognitiva.

VI) Epílogo

Es difícil predecir qué nuevas situaciones nos presentará el tratamiento del patrimonio en el futuro, qué nuevos comportamientos sociales influirán en sus significados y qué respuesta ofrecerán las administraciones y personas encargadas de las políticas culturales. Sobre todo teniendo presente los alcances e intereses ideológicos, políticos y económicos que intervienen a la hora de abordar su gestión.

En lo que sí tenemos mayor claridad, es en el desafío de concebir al patrimonio como una construcción dinámica de una creciente valoración social desde el punto de vista educativo, simbólico, y emocional, que hace necesario reflexionar sobre sus alcances de contenido, significado y comunicación con la intención de diseñar estrategias que contribuyan a una distribución más democrática del conocimiento y a una formación de calidad del nuevo ciudadano.

En la actual sociedad de masas y en el marco de la globalización de la economía que, a su vez, tiende hacia la implementación de una cultura global, el Patrimonio se encuentra en una posición privilegiada para abordar temas de gran relevancia social, tales como: la identidad, la diversidad entendida como valoración de lo propio y lo ajeno, la multiculturalidad, el valor del pasado, la tolerancia, la integración social, la distribución equitativa de los bienes simbólicos y el acceso al conocimiento, entre otros. En esta dirección, como ya hemos visto, La Educación Patrimonial aparece como un pivote capaz de articular todos estos elementos implícitos pero dispersos, en la medida que se desarrolle como disciplina y sea considerada dentro de los programas de desarrollo cultural de las instituciones y administraciones encargadas del patrimonio.

Bibliografía

- ALONSO, L. *Museología y museografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999.
- APARICI, R. y GARCÍA, A. *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.
- ASECIO, M. *Educación cultural en una nueva estructura del museo*. Valladolid: Museo Nacional de Escultura, 1988.
- BALLART, J. *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- y J. TRESSERRAS *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.
- BELLIDO, M. *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Ediciones TREA, 2001.
- BENEDITO, V. *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Editorial Barcanova, 1987.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (Coords.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ediciones TREA, 2004.
- COSTA, J. y MOLES, A. *Imagen didáctica*. Barcelona: Ediciones Ceac, 1992.
- FONTAL, O. *La Educación Patrimonial*. Gijón: Ediciones TREA, 2003.
- GARCÍA BLANCO, A. *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988.
- HERNÁNDEZ, HERNÁNDEZ, F. *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Ediciones TRE, 1998.
- HERNÁNDEZ, X. *Museografía Didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005.
- (Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas) IBER, *Didáctica de la Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 15, Barcelona: Graó, 1998.
- LE GOFF, J. *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Trad. H. Bauzá. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.
- MARTÍN, F. *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- MONTANER, J. *Museos para el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003. **MONTAÑES, C. El Museo: un espacio didáctico y social. (coord) Zaragoza: Ediciones Mira, 2001**
- MORALES, J. *Guía práctica para la Interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura, 2001
- PASTOR, M^a I. *Pedagogía Museística*. Barcelona: Editorial Ariel, 2004
- PÉREZ, E. *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones*. Gijón: Ediciones TREA, 2000
- PRATS, L. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997
- SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, X (2006) *Museología Crítica*. Gijón: Ediciones TREA, 2006.
- y N. SERRAT (Coords.) *Museografía Didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005.
- (Museos, ¿al servicio de quién?), IBER. *Didáctica de la Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 15, Barcelona: Graó, 1998.
- ZAVALA, L.; SILVA, P y VILLASEÑOR, J. *Posibilidades y límites de la comunicación museográfica*. México: U. Nacional autónoma de México, 1993.

LOS LUGARES DE MEMORIA CONTROVERSIALES EN EL BICENTENARIO CHILENO⁵²

Francisca Herrera Crisan⁵³

Al celebrar este Bicentenario varios lugares y espacios evocan distintos hitos de la historia nacional chilena. Sin embargo, estos hitos no necesariamente fueron registrados en la historia oficial, sino más bien en las distintas memorias colectivas que configuran lo que se constituye en el presente como la sociedad chilena. Si bien las épocas de fundación y el simbolismo que se les atribuye no corresponden entre sí, todos los lugares y espacios aquí estudiados se relacionan con el pasado reciente del país, es decir la dictadura militar y sus prácticas represivas. ¿En qué medida la emergencia y definición de “lugares de memoria” en el espacio público chileno refleja el conflicto de interpretación de la historia nacional en el presente?

Después de una presentación de monumentos nacionales tradicionales como el Palacio presidencial de La Moneda y el Cementerio General y los distintos significados que se les atribuyó a lo largo de la historia nacional, se analizará en segunda instancia la emergencia reciente de monumentos nacionales controversiales como la Villa Grimaldi y Londres 38.

l) La resignificación del monumento clásico en la perspectiva de la historia reciente

La creciente tendencia a la patrimonialización desde mediados del siglo XX corresponde tanto a políticas de Estado como a una demanda social orientada hacia la preservación de determinadas “memorias colectivas”. Sin embargo, se constituye ante todo como la herencia del proceso de construcción nacional que consagra antiguas tradiciones cuya selección determinó la definición de “comunidades imaginarias”⁵⁴ para conformar las naciones. El Estado es el principal promotor de este proceso de creación de identidades nacionales que se articula en un relato – la historia nacional – ilustrado e ritualizado en torno a símbolos inscribiéndose en el espacio público – los monumentos –. Según la fórmula de Norbert Lechner: “No se constituye una memoria nacional sobre la base de simples datos históricos; es necesaria una simbolización de lo ocurrido. Es lo que aportan los monumentos y museos nacionales. Ellos ofrecen una escenificación del pasado; no solo una relectura del pasado, sino una interpretación consagrada”⁵⁵. Los dos ejemplos que aquí se propone estudiar son el Palacio presidencial La Moneda y el Cementerio General. Uno representa el poder civil y una de las herramientas principales para unificar la nueva nación, la moneda, y el otro surge como el producto del conflicto entre el poder civil y el poder religioso. La ubicación de estos dos espacios revela una cierta concepción del orden y del espacio: La

52 Texto presentado en II Congreso Internacional. Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre las Disciplinas del Conocimiento. Mirando al Futuro de América Latina y el Caribe. 29 de octubre a 1 de noviembre de 2010. USACH.

53 Integrante Equipo Museo, CPPVG. Máster en Historia. Universidad Sorbonne Nouvelle-IHEAL. Correo: francisca.herrera@villagrimaldi.cl

54 ANDERSON, Benedict. *Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, Londres, 1983.

55 LECHNER, Norbert. *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Lom, Santiago, 2002. p.87

Moneda está situada en la Alameda, eje principal de la capital de Chile y el Cementerio General se encuentra hacia el Norte de la ciudad en la zona históricamente marginalizada conocida como la “Chimba”. Si en La Moneda habitaron y ejercen hasta el día de hoy sus mandatos los presidentes de la República, en el Cementerio General están enterrados las personalidades más destacadas de la historia nacional, incluyendo a los presidentes. Ambos lugares se constituyeron en la memoria colectiva como hitos y símbolos de la historia reciente del país. Corresponden así a “lugares de memoria” según la definición elaborada por el historiador francés Pierre Nora: “toda unidad significativa, de orden material o conceptual, que la voluntad de los hombres o el trabajo del tiempo transformó en elemento simbólico del patrimonio memorial de una comunidad determinada”⁵⁶. En calidad de “unidad material simbólica” se puede apreciar una acumulación y cristalización de significados en torno al Palacio presidencial y el Campo Santo que se siguen manifestando en la actualidad.

La Moneda, fundada a fines de la Colonia para acuñar la moneda, se convierte a partir de mediados del siglo XIX en la residencia de los presidentes. Más de un siglo después, es el teatro del golpe de Estado militar que ocurre el 11 de septiembre 1973. Este golpe militar tomó la forma de un bombardeo de La Moneda por las Fuerzas Aéreas de Chile y detención inmediata y masiva por las otras ramas de las Fuerzas Armadas de todos los seguidores y militantes del gobierno de la Unidad Popular elegido a penas tres años antes y que representó la única experiencia de revolución socialista por la vía democrática a nivel mundial. A los tres años de Unidad Popular responden diecisiete años de dictadura militar cuya misión consiste en restablecer el orden y la chilenidad frente a la amenaza marxista que representaba el gobierno derrocado. La dimensión refundacional del nuevo régimen se manifiesta en su intervención en todos los ámbitos de la sociedad con el establecimiento de una nueva concepción del Estado sustituido por el reino del mercado. El nuevo poder *de facto*, más allá de la legitimidad que le otorga un amplio sector de la sociedad – incluyendo una parte de la clase media y la totalidad de la clase alta – necesita inscribirse en una continuación histórica mediante un discurso y mediante la creación o recuperación de símbolos de la historia nacional. Por consiguiente, procede a una depuración y revisión de la historia a través de una doble dinámica: por un lado, la junta militar organiza la represión sistemática de todos los protagonistas del proceso anterior, el crimen de desaparición siendo su más característica expresión; por el otro, dado el estado desastroso de La Moneda después de los bombardeos, la junta militar se establece por defecto en un edificio símbolo de la Unidad Popular y lo rebautiza “Edificio Diego Portales” hasta la restauración del palacio presidencial. La primera dimensión se puede encarnar en la suerte del cuerpo del presidente socialista Salvador Allende. Movilizado en La Moneda el día del golpe, optó por suicidarse después de haber pronunciado desde ahí un discurso histórico dirigido a la nación. Cuando los militares ingresan al palacio, ejecutan la orden de disimular el cuerpo. Primero al extraerlo del edificio por la puerta situada en el número 80 de la calle Morandé y luego al mandarlo para ser enterrado en un mausoleo familiar sin que aparezca su nombre en el cementerio de Santa Inés de Viña del Mar. Hubo que esperar la transición hacia la democracia para que el 4 septiembre 1990, a veinte años de su elección y diecisiete de su muerte, los restos del ex-presidente fueran trasladados hacia el Cementerio General donde se organizaron los funerales oficiales. La segunda dimensión se plasma en la reconfiguración del espacio y la omisión de símbolos en La Moneda restaurada donde se instala el gobierno militar del general Augusto Pinochet a principios de la década de 1980. La puerta Morandé 80 desapareció de la arquitectura del palacio. Y con ella se pretendió borrar la figura del presidente

56 NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire, III: Les France*. Gallimard, Paris, 1997, p.2226.

y el recuerdo del proceso revolucionario democrático que emprendió con el pueblo. Cuando se conmemoraron los 30 años del golpe militar en septiembre 2003, el presidente Ricardo Lagos reinauguró la puerta Morandé 80 lo que dio lugar a una masiva procesión de familiares de víctimas y militantes de los partidos de izquierda el día 11 delante de la misma puerta. El mismo día cada año la procesión sigue hasta el Cementerio General.

La necrópolis fue creada en 1821, justo después de la Independencia, como un espacio cuya función era sobre todo sanitaria. En efecto, en la época se solían enterrar a los muertos en las iglesias católicas o en sus alrededores que representaban verdaderos espacios de sociabilidad lo que generaba problemas de higiene y enfermedades. A la iniciativa del Director Supremo de la embrionaria nación, su creación cumplía además el papel de “panteón”, término cuya etimología define como “espacio consagrado al culto de todos los dioses” y que por extensión significa en la retórica republicana “un monumento a los héroes de la patria”. Hasta entonces toda persona fallecida que no fuera de confesión católica era considerada como disidente lo que le impedía ser enterrada en un espacio consagrado por la Iglesia Católica. Fue solo a partir de 1871, cuando se promulgó el decreto de cementerios, que todo muerto adquirió el derecho de ser sepultado sin ninguna forma de discriminación, ni siquiera ostensible. Con la aprobación de la ley de cementerios civiles en 1883 la Iglesia católica es excluida de la administración de los cementerios y empieza una verdadera secularización de estos espacios⁵⁷.

A través de este breve balance histórico sobre el Cementerio General se puede apreciar la importancia que este tuvo en el proceso de construcción nacional. La mixidad social que representa tal espacio no deja de ser limitada por una segregación geográfica entre las tumbas de los distintos sectores sociales. Las capas sociales más bajas se concentran en la zona Norte del Cementerio lejos de la entrada principal situada en la zona Sur que corresponde a la parte donde están los personajes ilustres de la nación y los presidentes. Sin embargo, siendo un referente para todos los santiaguinos desde su creación, el Cementerio se constituyó en la historia reciente como un fundamento de la memoria emblemática dolorosa, la memoria como ruptura lacerante⁵⁸ que representa el golpe militar de 1973 y la política represiva que el régimen militar implementó hasta 1990. En la zona norte del Cementerio, se encuentran tres espacios directamente relacionados con los crímenes cometidos por agentes del Estado durante el periodo dictatorial: la tumba del cantante Víctor Jara, asesinado en los días posteriores al golpe de Estado y enterrado ahí con la sola presencia autorizada de su esposa, al frente del Patio 29 y el Memorial del detenido desaparecido y ejecutado político. El Patio 29, descubierto en 1991, fue un lugar de sepulcro clandestino de las personas asesinadas por la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), órgano técnico-militar creado en 1974 para los fines de la guerra antisubversiva. El Patio 29 fue una de las demostraciones más acabadas de la práctica sistemática del crimen de desaparición. Se enterraban ahí varias personas en una misma tumba bajo una cruz ostentando las letras “N.N.” del latín “*nomen nescio*”, que significa “desconozco el nombre”. En julio 2006, a penas tres meses después del escándalo sobre identificaciones erróneas de los restos, fue declarado Monumento Histórico por ser considerado como “un lugar emblemático de las violaciones a los derechos humanos ocurridas entre 1973 y 1990, pues es testimonio del procedimiento llevado a cabo para ocultar los cuerpos y identidades de los

57 Para mayor información sobre este proceso ver el libro de Marco Antonio León León, *Sepultura sagrada, tumba profana. Los espacios de la muerte en Santiago de Chile, 1883-1932*. Lom, Santiago, 1997.

58 STERN, Steve. “De las memorias sueltas a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En: Mario Garcés (comp.), *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Lom, Santiago, 2000. p.11-33.

detenidos desaparecidos y ejecutados políticos durante el régimen militar.”⁵⁹. Vale precisar el estado de abandono en el cual tal “Monumento Histórico” se encontraba hasta hace algunos meses atrás cuando empezaron los trabajos de construcción de un memorial en su parte delantera. El Memorial del detenido desaparecido y ejecutado político edificado en la entrada Nororiente del Cementerio es parte de las reparaciones simbólicas otorgadas por el Estado a los familiares de las víctimas asesinadas durante la dictadura militar a raíz de la realización entre 1990 y 1991 de la Comisión de Verdad y Reconciliación también conocida como Comisión Rettig. Inaugurado en 1994 este monumento se divide en tres partes: a los lados los nichos reservados a las víctimas cuando se pudo encontrar sus cuerpos, y en el medio un muro con todos los nombres de personas reconocidas en el Informe Rettig bajo las categorías “detenido desaparecido” o “ejecutado político”. En enero 2009 un escándalo sobre siete casos de “falsos desaparecidos” surgió a la luz pública, los sectores más conservadores poniendo así en tela de juicio la totalidad del Informe Rettig y su reconocimiento del terrorismo de Estado y la realidad del crimen de desaparición durante la dictadura militar. A raíz de tales “errores” inscritas en el monumento, podemos mencionar la naturaleza misma de la Comisión de Verdad y Reconciliación y la calificación y definición del crimen de desaparición casi imposible de comprobar.

Así, el Cementerio General revela la historia de un espacio público y abierto que disimula una tragedia cuya dimensión, a pesar de ser nacional, se inscribe en la esfera privada de cada familia. Los dos lugares de memoria que aquí analizamos, La Moneda y el Cementerio General, son hasta el día de hoy el teatro de marchas ritualizadas y frecuentemente violentas en nombre de la verdad y la justicia sobre los crímenes cometidos durante el periodo dictatorial, reivindicaciones materializándose en torno al reconocimiento oficial de un nuevo tipo de monumentos nacionales: los ex-centros de detención, tortura y desaparición.

II) Una nueva generación de monumentos nacionales: ¿división o reconciliación nacional?

En el paisaje monumental chileno de hoy existen un tipo de “lugares de memoria” surgido directamente de la ruptura que representa el golpe de Estado en la historia nacional. Son el producto del carácter eminentemente represivo del nuevo aparato de Estado que se establece entonces y su proyecto refundacional garantizado por la ley de amnistía de 1978 y la promulgación de la Constitución de 1980. Ambas siguen vigentes hasta el día de hoy y permitieron establecer una democracia protegida cuya institucionalidad fue inspirada en lo político por el modelo de la España franquista y en lo económico por los discípulos de la doctrina de Milton Friedman, los “Chicago boys”. Para acceder al nuevo orden, la erradicación del “cáncer marxista” justificó la aplicación de la doctrina antisubversiva en contra de todos los miembros y simpatizantes de los partidos de izquierda entre los cuales los más expuestos son el Movimiento de la Izquierda Revolucionaria, el Partido Socialista y el Partido Comunista. Según las cifras oficiales declaradas en 1996, los casos de ejecutados y desaparecidos durante la dictadura se elevarían a 3.197 casos. La realización en 2004 de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura o Comisión Valech permitió reconocer a 27.255 víctimas de tales prácticas e identificar un total de 1.156 recintos y centros de detención⁶⁰ clandestinos y semi-

⁵⁹ Texto del cartel ubicado en la entrada del Patio 29

⁶⁰ Ver el documento realizado para el proyecto de Museo de Villa Grimaldi, “Antecedentes y Orientaciones”, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Santiago, 2009, p.5.

clandestinos en todo el territorio chileno. Las cifras relativas a las personas exiliadas oscilan entre 500.000 y un millón. Todas las cifras anteriormente enumeradas están todavía fuertemente cuestionadas a tal punto que las Comisiones Valech y Rettig fueron reconducidas para actualizar la cantidad de víctimas entre febrero 2010 y febrero 2011⁶¹. La incertidumbre que rodea las estimaciones sobre las violaciones a los derechos humanos es una consecuencia directa de los límites de estas comisiones que carecen de atribuciones jurídicas para tan solo obligar a los responsables a testimoniar dado la vigencia de la ley de amnistía. El proceso transicional hacia la democracia fue fundamentalmente determinado por las condiciones establecidas por la Constitución de 1980. En estas condiciones, las exigencias de verdad y justicia por parte de las víctimas y familiares se cristalizan en torno a la identificación y preservación de estos lugares de detención, verdaderos soportes de sus reivindicaciones en el espacio público.

Pierre Nora explica que la estructura de su obra “Los lugares de memoria” “respondería a la especificidad de la memoria adoptando sus organizaciones naturales: primero en torno a sus fracturas; luego en sus continuidades verdaderas como falsas, y luego en sus fijaciones simbólicas”⁶². La historia de la Villa Grimaldi y Londres 38 y su constitución en lugares de memoria, respectivamente declarados Monumentos Nacionales en 2004 y 2005, se inscribe en una dinámica similar. Ambos son estos “restos” de la historia nacional según la expresión de Pierre Nora, estas “huellas” de los años de represión que, frente a la aceptación por parte de la historia oficial y la negación sistemática por parte de las autoridades responsables de tales métodos represivos, permanecen como símbolos tangibles y realidad material de la tragedia de cada víctima. Estos espacios y lugares se convierten entonces paradójicamente en “vectores de memoria”, pero de una memoria silenciada. Efectivamente, la fuerte tendencia negacionista que caracteriza aún ciertos sectores de la sociedad chilena se nutre de los múltiples intentos para eliminar tales restos y huellas, para “hacer desaparecer la desaparición” como lo demuestra la destrucción de la Villa Grimaldi durante la década de 1980. Este lugar fue la plataforma de represión más importante de la región metropolitana entre 1974 y 1978. Se estiman que cerca de 4.500 detenidos transitaban por este lugar al cual están asociados 229 casos de detenidos desaparecidos⁶³. Después de años de movilización, víctimas, familiares y vecinos lograron recuperar el espacio y en 1996 se crea la Corporación del Parque por la Paz-Villa Grimaldi dedicada a la preservación de la memoria del sitio. Londres 38 hasta el 11 de Septiembre de 1973 fue la sede regional del Partido Socialista y se convirtió inmediatamente en uno de los primeros centros de detención y tortura de la región metropolitana. Oficialmente 96 víctimas desaparecidas o ejecutadas están asociadas a este lugar emblemático de las violaciones a los derechos humanos por ser uno de los pocos aún casi intacto. En 1978 el edificio fue entregado por las Fuerzas Armadas a una institución castrense conocida como el Instituto O’Higiniano. Sus miembros se dedicaron hasta el año 2006 a la preservación de la memoria del padre de la patria chilena y se mudaron a otra dependencia de las Fuerzas Armadas al frente de la calle. El número de Londres 38 durante este periodo fue cambiado por el N°40 y toda prueba de la existencia administrativa de Londres 38 hecha desaparecer. A pesar de todo lo anterior, familiares y sobrevivientes se movilizaban durante años para dar a conocer la verdadera historia de este lugar que los rayados en su fachada recordaban a cualquier transeúnte del barrio Paris-

61 Ver el artículo de Amnesty Internacional, “Nuevos casos de víctimas dictadura presentados en comisiones Rettig y Valech” publicado el Miércoles 15 de Septiembre de 2010. Disponible en el sitio internet: <http://www.amnistia.cl/web/ent/C3%A9rate/nuevos-casos-de-v%C3%ADctimas-dictadura-presentados-en-comisiones-rettig-y-valech-0> consultado el 16/09/2010.

62 NORA, Pierre. Op. Cit. p. 2223.

63 Ver documento realizado para el proyecto de Museo de Villa Grimaldi..., *Ibid.*, p.11.

Londres declarado “zona típica” desde el año 1982. En octubre 2008 se inauguró un Memorial en la calle misma, cada pavimento recordando el nombre, la edad y la pertenencia política de cada víctima asociada a este lugar. En la actualidad Londres 38 recuperó su número original y se está convirtiendo en museo. Siguiendo una de las acepciones del concepto de lugar de memoria según su autor, estos espacios corresponden a una “noción espontáneamente adaptada a los instrumentos de la memorización, a lugares-refugios de los recuerdos, a símbolos identitarios de grupos particulares, nacida toda del sentimiento de la pérdida y por consiguiente siendo huella de la nostalgia de las cosas difuntas”⁶⁴ que permiten identificar, gracias a los propios límites del concepto todo lo que la sociedad chilena “reprime y no quiere saber de sí misma, sus trastornos y sus lagunas de memoria”⁶⁵, es decir según la fórmula de Henry Rousso, “un pasado que no pasa” materializado en estos lugares de memoria de la represión.

La identificación de estos lugares fue compleja dado que todos los detenidos estaban vendados, y que muchos estuvieron en varios centros de detención. La cobertura clandestina y la red que conforman estos centros imposibilitan su acceso por parte de los familiares, aún localizados. Los testigos de las detenciones llegan siempre demasiado tarde, “por no haber sido testigo de un asesinato o de un accidente: pero de una huella imperfecta, que no singulariza ningún cuerpo en particular (...). Testimonio y desaparición son incompatibles”⁶⁶. Estos lugares forjaron la memoria de la búsqueda sin fin del ser querido por miles de familia a lo largo del territorio chileno, la memoria de la imposibilidad del duelo, y por consiguiente, se vuelven la manifestación misma de la ausencia de los desaparecidos en el presente. Porque la exigencia de verdad y justicia aún no se cumple, cada uno de estos lugares de memoria de la desaparición surge para recordarlo. Porque citando a Alain Brossat y Jean Louis Déotte “ ya no es tanto <el hombre> genérico e indeterminado de los Derechos Humanos quien enuncia los derechos inalienables de los hombres concretos – pero la masa de los que desaparecieron sin dejar huellas. (...) Es desde la perspectiva de los <sin huellas> que estamos obligados a enunciar una política de lo insostenible, a legislar en nombre de lo inmemorial y a declarar enemigos de la humanidad a los <desaparecidos> de las dictaduras latinoamericanas (...). Paradojalmente el <sin huella> espectral nos aparece como infinitamente menos abstracto y formalmente menos inconsistente que el enunciador clásico de los derechos humanos – este referente puramente ideal que se presta a todas las falsificaciones y todas las discrepancias. Porque el <sin huella> es absolutamente sometido a las condiciones de la historia infernal de los hombres.”⁶⁷

III) Conclusión

A modo de conclusión, más que afirmaciones, nos surgen preguntas relativas a la dialéctica que existe entre la emergencia de lugares de memoria de este índole y la constitución de una memoria histórica sobre el periodo de la dictadura militar vivida hasta el presente y proyectada hacia el futuro. La Moneda, el Cementerio General, la Villa Grimaldi y Londres 38 están todos indiscutiblemente asociados a la representación del pasado reciente de la nación chilena. De hecho, todos están ahora integrados en los circuitos del día del patrimonio. Un lugar de

64 NORA, Pierre. Op. Cit. p.2222.

65 *Ibid.* p. 2225.

66 Ver J-L Déotte, «Le jardin de la Villa Grimaldi à Santiago du Chili: le jardin des supplices»: www.uqtr.ca/AE/Vol_6/Manon/deotte.htm p.2 y 6/10.

67 BROSSAT, A. et DEOTTE, J. L. *L'époque de la disparition: politique et esthétique*. L'Harmattan, Paris, p. 9-10 (introduction).

memoria se define como “ toda unidad significativa que el trabajo del tiempo convirtió en elemento simbólico del patrimonio memorial ”⁶⁸. Sin embargo, es preciso preguntarse , ¿de que manera la definición de este concepto nos permite determinar su arraigo a escala nacional si los distintos significados atribuidos por los grupos sociales a cada uno de estos espacios son el producto de sus memorias colectivas respectivas? Lo que nos lleva a formular otro interrogante: si la tendencia a la institucionalización de estos lugares de memoria con todos sus significados, ¿responde a una exigencia de justicia o a su neutralización?

Bibliografía

- ANDERSON, Benedict. *Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.*, Londres: Verso, 1983.
- BROSSAT, A. et DEOTTE, J. L. *L'époque de la disparition: politique et esthétique.* Paris : L'Harmattan,
- DÉOTTE, J. L. «Le jardin de la Villa Grimaldi à Santiago du Chili: le jardin des supplices»: www.uqtr.ca/AE/Vol_6/Manon/deotte.hmt
- LECHNER, Norbert. *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política.* Santiago: Lom, 2002.
- LEON Marco Antonio. *Sepultura sagrada, tumba profana. Los espacios de la muerte en Santiago de Chile, 1883-1932.* Santiago: Lom, 1997.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire, III: Les France.* Paris: Gallimard, 1997.
- STERN, Steve. “De las memorias sueltas a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En: Mario Garcés (comp.), *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX.* Lom, Santiago, 2000.

68 NORA, Pierre. Op. Cit. p.2226.

CONVIVENCIA ESCOLAR: TRENZAS DE LENGUAJE Y EMOCIÓN.

Anahí Moya Fuentes⁶⁹

I) Introducción

Es importante notar que la escuela funciona con vínculos culturales diferentes, dependiendo del lugar en donde ésta se inserte. Sin embargo, en una sociedad tan competitiva no nos damos cuenta del otro, es como si este no existiera. Esta forma de ver el mundo sólo nos lleva a no comprender en su totalidad el origen del problema respecto de la convivencia. Para ello debemos comenzar por entender que no sólo somos seres humanos racionales, sino que también somos emocionales, y cada toma de decisión o acto que realizamos cotidianamente dependerá enormemente de este último factor.

II) Políticas de Convivencia: implicancias en la escuela

En los últimos años se ha comenzado a hacer notar un incremento de la violencia en los establecimientos educacionales de varios países del mundo. Tanto es así, que existe un interés generalizado en Europa y Latinoamérica por explicar el incremento de acciones agresivas, conflictivas y disruptivas al interior de las aulas, hecho que no sólo preocupa a docentes y directivos, si no que hoy se hace parte la sociedad en su conjunto. La preocupación por el tema de la convivencia se relaciona con la detección de una serie de conductas discriminatorias, abusivas y violentas al interior de las escuelas⁷⁰.

Dentro las políticas educativas la Reforma Educacional de 1996, pone énfasis en una educación de calidad para todos, e incluye en el Marco Curricular los Objetivos Fundamentales Transversales, que apuntan a la formación intelectual, ética y socioafectiva de los alumnos y alumnas. Esta dimensión es la base para la formación ciudadana y constituye el pilar de la construcción de la convivencia⁷¹.

La Política de Convivencia Escolar, nace como un marco orientador del Ministerio de Educación para el cumplimiento del objetivo de *aprender a vivir juntos*. Cumple una función orientadora y articuladora en favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía; solidaridad⁷². Así mismo, la política de convivencia publicada el año 2003, ofrece un marco de referencia para promover y

69 Integrantes Equipo Educación, CPPVG. Profesora de Historia y Geografía. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Correo: anahi.moya@villagrimaldi.cl

70 Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar. Mineduc. Santiago 2ª edición marzo 2005.

71 Resumen Ejecutivo Política de Convivencia Escolar. MINEDUC

72 Resumen Ejecutivo, Mineduc. Op. Cit.

orientar el desarrollo articulado de estrategias y acciones en favor de la formación en valores, actitudes, conocimientos y habilidades para aprender a convivir, en concordancia con el Marco Curricular y los planes y programas de estudio⁷³.

Sin embargo a pesar de los lineamientos y de las políticas impulsadas, Chile tiene una alta tasa de violencia al interior de sus aulas, la UNICEF realizó un estudio en el año 2004⁷⁴, donde se observa que la discriminación en la escuela (ser rechazado, mirado en menos, excluido, ridiculizado, etc.), está presente en el 31% de los alumnos (jóvenes entre 12 y 18 años). De éstos, se sienten más discriminados los hombres en general y, los niños de ambos sexos entre los 12 y 13 años. El INJUV muestra que las denuncias de maltrato al interior de los establecimientos han subido considerablemente entre el 2008 y el 2009⁷⁵.

Otro dato importante lo genera “El informe de denuncias 2009”⁷⁶ de la oficina de atención ciudadana y resguardo de los derechos, donde la Región Metropolitana aparece con el promedio más alto de denuncias a lo largo de Chile, la cual sube de 580 denuncias en el 2008 a 827 en el 2009. En “denuncias por área temática” la convivencia escolar se lleva el 21% (p.15) y si observamos las denuncias referidas a maltrato entre alumnos, pasamos de 479 casos en el período 2008 a 847 en el período 2009 (esta última cifra Maltrato psicológico y físico entre alumnos), en definitiva el crecimiento en este tipo de casos aumentó en un 77%.

La escuela es, por excelencia, el sitio más idóneo para crear buenos hábitos de convivencia en la población, por tanto debe ser un espacio que potencie un clima escolar positivo. Según Howard, Howell & Brainard, un clima escolar positivo “... permite al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo... ”y posibilita su desarrollo personal. Por el contrario, “Los climas sociales negativos... producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente”⁷⁷.

Una convivencia donde exista algún tipo de violencia, puede traer nefastas consecuencias para el logro de los aprendizajes, por ejemplo: la intimidación está asociada al miedo, baja autoestima, ira y dolor, lo que impacta negativamente en el entorno escolar pudiendo incidir en la disminución de las habilidades de los estudiantes claves para el desarrollo de actividades de aprendizaje, “si bien no se ha podido determinar que exista una relación entre la intimidación y el clima escolar, si existen estudios que muestran que la intimidación se da al interior del aula de clases, sin embargo esta relación es reconocida desde el sentido común, puesto que, resulta evidente que la presencia de agresiones en cualquier ambiente genera malestar”⁷⁸

La violencia escolar es un fenómeno cada vez más frecuente [que] podría explicarse por una relación que existiría entre violencia y contexto, el cual se alimenta y retroalimenta al interior de la sociedad, del territorio o la familia, lo que propicia en definitiva las resoluciones violentas en los jóvenes.

73 Ver: www.convivenciaescolar.cl. Y las normas de prevención del maltrato escolar en la Ley General de Educación (bullying) Boletín N° 6935-04

74 UNICEF, Informe anual actividades, 2004. www.unicef.cl

75 Ver VI encuesta nacional INJUV

76 Informe denuncias 2009.

77 Toledo, 2009

78 Ibid.

La convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, ya que, es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar y se modifica de acuerdo a los cambios que experimenten esas relaciones en el tiempo⁷⁹. La convivencia es responsabilidad de todos los actores involucrados en educación, desde los que piensan las políticas hasta los que las llevan a cabo, sin excepción. Por tanto es importante entender que todas las acciones que realizamos: juicios, declaraciones, promesas, etc., se encuentran unidas a las emociones. Por ejemplo: si un profesor dice en frente de la clase que Matías es tonto, lo más probable es que Matías baje su autoestima y no tenga ganas de ir al colegio por temor a la burla de sus compañeros. Así mismo, si el Ministro de Educación dijera en televisión que los docentes que no logren categoría competente en la evaluación docente estarán despedidos, lo más probable es que varios profesores no hagan bien su trabajo por la presión que en ellos se ejerce. Este mal ánimo indudablemente que afectará su desempeño, y afectará también el trato con sus alumnos.

III) La escuela, un organismo vivo de lenguaje y emoción

Cuando hablamos de convivencia surgen variados planes o lineamientos con una mirada racionalista de las políticas, como un tipo de programación instructiva, no mira que los seres humanos son tremendamente emocionales. Cuando queremos trabajar en torno del mejoramiento de la convivencia de nuestros alumnos, también debemos comprender el engranaje completo de lo que significa educar personas. Por muy racionales que los seres humanos sean, de igual forma las emociones interfieren cada vez que se toman decisiones, y éstas afectaran el buen o mal ánimo de los mismos y en definitiva, a las acciones que estos emprendan con otros seres humanos, la pregunta es: ¿qué es lo que más afecta las emociones de los seres humanos?... los otros seres humanos.

Desde el punto de vista biológico lo que notamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos, es decir que las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones, es decir que cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción: todos sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, y que aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción⁸⁰.

El lenguaje tiene que ver con coordinaciones de acción, pero no con cualquier coordinación de acción sino que con coordinaciones de acciones consensuales. Es decir, no basta el lenguaje y la conversación si no podemos llegar a un acuerdo y esto se funda en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto. Si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción⁸¹. El lenguaje de otro puede modificar nuestro estado de ánimo, es decir tiene un impacto desde nuestra propia emoción, por tanto es imprescindible trabajar en conductas óptimas, a través de las: peticiones, ofertas, declaraciones, juicios y promesas⁸².

79 Op. Cit. Metodología de trabajo. Mineduc 2005.

80 MATURANA, Humberto. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. p.5

81 Ibid. p. 9

82 Propuesta realizada por Alfredo Rojas. Profesor Magíster Políticas Educativas. Santiago, 2010

Las peticiones deben ser claras, ya que las peticiones mal hechas generan conflicto, asegurarse que el otro escuchó y entendió lo mismo, es muy importante estar en sintonía ya que los malos entendidos dan paso a juicios. Las ofertas deben ser claras y precisas: cuándo, donde, para qué, etc., esto es porque miramos lo que queremos; las promesas, pueden dar paso a la confianza ya que esta tiene credibilidad, esencial para el liderazgo. La promesa no cumplida genera pérdida de credibilidad y por ende desconfianza futura; las declaraciones buscan constituir el “se debe ser”. Los juicios son una valoración sobre algo y tienen fuerza transformadora, sin embargo no transforman positivamente cuando son juicios infundados.

La escuela necesita auto-producirse y ello no solo lo hace desde sus fines, sino que básicamente a partir de las conversaciones a través de actos del habla (declaraciones, promesas, peticiones, ofertas y juicios). Para la supervivencia de la escuela como organización es necesario “aperturar” espacios y tiempos que permitan éstas conversaciones, es decir que promuevan las coordinaciones de acciones que permitan enseñar y aprender. Aquí es importante considerar que al lenguaje posibilitará muchas oportunidades de innovación o cambio, pero que los sentimientos jugarán un rol importante, pues éstos pueden abrir o cerrar esas posibilidades. En este escenario la capacidad de liderazgo de las autoridades es muy importante, pues ellos tienen la capacidad declarativa para coordinar estas conversaciones hacia los alumnos, la enseñanza y el aprendizaje.

Ante la presencia de cualquier quiebre, la molestia o irritación resulta inevitable. Cuando se está en el flujo de las coordinaciones de acciones y de pronto, este flujo se quiebra, de modo inevitable y antes que otra cosa aparecen emociones: irritación, molestia, enojo. Casi simultáneamente, hacemos juicios sobre la situación y los juicios que se realizan tendrán el efecto de modificar la emoción: de aminorar o de intensificar las emociones de molestia y enojo⁸³.

IV) Importancia de las conversaciones al interior de la escuela.

Las diferencias entre la cultura organizacional del ejecutivo y las escuelas son obvias, considerando el actual estado de nuestros establecimientos, la motivación de los docentes, las estigmatizaciones sobre el rendimiento de los niños pobres, los niveles de violencia, entre otros. La política educativa, no busca nivelar estas diferencias, pero lo que debe hacer mínimamente es considerar a la escuela como una organización con capacidad de enseñar y aprender. Para ello debe producirse un proceso de entendimiento a través de las conversaciones, a lo que Maturana denomina “dominio de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales”, es decir que la larguísima discusión que ha tenido lugar en el curso de la historia sobre la separación del alma, se resuelve cuando admitimos que somos sistemas determinados en nuestra estructura y, por lo tanto, hay ciertos fenómenos que no ocurren dentro del cuerpo sino en las relaciones con los otros⁸⁴. Es por esto que el ejecutivo debe promover la autonomía de la escuela –como una declaración de confianza- no como una autonomía administrativa-pedagógica y formal necesariamente, sino un reconocimiento de la capacidad de la escuela para reinventarse. La escuela no es –ni debe mirarse- como un organismo pasivo que obedece, sino por el contrario se va construyendo, no sólo por sus ideas, sino y fundamentalmente por su capacidad de aprender.

83 ROJAS, Alfredo. *La cara oculta de la Luna*. Reice, España, 2006.

84 MATURANA. Op. Cit. p10

En ese sentido las políticas de convivencia no deben concebirse como una norma a cumplir, sino como una propuesta a evaluar e interiorizar, a través de procesos conversacionales, por la comunidad educativa. Debe ser considerada como una invitación a la comunicación recursiva entre la escuela y el Estado.

Como vimos anteriormente la realidad nos dice que parte de la escuela es una organización que se auto-produce constantemente a través de las conversaciones y estas, como menciona Maturana, se entrelazan en lenguaje y emoción, esto con el tiempo crea lazos que derivan a una buena convivencia. Es por ello que es importante que autoridades educativas y docentes en general traten de conversar para llegar a acuerdos, no sólo entre pares, sino que también con nuestros alumnos. La evidencia confirma permanentemente que la percepción y el tipo de relación entre profesores y estudiantes tiene consecuencias y efectos directos en la motivación por asistir a la escuela y aprender, aspectos que no pueden ser ignorados tanto en la política como en los sistemas y los establecimientos educativos⁸⁵.

En este sentido *credibilidad* y la *autenticidad* de los profesores/as son aspectos que más valoran los estudiantes, luego tengan algo pertinente e importante que decir o mostrar, que sean abiertos y honestos en su trato con ellos, que los respeten y los traten como adultos. Además, los alumnos se refieren a la congruencia entre el discurso y la acción de los profesores: el dar a conocer o explicitar los criterios, las expectativas y la agenda de trabajo con ellos⁸⁶. Otros estudiantes destacan la confianza en sus maestros, que supone el desarrollo de lazos de amistad real entre docentes y alumnos, junto con el respeto y control sobre la clase, indican que los factores relacionales priman por sobre los niveles de conocimientos netamente disciplinarios de los profesores⁸⁷.

Para poder tener una mejor convivencia, es importante crear conversaciones que considere al otro como un ser racional, pero también emocional. Reconociendo al otro puedo coordinar acciones. Por tanto para facilitar la comprensión diremos que al interior de la escuela podemos encontrar tres tipos de conversaciones⁸⁸:

- **Conversaciones Técnico pedagógicas:** Estas afectan el corazón mismo de la organización escolar, ya que deben incluir declaraciones de la situación actual respecto a los procesos enseñanza-aprendizaje, para luego pasar a declaraciones respecto a un ideal planteado por la comunidad.
- **Conversaciones de convivencia:** Estas son importantes ya que nos permitirán una mejor relación al interior de la escuela y de esta hacia la comunidad en tanto organización autopoyética en una relación constante con su entorno.
- **Meta conversaciones:** Estas se refieren a la coordinación de coordinaciones. En estas conversaciones es importante el liderazgo del director como autoridad formal en la escuela. Quién, a través de su capacidad declarativa -por su constitución de autoridad moral (se debe ser)- al interior de del establecimiento puede generar espacios y tiempos de conversaciones

85 ROMÁN, Marcela. *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*. Preal. Santiago, Noviembre 2010. p.9

86 ROMÁN. Op. Cit. p.7

87 Ibid., p 8.

88 ROJAS, 2010

que abarquen las conversaciones técnico-pedagógicas, de convivencia y conversaciones sobre políticas que posibilitan sus fines.

V) Conclusiones

Hyman, estableció que “...existe relación [positiva] entre el rendimiento académico de los estudiantes y el clima democrático del aula, donde el profesor ejerce el papel de guía y motivador de la participación de los estudiantes”. Así mismo sería el docente el guía por excelencia, pero en donde el establecimiento también juegue un papel central y de apoyo al docente. (...) Se ha establecido que, los colegios efectivos, son aquellos que alcanzan los objetivos educacionales propuestos, presentan un clima positivo, seguro y una comunidad cohesionada con espíritu de equipo. Esto se expresa en la existencia de programas de enseñanza y actividades bien estructuradas. En este tipo de escuelas existe satisfacción profesional, participación de los estudiantes y padres y la relación que se establece entre profesores y estudiantes favorece la buena comunicación.

Cuando hablamos de lenguaje y emocionalidad, uno de los requisitos fundamentales hoy en día es ponerse en el lugar del otro, poder conectarse emocionalmente. Si eso no está contemplado en la educación, no ocurre nada; si no se está unido con el sistema emocional del otro, este otro no va a aprender nada. El aprendizaje depende de las emociones. (...) el tema que subyace en esto, es en el fondo un concepto muy grande, la *conciencia*, el instrumento principal de respeto⁸⁹.

Muchas veces se ha escuchado algún profesor decir: ¿para qué me esfuerzo si estos niños no van a aprender?, pregunta que culmina en una profecía auto cumplida: los alumnos y alumnas no aprenden. Lo que no se habla es que tienen clases frontales, con alumnos desatendidos, con profesores resignados que por sus bajas expectativas, realizan los mínimos esfuerzos. La caracterización, el estado de ánimo de resignación impide que los/as docentes y sus directivos vean otra posibilidad de acción. (...) De hecho, cuando los docentes tienen otro juicio, y otras expectativas, se produce aprendizaje, como lo demuestran las investigaciones de las escuelas de calidad en condiciones de pobreza (UNICEF, 2004; UNESCO/LLECE, 2002)⁹⁰

Las peticiones, los juicios –unido a las falacias-, las declaraciones, las promesas y las ofertas al interior de las conversaciones crean transformación desde lo cotidiano, ejemplo: ¿qué salió bien o mal?. El lenguaje construye realidad y forma, es la coordinación de la coordinación de acciones como nos dice Maturana, esta nos debe servir en mejorar las conversaciones logrando que las conductas sean las más óptimas para abrir posibilidades al cambio. Sin la consideración de que somos seres emocionales difícilmente lograremos acuerdos que nos permitan conducir un objetivo en común, esta idea no sólo se aplica a las políticas educativas, también al sistema educativo en su conjunto. Quizás las futuras investigaciones respecto del impacto de la Ley SEP instaurada a partir del 2008, en los establecimientos más vulnerables, nos pueda entregar algunos datos sobre la importancia de las conversaciones, lograr acuerdos y realizar acciones concretas para mejorar la convivencia y por ende la enseñanza-aprendizaje.

⁸⁹ CASASSUS Op. Cit.

⁹⁰ ROJAS Op. Cit.

Bibliografía

- García M. Madriaza P. Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. Psykhe, mayo 2005, vol.14, no.1, p.165-180. [En línea] Documento electrónico extraído de internet [fecha de consulta: 27 de diciembre 2010]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=96714113>
- Informe de denuncias 2009. Oficina de atención Ciudadana y Resguardo de Derechos. [En línea] Documento electrónico extraído de internet [fecha de consulta: 27 de diciembre 2010]. Disponible http://www.600mineduc.cl/docs/informacion/infor_denuncias_09.pdf
- INJUV. Sexta Encuesta Nacional de la Juventud. 2009. [En línea] Documento electrónico extraído de internet 2010 [fecha de consulta: 27 de diciembre 2010]. P 15. Disponible en:http://www.injuv.gob.cl/pdf/VI_Encuesta_Nacional_de_Juventud_Principales_Resultados_2009.pdf
- Juan Casassus. Entrevista: El aprendizaje depende de las emociones. Revista de educación, año 2009. [En línea] Documento electrónico extraído de internet 2010. Disponible en: http://educacion.ucv.cl/prontus_formacion/site/artic/20070108/asocfile/ASOFILE120070108123612.pdf
- Juventud y cohesión social para Iberoamérica, un modelo para armar. División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). [En línea] Documento electrónico extraído de internet 2010. Disponible en: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/34372/Juventud_Cohesion_Social_CEPAL_OIJ.pdf
- Maturana, Humberto. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Documento electrónico extraído de internet [fecha de consulta: 27 de diciembre 2010]. Disponible en: http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf
- Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar. Mineduc. Santiago 2ª edición marzo 2005. Documento electrónico [fecha de consulta: 28 de diciembre 2010]. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/c.escolar/doc/200507111116030.convivenciaescolar.pdf>
- Resumen Ejecutivo Política de Convivencia Escolar. MINEDUC. Documento electrónico extraído de internet [fecha de consulta: 27 de diciembre 2010]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Resumen_Convivencia_.pdf
- Rojas, Alfredo. La cara oculta de la luna. Madrid, España. 2006 [En línea] Documento electrónico extraído de internet [fecha de consulta: 28 de diciembre 2010]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140404.pdf>
- Rojas, Alfredo. Técnicas Heurísticas de Evaluación y Análisis de Políticas Educativas. Apuntes 2010. Magister en Políticas Educativas. Universidad Alberto Hurtado.
- Román, Marcela. La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente. Preal. Santiago, Noviembre 2010. p.9. Documento electrónico extraído de internet 2010. Disponible en: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos
- Toledo, María Isabel. Magendzo, Abraham. Gutiérrez, Virna. Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y rendimiento escolar. Proyecto FONIDE N° 32 Universidad Diego Portales. Ministerio de Educación Diciembre 2009.



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

P A R Q U E P O R L A P A Z V I L L A G R I M A L D I