

Identidades y memorias en diálogo con la comunidad

Identities and memories in dialogue with the community

M^a Isabel Orellana Rivera
Museo de la Educación Gabriela Mistral

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad dar a conocer cómo el Museo de la Educación Gabriela Mistral de Santiago de Chile se relaciona con la historia, el patrimonio y la memoria, desde una perspectiva local y de trabajo con sus comunidades. Para esto, hemos dividido el texto en dos secciones; en la primera entregaremos algunos elementos acerca del surgimiento del museo en 1941 y del proceso de renovación llevado a cabo entre los años 2000 y 2006. En la segunda, expondremos, a través del programa “memorias desde la marginalidad”, una parte de las actividades que estamos desarrollando actualmente con las comunidades con que se relaciona el museo.

Palabras clave

Museo, historia, memoria, patrimonio, museología participativa, comunidad, infancia, locura, familiares de detenidos desaparecidos.

Summary

This article aims to show how the Education Museum Gabriela Mistral in Santiago de Chile is related to the history, heritage and memory, from a local perspective and of work with their communities. For this, we have divided the text into two sections, the first one will deliver some elements about the rise of the museum in 1941 and the renewal process conducted between 2000 and 2006. In the second, we will present, through the program "memories from the marginality", a part of the activities nowadays that we are currently developing with communities relating to the museum.

Keywords

Museum, history, memory, heritage, museology participatory, community, childhood, madness, family of arrested the disappeared.

El Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM) reabrió sus puertas al público en marzo de 2006, con una nueva museografía y un renovado sentido museológico, tras permanecer cerrado por veintidós años. Sus propósitos se centran en la sensibilización de los conceptos de patrimonio y memoria a través de la recopilación de la historia de la educación en Chile, la formación docente y el rol del Estado y otros agentes de la sociedad civil en los procesos educativos. Junto con la muestra permanente, dividida en cuatro atmósferas temáticas, cuenta con una Sala Recreativa cuyo objetivo es generar situaciones de aprendizaje en una nueva unidad didáctica, donde el visitante incorpora otros elementos de la realidad, articulándolos en un todo que conjuga lo antiguo y lo moderno, lo clásico y lo interactivo, distinguiendo y reconociendo diferentes planos de atención, intereses y necesidades de cada visitante. Ahora bien, para explicar cómo se posiciona frente a sus audiencias en la actualidad, debemos hurgar un poco en la historia del MEGM.

Desde fines del siglo XIX se realizaron diversas iniciativas con el fin de recopilar y difundir la historia de la educación chilena, a través de objetos y textos escolares que reflejaban las transformaciones experimentadas desde la Colonia a la República. Si embargo, el antecedente más directo del actual Museo de la Educación Gabriela Mistral no se remonta a esta época, sino a la *Exposición Retrospectiva de la Enseñanza* que se organizó en 1941 como parte de las celebraciones conmemorativas del cuarto centenario de la fundación de la ciudad de Santiago. Una vez finalizada esta exposición se consideró necesario mantener el valioso acervo que se había recopilado en un lugar que permitiera que fuera visitado por la ciudadanía. Gracias a esta iniciativa, el 13 de septiembre de 1941 se fundó el entonces Museo Pedagógico de Chile. Su primer director fue Carlos Stuardo Ortiz, el comisario científico y encargado de recopilar los objetos que dieron origen a la exposición retrospectiva. De esta forma, comenzó su periplo, de la mano de una valiosa biblioteca especializada en ciencias de la educación, una galería de educadores, una muestra de útiles escolares y mobiliario escolar y un archivo fotográfico, todos elementos que daban cuenta de una museografía clásica, basada en una historia positivista, centrada en objetos y personajes. Sin embargo, a pesar de su aire conservador, tenía un rasgo claramente innovador para los museos chilenos de la época: se perfilaba como una institución de formación permanente para profesores y un observatorio de nuevos materiales pedagógicos de aula.

Durante las décadas sucesivas, formó parte de la oferta cultural de Santiago, llegando a su máximo apogeo en la década de 1960. A principios de los 70 tuvo su último impulso, en este período se pensó incluso en otorgarle el carácter de museo nacional. A partir del golpe militar de 1973, un sostenido y continuo declinar, fomentado durante la época de la dictadura militar por la mala gestión y la falta de interés del Estado en las instituciones culturales, terminó por hacerlo desaparecer de la esfera cultural, quedando circunscrito a un museo de objetos sin protagonismo en el ámbito educativo. En 1981 debió desocupar el local que arrendaba, una casa señorial construida a principios de la década del veinte. Se trasladó entonces a la calle Compañía, en el casco antiguo de la ciudad de Santiago donde ocupa el ala poniente del antiguo edificio de la ex Escuela Normal N° 1 de Niñas “Brígida Walker”. En este inmueble lo sorprendió el terremoto que, en 1985, afectó gravemente a la zona central del país y dañó considerablemente su estructura, por lo que debió suspender sus actividades de atención de público. A partir de esta época solo su biblioteca especializada continuó prestando servicios a la comunidad.

Es así como el proceso político comenzado a principios de los 90, y que dio inicio a la transición a la democracia chilena, encontró un museo prácticamente ausente de la esfera cultural y educativa, ubicado en un edificio estructuralmente dañado y sin perspectivas de desarrollo que permitieran vislumbrar un aporte institucional real al nuevo escenario post dictadura. Es dentro de este contexto que surge, al interior de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, específicamente en la Subdirección nacional de Museos, la idea de renovar el museo y ponerlo nuevamente a disposición de la comunidad. Cabe destacar que este proyecto formó parte de una política general definida por esa Subdirección, que se mantiene hasta el día de hoy, y que busca potenciar y reposicionar los 23 museos que funcionan bajo su tutela.

Un aspecto importante que también repercutió sobre el museo fue el proceso de transición a la democracia llevado a cabo en la mayoría de los países latinoamericanos en las últimas décadas del siglo XX, proceso que marcó profundamente a sus sociedades e instituciones. En el caso chileno, éste condujo a que, con posterioridad al término de la dictadura, se redefinieran las prácticas culturales y el Estado tomara un rol mucho más activo en materias culturales. En este nuevo escenario aparecieron nuevas demandas y temas de reflexión como el libre acceso a la cultura y la democratización del conocimiento, demandas que se vieron sacudidas nuevamente cuando el movimiento estudiantil, empoderado fuertemente en los últimos años, instaló el 2011 en el centro del debate una sentida aspiración de la ciudadanía: la calidad de la educación y el mejoramiento de la educación pública. Atendiendo a esta nueva realidad, un museo orientado a la historia de la educación reafirma su importancia como operador cultural y espacio de diálogo y de controversia, por lo que en la actualidad es un agente activo en la reflexión acerca de la realidad educativa nacional.

Todo el contexto antes descrito, trajo como consecuencia un proceso que desembocó en una nuevo proyecto museológico, el que se materializó en una propuesta en cuya elaboración y desarrollo posterior nuestras comunidades han tenido un rol activo. En las líneas que siguen describiremos someramente este proceso.

PROCESO DE RENOVACIÓN Y PROPUESTA MUSEOLÓGICA

Para entender la propuesta museológica que subyace nuestra institución es necesario entregar algunas luces acerca de cómo se llevó a cabo el proceso de renovación y reapertura del museo. La primera acción importante que se realizó fue la obtención de un comodato que le permitiera contar con un recinto propio. Paralelamente, se redefinieron su misión y sus prácticas educativas y de mediación, las que se fundamentaron en tres ejes de reflexión: la construcción de una noción de museo que diera cuenta de corrientes como la nueva museología y la museología crítica; el fortalecimiento del vínculo museo/comunidad y la constitución del museo como espacio reparatorio y de construcción y deconstrucción de memorias históricas. Para ello utilizamos como estrategia metodológica la museología participativa la que, a través de una estrategia explícita de acercamiento e incorporación de la comunidad y el entorno del museo con la institución, permite trabajar con diversos y muchas veces antagónicos actores sociales. Esta noción tiene como paradigma esencial la participación social, haciéndose cargo por tanto de la

incorporación de los visitantes como la entendía Guillermo Bonfil Batalla, es decir, no como observadores o usuarios del museo, sino como parte de su producción intelectual, generando contenidos y constituyendo al museo como un depositario de sus saberes. Durante este proceso, cada uno de los actores fue seleccionado a partir de diversos niveles de complejidad con el fin de entamar un sistema amplio de experticia en relación con el museo y sus colecciones: profesores jubilados y en ejercicio, profesionales de museos, escolares, estudiantes universitarios, historiadores, y habitantes y organizaciones sociales del sector de emplazamiento del museo (Barrio Yungay). Cabe hacer notar que dentro de los grupos que estamos intencionando actualmente se encuentra la primera infancia, segmento no considerado al inicio de este proceso.

Por otra parte, si nos focalizamos en la estructura que alberga físicamente al museo, es necesario señalar que éste es acogido por un espacio que fue concebido desde sus inicios con un fin educativo explícito. En este sentido, el carácter peregrino de esta institución, debido a la falta desde sus inicios de una sede propia, se unió en este espacio con otro símbolo mayor de la historia de la educación pública chilena: la primera Escuela Normal femenina que funcionó en nuestro país. Es necesario destacar que para el museo su sede definitiva posee un especial valor, por su origen y uso, ya que fue construido expresamente para albergar a esta escuela normal (la que con posterioridad tomó el nombre de su primera directora chilena: Brígida Walker). Hasta 1973, esta institución fue una de las más relevantes en la formación del profesorado femenino del país. En ella, la propia Gabriela Mistral (Premio Nobel de Literatura 1945) rindió sus exámenes de habilitación como profesora primaria. Es por esto que el MEGM, entendiendo su accionar como depositario del patrimonio educacional chileno, ve a su sede como la primera y más importante pieza de su colección. Atendiendo a lo anterior, el proceso de renovación buscó preservar el inmueble tal como fue concebido originalmente, procurando alterar lo menos posible su arquitectura y el espíritu que éste encierra. De esta manera, las reparaciones, además de asegurar estructuralmente el edificio y reparar integralmente los espacios dañados por el terremoto de 1985, el uso y el paso del tiempo, se orientaron a recuperar su arquitectura original, propia de la segunda mitad del siglo XIX.

En cuanto a la propuesta museográfica, la trama narrativa de la exposición se articula en torno a cuatro atmósferas temáticas: reconstruyendo nuestra memoria; los grandes desafíos de la formación docente; los principios y herramientas en el arte de enseñar y los agentes educativos y la construcción de ciudadanía. Paralelamente, la exhibición se articula en torno a nociones ancla: patrimonio, memoria, enfoque de género (visibilización de la participación de las mujeres en el ámbito educativo y deconstrucción de la figura masculina del prócer) y la dimensión de educadora de Gabriela Mistral, las que atraviesan conceptualmente las salas y permiten establecer un hilo conductor a través del cual se ponen en relieve los procesos colectivos que dieron origen a la historia de la educación chilena. El llamado del museo es, además, intercultural e intergeneracional, lo que permite que a través de la relación que se establece entre el patrimonio y diferentes tipos de visitantes, se vaya reconstruyendo la memoria personal y colectiva, entendiendo que el discurso del museo se legitima a través de la reflexión y el debate.



Estudiantes universitarios en visita guiada. Patio del MEGM.

Dentro de esta línea argumental, la trama narrativa de la exposición permanente considera ejes temáticos que resultan relevantes para entender la historia de la educación chilena. Es así como se alzan, al comienzo de la muestra (en la primera sala), las historias cruzadas del edificio y del museo, las que dan testimonio de las contradicciones que pesan aún sobre nuestro sistema educativo.

El recorrido continúa con una segunda sala dedicada a los grandes desafíos colectivos que desembocaron en la profesionalización del magisterio. Se rescata la historia de las escuelas normales (mediados del siglo XIX) -que surgieron en nuestro país en unión con las ideas ilustradas de inicios de la República-, el ethos del profesor, los movimientos gremiales, y el surgimiento de las primeras instituciones de educación superior formadoras de maestros y maestras. Se consideran, además, las corrientes en educación y la evolución desde la noción de preceptor a la formación docente universitaria, atravesando diferentes momentos históricos representados por los procesos y esfuerzos colectivos que desembocaron en hitos relevantes para el sistema educativo chileno, como los congresos pedagógicos de 1902 y 1912 y la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

En la siguiente sala se abordan los principios y herramientas que se utilizaron en las aulas desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante. Aparecen los instrumentos y recursos didácticos como medios para alcanzar el conocimiento y el profesor como medio para lograr este objetivo. Dentro de este contexto, cobran protagonismo las disciplinas del conocimiento: Lenguaje, Ciencias Naturales, Matemática, Ciencias de la Tierra y el Mar, Física y Química, Caligrafía, Arte y Trabajos Manuales y Religión. También se hace referencia a la organización del tiempo y el espacio en la escuela, a través de la incorporación de la campana y reloj a la sala de clases, y a cómo se disciplinaba el cuerpo y el carácter a través de los castigos corporales y morales. Es necesario detenerse un momento en este último punto para señalar que lo que se pretende en este espacio -más allá de relevar al castigo físico como una forma obsoleta y violenta de entender la disciplina- es reflexionar también acerca de las nuevas formas de violencia (simbólica en este caso, más que física) que se instalan en el aula y que afectan no solo las relaciones entre profesores/as y alumnos/as, sino también las relaciones entre pares, como es el caso del *bullying*. La información que recogemos respecto a estos temas de nuestros y nuestras

visitantes, especialmente niños y niñas, se traspasa después a los profesores y profesoras en ejercicio y a los y las estudiantes de pedagogía que nos visitan, de manera que reflexionen sobre sus actuales o futuras prácticas educativas y cómo sus alumnos y alumnas resienten los malos tratos psicológicos y, en algunos casos también físicos, que se imponen en las relaciones al interior del espacio escolar.



Recreación Sala de Clases

La última sala está dedicada a los agentes educativos y la construcción de ciudadanía. Un importante agente de construcción de ciudadanía en Chile ha sido el Estado, el que inculcó a través de la educación formal el concepto de Nación y el sentido del ciudadano, incorporando para este fin a la vida cotidiana de las escuelas los estereotipos impuestos por las élites criollas de lo que significaba ser “chileno”, todo esto a la par de elementos que promovían una ciudadanía única y hegemónica, por ejemplo la emblemática escolar y los símbolos patrios. En este espacio también tienen cabida las organizaciones que surgen desde la sociedad civil como respuesta a la carencia del Estado en algunas materias (por ejemplo: recreación e higiene y salud de los alumnos y alumnas).

De esta manera, a partir de la aproximación de los visitantes con las temáticas en exhibición, nuestro museo busca reconstruir una parte de la memoria nacional a través de la generación de un proceso reflexivo que implique la participación activa del público. Es dentro de este contexto, que los conceptos ancla en torno a los cuales se articulan la exposición permanente y todas las actividades que el museo desarrolla, permiten fortalecer la relación conocimiento/visitante, reafirmando la expresión en el museo de múltiples identidades. Ahora bien, para entender cuáles son algunas de las líneas de trabajo que el museo realiza en la actualidad, en los párrafos que siguen describiremos uno de los programas que desarrollamos con la comunidad denominado “Memorias desde la Marginalidad”.

PROGRAMA MEMORIAS DESDE LA MARGINALIDAD

Para entender las razones de la implementación de este programa es necesario comenzar señalando que, a nuestros juicios, el espacio del museo, en tanto contenedor físico y simbólico de la memoria, debe ser entendido como un territorio en permanente conflicto (Jelin, 2002) en el que diferentes relatos cohabitan y tensionan la historia oficial, dando cuenta de cosmovisiones y puntos de vista diversos acerca de un mismo proceso histórico. En este sentido, y atendiendo a la misión que gobierna las acciones emprendidas en nuestra institución, que apunta a *contribuir de manera relevante al conocimiento y desarrollo de las múltiples dimensiones de los procesos socio-educativos*, buscamos actuar como una plataforma de visibilización de acontecimientos, personas y procesos que permita construir y de-construir diversas visiones históricas y realidades sociales. Esto, desde nuestra área de investigación, implica entender la labor de los diferentes actores en su dimensión histórica, política y sociológica. En el caso de los historiadores e historiadoras, *“aunque analistas y descriptores de procesos históricos... no escapan a la lucha por otorgar sentidos al pasado, ni a las exigencias del presente en mirar hacia atrás. En todo caso, su práctica profesional les otorga una mirada particular, con relativo peso en el imaginario público: el utillaje científico de la profesión no es (no debería ser) un antídoto contra la subjetividad, sino un reaseguro para el lugar desde el que la enuncian. Como historiadores, nuestras herramientas profesionales no evitan el sesgo, sino que dan rigor y autoridad a un enfoque particular”* (Lorenz, 2007: 96). Por su parte, la participación de los protagonistas que dan vida a la historia que se expresa en estos enfoques particulares, no le resta legitimidad ni veracidad a los relatos. Al contrario, permite que éstos emerjan desde el imaginario y se instalen con propiedad en la historiografía, pues como Lorenz (2007: 97) nos recuerda *“la historia no solo diseña mitos, sino que puede aportar elementos para reforzar o atraer a la luz causas, hechos y actores olvidados o extintos. El trabajo del historiador tanto cuestiona como afirma, mata como crea, y en eso consiste, también, la politicidad de nuestra profesión”*.

Ahora bien, incluir la memoria en el ejercicio historiográfico no es tarea fácil, porque ésta coloca al investigador *“frente a un replanteo de sus prácticas y de la concepción acerca de la historia, en relación con la sociedad, y a una ‘apertura’ a otras formas de hacer historia. La ‘memoria’ como objeto, ejercicio y fin lleva a un redimensionamiento de la actividad de los historiadores que implica el abandono de una posición de superioridad o aislamiento frente a otras formas de conocimiento... la ‘memoria’, en tanto ejercicio colectivo, quita de hecho el monopolio y la autoridad para hablar acerca del pasado en base a determinados pergaminos académicos o institucionales”* (Lorenz, 2007: 97). Es, precisamente, en busca de esos otros conocimientos que decidimos emprender la tarea de rescatar parte de estas memorias.

Atendiendo a la premisa de que *“la memoria es sobre todo una pelea que la historia alimenta”* (Lorenz, 2007: 96), planificamos y desarrollamos el programa denominado Memorias desde la marginalidad, que busca relevar la diversidad de narraciones que conforman los “grandes” relatos nacionales, permitiendo que la comunidad local (sobre todo la que se encuentra dentro del espacio geográfico del barrio) tenga participación directa en la generación tanto de los contenidos tratados en el museo como en el acopio del acervo documental y patrimonial que la institución custodia, conserva y difunde. En este contexto, hemos definido como objetivo

principal de este programa “*recoger relatos de grupos a los que el Estado chileno, en algún momento de la historia, les ha negado la posibilidad de participar de los procesos de reconstrucción de memoria histórica o de insertarse en ellos*”. De esta forma, nos hacemos cargo de una noción de museo integral (Chagas, 2007) y consciente del territorio donde se emplaza, en que la sociedad y sus preocupaciones ocupan un espacio significativo a la hora de generar sus actividades y sus políticas institucionales. Esto supone una reflexión acerca de los mecanismos de elaboración y reproducción de la memoria, la identidad y el poder que la invisibiliza, fundamenta o legitima. Así, desde su dimensión de espacio público, el museo enriquece su acervo patrimonial y se abre no solo a una nueva perspectiva histórica sino también sociológica al reconstruir procesos y referentes simbólicos que transforman la historia local en un componente activo de la historia nacional. Esto permite, a su vez, que las memorias circulen y se transformen en sujetos de reflexión con identidad propia, promoviendo diálogos colectivos en torno al patrimonio y la historia de las comunidades. De esta forma, la institución museal contribuye a retener y recordar ciertos episodios de la historia “no oficial”, cuestionando los procesos llevados a cabo y las formas homogeneizantes de ejercicio de la memoria que niegan la diversidad propia de la comunidad y los entornos culturales.

El Museo de la Educación Gabriela Mistral, en su insistente propósito por transformarse en un lugar de encuentro y diálogo, en que historia, memoria y patrimonio se articulan para dar forma a un espacio reparatorio en sí mismo, abierto a la construcción de ciudadanía diversas y abocado a la tarea, como señalaba Gabriela Mistral, de construir la paz en la mente de las personas, inició el 2008 un proceso de trabajo que busca no solo oír lo que estos actores tienen que decir, sino que, de alguna manera, visibilizar y “oficializar” sus discursos como parte constitutiva de los relatos del país. Atendiendo a este razonamiento, en el marco de este programa definimos 3 líneas de trabajo: infancia, locura y miembros de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, quienes accedieron generosamente a relatar sus memorias. Ahora bien, la pregunta que se impone a primera vista es por qué elegir estos actores y no otros, la respuesta se relaciona con la posición que ocupan frente al Estado. A los tres segmentos seleccionados, de alguna manera el garante, por esencia del Bien Común les ha negado en algún momento de la historia de Chile el derecho a la memoria. A los niños y niñas, porque aludiendo a “sus escasos años” no se les considera con las vivencias suficientes para participar de estos procesos; a los locos y locas, porque dada su condición psiquiátrica se les considera interdictos ante la ley y alejados de la realidad que los circunda, por tanto, sus relatos parecieran carecer de validez histórica; a los familiares de los detenidos desaparecidos porque al negarse, durante un período de nuestra historia, el hecho de la desaparición, se borraba también su condición de víctima, en tanto familiares de los o las ausentes. Cabe precisar que estamos ciertos que hay muchos otros actores de los cuales los procesos de reconstrucción de memoria histórica tampoco se han hecho cargo en nuestro país: pueblos originarios, mujeres campesinas, minorías sexuales, personas en situación de calle, etc. Es por esto que no pretendemos instalar la tesis de que las categorías escogidas para este programa son las que definen la marginalidad en términos históricos; simplemente, las hemos seleccionado porque, a nuestro juicio, la noción de marginalidad histórica las contiene. En este contexto, justificamos esta elección con razones que emanan de la naturaleza misma de estos actores, las que a continuación trataremos de explicar.

Infancia

Partiendo de la premisa de que niños y niñas son sujetos de derechos culturales y como señala Meirieu (1998), no son objetos en construcción, sino sujetos que se construyen, buscamos en el espacio del museo erradicar falsas representaciones, entre ellas la que señala que debido a su falta de madurez o conocimiento no pueden reflexionar acerca de temas complejos como la memoria o el patrimonio. En el contexto de las actividades desarrolladas en el museo, sus relatos nos permiten darnos cuenta que tienen una forma de ver a su familia, a su escuela, a su barrio, a su país o a los acontecimientos que ocurren en el mundo, la que se expresa en opiniones sobre temas tan diversos como: la calidad de la educación, la política contingente, las guerras, la depredación del medio ambiente y el hambre. Desde sus representaciones, construyen también un esquema de la realidad cuya conformación no solo se compone de sus vivencias y recuerdos, sino también de los relatos que “otros” inevitablemente van instalando en ellos y ellas. Lo que escuchan de sus padres, abuelos, profesores, pares y demás personas de su entorno, dibuja en sus vidas una forma de apreciar y percibir la realidad. A partir de esto, generan también discursos y un conjunto de valores que los convierten en portavoces válidos frente al resto de la sociedad.



Trabajo de talleres en el pasillo del 2º piso del museo

Locura

Reconocida primero como una enfermedad del alma y, desde Freud en adelante, como una enfermedad mental (Foucault, 1972), la locura estigmatiza a quienes la padecen, convirtiéndolos en objeto de burlas o de temor o, simplemente, invisibilizándolos. Sin embargo, esto no siempre fue así, como muy bien lo describe Michel Foucault en su libro *Historia de la locura en la época clásica*, el estatus del loco en la historia pasó de ser el que ocupaba un lugar aceptado en la sociedad -incluso reconocido en el orden social- a ser el excluido, que debía ser encerrado y confinado entre cuatro paredes (Foucault, 1972). Afortunadamente, esta representación de los enfermos psiquiátricos también ha ido transformando y es así como, en la actualidad, existen espacios como el Hospital de Día, que les permite a estos enfermos recibir ayuda terapéutica e interdisciplinaria durante el día sin necesidad de abandonar su entorno familiar. Ahora bien, cualquiera sea el tipo de trastornos que manifiesten los pacientes psiquiátricos, forman parte constitutiva de la sociedad que los aísla y segrega. Con su realidad fragmentada y dolorosa -independientemente de sus desequilibrios mentales, su percepción distorsionada del ambiente que los rodea o su pérdida del autocontrol- también intervienen y se ven afectados por los acontecimientos que atraviesan al país. Desde su alteridad, son parte del desarrollo de la historia. En la complejidad de su razonamiento subyacen recuerdos, vivencias, traumas, silencios, sombras, nombres, melodías, aromas, que conforman también parte de la

memoria olvidada del país. Este es el segmento con el que menos hemos podido trabajar, en gran medida, por la dificultad para articular un trabajo coordinado con las instituciones que los acogen. Sin embargo, los pocos encuentros realizados (tres a la fecha con enfermos tratados en régimen de Hospital de Día) han resultado altamente positivos desde el punto de vista del diálogo que se genera y de las respuestas que ellos proponen a cada actividad.

En cuanto a las características de las personas con las que hemos trabajado, se trata de enfermos duales, es decir, de pacientes que, además de presentar alguna patología de base, están en tratamiento por una adicción. En lo que a resultados se refiere, si bien hemos tenido algunos acercamientos muy satisfactorios, es un proceso en desarrollo, en el que estamos ciertos tenemos una tarea pendiente, sobre todo en lo que dice relación con establecer nexos institucionales que nos permitan trabajar un cronograma a largo plazo.

Familiares de detenidos/as desaparecidos/as

Escuchar las voces de los/las familiares de detenidos/as desaparecidos/as entre 1973 y 1989, más allá del acto reparatorio que conlleva poner atención en su relato como víctimas de la dictadura, implica adentrarse en lo que Stern denomina la memoria emblemática, que *“no es una sola memoria, una "cosa" concreta y sustantiva, de un solo contenido. Más bien es una especie de marco, una forma de organizar las memorias concretas y sus sentidos, y hasta organizar los debates entre la memoria emblemática y su contra-memoria”* (Stern, 2002: 3). En este sentido, se trata no solo de conocer a quien partió, desde el relato de quienes lo o la conocieron, revitalizando el recuerdo desde las miradas muchas veces conflictivas y contradictorias que surgen con posterioridad a su desaparición, sino de entender, además y sobre todo, el rol de sus familiares como sujetos sociales activos, portadores de una historia personal que antecede el hecho de la desaparición. Todo esto, además del ejercicio de recordar a quienes ya no están, busca convertir a estos familiares en protagonistas de sus propias memorias, planteando caminos de búsqueda y reencuentro que permitan explorar a partir de estas “memorias sueltas” (Stern, 2002), otras ópticas de análisis. Para entender esta noción, es necesario hacer hincapié en que *“todos tenemos en nuestras vidas una multitud de experiencias, y en nuestras cabezas una multitud de memorias más o menos sueltas desde una perspectiva social. Son éstas una serie de recuerdos para nosotros significativos, y hasta fundamentales para definir quienes somos. Pero no tienen mayor sentido -no necesariamente- fuera de un ámbito muy personal”* (Stern, 2002: 1).

La necesidad de devolverles a estos/as familiares su condición de sujetos/as históricos/as se funda en una hipótesis inicial que sostiene que cuando las víctimas desaparecen, sus cercanos también de cierta manera se “desvanecen”, atribuyéndoseles un nuevo rol marcado por la historia reciente (el/la que busca a quien ya no está), más que por sus vivencias pasadas. Haciendo uso de técnicas de trabajo de campo, “hurgamos” en sus relatos para insertarlos en la historia “oficial” del museo. Para llevar a cabo este propósito, utilizamos las herramientas que el museo en tanto espacio de conservación y difusión patrimonial nos ofrece. Entre las técnicas se cuentan la historia de vida, el análisis de discurso y las actividades propias del trabajo del museo con sus audiencias, como son el trabajo con fotografías personales y palabras significativas; la utilización de objetos personales para recontextualizar y museografiar procesos históricos y vivencias personales y la generación de algunos productos específicos que permitan conservar los relatos

(escritura de cartas, grabación de videos, realización de un mural colectivo y encuestas de evaluación).

Ahora bien una de las primeras interrogantes que nos planteamos al iniciar este programa fue ¿cómo activar estas memorias para que circulen y se asienten en un universo colectivo? La respuesta pareciera estar en la tesis de Stern (2002: 12) de los nudos convocantes de memoria, *“seres humanos y circunstancias sociales que exigen que se construyan puentes entre el imaginario personal y sus memorias sueltas por un lado, y el imaginario colectivo y sus memorias emblemáticas por otro. Estos nudos imponen una ruptura de nuestros hábitos más o menos inconscientes, los reflejos de la vida cotidiana que corresponden al famoso “habitus” del sociólogo Pierre Bourdieu. Al imponer la ruptura, los nudos nos exigen pensar e interpretar las cosas más conscientemente”*. Ahora bien, utilizar para este propósito el espacio del museo no es azaroso, toda vez que esta institución representa la memoria de un gran número de personas que forjaron los procesos históricos en la cotidianidad del acto educativo. Los objetos y sus contextos -presentes y ausentes- son la evidencia de que los acontecimientos relatados en las salas de exposiciones efectivamente ocurrieron. En este sentido, las voces de estos marginados y marginadas son las encargadas de completar las historias y los relatos presentes en este espacio.

Para finalizar solo resta recalcar dos puntos. En primer lugar, en cuanto a las actividades realizadas con estos tres segmentos, éstas son las que habitualmente se abordan con los usuarios y usuarias del museo: talleres patrimoniales, visitas guiadas, exhibición de videos, talleres de dibujo, cuenta cuentos, encuestas de evaluación y diaporamas de finalización. Como forma de registro de estas actividades se utilizan la fotografía y el video, herramientas que permiten dar cuenta del proceso y generar insumos que posteriormente ingresan al archivo audiovisual de nuestra institución. Todos estos productos son también entregados a los y las participantes que así lo desean, como una forma de devolución de un proceso que les es propio y como una evidencia documental de las memorias recogidas.

En segundo lugar, escogimos en este artículo ejemplificar nuestro trabajo con este programa, como una forma de que los lectores y lectoras conozcan cómo entendemos la institución museal y la naturaleza de las temáticas que debe abordar. Abjuramos de una visión de los museos como compartimentos estancos, dedicados solo a realizar experticia y conservar colecciones que nos hablan del poder de una élite que decidió que formaran parte de este espacio. Con esto no queremos renegar de las funciones tradicionales del museo, todas absolutamente necesarias y vigentes, sino poner el énfasis en que, a nuestro juicio, y como equipo de trabajo, pensamos que estas instituciones participan de las sociedades en las que están insertas y, por lo tanto, tienen la obligación de hacerse cargo de sus problemáticas, sus territorios y sus audiencias.

BIBLIOGRAFÍA

Bonfil, G. 1993. Implicaciones éticas del sistema de control cultural. En Olivé, L. (ed.), *Ética y diversidad cultural*, pp. 195-204. México: Fondo de Cultura Económica.

Chagas, M. 2007. *Museos, memorias y movimientos sociales*. 10 p. Recuperado de: http://www.dibam.cl/Seminario_2007

Foucault, M. 1972. *Histoire de la folie à l'âge classique*. París, Francia: Éditions Gallimard.

Jelin, E. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores. 146 p.

Lorenz, F. 2007. *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Colección Claves para todos, dirigida por José Nun. Buenos Aires, Argentina: Editorial Capital Intelectual. 103 p.

Stern, S. 2002. De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). 24 p. Recuperado de: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1302552396stern.pdf>