

MEMORIA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EL CASO DEL CEMENTERIO DE TEMUCO, CHILE

MEMORY AND TEACHING HISTORY, THE CASE OF THE CEMETERY OF TEMUCO, CHILE

Elizabeth Montanares-Vargas¹

Enrique Grez-López²

Alan Silva-Matus³

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir ciertos ritos asociados a la memoria que se observan en el cementerio de Temuco, Chile a principios del siglo XX y en la actualidad, con el fin de evaluar la pertinencia del uso de este espacio en la enseñanza de la historia y de la cultura local. Para ello se hizo una revisión de los diarios locales de principios de siglo, que permitió obtener información sobre el cementerio de Temuco y las prácticas de sentido realizadas allí. Además, se realizaron visitas al cementerio con el fin de observar las prácticas de sentido que persisten actualmente. Ambas técnicas de recolección permitieron identificar y comprender algunas de las prácticas de sentido asociadas a la memoria en el cementerio de Temuco y validar el espacio para enseñar historia local en los distintos niveles escolares. Finaliza en la presentación de un trabajo etnográfico que describe las prácticas vinculadas a la memoria en el cementerio y su uso en la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Memoria. Educación y Cultura. Representaciones Simbólicas. Semiótica.

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe some of the 'meaning practices' associated to the memory, observed in the Cemetery of Temuco (Chile) in the beginning of the twentieth century and nowadays, in order to evaluate the relevance of using this space in the teaching of local history. The review of local newspapers of the initial years of the century allowed the attainment

1 Profesora de la Facultad de Educación y Coordinadora del programa de Magíster en Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Magister en Ciencias Sociales Aplicadas de la Universidad de la Frontera (Temuco, Chile). E-mail: emontanares@uct.cl

2 Universidad Austral de Chile. Bachiller en Teología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: egrez@uc.cl

3 Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. E-mail: alangsilvam@gmail.com

of information about the cemetery and the meaning practices celebrated there. In addition, a number of visits were made to the cemetery in order to observe the meaning practices as shown now. Both techniques allowed the identification and understanding of some of the meaning practices associated to the memory in Cemetery of Temuco, validating this space to teach local history in different school levels. Collection and ends in an ethnographic work that describes the practices linked to the memory in the cemetery and its use in the teaching of history.

Keywords: History Teaching. Memory. Education and Culture. Symbolic Representations. Semiotics.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la enseñanza de la historia se ha desvinculado cada vez más de los intereses y de la realidad de los estudiantes, lo que provoca una distancia importante entre lo que el profesor enseña en el aula de lo que los niños y jóvenes son, movilizándolos a aprender. Los saberes históricos escolares no tienen para el alumnado ningún sentido más allá de las paredes de la escuela. La historia escolar parece no ser capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva. La enseñanza y el aprendizaje de la historia no responde a aquello que los jóvenes esperan encontrar ni a aquello que algunos creemos que deberían encontrar para orientarse en su mundo, desarrollar su temporalidad, y formar su conciencia histórica (Pagés, 2003; Prats, 2010). Así es imperativo, que desde la didáctica de la historia se genere una reflexión con el fin de problematizar esta separación entre enseñanza y contexto sociocultural de los estudiantes. Una clave es acercarlos al oficio de historiador, desde preguntas e inquietudes vinculadas a su propia vida, con lo cual desarrollarán con mayor facilidad competencias históricas (Santisteban, 2010). De ese modo pensamos que activar en nuestros estudiantes su memoria individual y colectiva les permitiría obtener una mejor y más significativa conexión con los contenidos y habilidades que propone el currículo escolar.

Este trabajo propone realizar este vínculo, a través del estudio de las prácticas de sentido evidenciadas en el camposanto en el pasado y actualmente. De este modo se podrán comprender y valorar ciertos fenómenos sociales complejos con el fin de proponerlos para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales de niños y jóvenes en su propio contexto.

Nos propusimos como objetivos: describir algunas de las prácticas de sentido asociadas a la memoria que se observan en el cementerio de Temuco a principios del siglo XX y en la actualidad, y evaluar la pertinencia del uso de este espacio en la enseñanza de la historia local.

La metodología tuvo dos partes, primero se realizó un trabajo de revisión de fuentes históricas. Puntualmente, se analizaron los diarios de principios de siglo de la ciudad de Temuco, para obtener evidencias sobre las prácticas de sentido que ocurrían en el cementerio de Temuco a principios del siglo XX. Segundo, se realizó un trabajo de campo en el cementerio de Temuco, lo que permitió la recolección de datos a través de la técnica de observación, y desembocó en un trabajo etnográfico en el que se describen las prácticas de sentido asociadas a la memoria en el cementerio de Temuco hoy.

1 ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La desvinculación que se observa hoy entre lo que se enseña en el aula y los intereses de los estudiantes, parece afectar en particular a la disciplina histórica. Un signo es lo planteado por Prats (2000) sobre la percepción que los estudiantes tienen acerca de que la historia no necesita ser comprendida sino memorizada, lo que la sitúa como algo obligatorio con lo que “debe cumplirse”. Detrás de esta forma de enseñar, la postura de Tutiaux-Guillon (2003) sobre las prácticas de enseñanza del profesorado, dan algunas pistas. Según el autor existen contradicciones entre aquello que el profesorado cree que la historia debe aportar a su alumnado y la manera, y los medios, que utiliza para conseguirlo, dentro de los cuales el discurso es uno de los más utilizados. En la misma línea Prats (2001; 2007) concuerda en que habría una tendencia dentro del profesorado de educación secundaria de promover una enseñanza de historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido.

Sin embargo no solo podemos adjudicar a los profesores la responsabilidad en la permanencia de este modelo de enseñanza desvinculado del interés y realidad escolar. Al respecto el lugar que tiene el currículo es fundamental en la entrega de lineamientos a la hora de diseñar la enseñanza. Estudios como el de Prats (2007), revelan su carácter enciclopédico, lo cual dificulta transmitir a los alumnos la historia y su gran valor educativo, provocando que

la forma de presentar los contenidos deja muy poco margen de maniobra al profesorado para que los pueda adaptar a su realidad o concretarlos con distintos ejemplos.

Se añade a lo anterior, la secuencia en la que son planteados los contenidos, cronológica y cíclica, es decir se repiten los mismos temas en la enseñanza primaria y en la secundaria, ampliando el marco territorial y aumentando la densidad factual y conceptual. En suma, son los contenidos clásicos de los programas de historia de toda la vida cuya resistencia al cambio es realmente espectacular (Pagés, 2007).

En el caso de Chile, investigaciones recientes concuerdan en las dificultades que presenta el currículo para enseñar una historia más dinámica y adecuada a los contextos socioculturales del estudiantado. Homogeneizante y desvinculado de la realidad local de estudiantes y profesores, (Magendzo, 1999; Quintriqueo y Torres, 2012; Turra, 2012) afecta especialmente a la región de la Araucanía, en Chile por la composición de su población, mapuche y no mapuche. Lograr la superación de esta debilidad curricular sería punto de partida para generar un diálogo intercultural en la formación escolar de niños y adolescentes de la región (Quintriqueo y Torres 2012). Este diálogo no puede producirse sin incorporar en la enseñanza las experiencias de vida cotidiana de los estudiantes, y así reconocer tanto la especificidad de los lenguajes y procedimientos con que la Historia explica e interpreta la realidad social del pasado y del presente, como los lenguajes y procedimientos con que los estudiantes, niños y jóvenes, explican e interpretan su pasado y su presente (Bravo, 2009).

Este trabajo debe realizarse sin perder de vista que el fondo de la discusión tiene que ver con que los estudiantes desarrollen el concepto de pensamiento histórico (Barton, 2010; Pagés, 2009, Santisteban, 2010; Wineburg, 2001). Definido por Seixas y Morton (2012), como aquel proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Sus elementos básicos son: la capacidad de plantear problemas históricos en base a su relevancia e impacto en las sociedades; la argumentación histórica y la correcta articulación del discurso a través del uso crítico de fuentes –lo que implica necesariamente el desarrollo de la causalidad y la conexión del pasado con el presente conciencia histórica (Gómez et al., 2014).

Asimismo, investigaciones recientes (Levesque, 2008; Van Sledright, 2011; 2014) consideran que éste tiene dos componentes, primero, las formas de representar el pasado de acuerdo a su conocimiento, como fechas y datos memorizables y segundo, las destrezas estratégicas que ordenan este conocimiento, y se concretan en competencias que dan significado a lo anterior. Es decir, este último componente dista mucho del modelo que aún se practica en las aulas, y se puede comparar con la investigación histórica. De hecho se ha llegado a establecer que el desarrollo del pensamiento histórico es el conjunto de procesos que permiten significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad (Barton, 2010; Henríquez, 2011; Pagés 2009; Plá 2013). Con respecto a la forma en cómo los jóvenes construyen el pensamiento histórico, lo hacen a partir de otras fuentes de información como la familia, el cine y sus experiencias personales. Para obtenerla es necesario acudir a variadas formas, como la formulación de preguntas, la revisión de fuentes, la contrastación de la información, y el uso de categorías explicativas (Wineburg, 2001).

En otras palabras, los estudiantes deben experimentar desde sus propios intereses y realidad vivida. Enseñarles a historiar desde sus propias historias, buscar fuentes, comprobar la diversidad de las pruebas o fuentes y una vez reunidas y clasificadas las fuentes es preciso someterlas al análisis crítico (Wineburg, 2001; Prats, 2007). Sobre el uso de las fuentes primarias en este proceso, la evidencia tanto en el ámbito hispánico como en Estados Unidos reconoce su importancia desde las primeras etapas de la educación escolar (Gómez et al., 2014; Henríquez y Ruiz, 2012; Lesh, 2011; Prats y Santacana, 2011; Prats, 2010; Prieto et al., 2013; Van Sledright, 2002 y 2011). Estas se entienden como “aquellas que fueron producidas al paso mismo de los acontecimientos de los cuales nos informan y son variadísimas” (Prats, 2011). Trabajar con ellas propicia en los estudiantes, además de conocer las habilidades que posee un historiador y experimentarlas, poder aproximarse a la naturaleza del conocimiento histórico, la incorporación de la experiencia histórica, el desarrollo de ciertas competencias como la interpretación histórica y el pensamiento crítico, así como el plantear problemas, elaborar hipótesis, argumentar y aprender procedimientos propios de la disciplina y su correspondiente conceptualización demostrándose

que los niños y jóvenes que escriben trabajos a partir de una variedad de fuentes primarias o secundarias sintetizan la información en explicaciones coherentes y citan las evidencias de las fuentes para respaldar sus puntos de vista (Prats, 2011; Prats y Santacana, 2011; Barton, 2010). En este sentido, los alumnos acostumbrados a trabajar con testimonios o fuentes históricas en el aula tienen percepciones más completas, no sólo del historiador, sino también de la disciplina histórica.

De esta manera, para enseñar historia se debe excluir aquellas actividades que presenten a la historia como una serie de conceptos o datos de memoria, y en cambio integrar los intereses y realidad que los estudiantes viven en sus propios contextos familiares y sociales, para a partir de esto, enfrentarlos a la metodología histórica. Esto es, al trabajo con fuentes primarias cercanas y con significado en de otra manera no se logrará desarrollar un pensamiento histórico.

2 MEMORIA E HISTORIA

Mauricio Halbwachs (2004), define a la memoria como el conjunto de recuerdos que poseen todos los individuos. Por el hecho de que los seres humanos estamos siempre influenciados por otros, los recuerdos o representaciones que forman parte de la memoria son también parte de la memoria colectiva.

Sobre la relación entre historia y memoria, Bloch (1999) fue uno de los primeros historiadores que une ambos conceptos señalando que la memoria sería un medio para estudiar las problemáticas históricas que se derivan de la transmisión de información surgida de la tradición (Sorgentini, 2003).

Luego distintas escuelas historiográficas discutieron el rol de la memoria, allí se destaca la Escuela de Frankfurt que visualiza la memoria como una herramienta de crítica a la historia, en medio del contexto de las guerras mundiales. Como muestra, el trabajo de Thompson (1994) se refiere a los obreros explotados en Inglaterra del s. XIX, como los vencidos. En la misma línea Ginzburg (1994) llega a comparar el papel del historiador con el papel del juez en cuanto a la verificación de testimonios, recopilación de pruebas materiales y en el establecimiento, en un caso, de una verdad histórica y en otro de una verdad jurídica, verdades que debían estar plenamente identificadas una con la otra.

Sin embargo es Pierre Nora (1984) quien acuñó el concepto “memoria histórica”, señalando que la memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado, es por naturaleza, afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, y susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. Más tarde, el mismo autor señala que esta es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual (Nora 2006), no tiene el rigor de la historia, y además es de ámbito privado. Aún así se refiere a ciertos lugares de memoria, o aquellos restos que dejan los seres humanos a lo largo del tiempo y que apelan a un componente más bien público:

Museos, archivos, cementerios y colecciones, fiestas, aniversario, tratados, actas, monumentos, santuarios, asociaciones, son los cerros testigos de otra época, de las ilusiones de eternidad (Nora, 2008).

De la misma forma, Le Goff (1991), trata de cómo las sociedades han hecho para conservar y transmitir la memoria colectiva. El autor planteó la posibilidad de integrar la memoria (colectiva) con la Historia, siendo la historia el proceso científico de la memoria colectiva. En razón a este concepto, él consideró que la “memoria histórica” es el estudio histórico que se realiza de la memoria colectiva de las sociedades.

Pareciera entonces que mediante la memoria el sujeto transita del presente al pasado, es decir, le da una continuidad al ser humano en el tiempo. Si bien la memoria individual tiene unas características particulares, ésta se va construyendo en las relaciones sociales existentes entre los individuos. Los individuos no recuerdan solos sino con ayuda de los recuerdos de otros; y los recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos que a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones y celebraciones públicas de los acontecimientos vividos en el curso de la historia, de los grupos a los que pertenecen los seres humanos (Ricoeur, 2010).

Es decir, la ritualización de los recuerdos compartidos, las fiestas y conmemoraciones son también formas de afianzar identidades. Ambas memorias se unen, y dan continuidad al pasado, y también al futuro. Tal como expresa Ricoeur (2010), puede haber una analogía entre las dos, en cuanto al carácter propio, continuidad y polaridad pasado-futuro.

Es así como desde el debate historiográfico hay un claro interés en aspectos como el uso de la memoria colectiva y el olvido, el papel de la tradición en la edificación de una memoria colectiva, y en la búsqueda de la justicia de las víctimas como parte de la lucha por una memoria histórica. Todos son temas abordados tanto por historiadores como por otros intelectuales de otras ramas de las ciencias sociales y humanas.

Desde la didáctica de la historia Prats (2010) expresa que para que la memoria histórica llegue a ser provechosa e inspiradora de aprendizajes, debe ser verificada y pensada a través de la historia. De hecho esta disciplina, es una trituradora de memoria que la digiere para poder producir conocimiento. La trituración de las memorias no se produce por la distancia en el tiempo, sino por la aplicación de método y teoría histórica sobre el recuerdo, el vestigio o la fuente. Nunca los hechos fueron realmente como se recuerdan. De hecho trabajar la memoria histórica con los estudiantes es un reto de gran interés didáctico para el profesorado: la combinación de lo micro y lo macro considerados holísticamente, lo que supone que una escala y una parte no se explican sin las otras. Además son múltiples los procesos y personajes involucrados directa o indirectamente con la enseñanza disciplinar, el aula reúne de manera habitual docentes y alumnos, quienes interactúan en el contexto de políticas estatales de enseñanza y en presencia de vehículos culturales diversos (medios de comunicación, textos, otros). De manera indirecta o no habitual, también concurren a materializar aquí sus intereses otros grupos o agentes (padres, madres, otros familiares, agentes pertenecientes a otras instituciones como la iglesia, clubes deportivos, ejército), cada uno con sus propias memorias, cada uno con agendas propias, en muchos casos, difícilmente convergentes.

Al respecto, varios estudios aportan sobre cómo trabajar la memoria en el aula, algunos vinculando la memoria con la historia reciente y la reparación de conflictos derivados de ésta (Veneros y Toledo, 2009). Una alternativa es lo propuesto por Nora (2008), sobre el valor de los espacios físicos ("lugares de memoria"), y los testimonios orales de quienes experimentaron directamente los rigores de los atentados a la vida y a la dignidad personal pueden jugar en este ámbito un papel crucial. Desde un punto de vista teórico, un lugar de memoria corresponde a una "unidad significativa de orden material o ideal en la cual la voluntad del

hombre o el trabajo del tiempo hacen un elemento simbólico de un grupo determinado”, cabe señalar sin embargo, que ningún lugar o sitio significativo podrá restituir, de manera cabal, las memorias condensadas en torno a su presencia física. No obstante, en el monumento está la clave, y en los que vienen detrás de los que lo construyeron, es el signo que intenta vincular pasado y futuro. Es el monumento o la lápida el objeto que habrá de avisarles a los que vienen detrás lo que pasó antes. El monumento es objetivación de la memoria (Achugar, 2008).

De este modo, la memoria colectiva parece ser una parte importante de la construcción histórica que se hace de una sociedad o comunidad, y dentro de esta, los ritos, monumentos y recuerdos compartidos revelarían identidades individuales y colectivas de las mismas. Son verdaderos rastros y señales que el pasado entrega al presente.

3 CEMENTERIOS, MEMORIA E HISTORIA

Citando a Ricoeur (2010), a través de la memoria el sujeto transita del presente al pasado, haciendo referencia a que esto es una paradoja, y que la memoria es lo que le da una continuidad al ser humano en el tiempo. Este tránsito no es más que el acto de recordar, lo cual se hace con la ayuda de otros. Estos recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos que a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones y celebraciones públicas de los acontecimientos vividos en el curso de la historia, de los grupos a los que pertenecen los seres humanos. Este lugar donde se celebran los recuerdos tiene una importante densidad signíca. Incluso desde la semiótica de la cultura (Lotman, 1996) podemos describir al cementerio como una “semiósfera de los muertos”, es decir un “espacio semiótico” que por ende “puede ser considerado como un organismo”. Es decir, estaría formado por los elementos culturales y sus relaciones, “fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis”.

Entre los signos y símbolos que se encuentran en los cementerios están los textos de las lápidas, las fechas, los nombres; figuras religiosas, las flores, disposiciones corporales. De ese modo es posible visualizar el cementerio desde una perspectiva semiótica que hace explícitas las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas del lugar.

De esto se deduce que los cementerios son auténticos espacios de "recuerdo", individuales y colectivos, en ellos la memoria se activa (como un dispositivo), articulando las representaciones con las prácticas sociales. Como lugar de los muertos rescata y explicita los olvidos para recordar aquello que se ha sumergido pero que está latente en la historia. Allí están los testigos, los que narran y también de los que callan. Los escuchamos para visibilizarlos y hacerlos públicos, a ellos, a sus vivencias, a sus historias, a sus contextos; para recuperarlos del olvido impuesto. De allí es que, como expresa Warnich (2010) el valor de los cementerios como espacio de enseñanza es mostrar el rostro público de una comunidad, y vincular a los niños y jóvenes con su propia historia familiar, con sus memorias.

Al respecto, particularmente los epitafios pueden mostrar mucha información sobre los habitantes y las familias de los estudiantes. Sus nombres, fechas de nacimiento y muerte, motivo de muerte, número de miembros de las familias, tipo de epitafios, diferencias en las tumbas. También sus diseños y el significado que tienen como estructuras semánticas, comunican formas de pensar y vivir. Auténticas fuentes primarias y tangibles que apoyan el proceso de aprendizaje y enseñanza entregando información distinta a la que proporcionan los libros de texto y las explicaciones orales de los profesores en clase (Montanares, 2014; Stephens, 1977).

Lo anterior podría llegar a ser una fuente de motivación importante para aprender historia en un contexto distinto a la sala de clases, con posibilidades de mayor interacción y movimiento para los estudiantes. También proporciona la oportunidad de observar desde otro punto de vista un lugar que les es familiar como una aula abierta, pone a su disposición recursos poco usuales (tumbas, epitafios, nombres, entre muchos otros), pero por lo mismo tremendamente novedosos.

Desde otra perspectiva, no menos importante, los cementerios exponen a los alumnos a la interrelación de la historia con la historia oral y otras disciplinas temáticas como la geología, la geografía, la arqueología. De esta forma se logra realizar un trabajo interdisciplinario del que se pueden hacer parte otras asignaturas y profesores en una misma escuela enriqueciendo y así problematizando el trabajo docente a favor de un mejor y más significativo proceso de enseñanza aprendizaje.

4 PRÁCTICAS DE SENTIDO

Las prácticas de sentido corresponden a un objeto de investigación que se encuentra en desarrollo y que cruza disciplinariamente varios campos del saber: la filosofía, la antropología, la comunicación. Preliminarmente las definimos como acciones significativas de carácter ritual, en las que se realiza el proceso de encarnación de los contenidos cosmovisionarios de la cultura en el sujeto.

En términos de Dilthey (1978) son vivencias, o momentos en los cuales, el sentimiento de vida del sujeto se compromete con los contenidos idearios y marcos de representación. En ellas se produce una encarnación (embodiment) del ethos y la cosmovisión (Lock y Farquhar, 2007), y a través de ellas se hace posible asistir a la "representación material de las ideas abstractas" (Leach, 1993).

Por tratarse de acciones determinadas por esquemas formales de tipo ritual (Stewart y Starthen, 2014) se constituyen en espacios de comunicación que involucran a la comunidad como un todo, a través de acciones altamente formalizadas, con un grado alto de estereotipia orientadas a una coordinación de las conductas (d'Aquili, Laughlin y McManus, 1979). Para comprenderlas, es necesario relevar la importancia que posee el sentido. Éste, se estructura socialmente a través de la doble modelización de lengua y la cultura (Lotman, 1996). Constatamos que en la comunicación ritual se produce una transmisión de información que reproduce en el sujeto los códigos sociales (Eco, 2000), y estimula la semiosis, el proceso mediante el cual se establecen las cadenas de signos y símbolos que están a la base de la cultura. Es así como los significados se instalan en los miembros de la comunidad a través de la reproducción del sentido recién descrita.

Una consecuencia de lo anterior es que estas prácticas de sentido son espacios sociales para la reproducción de la memoria social. Esto ocurre en una combinación compleja de dos tipos de elementos. En primer lugar se aporta una cantidad más o menos pequeña de información variable sobre aspectos accidentales, a lo cual Rappaport (1999) llama información indexal. Y una cantidad más o menos amplia de contextos fijos que vehiculan la cosmovisión y que se denominan información canónica. Esto se observa muy particularmente en los ritos, en los que por su carácter estereotipado y formal, no encontramos abundantes "novedades". Normalmente

se trata de repeticiones de ejecuciones (performances) en las que hay poca información sobre el estado de cosas presente, pero una importante cantidad de información respecto de la identidad de la comunidad. De este modo, comprendemos a las prácticas de sentido como dispositivos eminentes de la memoria de una comunidad, toda vez que almacenan los complejos simbólicos en los que se condensan los sentidos que están a la base de una cultura (Turner, 1980).

También, las prácticas de sentido se presentan en la vida social como momentos comunicativos, a veces incluso en la forma más eminente de ella, como una verdadera comunión (Moulian, 1999). Hacen referencia a eventos humanos de transmisión de mensajes para la producción y reproducción del sentido, y que tienen una fuerte componente pedagógica en la medida que se trata de una comunicación que no sólo involucra contenidos, sino también esquemas culturales, modelos-de la realidad y modelos-para manipular la realidad (Geertz, 2006). Al tratarse de experiencias que el sujeto puede considerar como significativas, y en la medida que producen estados de ánimo y motivaciones en él (Geertz, 2006), ellas se destacan como eventos de comunicación de los valores sociales.

METODOLOGÍA

Objetivos

Los objetivos de este trabajo fueron, describir las prácticas de sentido asociadas a la memoria observadas en el cementerio de Temuco a principios del siglo XX y en la actualidad con el fin de evaluar la pertinencia de este espacio para enseñar historia local.

La investigación es de carácter cualitativo, en la cual las fuentes de información del estudio fueron en primera instancia, diez periódicos elegidos al azar, de la ciudad de Temuco, entre los años 1900 y 1950 con el fin de obtener evidencias sobre las prácticas de sentido allí representadas. Para el análisis de la información, se utilizó el análisis de contenido, procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana (Holsti, 1968).

A partir de la revisión exhaustiva del material recopilado se dividió el mismo en unidades de análisis interpretables, con el fin de codificar la relación entre texto y contexto, siguiendo la lógica

de Krippendorff (1990) para quién en las unidades de contexto “el investigador reconoce y explica el hecho de que los símbolos codeterminan su interpretación y de que extrae sus significados, en parte, del medio inmediato en el que se presentan”, construyendo las categorías; rol que el espacio cumplía, los componentes materiales del espacio, y los componentes sociales.

Luego, se realizó un trabajo de campo de carácter etnográfico, estrategia metodológica que permite obtener información sobre el espacio en el cual ocurren los acontecimientos que son de nuestro interés, con el fin de realizar una “descripción densa” de los modelos culturales presentes (Geertz, 2006). Se realizaron 10 visitas de observación al cementerio, a través de las cuales se obtuvo información relevante que luego se analizó a través del análisis de contenido. A continuación se presentan los resultados.

RESULTADOS

Fuentes y el cementerio de Temuco Primera Mitad Siglo XX

La información se obtuvo a partir del análisis de contenido de 10 diarios, puntalmente El Cautín y el Austral, todos entre los años 1887 y 1950, con el fin de reconocer las prácticas de sentido que se llevaban a cabo en el cementerio de Temuco durante la primera mitad del s. XX.

Encontramos que el cementerio en 1887 ya habría estado cumpliendo la función que le es propia, aunque de manera informal. Esto es registrado por El Cautín (1887) en una nota que relata el funeral de Don Domingo Coloma, al cual asistió “numerosa y dolorida concurrencia”.

También en el Día de Todos los Santos, el interés de los temuquenses se centraba en el cementerio, viviéndose un ambiente, único, definido como una continua dualidad y complementariedad entre los sentimientos de devoción y el ánimo festivo que se vivía alrededor de la visita al cementerio. Abriéndose además, como un espacio en el que se reunían todos los habitantes de la ciudad sin tener en cuenta su posición social o pertenencia a un grupo determinado, es decir un espacio de dialogo intercultural.

Sobre lo primero, la devoción se refiere al espíritu de recogimiento, de veneración y de respeto con el que se arreglan las sepulturas de los difuntos. Sobre esto, el diario Austral de Temuco

(1921) dedica toda una página a alabar la hermosura del lugar por medio de fotografía de las tumbas más importantes. La gráfica va acompañada de un llamado a venerar a los muertos. Ahí nace también la cara festiva “[...] en la práctica la visita al cementerio era una fiesta social, manifestación, conversación [...]”. La calle Balmaceda se convertiría en un centro de reunión donde cerca de las cinco de la mañana comenzaban a llegar las carretas llenas de flores entre las que sobresalían las lilas blancas y moradas. Sobre lo segundo, a propósito del funeral de Carlos Massman, un habitante importante de la ciudad, relata El Austral (1941) que

[...] los lugares de origen de los visitantes eran variados, por lo que el problema de la comida debía ser resuelto en el mismo lugar. Se congregaron mas de 2500 personas, en el cual hubo discursos y ofrendas florales, con mas de un centenar que esperaba a la urna antes y un cortejo de mas de seis cuadas” (El Austral, 1941, 5 de marzo).

Asimismo, el ánimo festivo también es inmortalizado en una nota de la misma fuente, señalando:

[...] que las autoridades permitieron la instalación de cocinerías alrededor del cementerio, donde al chirriar de los sartenes, los tientos llenos de empanadas, los frascos de agua con malicia, etc. Daban a nuestro camposanto el aspecto de una feria [...] nos llamó la atención la desenvoltura y la falta de respeto con que se presentaron al cementerio la mayoría de los concurrentes. Numerosos señores en traje de plaza y paseo con semblante de fiestas y hasta pololeando por las avenidas del cementerio [...] (El Austral, 1941).

Es así como los periódicos reconocen la importancia y significado del cementerio de la ciudad de Temuco, a inicios del s. XX, identificándolo como un espacio que reunió a los habitantes independiente de su condición social y cultural. Asimismo las prácticas allí observadas, aunque están asociadas a la muerte, se podrían catalogar en muchas ocasiones como festivas y alegres, lo cual demuestra que este lugar se abrió para todos los habitantes de la ciudad, permitiéndoles vincularse y dialogar desde orígenes sociales y culturales diversos.

Etnografía de las Prácticas de Sentido Hoy

El concepto de 'descripción densa', desarrollado por Geertz (2006) nos entrega los criterios bajo los cuales hemos desarrollado la investigación etnográfica. Ésta consiste en la captación y comprensión de los códigos que están en la base de la cultura y que hace posible la traducción entre las culturas. El acceso a la información ha sido desarrollado a través de la observación participante y breves entrevistas, desarrolladas de acuerdo a la metodología etnográfica clásica (GUBER, 2011).

A esto hemos integrado el desarrollo de un trabajo con evidencias materiales. El ritual desde la perspectiva comunicativa como: "una representación material de las ideas abstractas" (Leach, 1993), lo que nos ha llevado a recolectar información material presente en el cementerio. En línea con lo que nos presenta la escuela de la "cultura material" (TILLEY, 2007) hemos atendido a los objetos y materialidades presentes en las prácticas de sentido. Presentamos una tabla que reúne la información recogida a partir de los criterios de codificación lingual-social de la semiótica de la cultura desarrollada por Bystrina (1995). A partir de lo anterior se presenta el guión de la práctica y el desarrollo de algunos de los contenidos de sentido presentes en ella.

El trabajo de campo desarrollado en el cementerio de Temuco se estructuró a partir de 10 visitas en días normales, más una durante la fiesta de todos los santos del año 2014. Presentamos a continuación una tabla que manifiesta las evidencias materiales de la práctica y algunas categorías que emergen en ella. Se trabajó a partir de la captación de los cinco sentidos (BYSTRINA, 1995), y por lo mismo puede servir para la posterior redacción de una guía de trabajo con los niños.

Tabla 1. Evidencias Materiales registradas en la práctica de sentido 'Visita al difunto'.

Práctica de sentido: Visita Familiar al Difunto.	Signos perennes presentes en el entorno del cementerio	Signos específicos de la Práctica de Sentido
--	--	--

Fuente: Elaboración Propia.

Elementos relativos a la interacción de espacio y cuerpo.	Distribución espacial de la tumba en el cementerio. Ubicación relativa de las partes de la tumba: lápida, lugar de descanso, límites de la tumba, elementos decorativos.	Desplazamientos por el camposanto para buscar la tumba. Se toca o acaricia la lápida o el lugar de descanso para establecer contacto. Sentarse junto al difunto, formar una ronda alrededor de él.
Elementos relativos al sentido del olfato.	Presencia de florerías y marmolerías en los alrededores del cementerio. Proveen los elementos decorativos para los participantes.	Las flores como un elemento decorativo que entrega una experiencia "espiritual" del cielo. La flor como símbolo de perfección, belleza. La dimensión de recuerdo que hay en los olores. Ofrecen un aroma agradable que regala una "atmósfera de paraíso".
Elementos visuales.	Signos y símbolos identitarios de carácter religiosos, nacionales, gremiales, etc. (proviene de las marmolerías y otras industrias asociadas). Estatuas, decoraciones.	Orden y cuidado del espacio. Parte de la práctica es el aseo y re-decoración de la tumba. Durante la fiesta se vuelven a pintar las letras gastadas, se limpian las estatuas y se ubican nuevos símbolos (regalos, peluches, globos, etc.).
Elementos lingüísticos. Información indexal sobre el difunto.	Nombre del difunto. Fechas, registros de las lápidas. Nótese los idiomas, tipografías. Presentación de parentesco (hijo, padre, abuelo, hermano...).	Saludos al difunto en voz alta. Preguntas de los menores sobre el difunto. Relatos biográficos e históricos. Ejercicio de la memoria a través de la lengua, reproducción de las narrativas familiares. Oraciones de carácter espontáneo y/o estereotipado.
Elementos de comensalidad asociados a la vivencia de comunidad y contención afectiva.	Consumo frecuente de alcohol y alimentos tradicionales abundantes en calorías. Función consoladora del 'quitapena'.	La familia comparte con el difunto un cocaví. Puede considerar algunos alimentos que gustaban al difunto. Consumo generalizado de nalca con sal.

A partir de los datos relevados en la tabla ofrecemos una descripción del guión de estas prácticas de sentido que hemos identificado como "visita familiar al difunto".

La familia se reúne en el hogar temprano en la mañana y prepara la indumentaria para la visita. Los participantes se asean y visten adecuadamente, no van al estadio, tampoco a una cena formal, pero sí al encuentro con sus antepasados lo que implica un mínimo de respeto y disposición física. Asimismo preparan un set de

visita que incluye herramientas de limpieza y reparación, un picnic y efectos personales. Al llegar a los alrededores del cementerio, hacen las compras necesarias de alimentos, flores y otros enseres necesarios.

El primer evento dentro del recinto es la ubicación de la tumba, tarea más difícil de lo que pudiera parecer a primera vista, por no existir prácticamente guías para ello. Es el primer ejercicio de la memoria: "debes recordar las indicaciones de emplazamiento para saber dónde están los tuyos". Al llegar a la sepultura se produce la mayor parte de las acciones involucradas en la práctica de sentido. El orden de los factores varía pero incluyen las siguientes actividades:

- a) Limpieza y reparación del recinto. Inmediatamente tras acercarse a la tumba, los familiares hacen un primer diagnóstico del estado de abandono en el que se encuentra el lugar. Se reparten las tareas y se ponen a trabajar. En cuanto a los elementos de jardinería lo primero es sacar las malezas y plantas secas o podridas. Entre las acciones que se consideran está el orden de los elementos muebles, el barrido y escobillado, y el repintado de las letras que identifican al difunto con su nombre, fechas y algunos mensajes alusivos a él y sus relaciones personales. La idea que se mueve en el trasfondo es destacar que a pesar del paso del tiempo y del inclemente abuso de los elementos climáticos, se quiere manifestar que no se ha olvidado al muerto y las circunstancias físicas que rodean al memorial sí importan.
- b) Decoración. Al mismo tiempo que se repara el lugar se sitúan nuevos elementos. Principalmente se ubican flores en recipientes ad-hoc. Suelen ser alusivas, ya sea por su color, olor o alguna connotación mnemónica, a la vida del difunto o a alguna preferencia familiar. Predomina el blanco, color que denota un vínculo sagrado con dios. Pero también alegran el paisaje flores de todos los colores posibles, manifestando la alegría de la vida eterna y del recuerdo de las personas amadas. Asimismo se presentan también otros adornos, como globos con mensajes o figuras alusivas, peluches, juguetes. Estos últimos elementos predominan en las tumbas de los niños. No pocas veces se aprovecha la visita al cementerio para colocar una nueva lápida, una lamparita, un candelabro. En este punto se destaca que la relación con el difunto es enriquecida con nuevos elementos, ejercicio en el que se sigue cargando de significados la relación.

- c) **Narrativa.** Mientras se desarrollan estas actividades se da la oportunidad de una conversación distendida en la que emergen los relatos familiares. No pocas veces alguno de los menores que acompañan la escena pregunta por la persona fallecida, su padre, su abuela, un pariente o amigo. Entonces se le responde desde la memoria colectiva familiar. Se le explica quién era el difunto, su biografía. Es la oportunidad de renovarse en los orígenes de la familia, sus raíces. A menudo surgen algunos hitos familiares que se vinculan a la memoria histórica local o nacional, como lo son eventos de la naturaleza (terremotos, incendios) así como también personajes (eran los tiempos del presidente NN) y momentos memorables (construcciones, guerras, revoluciones). Consideramos que este punto es el más relevante en el desarrollo de la práctica en cuanto a su valor para una didáctica de la historia y las ciencias sociales. Es aquí donde se reproducen los relatos correspondientes a la identidad del difunto, de la familia y del colectivo. La participación en eventos como éste, otorga al niño la posibilidad de valorar la historia y la cultura en el contexto de la memoria familiar.
- d) **Oraciones y rezos.** Normalmente hacia el final de la práctica de memoria aquí trabajada se da la oportunidad de expresar las creencias. Se realizan oraciones espontáneas que tienen la forma de una conversación tanto con dios, como con los santos, así como también con el difunto. Se habla con sencillez y respeto, en un lenguaje formal pero espontáneo. También se hacen rezos en común a partir de oraciones estereotipadas como lo son el Padrenuestro y el Avemaría. En general se solicita el eterno descanso y la cercanía espiritual del pariente partido. Es la oportunidad de observar las creencias y algunos de los elementos culturales.
- e) **Kinésica y Proxémica.** A lo largo de la práctica se manifiestan diferentes expresiones físicas de cercanía con el difunto, como caricias a la lápida, establecimiento de un contacto o el formar una ronda alrededor de la tumba. La vivencia de la visita a la tumba del difunto implica este tipo de actos que quieren manifestar que, a pesar de que él ya no se encuentre con nosotros, sí podemos contactarnos con él. Entonces la tumba funciona, bajo una estrategia metonímica de sentido, como una extensión de la persona del difunto, y que permite a los familiares estrechar el lazo, consolarse mutuamente y activar la memoria común.

- f) Comidas y bebidas. El compartir un pequeño refrigerio durante o después de la visita manifiesta la comensalidad, el sentido de compartir la mesa como familia y con el difunto. Es en la mesa donde se facilita la conversación y la emergencia de los relatos antes señalados, en los que se vehicula la memoria.

En la salida del recinto se visita las tumbas de parientes más lejanos. Asimismo algunos pasean por tumbas de personajes importantes o de "santitos locales", a los que se hace una petición u oración. Vemos que se da la oportunidad de un acercamiento al mundo, a la vez atractivo pero no menos morbosos, de una cierta farándula de la necrópolis.

Reconocemos estas visitas como prácticas de sentido en la medida que se trata de acción significativa para los sujetos, vivencias de memoria a través de las cuales la familia ejerce dos actividades comunicativas. En primer lugar ofrecen a los miembros menores de la familia la oportunidad de hacer la pregunta por los antepasados y de responder a ellos con narrativas; son los mitos a través de los cuales se da sentido a la entidad comunitaria llamada familia. Es aquí donde encontramos una posibilidad de explorar y explotar el vínculo entre memoria e historia, toda vez que se trata de una acción pedagógica que ocurre de manera más o menos espontánea y que le abre a los niños y jóvenes una perspectiva del "valor del pasado" al que se pertenece. Aquí nos encontramos sobre todo con información ritual de carácter indexal (Rappaport, 1999) en la que se explicita una memoria individual y social pero todavía a una escala menor. Aún así, se puede ir vinculando esa memoria a la memoria social de espectro más amplio y a la memoria histórica. Vemos que se produce un cierto "broche" entre los elementos de la biografía del difunto y algunos eventos históricos que él presenció, sufrió, protagonizó, y que forman parte de la cronología histórica nacional y local.

También en estas prácticas se vehiculan las concepciones fundamentales sobre los difuntos a través de acciones performativas, categorías religiosas que estructuran parte importante de lo que es la cultura de un pueblo. En particular podemos decir que en el cementerio de Temuco se reproduce una concepción de la muerte como paso a otro estado. Los que se encuentran en esta situación de muerte, son descritos como seres queridos susceptibles de entrar en relación con nosotros a través de la conversación verbal, oraciones y pensamientos.

Se busca establecer una relación pacífica con ellos, pues el olvido o la burla podría acarrear problemas en el mundo de los vivos. Creemos que este segundo punto es susceptible de ser tomado en cuenta en la enseñanza de las Ciencias Sociales, considerando que una visita al cementerio ofrece la oportunidad de conocer las costumbres y concepciones de una sociedad. Mediante este ejercicio de memoria se explicita la información canónica de la acción ritual comprometida en estas prácticas de sentido, cuestión que está en directa relación con la memoria colectiva y, por lo mismo, con aquellos marcos referenciales del pasado que nos interesan en la enseñanza escolar.

Por último, reconocemos que la semiósfera de los muertos, el sistema de símbolos que envuelve la necrópolis, es también una semiósfera de la memoria. La ciudad de los muertos se ofrece a los visitantes como un espacio de encuentro con el pasado, con la realidad de la muerte y con los procesos de conformación y evolución de las identidades. En este sentido el cementerio de Temuco muestra el proceso regional de interacción entre las distintas comunidades que lo componen: mapuche, chileno, colonias extranjeras. Los idiomas presentes en las lápidas, los apellidos, las estéticas de las lápidas presentan una serie de evidencias y al mismo tiempo levantan preguntas sobre los estadios de desarrollo del proceso de multiculturalidad e interculturalidad en el que estamos involucrados. Asimismo la semiósfera de los muertos se asemeja a una colección de textos, una biblioteca o un álbum fotográfico de la ciudad de los vivos, en la que se ha ido recopilando la vida social y cultural. Ahí han quedado registrados los eventos de la ciudad, las estéticas, las relaciones interpersonales y sociales. En la medida que nos adentramos, caminando en el camposanto, vamos asistiendo "en vivo" a los cuadros o escenas de la cultura a lo largo de la historia.

CONCLUSIONES

Este estudio arrojó conocimientos referidos a ámbitos diferentes. El primero de ellos se refiere al vínculo entre historia y filosofía. Particularmente sobre el valor que tiene incluir conceptos propios de la filosofía tanto en el desarrollo disciplinar de la historia, como en el de su enseñanza.

La propuesta que aquí se ha elaborado se inscribe, en el modelo historiográfico que vincula la investigación histórica con los métodos

de las ciencias sociales, tal como es presentado por Iggers (2015). Asumimos que experiencias pedagógicas como la que proponemos, que levantan preguntas por la existencia del hombre en sociedad, están a la base de la formación filosófica que los jóvenes debieran recibir hacia el final de la educación media.

Igualmente se ha constatado en este estudio que las categorías de memoria, prácticas y sentido son potentes conceptos para lograr los fines señalados anteriormente. Ahora, en el ámbito de la memoria, el trabajo arrojó que a diferencia de lo postulado por Halbwachs es difícil separar la memoria individual de la memoria colectiva. En las prácticas observadas en el cementerio de Temuco, ambas parecen fundirse. Esto es evidente tanto en la prensa, como en la etnografía.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la historia, cabe destacar lo valioso del cruce que los estudiantes pueden hacer de la vivencia de la visita al cementerio con la información documental. Es decir, lo que ven y vivencia en el lugar, está inscrito en la historia de tu comunidad.

En la misma línea, en el ámbito del desarrollo de competencias ligadas a la historia se promueve un importante ejercicio de imaginación histórica. Los estudiantes con ciertos conocimientos sobre la historia de la ciudad, la composición social y étnica de sus habitantes, a través de la visita al cementerio, y la lectura de análisis de fuentes, pueden aventurarse en la construcción de pequeñas narrativas cercanas a su realidad social y familiar. Es decir se hace posible aprender historia contextualizada y ejercer el oficio de historiador. Además esta visita es una invitación a los niños a practicar la comparación histórica, en concreto, comparar tiempos históricos desde sus propias experiencias familiares.

Sobre el uso de fuentes se comprueba una vez más la riqueza de la prensa para enseñar historia, especialmente historia reciente. La descripción que ésta realiza de la celebración del día de todos los santos y de funerales en Temuco, entrega información muy valiosa para identificar algunos aspectos de la sociedad de Temuco en esa época, sus costumbres, tradiciones culinarias. Así también el rol que el cementerio ocupaba dentro de la ciudad, que trascendía lo referido a la muerte, constituyéndose en un lugar de encuentro importante para sus habitantes.

En lo referente al currículo escolar este estudio valora el aprendizaje no sólo de la historia, sino también de ciertos

rudimentos de las ciencias sociales que son esenciales a la formación de competencias intelectuales y relacionales. En la visita a los cementerios y en el estudio de las fuentes documentales asociadas a ellos, se atiende a algunas de estas dimensiones en la medida que se comprende la complejidad de los fenómenos observados; sus dimensiones culturales, sociales, de creencias religiosas, entre otras, potenciando la experiencia de la apertura y tolerancia.

Finalmente, en una región en tensión por las dificultades interculturales, proponemos esta experiencia de aprendizaje que acerca a las personas a la historia regional de una manera integral. La visibilización de las prácticas de sentido es una invitación a tomar conciencia de que vivimos en una sociedad compleja, y que las relaciones entre nosotros son dinámicas, culturalmente determinadas y susceptibles de ser modificadas.

REFERENCIAS

ACHUGAR, Mariana. *What we remember*. The construction of memory in military discourse, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2008.

BARTON, Keith. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, n. 9, p. 97-113, 2010.

BLOCH, Marc. Memoria colectiva, tradición y costumbre. A propósito de un libro reciente. *Historia e historiadores*. Madrid: Akal, 1999, p. 223-232.

BRAVO, Liliana "¿Desde donde enseñar historia?", ponencia presentada en el "Primer encuentro de profesores de Historia y Ciencias Sociales", Santiago de Chile, Noviembre de 2009. 2008.

BYSTRINA, Ivan. *Tópicos de Semiótica da Cultura*, Sao Paulo, Preprint PUCSP-CISC, 1995.

D'AQUILI, Eugen; LAUGHLIN, Charles; MCMANUS, John. *The spectrum of ritual. A biogenetic structural analysis*, New York, Columbia University Press, 1979.

DILTHEY, Wilhelm. *Psicología y Teoría del Conocimiento*, México D.F., FCE, 1978.

ECO, Umberto. *Tratado de Semiótica General*, Barcelona, Editorial Lumen, 2000.

GEERTZ, Clifford. *La Interpretación de las Culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2006.

GINZBURG, Carlo. *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik, 1994.

GÓMEZ, Cosme; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tiempo y Argumento*, v. 6, n. 11, p. 5-27, 2014.

Memoria y Enseñanza de la Historia... - Elizabeth Montanares-Vargas

GUBER, Rosana. *La Etnografía, Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 2011.

HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

HENRÍQUEZ, Rodrigo. *Aprender a explicar el pasado: el rol de la casualidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: USC, 2011. P. 91-98.

HENRÍQUEZ, Rodrigo; RUIZ, Marcela. "Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos", ponencia presentada en el "Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación", Santiago de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 23-24 agosto de 2012, 2012.

Hermosa despedida a honorable vecino (5 de marzo 1941), *El Austral*, Temuco, p.4.

HOLSTI, Ole. *Content analysis*. Garmer Lindzer y Elliot Aronson, *The handbook of social Psychology*, Addison-Wesley, Reading, v. 2, p. 596-692, 1968.

IGGERS, Georg. "Reflexiones sobre la Historiografía del siglo veinte desde la Perspectiva del siglo veintiuno", ponencia presentada en el "Coloquio Internacional de la ADHILAC", Universidad de la Habana, 7-9 de Septiembre 2015, 2015.

KRIPPENDORFF, Klaus. *Metodología de análisis de contenido, Teoría y Práctica*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1990.

La ciudad se volcó al camposanto (2 de noviembre de 1921), *El Austral*, Temuco, p.4.

LE GOFF, Jacques. *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*, Barcelona, Paidós, 1991.

LEACH, Edmund. *Cultura y Comunicación, La lógica de la conexión de los símbolos, Siglo XXI*. Madrid, 1993.

LESH, Bruce. *Why won't you just tell us the answer? Teaching historical thinking in grades*, Portland, Stenhouse, 2011.

LÉVEQUE, Stéphane. *Thinking historically: educating students for the 21th century*, Toronto, University of Toronto Press, 2008.

LOCK, Margaret; FARQUHAR, Judith. *Introduction*, En: LOCK, Margaret; FARQUHAR, Judith. *Beyond the Body Proper, Reading the Anthropology of material life*. London: Duke University Press, 2007. p. 1-18.

LOTMAN, Iuri. *La Semiósfera I*, Madrid, Cátedra Editorial, 1996.

MONTANARES, Elizabeth. *El cementerio de Temuco en la primera mitad del siglo XIX: un ejercicio para enseñar Historia regional*. En: PAGES, Joan; SANTISTEBAN, Antonio. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones Universidad Autónoma de Barcelona, 2014. p. 497-505.

MOULIAN, Rodrigo. Matices en la interacción: hacia una taxonomía de la comunicación humana. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n. 3, p. 21-30, 1999.

NORA, Pierre. Entre Memoire et Histoire. En: NORA, Pierre. *Les Lieux de Memoire*. París: Gallimard, 1984. p. 27-49.

NORA, Pierre. Pierre Nora en *Les lieux de memoire*. Montevideo, Ediciones Trilce, 2008.

PAGES, Joan. ¿Qué se debería enseñar en historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Revista Escuela de Historia*, v. 1, n. 6, p. 17-33, 2007.

PAGES, Joan. El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, n. 7, p. 69-86, 2009.

PLA, Sebastián. "La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar", ponencia en el "Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia", Santiago de Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 11-13 de Septiembre de 2013, 2013.

PRATS, Joaquín. La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Revista Escuela*, v. 21, p. 22-23, 2007.

PRATS, Joaquín. En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 9, p. 8-18, 2010.

PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan. ¿Por qué y para qué enseñar historia? En: PRATS, Joaquín. *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó, 2011. p. 13-29.

PRIETO, José; GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro. El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en Bachillerato. *Clío, History and History Teaching*, n. 39, 2013.

QUNTRIQUEO, Segundo; TORRES, Héctor. Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa*, v.14, n.1, p. 16-33, 2012.

RAPPAPORT, Roy. *Ritual and Religion in the Making of Humanity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

RICOEUR, Pierre. *La Memoria, la Historia, el Olvido*, Madrid, Ed. Trotta, 2010.

SANTISTEBAN, Antonio. La formación de competencias del pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, n.14, p. 34-35, 2010.

SANTISTEBAN, Antonio; GONZÁLEZ, Neus; PAGES, Joan. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: ÁVILA, Rosa; RIVERO, María; DOMÍNGUEZ, Pedro. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Fernando el Católico, 2010. p. 115-128.

SEIXAS, Peter y MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

Memoria y Enseñanza de la Historia... - Elizabeth Montanares-Vargas

SORGETINI, Hernán. Reflexión sobre la memoria y autoreflexión de la historia. *Revista Brasileira de Historia*, v. 23, n. 45, p. 103-128, 2003.

STEPHENS, W.B. *Teaching local history*, Manchester, Manchester University Press, 1977.

STEWART, Pamela; STRATHERN, Andrew. *Ritual*, London, Bloomsbury, 2014.

THOMPSON, Edward. *Making History. Writings on History and Culture*, New York, The New Press, 1994.

TILLEY, Christopher. "Ethnography and Material Culture", en Paul Atkinson; Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland y Lyn Lofland (coord.), *Handbook of Ethnography*, London, Sage Publications, pp. 258-272, 2007.

Triste día para la ciudad (20 de mayo de 1887), *El Cautín*, Temuco, p.6.

TURRA-DÍAZ, Omar. Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2012.

TURNER, Victor. *La selva de los símbolos*, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1980.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n. 2, p. 27-35, 2003.

VAN SLEDRIGHT, Bruce. *The challenge of rethinking history education: on practice, theories, and policy*, New York, Routledge, 2011.

VAN SLEDRIGHT, Bruce. *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*, New York, Routledge, 2014.

VENEROS, Diana; TOLEDO, María. Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago-Chile). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, v. 35, n.1, p. 199-200, 2009.

VOLPI, Franco. *Martin Heidegger: la experiencia del camino*, Barranquilla, Ediciones Uninorte, 2009.

WARNICH, Pieter. The value and role of cemeteries: Designing a possible methodology for teaching heritage to history learners. *Yesterday Today*, n. 5, p. 71-95, 2010.

WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

WINEBURG, Sam, MARTIN, Daisy y MONTE-SANO, Chauncey. *Reading like a historian: teaching literacy in middle & high history classrooms*, Nueva York, Teachers, 2013.

Submetido em Setembro 2017

Aceito em Novembro 2017

Publicado em Janeiro 2018