

V Congreso
Educación,
Museos &
Patrimonio

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS, DIBAM.
COMITÉ NACIONAL DE MUSEOS, ICOM-CHILE.

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL N° 238-237
ISBN 978-956-244-285-5

PRIMERA EDICIÓN, DIBAM-CECA-CHILE, 2014.
SANTIAGO DE CHILE.

Índice

PRIMER DÍA

PRESENTACIÓN

- Palabras de **Patricia Herrera**, presidenta del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA Chile. 09
- Palabras de **Isabel Alvarado Perales**, vicepresidenta del Comité Nacional de Museos, ICOM-Chile. 10
- Palabras de **Magdalena Krebs**, directora de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam. 11

CONFERENCIA INAUGURAL

- "La museografía que se puede construir desde la didáctica", **Joan Santacana**, Universidad de Barcelona, España. 14

MESA 1: TERRITORIOS Y MEMORIAS: LA VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD

- "Τέμενος . Memorial efímero 3F", **Claudia Vergara** (Chile). 26
- "Uruguay trabaja" y "Girasoles": dos propuestas de escuela-taller. Inclusión de nuevos públicos", **Magdalena Muttoni** y **Lucía Nigro** (Uruguay). 34
- "Experiencia del proyecto "Red de sitios de memoria para la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia", para la revelación de sitios de memoria", **Rafael Chavarría**, (Chile). 42

MESA 2: DIVERSIDAD DE PÚBLICOS E INCLUSIÓN SOCIAL EN LOS MUSEOS

- "Infancia y género en el museo", **Irene de la Jara** y **Fernanda Martínez**, (Chile). 50
- "Pequeñas grandes experiencias: investigando las visitas guiadas de niños y niñas en el Museo Histórico Nacional", **Bárbara Elmúdesi** y **Daniela Marsal** (Chile). 58
- "Museo Afro Brasil: acción educativa e inclusión social", **Isla Andrade Pereira de Matos** (Brasil). 64

MESA 3: NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- “Desafíos de la imagen 3D como herramienta educativa para la valorización del patrimonio nacional escultórico”, **Víctor Fajnzylber y Natalia Portuqueis** (Chile). 74
- “MuXe0: una experiencia interactiva”, **Lucía Nigro y Magdalena Muttoni** (Uruguay). 82
- “Cortometraje stop motion Mari Mari”, **Tania Basterrica y Gabriela Carmona** (Chile). 88

SEGUNDO DÍA

MESA 4: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE CECA CHILE

- “Entremareas”: construcción didáctica de una exposición itinerante, **Cecilia Infante** (Subdirección de Museos, Dibam). 98
- “El cine 3D, recurso didáctico innovador”, **Luz Marina Lindegaard** (Museo Interactivo Mirador). 106
- “¿Qué se aprende, cuánto se aprende? Evaluación de aprendizajes de las visitas guiadas en el MHN”, **Leonardo Mellado** (Museo Nacional Benjamín Vicuña Mackenna, Dibam). 112
- “Creación de material educativo: audiovisuales para niños”, **Geraldine Escobar y Macarena Ruiz** (Museo Artequin Viña del Mar). 120

MESA 5: CREATIVIDAD Y MEDIACIÓN EN LOS MUSEOS

- “Ver sin mirar”. Abriendo museos para personas con discapacidad visual, **Daniela Gueselaga** (Chile). 132
- “Recordando el pasado. Porque yo estuve ahí” y “La maleta del recuerdo”, **Mauricio Soldavino, Marcela Torres y Fernanda Venegas** (Chile). 138
- “Actividades en el MSSA: vivenciar e interpretar nuestro patrimonio”, **Catalina Fernández, Alma Molina y Scarlette Sánchez** (Chile). 146

MESA 6: GESTIÓN Y EDUCACIÓN INNOVADORA EN EL PATRIMONIO LOCAL	
“Educación patrimonial en el contexto local: Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo”, Rayén Pérez, Pía Pizarro y Fernanda Venegas (Chile).	158
“El economuseo de la Ilha da Pintada, Porto Alegre: la musealización de la artesanía con escamas de pescado como medio de desarrollo sostenible y cambio social,” Ana Maria Dalla Zen (Brasil).	166
“Experiencia educativa del Museo Histórico de Placilla. Circuito para la sustentabilidad patrimonial de Placilla de Peñuelas”, Pamela Fuentes (Chile).	174
MESA 7: EL PAISAJE NATURAL Y CULTURAL COMO ESPACIO EDUCATIVO DINÁMICO	
“Educar desde el patrimonio: experiencia de los humedales en Chiloé”, Daniela Barría y Tomás Jorquera (Chile).	184
“Espacio San Isidro. Arte contemporáneo y formación de audiencias en el contexto universitario”, Rodrigo Bruna y Natalia Miralles (Chile).	192
“Bicipaseos patrimoniales: difusión y apropiación ciudadana del patrimonio cultural de Santiago”, Nicolás Aguayo y Claudia Arellano (Chile).	198
LOS AUTORES Y AUTORAS	208
COMISIÓN ORGANIZADORA DEL V CONGRESO DE EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO	222

Presentación

PRESENTACIÓN

El **V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio**, titulado “Creatividad e innovación educativa en museos y espacios patrimoniales”, analizó y compartió experiencias, proyectos e investigaciones creativas y transformadoras, que apuntan a mejorar las prácticas educativas y la relación de las comunidades con estas instituciones, en el entendido que dichos vínculos ayudan a generar un positivo cambio social.

Esta versión –realizada el 30 de septiembre y 1 de octubre de 2013– contó con la presencia de Joan Santacana, destacado académico de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad de Barcelona (España). Uno de los máximos impulsores de la museografía didáctica en su país, así como el promotor de algunas de las primeras iniciativas en la reconstrucción in situ de yacimientos arqueológicos en España.

Conjuntamente panelistas chilenos y latinoamericanos presentaron sus iniciativas y reflexiones sobre: la educación e inclusión social en las exhibiciones (permanentes y temporales); el uso de nuevas tecnologías (TICs) en la educación en museos y espacios patrimoniales, y la creatividad educativa e inclusión social en museos y espacios patrimoniales.

Palabras de Patricia Herrera Styles

Presidenta del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA Chile.

Muy buenos días, a nombre del CECA Chile, quiero brindarles la más cordial bienvenida al V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, que en esta oportunidad lleva por título "Creatividad e innovación educativa en museos". Este encuentro es posible gracias al esfuerzo conjunto de tres organizaciones largamente ligadas al patrimonio en nuestro país: la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam, el Comité Chileno de Museos, ICOM Chile, y el Comité de Educación y Acción Cultural, CECA Chile, las que agradezco enormemente, ya que sin su participación y apoyo esta actividad no se habría materializado.

Para CECA Chile es un honor recibirlos hoy en este espacio recientemente renovado del Museo de la Educación Gabriela Mistral, el que nos permitirá acogerlos durante dos días.

Agradecemos y damos un especial saludo al expositor internacional que nos acompaña en esta ocasión, Joan Santacana Mestre, quien compartirá con nosotros sus valiosas experiencias profesionales sobre la didáctica, la educación patrimonial y los museos. Asimismo, saludamos a los ponencistas extranjeros y nacionales presentes en esta oportunidad.

La quinta versión del Congreso de Educación, Museos y Patrimonio propone analizar los conceptos de creatividad e innovación en el trabajo educativo en los museos y otros espacios patrimoniales, acorde con lo que el Consejo Internacional de Museos, ICOM, propuso como tema

para su Conferencia General, celebrada en Río de Janeiro, Brasil), en agosto de 2013, y que tuvo como tema central la fórmula: "Museos (memoria + creatividad) = cambio social".

Los invitamos a participar de esta instancia de debate y reflexión que ahora comienza, con las siguientes preguntas: ¿son nuestros museos espacios que promueven el cambio social?, ¿cómo asumimos este desafío?, ¿la creatividad y la innovación son herramientas propias de nuestro quehacer cotidiano al interior de nuestras instituciones?, ¿de qué forma combinamos la creatividad y la innovación con las demandas de cambio que el público nos transmite?

Los exhorto, entonces, a observar –como sostiene el profesor Santacana– "el museo con una nueva mirada", en la cual conceptos tales como inclusión social, nuevas tecnologías, educación creativa, museografía didáctica y memoria sean los ejes a partir de los cuales reflexionemos en estas dos jornadas.

Muchas gracias.

Palabras de Isabel Alvarado Perales

Vicepresidenta del Comité Nacional de Museos,
ICOM Chile.

En nombre de la directiva del ICOM Chile quisiera darles la bienvenida y felicitar especialmente a los organizadores de este evento.

Deseo destacar la importancia que tiene este encuentro en la promoción de la educación en el contexto de los museos en Chile y desearles el mejor de los éxitos en esta jornada.

Muchas gracias.

Palabras de Magdalena Krebs Kaulen

Directora de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam.

Me alegra inaugurar esta quinta versión del Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, que la Dibam organiza cada dos años, en conjunto con el Comité de Educación y Acción Cultural, CECA-Chile, adscrito a ICOM Chile.

La Dibam tiene, junto a otras instituciones, la responsabilidad de propiciar la discusión y reflexión respecto de investigaciones, estudios y experiencias, que se están dando en materias tales como el patrimonio, la memoria, la didáctica y la innovación en museos y otros espacios patrimoniales.

Por esto celebro que podamos contar con la participación del destacado académico de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad de Barcelona, Joan Santacana, uno de los máximos impulsores de la museografía didáctica en su país, quien dictará la conferencia inaugural.

En la quinta versión del Congreso vemos una consolidación de esta iniciativa, y una confirmación de la necesidad de propiciar estos espacios de discusión. De las 80 exposiciones que llegaron tras la convocatoria podremos contar con 18 expositores, entre los cuales se encuentran académicos de universidades y profesionales de museos de Brasil y Uruguay, y también provenientes de seis regiones de Chile. A ello, sumamos los más de 400 interesados en asistir, aunque sólo podemos contar con unas 250 personas, pues es la capacidad que brinda esta preciosa sala, que sólo hace poco pusimos a disposición de la comunidad.

En el IV Congreso se abordaron con énfasis las problemáticas de la memoria desde distintas perspectivas, revelando la complejidad de los procesos individuales y colectivos de recuperación, resignificación y uso social de la memoria y del patrimonio.

En esta oportunidad el tema del encuentro se guió por la definición que el Consejo Internacional de Museos, ICOM, estableció como tema de este año: "Memoria + creatividad = cambio social", y que fue el eje central para la Conferencia General que realizó, en agosto, en Río de Janeiro, Brasil.

En esta línea, el Congreso convocó a abordar el tema de la creatividad e innovación en el trabajo educativo en los museos y otros espacios patrimoniales.

Espero que esta instancia sea de reflexión y sirva para compartir iniciativas, experiencias e investigaciones creativas e innovadoras en museos u otros espacios patrimoniales, las cuales apunten a mejorar las prácticas educativas y la relación de las comunidades con estas instituciones, en el entendido que dichos vínculos ayudan a generar un positivo cambio social.

Muchas gracias.



Conferencia Inaugural

La museografía que se puede construir desde la didáctica

Joan Santacana Mestre

En el texto el autor expone como la didáctica halla en las imágenes y los objetos unos aliados importantes. Y por esto plantea la necesidad de que los museos aprovechen sus colecciones –en una época en donde la virtualidad gana terreno– para que, a través de un guión bien pensado y lúdico, se logre la comprensión de las diversas temáticas que exhiben.

Las enseñanzas del último lustro

En el último lustro, hemos tenido la suerte de compartir diversas investigaciones sobre didáctica del patrimonio. Se trata de investigaciones que han culminado en tesis doctorales, y cada una de ellas plantea una faceta de la didáctica, de modo que hoy puedo empezar a esbozar un cuadro completo y más complejo de lo que es posible hacer cuando se enseña algo a través de un museo.

La primera investigación a la que haré referencia es la de la doctora Neus Salle, que trata de valorar el resultado del aprendizaje de la historia a través del método por descubrimiento y su impacto entre los adolescentes¹. La tesis investigaba a un grupo de alumnos que veinte años antes habían sido objeto de un “experimento didáctico”; realizaron el aprendizaje de la historia mediante un método basado en el estudio de casos, con el objetivo de aprender el método de análisis de la historia. La hipótesis de esta investigación era que, “en la medida que el aprendizaje por descubrimiento pueda ser más significativo que los aprendizajes posrecepción, los implicados en este modelo de enseñanza/aprendizaje deberían mantener recuerdos vivos y satisfactorios”. El resultado incuestionable de la investigación, que duró tres

años fue que, no sólo se confirmaba la hipótesis, sino que los sujetos que habían trabajado según estas metodologías las valoraban muy positivamente con respecto a su aprendizaje de la Historia.

La segunda investigación a la que me refiero fue desarrollada por la Dra. Nayra Llonch, también en el seno de nuestro grupo y trataba de analizar la indumentaria como recursos didácticos². En realidad una profundización en la didáctica del objeto, planteando el vestido como “objeto”. La investigación, que estudiaba cómo se enseñaba y qué podía aprenderse a través de la indumentaria. La tesis pone de manifiesto como los objetos del museo realmente pueden ayudar a la construcción de un currículo integrado. Enseñar cualquier cosa a través o mediante objetos es una de las fórmulas más eficaces; y el museo es un depósito de objetos.

La tercera investigación a la que quisiera referirme fue la que bajo nuestra dirección desarrolló la Dra. Laia Coma, y que consistió en un análisis en profundidad de las actividades educativas y didácticas del patrimonio en un número importante de ciudades españolas³. Se trataba de analizar y valorar ¿Cómo se enseña el patrimonio? El objetivo era realizar una propuesta de modelización de las mismas. En esta importante investigación, con mi-

les de encuestas por todo el país, se intentaba, en un primer estudio examinar y clasificar lo que se estaba haciendo; en un segundo estudio eran valorados los resultados, y en un tercero se buscaba realizar una propuesta estructurada de modelos de didáctica del patrimonio; es decir, una guía de cómo actuar.

En este significativo trabajo, su autora pudo demostrar que las actividades educativas realizadas en España con un alto contenido patrimonial, aun cuando no parten de esquemas comunes, presuponen la existencia de modelos implícitos y poco variados, y por lo tanto susceptibles de ser agrupados en un sistema taxonómico simple. Y esto es lo que se hizo, proponiendo una modelización de las formas de intervención en museos y conjuntos patrimoniales.

La cuarta investigación a la que quisiéramos hacer referencia la realizó al Dra. Clara Masriera, y consistió en el análisis de los espacios de presentación del patrimonio arqueológico⁴. El estudio comparó qué se “aprende” en una visita a yacimientos arqueológicos fosilizados y reconstruidos. El resultado del trabajo nos sorprendió, ya que apuntaba a que, no sólo no se produce aprendizaje en la visita a los yacimientos fosilizados, sino que incluso se producía un cierto “desaprendizaje”, es decir, la gente sabía mucho menos al salir que lo que sabía previamente a la visita.

La quinta investigación la debemos a la Dra. María Feliú, y está centrada en el arte en el contexto de la educación primaria; parte de la necesidad de una teoría que explique las causas del interés de niños y niñas por determinadas fórmulas de arte y el rechazo hacia otras. La indagación trata de aislar algunos factores que contribuyen a este hecho; parte de la hipótesis de que es el método de enseñanza un factor determinante para el desarrollo de una

determinada estética. El resultado no deja de sorprender, ya que, en el fondo, un componente fundamental es la repetición a través de los mass media de determinadas obras o fórmulas artísticas⁵.

La sexta y última investigación la está realizando nuestra colega Victoria López; es una investigación en curso que finalizará, en enero de 2014, y será presentada entonces a nuestra pequeña comunidad científica en forma de tesis doctoral. Sin embargo, la propuesta nos atañe, ya que lo que se está haciendo es, tomando como base un pequeño museo comarcal de arte, con obras del siglo XIX que no son en absoluto grandes obras de la historia de la pintura.

Propone dos tipos de análisis: por una parte las obras se muestran acompañadas de comentarios “canónicos”, académicos y formales del cuadro; por el otro lado las mismas obras se muestran acompañadas de comentarios y visiones muy subjetivas de las mismas, introduciendo elementos emocionales. El estudio utiliza tablets y códigos QR en una docena de obras; a

1. Neus Sallés i Tenas. (2009): L'aprenentatge de la Història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tesisred.net/handle/10803/1347>

2. Nayra Llonch Molina. (2009): Espais de presentació de la indumentària com a recurs didàctic: problemàtica i Estat de la qüestió. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tesisred.net/handle/10803/1343>

3. Laia Coma Quintana. (2011). Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización. Barcelona: Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://www.tesisred.net/handle/10803/52205>

4. Clara Masriera i Esquerra. (2007)., Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tesisred.net/handle/10803/1335>

5. María Feliú. (2010). Metodologies d'ensenyament i aprenentatge i factors de percepció de l'art en l'educació primària. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tesisred.net/handle/10803/1346>

continuación a los usuarios se les solicita llenar un cuestionario de satisfacción. Pues bien, los que han realizado el recorrido mediante comentarios subjetivos muestran niveles de satisfacción más altos que los otros, y son más proclives a recomendar a otros usuarios que realicen la visita, que los que han visto el museo ayudados por comentarios de tipo más formal.

Estas cinco investigaciones realizadas, entre el 2007 y el 2013, nos permiten plantear la didáctica del patrimonio desde una perspectiva y un punto de vista quizás algo más sólido de lo que hemos venido haciendo hasta ahora.

Nuestras conclusiones las podríamos esquematizar en los siguientes puntos.

Necesidad de una didáctica del patrimonio lúdica

El patrimonio histórico, en la medida que refleja la vida, no debería ser aburrido para nadie; ¡En todo caso, los aburridos somos los museólogos! Museizar significa aprovechar las habilidades y el potencial de las personas. Hay etapas en la vida, como la infantil y juvenil, en donde el juego suele ser el gran instrumento de aprendizaje.

De todos los mecanismos que tiene una cultura para integrar a los niños y los jóvenes, el juego es quizás uno de los más importantes; es un método de aprendizaje como cualquier otro que funciona mediante el sistema de ensayo / error y ha sido utilizado siempre y para todo tipo de sociedades humanas. Como instrumento insustituible de relación afectiva y social es fundamental, ya que proporciona la inevitable experiencia previa, atribuye roles en las relaciones sociales, y proporciona los subcódigos y comportamiento que se desarrollarán en la vida adulta.

En realidad el juego es un ejercicio recreativo sometido a reglas, según el cual, se gana o pierde. Por tanto, es una práctica de carácter lúdico: esta es la primera concisión para que sea un juego; en segundo lugar, los juegos se rigen por determinadas reglas, sin las cuales, propiamente, dicho, no existe; finalmente, en todo juego se gana o se pierde.

La finalidad explícita del juego no es educar, en todo caso, la educación es una finalidad oculta, y que está escondida en los propios mecanismos de la cultura. En realidad, jugar consiste en sacar ideas de su propio contexto y aplicarlas a otro. Precisamente, el aspecto lúdico del juego radica en sacar las cosas de su marco, de manera que esos elementos fuera de contexto pueden utilizarse de forma libre, sin límites ni cargas adicionales. Por eso es divertido. Pero, aparte de entretenido, es también cierto que desde el punto de vista de la estructura de una cultura, las actividades lúdicas tienen muchas funciones además de la de enseñar a los jóvenes determinadas técnicas. El juego es pues, una de las mejores formas de aprender los conceptos propios de la cultura en la que estamos sumergidos, tanto para los adultos como para entes niños y niñas.

De aquí se deriva la existencia de una didáctica lúdica, cuya base metodológica es el juego, la simulación, el asumir roles en contextos modificados que permiten fórmulas de aprendizaje muy diferentes de las habituales. Partimos de la aseveración que Comenius hizo en su *Didáctica magna* (1657), definida como "artificio universal", es decir, que se aplica en todo el mundo, sea cual sea la disciplina con el objetivo, para enseñar de una manera eficaz, y lo más rápidamente posible, sin tedio, sin aburrimiento, sino de forma atractiva y agradable".

Y hay muchas posibilidades de enseñar ya sea historia, ciencias de la naturaleza o mecánica mediante juegos. Así por ejemplo, los de simulación son instrumentos muy poderosos, ya que permiten recrear situaciones y problemáticas del pasado. Además, el simulacro estimula el pensamiento divergente, tan importante para comprender la historia o el mundo natural, y es una herramienta para adiestrarnos en la toma de decisiones, emulando el pasado y simplemente situándose en el presente.

Finalmente hay que decir que mostrar el patrimonio mediante el juego es una de las formas más eficaces de introducir al usuario en la complejidad de la ciencia o en el estudio del pasado y, en especial, en la complejidad que supone toda toma de decisiones. La didáctica, o es lúdica o no es didáctica. Un didacta aburrido, no es en realidad un didacta, es un estafador.

El museo y el patrimonio requieren de la construcción de guiones

La acción didáctica sobre el patrimonio, en especial, en el patrimonio museístico, que es aquel que está encerrado en vitrinas o escaparates, no empieza con la visita sino que debería empezar en el propio diseño de estos equipamientos culturales. En efecto, el museo, como equipamiento cultural cumple muchas funciones, como las de conservar el patrimonio, investigarlo adecuadamente y educar mediante él.

Normalmente, cuando un museo es diseñado los técnicos, los arquitectos, tienen muy en cuenta que aquel edificio ha de “conservar”, con lo cual se preocuparán por las condiciones óptimas de conservación de los objetos, según sean tejidos, papel, metales o piedra. También proyectarán laboratorios de análisis, espacios para el personal técnico,

salas de conferencias y otros complementos. Lo que ya no es tan probable es que se atengan a los criterios didácticos. Y si la exposición del museo no se adecua a los criterios de la museografía didáctica es fácil que el resultado sea un equipamiento incompleto, ya que puede ser eficaz para conservar; puede disponer de espacios para investigar, pero sus exposiciones no serán las adecuadas para los visitantes potenciales. Por lo tanto, la museografía didáctica plantea no sólo cómo hay que actuar en el interior del museo, sino también cómo construir la propia exposición. Para ello habrá que fijarse en la museología, es decir, en explicar en el museo y en la museografía, o sea, como hay que explicarlo, con qué recursos.

Un museo se basa en los objetos que almacena, conserva, investiga y expone. Sin embargo, un conjunto de piezas si no están unidas por un guión que les dé sentido, son como un montón de ladrillos que por sí mismos no son una casa; lo que los convierte en una casa es el proyecto del arquitecto que les da sentido y función. De forma similar, un museo que contenga muchas obras, y no estén dispuestas de acuerdo con un guión muy bien pensado, en realidad no es un museo, aun cuando tenga apariencia de tal; es como el almacén de un anticuario, que contiene muchas cosas de valor desigual, pero que no nos transmiten ningún mensaje especial.

Por lo tanto, un museo requiere siempre de la existencia de un guión; ocurre aquí como en cualquiera de las artes escénicas, ya fuere el cine o el teatro: siempre hay que pensar en la existencia de un hilo conductor argumental. Claro está que éste admite todos los géneros: podemos trazar uno trágico si el museo muestra objetos que se relacionan con el sufrimiento, la guerra, la tortura o la enfermedad; también podemos esbozar uno lúdico si el museo

contiene elementos que se prestan a ello, como películas, juguetes, deportes, etc. A veces puede ser una secuencia estética o una narración compleja de mitos. Hay guiones para todo, pero lo que no es posible es que se carezca de trama. A esto le llamamos guión museológico. La museología nos define pues los temas y los lemas bajo los que se estructurará la exposición.

Habitualmente el guión museológico tratará los contenidos conceptuales. Son las cosas que hay que explicar sobre los objetos expuestos. Un concepto es siempre una imagen mental que nos permite comprender e interpretar las cosas, las experiencias y todo lo que nos rodea.

Para que los conceptos se adecuen a la didáctica han de atender a los principios generales de la misma, a saber:

- Los conceptos deben exponerse desde lo más simple a lo más complejo. Hay que empezar por las ideas fundamentales, sencillas e ir ganando en complejidad; si se mezcla todo, el resultado es un concepto no comprensible.
- Los conceptos hay que estructurarlos de modo que vayan de lo próximo a lo más lejano; lo próximo es lo conocido, lo que tenemos a mano, lo que pisamos y vemos continuamente.
- Los conceptos hay que estructurarlos de forma jerárquica; no todos tienen el mismo valor ni la misma importancia; hay que saber jerarquizarlos en el discurso o guión museológico.
- Los conceptos deben estructurarse con todo el rigor científico posible; ello es inexcusable. La didáctica no presupone banalizar los contenidos; cuando se utiliza la supuesta excusa didáctica para crear contenidos sin rigor, simplemente se comete una estafa. Sin embargo hay que tener presente que el sinónimo de rigor científico no es aburri-

miento. Lo divertido no es lo contrario de serio y riguroso; es lo contrario de aburrido.

- Por ello hay un tipo de aprendizaje que se produce cuando las nuevas ideas son relacionadas subordinadamente con ideas relevantes de mayor nivel. Estas ideas o conceptos previos de superior nivel son llamados inclusores y sirven de anclaje para las nuevas ideas o conceptos. Existen varios tipos de aprendizaje subordinado; uno de ellos es el derivativo, que se produce cuando los nuevos conceptos tienen un carácter de ejemplo o ilustración de los conceptos ya existentes o inclusores; es decir, pueden ser derivados de forma relativamente fácil a partir de los inclusores ya existentes. Los objetos pues, facilitan este tipo de aprendizaje mediante la inclusión derivativa. El guión debe tener presente este mecanismo fundamental de la mente.

Sin embargo, el guión museológico, en determinados museos, no puede limitarse a tratar de los conceptos; debe acercarse al usuario, a los métodos o procedimientos con los que operan las diversas disciplinas. Así por ejemplo, en un museo de ciencias naturales, o de arqueología o de historia, no es suficiente que a los usuarios se les introduzca en aquello que hay que saber sobre el tema; es muy importante también, quizá más, introducirlos en cómo lo sabemos, en cómo hay que proceder para obtener un análisis crítico de cada uno de los temas u objetos expuestos. En didáctica a este tipo de contenidos que nos enseñan a hacer algo, se les llama "procedimentales".

El guión museológico ha de plantear pues los contenidos procedimentales, al igual que ha planteado los conceptuales.

Para los contenidos procedimentales lo primero que hay que tener presente es que no existe ciencia sin método; el método es lo más importante de

toda disciplina científica, y el museo si no muestra los métodos de análisis de las disciplinas corre el riesgo de convertirse en banal e inútil. Hay que tener presente que los conceptos hoy son muy fáciles de adquirir mediante el uso de buscadores en la web. Un usuario de un museo, con un iphone o un smarphone puede acceder fácilmente a cualquier concepto. Sin embargo, son los métodos de análisis, el acercarse al análisis crítico, a las fuentes del conocimiento histórico, artístico o científico lo que más difícil resulta. Y esto, si no lo proporciona el museo, no es fácil de obtener de otra forma.

Para una correcta didáctica de los procedimientos, el guión museológico ha de actuar con rigor, teniendo presente los principios generales de la didáctica en este campo, a saber:

- Hay que definir muy bien los procesos antes de explicar los pasos. Un proceso es un camino, en el que hay que definir muy bien los pasos.
- Es preciso ordenar rigurosamente los pasos; no se puede alterar el orden en un proceso de análisis de cualquier tipo.
- Hay que tener presente que un procedimiento implica saber hacer alguna cosa; tiene un carácter aplicado. Si el museo tratara de gastronomía el procedimiento podría ser aprender a cocinar un plato; si el museo fuese de arqueología el procedimiento podría ser aprender a conocer como sabemos el contenido de una vasija antigua a partir del análisis de sus residuos grasos, y si fuese de un museo de arte el procedimiento podría ser el de conocer como lo pintó el artista.
- Para enseñar contenidos procedimentales, el museo ideal debería parecerse a un laboratorio en su género, ya sea de historia, de física o de arte.
- Finalmente, el aprender el método (procedimiento) es siempre un proceso mental. Nuestra mente puede operar mediante inducción, es decir,

ir de lo particular y concreto a lo general y abstracto o bien puede ser mediante un sistema hipotético-deductivo, en el cual se parte de un esquema e hipótesis general para llegar al análisis de lo particular o concreto.

El museo enseña con objetos; su didáctica es la del objeto

La didáctica halla en las imágenes y los objetos unos aliados importantes. Que los museos han de ser instrumentos educativos hoy no se suele discutir ya. Ello implica suponer que sus colecciones en realidad constituyen o pueden constituir la base para una didáctica basada justamente en los objetos que en ellos se almacenan.

La didáctica, como disciplina, desde sus comienzos se basó en las imágenes y en los objetos. Baste mirar de nuevo la obra de Jan Amos Komenský (1592-1670) –conocido como Comenius–, *Orbis Pictus*, escrita en 1658 para darse cuenta que el padre de la didáctica no concebía esta disciplina sin que los conceptos estuvieran ilustrados con objetos. ¡Su libro era en realidad un manual ilustrado ya a mitad del siglo XVII! Hoy nadie discute el valor didáctico de la imagen; mucho menos se puede discutir el valor didáctico de los objetos.

No obstante, este extremo, que parece tan obvio, no fue plenamente teorizado hasta el siglo XX; en efecto, hay que esperar a María Montessori (1870-1952), para ver formuladas las bases de lo que podríamos denominar una didáctica del objeto. Fue ella la primera que planteó el axioma de que “los objetos enseñan”. Este planteamiento coincidía en lo que en la primera mitad de aquel siglo se denominó “escuela nueva”. Para Montessori, el uso de objetos no es un simple accesorio para los educadores, sino que era un elemento central de

su método. Lo principal, dice Montessori, son los objetos, y no la enseñanza de la maestra". Al ser el niño quien los usa, pasa a ser él la entidad activa. Los materiales, para esta pedagoga, literalmente, reemplazan a la maestra.

El uso de objetos y de materiales en Montessori se apoyaba en dos principios: por un lado creía que se producía una interacción sensorial entre los niños y los objetos que conducía a un autoaprendizaje lúdico; por otro, la utilización de los objetos ayudaba a cultivar los sentidos, a desarrollarlos y a corregir los errores. Tanta importancia daba Montessori a los objetos y a los materiales que, literalmente, reemplazaban a todo lo demás, incluido al educador como se ha dicho.

Si el método Montessori es una de las bases teóricas de la didáctica del objeto, el método denominado Decroly (1871-1932) es la otra base que nos aporta la didáctica clásica. Este psicólogo y médico belga desarrolló su método teniendo en cuenta lo que él denominaba "los centros de interés", es decir, concebía el aprendizaje como un proceso global, en el cual el niño no opera siempre con una mente sintética y no analítica, o sea percibe un todo completo y no por partes o fragmentos de la realidad. Así, si a un niño se presenta un perro, primero percibirá el animal como un todo y tan sólo luego se fijará en sus partes. Esto es lo que se denomina "principio de la globalidad". El segundo principio es el del interés; es decir, que estipula que el interés del niño por las cosas está relacionado con sus necesidades. Si planteamos una lista de necesidades, obtendremos sus puntos de interés. De aquí que estructure su método basándose en los "centros de interés".

Ello le llevó a la conclusión de que hay tres tipos de ejercicios fundamentales en la didáctica. Los de

observación, los de asociación y los de expresión. Para lo cual los objetos son fundamentales, ya que es necesaria su observación directa, completa, de todas las formas posibles. Solo después de haber observado los objetos pueden establecerse asociaciones de causa efecto, de espacio o de tiempo. Finalmente, Decroly no concebía el aprendizaje si lo aprendido no se podía expresar.

Por todo ello, los objetos se convierten en el material principal para el aprendizaje de los niños; son su juguete y su auténtico libro. Este material, según este pedagogo belga podía ser de dos tipos: el que aportaba el propio niño, objetos materiales inertes, plantas, animales, fotografías, etc., y el material "didáctico", o de juegos educativos, los motores, pequeñas máquinas, etc.

Todos estos objetos y elementos son los que pueden transformarse en "centros de interés", es decir, en el lugar en torno al cual confluirá la actividad escolar.

Si Montessori y Decroly pueden constituir referentes teóricos sobre los que se apoya la didáctica del objeto en la clase, en la medida en que los humanos construimos nuestras abstracciones con soportes de imágenes concretas, estos mismos postulados son susceptibles de ser trasladados a los museos. La razón es que nuestra imaginación, tanto la infantil como la adulta, funciona sobre elementos concretos y no sobre abstracciones. Cuando alguien imagina el clasicismo griego, que es un constructo teórico y abstracto, en realidad su mente parte de modelos reales, concretos; igualmente ocurre cuando un estudiante se plantea la crisis bajo-imperial romana o la toma del poder por los bolcheviques.

En la cabeza del historiador, al igual que en la del estudiante, se barajan no sólo documentos que le

permiten recrear el período, sino también imágenes concretas que constituyen el nexo que aglutina el tema objeto de investigación. Por lo tanto, cuando construimos abstracciones del pasado –es decir, historia– partimos siempre de elementos concretos. Así, es imposible imaginar la vida en la edad media o en una vivienda obrera del siglo XIX sin que a nuestra cabeza concurren imágenes de objetos que atribuimos a la vida diaria del período que pretendemos historiar. Entonces, podemos concluir que los piezas concretas que se exponen en los museos constituyen los soportes conscientes o inconscientes de las construcciones abstractas de la historia.

Sin embargo, esos objetos museísticos no sólo son imprescindibles para historiar, es decir, para construir abstracciones sobre lo que ya no existe, sino que, como es bien sabido, constituyen con frecuencia fuentes inestimables para la comprensión del pasado por parte de la ciudadanía en general. El conocimiento directo de los objetos– ya sea un coche antiguo, una máquina, una pintura, un tipo de arma o un mueble–, permite deducir y comprender muchos aspectos del pasado que de otra forma resulta muy difícil entender.

Por lo tanto, podríamos concluir afirmando que los objetos son soportes de las abstracciones históricas y fuentes de conocimiento del pasado. Es evidente que muchos conceptos en historia deberían derivar, fundamentalmente, del análisis metódico de los objetos; conceptos y objetos son dos caras de la misma moneda.

Si se aceptan estas premisas, resulta de una lógica aplastante que enseñar con los restos del pasado y con los objetos, las colecciones de los museos debería formar parte de la práctica habitual de la escuela y de la universidad. El labo-

ratorio de ciencias sociales debería ser lo normal y no la excepción.

Las razones que inducen hoy a plantear una didáctica del objeto, propia del museo, para la enseñanza de la historia antigua no son simplemente de carácter epistemológico, sino que se trata de razones eminentemente didácticas. Quisiéramos abordar los argumentos de carácter didáctico que confluyen en esta cuestión. Son los siguientes:

1. Los objetos y los restos son elementos concretos que pueden ser observados desde todos los ángulos posibles; por ello, toda sesión académica o todo tema presidido por uno o más objetos permite relacionar la imagen de este objeto con el concepto que se pretende trabajar. Por lo tanto, el objeto fija la imagen del concepto. Asimismo, para el alumno de la escuela o el usuario de un museo, cuya dificultad fundamental para comprender el pasado, en muchas ocasiones, no es de índole histórica, sino lingüística, la presencia de una pieza le permite expresarse mejor, con lo cual, el objeto se transforma en elemento de referencia.
2. Todo aquello que se enseña a través de la imagen de un resto o de un objeto atrae la atención de la gente con más facilidad, ya que la existencia de un soporte material actúa como un pequeño imán. Resulta más fácil al docente trabajar con un objeto que trabajar sin él. Además, hay que tener presente que la mayoría de veces el objeto que se propone no es fácilmente reconocible o identificable para la gente, para los alumnos y alumnas, ya que los artefactos del pasado suelen ser muy desconocidos; ello permite iniciar o introducir en las sesiones preguntas y cuestiones enigmáticas del tipo: ¿para qué pudo servir esto?, o bien, ¿cómo funcionaba? Es decir, la pieza puede ser la llave de un enigma; y es sabido que los enigmas poseen un gran poder de atracción de la atención.

3. Además, los restos y los objetos permiten también enseñar mediante el uso del método hipotético-deductivo; ello no es una cuestión menor, ya que es la base del análisis histórico. Mediante dicho método, podemos ir de lo general a lo particular.

4. Ni qué decir tiene que el método inductivo que permite ir de lo particular a lo general es otra de las posibilidades importantes que plantea la didáctica objetual. La didáctica del objeto es justamente muy adecuada para realizar inducciones.

5. Naturalmente, no hay que despreciar tampoco el uso de los objetos como recurso de la imaginación; ésta es una poderosa facultad de la inteligencia que hay que potenciar y desarrollar de forma disciplinada. Los objetos son un soporte de la imaginación, siempre; al igual que ocurre con los juegos de rol, la presencia de un objeto es importante para provocar situaciones empáticas, en función del objeto y de los contenidos que mediante él se desarrollen.

6. Desde el punto de vista del aprendizaje, el docente puede utilizar las piezas de los museos como auténticos inclusores de la mente y con su ayuda ir tejiendo una densa red de conceptos. Ni qué decir tiene que esta vertiente de la didáctica objetual está por desarrollar.

7. Y cabe decir, también, que el objeto concreto siempre actúa como un auténtico soporte de la memoria, ya que facilita recordar el concepto; es bien sabido que cuando efectuamos un largo viaje en el que vemos muchas cosas, para centrar la atención, para recordar qué es qué y dónde fuimos, recurrimos a situaciones o a objetos. Éste es el funcionamiento normal de nuestra mente; al recurrir a un objeto, activamos la cadena de conceptos que, en su momento, relacionamos con dicho objeto. Esta activación mental, al modo de un juego de dominó, permite reconstruir la secuencia que va del objeto material al concepto abstracto.

8. Finalmente, hay un elemento que convierte a las piezas de nuestros museos en un instrumento especialmente útil desde la óptica de la educación. El hecho que los objetos sean elementos reales es muy importante en una época en donde la virtualidad y la publicidad basada en ella empiezan a dominar.

En efecto, si analizamos la influencia que el sistema publicitario origina sobre cada uno de nosotros y el proceso persuasivo que es generado para lograr el control sobre nuestros gustos, necesidades o mente, es fácil darse cuenta que la eficacia del mismo está en relación inversa con el hecho que nuestras experiencias se están desnaturalizando, de tal forma que las únicas realidades a las que tenemos acceso son virtuales. Hemos substituido el contacto directo con las cosas por sus representaciones. De hecho, los seres humanos, hoy manipulamos tan sólo un universo simbólico. Consecuentemente, hemos perdido una parte de la objetualidad material, sensible y palpable de las cosas: el sabor de la leche no es el que es, sino el que se ha construido para que así sea; la textura del pan no es la que es, sino la que se ha elaborado para satisfacer un mercado que así desea que sea, etc.

La pérdida de la objetualidad material es la principal razón de ser de nuestra fragilidad; nos hemos vuelto "comunicativamente manipulables". Desconocemos a qué realidad se refieren una buena parte de las informaciones que recibimos. Sometidos a una gran variedad de reproducciones, estamos privados de la seguridad de nuestro sistema perceptivo, de nuestra experiencia personal. Por lo tanto, ante esta indefensión, los sistemas persuasivos en los que están basados la publicidad y las técnicas de manipulación de la información resultan terriblemente efectivos entre nosotros.

Por ello, el discurso publicitario es tan importante. Los sistemas de persuasión influyen directamente sobre nuestras conductas, se introducen en nuestras vidas, condicionan hábitos, modifican aspiraciones y reducen nuestro campo de visión. Esta situación es la presente y no tenemos evidencias que indiquen que vaya a cambiar en el futuro; hay poderosos sistemas que pretenden sacarnos de nuestro entorno inmediato y pretenden llenarnos de experiencias foráneas y ajenas; nos proponen pautas de conducta y conductas que sean rentables para este sistema publicitario y de manipulación. Es por esta razón que el aprendizaje basado en la realidad, en la objetualidad, es muy importante, más ahora que en el pasado. De este modo, el museo, con sus objetos, se transforma en una materia formativa especialmente útil para afrontar los retos de la sociedad presente.

La necesidad de educar con y para el patrimonio

Finalmente, y para terminar, quisiéramos plantear hasta qué punto el patrimonio es un elemento educativo imprescindible para nuestras sociedades.

Uno de los desafíos de museólogos y técnicos en patrimonio cultural es hoy discernir el cómo educar a través del patrimonio. Para ello basta imaginar cómo sería la humanidad sin lo que se denomina el patrimonio cultural de los pueblos. Podríamos vivir ciertamente sin que existieran nuestras grandes ciudades patrimoniales; podríamos vivir sin que hubiéramos conservado las pirámides de Egipto o las ruinas de Babilonia; podríamos vivir si no se hubiesen conservado los impresionantes conjuntos de incunables que hay en nuestras catedrales y archivos; podríamos vivir incluso si hubiéramos sepultado bajo cemento y asfalto la totalidad de los yacimientos arqueológi-

cos urbanos; podríamos vivir si relegamos al olvido la memoria colectiva de los pueblos... sin todas estas cosas, sin duda alguna sobreviviríamos, pero seríamos infinitamente más pobres, muchísimo más bárbaros, muchísimo más insensibles, en resumen, muchísimo menos educados.

Y es que el patrimonio cultural es específico de cada uno de los pueblos y culturas; la cultura es precisamente lo que nos diferencia a los humanos de las hormigas. Y es que las hormigas no tienen historia cultural. Todas las de la misma especie, en todas partes del mundo, suelen hacer lo mismo desde hace miles de años. Los humanos no. En cada parte del mundo hemos construido ciudades distintas, nos hemos comunicado de formas diferentes, hemos creado músicas y danzas que quizás no se parecen, nos hemos vestido de infinidad de formas distintas, hemos aprendido a comer desde insectos a ratas, pasando por caracoles y conejos. A unos, nuestra cultura nos empuja a comer carne cruda, a otros, a comerla cocida; algunos comen insectos y, otros, cerdo. Muchísimas culturas consumen ratas y perros, mientras que otras no. Y esta diversidad es lo que caracteriza el patrimonio cultural de los pueblos. Haced que triunfe la intolerancia y la falta de respeto mutuo, y obligaréis a los comedores de cerdo a no hacerlo; impediréis a los darviches a bailar sobre el fuego. Si este patrimonio, por la falta de respeto mutuo, se perdiera, la cultura humana sería como la de las hormigas: millones de seres trabajarían sin otro sentido que almacenar para sobrevivir.

Educar con el patrimonio es pues educar en la diversidad cultural, en el respeto mutuo, y en la convicción de que la fuerza de la humanidad no reside en hacer todos lo mismo, sino en hacer cosas distintas. La diversidad cultural y el patrimonio colectivo que proporciona identidad a cada

pueblo e incluso a cada ciudad, no es sólo una riqueza, sino que es también un instrumento de supervivencia colectivo.

En efecto, la cultura que genera el patrimonio es una respuesta concreta que da cada grupo humano al medio; las casas del Artico son distintas de las del Trópico, porque la cultura del Artico es una forma específica y distinta de adaptarse al medio helado, mientras que las casas del Trópico constituyen una forma original de adaptación a un medio radicalmente distinto. No se trata de un determinismo cultural, ya que tanto el Artico como el Trópico generaron infinidad de formas de enfrentarse a sus medios respectivos. Imaginemos la cultura de los Inuits, es decir, los esquimales. Durante miles de años han aprendido a construir casas en el hielo manteniendo en su interior temperaturas ambientes agradables; han aprendido a hallar combustible en un medio en donde la mayor parte del año solo hay hielo, y tienen un lenguaje en el cual nuestro concepto de "blanco" tiene infinitos vocablos. Nosotros, habitantes de las zonas templadas, no sobrevivimos en el Artico sin la ayuda de compleja tecnología que nos proporcionan desde el exterior; podemos "resistir" semanas o incluso meses, pero de vez en cuando necesitamos volver a nuestras ciudades, lejos de los hielos; pero ellos no, ya que los hielos son su medio. El día no muy lejano que consigamos destruir el patrimonio cultural inuit, la humanidad habrá perdido una de las mejores adaptaciones al medio Artico. Este día, como conjunto, la humanidad será más frágil ante la adversidad del clima.

Es por ello que el patrimonio de cada una, sea de la naturaleza que fuere, es importante para todos los demás, precisamente, porque es distinto, porque es como en el caso de los esquimales: una posibilidad más de construir el mundo.

Mesa 1:
Territorios y
memorias: la
vinculación con
la comunidad

Τέμενος. Memorial efímero 3F

Claudia Vergara Ibacache

Este trabajo propone generar un quiebre en la experiencia cotidiana del espacio público por medio de una instalación urbana, que consiste en construcción de un área museográfica dentro de un territorio patrimonial. De este modo, se exploran nuevos escenarios de inclusión social en los que pueda crearse una pedagogía de la memoria.

Introducción

La acelerada dinámica de la sociedad contemporánea, manifestada en los fenómenos urbanos, da lugar a una vida saturada de estímulos, la cual enfoca su mirada al tiempo futuro por sobre el presente. Consecuentemente, al ciudadano le es fácil sumergirse en el olvido. Se trata de un olvido que pone en peligro la identidad tanto de la ciudad como de sus habitantes. Un olvido que nos recuerda la *actitud blasé*, con la que Georg Simmel define al individuo de la metrópoli que manifiesta una brutal indiferencia por el reconocimiento del entorno espacial, y una incapacidad para reaccionar a los impulsos visuales de la ciudad. Se rinde a los atractivos de la ciudad para tomar una actitud pasiva y mimetizarse en la muchedumbre.

El presente trabajo propone, por lo tanto, observar el espacio público, por el que transita cotidianamente dicha muchedumbre, desde el potencial pedagógico que alberga la experiencia inmediata de la ciudad.

Témenos y el espacio sagrado

Témenos es una palabra que deriva del verbo griego τέμνω (*temnō*), que significa “cortar”. El término en

plural, τέμενα (*temene*), fue aplicado por las culturas clásicas mediterráneas para nombrar el espacio sagrado, separándolo del cotidiano. Para Jung témenos —por su condición de separación con el resto del entorno— permite entrar a una experiencia del inconsciente, iniciando el camino de un encuentro profundo del hombre consigo mismo. El propósito de construcción de dicho lugar, es generar, en el individuo que lo presencia, un momento de introspección, retrospectiva y comunión, donde exista la posibilidad de experimentar la presencia de una divinidad intangible.

Imitando el concepto del espacio sagrado de los griegos, el proyecto plantea la creación de una área que pueda considerarse como “sagrada” dentro de la ciudad, generando un quiebre en su ritmo acelerado, para brindar un lugar para la reflexión.

Esta reflexión pretende ser en torno a la memoria de la ciudad, esto quiere decir, un espacio en el que el habitante pueda detenerse un momento para contemplar su misma ciudad con otra mirada; una que rescate su pasado cercano, el que ha quedado a un lado, y el ciudadano olvidó rápidamente.

Ciudad y pedagogía de la memoria

En el congreso de "Arquitectura y Memoria", realizado en agosto del 2009, el arquitecto Pablo Sztulwark afirmó en su ponencia "Memoria y ciudad: la transformación de espacios urbanos", la posibilidad de entender la ciudad como un ser vivo que acumula las memorias de sus territorios:

"Si la ciudad no es el mero receptáculo de funciones orgánicas de una especie animal, sino el lugar de la constitución subjetiva del habitar de la especie humana, la memoria o sus distintos registros estarán inevitablemente relacionados a la manera de entender la ciudad. La ciudad está hecha de espacio y tiempo, es decir de memoria, material e inmaterial, visible y latente. La ciudad está hecha de lugares y el lugar es el sitio donde algo tiene lugar, es el sitio donde el acontecimiento adviene y el lugar es posible. Y la memoria es justamente eso, un encuentro indeterminado y complejo entre espacio y tiempo" (Sztulwark, 2009. Pág. 11).

De este modo, la ciudad, tal como un ser vivo, se encuentra en constante transformación y cambio, poblada por fantasmas de vidas pasadas. La ciudad también tiene una memoria, la cual emerge al ser recorrida con una visión más contemplativa, diferenciada del acelerado tránsito cotidiano. Aparecen así lugares que hacen entrar en cuestionamiento; lugares actuales; lugares que fueron antes

otros lugares; lugares que han dejado de ser lugares; lugares habitados y deshabitados; lugares compartidos y no compartidos; lugares del goce y el disfrute, y lugares del dolor y el sufrimiento.

Abordar la memoria del lugar implica referirse a recuerdos y olvidos, en los que entran en juego las emociones (pues se trata de la vida latente), en silencio o estrepitosamente, por cada uno de los rincones de la urbe

Dentro de la ciudad existen muchos sitios donde han ocurrido tragedias, muchas veces cubiertas por el velo del olvido, las cuales ocasionan severas transformaciones en las dinámicas barriales y ciudadinas. Estos espacios poseen un poderoso significado simbólico. Así como lo afirma Elizabeth Jelin en su libro "Los trabajos de la memoria":

"Los acontecimientos traumáticos conllevan grietas en la capacidad narrativa, huecos en la memoria..., que son la imposibilidad de dar sentido al acontecimiento pasado, la imposibilidad de incorporarlo narrativamente, coexistiendo con su presencia persistente y su manifestación en síntomas, lo que indica la presencia de lo traumático. En este nivel, el olvido no es ausencia o vacío. Es la presencia de esa ausencia, la representación de algo que estaba y ya no está" (Jelin, 2002. Pág. 17). Es importante, por lo tanto, empezar a distinguir la presencia de dichas ausencias en la ciudad, para



Abordar la memoria de un lugar implica referirse a recuerdos y olvidos, en los que entran en juego las emociones.

reconocerla como un verdadero ser vivo que olvida y recuerda, y para que crezca no sólo a nivel espacial-concreto, sino que espacial-emocional.

Valparaíso: puerto de tragedias e incendios

Valparaíso es una ciudad marcada por innumerables tragedias que atraviesan su historia. Estos desastres son percibidos en todos sus rincones, en los cuales es posible apreciar los múltiples espacios que denotan la presencia de un pasado ausente: innumerables cementerios insertos en el corazón de los cerros, una ex cárcel, incontables sitios eriazos y fachadas sin interior. En el transcurso de su historia ha sufrido los embates de la naturaleza: temporales, inundaciones y terremotos. Por ejemplo, en el sismo de 1906, la ciudad quedó casi totalmente destruida en su infraestructura comercial, financiera y de servicios.

Pero es el Valparaíso de los incendios el que ha singularizado a la ciudad con mayor constancia, sufriendo a lo largo de su existencia múltiples siniestros de distintas magnitudes, marcando la identidad porteña con un constante palpitar de la catástrofe del desaparecer y la destrucción. Son los lugares afectados los que guardan las memorias compartidas de un pasado intangible, es decir, espacios que tienen potencialidad de hacernos recordar y significarlos. Algunos de esos recintos han sido restaurados, y otros convertidos en inmuebles completamente diferentes a los antes existentes. Pero una gran mayoría permanecen en cenizas o como sitios baldíos.

En Valparaíso es posible afirmar que la historia de la ciudad se ha moldeado por sus incendios. El primero de los que hay noticia ocurrió en el siglo XVII, en noviembre de 1683, cuando ardieron las

bodegas del puerto. Según el historiador Franklin Quevedo se perdieron cargamentos de trigo, cebo y manila destinados a la exportación, produciendo un gran quebranto económico a comerciantes locales y de Santiago.

Otro incendio que generó un gran daño, fue el ocasionado por el terremoto de 1906, el cual dejó una esplendorosa ciudad moderna en el suelo. El fuego devastó lo que el cataclismo no terminó de destruir.

El incendio ocurrido el Año Nuevo de 1953 permanece muy presente en la memoria colectiva de la ciudadanía, causado por un fuego artificial que alcanzó las bodegas de la aduana y produjo una gran explosión y enormes llamas, provocó gran conmoción en la muchedumbre.

Recientemente, el desastre que abarcó mayor dimensión territorial fue el ocurrido en Rodelillo, el verano de 2013, que definitivamente dejó una imagen imborrable para el gran número de personas que perdió su hogar y vida barrial.

Estos eventos hacen que la ciudad tenga cualidades indefinibles e inenabables, que provocan –con sus luces y sombras– que sea objeto de una profunda valoración por sus habitantes, y despierte una fuerte inquietud tanto en chilenos como extranjeros, y trascienda, también, en obras artísticas que buscan expresar y evidenciar estos acontecimientos. Un ejemplo es la obra del poeta porteño Eduardo Correa, quien explicita su visión de la ciudad en su libro “Incendio de Valparaíso”, donde afirma querer referirse “al Valparaíso que está fregado, el Valparaíso que ves todos los días, que está lleno de hoyos, donde van quemando las casas y de cada casa o edificio que se quema queda un hoyo, y eso sigue. Ese es el Valparaíso que yo quería mostrar” (Correa, 2003).

Calle Serrano, Zona Cero

Sirenas despavoridas... ambulancias a toda velocidad que iban y venían desde el Hospital Van Buren... todo el Cuerpo de Bomberos se desplazaba con prisa hacia lo que realmente nadie imaginaba.

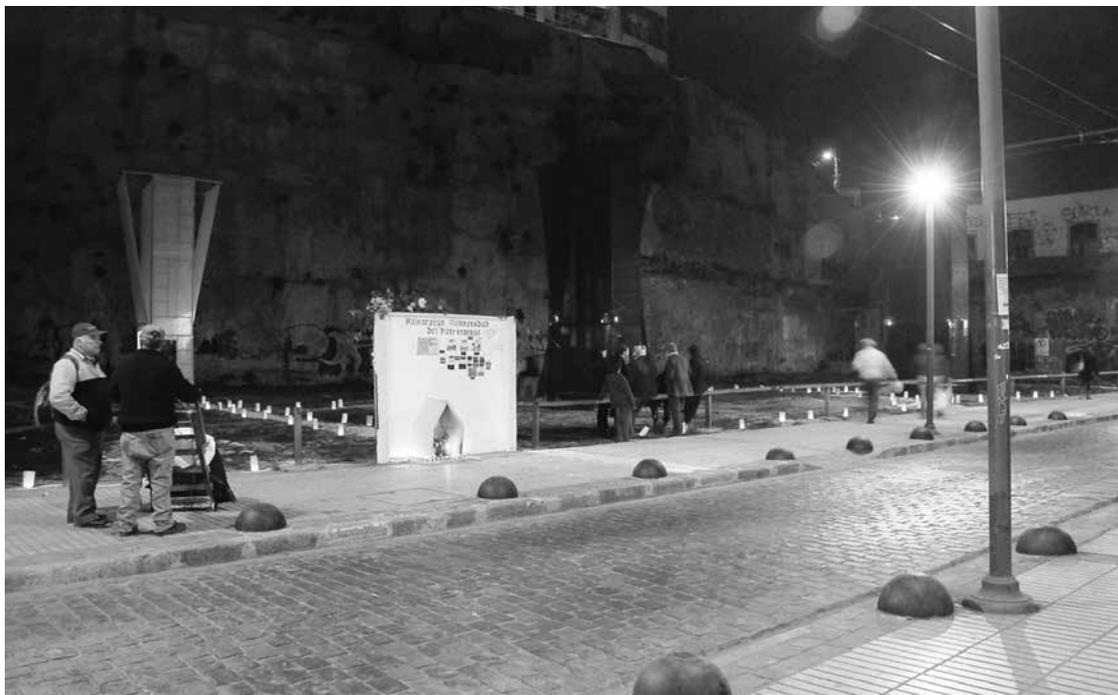
“Ese fue el despertar de los porteños, que con horror e incredulidad, veían desde cerros y miradores cómo uno de los sectores más antiguos de Valparaíso ardía en llamas. Eran las 8.30 de la mañana y el color del cielo comenzó a cambiar de gris a negro y una espesa humareda no dejaba a la vista el principal casco histórico de la ciudad: el Barrio Puerto ardía en llamas.

La gente corría horrorizada entre efectivos de bomberos y carabineros que intentaban llegar al lugar, donde se encontraron con un espectáculo realmente dantesco: dos edificios de calle Serra-

no entre Almirante Goñi y pasaje Muñoz Hurtado, habían desaparecido completamente, derrumbándose por lo que desde un principio se reconoció como una gigantesca explosión de gas. Mientras, enfrente, una de las estructuras mejor preservadas del sector estaba envuelta en fuego y sus moradores, 24 familias completas, intentaban escapar desesperados.

Lo que sigue son segundos, minutos, horas de desorientación y pánico de habitantes, comerciantes, locatarios y propietarios que con horror veían caer ante sí años de trabajo y preservación patrimonial de una de las calles comerciales más antiguas de Chile” (Barrio Puerto estalló en llamas, El Mercurio de Valparaíso, 4 de Febrero 2007).

Este relato narra la explosión ocurrida en la calle Serrano el 3 de febrero del 2007, en el palacio Subercaseaux, del que permanecieron en pie sólo



Abordar la memoria de un lugar implica referirse a recuerdos y olvidos, en los que entran en juego las emociones.

los muros perimetrales. Las edificaciones ubicadas al frente, incendiadas por completo, fueron demolidas, dando lugar a un terreno baldío que se mantiene hasta hoy. La catástrofe que ocasionó innumerables pérdidas en todos los niveles para los habitantes y trabajadores del sector, como para la ciudad de Valparaíso en general, provocó una transformación barrial, donde la fuerte activación comercial del sector murió, dando lugar a un territorio del deterioro y la ausencia.

El vacío del sitio erizado y las ruinas evidencian violentamente la pérdida de una "lugaridad", de un patrimonio tangible e intangible. Actualmente, los límites del terreno se convirtieron en soporte de la expresión del grafiti urbano, dando cuenta de un usuario que reconoce el lugar del deterioro y su cualidad de espacio residual.

La calle Serrano, ubicada en la Zona Típica, Área Histórica y Zona Sitio de Patrimonio Mundial, es también el barrio fundacional de Valparaíso, en que manifiesta paradójicamente el deterioro de un escenario que está a la espera a ser utilizado.

Resulta de suma relevancia destacar, para el presente proyecto, una gran animita a orillas del terreno, la cual resalta por sus velas permanentemente encendidas, revelando un ciudadano que construye memoria del lugar que habita. La animita denota este espacio sagrado "témenos", donde el pasante se detiene un momento para la reflexión que antes mencionábamos. Reflexión que se presenta en cada sujeto de un modo muy particular, ya tenga un vínculo emocional con lo acontecido, o sea un turista completamente ajeno a los sucesos, pero a través de ella también es partícipe de la construcción de memoria de la ciudad que visita.

Propuesta, instalación urbana – espacio museográfico

El presente proyecto propone generar una experiencia en la mencionada "Zona Cero" de la calle Serrano, para la construcción de una pedagogía de la memoria. Se trata de una instalación urbana que se erige a modo de memorial, el que invita al habitante dentro de su cotidianidad a involucrarse en un viaje sensorial a través de momentos de introspección y reflexión, acerca de la tragedia. La experiencia tiene como intención la inclusión de los transeúntes con la historia del espacio público que les pertenece. La instalación contempla mostrar una narración tanto oral como visual que construya una memoria de ciudad en sus habitantes. El objetivo principal es promover una reflexión colectiva en torno a un acontecimiento particular, y sus consecuencias dentro del barrio.

La instalación urbana como espacio museográfico de presentación ofrece diversas maneras de uso y posibilidades de intervención para el público cotidiano, convirtiéndose, así, en una herramienta pedagógica para impartir conocimiento y conciencia sobre la ciudad que se habita. Y, a la vez, provocar reflexión, asimilación y resiliencia sobre los acontecimientos trágicos y dolorosos. La instalación apela por lo tanto a la comprensión, la contemplación y la reivindicación.

El museo tiene una función absolutamente pedagógica al buscar crear un valor experiencial en sus espectadores. Su foco de interés está volcado principalmente en la inclusión social de aquellos habitantes que permanecen al margen de la vida cultural en la ciudad y que, por lo tanto, están lejos de la posibilidad de la contemplación estética de sus propios acontecimientos.

Para el proyecto es importante destacar la consideración de Walter Benjamin acerca de una modernidad que se caracteriza precisamente por la decadencia de la experiencia transmitida. Esta crisis de la transmisión en el seno de las sociedades contemporáneas da cuenta de una función de los traumas que marcaron la experiencia del siglo XX y, a la vez, generaron un recuerdo imposible de ser calificado como frágil o efímero.

(...) Fue incluso fundador[a] para varias generaciones incapaces de percibir la realidad de otro modo que bajo la forma de un universo fracturado, [pues] éste no podía darse como experiencia de vida, transmisible a una nueva generación (Traverso, 2005. Pág. 13).

El enfoque memorial nace en consecuencia como producto de esta decadencia en la transmisión de la experiencia. En este contexto, la memoria deviene como una fuente de responsabilidad política y conminación ética, es decir, el recordar visto como un deber.

Propuesta experiencial

El presente proyecto formula una serie de propuestas espaciales para la construcción de la instalación urbana como memorial efímero:

1. PROPUESTA QUE CONSTRUYE LA MEMORIA ESPACIAL: TRAZADO

Se hace reaparecer el lugar a través de un trazado con tiza de la planta de arquitectura que existía de los negocios existentes previamente a la catástrofe, permitiendo al habitante recorrer la organización espacial de lo que fue mediante un recorrido inexistente, construido por la transparencia.

2. PROPUESTA CONSTRUCCIÓN MEMORIA ESPACIAL: TORRES MONOLÍTICAS - TÉMENOS

El proyecto plantea el volumen como símbolo, en

tanto remite a las prácticas ancestrales de conmemoración. El apilamiento de piedras del lugar y la construcción de hitos, como testimonios y registro sobre el territorio y nuestro habitar en él. El lugar conmemorativo propone un quiebre dramático con el plano existente.

Las torres son utilizadas para crear los momentos de detención, tres torres – monolito que conmemoran en el presente tres espacialidades temporales distintas:

- Torre 1, del Movimiento: el pasado como época de esplendor de la calle Serrano, torre la cual desarrolla una apertura hacia el cielo, recordando la relación con lo muerto. En esta torre se toma el trole como elemento simbólico de una época de esplendor del Valparaíso antiguo. Se genera una proyección de video del interior del trole en movimiento recorriendo la ciudad. Esta proyección se genera en la lateralidad de la torre, haciendo sentir al espectador que está dentro de un trolebús.

- Torre 2, de la Información: el pasado entendido desde el acontecimiento de la tragedia de la explosión, torre la cual se manifiesta como un volumen de quiebre. Poseyendo en su interior audios con relatos de personas afectadas de la calle Serrano, quienes recuerdan el momento del incendio y cuentan el modo en que esto les ha afectado a su actividad comercial o habitacional, y cómo se desvalorizó el barrio. Se complementa con una luz roja que genera la alerta y la ambientación del incendio.

- Torre 3, de los Deseos: el futuro, entendido como el lugar de los deseos para el lugar, torre la cual manifiesta su relación con la tierra, abriéndose al espacio de lo que podría ser. Conteniendo pizarras que le preguntan a la gente acerca de lo posible de lo que les gustaría que existiera en el

recer un espacio en que se mostrara el deterioro desde el aspecto museográfico de memorial, reactivando así la memoria y el imaginario urbano de un barrio. Témenos generó una ruptura en el tránsito cotidiano y habitual del peatón, transformando el recorrido habitual, en un trayecto con inesperados estímulos.

La mayoría de los espectadores fueron jóvenes, los cuales entendían de forma inmediata la dinámica del evento y transitaban sin mayores problemas. Por otro lado, las personas de la tercera edad se presentaban dubitativas y temerosas al no saber cómo abordar la instalación.

Durante el tiempo de montaje (un día) constantemente entró gente y preguntó sobre lo que sucedería, y mostraron un total interés al querer involucrarse, pues varios contaban sus anécdotas acerca de sus vivencias con la calle y la explosión. La gente reafirmó la falta de arte en su entorno, y se mostró muy agradecida de poder rememorar y energizar el lugar.

Témenos como denunciador de una necesidad, trabajó a través de monumentos a la memoria logrando crear un encuentro del habitante con el lugar, con los otros habitantes y sus otros recuerdos.

Témenos, a través del silencio y el espacio sagrado que proponía constituir, logró la introspección, el asombro y la contemplación en los espectadores. Apareció el vacío urbano ya no como algo cotidiano, sino como una alerta. El evento fue, así, una luz que lo apuntaba, que lo denunciaba. La experiencia conmemoró un pasado, pero también inauguró un nuevo ciclo, un nuevo comienzo, que es la instauración de nuevas posibilidades para un sitio abandonado en el imaginario de los habitantes.

Bibliografía

Simmel, G. (1903) *La metrópolis y la vida mental*. Glencoe, K.W., la Sociología de Georg Simmel. La Prensa Libre.

Sztulwark, P. (2009). *Arquitectura y memoria*. Buenos Aires: Memoria Abierta.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI de España.

Benjamin, W. (2002). *The arcades project*. Cambridge, MA-London: Belknap Press.

Allen, S. (1999). *Field Condition*. Princeton: Princeton Architectural Press.

Traverso, E. (2005). *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. París: La Fabrique, Impreso.

“Uruguay trabaja” y “Girasoles”: dos propuestas de escuela-taller. Inclusión de nuevos públicos

Lucía Nigro Puente y Magdalena Muttoni Infante

La siguiente presentación expone la experiencia de la Escuela Taller de Restauración realizada junto a dos programas estatales socio-educativo-laborales, vinculados a la inclusión de la ciudadanía en el quehacer del Museo de Arte Precolombino e Indígena, MAPI, de Montevideo (Uruguay). El primero llamado “Uruguay Trabaja”, involucró a un grupo de adultos en la restauración del edificio. El segundo, de nombre “Girasoles”, consistió en una experiencia de trabajo formal y de capacitación dirigida a jóvenes.

Antecedentes

En diciembre de 2011, y a partir del inicio de una nueva gestión en el Museo de Arte Precolombino e Indígena, MAPI, se decide comenzar con un proyecto de Escuela-Taller de restauración patrimonial.

El proyecto trajo un cambio significativo, a continuación se describen algunos detalles de la experiencia y lo que considero que fueron elementos transgresores y novedosos para la real aplicabilidad de programas socio-educativo-laborales dentro de un museo. Posicionándose así como una institución flexible e integradora, y logrando a partir de estas propuestas la incorporación de nuevos públicos.

En el año 2012 se coordinó con el programa “Uruguay Trabaja” del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) para realizar la capacitación en restauración del patrimonio arquitectónico, junto con la Asociación Cristiana de Jóvenes.

Esta situación se repite en 2013, motivando al equipo del museo a presentarse a la convocatoria del programa

“Girasoles”, de similares características a Uruguay Trabaja, convocado por la Intendencia de Montevideo.

Presentación institucional

El MAPI fue creado en 2004, a través de una comisión administradora designada por la Intendencia de Montevideo, y a partir de un acuerdo suscrito por el Intendente y un coleccionista que aportó el acervo inicial, constituyéndose como Fundación MAPI, desde el año 2005.

El museo realiza anualmente muestras temporarias de su acervo y de otras colecciones, tanto públicas como privadas, del país y del exterior, que han sido, en muchos casos, resultado de investigaciones en torno a temas pendientes en el proceso histórico-cultural local y en el contexto regional.

Exhibe al mismo tiempo, en forma permanente, parte de su colección. Promueve eventos artísticos y seminarios con invitados locales y del exterior. Asimismo, publica sus investigaciones y catálogos de exposiciones, y brinda espacios a muestras de arte contemporáneo afines a su temática.

El museo se plantea como un lugar de difusión de las culturas indígenas pasadas y presentes en el continente, con una sección especial dedicada a la prehistoria de nuestro país. Y está concebido, en su propuesta global, como un múltiple espacio educacional que oficia como puente entre la producción académica proveniente de las áreas de antropología, arqueología e historia, las embajadas de los países latinoamericanos, otras instituciones culturales, las áreas de la educación formal universitaria, secundaria y primaria, y amplios sectores de la sociedad, aportando herramientas de información y valoración acerca de la realidad indígena, con énfasis en la producción creativa.

Con la pretensión de promover ese conocimiento y afirmar en consecuencia el concepto de diversidad cultural, motivar la tolerancia, y preservar y difundir el patrimonio material e inmaterial de los pueblos originarios de nuestra región, el MAPI tiene el objetivo de convocar a un público cada vez más amplio, desarrollando a su vez las nociones de memoria histórica y de transformación de las sociedades, así como la sensibilidad y la apreciación de las producciones materiales indígenas, pasadas y actuales.

En ese contexto, el equipo educativo del MAPI ha ido conformándose –desde su fundación hasta la fecha– con variantes de integración y un crecimiento en número y diversidad de formación del personal, para permitir, con una más amplia idoneidad, la concreción de los diversos objetivos del museo. Las actividades educativas son programadas y realizadas por este grupo interdisciplinario, integrado por docentes con formación en arqueología e historia, arquitectura, artes visuales, magisterio, literatura, gestión cultural y diseño, y desarrollo tecnológico.

El MAPI fue galardonado en 2011 con el Premio Iberoamericano de Museos, otorgado por la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, y con el Premio Morosoli Institucional 2011, concedido por la Fundación Lolita Rubial, siendo la primera institución museística del país en recibir ambas distinciones. En 2013 recibió la mención de honor del III Premio Iberoamericano de Educación y Museos, y la experiencia del Área Educativa del museo fue incluida dentro del banco de buenas prácticas.

Introducción

La siguiente presentación expone brevemente dos programas estatales socio-educativo-laborales, vinculados a una propuesta de Escuela Taller de Restauración en un espacio museístico, cuyo edificio sede fue declarado edificio patrimonial en grado IV, y que actualmente se encuentra transitando por un proceso de reconstrucción edilicia y de rehabilitación de sus instalaciones.

No obstante, en la actualidad el museo lleva a cabo otros convenios con el Estado en propuestas similares, en lo que refiere a la inclusión y participación ciudadana¹.

El primer programa fue “Uruguay Trabaja”, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, MIDES (ministerio creado en 2005 con la asunción de la presidencia del Dr. Tabaré Vázquez), y en el segundo, “Girasoles”, dependiente de la Intendencia de Montevideo.

Ambas iniciativas tienen por objetivo la capacitación laboral de una determinada población preseleccionada, brindando instancias de actividades

1. Durante 2013 se desarrollan una serie de talleres con el Programa Jóvenes en Red-MIDES- cuyo objetivo es trabajar sobre las manifestaciones rupestres y el arte urbano.



El programa "Uruguay Trabaja" del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) consistió en la capacitación en restauración del patrimonio arquitectónico, junto con la Asociación Cristina de Jóvenes.

para el fortalecimiento de las competencias laborales en un determinado oficio o tarea, y ofreciendo como contrapartida el pago de un subsidio correspondiente a un sueldo mínimo².

Los programas comparten el perfil de la población destinataria: personas en situación de vulnerabilidad social, que se encuentran por fuera del mercado laboral formal y del sistema educativo formal. Sólo difieren en el rango etario al que están dirigidos, Girasoles es para adolescentes, y Uruguay Trabaja para adultos.

Otra característica que comparten es que en su gran mayoría son gestionados por Organismos No Gubernamentales, ONG's, y que habitualmente realizan tareas y actividades de mantenimiento de espacios públicos (parques, plazas, escuelas, etc.). Por lo que la presentación del museo a una instancia de licitación de esta clase generó un

antecedente interesante para el Estado, para los beneficiarios de este tipo de programas, y para nosotros como institución vinculada a la cultura.

Todas las características –que se mencionan– no particularizan para nada la experiencia, la cual se considera que fue y es sumamente exitosa, debido a otras singularidades que se describirán a continuación.

Dos experiencias, una sola apropiación

Las actividades que los participantes de ambos programas realizaron presentaron como objetivo la restauración y reacondicionamiento de distintas salas y espacios del museo.

La primera intervención, en el año 2011, tuvo la inmensa tarea de comenzar a ordenar y clasificar un edificio de cuatro mil metros cuadrados, que

tenía un 40 por ciento inhabilitado, y que a su vez poseía restos de obras anteriores en distintas zonas, sin que existieran los planos actualizados y habilitados. A esto debemos sumar la necesidad de encontrar espacios para el almacenamiento de materiales, para vestuarios y duchas de los participantes. Así, la primera intervención significó un gran desafío al sentar las bases de lo que fueron las siguientes obras.

La primera gran reforma que se hizo fue la de restauración de una sala en el primer piso del museo destinada a muestras temporarias. Básicamente, se trabajó en la restauración de pisos de pinotea, molduras, aberturas y albañilería. La culminación del proceso fue la apertura de la muestra "Memorias del fuego", basada en la trilogía homónima de Eduardo Galeano, al conmemorarse el 30 aniversario de la primera edición.

Debemos destacar que la inauguración en sí misma se convirtió en un evento muy participativo, ya que algunas dificultades técnicas de la misma obra, llevaron a que los participantes de "Uruguay Trabaja" colaboraran fuera del horario establecido (seis horas diarias) para llegar a la fecha estipulada.

El empeño y esfuerzo que pusieron en esa sala quedó demostrado el día de la inauguración, cuando varios participantes asistieron (si bien no era un día laboral), y revelaron una profunda emoción al tomarse fotografías con Eduardo Galeano y otras autoridades municipales. Los participantes ejercieron en un lugar distinto, de mucha valoración de ellos mismos hacia la tarea realizada, y expresaron comentarios que manifestaron que algo en ellos había cambiado.

La segunda gran intervención tuvo que ver con la habilitación de toda un ala del edificio para la reali-

zación de las actividades educativas. Un aspecto no menor, pues la convivencia institucional generó una gran empatía de los participantes en relación a la importancia que para el museo tienen las acciones educativas, que principalmente se realizan con las instituciones de educación formal y no formal.

La mayor cantidad de visitantes llega a través de este ámbito, y eso se percibe obligadamente en la convivencia, ya que en un día pueden transitar por el museo unos 400 niños. Por lo que fueron muchos los momentos en donde la coexistencia se vio atravesada por ruidos violentos y polvo en toneladas, instando a la "coordinación" entre talleristas, a cargo de las actividades educativas, y los trabajadores-beneficiarios del programa. La que fue una relación co-construida desde todos los integrantes del programa y todos los profesionales del museo.

Algo a destacar, también, fue la realización de un taller con la restauradora de prestigio internacional Cristina Lancelloti, con quien adquirieron conocimientos y habilidades para la restauración de azulejos pas de calais, y de pisos realizados con técnica de marquetería.

Esta instancia de capacitación se convirtió en otro hito, ya que al ser una restauradora de renombre, mucha gente se anotó para su conferencia, y asistió a observar el trabajo de restauración que se estaba haciendo en el marco de Escuela Taller de Restauración del MAPI y el programa "Uruguay Trabaja", colocando nuevamente a los participantes del programa en un plano de valoración externa y autovaloración hacia la tarea realizada.

2. En relación a esto, creo conveniente destacar que este tipo de programa tiene un doble beneficio, para los participantes que acceden a una capacitación y subsidio; y de las instituciones que reciben a cambio cuadrillas de trabajo para el mantenimiento y/o mejoramiento de las instalaciones.

Deseo presentar otros dos ejemplos de situaciones similares con el programa "Girasoles", que consistió en una serie de talleres artísticos-culturales para jóvenes entre 18 y 22 años.

Los educadores a cargo de la cuadrilla de trabajo hicieron mucho hincapié en que –tal como había ocurrido con Cristina Lancelloti– los jóvenes de "Girasoles" accedieran a una instancia de aprendizaje con algún referente en aspectos de restauración, que les sirviera como un elemento más de capacitación al momento de elaborar su currículum y salir al mercado laboral.

Por eso se decidió restablecer el contacto con un arquitecto que estuvo vinculado a la primera etapa de restauración del museo, quien había mostrado mucho interés en legar el conocimiento de su especialidad. De este modo, hubo tres encuentros, en donde el arquitecto Sergio Peláez transmitió las nociones básicas para la restauración de molduras y ornamentos.

Debo confesar que, tanto el grupo de educadores como yo, tuvimos algún temor al "enganche" que los jóvenes manifestaran con la temática y con la modalidad de trabajo del arquitecto Peláez. A ello se sumó que los talleres se efectuaron en el último periodo del proyecto, por lo que los participantes transitaban por el "duelo" de su cierre.

Nuevamente la realidad nos sobrepasó e hizo consciente de que una persona con una trayectoria importante y con una gran legitimación social, sedujo a los jóvenes y entusiasmó con su sabiduría y ritmos de comunicación.

Otra situación similar sucedió con la arquitecta especialista en estabilidad y estructura, que ha sabido socorrernos en distintos momentos, y estaba vinculada con este tipo de proyectos. La profesional transmitió sus conocimientos y compartió los detalles y argumentos de algunas decisiones edilicias en pro de la continuación de la obra y, por lo tanto, del trabajo y de las actividades de los participantes.



Este tipo de propuestas socio-educativo-laborales en instituciones culturales demuestran que son formas interesantes de constituirse en actores relevantes en la comunidad.

Pienso que este tipo de experiencias con personas que provienen del mundo académico son interesantes de destacar, pues demuestran como la propuesta de un “taller artístico” abordó una temática y una tarea no clásica, pero sí efectiva. Motivó a los asistentes, creó un vínculo importante para ellos, y les permitió sentirse parte de un mundo “sagrado”, del que no sabían que podían formar parte.

Quisiera agregar que, además de la presencia de estos popes de la arquitectura y la restauración, se sumaron a ambos grupos distintas actividades propias del museo, que ayudaron a la construcción de un tinte particular en los proyectos.

Dentro de esas iniciativas destaco la charla-taller de la licenciada en Arqueología Mercedes Sosa, encargada de la conservación del museo, dirigida a los participantes de “Girasoles”.

En la charla taller los jóvenes mostraron un poco de cansancio, y por qué no decirlo, aburrimento. El éxito se reveló al final del proyecto, cuando fue expuesta –a los participantes y al público invitado– la real implicancia del trabajo que ellos realizaron en las obras del primer espacio, dedicado a la reserva técnica de un museo. Cabe señalar que en Uruguay son escasos (o ninguno) los museos que poseen un espacio de Reserva Técnica (Reserva Técnica del MAPI, RETEM) con las condiciones de seguridad y de conservación apropiadas.

El discurso de Mercedes Sosa tomó forma a lo largo de los seis meses que duró el proyecto, hasta desembocar en la presentación pública el día de su cierre, instancia en donde las exclamaciones de sorpresa y alegría asomaron constantemente, y el reconocimiento a su labor y aporte quedó más que evidenciado.

Conclusiones

El desarrollo y la puesta en marcha de proyectos de este tipo significaron grandes cambios y adaptaciones para todos los involucrados (administradores, recepcionistas, talleristas, público asistente al museo, equipo técnico MIDES, Intendencia de Montevideo, etc.).

El MAPI moldeó y creó una metodología o acción flexible, utilizándola como un plan para posicionarse como un facilitador y motivador en el proceso de inclusión de los integrantes de los programas. Definió este aspecto como un punto sumamente importante, para que el museo fuese sentido o percibido por los participantes desde una perspectiva empática y de afinidad, diferente a la que habitualmente esperaban o reciben de otras instituciones.

La estrategia que determinó el museo fue establecer un vínculo educativo con los asistentes, y hacerlos partícipes básicamente a través de dos decisiones. Primero, involucrándolos en el reacondicionamiento de espacios, favoreciendo así la difusión y exhibición de las tareas de restauración. Y previo a lo anterior, o sea, desde el pozo (utilizando terminología arquitectónica) se les planteó, en conjunto con el equipo técnico contratado para esta ocasión en particular, que desde el momento en que ellos atravesaban la puerta y asistían diariamente, formaban parte del equipo del museo.

Entonces, fueron acogidos en calidad de trabajadores de un museo, de un espacio cultural socialmente legitimado, y dejando de ser ellos “beneficiarios” de un programa social estatal. Dicha situación estimuló la creación de un vínculo muy particular del equipo del museo con los “nuevos integrantes o trabajadores”, un lazo directo y co-

tidiano (sin otras instituciones o mecanismos burocráticos que intermediaran).

Esta particularidad se observó en la apropiación que hicieron del museo como un lugar suyo y, por lo tanto, de pertenencia (llámese pertenencia afectiva, patrimonial, cultural u otra). Para ejemplificar, cito la anécdota de Mariella, una de las participantes del primer grupo de "Uruguay Trabaja", vecina que se presentó con la encargada de la biblioteca barrial como "trabajadora del MAPI" (este suceso llegó a nuestros oídos a través de la encargada de la biblioteca).

De lo anterior se despliega la idea de que "es necesario también fortalecer las definiciones e intenciones de las propias instituciones culturales, patrimoniales y museísticas sobre la participación social, sobre las maneras de recibirla y también de generarla, sus aportaciones y limitantes para hacerlo, para que el diálogo y proceso de democratización se dé en todos los sentidos y direcciones, y no sólo de la sociedad hacia las instituciones".

Este tipo de propuestas socio-educativo-laborales en instituciones culturales demuestran que son formas interesantes de constituirse en un actor cultural relevante y eficaz, que se adapta, recupera públicos, y a su vez genera usuarios nuevos. Vinculándose así horizontalmente con la sociedad y con los distintos grupos que la integran, ya que como frecuentemente repite el director del MAPI: "Sí queremos un museo para todos debemos pensar en propuestas para cada parte que integra ese todo", desde perspectivas variadas e innovadoras, que no necesariamente estarán predefinidas o planificadas.

El museo clásico que no se adapta es un despilfarrero de posibilidades, el museo actual que pretende

ser un actor cultural relevante no puede pararse en el tiempo.

Por último, y como prueba de esa idea de que no podemos pararnos en el tiempo, el Área de Muestras Temporarias del museo decidió realizar una muestra de ambas experiencias, en la que los aspectos del guión, montaje y la definición de contenidos serán realizados por los propios participantes de los programas. Por este motivo, y aprovechando una convocatoria del MIDES para el apoyo a proyectos y emprendimientos socioculturales de jóvenes, el MAPI presentará próximamente el diseño de una curaduría y muestra a cargo de los jóvenes, así como una propuesta que brinde continuidad a los talleres de capacitación en la restauración de yeso y molduras.

Para cerrar esta presentación dejo los links que alojan los videos realizados por los participantes de "Girasoles", y que exhiben algunas de las tareas que efectuaron en el museo. Demostrando así su apropiación, sentimiento de pertenencia hacia éste, y convirtiéndose de alguna forma en sus guías. Destaco que las grabaciones fueron espontáneas y sin consigna previa en el marco de los Talleres de Informática y TIC 'S, en donde cada uno de los participantes realizó una grabación que luego fue editada por ellos mismos.

<http://www.youtube.com/watch?v=AB0xjQBQiYg>

<http://www.youtube.com/watch?v=Yo0UAaYrsWU>

http://www.youtube.com/watch?v=Nm_5lyGn2rk

<http://www.youtube.com/watch?v=eCtutvEMJyQ>

Bibliografía

Alderoqui, Silvia. Pedersoli, Constanza. (2001).

La educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Paidós: Argentina.

García Canclini, Néstor. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio. Granada: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía. Págs. 16 – 33.

Maceira Ochoa, Luz. (2008) Los públicos y lo público, de mutismo, sorderas, y de diálogos sociales en museos y espacios patrimoniales. En: Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Experiencia del proyecto “Red de sitios de memoria para la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia”, para la relevación de sitios de memoria.

Rafael Chavarría Contreras

La presente investigación comprende diversos micro - proyectos que tienen como objetivo apoyar el desarrollo y la consolidación de espacios de memoria, que contribuyan a fortalecer el respeto por los derechos humanos y la democracia. Ello, en el contexto de la creación de una red de sitios que ayude a mejorar y fortalecer su gestión y difusión.

La responsabilidad del proyecto “Red de Sitios de Memoria para la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia”, correspondió a la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, y donde participaron como socios la Fundación Patrimonio Nuestro y la Universidad de Santiago de Chile, mediante el Departamento de Historia y su programa de Gestión y Administración Socio Cultural de la Licenciatura en Historia.

En este marco se dará a conocer la experiencia realizada, a partir del papel del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago, que contó con el apoyo económico de la Unión Europea y su programa para la Democracia y los Derechos Humanos, con acciones conjuntas efectuadas en las ciudades de Santiago, Valdivia y Punta Arenas. Para su diseño estuvieron presentes por la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi Carolina Aguilera y Luis Alegría, en su ejecución, la Fundación Patrimonio Nuestro con José Osorio y por parte de la Universidad de Santiago estuvieron Rafael Chavarría y las estudiantes en práctica:

Macarena Castillo, Pelussa Doenitz, Stefany Peña, María José Pérez, Giovana Pontigo, Paulina Sepúlveda y Marina Valdés, es gracias a su trabajo que es posible dar a conocer esta experiencia.

La investigación se enmarca en la promoción de micro - iniciativas de memoria, reflexión y conciencia colectiva sobre hechos y sitios traumáticos para la democracia chilena, es decir, tiene como objetivos apoyar el desarrollo y la consolidación de espacios públicos patrimoniales, que contribuyan a fortalecer una cultura de respeto a los derechos humanos.

En este caso, se pone especial énfasis en la conformación de una red de actores de la sociedad civil vinculada al rescate, transmisión y preservación de sitios de memoria donde se perpetraron violaciones a los derechos humanos durante la dictadura de Augusto Pinochet, y que trabajan en la promoción de estos derechos y la democracia. Si bien los sitios de memoria participan de diversas actividades conjuntas a nivel local, el proyecto tiene por objetivo articular una red a escala nacional

con el propósito de fortalecer la gestión, a partir del desarrollo de micro iniciativas en cada uno de ellos.

Desde la apertura de Villa Grimaldi, en 1994, uno de los recintos de detención más importantes de la dictadura, fueron recuperados o abiertos otros nueve lugares de similar significado a lo largo del país, sobre los cuales se han realizado acciones de memoria, patrimonio y diálogo ciudadano, a saber: "Londres 38, Espacio de Memorias", "Casa Memoria" (ex José Domingo Cañas), "Museo Estadio Nacional, Memoria Nacional", "Nido 20", "3 y 4 Álamos", Estadio Víctor Jara (ex Estadio Chile), "Casa Museo" (ex Clínica Santa Lucía), Casa de la Memoria y Museo de los Derechos Humanos de Valdivia, y Casa de los Derechos Humanos de Punta Arenas (ex Palacio de las Sonrisas).

A diferencia de los memoriales de derechos humanos derivados de las políticas de reparación simbólica implementadas por el Estado, los ex recintos de detención convertidos en sitios de memoria, desarrollan acciones dirigidas a un público amplio y no únicamente a las víctimas directas.

En tanto, el Estado chileno reconoció la importancia de esos lugares a través de la tuición legal y la declaratoria de Monumento Nacional de la mayoría de ellos, y en algunos casos comprometió parte del presupuesto fiscal para su mantención. De esta manera, han adquirido el carácter de patrimonial y de bien público, y aunque comparten ciertas características con otro tipo de patrimonios, inauguraron un campo patrimonial específico.

Estas condiciones hacen que los espacios de memoria dispongan de un amplio potencial para transformarse en "sitios de conciencia", capaces de aportar tanto al conocimiento y reflexión crí-

tica sobre el pasado, como al fortalecimiento de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos y la democracia en el presente, toda vez que las acciones practicadas en ellos usan la memoria para promover la conciencia sobre dilemas actuales.

Algunos sitios de memoria se articularon recientemente, en el año 2010, en una Coordinadora de Organizaciones de Memoria y Derechos Humanos, en Santiago, en la que participa Villa Grimaldi, Londres 38 y José Domingo Cañas, entre otros. La asociación tiene por objetivo realizar trabajos coordinados frente a situaciones coyunturales que afectan a las organizaciones de Memoria y Derechos Humanos, como por ejemplo en el plano judicial. Sin embargo, no se ha logrado el desarrollo de un trabajo sistemático que apunte a la elaboración de diagnósticos de necesidades, la transferencia de experiencias, la implementación de estándares mínimos de gestión patrimonial para los sitios, y estrategias para la relación con actores estatales.

El proyecto conforma y activa una "red para la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia", el que elabora un plan de formación y apoyo a la gestión de sitios de memoria con el desarrollo de siete microproyectos.

Quienes participan son las organizaciones a cargo de la gestión de sitios que conforman la Red Nacional de Sitios de Memoria, la que está integrada por ocho organismos encargados de gestionar ex recintos de detención y tortura de tres regiones de Chile, entre las que se cuentan: Corporación 3 y 4 Álamos; Fundación 1367, Casa Memoria ex José Domingo Cañas; Sitio de Memoria Nido 20; Casa Museo Alberto Bachelet; Corporación Paine, un Lugar para la Memoria; Casa Museo Sitio de Memoria Ex Clínica Clandestina Santa Lucía;

Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos de Valdivia; Casa de la Memoria de Valdivia; Dawson 2000; Agrupación de Derechos Humanos de Punta Arenas; Casa de los Derechos Humanos, ex Palacio de las Sonrisas, y Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

Dichos espacios podrán desarrollar un microprograma destinado a la promoción de los derechos humanos y fortalecer la gestión del sitio como espacio de reflexión y conciencia colectiva en torno a violaciones a los derechos humanos. Además, generarán aprendizajes, a través de talleres locales y nacionales con expertos, en los siguientes temas estratégicos: gestión institucional y patrimonial de los sitios, y educación en derechos humanos y reparación simbólica.

La iniciativa, además, comprende la transferencia de experiencia y conocimiento de las organizaciones con mayores niveles de desarrollo a las con menores grados, en las distintas áreas de gestión institucional y patrimonial. A la vez, permitirá articular esfuerzos que hasta el momento se han mantenido aislados, promoviendo la sinergia y la colaboración, que en el mediano plazo significará un mayor empoderamiento institucional. Fortaleciendo su trabajo a través de: un plan de formación; la realización de un microproyecto en el sitio, junto a la colaboración y al aprendizaje de otras experiencias nacionales, y de procesos de asociatividad del quehacer en red desarrollándose además talleres temáticos, transferencia de conocimientos, y herramientas para mejorar la capacidad de gestión institucional y patrimonial.

En particular, la Fundación Patrimonio Nuestro ampliará su quehacer hacia un nuevo tipo de patrimonio emergente, vinculado al rescate de la memoria sobre la dictadura en Chile. Esto le permitirá

incorporar nuevas miradas y reforzar su trabajo de rescate patrimonial con un enfoque en la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia.

Del mismo modo, la Universidad de Santiago de Chile, mediante su Licenciatura en Historia con Mención en Gestión y Administración Socio - Cultural, mejorará su gestión por medio de la apertura de nuevas posibilidades para que sus alumnos realicen prácticas y pasantías profesionales, en un ámbito que les permite consolidar su misión institucional. Ello a través de la participación en el diagnóstico de sitios y sistematización histórica; el apoyo en el diseño y la intervención en talleres (gestión cultural y patrimonial), y editando contenidos para soportes de difusión y apoyo al desarrollo de los microproyectos

El proyecto se desarrolló a partir de un conjunto de actividades que apuntaron a cumplir con los objetivos y resultados propuestos. En una primera etapa, efectuó un encuentro de las organizaciones convocadas a participar de la red. Luego realizó cuatro talleres en gestión patrimonial y comunitaria de carácter intensivo, en torno a las siguientes temáticas clave para la gestión de los sitios: diagnóstico de necesidades; construcción de relatos y dinámica de visitas guiadas a escolares y estudiantes universitarios en sitios de memoria; construcción de archivos testimoniales y documentales en sitios de memoria; gestión de patrimonio tangible en sitios de memoria; y formulación, desarrollo y evaluación de proyectos sociales para sitios de memoria.

En la segunda y tercera parte, cada organización llevó a cabo un microproyecto ajustado a sus necesidades particulares, según el diagnóstico realizado.

Para la ejecución de cada uno de ellos existió un profesional a cargo en cada sitio, así como un estudiante en práctica, continuamente acompañado por profesionales de la Universidad de Santiago de Chile, de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi y la Fundación Patrimonio Nuestro.

Durante el año 2012, siete estudiantes en práctica apoyaron el diseño de microproyectos para relevar estos sitios patrimoniales, apoyando además su gestión y generando planes de difusión, gracias a ellos que la iniciativa proyecto resultó en gran parte. Entre los diseños y las adjudicaciones se encuentran: "Diseño y adjudicación del proyecto de una biblioteca comunitaria para el sitio de memoria Ex Nido 20"; "Puesta en valor de la colección pictográfica presente en la Casa Museo Sitio de Memoria Ex Clínica Clandestina Santa Lucía"; "Apoyo en la habilitación de la página web institucional de la Casa de Memoria José Domingo Cañas, y diseño de una propuesta de recopilación de información de los visitantes (visitas guiadas y actividades de extensión)"; "Apoyo en el Sitio de Memoria 3 y 4 Álamos con el guión en las visitas guiadas"; de la misma manera ocurre en el Memorial de Paine. Finalmente diagnósticos sobre los sitios de memoria de Valdivia y Punta Arenas.

Para efectos de ésta presentación, se describirán solamente dos casos, la Casa Museo Sitio de Memoria Ex Clínica Clandestina Santa Lucía, y el de la Corporación Paine, un lugar para la Memoria.

Casa Museo Sitio de Memoria Ex Clínica Clandestina Santa Lucía

El lugar donde se diseñó el proyecto corresponde a la Casa Museo Ex Clínica Clandestina Santa Lucía, ubicada en Santa Lucía 162, comuna de Santiago. Este edificio durante la dictadura estaba destinado

a la atención de los funcionarios de la DINA y a sus familiares. No obstante, su principal función era la "recuperación" de los presos políticos que se encontraran heridos y con riesgo de muerte tras su detención y/o tortura, además de ser un centro de interrogación (Comisión Chilena Derechos Humanos, 2003).



Casa Museo Ex Clínica clandestina Santa Lucía conserva una colección de artes visuales que tiene como tema central la violación de los derechos humanos en dictadura.

Es preciso especificar que actualmente en el edificio de Santa Lucía Nº 162, convergen tres ámbitos que le otorgan una gran riqueza al espacio, así como a la organización: el Sitio de Memoria, la Casa Museo y la Comisión Chilena de los Derechos Humanos. Éstos se potencian y entregan una característica particular al espacio, tanto histórica como cultural, siendo un aporte a la recuperación y revaloración de la memoria histórica de Chile, en relación a la lucha por los derechos humanos y actos discriminatorios vividos en nuestro país en décadas pasadas así como en la actualidad.

La Casa Museo conserva una colección pictográfica que resguarda 30 pinturas, 7 dibujos, 5 collages y 4 grabados, los cuales tienen como tema central la violación de los derechos humanos en dictadura. Las obras pertenecen a destacados artistas nacionales como Roser Bru, Nemesio Antúnez, Gracia Barrios, Carlos Maturana (Bororo) y Patricia Israel, entre otros. Actualmente, algunas de estas composiciones se encuentran expuestas en el segundo, cuarto y quinto pisos.

Sin embargo, no existe una disposición de acuerdo a los lineamientos establecidos por un ordenamiento museográfico, donde las obras posean una ficha técnica detallada que permita al visitante interiorizarse más en el significado y contexto en el que se crearon. A su vez, tampoco hay un orden temático, ni por corriente artística, lo cual no permite resaltar la muestra pictográfica y tampoco atraer el interés del público.

La exhibición está articulada, principalmente, con un sentido de decoración que con una visión museográfica. Ello genera que el visitante que recorre el edificio no establezca una conexión con las obras, pasando muchas veces inadvertidos. Asimismo, en la Casa Museo no hay antecedentes claros y fidedignos sobre la formación de la colección, específicamente, referente al contexto y condiciones en que los trabajos plásticos llegaron. Por consiguiente, ninguno tiene la donación legal por parte de los artistas, aspecto que dificulta la realización de proyectos en torno a la colección, así como la posesión legal por parte de la Comisión Chilena de Derechos Humanos.

Otro aspecto a considerar de la situación actual de la colección pictográfica, es que las obras fueron restauradas sólo una vez, en el año 2010. Además, las personas de la organización no tienen cono-

cimientos técnicos sobre la conservación de las obras, por lo que en la actualidad es posible apreciar un incipiente deterioro.

Es por ello –que considerando el contexto en el cual se configura el Sitio de Memoria– el proyecto se basó en la puesta en valor de la colección presente en la Casa Museo Sitio de Memoria Ex Clínica Clandestina Santa Lucía, para salvaguardarla y potenciarla como un referente, en torno a la promoción y defensa de los derechos humanos. Y, de esta manera, en un futuro realizar exposiciones que permitan visibilizar el conjunto pictográfico, y la consecuente generación de audiencias.

La colección es parte de su patrimonio, por ello la importancia de darla a conocer y apreciarla, posibilitando que estudiantes, personas ligadas al arte y vecinos observen, a través de ésta, como los artistas experimentaron la violación de los derechos humanos en Chile, conectándose a la vez con la historia de la Ex Clínica Clandestina Santa Lucía.

De este modo, las obras se transforman en un testimonio material que permite el rescate de la memoria, debido a que dan cuenta de un contexto específico y trascendental en la historia de nuestro país. Considerando su relevancia histórica y patrimonial es necesario que la ciudadanía tenga conocimiento de estos trabajos artísticos, de forma que a través de ellos valoren la memoria histórica.

Entre los resultados del microproyecto están la catalogación de las obras pictográficas; la realización de su “saneamiento” legal, y la contextualización histórica de la colección.

Corporación Paine, un lugar para la Memoria

El objetivo primario del microproyecto corresponde a promover el respeto por los derechos humanos y la valoración de la democracia a partir de la realización de “Encuentros de reflexión sobre los derechos humanos en Memorial Paine”, con estudiantes de diferentes establecimientos educacionales de la comuna, los cuales –sobre la marcha del proyecto– fueron profundizándose hasta abordar el tema de los derechos humanos desde la discriminación y la convivencia escolar, un tema más cercano a los alumnos.

Sobre la base de lo anterior, el proyecto sufrió una serie de modificaciones, producto de las conversaciones con docentes y directores de los colegios a los que iba dirigido. Pese a ello, nunca se alejó del objetivo principal, que es el de promover el respeto de los derechos humanos a través de un relato simple y actividades pedagógicas, que permitieran profundizar en la materia.

Respecto de las actividades pedagógicas, con el equipo de trabajo se diseñó una pequeña dinámica luego de la exposición del relato que permitiera a los niños reflexionar en torno a la discriminación

y cómo ésta se convierte también en una violación de los derechos humanos. Para ello, fueron creadas etiquetas que los niños debían portar, con el fin de jugar con los roles y estereotipos existentes, y a partir de ellas elegir un grupo. Finalmente, se hizo una pequeña ronda de preguntas para reflexionar en torno a lo que sintieron con rótulo otorgado.

Ahora bien, respecto del relato, éste también ha funcionado en la mayoría de los casos, aunque logrando mejores resultados en unos que otros cursos, al menos en lo que respecta a la participación. En este contexto, resultan interesantes muchas de las respuestas que los niños y niñas dan respecto a lo que creen que representa el memorial. Hubo una respuesta que se repitió varias veces, y es que entienden que los postes de madera simbolizan a los campesinos y los más altos al patrón. Otros, incluso, piensan que el memorial es un cementerio y que los cuerpos de las víctimas de Paine están de hecho ahí dentro.

Ahora bien, sobre las demás actividades y objetivos relacionados con la visibilización del memorial al resto de la población, el proyecto tiene como resultado que los niños cuando observan el espacio, ya no lo reconocen simplemente como “los palos parados”, sino que ahora lo visibilizan como un



Gracias al proyecto los niños y niñas reconocen el Memorial Paine.

memorial, independientemente de que exista una apropiación o no.

En este mismo sentido, es claro que aún falta mucho para lograr una apropiación por parte de la comunidad, pero también es cierto que el trabajo con colegios es una buena aproximación a esa meta.

En resumen, podemos decir que estos microproyectos fueron un paso esencial para comprender la necesidad de fortalecer los sitios de memoria con su territorio, y aportar en su continuidad temporal para su comprensión como espacios patrimoniales.

Mesa 2:
Diversidad
de públicos e
inclusión social
en los museos

Infancia y género en el museo

Irene de la Jara Morales y Fernanda Martínez Fontaine

En este texto las autoras reflexionan en torno a cómo el museo –en tanto institución cultural que fomenta el trabajo con la comunidad y que se constituye como espacio educativo– replantea el uso de sus objetos patrimoniales y los pone al servicio de una nueva misión: recorrer la historia pedagógica visibilizando el aporte de las mujeres, pero fundamentalmente incorporando lo que niños y niñas de la primera infancia piensan acerca de sí mismos/as, y de la relación que establecen en los distintos escenarios de convivencia.

Comprender la educación como un proceso bidireccional entre el ser humano y la cultura, permite observarla y ubicarla en una dimensión justa donde, irremediamente, se producen relaciones, tensiones, incluso negaciones. Pero, plantear la educación en un plano únicamente negador, es anular su esencia, cuyo fin último es el desarrollo y felicidad del ser humano. “Los fines de la educación son los fines del hombre [...] La educación rectamente concebida, lejos de supeditarse a ningún fin parcial, tiene por objeto la perfección del hombre y por eso puede decirse que su fin es no propio sino que se confunde con el fin del hombre” (Schmidt, 1994. Pág. 16)¹.

Es en este contexto, precisamente, en que se inserta la necesidad de plantear un trabajo con la primera infancia, pues, a lo largo de la historia y mediante diferentes expresiones (*adulto en miniatura; pequeño salvaje; “Tabula rasa”*) acuñadas hasta el siglo XVIII, la infancia ha sido observada desde instancias negadoras. Recién los siglos XIX y XX son etapas más prósperas para la niñez, especialmente desde la perspectiva educativa, pues a partir de los estudios de la psicología educativa comienza a cuestio-

narse la forma en que niñas y niños aprenden.

Será John Dewey quien, procurando dar vida a una escuela nueva, impulse la idea de entender la infancia como un espacio de vida pleno, desde donde deben surgir y nacer los modelos educativos. “Miramos con impaciencia la inmadurez considerándola como algo que debe pasar tan rápidamente como sea posible. Después, el adulto formado por tales métodos educativos, mira hacia atrás y lamenta impaciente la infancia y la juventud como una escena de oportunidades perdidas y energías disipadas” (Dewey, 1946. Pág. 63).

Frente a este panorama, cabe preguntarse ¿cómo nos sorprende el siglo XXI en nuestra relación con la infancia? Definir dicha relación es relevante toda vez que desde allí se desprenden las acciones que permiten hacerla visible o invisible, incluida o negada en la deconstrucción y construcción de los discursos, sean éstos de política, de ciencia, de género u otro tema.

De la definición que encontramos en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2005)², que defiende el concepto de persona, se desprende de

manera explícita que la infancia, aun cuando es una etapa que en múltiples aspectos está en desarrollo –situación, por lo demás, propia de todos los seres humanos en cualquier etapa de la vida– es también un momento en que las personas son capaces de manifestar con claridad sus estados emocionales más íntimos; pueden establecer relaciones desde donde explican y estructuran una imagen del mundo; y frente a un determinado estado de cosas, logran construir una opinión sobre la base de un discurso.

Sin embargo, no siempre los niños y las niñas tienen la oportunidad de decir lo que piensan respecto de cosas importantes, porque existe un cierto temor a incorporar a la infancia al debate o porque sencillamente se la subestima o se la observa desde una óptica potencial. “El concepto de potencialidad se refiere a percibir al niño como futuro, será persona pero después. Esto no es otra cosa que la postergación del reconocimiento del peso social y político que tienen todos los niños más allá de su condición específica, de su ‘nivel’ de desarrollo, en el fondo significa reconocerlos tan valiosos pero no para ahora sino para más adelante. Entonces, se han creado pedagogías que apuntan a prepararlos para ‘el futuro’. Se insiste en invertir ahora en los niños para que después puedan ser ciudadanos productivos. Pero no es problema de tiempo porque todos somos potencialmente mejores de lo que estamos siendo ahora. En esta visión, hay una exaltación simbólica del niño como ‘futuro’, ‘hombres del mañana’. La ideología que está por detrás es un escape a la responsabilidad política, social y ética que tenemos hoy día con los niños” (Cussiánovich, 2010, Pág. 24).

Cuando el museo habla de infancia, hace alusión a un/a sujeto/a con derechos, creador/a de cultura y operador/a de realidades. Desde esta definición, se

busca que la infancia participe activamente de la experiencia y, del mismo modo en que los objetos adquieren un valor patrimonial cuando ingresan al museo, los relatos de ellos y ellas adquieran valor social y peso político cuando se emiten y retransmiten a las demás audiencias.

La infancia desde un enfoque de género

En la actualidad es cada vez más común oír palabras como género y equidad, aunque no siempre entendemos bien a qué se refieren. Es fundamental reconocer, primero, que el concepto de género ha evolucionado, no existió siempre y que al decirlo no estamos hablando exclusivamente de las mujeres, como erróneamente tiende a creerse. Género es una categoría de análisis de las ciencias sociales que nos ayuda a conceptualizar las relaciones que se establecen entre los hombres y las mujeres, entre las personas, en diferentes contextos. Antes de la incorporación de esta categoría en las ciencias sociales o en la historia, era considerado –y aún se sigue infiriendo así en muchas comunidades– que los órganos reproductivos con los que nacíamos definían de forma natural quiénes seríamos, cómo debíamos comportarnos e incluso, qué cosas debían gustarnos.

Recién en la década de 1980, las investigaciones sobre mujeres adoptaron por completo el concepto de género, de esta forma se amplió la visión. Los

1. Se ha respetado la cita literalmente, pero atendiendo al enfoque de género, entiéndase la palabra hombre, como ser humano

2. “Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra. Se considera también una visión de proyección a sus próximos períodos escolares y a su formación ciudadana”. (MINEDUC, 2005).

estudios de género venían a incorporar nuevos sujetos a la discusión y abarcar otros ámbitos de las relaciones sociales, que incluyera más que el rol de las mujeres en los espacios públicos o la invisibilización sistemática que habían experimentado durante siglos.

Las transformaciones en las relaciones de poder, la definición y estudios de nuevas masculinidades, el peso de la socialización –tanto para hombres como para mujeres– son elementos relevantes en los estudios de género, los que, a su vez, han tratado de permear instituciones como la escuela a través del currículo, o el Estado a través de la implementación de políticas públicas. Sin embargo, en dichos espacios, el principal objetivo sigue siendo develar la participación relevante de las mujeres en la historia, promover la participación política, disminuir los índices de violencia contra las mujeres, es decir, nivelar la balanza.

Género es definido como la construcción social (rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades) que se hace en torno a las diferencias sexuales de las personas, es decir, sobre un cuerpo de sexo femenino o masculino son impresos ciertos modelos, estereotipos, formas de ser, costumbres e incluso historias que determinan la forma en la que ese cuerpo-persona-mujer/hombre se constituirá y relacionará con los otros/otras. Esta es una categoría que tiene tres características: es histórica y, por tanto, susceptible de ser modificada; es ubicua, es decir, permea todos los sistemas (la sociedad, la casa, la familia, la escuela, la iglesia); y, es jerárquica, en consecuencia, otorga más valor a un género que a otro³.

Equidad es otro constructo que generalmente escuchamos en los medios de comunicación y en

las políticas públicas, y es parte importante a la hora de analizar la inclusión de la perspectiva de género en el Estado y –finalmente– en la sociedad. El término refiere a la justicia que se hace en el tratamiento de hombres y mujeres considerando las necesidades que cada uno tiene, es decir, reconocer las diferencias de las personas, sin convertir esas diferencias en discriminación. La equidad apunta a obtener igualdad en los resultados, incorporando “medidas que compensen las desventajas históricas y sociales debido a las cuales las mujeres y los hombres no pueden gozar de la igualdad de condiciones”⁴.

El concepto no tiene, necesariamente, que ver con beneficiar a las mujeres por sobre los hombres sólo porque son mujeres. Lo que buscan las políticas de equidad es develar el discurso patriarcal y reconocer que durante siglos las mujeres estuvieron en un segundo plano, promovido por dicho discurso. Hoy la realidad de las mujeres es otra, sin embargo, hay prácticas asociadas, sobre todo a los estereotipos de género, que permanecen y, peor aún, no siempre son cuestionadas.

Desde esta perspectiva, hablar de infancia y género en el museo implica hacer el ejercicio de revisar y recorrer la historia pedagógica visibilizando el aporte de las mujeres, pero fundamentalmente relevar e incorporar lo que niñas y niños piensan acerca de ellos y ellas, y de la relación que establecen en los distintos escenarios de convivencia. El museo –en tanto institución cultural que fomenta el trabajo con la comunidad y que se constituye como espacio educativo– replantea el uso de sus objetos patrimoniales y los pone al servicio de una nueva misión: identificar y registrar los discursos de género que los niños y niñas de la primera infancia manejan. El trabajo valida los relatos y los dibujos como fuente de información, entendiendo,

como señala Stern (1965) que el dibujo infantil, en tanto lenguaje, es una expresión académica propia de la infancia, alejada del arte adulto y que en sí misma conforma una gramática plástica.

Contexto institucional

La Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, DIBAM, a través del Programa de Mejoramiento de Gestión Enfoque de Género, se ha comprometido desde hace ya diez años en la incorporación y promoción de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en lo que dice relación con el acceso y uso de nuestros bienes culturales.

En este contexto, el Museo de la Educación Gabriela Mistral, desde su reapertura el año 2006, integra la perspectiva de género transversalmente en la nueva museografía, concibiendo una exposición que marca físicamente la presencia de mujeres y promoviendo acciones intencionadas para que los diferentes públicos, desde muy temprana edad, observen el patrimonio con mirada inquieta, interpeándolo y cuestionándolo. Dentro de dichas acciones están: visita guiada con enfoque de género; exposiciones con obras de mujeres; documentales con la historia de la participación gremial de las mujeres; seminario de género y educación; talleres sobre Gabriela Mistral en el ámbito de lo público versus lo privado; cuentacuentos abordando temas de roles y estereotipos; creación de material educativo; realización de dos libros visibilizando el aporte de la mujer: *Educación: imprints de Mujer y Lucila Gabriela, la voz de la maestra*; postales con el trabajo de la mujer en el ámbito de la educación; jornadas reflexivas con profesores y profesoras, y actividades en alianza con UNESCO, para promover una educación para la paz, entre muchas otras acciones.

De este modo, nace el programa *Género, Ciudadanía y Patrimonio*, cuyos objetivos son apoyar la apropiación significativa de contenidos de los estudiantes, mediante acciones complementarias entre la escuela y el museo, y motivar instancias de reflexión, relacionadas con la equidad de género.

“Género, ciudadanía y patrimonio”: percepciones/compreensiones

El paradigma actual en educación nos muestra que el trabajo con la infancia debe contribuir a la construcción de variadas operaciones en y con la realidad, observando el mundo como una fuente de saberes, compleja, subjetiva y posible de ser transformada también con las acciones y puntos de vista de niños y niñas. La problematización del ambiente, entendido esto como un espacio pedagógico de riesgo, con tensiones y lenguajes polisémicos, permite no sólo que aparezcan retos culturales que estimulen los procesos sociales, cognitivos y emocionales de los y las estudiantes; también contribuye a modificar la cultura. Esta forma de pensamiento complejo se dificulta porque debe afrontar fenómenos entre sí, incertidumbre y contradicción (Morin, 2003). Sin embargo, las preguntas inductoras realizadas por los adultos llevan implícita una respuesta obvia, es decir, el/la profesor/a sabe de antemano la respuesta, transitando por una zona pedagógica segura, carente de conflicto. “Lo inesperado nos sorprende porque nos hemos instalado con gran seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas, éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero

3. Guerreo, E; Hurtado, V; Azua, X; Provoste, P, Material de apoyo con perspectiva de género para formadores(as) de formadores(as), Hexagrama-CPEIP, Santiago. Pág. 15.

4. Ídem. Pág. 18.

debemos contar con su llegada, es decir, contar con lo inesperado". (Morin, 2001. Pág. 30).

Desde el museo, este enfoque de lo complejo nos invita a mirar la exhibición con nuevas posibilidades. La campana de la escuela, por ejemplo, exhibida en el museo, lleva a la idea del recreo como sinónimo de "libertad" (en tanto antítesis de la sala de clases), pero también habla de violencias y abusos. En este sentido, por lo tanto, un mismo objeto interpela y estimula de manera distinta (Ballart, 2007). Esto permite observar el patrimonio con una mirada nueva, inclusiva, democratizadora, pero no exenta de conflicto.

Entendiendo que las ideas evocadas a partir de un objeto, muchas veces, lejos de dialogar, son muy contradictorias, la didáctica debe oír, obedecer y potenciar esta forma de aprehender el mundo, intencionando la problematización del ambiente, recogiendo esas miradas, construyendo esos nuevos imaginarios e instalando preguntas cuyas respuestas no estén a la mano. Lo importante en este proceso es que la memoria acumulada en las fotografías y objetos, sirvan a la comunidad para resignificarla, para repensar actitudes y convicciones, y para entregar una responsabilidad social a partir de ese nuevo conocimiento.

Es desde esta dimensión epistemológica en que nace el programa con la infancia en el contexto del género. Se inicia con un par de preguntas: ¿qué son los Derechos? ¿Para qué sirven? Aparecen múltiples respuestas como: "*algo que nos corresponde*", "*algo de los niños*", "*jugar*", "*derecho a tener una familia*", "*que tenemos que ir a la escuela*". Las respuestas nos indican que niños y niñas, sin tener una definición acabada, reconocen que los Derechos se asocian, en primer lugar, a un sujeto: "*los niños*".

Si bien es cierto, entendemos que cuando hablan de los niños, aluden también a ellas, no se vislumbra el ejercicio inclusivo en el lenguaje. Reconocen también que los Derechos se expresan en acciones: "*jugar, tener una familia, estudiar*". Sin embargo, a la hora de los dibujos, estos Derechos se van diferenciando en la forma en que niños y niñas se perciben a sí mismos/as en el momento de los juegos. Las niñas, por lo general, optan por juegos con menos movimiento: rincón de muñecas o en espacios dibujando; los niños, en cambio, se dibujan en torno a la pelota y corriendo. La autopercepción de *niña tranquila* y *niño inquieto* deriva también en la forma de apropiarse de los espacios.

El programa continúa con un recorrido por algunos objetos de la exhibición. La primera estación es en la vitrina de la educación femenina y masculina, donde se muestran fotografías con mujeres en clase de economía doméstica, una máquina de coser y una caladora. La pregunta de inicio es la siguiente ¿tienen hombres y mujeres los mismos Derechos? La respuesta es siempre la misma: "*sí*". Ante la pregunta: ¿de quién creen ustedes que es esta máquina de coser? Las ideas son variadas, pero apuntan al mismo segmento: "*de una profesora, de una señora, de una abuelita, mi abuelita tiene una*", etc. Esta es la instancia que muestra imágenes fotográficas de la exposición con las materias que las mujeres aprendían: cocina, lavado-planchado y puericultura. Tanto la máquina de coser como la caladora, son piezas patrimoniales que permiten trabajar con los niños/as temas como la vida pública y privada, los roles de hombres y mujeres, la educación femenina y masculina, entre otros. Aun cuando ellos y ellas no tienen en su experiencia más cercana estos objetos, la asociación inmediata es casi siempre la misma: la máquina de coser con las mujeres y, en

la mayoría de los casos, en el ámbito del hogar; y la caladora con los hombres⁵. El paso siguiente en la actividad consiste en relatar la historia de niños y niñas del siglo XIX; básicamente busca que las audiencias sepan que las escuelas eran escasas, que las niñas tenían menos oportunidades que los niños y que no existían los Derechos del Niño y la Niña, por lo que muchos/as de ellos/as eran explotados/as y no tenían obligación de ir a la escuela. En esta parte de la actividad se trabaja con un cuento que cuestiona el estereotipo de género femenino y masculino, el extraño significado asignado al trabajo, los roles y el derecho a educarse. Es el momento donde se dialoga con los/as niños/as el tema de trabajo para hombres y para mujeres y se les pregunta ¿qué nuevos trabajos pueden realizar las mujeres y los hombres? El taller consiste en dibujar la respuesta. En la mayoría de los casos, su percepción es menos rígida que la de los adultos o jóvenes⁶; las niñas asignan a las mujeres trabajos que han sido considerados masculinos durante mucho tiempo, como chofer de un autobús, piloto de avión o futbolista. Sin embargo, muchas desean el trabajo de princesa sin que puedan definir muy bien en qué consiste. También aparece en sus discursos la idea de “mujer que trabaja fuera de la casa”. Todavía sostienen que la mujer en la casa “no trabaja” (*mi mamá no trabaja, está en la casa; mi papá sí*).

Al observar las fotografías de mujeres cocinando o planchando⁷, los niños y las niñas señalan que esas labores son de mujeres. Sus respuestas, tanto orales como gráficas, van revelando la forma en que la infancia percibe la figura femenina, la relación hombre-mujer, el mundo objetual “propio” de las mujeres y “propio” de los hombres; el respeto está asociado a la idea del proveedor y, además, en una situación unilateral: “el hombre debe respetar a la mujer”.

Ante la pregunta: ¿de qué forma el mundo podría ser más armónico entre hombres y mujeres?, el juego aparece, en la mayoría de los casos, como la instancia de equidad, pues tanto hombres como mujeres dibujan al sexo opuesto en los espacios que consideran propios, es decir, los niños dibujan mujeres en las canchas de fútbol y las mujeres dibujan hombres jugando a la cuerda. Así mismo, la escuela –en tanto lugar de posibilidades– es vista como espacio de equidad: “es súper bueno que hombres y mujeres puedan ir a la escuela”.

Otro formato del museo para trabajar los Derechos de la infancia, es la confección de un banderín que permite afirmar, mediante sus imágenes, que en la escuela leen, pintan, juegan, cantan, escriben, etc. Al finalizar esa lectura, se explica a la audiencia que todos esos actos, en algún momento de la historia, fueron sólo anhelos y que hoy son Derechos. La pregunta es: ¿qué anhelan ustedes convertir en Derecho? Para eso confeccionan su propio banderín, cuyos dibujos representan la expresión de esos anhelos y sueños. Esta actividad entrega mucha y variada información. La mayoría de las veces los trabajos de las niñas contienen múltiples imágenes, dibujadas con gran detalle y prolijidad, los niños, en cambio, terminan rápido. La situación genera, desde el mundo adulto que acompaña (educadores/as, técnicos y/o apoderados/as), ciertas frases hacia el grupo: *tienen que dibujar como las niñas, las*

5. Cabe precisar que la idea no es satanizar estos elementos ni los contextos sociales y culturales que los acompañaron, sino constatar que existieron; descubrir si ha habido cambios y si esos cambios son positivos, son respuestas que las audiencias deben buscar por sí mismas, sean éstas infantiles, jóvenes o adultas.

6. En otras experiencias del museo realizadas con jóvenes, las respuestas son bastante más convencionales, tipificando rígidamente los trabajos en femeninos y masculinos.

7. Vitrina con imágenes de mujeres en la asignatura “Economía Doméstica”.

niñas son súper ordenadas, etc., expresiones que apuntan más bien a la forma esperable del trabajo de una niña, reafirmando el estereotipo de la madurez, de la sensibilidad y de la prolijidad.

Un último elemento de análisis en los banderines se relaciona con los intereses. Ambos grupos piden actividades que incorporen más movimiento, sin embargo, existen diferencias en el tipo de actividad: las niñas piden talleres de danza; los hombres, más deporte. Niñas y niños piden una escuela con más áreas verdes, más música y más juguetes.

Conclusiones

Los niños y niñas tienen demandas, anhelos y sueños relacionados con diversos aspectos de su vida: uso de espacios, recursos o medios de expresión, objetos significativos, tipo de actividades. La mayoría de nuestros pequeños visitantes señala que les gusta su escuela o su jardín, que los niños no deben trabajar y que estudiar es un Derecho para hombres y mujeres, lo que da cuenta del sentido que la primera infancia atribuye al acto de educarse, situación que varía mucho a medida que los niños y niñas crecen⁸.

Sin embargo, muchos de estos aspectos van instalándose en el imaginario infantil con formas culturales diferenciadas desde el estereotipo femenino y masculino. Algunas investigaciones⁹ dan cuenta de que parte de esas diferencias se origina en el tipo de interacción que se promueve entre la infancia y su material educativo. Así, de las niñas es esperable que desarrollen sus habilidades emocionales, y de los niños, la capacidad de resolución de problemas.

Hombres y mujeres, desde la infancia, expresan sus diferencias y, si bien es cierto, lo que hace el museo es constatarlas, recoger esa información le

permite tomar ciertas decisiones en el contexto de lo que para la infancia es significativo y relevante.

Algunas decisiones

- Equipo de trabajo: una decisión vital para el museo es sensibilizar en temáticas de género e infancia a todo/a nuevo/a colaborador/a, especialmente si participa en el departamento educativo.
- Reconocimiento del imaginario: una segunda decisión tiene que ver con la necesidad de visibilizar, en todas las instancias posibles, lo que las niñas y niños imaginan, reclaman y sueñan, pues reconocer esos relatos como saberes es comenzar a observar a los niños y niñas como personas con Derechos, creadores de cultura y operadores de la realidad.
- Material educativo: otro aspecto importante tiene que ver con promover la creación de material educativo que implique el establecimiento de relaciones respetuosas entre hombres y mujeres.
- Proyectos: cada proyecto realizado arroja información valiosa, lo que ha permitido modificar las estrategias, consignar nuevas preguntas, generar acciones con más sentido –personal, social, político– y contribuir a dilucidar nuevas posibilidades a los cuentos y actividades clásicas.

En síntesis, la experiencia del museo nos permite afirmar, en primer lugar, que el género es un enfoque no sólo posible de ser abordado, sino necesario, pues los niños y niñas efectivamente manejan un discurso que requiere de nuevos elementos para concluir en una idea más trabajada; se apela aquí al sentido ético de la labor del museo.

En segundo lugar, se ha podido constatar que los adultos no siempre evitan los temas por comodi-

dad, muchas veces los temas no se instalan porque no se ha visibilizado una problemática. Por lo tanto, el museo orienta su trabajo en un sentido también pedagógico.

En tercer lugar, es importante entender que el patrimonio de un museo no debe ser entendido como una herramienta para enseñar el pasado únicamente, pues los objetos constituyen un material valioso para comprender formas de mirar, de mirar-nos y de mirar-se, dando con ello un sentido re-creativo al patrimonio.

Finalmente, entender que los niños y niñas son sujetos con derecho a participar del proceso de construcción de la Memoria, es sin duda alguna, comprender el sentido ideológico del trabajo con la infancia.

Todo esto, además de proporcionar información valiosa respecto del género, confirma el hecho de que el patrimonio de un museo no sólo es una ventana al pasado, sino que se vivifica a partir de la mirada sincera, inquieta y afectiva de quienes lo interpelan y lo cuestionan, incluidos aquí los niños y niñas de la primera infancia. "El patrimonio es valioso porque es un tema afectivo, o sea, la manera en que nosotros nos vinculamos con el patrimonio es intelectual y conceptual, pero la valoración surge de la dimensión afectiva del ser humano. Por lo tanto no sacamos nada con enseñarlo y que los niños lo repitan, sino que ellos tienen que sentir que es así, porque los tesoros están realmente dentro de nosotros mismos." (García, 2006. Pág. 52.)

8. En algunos casos, los niños mayores (desde séptimo en adelante) han planteado que "es bacán trabajar" y que les gustaría no ir a su escuela.

9. Datos extraídos del Material de apoyo MINEDUC, en la sección Sexualidad, afectividad y género. Morales Malverde, Gabriela. Diferencias de Género en las aulas de Educación Parvularia y sus consecuencias en el futuro de Niños y Niñas.

Bibliografía

Ballart, Josep. (2007). El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona: Editorial Ariel.

Dewey, John (1946). Democracia y Educación. Buenos Aires: Editorial Losada.

Cussiánovich, Alejandro. (2010). Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder. Lima: Editora Diskcopy S.A.C.

García Huidobro, Cecilia. (2006). El patrimonio un tema afectivo en Actas del VIII Seminario sobre Patrimonio Cultural. Rescate, invención y comunidad. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos.

Mineduc. (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile.

Morin, Edgar. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Buenos Aires: Nueva visión.

Morin, Edgar. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Schmidt, Ciro. (1994). Pensando la educación. El hombre como significación de lo educativo. Santiago de Chile: Editorial San Pablo.

Stern, Arno. (1965). El lenguaje plástico. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Torres Fernández, Gemma y Arjona Sánchez, M^a Carmen. La coeducación en la educación infantil. Temas Transversales del Currículum, Educación Ambiental, Coeducación, Ed. del Consumidor y el Usuario. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil. Biblioteca digital. <http://es.scribd.com/doc/13868791/Coeducacion-en-Infantil>

Pequeñas grandes experiencias: investigando las visitas guiadas de niños y niñas en el Museo Histórico Nacional

Bárbara Elmúdesi Krögh y Daniela Marsal Cornejo

La siguiente ponencia presenta la primera etapa de una investigación sobre las visitas guiadas que realizan niños y niñas en el Museo Histórico Nacional. El estudio busca comprender cómo los infantes viven el mundo del museo con respecto a la construcción de los discursos, valores y experiencias que realizan en estos espacios y fuera de ellos.

Introducción

En la actualidad, niños y niñas son uno de los principales públicos de los museos, tanto por las visitas escolares como las familiares. Pese a esto, sus voces y participación han sido escasamente estudiadas y largamente ignoradas.

Los estudios de visitantes, entendidos como “el proceso de obtención de conocimiento sistemático de y sobre los visitantes de museos, actuales y potenciales, con el propósito de incrementar y utilizar dicho conocimiento en la planificación y puesta en marcha de aquellas actividades relacionadas con el público” (Pérez Santos, 2000, p. 62), han sido muy escasos en el ámbito infantil. Dada su escasez, esta ponencia pretende dar cuenta de una primera etapa investigativa llevada a cabo en el Museo Histórico Nacional, en donde a diario se realizan visitas guiadas con niños y niñas.

Aunque aún esta es una investigación exploratoria, quisiéramos aventurarnos en aportar a la comprensión de qué es aquello que valoran niños y niñas de estos recorridos guiados, qué recuerdan,

qué les llama la atención, pero, por sobre todo, qué se llevan con ellos después de éste. Respecto al último aspecto, nos interesa indagar sobre cómo la concurrencia al museo se percibe desde el mundo infantil en tanto a la construcción de imaginarios y discursos que repercuten no sólo en su paso por el museo, sino en su vida y sus realidades.

A partir de este proceso, ha surgido como tema fundamental la importancia de la asistencia infantil y sus trascendidos como visita definitiva.

En este sentido, las investigaciones realizadas en museos alrededor del mundo coinciden en que los recorridos considerados como experiencias positivas son un factor fundamental para que éstas se repitan a futuro. Sumado a ello, las “agendas personales” de cada individuo, es decir, los juicios y prejuicios creados respecto a los museos, se construyen a partir de las primeras visitas, por lo general durante la niñez y/o adolescencia. Por consiguiente, éstas repercuten en quienes a futuro seguirán –o no– siendo audiencia, como adultos, como familia y como tercera edad. Teniendo en cuenta que los museos son espacios de educación no for-

mal, donde no sólo se transmiten conocimientos sino que dan pie a la discusión y reflexión, es primordial mantener activas las audiencias para que no sólo se queden con una primera y única visita.

Así, el estudio e inclusión de los niños y niñas en la experiencia museal se hace cada vez más importante. En otras palabras, no poner atención a sus visitas hoy, afecta directamente en que estos niños y niñas se conviertan o no en futuros visitantes.

Para el caso del Museo Histórico Nacional, el servicio de visitas guiadas es un importante semillero de experiencias y de futuros potenciales asistentes. Explorar y exponer a través de esta ponencia algunas de las observaciones y miradas de estos visitantes pueden guiarnos respecto a su experiencia, sus contenidos y cómo entregar o mantener un buen servicio.

Investigando niños y niñas: desafíos

La escasez de investigaciones que relacionan los museos con niños y niñas hace más complicada esta tarea e influye en una serie de desafíos que trae consigo el trabajar con el mundo infantil. Entre ellos, algunos investigadores mencionan que, por lo general, se ha entendido a los niños y niñas desde una visión "adulto céntrica", en donde son subestimados y, más bien, considerados como adultos en proceso, es decir, incompletos, enfatizando en aquello que carecen para llegar a ser "sujetos" completos (Ballestín, 2009; Fine & Sandstrom, 1988). Por lo tanto, bajo esta óptica, el mundo infantil queda relegado a un mundo de menos importancia que el adulto.

Asimismo, el realizar una investigación de este tipo es un tremendo desafío, ya que: "La mera decisión de hacer de la población infantil objeto de estudio

etnográfico supone la ruptura epistemológica con la perspectiva adulto céntrica dominante en las ciencias sociales ... que considera a los actores infantiles como versiones inacabadas, proyectadas hacia el futuro (adults-in-the-making); efímeros y frágiles apéndices sujetos a un proceso de socialización que camina en un único sentido: los adultos 'socializan' y los niños 'son socializados'" (Ballestín, 2009: 233).

Del mismo modo, como adultos, creemos que las realidades y sentires infantiles nos son cercanos por haberlos vivido en otra etapa de nuestras vidas. No obstante, en la realidad nos vemos limitados por nuestra tendencia de acercarnos al mundo infantil desde una perspectiva adulta, tremendamente lejana, debido a nuestros modos de ver el mundo y sus significados. A lo anterior se suma la inevitabilidad de ser adulto, elemento que no puede disimularse ante los niños y niñas durante el trabajo de campo. Sobre todo, cuando para ellos y ellas las personas mayores se vinculan a figuras de autoridad y, por lo tanto, la información recolectada se ve permeada por ese filtro.

Por otro lado, recolectar datos desde el mundo infantil es un proceso complejo. Aquellos que son muy pequeños tienen dificultad para comprendernos o para explicarse y explayarse como quisiéramos. Mientras que en el caso de los niños y niñas mayores, capaces de mantener complejas y largas conversaciones, sus asociaciones, recuerdos e imaginación se agolpan, confunden y desafían a su oyente e investigador.

Es fundamental que al pensar en niños y niñas, como en la mayoría de las categorías a investigar en ciencias sociales, éstos no sean homogenizados. El mundo infantil es muy diverso y varía según edades, sexo y otras circunstancias, por lo que encapsular-

los supone una pérdida del valor que la diferencia puede aportarnos. Incluso, en una misma edad, en un mismo colegio, pero en diferentes cursos. Por ello, es mejor hablar de las “culturas de los niños y niñas” (Fine, op. cit) “deshaciendo los tópicos y estereotipos homogeneizadores” (Ballestin, op. cit: 230).

En consecuencia, el trabajo de campo con infantes plantea un sinnúmero de retos y desafíos. Entre ellos, comprender e interiorizar las distancias que nos separan y reconocer la importancia de su inclusión en la investigación social. Para esto es necesario darles cabida como actores sociales, que forman parte de su entorno, el cual construyen, cambian e influyen desde sus propias significaciones.

En este sentido, la presente investigación implica buscar y adaptar instrumentos y metodología tradicionalmente utilizada en adultos, como también repensar el rol del investigador¹ y el análisis, que permita investigarlos más apropiadamente.

Proceso

La investigación que se lleva a cabo en el Museo Histórico Nacional está dividida en dos etapas. La primera, en términos metodológicos, considera una fase de “apertura” en donde el investigador se enfrenta al campo de investigación, lo reconoce y lo vivencia, para luego evaluar sus herramientas, sus objetivos y percepciones iniciales frente a la realidad. Esta etapa es, a su vez, un diagnóstico respecto a lo que es posible desarrollar y qué de todo eso es prioritario de investigar. La segunda parte de este trabajo, es entendida como un período de focalización, el cual esperamos completar durante el año 2014.

Tras la etapa inicial, el objetivo principal establecido fue intentar comprender cómo los niños y niñas

(específicamente visitantes de quinto a séptimo Básico de diversos colegios de la Región Metropolitana escogidos al azar) viven el mundo del Museo Histórico Nacional en términos de construir discursos, valores y experiencias ya sea en este lugar y también más allá de él.

Hasta ahora, la investigación se ha desarrollado, y seguirá realizándose, en dos espacios principales: el Museo y los colegios. Es a partir de las visitas guiadas que se identifica a las escuelas y se contacta a los cursos a través de los profesores a cargo.

Los instrumentos de recolección de información utilizados han sido variados. En el museo se aplicaron observaciones participantes durante las visitas guiadas y los recorridos personales que realizaron los niños y niñas de establecimientos educacionales escogidos al azar. Asimismo se efectuaron entrevistas a funcionarios que participan de estas actividades, como los integrantes del Departamento Educativo del Museo y los voluntarios. En tanto, en los colegios se efectuaron grupos focales (focus groups). A través de esta modalidad de conversación y con un número de no más de ocho estudiantes, los niños y niñas son entrevistados en su espacio propio educacional gracias a la colaboración de los profesores.

A estos instrumentos se agregan otros como registros fotográficos; visitas reiteradas al museo para comprender el funcionamiento y su cotidianidad; diarios de campo; observación de la capacitación de los voluntarios, y conversaciones informales con el público, profesores y trabajadores del museo.

Algunas conclusiones

Pese a ser una investigación en proceso, definida como exploratoria, se vislumbraron algunos temas

que nos parecen interesantes a la hora de integrar el mundo infantil al espacio del museo.

La primera observación es la diferencia que encontramos entre la visita al museo que fue preparada por los profesores y aquella que no. La planificación del recorrido es un aspecto central para concebirlo como una experiencia positiva y completa. Tanto por medio de las observaciones de las visitas, los grupos focales y las entrevistas con profesores y guías, resultó evidente que la vivencia del museo depende muchísimo de si es o no planeada y preparada por el colegio que la realiza.

En este sentido, fueron muy significativos los grupos focales realizados en un mismo colegio donde algunos cursos habían alcanzado a preparar la visita y otros no. Para estos últimos el museo resultó francamente “fome” y se preocuparon de hacérselo saber a todos sus compañeros de cursos paralelos. No obstante, aquellos que sí alcanzaron a revisar la materia, aseguraron que pese a las “malas críticas” al museo, a ellos la visita les había parecido entretenida.

Dicha situación refleja una realidad que se repite constantemente: la enorme brecha entre quienes ven y visitan el museo como un complemento de la educación escolar y quienes asisten de paseo o a “pasar la materia”. En ambos casos, la experiencia de los niños y niñas es totalmente diferente. Para los primeros, se trata de una oportunidad de disfrute y de ponerle “caras” a todo lo que han visto en clases, situarlo en objetos, fotos e historias. Mientras que para los segundos, se transforma en un tedio por tratarse de una clase a una velocidad de vértigo que además incluye objetos y distracciones.

La segunda reflexión tiene relación con esas experiencias positivas y negativas de las visitas guiadas

y cómo influyen en la audiencia futura del museo. Si consideramos que la vivencia del museo repercute en las “agendas personales” (Falk & Dierking, 2002), se comprende la importancia de que éstas sean actividades beneficiosas. Pues los juicios y prejuicios que los niños y niñas se hacen del museo, afectarán en su visión posterior de éste. Sobre todo, si tenemos en cuenta que es a través de las primeras visitas a estos espacios, por lo general, realizadas durante la niñez y/o adolescencia, que se establecen imaginarios que repercuten en quienes a futuro seguirán –o no– siendo audiencia como adultos, familia y tercera edad.

En otras palabras, no poner atención a estas visitas hoy, afecta directamente en que estos niños y niñas sean posteriores usuarios. Por lo tanto, cuando se piensa en políticas de desarrollo de audiencias, también debemos pensar y proyectar políticas de mantención en el tiempo de estos públicos. No hay nada más difícil que cambiar el concepto negativo que ha generado un museo en la mente de un niño o niña, pese a que ya sea adulto.

En resumen, las visitas guiadas percibidas positivamente son una excelente imagen y difusión para el museo. Mientras que aquellas que fueron decepcionantes y aburridas, son percepciones adversas muy difícil de modificar en el futuro (Storksdieck, 2001).

Un tercer análisis plantea que es fundamental concebir la visita al museo como una experiencia completa con una etapa previa, durante y post. Entonces, la visita comenzaría antes de ir al mu-

1. En este sentido es importante considerar las dificultades, cada vez más frecuentes, que existen para poder trabajar con niños y niñas, sobre todo frente a los difundidos casos de abusos y situaciones irregulares en las cuales participan adultos frente a menores. Estas realidades afectan directamente al entorno y a la posibilidad de acercamiento de un investigador adulto al mundo infantil, en especial, desde la perspectiva de la prevención y el miedo de los otros adultos.

seo, es decir, en la sala de clases y terminaría ahí mismo. En este sentido, generar alguna actividad previa y posterior para desarrollar en el aula es primordial para iniciar y cerrar la experiencia, respectivamente. Por sobre todo, debiera existir la posibilidad de que los guías vayan, de tanto en tanto, a las salas de clases para tener un feedback directo de quienes recibieron sus servicios. En la actualidad el único feedback que reciben es de los profesores y no directamente de los estudiantes.

Finalmente, quisiéramos agregar algunas de las percepciones recolectadas durante la primera etapa de investigación, respecto de los niños y niñas y sus visitas al museo. En términos generales, la gran mayoría disfruta la visita. Las razones varían desde la posibilidad de salir del colegio, sin importar mucho donde sea, hasta reconocer el valor del lugar, así como también de poder ver la materia que han pasado en clases a través de otros espacios y objetos.

El momento y lugar del museo que más disfrutaron los alumnos, sin lugar a dudas, es la Sala Didáctica. Ésta es el punto de bienvenida, donde se dan a conocer las funciones del museo, se explica qué es el patrimonio cultural y, en especial, se da espacio a los niños y niñas para que toquen y se fotografíen con los objetos. Esa cercanía es recordada vívidamente por ellos, ya que es una experiencia que sale de lo común dentro de los estándares de lo que suele ser el “comportamiento” tradicional de un museo.

Asimismo, los infantes recuerdan con facilidad objetos e historias narradas durante la visita. Entre los objetos más recordados suelen estar aquellos de gran tamaño, como la Calesa del Gobernador Casimiro Marcó del Pont y las maquetas de Santiago y también los inusuales, como Ulk, el perro embalsamado del ex Presidente Arturo Alessandri y los lentes del ex mandatario Salvador Allende.

Para el caso de aquellos que prepararon con anterioridad la visita al museo, logran con facilidad hacer asociaciones entre lo que observan en las salas y lo que han visto en clases. Tanto es así, que a veces confunden dónde han aprendido qué cosa. Del mismo modo, consiguen elaborar asociaciones con su mundo personal. Varios de ellos recuerdan objetos porque los han visto en espacios familiares, como las casas de sus abuelos, o porque alguien de su familia tiene algo similar a una de las piezas de las vitrinas del museo. Así también, los relacionan con sus propios gustos. Los niños, en general, tienden a acercarse a las armas, interés que se da con mucha fuerza en el género masculino.

Además, los alumnos son capaces de establecer nexos entre los discursos del museo y la materia que ven en clases. Por ejemplo, distinguen con facilidad el desequilibrio que existe en las salas (sobre todo en los periodos iniciales de la historia de Chile) respecto a la igualdad de género. Rápidamente dan cuenta que las mujeres no aparecen en muchas de estas salas y en otras –sin quererlo explícitamente– se refuerzan ciertos estereotipos femeninos. Así sucede con la sala de la Sociedad Colonial donde aparece un maniquí de una mujer en una cocina. Las cédulas y el mensaje que el museo desea transmitir tienen relación con la alimentación y la fusión de los alimentos americanos y europeos. No obstante, la imagen que prevalece para los visitantes infantiles es que el sitio de la mujer está en la cocina². Pese a esto, en varias oportunidades, los mismos niños y niñas logran percibir ese estereotipo haciendo alcances como que la historia del museo es “machista” y que hoy las cosas ya no son así.

Otra asociación que advierten con facilidad es el centralismo que presenta el museo. Es fácil para ellos darse cuenta de que la historia relatada tiene

que ver principalmente con Santiago. Ellos mismos, alentados a pensar en niños y niñas de otras regiones, nos han recalcado que no encontrarán “su historia” en este lugar y que, en ese sentido, el museo no logra abarcarlos a todos, por lo tanto, se pone en duda su calidad de “nacional”.

Más difícil de percibir, pero no ausentes, han sido las referencias respecto a las inequidades sociales presentes en la historia que exhibe el museo, como también la diversidad étnica de nuestro país.

Las observaciones que presentamos proponen repensar la situación de las audiencias infantiles respecto al Museo Histórico Nacional en particular, y a los museos en general, instaurando así la necesidad de hacer estudios para conocerlas. Con ello, se espera no sólo entregar servicios y actividades acorde a los niños y niñas que lo visitan, sino también plantearse los modos en que éstos se relacionan con la colección, su aprendizaje y experiencias.

Teniendo en cuenta que el museo es una instancia de educación no formal, es esencial a la hora de promover que estos pequeños visitantes vuelvan al museo en otras instancias y contextos, el reforzar el hecho de que las primeras visitas de niños y niñas sea una experiencia satisfactoria y completa que comience y termine en la sala de clases. Sobre todo, cuando tenemos claro que lo más importante de los museos históricos –principalmente los nacionales– no son únicamente las colecciones o personajes de quienes se habla, sino que su condición de espacios que congregan y enfrentan a personas –niños y niñas en este caso– con diversas experiencias, realidades y expectativas sobre su pasado, presente y futuro, donde debería reflexionarse acerca de la historia, memoria e identidad nacional.

2. Al preguntarles a los niños y niñas durante los focus groups dónde aparecía la mujer en el museo, muchos de ellos contestan: “en la cocina”.

Bibliografía

Ballestin, B. (2009). “La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles”. En *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 4, Número 2, pp. 229-244.

Falk, J.H. & Dierking, L.D., (2002). *The Museum Experience*. Washington DC.: Whalesback Books.

Fine, G.A. & Sandstrom, K.L., (1988). *Knowing Children, Participant observation with minors*. Londres Sage.

Pérez Santos, E., (2000). *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Gijón: Editorial Trea.

Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers’ and students’ museum field –trip experiences. En *Visitor Studies Today*, Vol. IV, Issue 1. Págs. 8-12.

Museo Afro Brasil: acción educativa e inclusión social

Isla Andrade Pereira de Matos

Este texto presenta el trabajo educativo del Museo Afro Brasil, un espacio dedicado a deconstruir el imaginario sobre la población negra, romper con el estereotipo de la esclavitud, que omite la verdadera contribución de esta raza a la cultura brasileña, comprendiendo al negro como un personaje activo en la sociedad.

El Museo Afro Brasil está localizado en el Parque Ibirapuera, en São Paulo, Brasil, y fue inaugurado en 2004 por iniciativa del artista plástico bahiano Emanuel Araujo. En la actualidad, el museo es una organización social, una vez que se mantiene con recursos públicos del Estado de São Paulo y lo administra una institución privada, la Asociación Museo Afro Brasil.

En divergencia con la narrativa esclavista en la cual la imagen del negro se asoció negativamente en el transcurso de la historia brasileña, el objetivo específico del Museo Afro Brasil es deconstruir el imaginario de la población negra, romper con el estereotipo de la esclavitud, que omitiría la verdadera contribución del negro para la cultura brasileña, comprendiendo el negro como un personaje activo, o sea, su actuación en cuanto esclavos de ganho (esclavos que tenían la permisión para trabajar en el comercio), en la explotación minera, en la construcción del barroco y del rococó, en la Academia Imperial de Bellas Artes, en la música, en la joyería y en los campos de batalla (Museo Afro Brasil, 2010).

La propuesta del Museo Afro Brasil es reflejar una herencia cultural, reforzar la autoestima de una población excluida y convertirla a la igualdad y el

sentimiento de pertenecer, estableciendo su inclusión social y el respeto a la cultura de matriz africana (Araujo, 2010). De esta manera, como instrumento de combate a la discriminación étnico-racial, la misión principal del Museo Afro Brasil es la deconstrucción de imágenes deturpadas acerca de los personajes y hechos históricos referentes al negro, que se da por medio de su exposición de larga duración, presentando todo un legado artístico-cultural de los africanos y afrodescendientes.

A partir de estas consideraciones, el presente trabajo pretende discutir el proyecto educativo del Museo Afro Brasil y su actuación en el campo de la inclusión social con base en su acervo en exposición.

Museo Afro Brasil: reconocimiento e inclusión social

El Museo Afro Brasil se inauguró en el año 2004 e instaló en el Pabellón Padre Manoel da Nóbrega, un edificio de 11 mil metros cuadrados, localizado en el Parque Ibirapuera, región valorizada en la ciudad de São Paulo (capital del estado de São Paulo, en el sudeste de Brasil), pues posee una extensa área verde y una concentración de edificios que abrigan exposiciones de arte y eventos nacionales e internacio-

nales, como la Bienal de São Paulo (exposición de arte contemporánea) y el São Paulo Fashion Week (evento anual de desfile de modas).

Su creación ocurrió por iniciativa del actual director-curador, el artista plástico bahiano Emanuel Araujo, el cual acumuló experiencia gracias a su trayectoria en el área curatorial, pues ya estuvo en la dirección de dos museos, el Museo de Arte de Bahia (1981-1983) y la Pinacoteca do Estado de São Paulo (1992-2002). Pasó también por la Exposición del Redescubrimiento (Mostra do Redescobrimiento), en 2000, cuando organizó la exposición Negro de Cuerpo y Alma, además de la realización de sus muestras independientes en Brasil y en el exterior. Emanuel * Isla Andrade Pereira de Matos, estudiante de Maestría del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Católica de Campinas (São Paulo, Brasil). Araujo también se destaca en las artes como coleccionador, siendo parte del acervo del Museo Afro Brasil la donación de su colección particular (Souza, 2009).

Según Marcelo de Salette Souza, Araujo se estimuló a realizar exposiciones enfocadas en el arte e historia afro-brasileñas a partir de su participación en el II Festival de Arte y Cultura Negra, realizado en Lagos, Nigeria, en 1977: "Minha coleção com objetos afro-brasileiros tomou corpo em 1976, quando fui para a Nigéria (África) para o (III) Festival de Arte e Cultura Negra. Retornei em 1987 com a ideia de um projeto A Mão Afro-brasileira, que se transformou numa exposição em 1988" (Araujo, 2006, apud Souza, 2009, p. XX). A partir de entonces, construirá otra perspectiva acerca de la historia del negro en Brasil.

La historia de Brasil, marcada por la esclavitud negra africana, legó profundas huellas que aún hoy pueden ser fácilmente reconocidas cuando

el noticiero informa cada nuevo caso de discriminación contra personas de esta raza, o incluso al usar expresiones como oveja negra, la cosa está negra, hoje é dia de branco (haciendo referencia al día de trabajo, como si solamente las personas blancas trabajasen y las negras no), entre otros. Hay, incluso, una legislación específica acerca del asunto, en conformidad con la Ley 7.716, de 05 de enero de 1989, que convirtió el prejuicio en un crimen sin posibilidad de fianza.

En virtud de ese pasado brasileño de esclavitud, el negro fue paulatinamente excluido socialmente por el simple hecho de su fenotipo, es decir, por su apariencia. Además, teorías racistas desarrolladas a lo largo de los siglos XIX y XX contribuyeron para la no inserción de ellos a la sociedad, aumentando el conflicto entre blancos y negros.

En esta perspectiva, el Museo Afro Brasil, como institución educativa, tiene como misión: "Promover o reconhecimento, valorização e preservação da arte, da história e da memória cultural brasileira, tendo como referência a presença indígena, afro-brasileira e africana"; y como visión: "Ser instituição de referência em ações museais, unindo História, Memória, Arte e Contemporaneidade voltadas, prioritariamente, à cultura brasileira, africana e afro-brasileira" (Museo Afro Brasil, 2000).

El Museo Afro Brasil surge, entonces, como una institución pionera, porque se desarrolla alrededor de la historia, del arte y de la memoria de África, de los africanos, de los afro descendientes y de los brasileños, comprendiendo sus interrelaciones como base para los principios de la formación de la identidad nacional (Museo Afro Brasil, 2010).

Para el Museo Afro Brasil, la formación de una identidad nacional se desarrolló de modo silen-

cioso y sin la percepción, por parte de la sociedad esclavista, de la profunda contribución venida de las más diferentes etnias a bordo de los navíos de esclavos rumbo a la América portuguesa, pues no habría momento alguno de la vida brasileña (en desarrollo) en el cual el negro no estuviera presente de modo activo:

“No peito, nas vias urbanas com os escravos de ganho, na mineração do ouro, na construção do barroco e do rococó, na Academia Imperial de Belas-Artes, na música, na ourivesaria, nos campos de batalha, quando da expulsão dos holandeses, na guerra da independência da Bahia ou em outras guerras como a do Paraguai, nas revoluções de 1932. Eles também se rebelaram na busca da liberdade e contra os tratamentos perversos da escravidão: assim foi a Balaiada, a Sabinada, a muito famosa Revolta dos Malês. Surgiram os quilombos e os quilombolas” (Museo Afro Brasil, 2010. Pág. 7).

Así, el Museo Afro Brasil pretende reflejar una imagen para la autoestima de los negros, identificados como “quien necesita reconocerse en esa historia intercalada de momentos trágicos, pero, sobre todo, de superación” (Museo Afro Brasil, 2010, p. 07). De esta manera, permite que hombres y mujeres que dejaron sus nombres escritos en la historia de Brasil se conviertan en ejemplos para la población negra, que puede encontrar aliento en esas historias que vencieron el obstáculo del prejuicio y tuvieron un cierre de reconocimiento por su trabajo profesional, de superación. Algunos nombres como el del ingeniero Teodoro Sampaio, de los poetas Luís Gama y Cruz e Souza, del “almirante negro” João Cândido, de los escultores Valentim da Fonseca e Silva y Antônio Francisco Lisboa, “o Aleijadinho”, entre tantos otros, son recordados por el acervo del museo.

Pero la institución no se limita a las personalidades. Recuerda también las fiestas populares, una mezcla de las tradiciones cristiana y africanas, una “herança sincrética entre a África e o Brasil cristão”, y la religiosidad, que no deja en el olvido los cultos afro-brasileños y el arte africano. (Museo Afro Brasil, 2010. Pág. 7).

Su creación es el resultado de las pesquisas y exposiciones que exhiben “como negro quem negro foi e quem negro é no Brasil, de séculos passados aos dias atuais” (Museo Afro Brasil, 2010, p. 09). Su origen tiene el propósito de registrar, preservar y argumentar la formación de la identidad brasileña a partir de la perspectiva del negro, distanciándose de una visión otrora oficial, que minimizaba la herencia africana como matriz de la identidad nacional. Comprendiéndose como un museo de diáspora¹, su actuación registra la herencia africana presente en Brasil tanto de aquello que fue traído de África para Brasil cuanto sus variaciones ocurridas por lo que fue aquí concebido y mezclado, garantizando, así, la perpetuación de un determinado legado artístico.

En una cultura mestiza, la herencia de la esclavitud se creó a partir de relaciones desiguales, cuando el negro fue sometido a una historia de prejuicios, racismo y discriminación, víctima de la exclusión social. A causa de todas estas situaciones, la misión principal del Museo Afro Brasil es deconstruir los estereotipos, las imágenes falsificadas sobre personajes y los hechos históricos referentes al negro, entreviendo el reconocimiento² de su verdadera contribución a la cultura brasileña. Pretende también narrar una saga africana heroica –que empieza antes de la esclavitud hasta los días de hoy– a partir de la inclusión de todas las contribuciones posibles, como los legados y revueltas que acontecieron en Brasil y en el contexto de la diáspora negra (Museo Afro Brasil, 2010).

Así, el museo asume el papel de servir como instrumento a partir del cual es posible repensar nuevos conceptos de inclusión social, reflejando una sociedad que esté dispuesta a incorporar el otro en sus diferencias, conservando el patrimonio y la memoria de una cultura marcada por sangre, sudor y lágrimas (Museo Afro Brasil, 2010), enfrentando el prejuicio étnico-racial. Intenta el reconocimiento de la contribución del negro en la construcción de la sociedad brasileña. En un sentido más amplio, es una institución capaz de cambiar el curso de un pensamiento (en este caso, sacar el negro de una condición de subalterno para incluirlo en la sociedad como representante de una cultura que merece ser valorizada) y, por lo tanto, ejercer un papel educativo fundamental, por medio del cual el individuo elaboraría un nuevo saber.

Exposición permanente y los “Retratos sin paredes”

Al entrar en el espacio expositivo, la mirada del visitante está volcada a la diversidad cultural africana, exhibida en los más variados modos, colores, texturas, tamaños, materiales y proveniencia de las piezas expuestas, como ocurre con las vitrinas de joyas, máscaras y estatuillas, por ejemplo, revelando las culturas africanas, en la dimensión de la pluralidad, y no como comúnmente se piensa lo que es ese continente.

La exposición de larga duración, ocupándose de la difusión de la cultura africana y afro-brasileña, está dividida en seis núcleos temáticos: 1. África: diversidad y permanencia; 2. Trabajo y esclavitud; 3. Las religiones afro-brasileñas; 4. Lo sagrado y lo profano; 5. Historia y memoria; 6. Artes plásticas: la mano afro-brasileña.

Cada uno de los núcleos del acervo del museo discute cuestiones específicas relacionadas a la cul-

tura africana y afro-brasileña, como la diversidad de las culturas africanas; el papel de los africanos esclavizados y sus descendientes en la construcción de la sociedad brasileña, revelando la violencia sufrida y suscitando el debate acerca de las diferentes estrategias de resistencia; la religiosidad afrobrasileña, compuesta por la superposición de religiones de diferentes pueblos africanos, con sus especificidades y cosmología diversa de la cristiana occidental; el sincretismo religioso establecido en la América portuguesa, que no está hecho de modo voluntario, sino impuesto; la historia y la memoria de los personajes negros que se destacaron o tuvieron participación en diversas áreas de la historia de Brasil, como en la música, el deporte, el teatro, la literatura y el arte.

En el núcleo África: diversidad y permanencia, el foco está exactamente en explorar las culturas africanas. Esto se puede ver por la gran cantidad de piezas provenientes de diferentes lugares de África, cuyo arte y técnica son disímiles entre sí.

1. El término diáspora negra o diáspora africana se adoptó por el sociólogo inglés Paul Gilroy en la primera edición de su libro *The Black Atlantic* (1993). En medio de las discusiones de la década de 1990 acerca de la globalización, cultura, identidad, nacionalismo, hibridismo y multiculturalismo, Gilroy importa el término diáspora de las fuentes judías para la política e historia negra con el objetivo de demostrar que tal término no representa un modo de dispersión catastrófico, sino que un proceso de redefinición del orden cultural e histórico del pertenecer repudiando la idea de una identidad enraizada, supuestamente auténtica, natural y estable como introducida por el pensamiento nacionalista negro de los años 1960. Para él, el mundo del Atlántico Negro representa exactamente la deterritorialización de la cultura, en oposición a una cultura territorial cerrada y elige el navío como el principal canal de comunicación del pan africanismo (Santos, 2002). A propósito, la elección del navío se asumió por Gilroy mediante el estudio de Peter Linebaugh en su famoso y polémico artículo *Atlantic Mountains* (traducido en Brasil como “Todas as montanhas atlânticas estremeram”, *Revista Brasileira de História*, N.º. 06, 1983).

2. Se puede definir este reconocimiento a partir de la Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth, que propone criterios ético-morales para asegurar la autonomía plena del individuo y su autoestima con el establecimiento de relaciones sociales justas y solidarias, dando voz a aquellos que no son asociados como participantes de una cierta normalidad niveladora (Flickinger, 2011).

Piezas incluso de mismo origen nacional, de un mismo país africano, son identificadas como de pueblos distintos, revelando la diversidad étnica en un mismo país.

La esclavitud, que tuvo lugar en la historia de Brasil por largos tres siglos, no podría dejar de formar parte en el acervo. Aunque haya impuesto sus marcas trágicas en la historia brasileña no puede esconderse. Por eso, el núcleo Trabajo y esclavitud también encuentra espacio en la exposición, presentando al visitante piezas pertenecientes a un molino de caña de azúcar, acompañado de reproducciones en grandes paneles de imágenes producidas por la misión francesa de arte en Brasil, exponiendo que el funcionamiento de la industria del azúcar en los siglos XVI y XVII dependía esencialmente de mano de obra esclava. Además, se contempla también el trabajo doméstico, representado por la presencia de utensilios de cocina, mostrando la preparación de los alimentos, además de la exposición de herramientas domésticas, que revelan otro tipo de actividad desempeñada por los negros.

Sobre la religiosidad, hay dos núcleos: Las religiones afro-brasileñas y Lo sagrado y lo profano. El primero se ocupa de las religiones de matriz africana, que son varias (no solamente la Umbanda y el Candomblé, las más conocidas en Brasil), y el segundo trata del sincretismo entre esas religiones y el cristianismo.

En Historia y memoria, el objetivo es presentar el negro como parte de la sociedad brasileña, que de hecho a ella pertenece y la construyó al lado de otros grupos étnico-culturales. Personalidades como Elza Soares y Milton Nascimento, son algunos de los representantes negros en la música; Grande Otelo, en la dramaturgia, y Milton

Santos, como referencia nacional e internacional en el campo académico y científico, entre muchos otros presentados.

En la sección de Artes Plásticas la mano afro-brasileña está orientada para la exposición de cuadros que tengan autoría de artistas negros o cuyas obras sean la representación de la persona negra. Entre los artistas figuran Benedito José Tobias y Estevão Roberto da Silva. Mestre Aleijadinho, como fue conocido el artista Antônio Francisco Lisboa, responsable de importantes obras de arte religiosas en las ciudades de Minas Gerais del siglo XVIII.

La exhibición permanente, así, exalta la cultura africana y afro-brasileña y la inserta en la sociedad brasileña como parte fundamental no solamente de la cultura nacional, sino también como grupo integrante en la formación de la brasilidad, juntamente con sus costumbres y creencias, que permearon la cultura entonces en formación.

Así, la temática desarrollada en el Museo Afro Brasil, al dedicarse a otra historia del negro en tierras americanas, no aquella de prejuicio y desvalorización, discute la intensa relación existente entre África y Brasil –que se originó a partir del momento en que los negros fueron llevados para la entonces América portuguesa– en diversos aspectos culturales, como: el acarajé (tipo de pastel de frijoles rellenos), influencia africana sobre la culinaria brasileña; la capoeira (mezcla de danza, juego y lucha), en la danza y la música, y en la lengua portuguesa, a través de palabras como moleque, caçamba y mochila. En fin, trazos distintivos que persisten hasta hoy, demostrando el intercambio entre las dos culturas, y no la valorización de una en detrimento de la otra.

Así también, las muestras temporales están en sintonía con la propuesta museológica. Destacamos “Retratos sin paredes”, por la selección de piezas, su composición, y por lo que representa en el contexto brasileño y del Museo Afro Brasil.

Con la curaduría de Emanuel Araujo, esa exposición estuvo el año de 2013 e incitó al visitante a mirar con atención los rostros allí estampados: hombres, mujeres, niños y viejos, unos realizando tareas cotidianas, otros sólo con el rostro retratado en las pantallas.

La exhibición brindó un espacio a los artistas que retrataron el afro descendiente brasileño, poniéndolo en posición destacada, y reconociéndolo como un personaje activo en la historia de Brasil, con un lugar en las artes y, principalmente, en un espacio físico en el que pudiera ser visto por todos. De esa idea viene el título “Retratos sin paredes”, pues alude a la exclusión social de los negros esclavizados, pues no habría lugar donde pudieran colgarse los retratos, o tampoco la posibilidad de que fueran retratados, dada su condición social marginalizada por sus señores.

De este modo, la exposición rompe una vez más con el pasado de inferioridad de los negros y lo desafía a una nueva perspectiva de inclusión social y reconocimiento, desarrollando su acción en conjunto con el Departamento de Educación del Museo Afro Brasil, responsable de las acciones educativas en la transformación de la sociedad.

Departamento de Educación del Museo Afro Brasil: acción educativa

Se entiende como acción educativa el proceso de producción de conocimiento que se realiza por medio de la interacción experimental entre sujeto

y objeto, mediada por un agente educativo, sea el profesor o el educador del museo. Para Almeida y Vasconcellos (2002), su objetivo es mediar la relación entre el visitante y la exposición, para tornar la narrativa museológica más comprensible y receptiva al público, pues la colección debe ser inteligible también para quien la visita, para los legos; no basta que haga sentido solo para el investigador.

Entre las acciones desarrolladas por el Departamento de Educación del museo, la visita mediada destaca, ya que promueve la aproximación entre los visitantes y los acervos expuestos. El recorrido se inicia con una acogida que puede “ser realizado por medio de cuestionamientos, cuentacuentos, cribas, músicas, entre otras estrategias”. El objetivo es preparar el grupo para la visita, facilitando el contacto entre el educador y el grupo (Museo Afro Brasil, 2013).

Durante la visitación, el educador quiere romper con estereotipos que aún hoy permanecen en la sociedad y ejercen influencia sobre los niños y jóvenes, mayor público del museo. Por eso, su trabajo está volcado a la necesidad de mostrar otro lado de la cultura africana y afro-brasileña, por medio de las piezas en exhibición, presentando su arte, su conocimiento, su modo de mirar la vida.

En su acción, el guía valoriza mucho al público, una vez que es por medio de los visitantes que se dará la construcción de un nuevo concepto respecto a los negros en Brasil, y por eso se valoriza tanto la visita de quilombolas, afro descendientes herederos de esclavos refugiados.

Uno de los núcleos³ más frecuentados de la exposición permanente es el de la religiosidad. Debido al

3. La exposición está dividida en seis partes, cada una de ellas son llamadas de núcleos.

prejuicio existente contra las religiones de matriz africana, ese es uno de los temas más discutidos por los educadores durante el recorrido, pues buscan explicar la cosmología de los africanos y hacer entender que se trata simplemente de otra visión de mundo, diferente de aquella cristiana occidental que se ha difundido en la cultura brasileña y fue sobrepuesta a los demás modos de comunicarse con lo sobrenatural. De-construyen la idea de que esas creencias se relacionan con un maligno trascendental, como comúnmente se oye de los visitantes cuando dicen macumba, referencia peyorativa al ritual religioso que ocurre en los terreiros (centros) de Umbanda y Candomblé.

Además de la visita mediada, existen otros proyectos desarrollados en el Departamento de Educación, como el Programa de Accesibilidad Singular Plural, compuesto por una selección de obras originales y reproducciones de obras liberadas para ser tocadas por personas con problemas de visión. Su objetivo es proporcionar al público especial e incluso la interactividad y la comprensión del acervo del Museo Afro Brasil a partir de la manipulación de piezas que están expuestas en bancos a lo largo de las exposiciones: esculturas, máscaras, estatuillas africanas, instrumentos musicales, maquetas tridimensionales con legendas en tinta y en Braille, reproducciones en relevo de obras de arte, y juegos educativos (Museo Afro Brasil, 2013).

Hay también un proyecto llamado "A los pies del baobab", que consiste en un cuentacuentos de historias africanas y afro-brasileñas, en la Biblioteca María de Jesús, en el Museo Afro Brasil, y ocurre todos los últimos sábados del mes, con duración de aproximadamente 40 minutos.

Los talleres son también parte importante de las acciones educativas del museo, en general lleva-

dos a cabo al término de la visitación. Algunos de ellos son: Juegos de Congo, que proporcionan a los visitantes una experiencia efectiva con juegos congoleños por medio de movimientos corporales, letras y melodías de las canciones, acompañados por el público al son del tambor djembé, tocado por un educador congoleño que integra el equipo del Núcleo de Educación (Museo Afro Brasil, 2013); Bumba-meu-boi, fiesta en la cual los participantes usan capas de cuero donde se cuentan historias. Estos cueros son expuestos en el acervo y los visitantes son invitados a reproducir en papel las historias, y la creatividad de los visitantes es despertada en la producción del cuero utilizado como ornamento en las fiestas del Bumba-meu-boi; y Obra incompleta, donde se reproduce la mitad de una obra y, después del análisis de trazos y técnicas, se invita a los visitantes a completar la otra mitad.

Consideraciones finales

A partir de lo presentado a lo largo de este texto, es notoria la importancia del trabajo de acción educativa desarrollado por el Museo Afro Brasil en el sentido de buscarse una nueva historia respecto a los negros en Brasil que no la de inferioridad, con la meta de incluirlos como parte integrante de la sociedad y nacionalidad brasileñas.

Como instrumento de lucha y combate a la discriminación étnico racial, no se puede dejar de considerar la localización del Museo Afro Brasil: situado en la capital del Estado de São Paulo – centro financiero brasileño – y en el Parque Ibirapuera – centro verde de la ciudad –, ese museo difunde para Brasil y para el mundo el reconocimiento, la alteridad y la valoración de una cultura que está en las raíces de Brasil, a la que no se puede negar ni tampoco olvidarla, pero se debe afirmarla cada vez más, llevando al establecimiento de una sociedad más justa e inclusiva.

Bibliografía

Almeida, Adriana Mortara, Vasconcellos, Camilo de Melo. (2002). Por que visitar museus. En BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto.

Araujo, Emanuel. Museu Afro Brasil – Um Conceito em Perspectiva. IN: MUSEU

Afro Brasil. O Museu Afro Brasil. São Paulo: Banco Safra, 2010. Brasil. Ley Nº 7.716, de 05 de enero de 1989.

Flickinger, Hans-Georg. (2011). A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. Revista Espacio Pedagógico, Passo Fundo, v. 18, Nº 2. Págs. 220-233, julio/diciembre.

Museo Afro Brasil. (2010). O Museu Afro Brasil. São Paulo: Banco Safra.

Missão. Visão. Valores e princípios. Objetivos. Arquivo eletrônico em Portable Document Format (PDF).

(2013) Museo Afro Brasil. Recuperado de: <http://www.museuafrobrasil.org.br>.

Santos, Eufrazia Cristina Menezes. Gilroy, Paul. (2002). O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidad Cândido Mendes – Centro de Estudios Afro-Asiáticos, 2001 (reseña). Revista de Antropología, São Paulo, USP, v. 45, Nº 1.

Souza, Marcelo de Salette. (2009). A configuração da curadoria de arte afro-brasileira de Emanuel Araujo. São Paulo: USP. P. 256 p. Disertación (Maestría) – Programa de Postgrado Inter unidades en Estética e Historia de la Arte, Universidad de São Paulo.

Mesa 3:
Nuevas
tecnologías en
la educación
patrimonial

Desafíos de la imagen 3D como herramienta educativa para la valorización del patrimonio nacional escultórico

Victor Fajnzylber Reyes y Natalia Portuguese Coronel

El texto presenta una reflexión sobre la recepción de la escultura y a las posibilidades contemporáneas de educación y mediación en torno a ésta, a través de tecnologías de visualización 3D. La ponencia expone las bases conceptuales y las premisas metodológicas del proceso de investigación interdisciplinaria que se está llevando a cabo en el Área de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), en colaboración con el proyecto Red Imagen 3D de la Universidad de Chile.

Introducción

El propósito de esta ponencia es dar a conocer la iniciativa conjunta del área de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes con el proyecto Red Imagen 3D del Instituto de Comunicación e Imagen (ICEI) de la Universidad de Chile, la cual consiste en una investigación que permitirá obtener información sobre factores sociológicos, cognitivos y educativos a considerar para la aplicación de tecnologías de visualización tridimensional como herramientas que contribuyan a la puesta en valor del patrimonio escultórico del MNBA. Se describirán las bases conceptuales y las premisas metodológicas de este proceso de investigación, cuyos primeros datos preliminares se encuentran actualmente en proceso de análisis.

PROBLEMA:

La tendencia histórica a la omisión del patrimonio escultórico del Museo Nacional de Bellas Artes, constituye un factor que ha dificultado la comprensión integral del desarrollo del arte en el público.

HIPÓTESIS:

La utilización del recurso de la imagen tridimensional como técnica de restitución visual, puede ser adecuada para acercar al público a la dimensión volumétrica y espacial propia de la escultura, y ser utilizada en un contexto educativo que facilite la puesta en valor del patrimonio escultórico del MNBA.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN:

Como primera fase del proyecto decidimos realizar un estudio exploratorio de la composición de los usuarios con quienes eventualmente se utilizaría la tecnología 3D, dividido en tres etapas:

- Estudio de la composición de las audiencias con que el área de Mediación y Educación trabaja, para luego identificar los perfiles de los usuarios con los que se podría aplicar esta tecnología.
- Combinando variables tales como el nivel educativo, el acceso a tecnologías y el consumo cultu-

ral, avanzaremos posteriormente hacia una identificación cualitativa de los desafíos que enfrenta Mediación y Educación del MNBA en relación al uso de imagen audiovisual y TICs como recursos complementarios para la puesta en valor de las obras de la colección del museo.

- Sobre la base de esta descripción de los usuarios y de los problemas que podemos enfrentar al interior del MNBA con el uso de medios tecnológicos en contextos de aprendizaje, pasaremos a una tercera fase de prueba experimental de la imagen estereoscópica como herramienta de acercamiento a la escultura.

Esta ponencia apunta a describir las bases conceptuales y las premisas metodológicas de este proceso de investigación, cuyos primeros datos preliminares se encuentran actualmente en proceso de análisis.

El punto de partida

Como resultado del primer Seminario Internacional de Cine e Imagen 3D, realizado en diciembre de 2011, en el Museo Nacional de Bellas Artes, la Red Imagen 3D asumió el desafío de avanzar en la generación de proyectos de conocimiento interdisciplinario. En ese contexto, se enmarca la presente investigación, destinada a potenciar la valorización del patrimonio escultórico nacional.

El fundamento institucional de esta apuesta por generar instancias educativas y de mediación artística pertinentes con nuestra realidad institucional y social, se inscribe en la misión del Museo Nacional de Bellas Artes: "Contribuir al conocimiento y difusión de las prácticas artísticas contenidas en las artes visuales según los códigos, la época y los contextos en que se desarrollan"¹, incluye además

varios objetivos directamente relacionados con nuestro objeto de estudio, tales como "Conservar, proteger, investigar, recuperar y difundir el patrimonio artístico nacional a través de diversas actividades como exposiciones, charlas, conferencias y seminarios"; "Educar estéticamente al público a través de nuevas metodologías de acercamiento e interpretación del arte del pasado y del presente" y "Apoyar y colaborar con la difusión de la cultura y el arte en las regiones de Chile".

En este sentido, la pertinencia cualitativa de nuestra investigación respecto de esta misión se complementa con el impacto cuantitativo que podría tener en el futuro, si se considera la cifra de asistencia de público al museo en el período 2011-2012, que asciende a un total de 519 mil 707 visitantes, de los que un total de 45 mil 736 fueron atendidos directamente por el área de Mediación y Educación del MNBA (MNBA, 2013). La magnitud de estos datos de audiencia nos plantea la necesidad de estudiar previamente la pertinencia de cualquier recurso educativo digital o audiovisual, ya que, en el futuro, éstos podrían favorecer nuevas formas de mediación entre el quehacer educativo y la misión del museo.

En torno al patrimonio escultórico del siglo XIX

El Museo Nacional de Bellas Artes posee una importante colección de esculturas de los siglos XIX y XX, que da cuenta del desarrollo de esta disciplina en Chile. Un porcentaje significativo de estas obras es exhibido de manera permanente en el hall del museo y, parcialmente, en las salas complementando la colección de pinturas.

1. Museo Nacional de Bellas Artes. Recuperado el 2 de noviembre de 2013, de: http://www.mnba.cl/Vistas_Publicas/publicContenido/contenidoPubli-cDetalle.aspx?folio=5109&idioma=0



"El eco" (1912), de Rebeca Matte (1875 - 1912).

Desde la perspectiva de la atención al visitante, ya sea a través de visitas guiadas y/o mediadas, talleres, cursos de historia del arte e incluso del desarrollo de material educativo, hemos detectado que la demanda del público se inclina de manera considerable hacia la pintura por sobre la escultura. Privilegiando la disciplina pictórica de tal modo que –en muchos casos–, el contacto con nuestra historia del arte y conocimiento del patrimonio artístico nacional, se produce de manera sesgada.

La importancia de la escultura desde los puntos de vista histórico, formal, estético y patrimonial, constituye un relevante aspecto de la historia del arte chileno. No se trata de un capricho de nuestra parte la decisión de trabajar en función de una suerte de rescate de estas obras en la recepción del público, sino que de no omitir una fracción sig-

nificativa de nuestro legado al momento de heredarlo a las nuevas generaciones.

Es una necesidad fundamental el desarrollar para los visitantes del museo, herramientas que posibiliten la generación de una mirada crítica en torno al patrimonio y que pongan en el foco en la rica diversidad de este acervo. Sin embargo, si desde nuestro rol de educadores y mediadores del patrimonio no reflexionamos y revisamos la dirección y entrega de estos contenidos, dirigiéndola hacia instancias de mejora, es posible que caigamos en la tendencia –y nos hagamos parte–, de la omisión histórica.

Investigación y restitución

Cuando hablamos de educar en torno al patrimonio, y en este caso en particular, en relación al patrimonio escultórico, estamos haciendo una revisión crítica del propio ejercicio de la educación no formal que se realizan al interior del MNBA.

La educación y mediación en torno a las esculturas se enfrentan desde dos aspectos fundamentales: a) el del valor intrínseco de cada obra y b) el de la experiencia del visitante (recepción, apreciación, goce y conocimiento).

El primer aspecto, referido al valor de la obra, se sustenta en nuestro diagnóstico en torno a la subvaloración de las esculturas, en relación a las pinturas, por parte de los diversos públicos del MNBA. Es precisamente hacia este punto que la investigación apunta cuando nos referimos a realizar una suerte de rescate, ya que al poner el foco en las obras y en sus cualidades particulares a través del uso de TIC's, en conjunto con una reflexión sobre las formas de presentación y acercamiento de los contenidos al público, estaríamos proponiendo de

manera concreta, contemporánea y práctica el uso de esas esculturas.

El segundo aspecto, ligado muy de cerca al anterior, apunta a generar instancias que faciliten y promuevan el desarrollo de experiencias significativas por parte de los visitantes del museo con relación al patrimonio escultórico. En este sentido, la investigación contempla en todas sus etapas, desde la concepción hasta una futura puesta en marcha en el uso de dispositivos tecnológicos que apoyen la visita, la consideración de la experiencia específica de cada individuo como una condición fundamental de la forma de relacionarse con el arte. Y plantea que cualquier forma o conclusión a la que lleguemos a través de este proceso, conducirá a enriquecer la experiencia de las personas pues, ya sea se trate de pequeños escolares, jóvenes, adultos o adultos mayores, la propuesta contempla el uso del capital cultural de cada uno.

En el marco de este proceso de indagación, creemos que una reflexión en torno a la recepción de la escultura y a las posibilidades contemporáneas de educación y mediación de ésta, nos permitirá resituar este patrimonio, de modo que la visita al museo y el contacto y conocimiento de nuestra historia del arte se presente de forma más completa.

Para tal efecto, nos concentramos en aquellas obras realizadas durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Este segmento de la colección de esculturas corresponde a obras de influencia neoclásica, donde es posible identificar al menos dos factores comunes: el uso de la figura humana en función de una narración y el material: las obras están hechas principalmente en mármol y en ocasiones en bronce. A partir de esta base –que aún el universo de obras escogidas– buscamos desarrollar una propuesta que permita captar los factores comunes

de las esculturas, de tal modo que permita al espectador entender el contexto histórico que les dio origen, al mismo tiempo que apreciar a cada una en sus características, valor único y relación con su autor o autora. Además de poner el foco en aquellas obras que, por un tema de distancia histórica y cultural, se encuentran alejadas del imaginario y léxico visual de los visitantes.

Exposición general del propósito

El propósito del proyecto de investigación tiene relación con la posibilidad de generar nuevas metodologías de acercamiento e interpretación del patrimonio escultórico nacional, en un contexto en el que las tecnologías comunicacionales y audiovisuales predominan como modos de comunicación e información. Esta cultura contemporánea, caracterizada por la mediación tecnológica en la vida cotidiana, se observa especialmente en las nuevas generaciones de nativos digitales, asociados a la población en edad escolar, quienes están expuestos desde muy temprana edad al uso sistemático de medios digitales, tanto en la esfera familiar como en el ámbito escolar y durante el tiempo libre entre pares.

En consecuencia, la exploración de nuevos lenguajes de sensibilización para la apreciación e interpretación del arte escultórico está ligada al desafío de potenciar los mecanismos de aprendizaje en el campo de la educación escolar, asociados a los soportes interactivos propios de la cultura digital. Esto es, incorporar las ventajas didácticas y analíticas de soportes visuales tales como la fotografía estereoscópica, la imagen de síntesis, el cine digital 3D, las instalaciones interactivas e inmersivas, para facilitar procesos cognitivos como la comprensión volumétrica de espacios, relieves y profundidades.

El proyecto es definido, entonces, como una investigación aplicada al estudio y desarrollo de nuevas estrategias de valorización del patrimonio escultórico nacional, enfocándose en la identificación de posibles dispositivos de visualización tridimensional e interactiva para fines educativos, partiendo de dos fundamentos centrales:

- Una visión de la mediación educativa, donde a través del diálogo y la participación activa se reflexiona y analiza en torno a la escultura como disciplina artística.
- El diagnóstico sociológico de los diversos públicos potenciales del museo, orientado a identificar los diversos perfiles de usuarios potenciales de las nuevas herramientas didácticas que se deseen probar y utilizar.



“El descendimiento” (1887), de Virginio Arias (1855 - 1941).

Factores perceptivos y cognitivos: la contribución de la imagen 3D

Hemos establecido el objetivo de generar estrategias para apreciar la escultura patrimonial, con el fin de valorizar esta parte del patrimonio. Asimismo, el hecho de hacerlo en un contexto educativo, de mediación con visitantes de variadas edades y procedencias, nos lleva a considerar las diferencias entre los usuarios, no sólo en función de su edad, sino también de las bases culturales aprendidas y su relación con la percepción espacial. La escultura apela, desde su construcción hasta su apreciación artística, a un tipo de pensamiento e imaginación relacionados con nuestra capacidad de percibir la profundidad y una comprensión tridimensional del mundo en la experiencia real de la vida cotidiana.

Por esta razón, si queremos considerar la posibilidad de utilizar tecnologías de visualización tridimensional como herramientas para generar instancias de mediación que acerquen al visitante a la apreciación de la escultura, debemos considerar los saberes adquiridos en torno a la percepción espacial, al mismo tiempo que su carácter cultural, es decir, el hecho de ser aprendida históricamente. Y si la percepción espacial, pese a formar parte de nuestra experiencia cotidiana, puede ser estimulada y desarrollada mediante herramientas educativas, necesitaremos entender, como punto de partida, cuál es la especificidad perceptiva de la herramienta tridimensional.

La imagen 3D establece una ruptura epistémica con las formas “clásicas” de representación, produciendo la ilusión táctil del relieve y de la profundidad. Los conceptos de percepción e intelección dicen relación con: a) la fisiología humana y b) con el lugar que se le asigna desde allí

a la información inteligibilizada, pues la imagen de lo real es reconstruida con nuestra memoria visual. Este saber, generado a través de las ciencias cognitivas, nos permite entender que dicha memoria visual cerebral es constituida por la experiencia sociocultural.

Las formas de mirar (percepción) y de entender (cognición) que utilizamos en la vida cotidiana no son distintas a aquellas con que miramos la pantalla del computador, un programa televisivo, un video-juego o una película 3D. La experiencia del conocer refiere a la interrelación entre las capacidades perceptivas comunes a la especie humana (únicamente apta para percibir un fragmento de lo real) y aquellas presentes en los procesos socioculturales en los que los sujetos se insertan (el cerebro procesará según sus archivos de mundo, sus cosmovisiones).

La pantalla del cine o del computador da paso a una experiencia que se enfrenta a los saberes desarrollados en cada contexto sociocultural. Es lo que demuestran los estudios de las ciencias cognitivas y, concretamente, los modelos de estudio de la cognición desarrollados por Francisco Varela: los sujetos no están guiados por una motivación y/o un valor independiente de las relaciones sociales en las que los sujetos viven, tampoco por una racionalidad o "un juicio moral", sino que más bien la percepción y la cognición son construidas en la vida. Esto "se opone a la opinión clásica que cree que la percepción es esencialmente el registro de la información ambiente en función de reconstruir fielmente una parte del mundo físico" (Varela 2004, 30). Sabemos, entonces, que la cognición no es una representación de un mundo predeterminado, sino que emerge de los esquemas recurrentes de las acciones, y en definitiva de las relaciones sociales que constituyen la vida concreta de los sujetos.

Esto ha sido corroborado en estudios empíricos realizados en Chile referidos a los video-juegos (proyecto Fondecyt de Del Villar et. al., 2003-2004), y a la navegación por Internet (proyecto Fondecyt de Del Villar; Perillán; Campos, 2006-2008) desde el punto de vista de la descripción perceptiva, cognitiva y de implicación corporal en las culturas juveniles. Estos estudios permitieron constatar que el mismo esquema cognitivo y perceptivo utilizado para jugar video-juegos o navegar por Internet se usa en el procesamiento de la vida cotidiana. Ambas investigaciones demostraron que no existe una homogeneidad cognitiva y perceptiva de los jóvenes, sino que depende de la microcultura a la que pertenecen, lo que se aplica tanto a la experiencia de la vida cotidiana como a la significación de los objetos culturales que consumen.

Sobre la base de esta evidencia empírica y con el fin de estudiar los mecanismos asociados a la experiencia de visualización tridimensional, el año 2012 se realizó un estudio exploratorio sobre los comportamientos perceptivos y cognitivos observados en los usuarios infantiles de cine 3D en el Museo Interactivo Mirador (MIM). De los resultados se pudo inferir que los niños tienen una competencia mayor de la que es presupuesta en modalidades didácticas convencionales donde el guión escrito predomina como el soporte central de la estrategia educativa, son capaces de reconstruir argumentaciones complejas, es decir, compuestas a la vez por cadenas conceptuales (guiones) y por secuencias visuales y sonoras (argumentación audiovisual).

Este es un hallazgo de vital relevancia para nuestra investigación, que cruza los ámbitos de la cultura, la mediación y la imagen 3D, pues nos señala la importancia del capital cultural de los usuarios del museo en su capacidad para comprender formas complejas de narración.

No obstante, por décadas hay quienes han considerado que independientemente de la percepción de cada espectador, el contenido principal de la educación artística se sitúa en la narración conceptual (explicación a través de palabra escrita o verbalizada) referida a la obra analizada. La evidencia empírica indica que la argumentación visual (explicación a través de elementos visibles) puede operar como una poderosa forma de captar la atención del usuario y facilitar así la comprensión de conceptos que la palabra escrita o la explicación verbal no consiguen transmitir cabalmente, además de potenciar las posibilidades de reflexión e interpretación de la obra.



"El jugador de chueca" (1880), de Nicanor Plaza (1844 - 1910).

Estas investigaciones sugieren que los guiones y su puesta en imágenes 3D no pueden utilizarse como mera distracción visual. No se trata simplemente de llamar la atención con el efecto visuotáctil del 3D; éste debe potenciarse a partir de una función dramática en la película.

Estos avances nos permiten afirmar que el capital cultural de cada visitante no se acota al bagaje adquirido de conceptos o informaciones, sino también a su capacidad de correlacionar diferentes puntos de vista para generar una comprensión visual de formas espaciales y volumétricas. En otras palabras, no bastará con ver una escultura: será necesario que el visitante la experimente, es decir, la reconstruya mentalmente como una forma tridimensional dotada de múltiples puntos de vista posibles. Nuestra apuesta es que la apreciación de la escultura será mayor desde el momento en que ésta sea asimilada y reconstruida mentalmente, por medio de la imaginación espacial de cada usuario.

Conclusiones

El interés de concebir herramientas de mediación educativa para la valorización de nuestro patrimonio escultórico, mediante el uso de tecnologías de visualización tridimensional, se fundamenta en la necesidad de innovar en cuanto a estrategias. El carácter volumétrico de las obras en cuestión -esculturas- es plenamente compatible con las cualidades perceptivas de la imagen tridimensional, pero, las investigaciones analizadas y los estudios que estamos llevando a cabo nos indican que cada edad y grupo social presupone un bagaje cultural específico. Estos saberes aprendidos no se limitan tan solo a las habilidades de manejo verbal y conceptual: incluyen además una serie de competencias cognitivas para reconstruir mentalmente formas y espacios tridimensionales.

Nuestro estudio conjunto de las variables sociológicas y educativas asociadas a la experiencia de mediación está destinado a potenciar la instancia de apreciación de la escultura como una experiencia activa por parte del usuario. Mediante el uso de herramientas audiovisuales y tecnologías 3D, el visitante podrá trascender la posición del observador y construir una comprensión compleja del carácter individual de cada obra, elaborando su propio relato personal de lo que representa cada obra, tanto en sí misma, como inserta en una colección hasta ahora poco estudiada y conocida por la gran mayoría de los visitantes del museo.

Bibliografía

Del Villar, Rafael y Lindegaard, Lu. (2013). Problemáticas del guión educativo para cine 3D: En *La Imagen Táctil, de la fotografía binocular al cine tridimensional*. Víctor Fajnzylber (editor), Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.

Echiburu, Graciela y Portoguesis, Natalia. (2010). El MNBA y la educación en artes visuales. En Santiago: Seminario Centenario. Santiago de Chile: Museo Nacional de Bellas Artes.

Fajnzylber, Víctor (editor). (2013). *La Imagen Táctil, de la fotografía binocular al cine tridimensional*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Fajnzylber, Víctor, e Iturriaga, Jorge. (2013). Usos educativos del cine 3D. En *Chasquí, Revista Latinoamericana de Comunicación*, Ciespal, Quito, Ecuador, N° 122. Págs. 96- 102.

Proyecto Fondecyt N°1000954, Del Villar, Rafael; Fajnzylber, Víctor; Perillán Luis, “El dibujo animado en Chile: sintaxis, circulación y consumo”, años 2000-2002.

Proyecto Fondecyt N°1030561, Del Villar, Rafael, et. al., “VideoAnimación y construcción de Identidades: protocolos perceptivos y cognitivos”, años 2003-2004.

Proyecto Fondecyt N°1061166, Del Villar, Rafael; Perillán, Luis; Campos, Evelyn, “Navegación por Internet: protocolos perceptivos, cognitivos e implicación corporal”, años 2006-2008.

Varela, Francisco. (1996). *Conocer*. Barcelona: Editorial Gedisa.

MuXeO: una experiencia interactiva

Lucía Nigro Puente y Magdalena Muttoni Infante

Este artículo expone el desarrollo del juego Tukano, creado por el Museo de Arte Precolombino e Indígena (MAPI), de Montevideo, Uruguay. Una plataforma que utiliza las computadoras portátiles (XO) como herramienta para que, niños y jóvenes, accedan a conocimientos generales de los grupos indígenas que vivieron en la región andina, los cuales forman parte del contenido del museo.

Desde su creación el Museo de Arte Precolombino e Indígena, MAPI, se plantea como un lugar de difusión de las culturas indígenas pasadas y presentes en el continente, con una sección especial dedicada a la prehistoria de nuestro país, Uruguay. Está concebido en su propuesta global, como un múltiple espacio de educación no formal, que oficia como puente entre la producción académica proveniente de las áreas de antropología social, arqueología e historia, las embajadas de los países latinoamericanos, otras instituciones culturales, las áreas de la educación formal universitaria, secundaria y primaria, y amplios sectores de la sociedad, aportando herramientas de información y valoración acerca de la realidad indígena, con énfasis en la producción creativa.

En este contexto, el Programa Educativo del MAPI, ha sido el principal pilar de su desarrollo, representando el público infantil y adolescente, a través de acciones coordinadas con instituciones educativas públicas y privadas (para este año se tienen agendados 25 mil niños), un 40 por ciento del total de visitantes del museo. Según el Censo 2011, recientemente publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas, la franja etaria de 4 a 16 años en el Área Metropolitana está comprendida por 186 mil 384

personas, esto quiere decir, que en el 2013 habrá pasado por el MAPI –solo en actividades formales realizadas con instituciones educativas– el 16 por ciento de los niños y adolescentes de Montevideo.

Este sector de la oferta educativa se logró organizar gracias a una creciente demanda, que tiene que ver tanto con razones curriculares –a partir de 2009, el Programa de Educación Inicial y Primaria se modifica en lo referido a la visión de la población indígena del Uruguay–, como a la calificación y la amplitud en la conformación técnica del equipo-, buscando equilibrar esfuerzos y atendiendo a la calidad de la propuesta. Dichas actividades integran distintos talleres y visitas educativas que tienen como objetivo acercar a este público la temática indígena americana, así como su desarrollo teniendo en cuenta tres ejes (espacial, temporal y cultural) y las disciplinas encargadas de su estudio.

Debido a esta creciente demanda, es que el MAPI ha incorporado las TICs –Tecnologías de la Información y la Comunicación– a su programa educativo, ya que éstas son cada vez más un instrumento indispensable para todos los centros educativos –formales y no formales–, pues permiten ampliar nuevas y eficientes estrategias de difusión, comu-



El MAPI incorporó las TICs a su programa educativo, ya que en la actualidad son un instrumento indispensable para educación formal y no formal.

nicación, diálogo, integración, reflexión y debate entre la comunidad. Una de las innovaciones que posibilitan el desarrollo de este tipo de actividades es la implementación en la educación pública del Plan Ceibal.¹

El mismo se viene conformando como plataforma educativa y, a la vez, lúdica en donde, además de la educación formal, otros actores sociales pueden colaborar y aportar en la formación de los niños. Pero a su vez, porque el avance de las TICs y su aplicación para la enseñanza proporciona a la cibermuseología importantes reflexiones sobre la utilización del medio digital, para el desarrollo de productos que sean efectivos para el aprendizaje.

La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, desarrollada principalmente por R.E. Meyer (2005), reconoce en la interactividad uno de los principios avanzados que facultan la producción de aprendizajes significativos. Este postulado se basa en el reconocimiento de varios tipos de almacenaje

en la memoria –sensorial, de trabajo y de largo plazo–, en los que es procesada la información de diversa naturaleza –gráfica, visual, sonora, entre otras–, de manera diferente, por canales de recepción separados.

1. "El Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) se implementa en Uruguay, enmarcado en el Plan de Equidad para el Acceso a la Información Digital, a partir del Decreto presidencial 144/007 del 18 de abril de 2007. La propuesta, surgida de la Asociación sin fines de lucro OLPC (en español: "Una computadora portátil por niño"), fue tomada por nuestro país, con un formato particular que lo hace único en el mundo. El Proyecto Pedagógico fue elaborado por profesionales uruguayos, durante la primera experiencia piloto. Su implementación era para todos los niños, niñas y maestros de la escuela pública uruguaya, en todo el país. De esta manera, Uruguay se transformó en una experiencia referente a nivel mundial con relación a la integración de las tecnologías en la Educación Primaria, que ahora ya se extiende a la Educación Media. (...) Ceibal distribuyó gratuitamente computadoras portátiles con conexión inalámbrica entre ellas y a Internet, tanto para los alumnos como para los docentes, con el objetivo de universalizar el acceso a la informática y a Internet en un plazo de dos años. (...) El proyecto se apoya en tres componentes fundamentales: el educativo, que se expresa en el Proyecto Pedagógico, publicado en septiembre de 2007, que es no prescriptivo y lo suficientemente amplio como para permitir elaboraciones de proyectos innovadores de centro o de aula; el social, que apunta a la equidad, enmarcado en un proyecto de inclusión social; y el tecnológico, brindando acceso masivo a computadoras portátiles y a internet." (Unesco, 2009. Págs. 31-32).

En ese sentido, la cibermuseología desarrolla los principios de un aprendizaje efectivo: personalización, descubrimiento guiado, colaboración, navegabilidad e interacción. Asimismo, la implementación de esta aplicación está enmarcada dentro de lo que se denominan MDI -materiales didácticos interactivos-. Definidos como “aquel recurso que, sin formar parte estrictamente de los recursos expositivos (módulos interactivos, maquetas, paneles, entre otros), se concibe para desarrollar y profundizar los contenidos tratados en una determinada exposición. Así pues son instrumentos, objetos y recursos a partir de los cuales se puede generar una mejor comprensión del mensaje expositivo” (Santacana, 2010, p. 417); es decir, son un recurso independiente de los elementos y dispositivos de las muestras del museo, y tienen la capacidad de elaborar y llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje de forma autónoma.

Los MDI permiten fomentar y facilitar la obtención de aprendizajes dirigidos a un público muy diverso y se convierten en elementos de refuerzo para facilitar o profundizar en la transmisión de los contenidos.

En síntesis, la propuesta busca incentivar y maximizar el empleo del recurso tecnológico que posee el país a través de las XO (computadoras portátiles), mediante la aplicación de nuevos criterios en museografía, basados en los conceptos de interactividad transformativa -permitir sucesivas elecciones del usuario transformando contenidos ofrecidos para crear productos definidos- e interactividad constructiva -concediendo al usuario propuestas personales no predefinidas (Santacana 2010).

Dentro de este marco, es que el MAPI, desde el 2011, viene generando vínculos con el Plan Ceibal, mediante talleres para capacitar a nuestros educadores y técnicos, e ir incorporando actividades

en vacaciones, en las que se realiza la actividad mediante el uso de la XO.

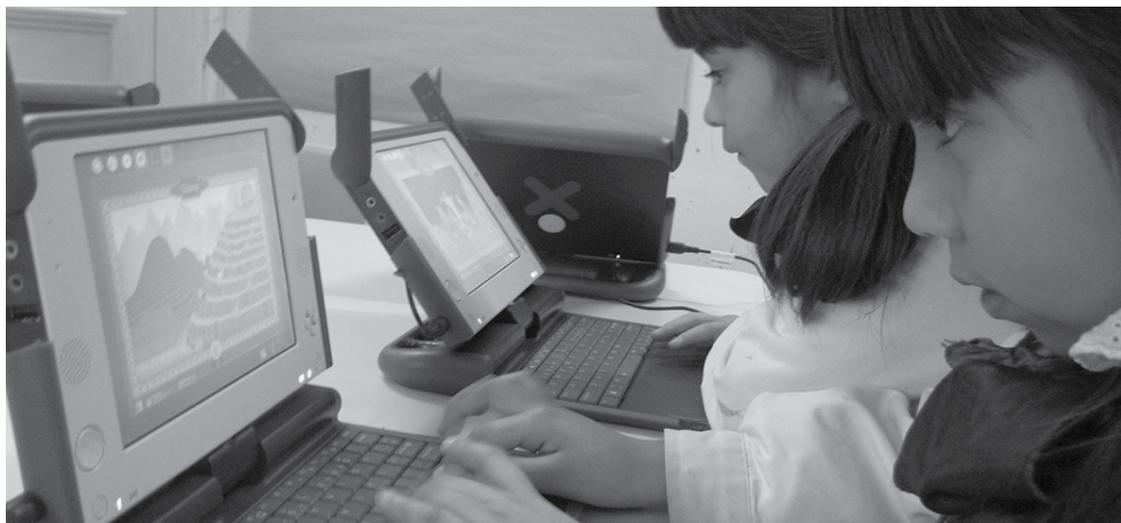
Cabe señalar la incorporación en los planes de estudio de la Educación Inicial y Primaria -en el año 2008- de nuevos contenidos sobre la prehistoria local y continental que contemplan: la diversidad cultural e identitaria americana; los distintos procesos histórico-culturales, cambios socioculturales; transformaciones económicas; la realidad indígena actual; y la cultura material e inmaterial -tradición oral-, y su valoración, conservación y preservación, entre otros. Materias que han significado una renovación en la visión y manejo de la temática.

Debido al interés del museo por incorporar nuevas tecnologías y la integración de la temática al plan de estudios de Primaria-, es que presentamos la propuesta “MuXeO: una experiencia interactiva en el MAPI” al llamado de Ibermuseos. La categoría seleccionada para participar fue la de Incubadora, obteniendo en ella el primer premio, lo que permitió la financiación del mismo.

El juego: “Tukano”

Dentro de la concepción de que el “aprendizaje no tiene que resultar aburrido, sino que, por el contrario, puede poseer una dimensión lúdica y festiva que favorezca el interés y la implicación de los visitantes en la dinámica expositiva” (Hernández Hernández, 2010, p. 40), es que se eligió realizar un juego. Puesto que los pasatiempos no sólo implican entretenimiento o diversión, sino que también tienen un potencial educativo importante (Sierra, 2011).

En este sentido, decidimos realizar un tipo de juego en el que se precisa de la destreza del jugador para llegar a la meta final, el que consta de cinco niveles, de los cuales, cuatro son plataformas (ni-



El juego "Tukano" tiene como objetivo aproximar a los participantes a conocimientos generales de los grupos indígenas que vivieron en la región andina.

veles: 1-2-3 y 5) y uno es shooter (videojuegos de disparos, nivel 4).

El juego -"Tukano"- que utiliza a la XO como herramienta para acceder al mismo, tiene como objetivo aproximar a los participantes a conocimientos generales de los grupos indígenas que vivieron en la región andina, por tratarse de la población migrante mayoritaria en el entorno geográfico del MAPI (Ciudad Vieja, Montevideo), y sobre los que se pretende una intervención específica para lograr su integración, desde el intercambio y el respeto por la diversidad cultural².

A causa de la multiplicidad de paisajes y adaptaciones culturales que existieron y existen en esta región, trató de realizarse una selección de algunos de estos elementos, que permitan al jugador una primera aproximación a la zona.

Siguiendo esto se seleccionaron los paisajes de costa, valle y selva, su uso transversal, y a algunas de las características culturales vinculadas a lo económico, lo cotidiano y lo mágico/religioso, por

parte de los grupos que habitaron la región andina. Si bien no se abarcó cada una de las culturas que allí vivieron, así como todas sus características culturales y los paisajes que habitaron, consideramos que para los escolares de nuestro país es un primer acercamiento, tanto a una región geográfica y cultural que les es, en la mayoría de los casos, totalmente ajena.

El inicio del juego presenta no sólo al museo, en donde tiene un link al que se puede acceder a la web del mismo, sino también a grandes rasgos a la región andina en la cual se desarrollará, para posteriormente, en los diferentes niveles, obtener mayor información de la misma.

El nivel 1, Playa/costa, acerca al participante a uno de los ámbitos geográficos que utilizaron –y usan–

2. Según el Informe de resultados de la "Encuesta a residentes en Ciudad Vieja 2010", el 18 por ciento de sus habitantes está en la franja etaria de 0 a 14 años, y que de la población nacida en el exterior, el 42 por ciento llegó en el transcurso de la última década, y el 24 por ciento nació en Perú. De la misma, se desprende que la Ciudad Vieja concentra un importante porcentaje de inmigrantes, de cuyos países y regiones son originarias las piezas que integran el acervo del MAPI, siendo la difusión de las culturas de estos países y de la prehistoria del Uruguay, la misión principal del museo.

los habitantes de la región para la obtención de recursos alimenticios y culturales.

En el nivel 2, Pirámides escalonadas, el jugador debe incorporar nociones vinculadas a lo mágico/religioso y lo medicinal.

El nivel 3, Terrazas, al igual que el nivel 1, brinda al competidor nociones sobre paisaje, economía y asentamiento, pero en este caso vinculado al valle.

El nivel 4, La selva, lo mismo que en los niveles 1 y 3, introduce al participante a otro de los paisajes de la región andina, y a parte de la economía, mercado y uso de los productos de la caza.

El último nivel, el 5, aproxima al jugador a lo musical, presentando cuatro instrumentos musicales, algunos desconocidos para los niños de Uruguay.

Llevar a cabo el proyecto fue una ardua tarea para todos los que participamos en su elaboración, debido a que se tuvo que realizar una triple coordinación, entre investigadores, educadores y programadores. La articulación de los contenidos, junto con lo didáctico y la programación llevó aproximadamente un año, realizando diversas ideas y pruebas con respecto a lo que se quería transmitir y de qué manera podía realizarse. Una de las grandes debilidades con las que contamos fue la capacidad de las XO para soportar el juego, por tanto, debimos bajar la dificultad, ya que las XO no tienen gran facultad para soportar acciones muy elaboradas.

Esta articulación dio como resultado: "Tukano", que en este momento se encuentra en los últimos ajustes. Ha sido testeado en el museo por niños entre cinco y ocho años, dando saldos positivos en cuanto al interés presentado por ellos, no sólo a la hora de



El juego "Tukano" tiene como objetivo aproximar a los participantes a conocimientos generales de los grupos indígenas que vivieron en la región andina.

jugar, sino también de aprender sobre los elementos que en el juego aparecen.

Debido a que se ha retrasado la implementación de la plataforma, por los ajustes realizados para que pueda utilizarse desde las XO, en estos momentos está comenzando a incorporarse al Programa Educativo del museo ofrecido en vacaciones de septiembre y a las Instituciones Educativas. No obstante, para las vacaciones de septiembre será incorporado a través de un taller, que consta de dos partes: la primera, introduce a los niños al juego, y la segunda, realiza un recorrido por la sala del museo de la región andina, en la que podrán reconocer y aprender sobre algunos de los elementos que aparecen en el juego.

Conclusión

Si bien el juego recién está en una primera etapa de testeo, podemos decir que ha tenido gran aceptación por parte de los participantes, y esperamos que permita no sólo resignificar el uso de las computadoras portátiles, sino también que los niños y adolescentes uruguayos accedan a los contenidos del MAPI, y participen e interactúen desde cualquier punto del país, inclusive desde las aulas de sus escuelas y liceos.

De esta manera, pretendemos llegar con la propuesta museográfica a la totalidad de la población escolarizada del Uruguay –aproximadamente el 89 por ciento del total de la población en edad escolar y liceal–, y permitirles participar de una experiencia museal interactiva.

Bibliografía

Hernández Hernández, Francisca. (2010). Los museos arqueológicos y su museografía. Asturias: Trea.

Meyer, Richard. (2005). The Handbook of Multimedia Learning. Cambridge; Cambridge University Press.

Oficina Regional de Ciencia de la Unesco para América Latina y el Caribe. (2009). En el camino del Plan Ceibal. Referencias para padres y educadores. Montevideo. Págs. 31-32.

Santacana I Mestre, Joan. (2010). Manual de museografía interactiva. Barcelona: Trea.

Sierra Torres, María de los Santos. (2011). Videojuegos, ¿Educativos o Peligrosos? Innovación y Experiencias Educativas. Granda. Recuperado en agosto de 2013, de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/MARIA%20DE%20LOS%20SANTOS_SIERRA_1.pdf

Cortometraje stop motion *Mari Mari*

Tania Basterrica Brockman y Gabriela Carmona Sciaraffia

El presente trabajo muestra el contexto y las fuentes consultadas para la creación del *Mari Mari*, un corto animado en técnica stop motion, que de manera lúdica y entretenida, difunde la importancia del patrimonio cultural y natural de nuestros pueblos originarios.

Revisaremos brevemente las fuentes reales en las que se basa el cortometraje, las movilizaciones sociales en defensa de lugares patrimoniales de la V Región, y el proyecto de arqueología en Quilpué.

Luego analizaremos cómo, ante los problemas detectados en la educación formal chilena, en relación a la escasa difusión y entrega de contenidos sobre temas tan contingentes como la prehistoria de Chile, sus pueblos originarios y su biodiversidad natural, el corto “*Mari Mari*” es una herramienta efectiva para la divulgación y socialización de valores esenciales que rescatan la importancia del patrimonio vernáculo, y sobre todo lo acercan de una manera familiar al entorno cotidiano de los niños de la zona central.

Por último, esbozaremos algunas ideas con respecto a la utilización de la didáctica de las ciencias sociales, donde postulamos el trabajo efectuado con “*Mari Mari*” como un recurso didáctico posible de insertar en programas de estudio de educación patrimonial y en instancias informales, tales como visitas a museos y lugares patrimoniales.

Resumen

“*Mari Mari*” es un corto animado en técnica stop motion, creado por Claudia Sanhueza y Marcelo

Díaz, de COMPLIT Estudio Creativo, con fondos de la línea de Fomento Audiovisual 2010 del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

Esta interesante producción fílmica aborda de manera lúdica y atractiva el tema del cuidado de la naturaleza, del legado de nuestros pueblos originarios y del patrimonio arqueológico, para despertar la conciencia por la preservación de nuestro patrimonio, educando desde la más tierna infancia.

El guión nace de dos experiencias concretas de amplia difusión en los medios sociales de la V Región, como lo fueron las movilizaciones sociales y recursos judiciales para preservar las piedras tacitas del fundo El Carmen (Quilpué) y el fundo Las Cenizas (Valparaíso), sitios arqueológicos amenazados por la modificación al Plan Regulador Interprovincial, a lo que se suma la investigación y desarrollo del proyecto Fondart “Arqueología e Historia de Quilpué: sitio arqueológico fundo San Jorge, parque ecológico cultural Naturalia”.

El Museo Fonck y el Grupo Tacitas fueron partícipes de su realización desde la gestación, al dar a sus autores información fundamental sobre arqueología e historia de las comunidades que habitaron en tiempos pasados en nuestro país, e invitándolos a visitas de sitios arqueológicos que fueron usados

como escenario para la cinta. Al mismo tiempo, se comprometieron a utilizar este cortometraje como material educativo en los talleres del museo y a difundirlo en sus presentaciones.

Introducción

El objetivo fundamental del cortometraje “Mari Mari” es la difusión de la importancia social de nuestro patrimonio natural y cultural, a través de una innovadora técnica de animación (stop motion), para lograr atraer la atención de niños y niñas, a quienes va dirigido el mensaje.

Stop motion no consiste en dibujos animados, ni en animación por computador, sino que trata de simular el movimiento de objetos estáticos, por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas para producir movimientos animados de cualquier objeto, tanto rígido como maleable, como juguetes, muñecos articulados o personajes creados con plastilina.

En este trabajo, en primer lugar, revisaremos brevemente las fuentes reales en las que se basa el cortometraje, las movilizaciones sociales en defensa de lugares patrimoniales de la V Región, y el proyecto de arqueología en Quilpué.

Luego analizaremos cómo, ante los problemas detectados en la educación formal chilena, en relación a la escasa difusión y entrega de contenidos sobre temas tan contingentes como la prehistoria de Chile, sus pueblos originarios y su biodiversidad natural, el corto “Mari Mari” es una herramienta efectiva para la divulgación y socialización de valores esenciales que rescatan la importancia del patrimonio vernáculo, y sobre todo lo acercan de una manera familiar al entorno cotidiano de los niños de la zona central.

Por último, esbozaremos algunas ideas con respecto a la utilización de la didáctica de las ciencias sociales, donde postulamos el trabajo efectuado con “Mari Mari” como un recurso didáctico posible de insertar en programas de estudio de educación patrimonial y en instancias informales, tales como visitas a museos y lugares patrimoniales.

Movilizaciones sociales en defensa del patrimonio

Considerado como “el pulmón verde de la comuna”, el fundo El Carmen, ubicado en el sector norte de Quilpué, es además una de las áreas arqueológicas con presencia de piedras tacitas investigadas por el Dr. Francisco Fonck¹ a inicios del siglo XX (Basterrica, 2008).

En el año 2007 surgen movilizaciones sociales en torno a la defensa del fundo El Carmen², existiendo antecedentes de acciones similares en la década de los '80. El tema en discusión, en esa ocasión, fue el riesgo de incumplimiento del destino del predio, donado por su propietario³ “para la recreación de obreros y empleados de la región”, ya que existió la fallida intención de subdividirlo para proyectos inmobiliarios.

Las movilizaciones ciudadanas se produjeron esta vez por la propuesta del “Plan Regulador Intercomunal del Gran Valparaíso” (Premval) –que amenazaba con lotear la misma zona que había sido donada– para la construcción de viviendas. La reacción ciudadana fue formidable, con movilizaciones permanentes, actividades culturales,

1. El Dr. Francisco Fonck, de origen alemán, médico y naturalista, es considerado uno de los fundadores de la arqueología de Chile Central. Residió en Quilpué de 1898 a 1912.

2. Antiguamente conocido como Paseo de Las Pataguas.

3. Francisco Valencia Simms dona los terrenos de su propiedad, a través de su testamento en 1935.

marchas, programas de radio locales y artículos de prensa. Lo más relevante fue, no obstante, el movimiento cívico estructurado a través de las redes sociales activadas en y desde internet. Finalmente, las movilizaciones tuvieron éxito y la Contraloría Regional logró impedir la tramitación del Plan Regulador Intercomunal y la reconsideración de varios puntos de la propuesta original (Moncada, 2013).

En el caso del sitio arqueológico con piedras tacitas de Las Cenizas, ubicado en Placilla, Valparaíso, el conflicto también se generó por el rechazo al Premval, que amenazaba con un posible avance del sector inmobiliario, con la creación de una segunda etapa de Curauma. La pretensión del Plan Regulador Intercomunal articuló la organización de la sociedad civil para enfrentar el tema y se lograron medidas concretas de preservación por medio de acciones específicas. Una de ellas fue generar un polígono de área verde, sobre el cual se



Piedras tacitas del sitio arqueológico Fundo San Jorge (Quilpué), Parque ecológico-cultural Naturalia.

realizará un estudio de línea de base que permitirá declararlo Santuario de la Naturaleza, salvaguardando los sitios arqueológicos.

Afortunadamente, se logró revertir la propuesta del Premval, y tanto el fundo El Carmen, como Las Cenizas fueron proclamados área verde. Actualmente, el Gobierno Regional está en la fase de licitación del estudio de línea de base para su declaración como Santuario de la Naturaleza.

Ambos casos son ejemplos de participación ciudadana, en defensa de lugares comunitarios donde coinciden fuertemente los componentes naturales y culturales. Además, pudo observarse la factibilidad, a través de la socialización de la importancia de nuestro patrimonio, de involucrar a los sectores populares y obtener su apoyo en el rescate de un territorio, y a la vez de su riqueza medioambiental y de símbolos de identidad, como son las piedras tacitas de esa área del país.

Los dos casos referidos sirvieron de base para el guión de "Mari Mari", que recrea "la defensa de un sitio arqueológico con piedras tacitas destruidas por una empresa inmobiliaria".

Arqueología en Quilpué

La investigación arqueológica en el fundo San Jorge de Quilpué, desarrollada el año 2010, permitió estudiar el pasado de una reserva de bosque esclerófilo que evidencia una interacción hombre-naturaleza compleja, donde lo más representativo es la presencia de piedras tacitas, manifestaciones tangibles que se remontan al periodo Arcaico (8000 al 300 a.C.) de la prehistoria local.

En el área existen evidencias de poblaciones del periodo Alfarero Temprano (300 a.C. al 1000 d.C.)



Sendero a través de este bosque esclerófilo, en el fundo San Jorge, Quilpué, Parque ecológico-cultural Naturalia.

que, además de explotar el bosque por medio de la recolección de sus frutos, practicaban un uso mucho más intensivo de éste, en actividades tales como el procesamiento de los frutos, a través de su molienda y cocción; la construcción de viviendas (abrigos y paravientos), y el aprovechamiento de la fauna asociada (roedores, aves y guanacos). Los fechados efectuados sobre fragmentos cerámicos, a través de análisis de termoluminiscencia, arrojaron fechas de 950 a 1050 d.C. para la ocupación del sitio arqueológico.

Una vez realizada la excavación arqueológica sistemática del área, se procedió a la musealización del sitio, que consistió en hacerlo visitable y accesible, transformándolo en una exposición estable. Fue construido un pequeño centro de interpretación que explica los resultados de la investigación y los hallazgos, y desde donde los visitantes son dirigidos por las rutas habilitadas.

La integración del sitio arqueológico dentro del

parque Naturalia ha permitido difundir los valores de este particular paisaje cultural, dando énfasis a su importancia para la subsistencia y desarrollo del grupo humano, promoviendo el respeto, la protección y el conocimiento de nuestro bosque. Asimismo, el concepto de paisaje cultural entendido como "...lugar que ha sido creado, formado y preservado por los vínculos e interacciones entre el hombre y su entorno..."⁴ sirve para profundizar en las relaciones con las comunidades que lo han habitado y las que lo habitan hoy en día.

El objetivo principal de musealizar el sitio arqueológico estaba orientado a la educación patrimonial, con la incorporación del ámbito de la identidad a través de la investigación arqueológica, y su difusión en la comuna de Quilpué y en la V Región. Y de este modo, determinar cuáles aspectos de nuestras culturas originarias se debían reforzar para construir un discurso sobre un proceso identitario

4. Fuente Unesco, 1996.

propio, basado en el conocimiento de la prehistoria local, enfatizando el equilibrio entre naturaleza y cultura, y divulgando la sabiduría de nuestros antepasados sobre su entorno, lo que les permitía una complementación única con el medio ambiente, sin agotar sus recursos.

En el contexto de un proyecto de arqueología pública, la gestión cultural realizada consistió en lograr una sinergia entre las instituciones involucradas, cuyo punto de partida fue la propia Administración del parque Naturalia, que al reconocer la importancia de la presencia de piedras tacitas, buscó el apoyo del Departamento de Investigación del Museo Fonck para solicitar el financiamiento de la investigación arqueológica del yacimiento. Luego de tres años de estudios previos, se obtuvo los recursos necesarios a través del proyecto Fondart que permitió su excavación y musealización.

La característica del proyecto de fomentar la participación de la comunidad en la gestión del patrimonio, surgió de la premisa de que sin la integración de la comunidad, la investigación arqueológica carecería de sustentabilidad en el tiempo. Por tanto, se incorporaron a las tareas arqueológicas el Grupo de Voluntarios por el Patrimonio, conformado por el Grupo Tacitas, alumnos de Técnico en Restauración del DUOC-UC Valparaíso, el Colegio Montesol, cuyos alumnos participaron de las primeras visitas, y los creadores de Mari Mari en labores de prospección, eligiendo los posibles escenarios naturales para su trabajo.

De esta forma, hubo una asociatividad positiva, y a medida que se fue conociendo la iniciativa, aumentó el número de instituciones que quiso colaborar con sus aportes, posibilitando el trabajo en conjunto. Esta disposición comunitaria nos llevó a considerar el proceso de investigación y museali-

zación solo como una primera etapa de gestión del patrimonio con proyecciones futuras.

Lo más relevante de esta sinergia fue la creación de "Mari Mari", que si bien no recrea científicamente una excavación arqueológica y a los grupos alfareros reconocidos, nos entrega una interpretación de la realidad de los sitios patrimoniales en nuestro país, tanto naturales como culturales, y puede servir como un poderoso instrumento en la incorporación de principios de responsabilidad civil y lucha por los derechos en instancias de educación formal e informal, especialmente para escolares de enseñanza básica.

Educación y omisión

Diversos estudios (Seguel, 1997; Báez, 2009) enfatizan los problemas de la educación formal chilena



Actividades en el sendero del Parque ecológico-cultural Naturalia (Quilpué). creado por Claudia Sanhueza y Marcelo Díaz.

y latinoamericana ante la escasa presencia de los pueblos indígenas y de la prehistoria en los programas de estudio, como principal obstáculo, tanto para el reconocimiento y legitimización de nuestros pueblos originarios como para la protección y el conocimiento de la prehistoria.

Actualmente, si bien se han desarrollado grandes reformas educacionales en nuestro país, los programas de estudio examinan sólo superficialmente los temas relacionados con arqueología y pueblos originarios⁵. Del mismo modo, los textos escolares contienen información derivada de los estudios de Ricardo Latcham (1869-1943) y Grete Mostny (1914-1991), muy reveladores para su época, pero obsoleta en la actualidad, debido al avance de las investigaciones arqueológicas en Chile y el mundo.

Además de la asignatura de Historia, que es donde al menos se incluye información básica sobre los pueblos originarios de Chile, llama la atención la escasa presencia de estos temas en las materias de Lenguaje, Conocimiento del Medio, Filosofía y Música, entre otras, donde se omiten referencias sobre literatura indígena, su patrimonio inmaterial en general y sus cosmovisiones o formas de ver el mundo. Los programas escolares de literatura en América Latina, suelen comenzar con Miguel de Cervantes, y agregan alusiones vagas a los mayas y aztecas. Nunca se menciona, por ejemplo, las extraordinarias cosmovisiones antropológicas de las etnias americanas sobre la vida y la muerte, ni su gran conocimiento de la naturaleza (Báez, 2009).

Aunque constatamos un mayor énfasis en incorporar temáticas medioambientales en las asignaturas de índole biológica, existen grandes carencias en los contenidos ecológicos relacionados con problemáticas actuales, tales como la pérdi-

da de biodiversidad natural, el cambio climático y la contaminación.

A su vez, en los últimos años, observamos una disminución de las visitas pedagógicas realizadas a los museos, notándose que de los tres millones de estudiantes de primaria y secundaria de Chile, no más de 500 mil visitan los más de 200 museos que existen en el país (Palma, 2009).

Por todo lo anterior, una de las medidas que corresponde tomarse con urgencia en el sistema educativo, es la incorporación de contenidos que refuercen el respeto y cuidado de la naturaleza, junto al conocimiento de nuestro pasado y de los pueblos que lograron sobrevivir hasta nuestros días. En tal sentido, iniciativas como el cortometraje Mari Mari no deben ser consideradas actividades aisladas, sino como herramientas válidas y vías interesantes de explorar, para introducir estos temas en la enseñanza básica, en el contexto de una futura educación patrimonial.

Conclusiones

Desde el punto de vista de la didáctica de las Ciencias Sociales, la potencia de la iconografía es primaria, básica e incuestionable como definidora de imágenes y paisajes virtuales e incide poderosamente, no solamente en el campo de la didáctica y la divulgación, sino en el propio ámbito de la investigación científica (Santacana y Hernández, 1999). Por tanto, los recursos audiovisuales, que comen-

5. En los programas de estudio vigentes, observamos que solamente en la asignatura de Historia, en los cursos de 3º y 5º de primaria y 2º de secundaria, niños de 8, 10 y 15 años, respectivamente, se tratan materias relacionadas con los pueblos originarios de Chile, en las temáticas de culturas originarias de Chile, América precolombina, descubrimiento de América y conquista, y construcción de la identidad mestiza. También, el tema de las culturas americanas está presente en las pruebas de Historia y Ciencias Sociales de selección para acceder a la universidad.

zaron a utilizarse masivamente en los '90, aún son considerados de vanguardia en la introducción de contenidos científicos.

Diversas experiencias nos revelan el potencial educativo de la arqueología, que al complementarse con la acción del educador, produce una simbiosis interesante, de reciente aplicación en las últimas décadas. A la vez, la prehistoria resulta ser una materia con cierto atractivo para un público infantil y adolescente, por su carácter enigmático, de búsqueda de lo desconocido, de introducción a un pasado mágico y misterioso. Esta particularidad de disciplina en la que hay mucho por “descubrir”, le confiere un potencial pedagógico extraordinario. Desde la didáctica, lo más importante de la prehistoria es su utilidad para introducir a los alumnos y alumnas en el método de análisis hipotético-deductivo (Santacana y Hernández, 1999).

Considerando la escasez de medios de difusión orientados a temas patrimoniales, y la inexistencia de una asignatura de educación patrimonial en los programas formales de estudio, creemos que son alternativas válidas para integrar los conocimientos arqueológicos y medioambientales dentro de un campo de divulgación, que considere la comprensión de la complementariedad entre naturaleza y cultura.

Sin embargo, todavía hace falta una reflexión profunda acerca del papel jugado por la arqueología y la ecología en la sociedad. La relación entre arqueología, ecología y gestión, plantea el desafío de articular la investigación científica, para alcanzar una respuesta coherente expresada en procesos y dinámicas sociales, donde una tarea urgente a desarrollar es la democratización del conocimiento científico.

En síntesis, el proyecto de difusión del cortometraje “Mari Mari”, en un contexto de inmersión en

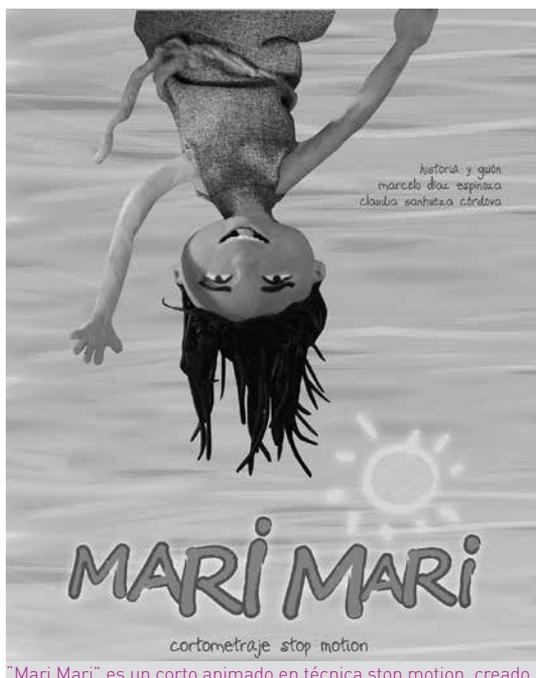
temas de valoración y conocimiento del patrimonio para escolares de educación primaria, se enfoca en el rescate de la identidad colectiva, en cuanto a la búsqueda de la relación entre los habitantes de hoy y los originarios, que dejaron sus vestigios en los sitios arqueológicos de la comunidad. Con esta vinculación esencial, se aspira a contribuir a la creación de contenidos educativos y políticas sociales de accesibilidad, integración social, erradicación de la exclusión social y fortalecimiento del capital educativo (Carmona, 2008).

“Mari Mari”

Nicolás es un pequeño niño al cual le gusta recorrer y vivir aventuras en el bosque de su ciudad. En una de sus excursiones entre los árboles, sufre una caída y tiene una visión donde conoce a una niña que lo ayuda y lo lleva donde su familia, quienes viven en una ruca.

Al día siguiente, escucha a un empresario querer destruir el bosque para construir casas. Nicolás preocupado investiga la procedencia de la familia de su nueva amiga, perteneciente a pueblos originarios, sus costumbres y creencias, e identifica una piedra tacita y árboles nativos en el bosque. Al darse cuenta de la importancia de todo, organiza a sus compañeros, apoderados y vecinos para ¡salvar el bosque! Unidos por esta necesaria acción, ingresan al bosque y descubren que la familia que allí habita son espíritus del pasado que querían enseñarle, y así encontrar en él la fuerza para defender el patrimonio natural y arqueológico presente en su territorio.

Finalmente, los vecinos organizados logran recuperar su parque y comprenden la importancia de aprender sobre su pasado y trabajar en conjunto por su medio ambiente.



"Mari Mari" es un corto animado en técnica stop motion, creado por Claudia Sanhueza y Marcelo Díaz.

Bibliografía

Báez, F. (2009). El saqueo cultural de América Latina de la conquista a la globalización. España: Editorial Debate.

Basterrica, T. (2008). Ficha Piedra tacitas Fundo El Carmen.

Carmona, G. (2008). La voz de las piedras: Musealización del yacimiento arqueológico Las Cenizas, Región de Valparaíso, Chile. Tesis para obtener el grado de Máster en Arqueología y Patrimonio, Departamento de Prehistoria y Arqueología. Madrid: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

Moncada, M. (2013). El tradicional Paseo de las Pataguas. El Boletín Histórico de la Provincia de Marga-Marga, Quilpué, Año II, N° 6, Segundo Trimestre de 2013. Págs. 69-82

Palma, N. (2009). Palabras de Nivia Palma, directora de Bibliotecas, Archivos y Museos. En III Congreso de Educación, Museos y Patrimonio: Aprendizaje en Espacios alternativos de educación patrimonial. Santiago de Chile: Dibam- CECA Chile. Págs. 12-16.

Santacana, J. y F. Hernández C. (1999). Enseñanza de la arqueología y de la Prehistoria. Problemas y métodos. Lleida: Ed. Milenio.

Seguel, R. (1997). Educación patrimonial: una estrategia para la preservación de sitios arqueológicos en la comuna de Los Vilos, Provincia del Choapa. Revista Conserva N° 1, 1997. Págs. 13-30.

Mesa 4:
Experiencias
educativas de
CECA Chile

“Entremareas”: construcción didáctica de una exposición itinerante

Cecilia Infante González

El texto presenta la creación de una muestra que buscó involucrar a los visitantes desde los sentidos, el conocimiento y el interés en el cuidado del ecosistema marino. Su diseño incluyó fotografías, videos, maquetas y módulos que facilitaron el diálogo entre los contenidos y el público.

“Entremareas” es una exposición itinerante de la Subdirección Nacional de Museos, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam, basada en el proyecto de título “Entremareas, el litoral chileno continental”, de María José Carmona, un libro ilustrado que cuenta con textos poéticos referidos a la fauna de las diferentes áreas de la zona intermareal de Chile, siendo un recorrido de norte a sur.

La ilustración de fondo corresponde a una imagen acuarelada de nuestras costas rocosas, se complementa con imágenes que al abrir el libro se levantan. Por su reverso contiene más información referida a elementos que influyen en la costa.

De este libro se adquieren los derechos de uso, del que extrajimos su base de imágenes y algunos textos. Lo musealizamos conservando su esencia.

Aquí veremos los pasos de este trabajo.

Paso 1, definir nuestra exhibición:

¿A DÓNDE VAMOS Y CÓMO LLEGAMOS ALLÁ? ¿CUÁL ES NUESTRO PROPÓSITO?

Como postulado guía está la idea de no ocultar el concepto de libro, y que todos los elementos

sobresalgan, como las grandes imágenes y los troqueles, definidos por zona. Otros elementos se trabajaron externamente para que conformen un espacio en el centro de la exhibición, pasando a ser módulos a los que se les agrega más información, incorporada en otro plano del panel. Nace, también, el desafío de darle tridimensionalidad e incluir la colección, el patrimonio y los mensajes, de acuerdo a los objetivos que nos planteamos.

En la parte delantera de la exhibición se expone la costa chilena, mostrando su larga extensión y el universo de seres vivos que habitan en ella. Queremos que sea una invitación a un público familiar para conocer el sector intermareal: la zona entre la marea más alta y la más baja. La idea es que los visitantes la recorran como si estuvieran con un guía que da la información, a cada uno en diferentes niveles de edad e intereses, y en forma repetitiva en los diversos soportes.

Nos interesa destacar el valor del ecosistema intermareal, sus características, lo que implica vivir sometido a este medio cambiante y abrupto, donde no existen condiciones estables, la marea sube y baja, el oleaje es inclemente y los depredadores están al acecho.



La parte delantera de la exhibición muestra la costa chilena, su larga extensión y el universo de seres vivos que habitan en ella.

Deseamos enfatizar, también, las adaptaciones que cada individuo –que habita el intermareal– ha desarrollado para sobrevivir, la capacidad de aferrarse al sustrato, de esconderse, de alimentarse. Subrayar que, a pesar de ser un ecosistema muy escabroso, cuenta con una gran diversidad de especies, que integran de una cadena que debemos proteger.

En la parte posterior de la muestra se introducen temas de contenido referidos al mar, elementos de su estudio y deleite, y el papel que tenemos en su cuidado.

Definimos por escrito nuestro desafío para poder licitar públicamente la producción donde están estos planteamientos.

¿A QUIÉN Y CÓMO SERVIMOS?

Al grupo familiar, niños y adultos. En el recorrido buscamos involucrar a los visitantes desde la observación, el conocimiento y el interés en el cuidado de este ecosistema. Ello a través de plasmar acciones globales, buscando maravillar con lo que exhibimos, para lograr que actúen, de un modo coherente, cuidando, prote-

giendo y respetando. El aprendizaje final será incentivar la observación científica, la curiosidad y el conocimiento.

¿CÓMO INTEGRAR TECNOLOGÍA?

Integramos imágenes de video con escenas que no son posibles ver cotidianamente, con sonidos que evoquen el mar. Se muestran fotografías de nuestra visita a esos lugares. La idea es que no afecten a la visión integral del libro.

¿TENEMOS RECURSOS ECONÓMICOS Y CUÁL ES NUESTRO TIEMPO DE PRODUCCIÓN?

Contamos con los recursos para producir la exposición en un plazo de cuatro meses, con todo el proceso que implica: desde la licitación pública hasta la inauguración.

Paso 2, manos a la obra

Construimos un cuadro guión donde señalamos lo que iría en cada panel, cuál sería la imagen de fondo, animal representado, poesía, video, cédula, juego, etc. Se construye una tabla donde son incorporados los contenidos y requisitos de éste a nivel

gráfico y de temáticas. Con este material realizamos la licitación de la producción.

Este desafío hace necesario investigar, para luego crear textos entretenidos, con diferentes niveles de lectura, y que la transmisión de la información permita el accionar voluntario del usuario, dado que no siempre contaremos con profesores guías.

Estos elementos de apoyo serán entendidos como medios que facilitan el diálogo y encuentro entre los visitantes, quienes conectarán las distintas propuestas teóricas y de colecciones con desafíos concretos y cercanos a través del uso de los sentidos.

Son definidas las áreas a incorporar por razones educativas, las que deban incluirse en la producción:

- Dibujo: con el cual se llama a licitación, junto al cuadro de contenidos.
- Cédulas: tienen su estructura de contenido (foto anexa). Son abatibles en su parte externa, y se funden con el dibujo de fondo. La idea es no crear una pesadez visual, por lo que se reutilizan dibujos acuarelados y, cuando no están disponibles, son imitados. A su vez determinamos que las fotografías se vean sólo al accionar la cédula.
- Troqueles: cada zona cuenta con un animal troquelado a gran tamaño que da volumen a la exhibición. Éste aparece desde el suelo, en otro plano del fondo, son aves, mamíferos o invertebrados.
- Piso de la exhibición: es soporte de los troqueles, pero a la vez sostén para colocar cédulas e inclusiones¹ de resina. Las muestras de los objetos –integradas como inclusiones– serán solicitadas, compradas y recolectadas. Elaboramos un Excel de lo que tenemos para cada área de la exhibición.
- Videos: se compran los derechos a Fernando Luchsinger. Son tres videos, uno por zona.
- Área de despliegue de fotos: algunas son ad-

quiridas por compra (de derechos de uso de imágenes a Eduardo Sorensen), y otras aportadas por diferentes museos y funcionarios. Se exhiben en la parte posterior de la muestra. Conformamos, así, una colección fotográfica en que incorporamos a la comunidad. Ésta es expuesta bajo el lema “Mira más allá”, y a través de visores pueden observarse fotos de recuerdos patrimoniales, en diferentes escenarios chilenos.

- Área de textos lúdicos, adivinanzas, recetas de comida y poesías: están ubicados de tal manera que el público pueda accionarlos y descubrir sus respuestas. Todos estos elementos van en otro plano del panel, y están recubiertos en acrílico, son tocables. Cada uno busca integrar lo afectivo y lo sensorial: con las recetas, aludimos al gusto; con el video, al oído, y en inclusiones especiales a lo táctil.
- Área para llamados a involucrarse en la exhibición: hay un sector propio para este mensaje. Pero, también, se brindan elementos que incluyen esta propuesta, según lo representado.
- Área de entrega de contenidos sorprendentes “Sabías qué”: este sistema se genera para proporcionar un contenido sorprendente y único de cada animal.
- Área de conocimientos formales: van incluidos en los paneles por la parte de atrás en su fondo, parte de ellos son los que la autora escribió en el libro base. Está complementado con fotografías, dibujos esquemáticos y con la inserción de diferentes tipos de arena. Tenemos temas tales como: qué es el litoral; en qué consisten las mareas; qué vemos al bajar las mareas, y cómo se forman las olas, entre otros.
- Área de módulos con accionar táctil: busca la observación cercana. Los modelos se toman del libro y se implementan en el centro de la sala, la idea es que cumplan un papel de observación. Tenemos así, la tortuga, las algas y la poza.

- Área de juegos: incluye juegos sobre: el ciclo de vida de la tortuga, las aves de nuestro litoral; y la cadena alimenticia y el cangrejo.

Clasificaciones y temas científicos: el objetivo de este espacio es desmenuzar diferentes temas. Por ejemplo, explicamos los tres tipos de ambientes que se encuentran en el litoral: las playas de arena, las playas de bolones y las pozas. Para ello comentamos las mareas, las olas, los cortes de las pozas, los tipos de arena, y cómo cada uno de los seres vivos se habitúa a estos escenarios con ingeniosos sistemas. También clasificamos a los seres vivos desde el punto de vista de la adaptación, definiéndolos como invertebrados marinos y vertebrados marinos, con sus divisiones y características.

El tema "Involúcrate" llama al espectador directamente, alude a que tome una postura de lo que es el litoral para él y qué hace para protegerlo en el área industrial o como turista. Así se despliega información y objetos que muestran el ecosistema intermareal, recalcando los elementos de adaptación de su flora y fauna para vivir en este medio inhóspito. Destacamos aquella faceta de lo atractivo, lo increíble de estos seres vivos. El fin no sólo es que conozcan la vida natural en las costas, a lo largo de Chile, sino que se involucren en su protección.

Paso 3, trabajo multidisciplinario con personal del museo y externos

Acciones de trabajo encomendadas a equipo externo:

- Dar solución de diseño factible para que los exhibidores tengan el concepto de itinerancia.
- Diseño de sistemas de conectores y anclajes.
- Diseño de elementos de exhibición contemplativos y de participación activa.
- Diseño de armado y desarmado de exhibición.



La exposición buscó maravillar a los visitantes, despertarles la curiosidad.

- Diseño de estructuras soportantes verticales con diseño de tableros horizontales.
- Diseño gráfico integral de la exhibición, que incluye el diseño gráfico de paneles y el procesamiento de material gráfico entregado.
 - Impresión y montaje gráfico.
 - Producción de elementos de apoyo escenográfico, planos de profundidad.
 - Producción de inclusiones de objetos en resina apóxica.
 - Producción de exhibidores planos de acrílico para objetos y monitores para videos.
 - Desarrollo de unidades de juegos móviles con soluciones mecánicas.
 - Diseño y ejecución de contenedores como sistema de guardado y transporte de la exhibición

- Servicio de armado y desarmado de la exhibición. Lienzos o pendones de bienvenida a exhibición e insumos y terminaciones varias.
- Se licita la producción y gana Eduk Diseño, empresa liderada por Cristóbal Sepúlveda.

Paso 4, la línea educativa se concibe en el centro productor

Se busca renovar ideas y líneas de acción para servir óptimamente a todo tipo de visitantes. Velando por la calidad del material.

El trabajo se configuró en:

- Coordinar los equipos de trabajo y las adquisiciones inherentes al proyecto.
- Desarrollar estructura y diseño previo, adecuar la base, especificar normas.

- Validación de las propuestas de diseño de acuerdo a la metodología didáctica planteada.
- Velar por dar respuestas creativas, duraderas y seguras a las propuestas. Definiciones de materialidad. Cartón para dar sensación de libro y liviandad para transporte recubierto en impre-so directo sobre madera.
- Búsqueda de objetos o “colecciones” para fines didácticos con ayuda de externos y museos, para recolectar y comprar. Luego clasificar y colocar en resina.
- Entregar soluciones adecuadas desde el punto de vista tecnológico y económico para audiovisuales, videos y fotos.
- Traducir los contenidos en textos amenos, con información diferida para diferentes niveles de público.

Este trabajo se hace en conjunto entre Andrea Vivar, Magdalena Palma y Bernardita Barros, que-



Los textos relatan los problemas del medio natural, de los recursos renovables y no renovables, y de la necesidad de su conservación.

nes asumen la parte editorial de la información y la productora de Eduk Diseño.

El trabajo del equipo consistió en definir los contenidos específicos con la investigación adecuada para la elaboración de los elementos que conforman la exhibición, y dividir la información en los diferentes soportes, siempre manteniendo presente el postulado de que la muestra propuesta tiene su particularidad y esencia.

Para el proyecto conformamos nuestra colección didáctica, es decir, aquella que pudiera manipularse, que fuera posible observar en forma cercana y que obedeciera a dar una visión de nuestro litoral. En nuestros textos hablamos de problemas del medio natural, de los recursos renovables y no renovables, y de la necesidad de su conservación.

Paso 5, trabajo en el diseño y validación de cada elemento propuesto

Tenemos primero una propuesta de diseño global, la que trabajamos área por área, en profundidad, siguiendo los siguientes pasos:

- Desarrollo de la idea.
- Objetivos asociados.
- Grupo al que se dirige.
- Materiales teóricos.
- Desarrollo de alternativas de diseño.
- Propuesta final.
- Línea editorial de textos e imágenes.
- Implementación.

Paso 6, evaluar

Creemos que la exhibición logró sus objetivos, siendo disfrutada por niños, jóvenes y adultos, entendidos en el proceso de enseñanza permanente.

Cumplió con la intencionalidad de estimular la función de los sentidos para acceder más fácilmente a los contenidos de la exhibición, y a la adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores.

Conservamos la base del libro propuesto, pero se trabajó intensamente para hacerla más multisensorial, lo que implicó generar mucho material nuevo. El caso emblemático fue la poza intermareal que atrajo gran atención del público, gracias a que se podía tocar, ver y extraer información de una recreación de poza.

Respecto a las percepciones concretas de la gente que visitó la muestra, presentamos las reflexiones de Andrea Vivar, encargada de educación del museo:

La exposición ha sido un gran aporte para el Museo de Historia Natural de Valparaíso, en cuanto a contenidos y diseño. Este tiene grandes ventajas a la hora de realizar atenciones guiadas, y también durante las visitas individuales.

Al ser interactiva, poseer módulos educativos, juegos e inclusiones en resina, genera por sí misma un soporte que permite autoexplicarse, entregar información y contenidos científicos, de manera lúdica, entretenida y amigable.

Su composición modular permite utilizar mejor el espacio y generar distintos puntos de atención, lo que no provoca aglomeraciones ni dificultades con públicos masivos.

Es de fácil explicación, contiene mucha información que está bien clasificada y distribuida, lo que ayuda a realizar la guía.

De igual forma, es muy importante dar una información general a los grupos organizados, localizarlos en la zona representada, invitarlos a disfrutar este paseo, reafirmar los contenidos en los módulos, por ejemplo la poza es de gran ayuda para explicar la diversidad y adaptaciones.

La materialidad debe ser mantenida, pues al ser manipulada constantemente tiende a sufrir daños. Ha sido vista por niños y adultos, en el caso de los niños muy pequeños han tenido dificultad con los juegos, inclusiones o actividades que están más altas, en el caso de los adultos mayores, han tenido complicación con las inclusiones que están en el suelo. Quizás una buena alternativa sería para el caso de los adultos mayores que acompañan a los niños en su visita, disponer algunas inclusiones de las que están en el piso un poco más arriba.

El módulo del ciclo de la tortuga se hace confuso para el público que no tiene guía, cuesta entender de qué se trata”.

El cine 3D, recurso didáctico innovador

Luz Marina Lindegaard Vega

El MIM desde su creación destacó por la innovación de sus espacios, contenido y programas educativos. La autora en este texto realiza un análisis de los aportes del museo en esta línea, en especial del cine 3D como una herramienta didáctica para todas las audiencias.

El Museo Interactivo Mirador, MIM, abierto en 2000 es reconocido como un proyecto innovador por la concepción de sus espacios, su museografía y su propuesta educativa.

Sus espacios amplios y abiertos dentro de su emblemático edificio, construido especialmente para acogerlo, y que recibió el premio de la "XII bienal de arquitectura" ese mismo año, fue un temprano anuncio del reconocimiento que habría de tener a través del tiempo.

Su museografía, inspirada en los más importantes museos interactivos de ciencias del mundo, se ha renovado de acuerdo a las temáticas y tendencias "glocales". Término acuñado por varios colegas en Latinoamérica para reflejar que si bien nuestros museos se inspiraron en los primeros museos de esta naturaleza de Europa y Estados Unidos, han ido adecuando paulatinamente sus espacios a las realidades locales, incorporando elementos propios de sus culturas.

El sino de la innovación nos continúa acompañando. En abril de 2005, el MIM recibió el "Premio Latinoamericano de Popularización de la Ciencia y la Tecnología", que entrega RedPop, red de popularización de la Ciencia y la Tecnología para América Latina y el Caribe por el programa de itinerancias

llamado "El MIM en tu región", el que a la fecha ha recorrido Chile de norte a sur, llegando a los territorios insulares de Isla de Pascua y Juan Fernández y a pequeñas localidades apartadas como Lonquimay y Gorbea entre muchas otras.

En octubre de 2007, el museo obtuvo el Premio Chileno a la Innovación Avonni en la categoría Innovación Pública, otorgado por el Foro Pro Innovación, por el trabajo que realiza en su sede ubicada en la comuna de La Granja, en donde ocupa 11 hectáreas concesionadas del Parque Brasil.

Al año siguiente, en el mes de diciembre, su proyecto "MIM virtual" es reconocido como una de las 50 innovaciones más destacadas del país en materia de educación, por la Cámara de Comercio y la Fundación País Digital. Proyecto que implicó virtualizar seis salas y una parte importante de los módulos interactivos que las componían, más la elaboración de recorridos en 360 grados por sus salas, e interacciones en directo, principalmente para quienes no podían acceder al Museo en Santiago. Este logro, además nos dio proyección hacia el extranjero.

Asimismo sus espacios y museografía, su propuesta educativa -basada en la interactividad, el aprender haciendo, la educación entretenida, el



Itinerancia "El despertar de los sentidos".

constructivismo y la mediación de contenidos- que realizan nuestros guías para llegar a los visitantes, se ha convertido en un referente de educación en espacios informales de aprendizaje.

Este planteamiento educativo está reflejado en el trabajo de sus 14 salas con cerca de 300 módulos interactivos, su programa de recorridos pedagógicos, dirigido a profesores para empoderarlos de los contenidos; en la metodología MIM antes de la concreción de la visita al museo con su grupo de estudiantes, y el trabajo efectuado en el "Programa Museo Nocturno", dirigido a estudiantes de modalidad vespertina, para quienes abrimos de 19:00 a 22:30 horas, en cuatro jornadas anuales, ya que de lo contrario por sus horarios de trabajo y estudios quedan totalmente marginados de esta posibilidad.

También la base educativa, se observa en sus actividades complementarias, tales como: "Ciencia asombrosa", actividades de divulgación de la ciencia

preparadas, especialmente para diferentes grupos etareos, en diversas temáticas que acercan la ciencia a lo cotidiano, al estilo ya mencionado MIM; sus recorridos guiados por la "Sala de Electromagnetismo" y la sala "Y se mueve", que presenta los fenómenos de la Tierra tales como sismos, tsunamis y vulcanismo; sus tradicionales talleres temáticos, como la "Imprenta", "Construcción" y "Robótica" y un espacio central dentro del museo, ya característico y muy especial: el cine 3D.

El cine 3D -en el MIM desde abril de 2003- en sus orígenes conocido como Sala Intel, fue inaugurado por el Presidente de la República de la época, junto a su esposa, y el entonces CEO (chief executive officer) de Intel Corporation, Craig Barrett. Hecho que causó revuelo a nivel mundial, por el liderazgo y la influencia de Barrett en esos tiempos.

El cine fue diseñado para una capacidad de 100 personas, su programación está fijada para dar una función cada una hora, pudiendo llegar a dar

16 presentaciones diarias si la afluencia de público es muy alta. Situación que sucede cada año, durante las vacaciones de invierno de los escolares, de la Región Metropolitana.

Actualmente son exhibidas cuatro películas, y en las encuestas de satisfacción de público es mencionada como una de las salas preferidas de nuestros visitantes, quienes mayoritariamente lo eligen como una de las dos alternativas de actividad complementaria que les corresponden al ingresar al museo.

La historia de su cartelera –como lo mencioné, comienza el 2003- con la exhibición de la película llamada “Intel Inside Experience”, que relatava un viaje al interior de un computador, mostrando a los espectadores su funcionamiento.

Al año siguiente se estrena la aclamada “Time Trek” (2004), que relata la formación y evolución del Universo y del hombre en la Tierra. Hasta hoy, en su versión renovada es la favorita del público.

En 2005 se incorpora “Centrino”, que muestra el nuevo procesador de Intel, relacionándolo con los grandes descubrimientos del hombre a través de la historia.



Función de Cine 3D en el MIM.

En 2006 se estrena “Chatarra”, que trata del proceso de reciclado del acero, y también “Kooperland”, que revela la importancia del cobre, sus usos y alta capacidad de ser reciclado. Ambas películas surgen por auspicios de empresas privadas.

En 2008, gracias a fondos concursables de la Intendencia Metropolitana, sumamos “R. M. a Ojo de pájaro”. Y finalmente, el año 2009 actualizamos la versión de “Time Trek, naciendo su versión 2.0 y agregamos “El cerebro humano”, que como el nombre lo indica, habla de este importante órgano, su estructura biológica, funcionamiento y mitos a través de la historia.

De todo el historial, en la actualidad son presentadas en rotativo: “Time Trek 2.0”, “El Cerebro Humano”, “Chatarra” y “R. M. a Ojo de pájaro”.

Este importante recurso museográfico es mencionado en la literatura en forma positiva, y cito textual:

“La animación 3D permite desde lo conceptual recrear de manera significativa el mundo que nos rodea e interactuar con él. Además, al corporizarse los objetos y salir virtualmente de la pantalla, hacen sentir al alumno el protagonista de la acción. Generando una actitud positiva hacia el aprendizaje” (<http://www.cine3d-educativo.com.ar/material.swf>)

“Aclaran conceptos, despiertan la curiosidad, potencia el interés por los temas presentados” (<http://www.cine3d-educativo.com.ar/menu.swf>)

“Recurso que cautiva a alumnos y profesores, los cines 3D nos permiten contemplar con mayor realismo películas didácticas adaptadas a los diferentes niveles educativos” <http://losprofesinteractivos.blogspot.com/2010/11/cine-3d-educativo.html> Las ventajas son evidentes. Las películas mantie-

nen el entusiasmo de los alumnos a flor de piel desde el inicio hasta el final de las proyecciones predisponiéndoles para el aprendizaje y ayudan a la comprensión de conceptos complejos con representaciones tridimensionales que cobran vida ante la mirada atónita de los niños. Además, los contenidos exhibidos tienen continuidad en el aula a través de diferentes recursos porque hay películas preparadas y dedicadas especialmente a los distintos contenidos curriculares y niveles de estudio.

Pero también reconocemos algunas desventajas en relación a su utilización como recurso pedagógico:

No siempre el docente supervisa que la película se adapte a la edad de los niños. Debe ser en lo posible un recurso cierre de unidad porque debido a que suelen aparecer muchos conceptos juntos, si no han sido estudiados previamente los niños se pierden. Las proyecciones llaman tanto la atención que los niños suelen intentar pararse o mover sus manos y gritar, lo que impide una buena escucha y se está más atento a las imágenes que a los contenidos en sí.

Estos reparos son perfectamente explicados por un estudio realizado en el MIM en conjunto con profesionales cineastas de la Universidad de Chile, que en síntesis plantea que ello no es un problema del recurso 3D, sino de la falta de guiones adecuados a la dinámica inherente a esta tecnología.

Gracias a la experiencia, inferimos nuestras propias ventajas: es el único museo que maneja la experiencia del cine 3D como parte de su oferta museográfica, ya que el cine es una sala más del museo y está ubicado dentro del edificio, en la mayoría de centros similares el recinto se encuentra anexo y debe cancelarse en forma independiente; nuestro cine es inclusivo, ya que los niños de



Escena de la película "Time Trek".



Sala de Electromagnetismo.

escasos recursos acceden de manera gratuita y probablemente sea su única experiencia en este formato, y en el MIM el contenido ofertado es en un contexto educativo, las películas fueron creadas para favorecer aprendizajes.

Pero, también, deducimos nuestras propias desventajas: faltan proveedores a nivel nacional; es difícil encontrar financiamiento que permita renovar las películas y con ello poder desarrollar mayores contenidos; aún el costo de la producción de películas en este formato es muy alto, como también lo es el arriendo de películas; existe una incompatibilidad entre los formatos comerciales por el modelo necesario para el museo, por lo tanto, no pueden propiciarse intercambios u otro tipo de posibles sociedades, pues requerimos películas de no más de 15 a 20 minutos, en cambio los filmes comerciales son de larga duración; y, en último lugar, siempre hay una obligatoriedad de elaborar contenidos a temáticas asociadas al financista, como también resaltar su marca asociada, lo que hace perder la credibilidad del museo, ya que surgen reclamos del público, por la "publicidad" inserta en las películas, que no es lo esperado en un lugar educativo.

Para finalizar realizo un par de reflexiones. Desde siempre existe resistencia a aceptar los nuevos adelantos tecnológicos; pensemos en lo que fue incorporar el cine sonoro (cine mudo), el color en las películas (blanco y negro), la duda de la efectividad de las cámaras portátiles (fijas), la incorporación de la tecnología digital (celuloide), y la dificultad para ingresar la tecnología del Cine 3D a las salas de cine, otorgándoles solo el formato de entretenimiento masiva.

Los cambios fueron admitidos -y demostraron que hubiese sido un gran error no haberlo hecho-, por lo tanto, esperamos que siga trabajándose en la

incorporación del cine 3D en la televisión e Internet masivamente, y que el desarrollo tecnológico continúe para lograr que a futuro contemos con las pantallas inteligentes (que ya están apareciendo en el mercado), que nos permitan ver cine 3D sin lentes, hoy en día un importante escollo.

Como museo apostamos por el avance y que perfeccionemos este recurso museográfico innovador, que además suma dos factores relevantes a nuestra misión educativa, la inclusión y la integración.

¿Qué se aprende, cuánto se aprende? Evaluación de las visitas guiadas en el MHN¹

Leonardo Mellado González

Esta ponencia presenta el estudio efectuado en el Museo Histórico Nacional, que midió los niveles de aprendizaje en los contenidos de historia y patrimonio durante las visitas guiadas realizadas por grupos de estudiantes de 6º Básico y 2º Medio.

Reflexión inicial

Como debiésemos saber, quienes nos encontramos reunidos en esta ocasión, los museos son instituciones que en su definición, contemplan entre sus fines el ser entidades de educación.

Específicamente incluidos dentro de lo que se denominan espacios de educación “no formal” y, que por tanto, no se adscriben a las regularidades de horarios, programas, niveles o grados de la educación formal, pero cumplen con el objetivo de suplir y/o complementar, conocimientos académicos y generales respecto a distintas ramas del saber, y que en este caso particular del Museo Histórico Nacional, corresponden a la historia de Chile. Además, promueven, o debiesen promover, la valoración del patrimonio y la participación ciudadana, a través de distintas actividades mediadas por un equipo de docentes que conforman su departamento educativo.

Como entidad pública, los museos tienen que impulsar distintos discursos, aunque para muchos sólo uno, el “oficial” (concepto arbitrario y antidemocrático, tremendamente discutible, que no trataremos en esta ocasión). Así también, deben ser espacios participativos e inclusivos, en temáticas que son socialmente muy sensibles como la

memoria, la identidad, la ciudadanía y la interpretación del pasado, especialmente, en los museos de historia, y cómo el pasado determina el presente.

La discusión no es nueva y ha sido parte de numerosos debates y encuentros en estas materias, sobre los que no ahondaremos, pero sí haremos mención, como lo expresado en los documentos de trabajo producidos durante el Seminario Regional de la Unesco sobre la función educativa de los museos, en Río de Janeiro, Brasil, en 1958; la Mesa de Santiago de Chile, en 1972; el Taller Internacional de Nueva Museología, en Quebec, en 1984; la reunión de Oaxtepec, en México, en 1984; el Seminario: Misión de los Museos en América Latina hoy: nuevos desafíos, en Caracas, en 1992, y la reciente Carta de Salvador de Bahía, del año 2007, así como en los sucesivos congresos de Educación, Museos y Patrimonio.

Particularmente, en algunos de los manifiestos de la legendaria Mesa Redonda de Santiago de Chile, que el año recién pasado conmemoró sus 40 años se indicó que: “la función básica de los museos es ubicar al público dentro de su mundo para que tome conciencia de su problemática como hombre-individuo y hombre-social, de tal manera que la recuperación del patrimonio deberá, ante todo, cumplir

una función social”². Por tanto, la necesidad de los museos de contar con un servicio que promueva la formación de la conciencia de las comunidades.

Este servicio que cumple el rol de divulgar el contenido cultural con fines educativos –distinto de un área de prensa y difusión, por ejemplo– dentro de una institución museal debe adaptarse didácticamente a las necesidades, edad e intereses de los visitantes, lo que se refleja en una vinculación directa con el proceso de educación formal, particularmente cuando orientamos el quehacer hacia edades que están insertas dentro de este rango. Para ello entonces, las áreas o departamentos de educación son fundamentales, tanto en sus prácticas como en sus alcances, y allí sus potencialidades se vuelven infinitas.

Sin embargo, todos estos esfuerzos que pretenden ser creativos e innovadores y que ayudan a generar esta sinergia entre escuela y museo, deben ser revisados y evaluados más allá de las importantes e iniciales encuestas de satisfacción de usuarios o visitantes, las cuales sólo permiten conocer el primer alcance de la experiencia en el museo, con preguntas tales como: ¿le gustó?, ¿cuánto?, ¿respondió a sus expectativas?, ¿el guía fue claro?, etc.

Interrogantes que podemos observar a continuación: La primera, perteneciente al Museo Nacional de la Cerámica González Martí, dependiente del Ministerio de Cultura de España, en Valencia, y la segunda diseñada para los museos nacionales de la Dibam en 2012. Sólo por presentar un par de casos distantes geográficamente y en cuyos resultados no podemos conocer el alcance de los aprendizajes de los educandos o en otras palabras cuán significativo es el aprendizaje en el museo.

Luego de 13 años vinculado al área de educación del museo, nunca evaluamos el nivel de significa-

ción del aprendizaje logrado en nuestros públicos. Tampoco conocí a otros museos locales que lo hicieran, menos aun, surgieron metas institucionales que lo exigieran, pero había que saber hasta dónde alcanzamos a ser significativos en el servicio que ofrecemos.

El estudio

Cualquier institución educativa (formal y no formal) se beneficia estratégicamente cuando logra reconocer sus resultados de aprendizaje. Se entiende que un proceso de enseñanza monitoreado permite una toma de decisiones oportuna, bien orientada y fundamentada en evidencias, que facultan constatar posibles mejoras. En este sentido, gestionar los resultados obtenidos, comienza por conocerlos y poder evaluarlos. El Museo Histórico Nacional se propuso mediante un proyecto, de cinco meses, levantar un instrumento que evaluara el logro de sus metas de aprendizaje en los contenidos de historia y patrimonio, para tener una primera medición con una muestra significativa.

Centrados en el trabajo, precisamos que para este ejercicio se establecieran dos distinciones específicas. La primera de ellas, es explicitar los objetivos que tiene el Departamento de Educación del museo, en cuanto al apoyo que brinda a la educación formal que ocurre en las aulas del país. Para ello hay que diferenciar, de forma algo forzada, los “contenidos de historia” que están alineados con los planes y programas curriculares del Ministerio de Educación, respecto de los “contenidos museológicos” que se amparan en las funciones del mu-

1. Presentación basada en informe del estudio generado por Germán Fromm Rihm, psicólogo y doctorado en Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile).

2. Dersdepanian, Georgina. (2000). El museo comunitario: un principio para todos. En Gaceta de Museos. N° 17., CNM y E – INAH. México, p 11.

seo, y que no son necesariamente aprendidas en el aula. A esta última categoría le asignamos la valoración del patrimonio, por medio de cuya reflexión, se permita definir el patrimonio de la manera que oriente el trabajo de evaluación, según las siguientes distinciones y metas respectivas.

Estas metas se persiguen a través de las visitas guiadas. De una hora y media de duración, comienzan en un espacio habilitado para tales efectos, la llamada "sala didáctica", donde los estudiantes conocen de la historia del edificio patrimonial que alberga al museo, las funciones de la institución, y tienen acceso a algunos objetos patrimoniales, entendidos como fuentes con las que se hacen actividades de interpretación histórica.

El resto de la actividad transcurre en una parte de la exhibición, comprendida como un período de la historia de Chile, coincidente con las unidades que están estudiando el curso. Por ejemplo, para las fechas cercanas a la celebración de la independencia, los cursos asisten con mayor frecuencia a la parte de la muestra que retrata dicho proceso. La mayor frecuencia de visitas en el museo se reportan con 6º Básicos y 2º Medios (6º y 10º año de

la escolarización nacional), en las exhibiciones de los siglos XIX o XX, pues por los planes nacionales, estudian esos períodos en dichos niveles.

Objetivos: "Recoger una evaluación de aprendizajes de las visitas al museo". Desglosada en los siguientes objetivos específicos de estudio:

- Diseñar y mejorar un proceso de evaluación piloto que contenga metas de aprendizajes e instrumentos de evaluación.
- Aplicar el instrumento resultante del piloto a una muestra de los tipos de cursos que más frecuentemente visitan el museo.
- Exponer un marco conceptual y resultados de la evaluación.
- Presentar propuestas de mejoras metodológicas en la enseñanza actual del museo.

La relevancia de este estudio tuvo una dimensión interna al conceder al museo una mejora bien fundamentada en los logros actuales que está obteniendo. y una dimensión externa. al convertirse en un posible precedente para el desafío, que en general, tienen las instituciones de educación no formal para complementar la enseñanza formal.

DISTINCIÓN PATRIMONIAL	DISTINCIÓN DE CONTENIDOS DEL MUSEO SEGÚN CURRÍCULUM ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> • Debe valorarse como propiedad inherente a la cultura y los individuos que la componen (Llull, 2005). • Define identidad de la comunidad y de los individuos vinculando emociones, relaciones personales y valoración con el patrimonio (Llull, 2005; Casado, 2009). • Se entiende desde un proceso socio-histórico de recreación continua del valor (Llull, 2005, Casado, 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> • Describen acontecimientos, personajes, sujetos o procesos históricos a partir de objetos patrimoniales (incluidas fotos u objetos con escritura). • Identifican que las fuentes históricas (objetos patrimoniales) caracterizan aspectos humanos históricamente. • Reconocen la relación que existe entre el patrimonio y su propia identidad, desde una perspectiva social. • Secuencian procesos históricos (definidos por continuidad y cambio) según relaciones de causa y efecto.



Sala didáctica donde los estudiantes conocen la historia del edificio del Museo Histórico Nacional, las funciones de la institución y, además, tienen acceso a algunos objetos patrimoniales.

La metodología

La metodología es transversal de muestreo accidental. El estudio comenzó por buscar la validez teórica en dos fuentes independientes. La primera es la revisión de los planes, programas y mapas de progreso para historia de los niveles de 6° Básico y de 2° Medio extendidos por el Ministerio de Educación, que fijan estándares y dan objetivos específicos de aprendizaje. La segunda fuente es el juicio de expertos internos del museo que definen contenidos, perspectivas y metas de aprendizaje para ser evaluados. Del cruce de ambos antecedentes se desprendieron las cuatro metas de aprendizaje descritas anteriormente, que permitieron establecer una pregunta o reactivo para cada meta.

Los cuatro reactivos fueron "piloteados"; primero en una muestra de 37 alumnos, para observar y corregir problemas de comprensión, redacción, tiempos de ejecución y dispersión estadística de los resultados. Durante el segundo pilotaje de 73

alumnos nuevamente fueron aplicadas correcciones, hasta llegar al instrumento actual que tenía suficiente dispersión, y respuesta para discriminar diferentes logros de aprendizaje en cada meta.

Respecto a la confiabilidad, el punto crucial era la aplicación rigurosa de la corrección. Esto se trató de maximizar con un corrector para todos los casos. Un segundo corrector entrenado corrigió a "doble ciego" al azar uno a tres casos de cada curso. La coincidencia entre ambos correctores durante los pilotajes fue creciendo de un 63 por ciento de los casos, con la misma evaluación, hasta llegar a 100 por ciento de coincidencia entre ambos correctores con el instrumento final.

La muestra estuvo constituida por 28 cursos y un total de 875 alumnos. De ellos 377 eran de 6° Básico y 498 de 2° Medio. Los niveles socio-económicos variaban desde nivel medio-bajo hasta medio-alto, y puntajes Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, una prueba nacional de conocimientos) de 239, mínimos, y 306, máximos.

Los resultados

Las cuatro metas mencionadas fueron evaluadas con cuatro reactivos diferentes que veremos a continuación:

Meta 1: describen acontecimientos, personajes, sujetos o procesos históricos a partir de objetos patrimoniales (incluidas fotos u objetos con escritura).

Reactivo 1: a cada alumno le solicitamos que eligiera un objeto presente en la exhibición que acababa de visitar, y se le daba la siguiente instrucción: "Si este objeto pudiera hablar, ¿qué te contaría de sí mismo?".

Las respuestas variaban, describiendo un aprendizaje no logrado según si los alumnos detallaban sólo características materiales del objeto o información que no se podía obtener del objeto mismo.

En el caso de hacer referencias a personajes, procesos o acontecimientos históricos asociados al objeto se podía considerar logrado el aprendizaje.

Meta 2: identifican que las fuentes históricas (objetos patrimoniales), caracterizan aspectos humanos históricamente.

Reactivo 2: ligado al mismo u otro objeto de la exhibición se le pregunta al alumno: "¿Qué importancia tiene este objeto hoy en día para nosotros?", con el fin de corroborar si valora la pieza como fuente histórica. Las respuestas varían entre falta de valoración o de perspectiva respecto al pasado. Como también una valoración y reconocimiento del pasado a través del objeto:

Meta 3: reconocen la relación que existe entre el patrimonio y su propia identidad desde una perspectiva social.

Reactivo 3: según la definición acordada de patrimonio tratamos de constatar la siguiente instrucción: "Imagínate que en 300 años más, alguien venga al museo y encontrara algo que tú dejaste para que todos sepan cómo vivías en el 2011. ¿qué dejarías y por qué motivos?". Aquí, las respuestas van desde pocas características del valor patrimonial, hasta declaraciones que dan a entender una noción de propiedad, vinculación con la identidad y/o un valor social e histórico.

Meta 4: secuencian procesos históricos (definidos por continuidad y cambio) según relaciones de causa y efecto.

Reactivo 4: el enunciado de este reactivo: "En cada uno de los dos siguientes recuadros puedes reconocer un hecho histórico del período que acabas de visitar y una lista de siete elementos. Señala cuando un elemento fue una causa, un efecto o no se relaciona con un concepto de la exhibición (como por ejemplo, llegada de los liberales al gobierno, Guerra del Pacífico, Estado Benefactor en Chile o fin del Parlamentarismo). Sigue el ejemplo, marcando con una cruz según corresponda en cada elemento". Permite estimar en 13 ensayos si el alumno es capaz de reconocer la alternativa históricamente correcta de un concepto, proceso, hito o fenómeno o período histórico.

Los resultados conceden interpretar que independiente de las condiciones de entrada, representadas por el resultado Simce del colegio, los cursos tienen una determinada respuesta frente al recorrido en el museo. No está claro con estos datos que la visita sea favorable en todos los casos, pero al menos sí se puede pensar que no está determinada por las condiciones de su colegio. Es posible pensar que incide la preparación y el objetivo que le ha dado el profesor a la visita en el resultado de

aprendizaje, influyendo a través de un encuadro orientado al aprendizaje, una motivación previa o conocimiento previos que despierten más sentido en los alumnos.

El modelo de regresión lineal ayuda a predecir un puntaje determinado de un caso (un curso) según las variables cruzadas. Es posible entonces plantear que un curso que viene con un Simce de 280, probablemente tendrá más de 90 por ciento de logro en la pregunta 1.

Los datos obtenidos indican que en general **la visita al museo tiene un impacto mayor sobre aquellos cursos que vienen de colegios con Simce más bajo**, en todo el aprendizaje sobre patrimonio. En el reactivo 4, orientado a la comprensión de causalidad de los períodos históricos, **el aprendizaje es de mayor impacto para el grupo con SIMCE más alto**.



Los alumnos recorren una parte de la exhibición, coincidente con las unidades que están estudiando.

Conclusiones

Probablemente lo más relevante para los objetivos del proyecto consiste en que los resultados facultan seguir aplicando el instrumento tal como ha sido diseñado, con la confianza de que la información es válida para las finalidades del museo. Entrega información relevante sobre lo que aprenden los alumnos, se puede seguir replicando con las pautas de corrección, y permite constatar hallazgos con muestras futuras. Además, el instrumento presenta un diseño que permite pensar en que garantiza equidad y no sólo replicación de las condiciones exteriores de la educación formal de los estudiantes que vienen a complementar sus aprendizajes.

Con el propósito de vincular mejor al museo con las necesidades de su comunidad de usuarios podemos contemplar una mejora metodológica a raíz de los datos encontrados. Esto cierra el círculo propuesto en el marco teórico respecto a la estrategia del progreso continuo del servicio educativo que brinda el museo. Para el caso, planteamos dos ejes que diferencian el “guión” o forma de enfocar los contenidos de la exhibición mediante la labor del guía de la visita, según el objetivo que persiga el profesor del curso.

Los resultados completos de esta investigación abren también infinitas posibilidades a otros estudios, y a profundizar sobre los mismos ejes. Lo que encontremos podría dar luces de mejores formas de enseñar en un museo, pues cada parte de la exhibición está estructurada según un guión, y tiene una organización determinada por los objetos presentados, que fácilmente podrían estar causando impactos de diferente dimensión en los estudiantes.

No temamos evaluar nuestras prácticas, pues lo peor que podría ocurrir es que tengamos que replantear nuestros modelos. Sin embargo debemos tener claro que todo esto no es por nosotros, quienes trabajamos en los museos, sino para quienes nos debemos... la comunidad, y saber ¿qué aprende y cuánto aprende?

OBJETIVO	PREPARAR LA UNIDAD SIGLO XX	REPASAR LA UNIDAD SIGLO XX
CENTRADO EN CONTENIDOS HISTÓRICOS.	Más detención en la perspectiva completa del período, eligiendo los hitos que marcaron la unidad.	Relacionar elementos de la exhibición entre sí para caracterizar la unidad (ej. mejora de las condiciones laborales).
CENTRADO EN LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO.	Elección de elementos que reflejan la integración de la mujer, el rol del Estado, los valores democráticos y el conflicto social.	Interpretar los movimientos sociales que derivaron los conflictos sociales según sus propósitos, y reconocer los resultados que tienen en la actualidad.

Bibliografía

Casado, I. (2009). Breve historia del concepto de patrimonio histórico: del monumento al territorio. En *Contribuciones*, 7. Recuperado el 30 de diciembre, en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.2&thid=1348f25518dacdc&mt=application/pdf&url=https://mail.google.com/mail/u/0/?ui%3D2%26ik%3D210749861e%26view%3Datt%26th%3D1348f25518dacdc%26attid%3D0.2%26disp%3Dsafe%26zw&sig=AHIEtbRXdm8R9IGs0VDT0LxQLBNORjIV9Q>

Fromm, Germán. (2012). Evaluación de aprendizajes en las visitas guiadas del Museo Histórico Nacional para la mejora del servicio educativo. MHN.

García, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Hernández, F. (2003). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.

ICOM (2002), *Código de Deontología del ICOM para los museos*. París: Maison de l' Unesco.

Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 17: 175-204. Recuperado el 30 de diciembre, en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.1&thid=1348f25518dacdc&mt=application/pdf&url=https://mail.google.com/mail/u/0/?ui%3D2%26ik%3D210749861e%26view%3Datt%26th%3D1348f25518dacdc%26attid%3D0.1%26disp%3Dsafe%26zw&sig=AHIEtbRmyrYWyp5dByZHI69BuH6uOaxJww>

Mellado, L. (2009). Museos y educación o las diversas lecturas educativas del museo. En *Programas de Estudios Patrimoniales Universidad Academia de Humanismo Cristiano*, 4. Recuperado el 30 de diciembre, en: http://estudiospatrimoniales.cl/index.php?option=com_

[repositorio&Itemid=9&func=fileinfo&id=12](#)

Áreas Culturales del Banco de la República, Museo del Caribe y el Laboratorio Cultura y Desarrollo de la Universidad Tecnológica de Bolívar. (2010). *Memorias del I Seminario Internacional Museos y educación: otras formas, otros medios, otros lugares*. Organizado por el Museo del Oro Zenú. Colombia.

Pastor, M^a I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.

Repetto, L. (2006). *Memoria y patrimonio: algunos alcances*. *Pensar Iberoamérica*, Número 8. Abril-Junio 2006. Rescatado el 30 de diciembre, de 2011, RIVAS F. (1997) *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Creación de material educativo: audiovisuales para niños

Geraldine Escobar Alfaro y Macarena Ruiz Balart

Las autoras comparten la experiencia del Museo Artequin Viña del Mar en la creación de material audiovisual para su trabajo educativo. Elaborado especialmente para los más pequeños, plantean que este recurso sólo adquiere significación si está inserto dentro de la planificación de actividades del museo.

Introducción

La incorporación de medios audiovisuales dentro de los museos hoy en día es una realidad que se presenta en diversas instancias y contextos. Así como con la introducción de cualquier tipo de nueva tecnología, una situación que implica desafíos y oportunidades para llevar a cabo una de las más importantes tareas de estas instituciones: dar a conocer a un público diverso y de una manera atractiva su colección.

Las características que posee el medio audiovisual funcionan para atraer a casi todo tipo de público, pues, son potentes herramientas de comunicación que permiten, cuando están bien realizadas, transmitir de manera clara y amena cualquier tipo de contenido, atrayendo al visitante para incorporarlo en el recorrido o los contenidos que se desea mostrar.

Es así como el uso de este medio en los museos se presenta a partir de dos líneas diferentes. Aquellos audiovisuales que se sitúan dentro del guión museográfico, funcionando como apoyo a la muestra misma, transformándose en material didáctico y educativo dispuesto con el fin de que el

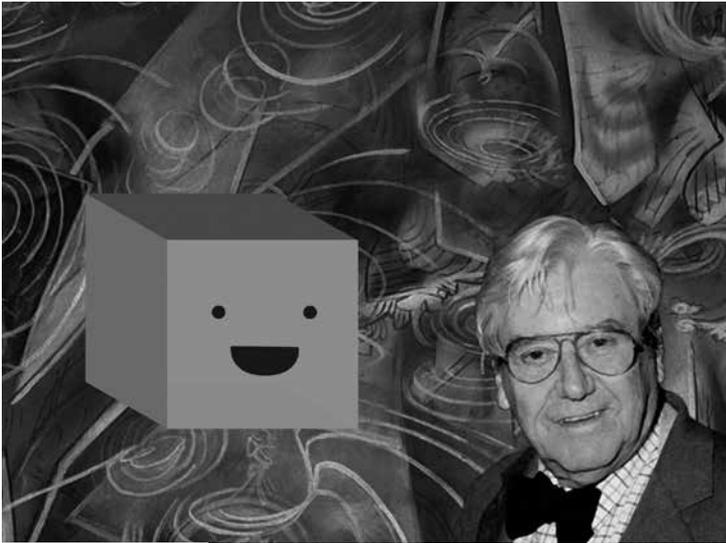
público que lo visita acceda a él de manera simple y con un carácter de autoconsulta.

También están los que se instalan dentro de la realización de una visita guiada, los que además de ser didácticos y educativos poseen una función motivadora, por lo tanto, están insertos en un momento específico de la visita, con una duración y contenidos determinados para lograr este objetivo.

A partir de esta segunda descripción, la experiencia del museo Artequin Viña del Mar hace de la incorporación y uso del audiovisual un recurso más dentro de la visita guiada. La planificación, creación y guión las realiza su área educativa, y está supeditado al recorrido que realizará el guía junto a un grupo visitante, abordando temas puntuales o generales que sirvan de complemento a lo que verá luego en la sala de exposición.

Museo Artequin, un espacio para el arte y el audiovisual

Artequin Viña del Mar es un museo educativo de arte, su misión es promover experiencias significativas en relación con las artes visuales y su historia, incentivar el conocimiento y la motiva-



"El mundo de Matta".

ción hacia éstas, buscando un desarrollo cultural, social y educativo que rompe con el concepto tradicional del aprendizaje pasivo, para potenciar en niños y jóvenes el espíritu crítico.

Deja atrás la tradicional propuesta de museo para proponerlo como un lugar de comunicación, en donde las reproducciones de obras de arte occidental dialogan con los diferentes visitantes del museo, generando receptores e intérpretes activos. Y sobre todo está atento a las demandas de generaciones y audiencias diversas, básicamente urbanas y globalizadas conectándonos con su vida cotidiana, su emocionalidad y motivaciones.

Es fundado en septiembre de 2008, su edificio fue diseñado y construido especialmente con este propósito, posee dos salas de exposición, un auditorio, un taller de arte y una sala para itinerancias o actividades culturales.

Su metodología es interactiva y lúdica, y se basa en los postulados de la escuela activa y de las teorías cognitivas del aprendizaje, de las cuales

toma como referentes a autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel. Como uno de sus principales objetivos, es acercar a los niños a la historia del arte a través de sus actividades, las reproducciones de obras de arte que conforman su colección se constituyen en material didáctico para el trabajo realizado por los guías del museo, los que crean un ambiente lúdico e interactivo para promover la participación activa en el proceso de conocer.

La principal actividad del museo es la visita guiada, destinada a todos los niveles educacionales. En el recorrido se incentiva el proceso del conocer por medio de estímulos sensoriales, cognitivos y afectivos. Tienen una duración aproximada de 60 minutos, y se estructura en tres fases de 10, 15 y 25 minutos, respectivamente, y en las cuales está considerada la curva de concentración definida en los procesos de aprendizaje intencionados.

La primera parte se denomina motivacional, y en ella se busca un estado afectivo positivo y de apertura para vivir una experiencia con el arte. Esta

etapa consiste en una actividad práctica o conversacional que intenta desorganizar las ideas pre-establecidas para motivar la re-acomodación del conocimiento. Es en este momento, donde definimos incluir un audiovisual motivacional, el que es realizado íntegramente por el Área Educativa Artequin.

¿POR QUÉ POTENCIAR LOS AUDIOVISUALES DENTRO DEL MUSEO?

Los museos hoy en día tienen la necesidad de acceder comunicativamente a su público y fundamentalmente, además de dar a conocer, ayudar a comprender. Sus colecciones poseen un fuerte componente conceptual, donde la idea y el sentido marcan sus colecciones (Fontal, 2004) especialmente en los museos de arte donde el discurso resulta en ocasiones mucho más cerrado y encriptado para el público en general.

En el caso de Artequin Viña del Mar, cada producción fue hecha para su exhibición en el museo y con fines educativos, la incorporación de recursos audiovisuales para acercar la colección a sus visitantes es pensada desde su génesis, incorporándolo en el diseño mismo del edificio del museo, la configuración de su área educativa y de sus actividades. Contamos, entonces, con un espacio físico apropiado, una sala de cine para 75 personas cómodamente sentadas en butacas con el fin de que este lugar provoque una actitud positiva de los participantes hacia la actividad "El cine".

Puesto que la mayoría del público ha visitado espacios así, en momentos de ocio o esparcimiento, reconocen que este es un tiempo en que abandonan la cotidianidad y realidad desde la que vienen, para ingresar en tiempos-espacios especialmente acondicionados y con reglas propias (Fuenzalida, 2006), lo que les permite la desconexión y concen-

tración necesaria para introducirlos en el tema que verán posteriormente.

Además, el Área Educativa cuenta con una persona encargada de realizar, entre otras labores, los audiovisuales para cada actividad que considere el museo. Y éstos deben cumplir con un objetivo específico: motivación. Los videos están integrados dentro de dinámicas simples y de reconocimiento realizadas por los guías, para que los asistentes no entren en frío a la visita del museo, así también generan –en corto tiempo– una idea global o general para el público.

En la mayoría de los casos se logra este cometido, con una duración promedio de cinco minutos, los audiovisuales transmiten ideas y conceptos fundamentales por medio de la utilización de un lenguaje comprensible para la mayoría de las personas. La característica principal que posee el recurso audiovisual es que ayuda a la comunicación, pues crea un entorno favorable relacionado a lo emocional y la motivación. Su lenguaje permite transmitir un mensaje atractivo a través de imágenes, sonidos, música, textos y oralidad.

Si consideramos a los audiovisuales como un medio de comunicación, puede atribuirseles como rasgo



Sala de cine del Museo Artequin Viña del Mar.

principal mediador, es decir, intervenir en la comunicación alterando la forma de percibir o interpretar la realidad o el contenido que está en juego (Maceira, 2009). Por lo tanto, desde que el guía introduce el video en la visita guiada, éste debiese motivar y a la vez generar más preguntas entre los participantes. Además, suele retomarse una y otra vez –durante el recorrido– con algún elemento que refuerce un concepto o cuando los niños recuerden y realicen relaciones entre lo visto en la sala de cine y lo que ven en las pinturas o esculturas que observan en la muestra.

Así también lo plantea Coll (2004) por medio del concepto de la “actividad conjunta”, ya que ésta permite que la incorporación del recurso audiovisual en la educación cobre sentido, pues por sí solo no incide en la construcción de conocimientos y, utilizada de una manera poco adecuada, tampoco genera actitudes positivas. De este modo, deben necesariamente diseñarse actividades –según plantea el autor– desde una mirada constructivista del aprendizaje, ya que los videos funcionan como mediadores de las relaciones entre los participantes (estudiantes y profesores) y los contenidos de aprendizaje. En ese sentido, la incorporación del audiovisual es coherente con los postulados teóricos del museo, ya que facilitan y promueven una experiencia significativa, utilizándolo además como un potente motivador.

Características de la producción del audiovisual de Artequin

En relación a las características que poseen los audiovisuales que desarrolla Artequin Viña del Mar, su creación se subordina al principal público que lo visita: alumnos de enseñanza básica NB1 y NB2. Por lo mismo, el lenguaje que utilizan –tanto verbal como visual– es enfocado a este grupo

etario, sin desconocer que también son utilizados para alumnos de distintos niveles, e incluso en los talleres familiares donde existe una gran diversidad de edades. El museo además los ha elaborado para grupos específicos, como enseñanza media y pre básica.

En consideración a los pequeños usuarios, los audiovisuales incluyen personajes que puedan resultarles agradables: desde su estética, similar a la de los dibujos animados, hasta las características que damos a las voces. Poseen un lenguaje simple, comprensible y amigable para todo tipo de público, pero principalmente pensado para explicar conceptos e ideas complejas a niños, lo que muchas veces trae beneficios para un público que, aunque adulto, no posee los conocimientos sobre nociones del arte y su historia.

Los audiovisuales se definen en las relaciones que surgen a partir de tres códigos: lo visual, la palabra oral/escrita, la música y sonidos. Estas consonancias deben entregar un producto dinámico y atractivo, que sea capaz de mantener la atención de la audiencia, que los personajes generen, por ejemplo, simpatía, ternura o rechazo, o incluso que los lleve a contestar a viva voz cuando un personaje realiza preguntas. Los niños son consumidores de medios audiovisuales que les entregan productos de alta calidad con contenido educativo o de entretenimiento, por lo tanto, lo que ofrece el museo debe estar acorde a sus expectativas.

Para lograr este objetivo, con el tiempo instauramos una forma de pensarlos y realizarlos que, en general, contempla la siguiente estructura:

1. Introducción al tema desde una mirada general hacia lo particular.



Personajes que protagonizan los diversos audiovisuales creados por Artequin Viña del Mar.

2. Interacción de personajes en donde se enfrentan distintas visiones o dudas y se profundiza en contenido.
3. Galería de imágenes, que funcionan como ejemplos.
4. Cierre, conclusión o invitación a ver o desarrollar algo específico.

CONSTRUCCIÓN VIDEO

La elaboración de un audiovisual realizado por el museo considera: la escritura del guión, la grabación de locuciones, edición y montaje de imágenes y audio y, finalmente, la entrega de un producto apto para ser exhibido dentro de la sala de cine. Es un proceso semiartesanal que involucra a todo el equipo, y que se efectúa sin externalizar ninguna de las fases antes mencionadas.

El orden en la producción contempla, primero, la conceptualización del audiovisual, esto es, qué temas trataremos o qué artistas incluiremos, partiendo de la premisa que debe corresponder a alguna actividad del museo, visita o taller. Luego

de esa definición se escribe el guión, el cual es evaluado y corregido para evitar videos demasiado extensos y complejos de entender para el público, omitimos términos desconocidos o reiteraciones en el relato, nunca debe olvidarse al espectador al que nos vamos a dirigir.

Paralelamente, mientras se escribe y corrige el guión trabajamos en las imágenes que serán parte del audiovisual, tanto de obras de arte que son necesarias de incluir, como material de apoyo al relato, considerando para ello ilustraciones de fondos o personajes.

Luego que el guión ha sido aprobado grabamos las locuciones, las que realizan los mismos guías o integrantes del Área Educativa.

Cuando el material está listo se comienza con el trabajo de edición del audiovisual. Para ello consideramos el tiempo adecuado que debe durar y su dinamismo. Antes de entregar una versión final evaluamos con el equipo las últimas correcciones.

INFRAESTRUCTURA Y EQUIPO

Además de su sala de cine, el museo cuenta con el equipo técnico y profesional básico para conseguir desarrollar este producto de manera correcta, lo que ha permitido realizar 15 audiovisuales durante 5 años de trabajo. Los requerimientos técnicos necesarios para lograrlos han sido considerar en la implementación de los siguientes ítemes:

- Una persona con conocimientos básicos de computación y experiencia en la realización de audiovisuales.
- Equipamiento adecuado, computadores con una capacidad acorde con el trabajo, programas de edición de audio, video e imágenes.
- Insumos para la captura del audio como micrófonos y mesa de sonido, entre otros.
- Disponibilidad acorde de tiempo y del equipo para realizar el trabajo.

Producción

A continuación se presenta la producción de Artequin Viña del Mar según al rango etario al cual está dirigido:

AUDIOVISUALES PARA PRE BÁSICA:

Los animales en la pintura: muestra animales domésticos y salvajes en las pinturas del museo.

Volando en el Jardín de las Delicias: recorrido por la conocida obra de El Bosco, podemos ver cómo han sido representadas las aves en el arte.

AUDIOVISUALES PARA EL NIVEL ESCOLAR NB1:

América colonial: los orígenes de la pintura en América, sus temáticas y la adaptación que sufrió de la pintura europea durante la época de la Colonia.

Dos grandes toros: presenta el origen del libro Toros, la amistad entre Pablo Neruda y Pablo Picasso, y el interés de ambos en la paz mundial.

El origen de la pintura chilena: expone las obras de Mauricio Rugendas y Pedro Lira, se busca entender cómo surgió la pintura en Chile.

¿Cómo es Chile?: audiovisual que reflexiona sobre la identidad nacional a través de un recorrido por nuestro país. Incluye imágenes fotográficas de la muestra "Un día en Chile".

Retrato: película que enseña la importancia del retrato en la historia del arte, a través de diferentes obras de la colección del Museo de Bellas Artes de Viña del Mar.

Una historia de Navidad: audiovisual que exhibe la importancia de la familia, y cómo ha sido representada en la pintura.

Manchas de paisaje: video sobre pintura de paisaje durante el siglo XIX, a través de artistas como Turner, Monet, Cézanne y Van Gogh.

AUDIOVISUALES PARA EL NIVEL ESCOLAR NB2:

Entrevista con Duchamp: a través de una entrevista ficticia con Marcel Duchamp, podemos entender qué es el arte contemporáneo, y por qué es tan diferente a la obra de arte tradicional.

Espirales de Van Gogh: muestra cómo Van Gogh pintaba las estrellas a través del color y la luz.

Descubriendo el mundo de Matta: acerca de la obra de Roberto Matta y su interés por el espacio, la abstracción y el ser humano.

Historia del grabado: recorrido por la historia del grabado, desde Japón hasta Europa, con obras de Dürero, Goya y Picasso.

Imágenes y luz: breve introducción a la fotografía, y la importancia que tiene en nuestra sociedad y en nuestras vidas.

AUDIOVISUAL PARA ENSEÑANZA MEDIA:

Arte del siglo XX: video dirigido a jóvenes y adultos, presenta la historia del arte desde finales del siglo XIX a inicios del XXI, para conocer los cambios que hubo desde la obra de arte tradicional hasta la contemporánea.

Problemas y desafíos

Sin duda que lo expuesto en los párrafos anteriores no escapa a problemas o desafíos que pueden presentarse antes, durante o después de la realización de un audiovisual. Estos inconvenientes tienen que ver, principalmente, con la realización o implementación del audiovisual.

El primer obstáculo que surge es la utilización de obras de terceros y su correspondiente derecho de autor. Esto sucede tanto con imágenes de obras plásticas como de la música que se desee incluir y que no gocen de licencias del tipo Creative Commons¹. Aunque existe un respeto por la creación y el reconocimiento de los artistas que están detrás de ellas, Artequin se ampara en las excepciones y limitaciones presentes en la Ley N° 17.336², sobre Propiedad Intelectual en Chile que permite la utilización de estos recursos con fines educativos. Una de las maneras de superar este obstáculo y que la ley autoriza es utilizar sólo fragmentos de las obras y mencionarlos correctamente en los créditos, instancia que sin duda ayuda pero a la vez aplaca el proceso creativo del audiovisual.



Entrevista con Duchamp.

Es necesario mencionar que los audiovisuales que realiza Artequin son exclusivamente para un uso interno. Cuando se ha requerido su exhibición fuera de él, el museo ha debido externalizar su producción trabajando con profesionales del medio audiovisual, y consiguiendo su financiamiento a partir de recursos concursables (cuando ha sido posible contar con ellos).

El segundo inconveniente son las dificultades técnicas para desarrollar o exhibir un audiovisual. Se debe recalcar que éste es un recurso de apoyo, no la base de la visita guiada, por lo que no contar con él no debiese generar grandes inconvenientes al guía y al grupo. De todos modos, consideramos que su ausencia es un factor influyente en la actitud de los niños participantes. En este sentido, cuando es posible tenerlo, debemos propiciar un espacio adecuado para su exhibición: cómodo, correctamente iluminado y con la atmósfera necesaria para que tenga una real utilidad para los alumnos.

El tercer –y último– problema es la definición del público al cual están dirigidos. Como se ha mencionado, los audiovisuales en general están orientados hacia públicos infantiles, pero de igual modo son posibles de utilizar para una gama etaria, ya

que poseen un lenguaje simple y accesible. Sin embargo, también es factible que se produzca una especie de vaguedad del mismo, esto significa que en algunas ocasiones puede presentar un déficit conceptual y de lenguaje, lo que se traduce en que ciertos grupos los perciban muy complejos o muy infantiles. Consideramos necesario para evitar esta situación repensar ciertas temáticas según las edades con las cuales trabajamos.

DESAFÍOS

Uno de los puntos importantes que al museo le ha interesado trabajar es el acceso a sus actividades, considerando todo tipo de público. En el caso puntual de los audiovisuales, la infraestructura aporta positivamente para el ingreso de personas que se movilizan en silla de ruedas, pero existen grupos que quedan fuera debido a las diversas dificultades que manifiestan.

Este segmento corresponde a personas con discapacidad visual, auditiva o cognitiva, y también el caso de extranjeros que no hablen el idioma español, grupo menor pero que igualmente visita el museo y para el cual no existe mayor oferta educativa. Considerando esta realidad, el museo ha conseguido incorporar en un audiovisual subtítulos en inglés y la lengua de señas. Aunque no existe una evaluación acuciosa de la propuesta, este recurso ha sido cuestionado por algunos usuarios debido a que en el caso, por ejemplo, de la lengua de señas, ésta presenta una evolución de tipo local, por lo que niños de distintos lugares tendrán dificultades para comprender.

Es necesario seguir trabajando en este punto, sobre todo pensando en democratizar el acceso al museo, a partir de estrategias o decisiones a nivel institucional que contemplen estas necesidades educativas.

Finalmente, para el año 2014, Artequin enfrenta el desafío de incluir el tema de la diversidad cultural dentro de su programa educativo, gracias al Primer Lugar otorgado por Ibermuseos para el proyecto “¿Cómo Somos? Diversidad Cultural en Latinoamérica”. Esto implica desmarcarse por un instante de la interpretación de la historia del arte, para presentar un contenido con una perspectiva más social e inclusivo a las visitas guiadas y, por tanto, al material que se produzca, entre ellos el audiovisual respectivo.



Proyección de uno de los audiovisuales.

1. <http://creativecommons.org/>

2. Artículo 71 B. Es lícita la inclusión en una obra, sin remunerar ni obtener autorización del titular, de fragmentos breves de obra protegida, que haya sido lícitamente divulgada, y su inclusión se realice a título de cita o con fines de crítica, ilustración, enseñanza e investigación, siempre que se mencione su fuente, título y autor.

Artículo 71 M. Es lícito, sin remunerar ni obtener autorización del autor, reproducir y traducir para fines educacionales, en el marco de la educación formal o autorizada por el Ministerio de Educación, pequeños fragmentos de obras o de obras aisladas de carácter plástico, fotográfico o figurativo, excluidos los textos escolares y los manuales universitarios, cuando tales actos se hagan únicamente para la ilustración de las actividades educativas, en la medida justificada y sin ánimo de lucro, siempre que se trate de obras ya divulgadas y se incluyan el nombre del autor y la fuente, salvo en los casos en que esto resulte imposible.

Conclusiones

La creación e inclusión de audiovisuales dentro del museo resultan de gran aporte para la realización de la visita guiada, una propuesta de trabajo y de equipo por la que ha apostado Artequin Viña del Mar. Sin embargo, no debemos dejar de considerar las dificultades que significa aventurarse en ésta. Desde el instante que decidimos su utilización, tenemos que recordar que los usuarios finales son principalmente niños, por lo que el producto que ofrezcamos debe satisfacer las necesidades de ellos, más que los gustos personales de los realizadores.

Asimismo, para que su uso sea del todo provechoso hay que contemplar elementos técnicos, como un lugar apto para su exhibición, y la manera de hacer de la realización, sustentable en el tiempo, considerando los elementos y condiciones necesarios, con los lapsos reales de producción y el personal apto para su ejecución.

No se puede justificar la realización y el uso de audiovisuales sin un marco definido, ya que en sí mismos no generan un gran aporte. Por lo tanto, es necesario incorporarlos dentro de las actividades, y abordar su utilización dentro del guión de la visita guiada.

Bibliografía

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. México: Sinéctica N° 25. Págs. 1-24.

Fontal, O. (2004). Museos de arte y TICS. En M. I. Vera, & D. Pérez, Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Fuenzalida, V. (2006). Estudios de audiencia y recepción en Chile. Diálogos de la Comunicación, N° 73. Págs. 47—55.

Maceira, L. M. (2009). El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. En revista electrónica Sinéctica. México. Págs. 1-17. Recuperado 3 septiembre 2013: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_02/sin32_maceira.pdf

Mesa 5:
Creatividad y
mediación en
los museos

“Ver sin mirar”. Abriendo museos para personas con discapacidad visual

Daniela Guesalaga Molina

La siguiente ponencia da cuenta del proyecto efectuado en el Museo Marítimo Nacional, que seleccionó diversas piezas de su muestra permanente para que estuviesen a disposición de los discapacitados visuales. De esta manera, pueden recorrer las salas de forma autónoma e independiente, a través de un diseño museográfico inclusivo.

Cerremos nuestros ojos. Espacio oscuro. Carente de información, a excepción de aquellos sonidos u olores presentes en el lugar. Con gran dificultad nos intentaremos trasladar de un punto a otro sin sentir miedo e incertidumbre. Quizás algunos de nosotros logremos distinguir la naturaleza del espacio –abierto, cerrado, frío, húmedo, caluroso–, otros se enfocarán en características físicas del lugar en relación a su traslado en el mismo, existirán muebles, estructuras, paneles, sonidos y olores.

Cuando abramos nuestros ojos, dudaremos si nos piden “definir” dónde estuvimos, qué había allí, qué experimentamos... qué aprendimos.

Esa es la realidad de más de 300 mil personas en Chile que sufren alguna discapacidad visual, ya sea ésta total o parcial.

La motivación del programa “Ver sin mirar” nace de la incapacidad de transmitir y entregar la experiencia museística a un grupo de personas con discapacidad visual de la V Región cuando me desempeñaba como guía de visitas del Museo Marítimo Nacional. Por primera vez esas salas repletas de objetos de inmenso valor histórico y patrimonial quedaban mudas ante esta audiencia.

A excepción de algunas manifestaciones acotadas, no existe en nuestro país la incorporación de este público a museos. “Ver sin mirar”, nace motivado de esta nula o escasa facilidad de una inclusión efectiva e integrativa a los recorridos y muestras de los diversos museos chilenos.

Se crea así un equipo multidisciplinario integrado por diseñadores industriales, gráficos y una gestora cultural. Comenzaba así, el año 2011, la preparación y diseño de una intervención a la muestra permanente del Museo Marítimo Nacional (Valparaíso) que habilitara estas salas para personas con discapacidad visual de la V Región.

El trabajo estuvo orientado –en su primera fase– a establecer lazos de trabajo entre el museo, las organizaciones dedicadas a la inclusión de personas con discapacidad visual y el equipo del programa “Ver sin mirar”. El desarrollo de este proyecto se caracterizó por el trabajo en conjunto y mancomunado de estos organismos. A través de numerosas reuniones de coordinación y visitas de ciegos al museo, logramos, luego de un año de trabajo, interpretar los requerimientos de aquellas personas con discapacidad visual con respecto a su circulación y forma de “ver” los elementos existentes en la muestra permanente.

De igual forma, el equipo pudo establecer los requerimientos que presentaba el Departamento de Conservación de dicho establecimiento en pro de la seguridad de la colección. Al mismo tiempo, el Departamento de Historia nutría del contenido relevante e imprescindible que debía estar en la intervención para entregar un lineamiento histórico coherente y atingente al guión museológico existente.

De la idea al proyecto

Ya hemos planteado el motivo del nacimiento del programa. Ahora bien, existieron diversos obstáculos en el camino, los que con las soluciones encontradas; ayudaron a concretarlo hoy.

Lo más relevante fue la percepción de lo que el equipo creía que los ciegos querían ver. Para derribar la “presunción” se coordinaron diversas reuniones de trabajo con personas con discapacidad visual, siendo categorizadas en:

1. Adultos ciegos de nacimiento.
2. Adultos con discapacidad visual por trauma.
3. Niños ciegos de nacimiento.
4. Niños con discapacidad visual por trauma.

Después de largas jornadas de trabajo, logramos concluir la diferencia de las percepciones y entendimientos que las personas con discapacidad visual tienen respecto a diversos elementos. La persona que nunca ha visto una silla tiene un menor entendimiento de ese elemento fuera de su contexto. Mientras que aquella que sí ha visto una, puede eventualmente identificarla de muchas formas y texturas.

Relataba John Rug, director del Centro Ministerial Presbiteriano, ciego de nacimiento, que él era capaz de identificar perfectamente la fisonomía



Mapa ubicado en la entrada del Museo Marítimo Nacional.

y características de un pájaro detenido. No así cuando aquel pájaro emprendía el vuelo. A la luz de las interpretaciones de aquellas instancias, en una primera etapa se realizaron prototipos de apoyos museográficos con contenido Braille, los que serían ajustados a las vitrinas. Se convocó a una visita para comprobar su efectividad y el tránsito que tendrían en el museo.

Nace aquí el segundo obstáculo. La forma en que las personas con discapacidad circulan. En general transitan en grupo. De preferencia hacia el lado izquierdo, por aquellos que hacen uso de bastón o perro lazarillo. Las superficies por donde recorran deben estar libres de objetos que entorpezcan su camino. El equipo consigue, entonces, categorizar estas observaciones en el diseño de apoyos museográficos en:



Vitrina en que los visitantes con discapacidad visual pueden tocar la forma de una medalla, Museo Marítimo Nacional.

1. Soportes museográficos con relieve y Braille.
2. Mapas de ubicación en relieve y Braille.
3. Rotulación Braille de elementos de la muestra.
4. Barandas de orientación con información en Braille.
5. Orientaciones de suelo.
6. Mobiliario de soporte museográfico.
7. Mural táctil y sensorial.

Diseño museográfico inclusivo

INCLUSIÓN

Ese es el espíritu del proyecto. Cuanto más fácil habría sido crear una sala donde sólo las personas con discapacidad visual pudieran utilizar, con elementos en volumen y rótulos explicativos en Braille. Pero, al contrario, quisimos plantear el desafío de la integración total de las personas con discapacidad visual a la muestra permanente del Museo Marítimo Nacional.

Dicho desafío fue tomado íntegramente, no sólo por el equipo de "Ver sin mirar", sino también am-

pliamente acogido por la totalidad de los funcionarios del museo.

Pasamos entonces a habilitar el museo para la integración de estas personas. El ciego podría recorrer las salas de forma autónoma e independiente, a través de un diseño museográfico inclusivo. Todos los dispositivos fueron diseñados para ser situados en los mismos lugares que se encontraban aquellos elementos reproducidos.

Se desprende de ello la elaboración de un guión museográfico propio que se manifiesta a través de una veintena de apoyos, mobiliario y rotulación específica para las personas con discapacidad visual. Una vez más, el equipo de "Ver sin mirar" trabajó en conjunto con el Departamento de Museología para la elaboración del nuevo libreto.

Montaje

De las 14 salas existentes en la muestra permanente, 12 están habilitadas con el nuevo diseño museográfico inclusivo. La persona con discapaci-

dad visual puede reconocer, través de su tacto, elementos al mismo tiempo que un vidente observa ese mismo objeto en la vitrina.

Las dificultades y desafíos enfrentados por el equipo en esta etapa respondieron a considerar los criterios trazados por nuestra audiencia objetiva.

De esta forma, fueron instalándose los nuevos dispositivos en vitrinas; reubicando el mobiliario en pro de respetar el tránsito. La instalación de banderas de orientación y rótulos en Braille, obedeciendo la altura determinada, trazada, tanto a través de las entrevistas realizadas a las personas con discapacidad visual, como así también, las normas establecidas en la Guía de Accesibilidad Universal.

Quizá la mayor dificultad que se resolvió en esta etapa, fue la instalación del mural táctil y sensorial, ubicado en una zona de tránsito hacia los servicios de baños en el Museo Marítimo Nacional. Respetando el espacio de circulación, debió montarse este dispositivo de forma completamente vertical. Ello obstaculizaba la lectura en Braille, que se realiza normalmente con un grado de inclinación. No obstante, este problema, las personas que probaron el módulo mencionaron que el material utilizado (acrílico) fue adecuado, ya que podía leerse y percibirse las diferentes texturas y formas del panel.

La nueva audiencia identificada

Hemos señalado la identificación clara del público objetivo a esta intervención. Ahora bien, debemos especificar que “Ver sin mirar” se encuentra orientado a personas con ceguera total, e idealmente que tengan dominio de la lectura Braille.

El proyecto veló por la habilitación de la muestra permanente sobre la base de elementos de la co-

lección que fueran símbolos inequívocos del Museo Marítimo Nacional. De esta forma, medallas, espadas, pistolas y cañones fueron facultados en su accesibilidad y rotulación.

Proyección

El equipo de “Ver sin mirar” se encuentra actualmente finalizando el diseño de una nueva implementación. El Museo Histórico Militar decidió emprender el desafío de realizar en su muestra permanente un diseño museográfico inclusivo. Generando de esta forma, una nueva instancia para las personas con discapacidad visual localizadas en la Región Metropolitana.

Continuando con el espíritu que caracteriza el proyecto, ha sido un nuevo trabajo investigativo, reflexivo y particular. La realidad de cada museo es singular: su colección, público, disposición museográfica existente, lineamientos educativos y actividades afines. Por tanto, el desafío de integrar e incluir a las personas con discapacidad visual a cada museo es una nueva tarea.

La implementación de un diseño museográfico inclusivo es el resultado de un arduo trabajo en conjunto, que involucró investigación, interpretación y diseño. Trabajamos para dar oportunidades culturales inclusivas.

Conclusiones

A poco más de un año de la inauguración de la muestra, hemos tomado conciencia de algunos aspectos que no había forma de analizar al momento de su creación: el desconocimiento de museos habilitados de forma permanente para personas con incapacidad visual.

Gran parte del público con esta discapacidad que rodea el museo, tenía la idea de que era un proyecto temporal. Además, tuvimos que luchar con el pre-concepto de: para qué van a visitar lugares que desde siempre han estado fuera del alcance de sus conocimientos y capacidades. Y, este mismo prejuicio, ha sido una barrera en algunos museos, “si ellos no nos visitan, cual es la razón para habilitarlo”. Es esa precisamente la valla más difícil de sobrellevar.

“Ver sin mirar” cree en la inclusión de las personas con discapacidad visual al entorno cultural que los rodea, el rol de los museos –como agentes portadores de educación, tradición y conocimiento– no deben dejar fuera a nadie. Es nuestra responsabilidad crear nuevas metodologías y formas de llegar a todos quienes deseen visitarlos.

También, hay que realizar la distinción de cómo abordar esos métodos. Muchas veces la tarea de la accesibilidad se toma como una gran hazaña, cargada de reestructuraciones de infraestructura, la que afecta directamente a las labores cotidianas de un museo. Sin embargo, estamos convencidos de que la accesibilidad y la inclusión, en la mayoría de estas instituciones de nuestro país, se relacionan con –en primera instancia– la construcción de puentes de comunicación. Abrir las puertas y crear un diálogo sobre los temas que esta audiencia desea de nuestros museos.

Bibliografía

Corporación Ciudad Abierta. (2011) Guía de Accesibilidad Universal.

Servicio Nacional de la Discapacidad, Senadis. (2010). Informe Discapacidad.

Agencia Cultural Estados Unidos. (2007). Art Beyond Sight.

“Recordando el pasado. Porque yo estuve ahí” y “La maleta del recuerdo”

Mauricio Soldavino Rojas, Marcela Torres Hidalgo y

Fernanda Venegas Adriaola

Los autores, educadores del Museo Histórico Nacional, exponen dos experiencias que han tenido con adultos mayores. Se trata de visitas en terreno en las que buscan que los asistentes de la tercera edad participen recordando y reencontrándose con su pasado en forma positiva y grata. De esta manera, a través de los objetos patrimoniales que les presentan, pretenden que se identifiquen como sujetos históricos: testigos y constructores de la historia de nuestro país.

“Mañana lunes 29 de octubre de 2012 habrá una presentación del Museo Histórico Nacional. Pueden llevar (traer algo que les recuerden por ejemplo, mate, foto, etc.). Pueden asistir todos los que deseen”¹.

El Museo Histórico Nacional de Chile tiene por visión “llegar a ser una institución de referencia nacional, que comunique y refleje la realidad histórica, a través de un diálogo plural con la comunidad en todas sus expresiones, propia de una institución dinámica y abierta al cambio, capaz de ofrecer una amplia gama de servicios de alta calidad”².

Siguiendo esta aspiración, el Departamento Educativo creó en el año 2011 un programa para acercar a un nuevo sector de la población a nuestra institución, nos referimos a los adultos mayores. Este grupo etario está formado por 2.2 millones de chilenos mayores de 60 años³, caracterizados por ser una “población heterogénea, ya que se incluye en este grupo tanto a personas que aun son independientes, activos y en buenas condiciones de salud, como a otros, los más ancianos, que a menudo dependen de los demás, ya que no pueden cui-

dar de sí mismos”⁴. En este sentido, 26 mil 854⁵ adultos mayores se encuentran institucionalizados en residencias formales e informales. Considerando esta realidad, hemos implementado nuestro programa tanto en centros de adulto mayor (dependientes de municipalidades), como en hogares de ancianos.

Como institución patrimonial de carácter nacional, procuramos hacer lo posible por facilitar el acceso de la tercera edad a los servicios culturales que ofrecemos. De este modo, si ellos no tienen la facilidad de visitarnos, los visitamos nosotros. En esta propuesta, no buscamos que nuestros participantes adquieran nuevos saberes, pues sabemos que “el aprendizaje que depende de la memoria resulta más difícil conforme aumenta la edad”⁶. Más bien, perseguimos lograr que se identifiquen con diversos elementos que rememoren su pasado, y a la vez, puedan divertirse.

Creemos que los adultos mayores son un público clave, ya que son testigos directos de nuestro pasado. Por esta razón, nos centramos en el gran valor de sus experiencias y testimonios, a través de

sus recuerdos personales. Tal como señala Mario Garcés, “contar la historia colectivamente, en un taller, reanima a un grupo y le devuelve más confianza en sus capacidades, ya que la propia historia se les presenta como un espejo en el cual observar sus logros y también sus frustraciones, ya no sólo como individuos, sino como grupo, como comunidad, como sujeto colectivo”⁷.

Para preparar nuestro programa revisamos bibliografía geriátrica, experiencias de museos, y actividades de historia oral con adultos mayores. También nos entrevistamos con trabajadores de la Fundación Las Rosas y dirigentes de centros de adultos mayores, para conocer de cerca la realidad cotidiana de las residencias y de los clubes. De este modo, nació el programa “Recordando el pasado, Porque yo estuve ahí”, y “La maleta del recuerdo”. Nuestro principal objetivo es lograr que mujeres y hombres de la tercera edad participen recordando y reencontrándose con su pasado en forma positiva y grata, compartiendo sus memorias junto a los integrantes de su comunidad. Pretendemos que a través de los objetos patrimoniales que les presentamos, puedan identificarse como sujetos históricos, testigos y constructores de la historia de nuestro país, valorando sus experiencias y vivencias.

Al mismo tiempo, recogimos los testimonios que surgen mediante técnicas de historia oral, valorándolos como un importante material para utilizar en el resto de las actividades que desarrollamos como Departamento Educativo (guiones para recorridos de visitas guiadas especiales, talleres para profesores, entre otras). Así, diversificamos las fuentes históricas que utilizamos para realizar nuestras investigaciones educativas. Usualmente usamos los objetos del museo, nuestra biblioteca institucional, archivo fotográfico y los estudios de los encargados de colección.

Sin embargo, antes de esta actividad, nunca habíamos incorporado las fuentes orales. Sabemos, como plantea Joaquim Prats, que tienen algunas limitantes “en primer lugar, no se puede ir demasiado lejos en los años; la clara deformación que la memoria social hace del tiempo histórico, es un elemento perturbador para la validez de la fuente. En segundo lugar, son pocos los interlocutores válidos para este tipo de investigación dada la tremenda distorsión que, por lo general, ofrece la memoria humana, no tanto de los hechos, sino de las interpretaciones”⁸. Mas, estas limitantes las abordamos desde el método histórico.

“Recordando el pasado. Porque yo estuve ahí”

Tal como señalamos, nuestro trabajo está enfocado en visitar dos tipos de organizaciones, los hogares de ancianos y los centros de adultos mayores. Dentro de los primeros, han participado de

1. Parte del contenido del letrero pegado en la entrada de la sede del centro adulto mayor “Las Amapolas”, como uno de los medios utilizado por los dirigentes del centro, para difundir la actividad del Museo Histórico Nacional. Comuna de Renca, Villa Lo Negrete, calle Angol N° 1727.

2. Políticas Públicas del Museo Histórico Nacional. Recuperado en: www.museohistoriconacional.cl

3. INE. (2010). Cifras extraídas de “Población Adulta mayor en el Bicentenario. Enfoque Estadístico”. Pág. 3.

4. Pedro Marín y Homero Gac. (2000). Manual de Geriatria y Gerontología. Capítulo 1 “Demografía y Epidemiología en el Envejecimiento en Chile”. Santiago de Chile. Publicaciones Escuela de Medicina PUC.

5. Según censo 2002. Cifra extraída de Pedro Marín y otros, (2002). Adultos Mayores Institucionalizados en Chile ¿Cómo saber cuántos son? En Revista Médica de Chile 132: Págs. 832-838.

6. Selby, Philip y Griffiths, Adrian. (1986). Guía para un envejecimiento satisfactorio. Parthenon Publishing. Pág. 64.

7. Garcés Durán, Mario. (2002). Recreando el pasado: guía metodológica para la memoria y la historia local. Santiago de Chile. ECO. Pág. 24.

8. Prats, Joaquim. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia”. En IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 8.



Actividad en uno de los hogares de ancianos, en la mesa se muestran objetos patrimoniales (originales y réplicas), ordenados por temas o periodos históricos.

nuestra actividad la Fundación Las Rosas, con sus hogares: María Madre de Dios, de la comuna de El Bosque; Hogar Central, ubicado en calle Rivero, de Independencia, y Hogar Villa de Ancianos Padre Alberto Hurtado, en Pedro Aguirre Cerda.

En cuanto a los centros de adulto mayor, hemos trabajado con el Centro Las Amapolas, de la Municipalidad de Renca, y la Casa del Adulto Mayor, de la Municipalidad de Recoleta. Durante estos años, realizamos cinco visitas, donde participaron 163 adultos mayores; 68 hombres y 95 mujeres.

Hogares de ancianos

La actividad se realiza los días lunes de octubre, mes que celebra al Adulto Mayor. Enviamos el programa y requerimientos con antelación, procurando que el encargado/a esté en conocimiento de lo que necesitamos. Tiene un tiempo estimado de una hora de duración, y se desarrolla en un lugar amplio (comedor, biblioteca, etc.), el cual es organizado con una gran mesa central y sillas a su alrededor, dejando espacio para la movilidad de quienes necesitan burritos y sillas de ruedas (tal como aparece en la fotografía).⁹

En la mesa exhibimos objetos patrimoniales (originales y réplicas), ordenados por temas o periodos históricos: cultura mapuche; objetos de la vida diaria y juegos infantiles, entre otros.

En un lugar central, ubicamos la maleta del recuerdo (datada de los años cincuenta), en ella introducimos piezas temáticas en las que nos apoyamos para evocar los recuerdos y experiencias que buscamos. Estos elementos han sido modificados a través del tiempo: empezamos en el 2011 con el tópico "Diversión", que incluía el video de Casablanca; imágenes de artistas como Pedro Vargas, Pedro Fernández, Mario Moreno Cantinflas y música de Carlos Gardel, Arturo y Lucho Gatica, en discos de vinilo y de acetato. También adjuntamos objetos cotidianos como una cartera y sombreros de hombres y mujeres. De este modo, dirigimos la conversación a las remembranzas en torno a la juventud y formas de entretención de nuestros participantes.

Posteriormente, abarcamos un nuevo tema: "Migración campo - ciudad". Entonces, la maleta contenía herramientas e imágenes de oficios del campo y de la ciudad en el pasado, también

incluimos imágenes de tomas de terrenos. Finalmente, la más reciente temática que hemos desarrollado corresponde a la celebración de las “Fiestas Patrias”, indagando en lo que comían, bebían y vestían antiguamente para estas ocasiones. En este caso, nos apoyamos en cosas como: una chuica, una chupalla, juegos tradicionales (choncho, run-run, emboque y trompo) y fotografías de ramadas y fondas de la década de los años '60.

Para el desarrollo de la actividad se invita a participar a todos los residentes. Sin embargo, nunca obligamos a asistir o permanecer con nosotros a quienes no estén interesados. A nuestros participantes los llamamos por su nombre, colocando etiquetas adhesivas para reconocerlos.

Al inicio nos presentamos como profesores del Museo Histórico Nacional. Les contamos el objetivo de nuestra visita, poniendo especial énfasis en explicarles que esta institución relata la historia de Chile, y que para nosotros es muy importante contar con el testimonio que puedan darnos respecto a algunos temas de la vida cotidiana durante el siglo XX. Les pedimos permiso para grabar la sesión y les explicamos que a partir de ella sacaremos información clave para utilizar en los relatos y actividades que organiza el Departamento Educativo del museo, agradeciéndoles el gran aporte que hacen al compartir su historia con el resto de la comunidad que usualmente nos visita.

Luego de esta introducción, les preguntamos ¿Quién ha visitado el Museo Histórico Nacional? Usualmente los adultos mayores no lo reconocen, entonces para acercarlos a nuestra ubicación les hablamos de la Plaza de Armas de Santiago, comenzando con los recuerdos del centro de la ciudad, y apoyándonos en fotografías e imágenes.

Los objetos en la mesa los motivan mucho, y suelen estar ansiosos de que hablemos de ellos. Pero antes, a través de esos elementos, les enseñamos de manera muy simple, lo que hace un museo y qué es el patrimonio cultural. De modo que ellos se reconozcan como herederos y, a la vez, como contribuyentes de nuestro patrimonio cultural.

Procuramos que cada participante pueda tomar un objeto, apreciarlo y explorarlo, con el fin de generar la suficiente motivación para que comparta voluntariamente sus diversas opiniones y vivencias en torno a éstos. También existe la posibilidad de que las personas que se sientan identificadas directamente con alguna pieza, puedan caracterizarse con ella. Frecuentemente nos ocurre con participantes de origen mapuche.

Al finalizar este primer ejercicio de interpretación y acercamiento, nos abocamos a sus historias personales y cotidianas a partir de “La maleta de los recuerdos”. La valija, en sí misma, es un excelente dispositivo para comenzar la conversación, ya que la comparan con las que alguna vez tuvieron ellos, en cuanto al material, el tamaño, el color, la calidad, el origen, e incluso en qué ocasiones y dónde la utilizaron. Luego de esto, vamos sacando los objetos e iniciamos el diálogo.

Les presentamos los objetos organizados en grupos temáticos, preocupándonos de grabar la conversación que se genera, para luego analizarla y extraer información relevante. Como bien nos recuerda Joan Santacana, “la memoria de las personas constituye un tesoro inestimable para la Historia, ya que cada persona es un archivo vivo, que contiene múltiples informaciones sobre una parte

9. Actividad en Hogar Central de la Fundación Las Rosas, octubre del 2011, comuna de Independencia. Fotografía de Mauricio Soldavino.

del pasado; cada vez que muere una anciana o un anciano, a menudo, desaparece con ellos todo un mundo de recuerdos, de conocimientos, de imágenes y de saberes que son muy valiosos para los demás. Nuestros abuelos saben muchas cosas de la vida de nuestros padres y de nosotros mismos y cuando desaparecen, corremos el riesgo de perder esta información”¹⁰. De esta forma, la actividad brinda un espacio de disfrute y recreo, donde pueden compartir sus experiencias, pero también es una oportunidad para obtener valiosos datos, y ponerlos en valor en otras iniciativas del museo.

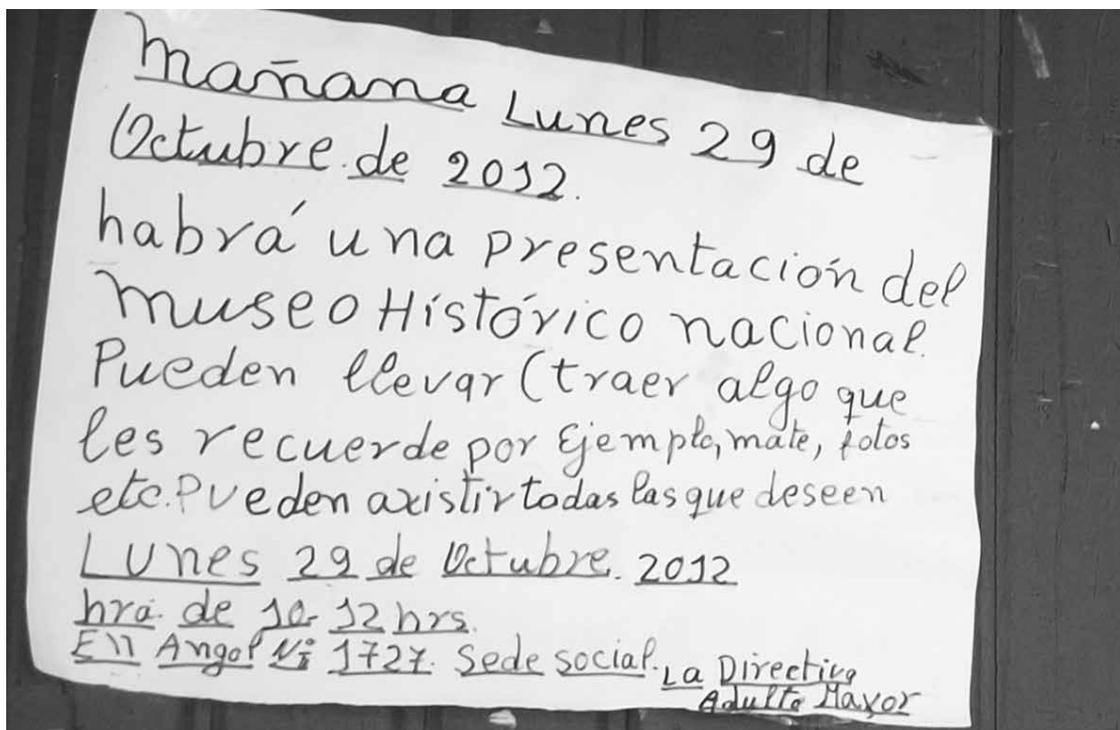
Finalizamos la conversación grupal con algunos fragmentos de música chilena, tangos, boleros y canciones de la nueva ola, entre otros. Tratamos de tener melodías diversas, pensando justamente en los variados gustos de nuestros participantes.

En ese momento, nos entregan sus recuerdos de las canciones, e incluso algunos bailan, mientras sus compañeros los animan.

Al despedirnos agradecemos su participación y su voluntad para compartir con nosotros sus historias y experiencias.

Centro de adultos mayores

La actividad es fundamentalmente la misma que realizamos en los hogares de ancianos, sólo que adaptamos algunos elementos para implementarla en esta realidad. De partida, el grupo al que nos dirigimos tiene una rutina cotidiana diferente, ya que son independientes, viven en sus casas, muchas veces junto a otros familiares. Y, en este contexto, organizan con sus vecinos –algún



Nota de difusión de una actividad del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional, en el centro del adulto mayor Las Amapolas (Renca).

día en la semana– reuniones en el centro comunitario de su barrio, compartiendo y participando de actividades comunitarias, impulsadas por sus dirigentes y municipalidad. En estos casos, la actividad es organizada directamente con los líderes de los centros, quienes se preocupan de preparar todo y organizar a los participantes, citándolos en la fecha y hora convenida. Incluso en una ocasión, encontramos un letrero que difundía nuestra actividad, pegado en la puerta del centro del adulto mayor Las Amapolas, de Renca (como puede verse en la foto N°2).¹¹

Otra diferencia respecto a los hogares de ancianos, es que los hombres y las mujeres que participan en los centros son vecinos que, usualmente, han compartido casi toda su vida, siendo amigos, colegas, compadres o compañeros de juegos en la infancia y la escuela. Sus descendientes, también, se relacionan entre ellos, lo que aporta un ambiente de mayor confianza e identificación.

Conclusiones

Durante los tres años de implementación del programa, hemos incorporado aprendizajes derivados de nuestra experiencia, pues en las primeras actividades las técnicas de historia oral que utilizábamos eran mucho más escuetas y el registro de la información tenía un lugar menos importante. Actualmente, para la recolección de datos usamos como técnica la entrevista colectiva semiestructurada, con apoyo de objetos patrimoniales para potenciarla. A su vez, las actividades son grabadas en formato video para su análisis posterior, lo que ha posibilitado la incipiente creación de un archivo oral audiovisual en el Departamento Educativo del museo. Las entrevistas han sido transcritas para analizar la información obtenida, verificándola y/o comple-

mentándola con datos extraídos del Sistema Único de Registro y Documentación, de la Dibam (Surdoc), con diversa bibliografía de nuestra biblioteca especializada, y con consultas a los encargados de colecciones del museo. Ante las dudas surgidas, volvemos a analizar el objeto o elemento estudiado. Los resultados conseguidos a partir de estos estudios son un excelente recurso para utilizar en nuestro quehacer educativo. Por ejemplo, enriquecimos las reseñas de las piezas que integran la sala didáctica, en cuanto a los nombres cotidianos que reciben y a sus modos de uso.

También las investigaciones son una gran ayuda en la elaboración de material didáctico (específicamente en los ayuda-tareas), en la creación de guiones específicos que utilizamos en actividades y fechas especiales, y en las visitas guiadas por la exposición permanente del siglo XX, entre otras. En estos últimos casos, cuando hacemos referencia a un dato que se obtuvo a partir de la actividad "Recordando el pasado. Porque yo estuve ahí", siempre mencionamos su particular origen, haciendo protagónico el aporte testimonial de los ancianos. Esto crea bastante empatía con nuestros visitantes, ya que se identifican a partir de anécdotas familiares relacionadas con lo que les mencionamos y, a la vez, procuramos que sepan que todos construimos la historia, recalcando que ellos mismos son sujetos históricos.

Sin duda, también, es una experiencia que nos enriquece y fortalece como educadores del patrimonio y de la historia, pues hemos diversificado nuestras fuentes de información, y trabajamos

10. Santacana, Joan. (2012). La memoria de la historia: las fuentes orales en la educación. Recuperado en: <http://didcticalpatrimonicultural.blogspot.com/2012/10/la-memoria-de-la-historia-las-fuentes.html>

11. Letrero que difunde la actividad del Museo Histórico Nacional. Fotografía de Fernanda Venegas.

permanentemente con el método histórico, lo cual nos permite transmitir el valor patrimonial del museo –en sus dimensiones material e inmaterial– de una forma más clara, concreta y cercana a los visitantes.

Finalmente, estimamos que nuestra iniciativa ha repercutido satisfactoriamente en los participantes, quienes se sienten respetados y valorizados en su calidad de entrevistados. A lo largo del programa, advertimos que los adultos mayores participan con gran entusiasmo, con una actitud de total disposición a colaborar a través de sus testimonios, compartiendo sus experiencias y entregando conocimientos con mucha propiedad y seguridad. Incluso, es usual que terminemos la sesión con ofertas de donaciones de objetos para el museo. Mario Garcés notaba este efecto en sus trabajos de historia oral, diciendo que “la experiencia también nos ha demostrado que recordar y compartir las memorias en una entrevista individual o colectiva tiene un efecto tremendamente positivo para el grupo y la comunidad (...) Reconocerse con historia y sentirse con historia ponía a las personas de otra manera frente a sí mismos y frente a los demás. Abría nuevos horizontes, elevaba la “autoestima” y hacía sentirse a las personas más sujetos y con sentido de pertenencia más amplios”¹².

12. Mario Garcés Durán. *Recreando el Pasado: Guía Metodológica para la memoria y la historia local*. Pág. 23. ECO. Santiago de Chile, marzo 2002.

Bibliografía

Garcés, Mario. (2002). *Recreando el pasado: guía metodológica para la memoria y la historia local*. Santiago de Chile: ECO.

INE. (2010). *Población Adulta mayor en el Bicentenario, Enfoque Estadístico*. Santiago de Chile.

Marín, Pedro Paulo; Guzmán, José Miguel; Araya, Alejandra. (2004). Adultos mayores institucionalizados en Chile: ¿Cómo saber cuántos son? En *Revista Médica de Chile* vol. 132, N° 7. Págs. 832-838. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872004000700007>

Marín Pedro y Gac Homero. (2000). *Manual de Geriátría y Gerontología*. En *Publicaciones Escuela de Medicina PUC*. Recuperado en <http://escuela.med.puc.cl/publ/manualgeriatria/Indice.html>

Prats, Joaquim. (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia?”. En *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 8.

Santacana, Joan. (2012). *La memoria de la historia: las fuentes orales en la educación*. Recuperado en: <http://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2012/10/la-memoria-de-la-historia-las-fuentes.html>

Selby, Philip y Griffiths, Adrian. (1986). *Guía para un envejecimiento satisfactorio*. Parthenon Publishing.

Políticas Públicas del Museo Histórico Nacional. Recuperado en: http://www.museohistoriconacional.cl/Vistas_Publicas/publicContenido/contenidoPublicDetalle.aspx?folio=5108&idioma=0

Actividades en el MSSA: vivenciar e interpretar nuestro patrimonio

Catalina Fernández Velozo, Alma Molina Carvajal y
Scarlette Sánchez Lobos

En el presente texto las autoras analizan y reflexionan críticamente el Proceso de creación del Área Públicos en el MSSA y de metodologías de mediación para grupos organizados en el Museo de la Solidaridad Salvador Allende. En este sentido, la evaluación de su trabajo fue fundamental para reorientar los objetivos y plantear un enfoque crítico y dialógico en el trabajo con los públicos.

Con la recuperación de la democracia en Chile, el Museo de la Solidaridad Salvador Allende (MSSA) comienza un periodo de refundación, en el que su principal tarea durante los '90 y la década del 2000 fue la recuperación de las obras de la colección tanto del periodo Solidaridad, como Resistencia¹.

En los últimos años, el MSSA ha entrado en un proceso en el que la puesta en valor de su patrimonio, tanto artístico como histórico, está dentro de sus principales objetivos. En este marco general, surgen propuestas de mediación que responden a su vez a un trabajo de reflexión en torno a los objetivos y prácticas tradicionales. Esto desemboca en una propuesta que afecta al modo de trabajo del equipo encargado de la mediación, y a sus metodologías, generando actividades para grupos organizados centradas en las características y potencialidades particulares de los espacios no formales.

La puesta en marcha del Área Públicos y la identificación de sus primeras problemáticas

Si bien durante el periodo de refundación del

MSSA se desarrollaron diversas propuestas y proyectos de carácter educativo, no es hasta finales del 2011 que esta tarea es sistematizada a través de la creación del Área de Públicos, que comienza a funcionar en marzo del 2012, con una persona a su cargo. La unidad nace con el objetivo de incrementar y formar nuevas audiencias en el marco de un proyecto institucional a largo plazo. Como modo de definir sus acciones, se subdividió en las secciones de Mediación y Educación, sumándose al equipo de trabajo un segundo encargado y un grupo de guías voluntarios, los cuales en su mayoría no tenían experiencia en este tipo de trabajo.

La sección de Mediación buscaba involucrar y vincular al MSSA con su espacio local, a través de actividades que tuvieran como punto de partida el uso del museo como espacio de encuentro y diálogo. La sección de Educación se planteó como objetivo poner en valor el patrimonio tanto de la colección, como de su historia y entorno, a través de actividades y dispositivos que generan experiencias de aprendizaje significativo.

En la práctica, el primer año de funcionamiento del

Área Públicos y sus secciones fue un periodo de prueba, a nivel orgánico y metodológico, en el que pudo evaluarse y reflexionar en torno a las problemáticas de la mediación y la educación, realizando ajustes y transformaciones sobre la marcha.

La sección de Educación comenzó implementando un proyecto enfocado en el segmento escolar, buscando atraer a esos grupos. En función de ello, se utilizó una metodología consolidada en el medio museal nacional: la visita guiada y el taller práctico. El modelo implicaba a su vez un paradigma en el que el museo está al servicio de los objetivos y necesidades de la educación formal generando actividades que se puedan vincular con el Currículo Nacional.

Al realizar las primeras evaluaciones de las actividades bajo este modelo, surgieron dudas y cuestionamientos que gatillaron un proceso de reflexión y estudio en torno a la misión y los objetivos educativos del museo, sus prácticas y metodologías. A final de año pudimos sintetizar estas problemáticas que abarcan temas que van desde lo práctico y metodológico, hasta otros de índole ideológica, los cuales daremos a conocer a continuación:

Crear actividades centradas en el currículum nacional: cuando fueron elaboradas las primeras planificaciones para las actividades se utilizaron los objetivos planteados en los Planes y Programas de Arte Visuales e Historia. Esto generó dificultades prácticas y metodológicas, ya que el cruce forzoso entre los contenidos y objetivos del currículum y los propios del museo, finalmente, sacrificaba potenciar las posibilidades de aprendizaje propias de los espacios no formales, sin contribuir necesariamente a fortalecer las del currículum.

Conocer mejor a nuestros públicos: también como consecuencia del trabajo en función del currícu-

lum, surgieron dos problemáticas en torno a nuestros públicos. La primera está relacionada con la segmentación escolar, ya que las actividades partían del supuesto de que todos los estudiantes poseen las competencias asociadas a su nivel, lo cual no es observado en la práctica. La segunda obedece a que no todos los grupos que visitan el MSSA son escolares, por lo que en variadas ocasiones las dinámicas resultaron ser poco apropiadas. Ello provocó la necesidad de conocer mejor a nuestros públicos y de desarrollar actividades flexibles a sus características y necesidades.

Metodologías de trabajo no apropiadas a los objetivos ni a las características propias de los museos:

en la medida en que se fueron analizando y evaluando nuestras prácticas, evidenciamos que los objetivos de carácter experiencial, dialógico y reflexivo que implementamos no eran logrados, ya que demandaban un alto nivel de preparación de los guías en torno a técnicas de mediación. Incluso así, continuaron los problemas, por lo que fueron modificadas las metodologías, apelando a estructuras de trabajo que integraran en sí mismas los objetivos que buscábamos desarrollar, y que se ajustaran a las características de la experiencia educativa en museos.

El tiempo del que disponen los grupos organizados para visitar el museo: este problema se presentó durante todo el año en las propuestas metodológicas. Se diagnosticó que, para lograr los objetivos propuestos, el tiempo promedio de visita de un grupo escolar (45 a 60 minutos) es insuficiente. Esto implicó un constante trabajo de negociación con los encargados de los cursos y de flexibilización de las actividades.

1. Balmes, José. (2008). Historia de un museo. En Catálogo Homenaje y Memoria. Centenario Salvador Allende. Santiago de Chile, Fundación Salvador Allende.

Infraestructura no apta para recibir grupos: las características del espacio y la infraestructura del museo afectan, también, las características de las actividades y limitan la cantidad de personas que pueden participar. Por ejemplo, para recibir a 40 estudiantes, que es el promedio en un nivel escolar, dividimos al grupo en dos, realizando en paralelo la visita guiada y el taller práctico. Si bien es una solución práctica, no aportaba a la reflexión, y desconectaba una actividad de la otra.

Museografía: un elemento que dificultó la creación y diseño de las actividades fue que la museografía poseía un diseño que no facilitaba la comunicación visual y mucho menos un acercamiento pedagógico, dinámico e interactivo. Por esto fue un gran desafío integrar las dinámicas a este contexto, y sigue siendo una tarea pendiente trabajar las exposiciones con todos los actores del museo.

Estructura de trabajo jerárquica: uno de los primeros problemas detectados en la ejecución de las iniciativas fue que los guías no demostraban un conocimiento cabal de las planificaciones y sus objetivos. Sólo la persona encargada del área creaba y diseñaba las actividades, sin tomar en cuenta los intereses, motivaciones y objetivos de los guías voluntarios.

Profesionalización del área: debido a las múltiples dificultades de creación, diseño e implementación de las actividades, y la cantidad de trabajo que implica comenzar a abarcar las problemáticas presentadas, se hace necesario contratar profesionales de la educación que tuvieran bases metodológicas, teóricas y experiencia en los espacios formales e informales de educación.

Al terminar el año 2012, recogimos la primera experiencia de trabajo, asumiendo los desafíos de

las problemáticas planteadas, y pensando en una adaptación y sistematización de las soluciones propuestas. De este modo, para el año 2013 se reforma tanto la organización del Área Públicos, como su misión, visión y objetivos.

Parte fundamental de la reestructuración está basada en el rescate de la visión fundacional del museo, de carácter político, crítico y transformativo. Establece como misión ser un punto que active las relaciones entre el museo -entendido como un espacio de construcción de significados- y sus diversos públicos -comprendidos como agentes de construcción de significados- de manera crítica, dialógica y transversal.

A nivel de estructura, se decide terminar con la separación del Área en subsectores, y plantear una organización nodal que muestre los ámbitos de acción incluidos, entendiendo a su vez que todos están en conexión. Estos son los Nodos de Investigación, Activación y Acceso, y Acción Cultural.

El Nodo de Investigación está encargado de la creación y desarrollo de didácticas y estrategias de mediación, fijando como prioridad el estudio, la sistematización y el mejoramiento de las prácticas experimentadas durante el 2012. Refleja la misión crítica y reflexiva del Área Públicos, y actúa como el alimentador de metodologías y contenidos para los otros nodos.

El Nodo de Activación y Acceso tiene como objetivo el desarrollo de actividades y herramientas que amplíen el acceso al patrimonio del museo, y que generen vínculos y relaciones significativas con los visitantes. Mientras que el Nodo de Acción Cultural busca generar relaciones y lazos con el espacio y la comunidad local del museo.



Niños realizando experiencias lúdicas que los invitan a abordar desde distintas perspectivas los ejes temáticos del museo.

Sistematización de las actividades: probando y estudiando otras metodologías

En el mes de marzo del año 2013 se conforma el Equipo de Mediación, compuesto por tres profesionales y un estudiante en práctica, quienes en conjunto analizan, diseñan, estudian y ejecutan la totalidad de las acciones del Área Públicos y sus nodos.

Se partió discutiendo acerca de los objetivos principales en torno a las actividades y prácticas metodológicas de mediación, dejando como eje central el propiciar la reflexión crítica y dialógica en torno a la institución museal, el lenguaje visual y el contexto histórico social.

En función de esto fue reafirmada la desvinculación del currículum nacional, en cuanto a segmentación, objetivos y contenidos. Asimismo, fortalecemos las características y potencialidades propias del museo como espacio educativo. En ese

sentido, ponemos especial acento en la generación de experiencias que salgan del paradigma del museo como “extensión de la sala de clases”, propiciando la mediación en base al diálogo, la experimentación, el proceso y la reflexión de lo individual en función de lo colectivo.

De este modo, las actividades surgen bajo los objetivos del Área Públicos y son enmarcadas dentro de tres grandes ejes temáticos, que permiten articular problemáticas y proyectos que responden a las particularidades históricas y estéticas del MSSA: Colección MSSA, Problemas del Arte Contemporáneo y Patrimonio y Memoria.

Con estas bases se proponen tres tipos de actividades para grupos organizados², las que responden a adaptaciones y relecturas metodológicas, que generan estructuras de trabajo que propician el cumplimiento de nuestros objetivos. También am-

2. Grupos de visitantes que planifican y reservan actividad. Vienen con un objetivo predefinido.

plían la segmentación etaria tradicional, siendo propuestas flexibles y adaptables a las necesidades específicas de nuestros públicos.

- **Recorridos conversados (para personas de 14 años en adelante):** ejercicios estructurados en base a preguntas y desafíos que propician la reflexión personal y el diálogo colectivo. La metodología tiene como referencia el “Modelo contextual de aprendizaje”³, la estructura del programa “Abriendo puertas al arte”⁴ y las didácticas de los sociogramas utilizadas por el proyecto “Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales”⁵.

- **Actividades de exploración (para personas de cinco años en adelante):** experiencias lúdicas que invitan a abordar desde distintas perspectivas los ejes temáticos del museo, poniendo énfasis en la construcción de relaciones entretenidas y significativas. Se basa en la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples⁷, y en la teoría del juego del Modelo Cuadraginta⁸.

- **Talleres de experimentación (para personas de cinco años en adelante):** actividades prácticas orientadas a generar experiencias de conocimiento y experimentación, a través de la reflexión en torno al proceso de creación de elementos visuales, plásticos y estéticos.

3. Falk John, Dierking Lynn. (2000). Modelo Contextual de Aprendizaje. Learning in Museums, Altamira Press.

4. Boix, Mansilla. (2004) . Abriendo las puertas a las artes, la mente y más allá. México. Conaculta.

5. Collaos Antonio, Rodrigo Javier (ED.) [2012]. Pedagogías en red y prácticas instituyentes. Granada, España. Centro de Arte José Guerrero.

6. Similar a un Sociograma, pero abierto a incorporar todo tipo de conceptos. El objetivo es visualizar las propias relaciones y tensiones que el grupo propone en torno a los temas en discusión.

7. Gardner Howard. (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York. Basic Books.

8. Bernabeu Natalia y Goldstein Andy. (2009). Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica, España. Narcea ediciones.

METODOLOGÍA DE RECORRIDO CONVERSADO

<p>1^{ER} MOMENTO INTRODUCCIÓN</p>	<p>Objetivo: Recibir y dar la bienvenida a los participantes, entregando la información básica para contextualizar el museo y la actividad.</p> <p>Acciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción del grupo, bienvenida, y presentación de los mediadores y los participantes (quiénes son, de dónde vienen y cuáles son sus motivaciones y expectativas para realizar el recorrido). • Presentación de la actividad y relato breve de la historia del museo. • Prólogo de la exposición e indicaciones generales de seguridad.
<p>2^º MOMENTO: EJERCICIO DE PREPARACIÓN</p>	<p>Objetivo: Generar un clima de relajación y activación que permita a los participantes vivenciar los ejes temáticos centrales que se trabajarán en la actividad.</p> <p>Acciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio basado en un juego o desafío, que incluye elementos sensoriales y/o kinésicos. • Reflexión en torno al ejercicio a través de preguntas abiertas que ayuden a pensar la experiencia.
<p>3^{ER} MOMENTO DESARROLLO ACTIVIDAD</p>	<p>Objetivo: Producir una experiencia personal en la que se apliquen herramientas de análisis visual y estético.</p> <p>Acciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación de equipos de trabajo al azar para recorrer la exposición (o una parte de ella) en la que cada participante del equipo tiene una misión personal o un pie forzado que cumplir. • Los participantes recorren la exposición resolviendo de manera personal la misión dada. Las misiones consisten en utilizar herramientas sensitivas, narrativas y emocionales para interpretar una o un conjunto de obras. Para apoyar el proceso entregamos un material didáctico que denominamos "Tablet", los cuales son un soporte de madera, que contiene hojas en blanco donde toman apuntes (palabras o dibujos), y que en su parte posterior tienen las indicaciones y las misiones o desafíos.
<p>4^º MOMENTO: CONSTRUCCIÓN DE RELATO INTERPRETATIVO</p>	<p>Objetivo: Generar una experiencia colectiva de interpretación, en base al diálogo y las reflexiones personales de los participantes.</p> <p>Acciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunión de los equipos conformados al inicio del tercer momento. • Cada participante presenta a sus demás compañeros de equipo las observaciones o conclusiones a las cuales ha llegado través de las notas tomadas en su "tablet". • Los mediadores apoyan el diálogo del grupo sólo interviniendo para proponer preguntas que ayuden a relacionar las temáticas discutidas con su contexto social más cercano. • Cada equipo construye una interpretación colectiva de la exposición o de las obras (según sea el caso), mediante un relato que se apoya en un mapa visual de relaciones⁶.

5º MOMENTO CIERRE Y REFLEXIÓN FINAL

Objetivo:

Crear una instancia de diálogo y reflexión crítica en torno a los temas planteados durante el proceso de la actividad.

Acciones:

Cada equipo presenta de forma oral sus conclusiones frente a los otros grupos.

Al finalizar cada exposición los demás participantes proponen preguntas o aportes sobre lo planteado.

Los mediadores realizan una síntesis de los temas y problemáticas planteados por los participantes, invitándoles a participar en futuras instancias y actividades del museo.

METODOLOGÍA ACTIVIDAD DE EXPLORACIÓN

1ER MOMENTO INTRODUCCIÓN

Objetivo:

Brindar la bienvenida a los participantes, contextualizando el museo y la temática a trabajar, dentro del marco de una historia que le da sentido, y en la cual se desarrollará el juego.

Acciones generales:

- Recibimiento del grupo, bienvenida, y presentación de los mediadores y los participantes.
- Relato de la historia, de modo que incentive y genere expectativas en torno a la actividad. Puede incluirse una pequeña dinámica física o contar de manera teatral.
- Información sobre los objetivos y las instrucciones generales de la actividad lúdica, poniendo énfasis en las indicaciones generales de seguridad.

2º MOMENTO: DESARROLLO JUEGO

Objetivo:

Generar una experiencia que incentive el descubrimiento de las obras y el museo mediante el uso de los sentidos y el trabajo en equipo.

Acciones generales:

Formación de equipos, en donde cada participante debe aportar de un modo específico a la realización de desafíos, de modo que el equipo cumpla la misión general del juego.
Entrega de material didáctico, que permite alcanzar el objetivo de la actividad.
Realización, los equipos van cumpliendo diversos desafíos de carácter sensitivo y creativo, que los impulsan a generar interpretaciones propias en base a sus experiencias.

3ER MOMENTO REFLEXIÓN Y CIERRE

Objetivo:

Cerrar el juego y significar las experiencias vividas durante el desarrollo de la actividad.

Acciones generales:

- Desenlace, una vez que todos los equipos hayan cumplido los desafíos, vuelven a reunirse para trabajar en una síntesis visual y conceptual que resume la experiencia y es al mismo tiempo la conclusión del objetivo o la misión del juego.
- Interacción, cada equipo debe presentar a los demás el resultado al que han llegado.

METODOLOGÍA TALLER DE EXPERIMENTACIÓN

1 ^{ER} MOMENTO: PRESENTACIÓN	<p>Objetivo:</p> <p>Recibir y dar la bienvenida a los participantes, entregando la información básica para contextualizar el museo y la actividad.</p> <p>Acciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recibimiento del grupo organizado, y bienvenida al MSSA.• Presentación de los mediadores y los participantes (quiénes son, de dónde vienen y cuáles son sus motivaciones y expectativas para realizar el taller).• Explicación del Taller de Experimentación y la historia del museo.• Presentación de la exposición e indicaciones generales de seguridad, para comenzar el recorrido por el museo y el taller.
2 ^º MOMENTO: EJERCICIO	<p>Objetivo:</p> <p>Introducir los temas centrales a trabajar a través de un juego o un desafío, que busca generar un clima de relajación, y que permita a los participantes contextualizar el trabajo que realizarán y motivar la confianza y entusiasmo.</p> <p>Acciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ejercicio de carácter lúdico que ayuda a introducir los temas teóricos y estéticos del taller.
3 ^{ER} MOMENTO: EXPLORACIÓN Y CREACIÓN	<p>Objetivo:</p> <p>Propiciar la creación centrada en el proceso y en la colaboración, pasando de una propuesta individual a una colectiva.</p> <p>Acciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conformación de equipos de trabajo.• Diálogo grupal en torno a los temas y contenidos centrales a trabajar.• Desarrollo de ejercicios visuales exploratorios, de carácter individual en relación con un tema colectivo.• Negociación grupal para la construcción de un trabajo en común.• División de roles y comienzo del trabajo práctico.
4 ^º MOMENTO: REFLEXIÓN Y CIERRE	<p>Objetivo:</p> <p>Reflexionar en torno a la experiencia de creación individual y colectiva, y sobre los temas y contenidos presentes en los trabajos.</p> <p>Acciones generales:</p> <p>Presentación, una vez que cada equipo haya finalizado el trabajo práctico, debe mostrar y explicar su trabajo a los otros grupos, argumentando y contextualizando el tema escogido.</p>

Todas estas metodologías están acompañadas de un sistema de evaluación que incluye dos encuestas, una para participantes y otra para encargados de grupo, que buscan medir el cumplimiento de los objetivos generales y específicos del Nodo de Investigación. La evaluación, también, incluye el registro fotográfico de todas las actividades ejecutadas, y notas de campo realizadas por el Equipo de Mediación.

Al terminar cada ciclo de exposición se reúne el equipo para realizar la sistematización de los resultados en función de la investigación que estamos llevando a cabo. Esto nos permite analizar las nuevas problemáticas en función de mejorar nuestra praxis.

Conclusiones y desafíos pendientes

A modo de conclusión, destacamos que a contar de la implementación de las actividades, desde marzo hasta julio de 2013, hemos obtenido sorprendentes resultados, los cuales son evidenciados a través de las evaluaciones. Éstas demuestran un alto porcentaje del logro de los objetivos planteados por el Nodo de Investigación.

También podemos mencionar que los participantes consiguen valorar la experiencia de vivenciar e interpretar el patrimonio, a través de actividades



Talleres orientados a generar conocimiento y experimentación.

lúdicas y dialógicas, generando un público fidelizado, ya que muchos de los que han vivido la experiencia regresan al museo y la difunden entre sus pares y familias.

En general, la propuesta global del Área de Públicos, de poner en valor su patrimonio a través de experiencias personales y colectivas, en donde se generan nuevos significados y apropiaciones, rescata el espíritu fundacional del museo, reconociendo su vigencia en el contexto social actual, en la medida que las experiencias de apropiación y significación de las instituciones aportan en el desarrollo de una educación ciudadana.

A pesar de estos logros, aún tenemos varias problemáticas y desafíos por resolver entre los cuales podemos mencionar:

- Integrar de manera activa y significativa a otros actores de la educación formal y no formal, para que utilicen el museo como un recurso pedagógico válido, de forma de generar nexos y proyectos en conjunto a largo plazo.
- Consolidar y compartir nuestras metodologías y didácticas en el marco de la educación formal y no formal.
- Mejorar las herramientas de difusión de nuestras metodologías, actividades y sus resultados para hacerlo más accesible a todos los públicos.
- Crear y diseñar metodologías para los visitantes que asisten de forma individual al museo, para generar una experiencia significativa, y que se enmarque en nuestros objetivos.
- Profundizar el desarrollo de los otros nodos.
- Involucrarnos en el desarrollo de las exposiciones a nivel curatorial y museográfico.

Concluyendo, queremos mencionar que para llevar a cabo una experiencia distinta a la tradicional, es

necesario la unión de voluntades de los equipos de trabajo de los espacios no formales, en torno a un objetivo común respecto al rol educativo de éstos, en los que no necesariamente se requieren grandes recursos económicos, sino más bien la motivación por realizar un trabajo real de mediación.

Mesa 6:
Gestión y
educación
innovadora en
el patrimonio
local

Educación patrimonial en el contexto local: Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo

Rayén Pérez Ortiz, Pía Pizarro Vásquez y Fernanda Venegas Adriaola

Este texto presenta el trabajo de la Agrupación de Educación Patrimonial cuyo objetivo es proteger y poner en valor la Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo, reactivando los valores históricos e identitarios de la comunidad local, a través de la educación patrimonial. Para ello han realizado diversas iniciativas como talleres, cuentacuentos, recorridos y fiestas vecinales.

Nuestro trabajo como “Agrupación de Educación Patrimonial” se ha desarrollado fundamentalmente en la Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo, localidad caracterizada por sus altos índices de vulnerabilidad social y desvinculación con su patrimonio cultural. Específicamente, el Pueblo de Lo Espejo se ubica al sur de esta comuna, siendo considerado el lugar más antiguo de ella. Alcanzó la categoría de zona típica gracias a la solicitud propuesta por el “Centro para el Desarrollo Arquitectónico y Cultural del Pueblo de Lo Espejo”, el 6 de julio de 2001. Cabe destacar que constituye la primera experiencia nacional, donde un barrio consigue la categoría de “zona típica”, a través de la iniciativa y motivación de sus propios vecinos.

El Pueblo de Lo Espejo destaca por su valor histórico y patrimonial, incluso es el que da el nombre al resto de la comuna. El origen de la denominación proviene del general español Pedro Gutiérrez de Espejo, quien compró aquellas tierras cerca del año 1700. Al pasar el tiempo, sus herederos vendieron parte del latifundio demarcándose los primeros límites de la localidad. No obstante, es a inicios del siglo XX cuando el nombre se populariza gracias a la construcción de la estación de

trenes “Lo Espejo” (conexión entre la Estación Central y la Estación de San Bernardo). La nueva estación se convirtió en un polo de atracción para industrias y fábricas (como la Maestranza Lo Espejo y Bosques e Industrias Madereras BIMA), que a su vez produjeron una oleada migratoria al sector.

De este modo, se fue configurando un espacio sociocultural diverso, donde destacó un grupo social aristocrático; familias como los Ferrari, Easton, León de la Barra, Letich, Astaburuaga y Sierra, entre otras, quienes convivieron en sus grandes palacetes y casas quinta, junto a un nuevo grupo social de trabajadores. Así, se mezclaron tradiciones campesinas y urbanas, surgiendo actividades como la Fiesta de la Primavera, carreras a caballo, el cine local o biógrafo, y los paseos por la calle Centenario hasta la estación para ver los trenes, entre otros. Un pasado desconocido para gran parte de la ciudad e incluso para la comuna, donde sus más fieles testigos son los antiguos vecinos y algunas construcciones que han logrado mantenerse en pie, como las casas de fachada continua, casonas, palacetes, casas quinta, la abandonada estación Lo Espejo, la iglesia de los Sagrados Corazones, entre otros.

Actualmente, existe un escaso sentimiento de pertenencia e identidad de la población local, con respecto al sector. La organización que logró hacer que el Pueblo de Lo Espejo fuese reconocido como zona típica, está integrada por adultos mayores, quienes vivieron los tiempos de esplendor de la localidad entre las décadas del '40 y '60. Las nuevas generaciones han migrado a otras comunas, o bien, no están totalmente identificadas ni comprometidas con la protección del barrio. A este factor social debemos añadir la llegada de nuevos habitantes, quienes desde la década de los '90 (en el contexto de la creación del actual municipio), ocuparon villas construidas como una solución habitacional para personas procedentes de otros sectores de Santiago. Asimismo, quienes no fueron asistidos con aquellos beneficios sociales, encontraron en estos terrenos de la periferia santiaguina un lugar para levantar sus campamentos. Como resultado de este movimiento de población, la mayor parte de los actuales habitantes del Pueblo de Lo Espejo no tienen una historia que los vincule con el pasado del lugar.

Este problema se traduce en poca participación e indiferencia con respecto a la zona patrimonial, desde sus habitantes y autoridades. Estudios de la Consultora Acción Activa (2011)¹ plantean que el 90 por ciento de los habitantes del Pueblo de Lo Espejo considera que la zona típica no es un aporte para la comuna. Frente a esta situación, la localidad enfrenta un deterioro progresivo, ya que casonas protegidas y no resguardadas son vendidas para instalar fábricas y estacionamientos de camiones, debido a la cercanía del sector industrial La Divisa, perteneciente al municipio de San Bernardo. Del mismo modo, el descuido del sector y la vulnerabilidad social del entorno han hecho que algunos sectores de la zona típica sean utilizados para la delincuencia y drogadicción.



Estación Lo Espejo.

Atendiendo a estos antecedentes, nuestra Agrupación nace a partir de un interés particular en activar espacios históricos y patrimoniales, en un contexto con altos índices de vulnerabilidad social. Buscamos promover “un patrimonio reformulado que considere sus usos sociales, no desde una mera actitud defensiva, de simple rescate, sino con una visión más compleja de cómo la sociedad se apropia de su historia y puede involucrar a nuevos sectores”.² Respondiendo a esa inquietud, nos propusimos como objetivo proteger y poner en valor la Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo, reactivando los valores históricos e identitarios de la comunidad local, a través de la educación patrimonial.

En este sentido, nuestra agrupación ha participado e impulsado variadas iniciativas, como la organización y gestión de la 1ª Fiesta de la Zona Típica de Lo Espejo (octubre de 2010); el apoyo en el taller de mosaicos callejeros con escenas típicas del Pueblo; y el taller de verano “Investigadores de la historia del Pueblo de Lo Espejo”, dirigido a niños y niñas de la Población José María Caro. Sin

1. Acción Activa Consultores. (2011). Informe Segunda Etapa: Registro Patrimonial. Pág. 18.

2. García Canclini, Néstor. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. Andalucía, España: Encarnación: Aguilari Criado. Pág. 33.

embargo, la experiencia más relevante la constituye el proyecto “Educación Patrimonial en la Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo”, propuesta aprobada por los Fondos de Cultura 2012, en cuya implementación participaron el Liceo Polivalente B-133, Liceo Teniente Francisco Mery Aguirre, Colegio Saint Orleans, y organizaciones sociales como juntas de vecinos, Runners Lo Espejo y el Centro para el Desarrollo Arquitectónico y Cultural para el Pueblo de Lo Espejo.

Básicamente nuestra visión de la gestión del patrimonio cultural, “se enfila no sólo a la conservación del patrimonio cultural, sino a lograr la incorporación de los actores sociales en la gestión como parte del desarrollo sostenible de la localidad”³. Siguiendo con esta idea, nos interesa transmitir conocimientos y herramientas que valoren el patrimonio cultural presente en el lugar, mostrando las múltiples posibilidades de desarrollo que ofrece. Esperamos orientar y apoyar el proceso de resignificación social de los bienes patrimoniales ante su comunidad local, generando en ella la inquietud por difundirlo y protegerlo.

La educación patrimonial nos permite crear un puente entre los vecinos y los bienes patrimoniales, entre generaciones pasadas y actuales con el fin de promover iniciativas que fomenten la calidad de vida y el desarrollo cultural de la comunidad local.

La estrategia base para el desarrollo de nuestro proyecto “Educación Patrimonial en la Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo”, consistió en la realización de talleres educativos destinados a agentes claves vinculados a la educación formal y no formal. Específicamente, profesores y miembros de organizaciones sociales y comunitarias, ya que a través de ellos logramos generar un efecto multiplicador.

Nuestra implementación contempló cinco etapas:

1. Diagnóstico: utilización de los estudios de la consultora Acción Activa y los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos de evaluación a los participantes. Gracias a estos últimos pudimos confirmar el desconocimiento en torno a la Zona Típica, ya que sólo el 61 por ciento de los participantes pudo ubicarla correctamente en el mapa comunal. Sin embargo, el ítem con peor resultado fue el de patrimonio cultural, donde el 83 por ciento desconocía aspectos básicos del concepto, la gran mayoría, profesores.
2. Elaboración de material didáctico: basándonos en la evaluación diagnóstica, desarrollamos material teórico y didáctico para utilizar en los talleres. Abordamos cuatro temáticas específicas: patrimonio cultural, educación patrimonial, didáctica del patrimonio e historia del Pueblo de Lo Espejo. Los talleres destinados a profesores incluyeron módulos de vinculación con el currículum escolar y trabajo interdisciplinar.
3. Ejecución de talleres: en el caso de los docentes, logramos que nos dieran un espacio en los consejos de profesores. Con las organizaciones nos reunimos en sus sedes, participando incluso en encuentros sectoriales organizados por el Departamento de Gestión Territorial del municipio. En ambos talleres, seguimos una metodología de tres pasos: A) problematización/motivación; B) formación conceptual; C) difusión a la comunidad local.
4. Difusión: el producto final de cada taller fue la creación de actividades educativas para desarrollar en su organización o establecimiento educativo, con el fin de difundir el valor histórico y patrimonial del Pueblo de Lo Espejo ante su comunidad local. Las mejores experiencias fueron exhibidas en la “2ª Fiesta de la Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo” (15 de diciembre de 2012), organizada por nuestra agrupación y los participantes de los

talleres, como hito de cierre del proyecto.

5. Evaluación final: analizamos el alcance de nuestra intervención, los datos obtenidos en las evaluaciones del proceso, y contrastamos los resultados del instrumento de evaluación diagnóstica con los obtenidos en la evaluación de salida (que aplicamos al finalizar el programa).

A partir de esta experiencia, nos motiva totalmente compartir nuestros aprendizajes con aquellas personas y organizaciones que buscan conjugar el patrimonio cultural, la educación, y la acción social y comunitaria, para aportar al desarrollo cultural de forma transversal en nuestra sociedad.

Actores fundamentales de este proyecto fueron los profesores, quienes tenían la misión de aplicar los conocimientos adquiridos en los talleres para utilizar los elementos patrimoniales de su medio como un recurso educativo en sus clases. Sin embargo, este objetivo inicial tuvo algunas dificultades. Por ejemplo, el poco manejo conceptual sobre la temática y la inexperiencia en el uso de elementos patrimoniales del entorno cercano como potencial didáctico, ligado al temor por el ambiente social del sector:

La motivación también fue un factor importante, hubo casos de profesores que tenían ganas de participar, y no pudieron, pues sus directores no les dieron los permisos horarios requeridos. Y, al mismo tiempo, tuvimos maestros que se vieron obligados a concurrir, pues sus directores consideraron que era importante que todos los docentes del establecimiento asistieran. En este sentido, a pesar de contar con el respaldo del Departamento de Educación Municipal (DEM), a la hora de necesitar de su gestión en este tema, no hubo respuesta.

Superando las dificultades, logramos que el 53 por ciento de los participantes implementaran ac-



La educación patrimonial permite crear un puente entre la comunidad y los bienes patrimoniales, entre generaciones pasadas y actuales.

tividades que involucraron un trabajo directo con elementos patrimoniales del sector. Sin duda, la preocupación más recurrente en los docentes, fueron las salidas educativas en el barrio, debido a los riesgos que podían enfrentar ellos y sus estudiantes, como grupos de jóvenes consumiendo droga en esquinas y plazas, delincuencia, pandillas rivales, y la presencia de un violador que atermorizó a la población local desde junio a septiembre del 2012, delincuente que además utilizaba lugares patrimoniales abandonados para atacar a sus víctimas.

Este problema, específicamente, lo abordamos llevando el patrimonio a la sala de clases: vecinos de la tercera edad que aportaron sus testimonios (muchos de ellos familiares de los estudiantes), fo-

3. García Vallecillo, Zaida. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos. En Revista Pasos. Vol. 7 N°2, 271 - 280.



Actividades en torno a la protección del patrimonio local.

tografías antiguas, interpretación de los mosaicos que relatan la historia del sector (hechos por los vecinos), y análisis de objetos antiguos. Es decir, aplicando estrategias de la didáctica de las ciencias sociales, conscientes de que “el patrimonio, en un sentido amplio, es prácticamente lo único directamente observable de la historia y, por tanto, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado”.⁴

En cuanto a las organizaciones sociales, hubo muchos participantes de otros sectores de la comuna que se motivaron bastante al conocer la historia de “El Pueblo”, generando actividades como cuentacuentos infantiles sobre la historia del sector, corrida por el rescate del Pueblo de Lo Espejo, y rutas patrimoniales en la Zona Típica, entre otras. Iniciativas que fueron claves para dar a conocer la localidad en más lugares de la comuna.

A pesar de estos satisfactorios resultados, la localidad enfrenta un conflicto que tiene una profundidad mayor a la que habíamos diagnosticado. En el

Pueblo de Lo Espejo existen dos identidades confrontadas desde la creación de la comuna, a inicios de los '90: están “Los del Pueblo”, habitantes que vivieron los años de esplendor del sector, mayoritariamente personas adultas y de la tercera edad. Y, además, viven “Los que llegaron después”: “Varios sin casa, del Campamento Las Acacias, veníamos del paradero 32, de Los Morros. La gente del pueblo viejo nos miraba mal, ellos decían que se había echado a perder el sector con la llegada nuestra. Hasta el día de hoy no hay mucho contacto. Lo mismo nos pasó a nosotros años después, con la llegada del campamento Las Turbinas”.⁵

Lamentablemente, la desunión afecta las relaciones entre vecinos. Existe un cierto rechazo desde los más nuevos habitantes del sector con respecto a la Zona Típica, debido a la discriminación que sienten de sus antiguos habitantes. Como plantea Santacana, estamos frente a una identidad pervertida, que se desata “cuando la identidad produce exclusión de algunos seres humanos y genera la persecución de la diferencia, de aquellos que se

comportan diferente, creen en cosas diferentes o hablan diferente”.⁶ En este caso, la discriminación gira en torno al origen social de las personas.

Consideramos que un significativo aporte de nuestra iniciativa lo constituye la experiencia de la implementación en sí misma, ya que ejercemos la educación patrimonial en un contexto sociocultural distinto a los tradicionales. Actualmente, en la Región Metropolitana, la mayoría de los proyectos de educación y difusión patrimonial local se desarrollan en espacios que se caracterizan por una o varias de las siguientes características:

1. Habitantes con un capital cultural que les permite valorar e interpretar significativamente su entorno.
2. Comunidad vinculada e identificada con su patrimonio cultural, muchas veces debido a que comparten una historia en común.
3. Barrios emblemáticos en cuanto a la memoria e historia reciente, debido a hechos ocurridos durante la dictadura.
4. Sectores relativamente cercanos al centro de la ciudad, donde el turismo cultural es una alternativa motivadora.

Ya que nuestra iniciativa prácticamente no presenta ninguna de las características señaladas, estamos abriendo un espacio de trabajo patrimonial que suele ser relegado a un segundo plano, justamente por las dificultades que presenta. Hablamos de la comuna con peor calidad de vida del país: la más densamente poblada de todo Santiago (7 km para casi 100 mil habitantes); la tercera más ruidosa de la ciudad; con una conectividad totalmente deficiente; sin plan regulador, y, ninguno de los tres liceos municipales existentes, en 2012, logró inscribir a un estudiante para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU).⁷

Los conocimientos adquiridos en esta experiencia nos confirman que una intervención patrimonial en este tipo de contexto es sumamente compleja, incluso más de lo que diagnosticamos al comenzar. En este sentido, no estamos descubriendo algo nuevo, Maslow lo advertía tempranamente y García Canclini en “Los usos sociales del patrimonio”, lo aplicaba a este campo, “es comprensible que las clases populares, atrapadas en la penuria de la vivienda y en la urgencia por sobrevivir, se sientan poco involucradas en la conservación de valores simbólicos, sobre todo si no son los suyos. Aun respecto de su propio capital cultural, los sectores subalternos manifiestan a veces una posición vacilante o tibia, como si interiorizaran la actitud desvalorizadora de los grupos dominantes hacia la cultura popular”.⁸ La desmotivación de la población local hacia la cuestión patrimonial, es totalmente lógica en un entorno donde existen muchas necesidades básicas no resueltas, las cuales obviamente son de carácter prioritario para las organizaciones sociales del sector. Carestías, por lo demás, que escapan a nuestra intervención y que forman parte de las problemáticas que acarrea nuestro actual sistema económico y político.

4. Hernández Cardona, Francesc Xavier. (2003). El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales”, En: El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales. Capítulo IV. Cuenca, España: Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pág. 456.

5. Soto Vargas, Carlos. (1994). Bitácora del Pueblo de Lo Espejo. Testimonio de Jaime Castillo, residente de la Villa Nueva. Santiago de Chile: Municipalidad de Lo Espejo. Pág. 68.

6. Santacana, Joan y Martínez, Tania. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. En. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 Nº 1. Págs. 47-60.

7. Sottorff, Sebastián. (2013, 6 de mayo). Frente a Lo Espejo. *El Mercurio*. Pág. 12.

8. García Canclini. Op. cit. Pág. 22.

Creemos que para motivar a la comunidad, proteger el patrimonio local y aportar al desarrollo cultural y calidad de vida de las personas, es necesario mostrar concretamente a la población los beneficios que puede obtener a partir de iniciativas patrimoniales, incluso antes (o bien, en complemento), con la realización de talleres y capacitaciones. Una buena estrategia sería presentar iniciativas desde el municipio o desde organizaciones culturales, para apropiarse de edificios históricos de la Zona Típica, dándoles un nuevo y productivo uso (como un centro cultural, biblioteca local, u otro). Con el mismo fin, sugerimos la elaboración de un proyecto para convertir en un parque el sitio eriazo ubicado al costado de la Estación Lo Espejo, aportando áreas verdes a un sector donde éstas son prácticamente inexistentes (2,6 metros cuadrados por habitante⁹). Con este tipo de proposiciones los vecinos no sólo podrán evidenciar y disfrutar del patrimonio cultural puesto a su disposición, sino que estaríamos resignificando el valor del entorno ante ellos, quienes no se identifican con el pasado del sector.

Conceptualmente, tenemos claro que lo que define y determina que un bien sea considerado patrimonio cultural es el significado y valor que le entrega la sociedad y no el Estado. La Zona Típica de Lo Espejo es un muy buen ejemplo de aquello. Somos conscientes de que la valorización social de esta localidad y sus elementos patrimoniales, se reduce a un pequeño grupo de habitantes. Hasta el momento hemos enfrentado esta problemática desde la educación patrimonial, descubriendo que no es suficiente.

De esta forma –y por si cabe alguna duda– también entendemos el carácter dinámico del patrimonio cultural, pero ante esta realidad, se nos hace bastante difícil darnos por vencidas.

9. El Mercurio. Op. Cit.

Bibliografía

Acción Activa Consultores. (2011). Informe Segunda Etapa: Registro Patrimonial.

Sottorff, Sebastián. (2013, 6 de mayo). Frente a Lo Espejo. El Mercurio, Pág. 12

García Canclini, Néstor. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio. Granada: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía. Págs. 16 – 33.

García Vallecito, Zaida. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? En Revista Pasos, vol. 7 N° 2. Págs. 271 – 280.

Hernández Cardona, Xavier. (2003). El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales. Cuenca, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santacana, Joan y Martínez, Tania. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. En Educatio Siglo XXI, vol. 31 N° 1. Págs 47-60.

Soto Vargas, Carlos. (1994). Bitácora del Pueblo de Lo Espejo. Santiago de Chile: Municipalidad de Lo Espejo.

El economuseo de la Ilha da Pintada, Porto Alegre: la musealización de la artesanía con escamas de pescado como medio de desarrollo sostenible y cambio social

Ana Maria Dalla Zen¹

Este trabajo muestra la experiencia que se lleva a cabo en la comunidad de la Ilha da Pintada, Porto Alegre (Brasil), en que pescadores y mujeres por medio de la artesanía con escamas de pescado, no sólo lograron empoderarse como actores sociales y generar recursos económicos, sino que revalorizaron su patrimonio a través de la creación de un "economuseo".

Resumen

El texto examina la creación de un Economuseo como una estrategia para la conservación del patrimonio local, el desarrollo sostenible y el cambio social en el territorio de la Ilha da Pintada, en Porto Alegre, Brasil. La pesca y la artesanía con escamas de pescado son sus más importantes actividades económicas en la actualidad. Con la reducción de la pesca, desde 1970, la isla tiene ahora uno de los peores índices de desarrollo humano de la ciudad, y la artesanía con escamas y con el cuero de pescado se convirtió en una forma de generación de recursos para las pescadoras.

El éxito del proyecto ha hecho que la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en el curso de Museología, fue invitada a la musealización de la cultura local. Se estableció que la tipología del museo sea de un Economuseo, en que sobre la base de las tareas y objetivos de un ecomuseo, añade la posibilidad de crear estrategias para la supervivencia y la generación de recursos financieros a través de actividades relacionadas con la equidad y las posiciones de memoria.

La propuesta está ajustada a los debates contemporáneos sobre las formas adecuadas de preservación de la cultura popular, con fundamentación teórica en el movimiento de la Nueva Museología y Museología Social. En 2012, se hizo el diagnóstico cultural de la Isla, lo que permitió la creación de un museo al aire libre, que integre los puntos de interés del territorio. Un museo físico, compuesto por una sala de exposiciones, un taller de producción de artesanías, una tienda para la venta de los productos, y un museo virtual, para la difusión de las actividades. La gestión cultural es comunitaria, a través de la inclusión de los artesanos, escuelas, maestros, estudiantes, y demás personas de la localidad, en el planeamiento, ejecución y evaluación de las actividades.

Introducción

Este trabajo refleja la experiencia que se lleva a cabo en la comunidad de la Ilha da Pintada, del delta del río Jacuí, cuyas islas hacen parte de un parque de conservación ambiental. Ocupada en el siglo XVI por parejas procedentes de las islas de los Azores, la isla mantiene sus tradiciones, ocupaciones y oficios, como sus referencias culturales más



La artesanía con escamas de pescado (imagen de Helenice Chirstaldo).

fuertes, junto con la influencia de los afro-descendientes e indígenas. La pesca fue su más importante actividad económica desde el inicio de su historia. Pero, con la reducción del pescado, desde 1970, la isla tiene ahora uno de los peores índices de desarrollo humano de la ciudad. Ante la crisis, las mujeres pescadoras empezaron a elaborar objetos de la artesanía con escamas y con el cuero de pescado. Hoy, es una forma de generación de recursos para las pescadoras, y el éxito de su iniciativa las incentivó a proponer el registro, documentación y difusión de su historia.

Fue en la Asociación de los Amigos, Artesanos y Pescadores de la Isla Pintada (AAAPIP), fundada en 1989, con el objetivo de apoyar a los niños, adolescentes y familias necesitadas de la isla, donde se inició, en 2002, la artesanía con escamas de pescado. Pero sólo se concretó en 2012, cuando fue creada la ART'ESCAMA, asociación comunitaria de las mujeres que hacen de la artesanía una forma de obtener recursos para su sobrevivencia. Entonces, la universidad fue llamada para crear un museo, a fin de reunir y divulgar las trayectorias históricas y culturales que identifican el patrimonio local.

La artesanía con escamas de pescado

Por lo tanto, ¿qué hacer?, ¿dónde empezar? Por una acción integrada de enseñanza, investigación y extensión universitaria, titulada *Ilha da Pintada: Mulheres, Trabalho e Memória*, cuyo caso se presenta a continuación.

El propósito de este proyecto, relacionado con el campo de la Museología Social, es incentivar a la comunidad a fortalecer sus lazos de pertenencia, a valorizar sus recuerdos, sus luchas sociales, en fin, su historia, a partir de su propio reconocimiento en cuanto agentes del patrimonio de la cultura de la Isla. Y así, al final, proponer su musealización.

En consecuencia, se estableció que la tipología del museo es de un Economuseo, con referencia a experiencias de Canadá, en las que, sobre la base de las tareas y objetivos de un ecomuseo, se añadió la posibilidad de crear estrategias para la supervivencia y la generación de recursos financieros

1. Curso de Museologia, Ufrgs, Fabico, Departamento de Ciencias de la Información, Porto Alegre, RS, Brasil, e-mail azen@ufrgs.br

en actividades de valorización del patrimonio local, en específico la artesanía.

Musealización, memoria y patrimonio

Cuando hablamos de cultura, luego viene la idea de las estrategias de supervivencia, que cada sociedad establece para identificación, como parte del mundo existente. El museo tiene la función de llevar a la sociedad a participar en sus eventos. En la modernidad, sigue teniendo el potencial de transformación del concepto de cultura. Se convierte en un espacio de la democracia, así como un lugar para la comunicación de masas. Es el principio del "poder de la acción" de la materia, así como una institución universal en favor del espíritu nacionalista, es decir, el sujeto pasa a través de los museos a consolidar su identidad nacional. Eso es lo que este proyecto tiene por objeto: el reconocimiento de la identidad femenina y sus conocimientos, con el fin de crear un espacio democrático a esta comunidad, para que puedan mirarse como parte de la historia local.

Las tradiciones tienden a permanecer en las regiones que sufren menos las transformaciones sociales y económicas. En este sentido, se puede analizar e interpretar las razones de la tendencia experimentada por la comunidad, y como el conocimiento se produce entre los habitantes de la isla. Evocar la memoria refuerza nuestra identidad. Por lo tanto, las comunidades recuerdan sus orígenes y fortalecen en medio de otros grupos para la práctica de los rituales, objetos, reliquias y restos de su existencia como grupos.

Esta propuesta se inscribe en los debates contemporáneos sobre las formas adecuadas de musealización de la realidad económica y social de la comunidad, fiel a los objetivos del movimiento de la Nueva Museología y de la Museología Social. La in-

tención es intensificar el diálogo y las interfaces entre los investigadores, estudiantes y los ciudadanos, a partir de una acción mediada por la universidad, que contribuya al mantenimiento de los vínculos sociales, las memorias y la identidad de la cultura local, a través del reconocimiento del patrimonio colectivo de los isleños.

Finalmente, es una oportunidad para ayudar a dar un sentido de pertenencia y valoración de la mujer, que, a través de la reutilización de los residuos de la pesca, se constituye en importante actor del proceso de desarrollo sostenible, que ha buscado su sobrevivencia en saberes tradicionales y de desenvolvimiento sustentable. De ese modo, los conceptos de memoria y patrimonio se entrelazan y complementan. El patrimonio cultural inmaterial, por otra parte, abre espacio y visibilidad para las mujeres, que se convierten en protagonistas de su realidad.

Así, son las mujeres que deciden lo que es preservado, conservado y protegido en los museos. Y, a través de la creciente apertura de los museos para la participación pública, es contemplada la inclusión del patrimonio cultural inmaterial, de tal forma que la preocupación por el acervo dedica espacio para el patrimonio. Los usos, representaciones, expresiones, experiencias y técnicas de un grupo pasarán a ser abordados, investigados, conservados, almacenados, revelados y salvaguardados en los museos, convertidos en elementos del patrimonio cultural inmaterial. (Brasil, 2012, doc. electr.).

La protección del patrimonio cultural contribuye a la construcción de la memoria colectiva alrededor de la vida cotidiana, en la cual se reconocen importantes aspectos de su identidad cultural (Silva, 2011). Los museos, al preservar el patrimonio cultural, tanto material (lugares y objetos) como inmaterial (conocimiento), dan vida a la dinámica social.

Las prácticas de las representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, junto con los objetos, permiten el reconocimiento de ellos como un patrimonio de la comunidad. En el caso de la Ilha da Pintada, el patrimonio intangible incluye los conocimientos y prácticas, la historia, las luchas y los recuerdos de las personas, especialmente de aquellas que trabajan en la pesca y en la artesanía. El sentido es entendido por Cury (2005), como la apreciación de los objetos que son transferidos de su contexto a los museos, o a sus propios sitios, como en el caso de la Ilha da Pintada, donde el propio territorio constituye un museo al aire libre, un ecomuseo.

Guarnieri (1990, p.7) mostró que rastros, huellas o restos de “[...] los testimonios del hombre y su entorno, ya sea el medio físico (naturales), es transformado por el hombre medio (que la urbanización es el ejemplo más claro)” tienen un significado social y exigen su preservación. Y ello destaca también que es por su musealización que los paisajes se constituyen en signos, y las imágenes en símbolos. Cuando musealizamos los objetos y artefactos las informaciones presuponen el conocimiento, la emoción, la sensación y la memoria, de modo que el museo permite al hombre una lectura del mundo.

Musealizar significa preservar, mantener viva la cultura de la Ilha da Pintada, según la perspectiva de Cury (2005, p.24), de ser “[...] proceso que integra la conservación y la comunicación [...]”, porque, como señala la autora se refiere a enseñar algo, que el potencial del objeto de museo sea educar. Por lo tanto, la pieza debe ser preservada como testigo: resguardar para enseñar, conservar para comunicarse. Así que se debe promover la preservación y la conservación de elementos de la memoria social, a través de acciones de documentación, comunicación, exhibición y educación. Eso incluye, por ejemplo, alternativas de turismo, donde la memoria se



Las mujeres en el atelier (imagen de Helenice Christaldo).

convierte en un mecanismo para la producción de conocimientos críticos y el ocio entre los grupos sociales. Mirar, participar, debatir, reflexionar y –si es necesario– cambiar.

La creación de un museo en la Ilha integró los elementos del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad, que son los hechos del conocimiento y la práctica del arte, con las escamas de pescado. Éstas son apropiadas y resignificadas por los vecinos y los visitantes de otras localidades. De ese modo, a través de la valorización de sus recuerdos y sus prácticas cotidianas, pueden consolidar, reconocer, valorar y proteger el patrimonio local. Y podrán convertir su territorio en rutas turísticas comunitarias.

La Nueva Museología, la Museología Social y los economuseos

Es importante destacar que la iniciativa para llevar a cabo el proyecto de creación del museo proviene de la comunidad, especialmente, de las mujeres y los pescadores que veían en la musealización una estrategia para salvaguardar la actividad cultural que los identifica. Además, logra que las mujeres se empoderen de sus propias vidas. Y que permite su reconocimiento como actores sociales y económicos de la comunidad. Es, por tanto, una historia

llena de significados, simbolismos, imágenes y, sobre todo, de lucha por la supervivencia diaria, y los sueños de desarrollo y cambio social en la isla.

Como se ha indicado anteriormente, la isla es parte del área ambiental protegida. Esto sugiere que la identidad de la gente que vive allí está vinculada a la naturaleza y a su preservación, ya que la pesca así lo exige. Necesitan de la calidad del medio ambiente, de la protección de los ríos, en fin, de todo el entorno, tan fundamental como el aire que respiran.

Sin embargo, es un barrio de Porto Alegre marcado por profundos contrastes: Sus habitantes viven al lado de ricas mansiones, utilizadas como residencias de fines de semana. Los pescadores, en situación de riesgo social, están ubicados en los de peores índices de desenvolvimiento social de la ciudad. El testimonio del presidente de la asociación indica claramente una idea de la sensación de la gente sobre la realidad de la Isla:

“Yo nací aquí, en la *Ilha da Pintada* y aprendí a vivir bien aquí. La gente se reúne, todos se saludan todos los días, en realidad viven en la comunidad. No es de extrañar que la isla tenga una de las tasas más bajas de las personas con problemas de salud de Porto Alegre y su área metropolitana. ¿Sabes por qué? Dado que las personas se respetan y se relacionan bien. Lo que queremos es revertir la mirada de los turistas, que en los barcos de turismo que pasan en el río, pero no se detienen en la isla, y nos saludan como si fuéramos de otro planeta. Lo que queremos es invertir esa mirada: en lugar de mirar la isla desde Porto Alegre, la isla es que se quiere mostrar, decir lo que es bueno, importante y de calidad [...] Queremos crear una casa de cultura, que pueda mostrar nuestra historia y nuestros logros” (Señor Estêvão, testigo, 13 de junio de 2012).

La propuesta se ajusta a los debates contemporáneos sobre las formas de valorización de la cultura popular, con referencias teóricas de la Nueva Museología, basados en la idea de instituciones abiertas y comprometidas con la comunidad, lo que exige su participación activa en todo el proceso del museo e incluye la preocupación por la vida cotidiana de las personas, éste es el centro de sus atenciones (Varine, 2012; Lersch y Ocampo, 2012; Maure, 1995; Moutinho, 2003). Desde entonces, el museo invirtió sus intereses: desde el acervo al patrimonio; del edificio al territorio, y del público a la comunidad (Varine, 2012), tal como se hace en la *Ilha da Pintada*. Y se constituye en el campo de la Museología Social, que, según Moutinho (1993), se propone adecuar los procesos museológicos a las condiciones de mundo contemporáneo, a través de relaciones orgánicas entre el museo y el contexto social, y para eso asumen la forma de museos comunitarios, ecomuseos, museos itinerantes y otros más, al utilizar diferentes posibilidades de comunicación con el territorio y las personas.

Entre estas perspectivas, la opción local fue la de economuseos, que surgieran en Canadá, con el objetivo de incentivar la integración de los principios de la Museología Social, con la generación de recursos para sobrevivencia económica de los grupos. Para eso, propone el montaje de centros de producción de artesanía, que sean incorporados a la interpretación de la cultura local, por medio de la revitalización de los productos, pero adaptados a la realidad contemporánea, lo que incluye: la utilización de las tecnologías más avanzadas; la gestión de la calidad de los productos; la calificación de las personas para la producción, y la venta de su artesanía en el propio local (Simard, 1989; Cousin, 2000; Klut, 2003). Su estructura se compone de un espacio pedagógico, un atelier de producción, un



El museo de calle [imagen de Helenice Christaldo].

centro de interpretación del patrimonio local, y un lugar de exposición y venta de la artesanía.

El Economuseo de la Ilha da Pintada, así, reúne esas características. Tiene un local para venta, otro para la producción, y centro de documentación e investigación del patrimonio local. Al mismo tiempo, asume características de un ecomuseo, museo comunitario y museo de calle, pero su foco central es la producción y venta de la artesanía, la búsqueda de otras fuentes de desarrollo sostenible, la valorización de la naturaleza y la preservación del ambiente.

Los primeros resultados

En 2012 se hizo el diagnóstico cultural de la Isla, lo que permitió la creación de tres museos: un museo al aire libre, que integró los puntos de interés histórico y cultural del territorio; un museo físico, compuesto por una sala de exposiciones, un taller de producción de artesanías, una tienda para la venta de los productos; y un museo virtual, para la difusión de las actividades. La gestión cultural es comunitaria, a través de la inclusión de los artesanos, escuelas, maestros, estudiantes y demás personas de la localidad, en el planeamiento, ejecución y evaluación de todo el proceso.

Para la inauguración del local, fue montada la exposición "O Imaginario da Ilha da Pintada", compuesta por historias acerca de brujas, hombres lobos, casos narrados por los pescadores, leyendas y curiosidades. La otra iniciativa fue el montaje del "Museo de calle", para la organización de un rutero turístico en todo el territorio de la Isla, con la identificación de sus puntos históricos, culturales y naturales más importantes. Ambas serán incluidas en el museo virtual, estrategia para divulgación amplia y comunitaria de las acciones iniciadas. Cursos de artesanía en madera, yeso y otros materiales contribuyen para ampliar las alternativas de generación de recursos, todos con una profunda preocupación ecológica: en la valorización de los modos tradicionales; en la utilización de materias reciclables, y en el respeto al medio ambiente.

Finalmente, fue iniciado un programa de educación para el patrimonio en las escuelas locales, a fin de permitir que los chicos perciban, comprendan y valoricen las memorias de sus familias, integradas a la historia, la naturaleza y los demás valores de la cultura local. Todo para que el museo sea apropiado como un espacio de la comunidad, y no sólo de las mujeres pescadoras, ni tampoco de la universidad. Sin eso, no es posible pensar en un futuro promisorio para la iniciativa.



Muestra "El imaginario de la Ilha da Pintada" (imagen Helenice Christaldo).

Consideraciones finales

Así empezó nuestra inmersión en la Ilha da Pintada. A través de la integración de los contenidos curriculares de Museología se puede participar en una acción comunitaria, solicitada por las propias personas, a fin de pesquisar, reunir y divulgar sus recuerdos, sus luchas, su historia y sus logros. Desde el primer contacto, nos damos cuenta de que hay mucho para escuchar, grabar y revelar. Y poco para enseñar, hablar y ofrecer. Memorias de las revoluciones políticas, historias de brujerías, leyendas, eventos sobrenaturales, es un repertorio patrimonial infinito. Las personas quieren compartir lo que han vivido y aprendido, para que los otros los conozcan. La Ilha no es una isla, sino un continente, lleno de emociones, historias de vida, sueños y pesadillas. Pero, sobre todo, mucha esperanza, basada en la fe común de otro posible futuro.

Hoy, barcos llenos de turistas pasan distantes y observan la población local "como si fuera de otro planeta", recuerda el señor Estêvão. A partir del

museo, se piensa que ellos podrán detenerse, escuchar las historias de las personas, adquirir su artesanía, y así mirar a los isleños desde otra perspectiva, más inclusiva, solidaria y humana. Entre los estudiantes, los profesores y el personal técnico y administrativo involucrado en la acción, ya se ha forjado un sentido de que la universidad cumple con su papel, al relacionarse de manera integrada, participativa y colectivamente con el otro. Y que la museología es, sí, un campo de conocimiento que se presta a fomentar el desarrollo y el cambio social. Por lo tanto, el proyecto es una posibilidad de llevar los conceptos y métodos de la museología a una práctica que los relaciona con la realidad. Desde este enfoque, la iniciativa ofreció la oportunidad para poner de relieve el sentido de identidad de los isleños, sus memorias y su patrimonio. Y, finalmente, ello facilitó la recuperación de las representaciones de un grupo sobre su historia, expresando su reconocimiento acerca de las ideas y su significado, a través de la mirada de sus habitantes, a fin de que en el futuro sean visibles en la ciudad, que hoy los ignora.

Bibliografía

Cousin, Saskia. (2000). Um Brin de culture, une once d'économie: écomusée & économusée. In: Publics et musées. Nº17-18. Págs. 115-153. Recuperado el 18 de julio de 2013, de: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1164-5385_2000_num_17_1_1158.

Cury, Marília Xavier. (2005). Exposição: concepção, montagem e avaliação. Marília Xavier Cury Cunha. São Paulo: Annablume. Págs. 22-27.

Guarnieri, Waldisa Russio. (1990). Conceito de cultura e sua interrelação com o patrimônio cultural e a preservação. En: Cadernos de Museológicos. Rio de Janeiro, Nº 3. Págs. 7 -12.

Brasil. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Patrimônio Cultural Imaterial. Recuperado el 29 de marzo, en: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginalphan>

Klut, Ana Teresa de Macedo. (2003). Economuseu: a Cada de Bordados. Lisboa: Universidade Lusófona, (Dissertação de Mestrado em Museologia). Orientador: Prof. Dr. Mário Moutinho.

Lersch, T. M. ; Ocampo, C. C. (2004). O conceito de museu comunitário: história vivida ou memória para transformar a história? Museos: nuestra historia viviente. Conferencia Nacional de la Asociación Nacional de Artes y Cultura Latinas, Kansas City, Missouri.

Maure, Marc. (1998). Na nouvelle Muséologie: qu'est-ce que c'est. En Annual Conference of ICOM (17), Proceedings. Noruega. Recuperado en julio de 2013, en: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icofofom/pdf/ISS%2025%20%281995%29.pdf

Moutinho, Mário. (1993). Sobre o conceito de Museologia Social. In: Cadernos de Sociomuseologia. V.1, n.1, Recuperado en julio de 2013, en: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/467>.

Silva, Fabiana Cavalcante Lima da. Diálogo entre museu e comunidade: museu da casa de Portinari. Recuperado el 30 de marzo de 2011, en: <http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/viewFile/235/252>

Sismard, Cyril. (1989). L'Economuséologie: comment rentabilizer une entreprise culturelle. Montreal, Québec: Centro Educatif et Culturel In.

Varine, Hugues de. (2012). As raízes do futuro. Porto Alegre: Medianiz.

Experiencia educativa del Museo Histórico de Placilla. Circuito para la sustentabilidad patrimonial de Placilla de Peñuelas

Pamela Fuentes Pradenas

El presente artículo relata cómo los vecinos de Placilla gracias a la iniciativa de su museo comunitario, descubren y valorizan su memoria y patrimonio. Esto a través de distintas rutas organizadas en su territorio, donde conocen el legado histórico y natural de la zona.

Introducción

¿Cómo mostrar de manera creativa acontecimientos enmarcados en la Guerra Civil de 1891 (Batalla de Placilla), la generación de electricidad para los primeros tranvías eléctricos de Valparaíso, el abastecimiento de agua potable para la ciudad, el nacimiento de la hípica chilena o la veneración de San Cristóbal, el santo patrono de los viajeros y camioneros? ¿Cómo reunir tantos acontecimientos de origen diverso y de distintas épocas, que hoy son sólo recuerdo de aquellos de más edad y descendientes de antiguos pobladores de la localidad? ¿Cómo ponerlos en relación y darlos a conocer para su valoración?

A simple vista, parece una tarea bastante compleja y que reviste ciertos grados de dificultad, por lo heterogéneo de las temáticas y épocas históricas. No obstante, cuando es la propia comunidad la que se hace parte en proyectos de educación histórica y reconstrucción de su pasado, la tarea resulta más simple.

Este es el caso del Museo Histórico de Placilla, museo de tipo comunitario, proyecto surgido bajo la necesidad de los propios habitantes de la loca-

lidad, de reunir en un solo lugar, todos aquellos “tesoros” encontrados y acumulados por años por diversas familias. El proyecto se concreta bajo la organización y ardua tarea de una organización social, sin fines de lucro: el Centro Cultural Placilla.

Es entonces, el centro cultural de la comunidad, el que durante sus 10 años de trayectoria, ha desarrollado experiencias de rescate de la memoria y la historia local, como la que presentamos a continuación: la creación de un circuito para la sustentabilidad patrimonial de Placilla de Peñuelas, que gracias a los aportes económicos del BID, desarrolló talleres de historia local, gestión medioambiental local y turismo sustentable, realizando diversos recorridos y caminatas por la localidad a partir del museo, y siendo “revivida” cada historia del sector por los antiguos habitantes, jóvenes profesionales y algunas organizaciones e instituciones locales.

Los talleres fueron implementados bajo las premisas de: en la educación formal y la historia oficial existía una carencia al no incluir estos acontecimientos en sus currículos, y que las nuevas generaciones no podían “olvidarse” de estos hechos. De allí que se trabajara con la comunidad educativa del sector (colegios públicos y particulares, junto



Participantes de los talleres en el Lago Peñuelas.

a los padres, apoderados y maestros), resultando en una experiencia con gran riqueza y valor, pues conocían desde otro punto de vista la localidad, a la vez que el museo dejaba de ser aquella institución seria, fría y formal.

Contexto: lo que tenemos... lo que nos queda

La localidad de Placilla de Peñuelas se encuentra distante a 10 km del centro de la ciudad de Valparaíso (Patrimonio de la Humanidad por la Unesco y Capital Cultural del país), y a 100 km de la capital de la nación, Santiago de Chile.

Por años, la localidad ha estado al margen de la ciudad central –a pesar de ser un barrio más de ésta-, en relación a la falta de equipamiento urbano, lo que contrasta con el nuevo asentamiento habitacional (gran desarrollo inmobiliario en Curauma) instalado en el sector (de estratos socioeconómicos medios-altos en su mayoría, pero también nuevas poblaciones para la clase media emergente y población de escasos recursos posteriormente), lo que produce profundas diferencias al interior de la zona y, por ende, en su población

respecto de este equipamiento, y que iniciativas de recuperación de barrios¹ han subsanado en parte. Asimismo, el área es depositaria de un rico patrimonio cultural y natural, único en la ciudad, tanto por su valor histórico, como arqueológico y natural. De este modo, desde el punto de vista arqueológico, en el sector del Fundo Las Cenizas, la localidad cuenta con vestigios indígenas precolombinos, conocidos como piedras tacitas.

Desde la perspectiva histórica y cultural, y al conformarse la localidad como un sitio de paso entre el puerto de Valparaíso y Santiago, aún existe evidencia del antiguo Camino Real o Caracol construido en 1795 e inaugurado por el gobernador Ambrosio O`Higgins hacia 1802, el que actualmente se encuentra en uso como calle en algunos de sus tramos.

También por aquella época (noviembre de 1772), la localidad (Peñuelas) es testigo de la inauguración

1. Desde el año 2006 a 2011 intervino en la localidad en algunos polígonos definidos, el Programa de Recuperación de Barrios del Ministerio de la Vivienda y Urbanismo en el equipamiento urbano y social (pavimentación de calles, construcción de centros sociales, juntas de vecinos, junto a desarrollo de talleres para la población).

de su primera capilla en terrenos de la orden jesuita, conocida hoy como Capilla Nuestra Señora del Rosario de Peñuelas, cuyo patrono San Cristóbal –santo de los viajeros– es venerado por una parte de su población, constituida desde antiguo por camioneros y transportistas.

Un hito histórico de gran relevancia fue la Batalla de Placilla, ocurrida en agosto de 1891, guerra civil que dio la victoria a las fuerzas congresistas y que dejó un saldo de más de mil 400 muertos y 3 mil 500 heridos², existiendo aún vestigios de aquella lucha en extensos sectores de Placilla como municiones, armas y osamentas.

Otro antecedente es la importancia que revistió Placilla y sus alrededores para la ciudad de Valparaíso, por dos hechos fundamentales: el abastecimiento de agua potable y la generación de energía eléctrica. Para el primer caso, fueron construidos una serie de embalses y tranques (1869, Tranque Las Cenizas; 1900, Embalse Peñuelas; 1952, Lago Peñuelas). Para el abastecimiento de energía eléctrica de los tranvías de la ciudad, fue levantada, hacia 1905, la Central Hidroeléctrica El Sauce, que junto a la inauguración del Tranque La Luz, en 1910, vendrían a reforzar este sistema.

Cabe recalcar que mucho de este patrimonio se encuentra en completo estado de abandono y deterioro por parte de sus propietarios, y que en la mayoría de los casos sus dueños son empresas cuya finalidad no es la protección de los antiguos inmuebles o sectores naturales, ni mucho menos fomentar el turismo sostenible o la ecuación patrimonial, sino que el negocio inmobiliario fundamentalmente, además del forestal e industrial. A esto hay que sumarle el escaso conocimiento y valoración que los habitantes de Placilla y del resto de la ciudad en general poseen de estos hitos, ya sea

por su condición (privados), así como por la falta de asignaturas dentro de los planes de estudio a nivel local que consideren la valoración del patrimonio de la localidad, y por el poco entusiasmo de las autoridades y el Estado en la promoción y protección de estos sitios de interés histórico y cultural, pese a los esfuerzos de nuestro centro cultural.

Consideraciones y justificación del proyecto

Antes de emprender el proyecto surgieron varias consideraciones a tomar en cuenta que justificaban su desarrollo, tales como el contar con un museo de barrio o comunitario, que a pesar de ser un espacio reducido, sin recursos ni apoyo profesional en áreas como la educación, posee una pequeña colección de objetos de valor histórico expuestos en vitrinas, diseñadas en dos etapas mediante fondos del GORE³, que “relatan” las historias allí ocurridas. Sin embargo, no es suficiente a nuestros ojos para considerarlo un museo contemporáneo, pues tenemos el deber con nuestra comunidad de acercarnos a la noción de “museo vivo”, dejando atrás la tradicional visión del “museo-mausoleo”, fomentando a la vez una ciudadanía más activa, crítica y participativa, y generando un vínculo entre las escuelas del sector y este espacio.

Igualmente, surge la necesidad de instalar y fortalecer un circuito para la sustentabilidad patrimonial de Placilla de Peñuelas, que considere un proceso educativo y de formación de agentes encargados de su propio desarrollo (jóvenes líderes), que cuente con información básica necesaria para el desarrollo de los circuitos de manera responsable con el medio ambiente (patrimonio natural), y que posicione a la localidad como un referente no sólo en la ciudad de Valparaíso, sino que a nivel comunal y regional.

Lo anterior, sustentado en el hecho de que no existen otras instancias –ni a nivel de otros centros culturales de la localidad, ni mediante iniciativa privada, estatal, ni de los colegios del sector– de realizar actividades de difusión del patrimonio natural y cultural de Placilla o de Peñuelas, con un énfasis educativo innovador (que salga de la tradicional aula de clases y de las fronteras del museo), y que se instale como una alternativa de desarrollo desde sus propios habitantes.

Descripción del proyecto

El proyecto consistió en potenciar las rutas de reconocimiento patrimonial, efectuadas por nuestro centro cultural, y dirigidas a la comunidad como una propuesta educativa en terreno. La idea fue extender las rutas, ampliar el público objetivo, desarrollar un proceso educativo a partir del circuito, e instalar la necesidad de su regularidad. Para ello se diseñó y organizó un circuito basado en cuatro recorridos conformados por diferentes hitos naturales, arqueológicos e históricos.

Objetivos

GENERAL:

Fortalecer el patrimonio cultural y natural del sector Placilla de Peñuelas, a través de un circuito patrimonial de re-conocimiento de los hitos históricos, arqueológicos y naturales del sector, realizando procesos educativos participativos e in situ.

ESPECÍFICOS:

1. Fomentar el re-conocimiento del valor natural y cultural de Placilla a nivel local y regional, por medio de la educación patrimonial.
2. Posicionar a Placilla Peñuelas como un refe-

rente de interacción con la naturaleza y con la historia local de la Región de Valparaíso.

3. Implementar un proceso educativo permanente mediante el recorrido de hitos históricos, arqueológicos y naturales del sector.
4. Formar un grupo de líderes del patrimonio placillano.

La experiencia vivida

El proyecto consistió en un ciclo de cuatro jornadas de trabajo vivencial, las mañanas de los días sábados 13 y 20 de octubre, y 10 y 17 de noviembre de 2012, basada en la metodología de “formación de formadores”. En estas jornadas se realizaron circuitos patrimoniales en el sector Placilla de Peñuelas, impartiendo talleres participativos de turismo sustentable local; educación ambiental local e historia local, partiendo desde el propio museo como punto de encuentro e inicio de las rutas.

Invitamos a participar a los seis colegios de Placilla: José Miguel Carrera, Miguel de Unamuno, República de México, Santa Clara, Umbral de Curauma, Siglo XXI y Pumahue; convocando a estudiantes de 7° y 8° año de Enseñanza Básica, y 1° a 3° año de Enseñanza Media; además de algunos apoderados/as y profesores.

Durante los recorridos los participantes tuvieron la posibilidad de “re-conocer” y vincularse con los hitos naturales y culturales que forman parte de la identidad placillana, potenciándola y re-apropiándose de su historia. Desarrollaron así la capacidad de reproducir esta experiencia en los contextos de sus propias escuelas.

Un elemento singular fue la composición heterogénea del grupo que participó en el proyecto, den-

RUTA 1: "LA RUTA DEL AGUA"

(11,2 MILLAS = 17,92 KM)

- **Puente del 1900 y Acueducto de Peñuelas:** recorrido a través de una serie de puentes que conforman el acueducto de Peñuelas, construidos a finales del siglo XIX, con la finalidad de abastecer de agua potable a la ciudad de Valparaíso.
- **Salto del Agua:** impresionante cascada de más de 100 m de altura, única y casi desconocida en la región de Valparaíso. Es un antiguo lugar de recreación de familias de la localidad, pero hoy tiene altos índices de contaminación. Se busca su declaración como Monumento Natural.

RUTA 2: "LA RUTA DE LOS TACITA"

(3,47 MILLAS = 6,16 KM)

- **Tranque Las Cenizas:** primer embalse que se construye para abastecer de agua potable a Valparaíso, hacia 1869. Consta de una gran biodiversidad de especies.
- **Piedras tacitas:** formaciones líticas con forma de morteros muy características del período arcaico, a las cuales se les han atribuido diversos significados míticos o mágicos.

RUTA 3: "LA RUTA DE PEÑUELAS"

(4,29 MILLAS = 6,90 KM)

- **Localidad de Peñuelas:** antiguo sector formado a partir del establecimiento de la Hacienda las Peñuelas de propiedad, en una primera instancia, de conquistadores españoles (1589), y posteriormente de familias acaudaladas.
- **Capilla Nuestra Sra. del Rosario de Peñuelas:** primera iglesia de la localidad, inaugurada hacia 1772, construida sobre la antigua hacienda que perteneciera a la orden religiosa de los jesuitas.
- **Escuela Teniente Julio Allende Ovalle de Peñuelas:** antigua casona de estilo colonial que alberga a la escuela rural de Peñuelas, la cual se encuentra en funcionamiento desde el año 1900.
- **Ex Casa Presidencial de Peñuelas:** antigua casona, testimonio de la residencia temporal y de descanso de algunos presidentes de la República del siglo XX, propiedad actualmente de la Empresa Sanitaria ESVAL.
- **Planta de Tratamiento de Agua Potable 1900:** edificada a fines del siglo XIX para abastecer de agua potable a Valparaíso.
- **Reserva Nacional Lago Peñuelas:** construida en 1900 para dar una solución definitiva al abastecimiento de agua potable de la ciudad. Reserva Nacional, desde 1952, y Reserva de la Biosfera, desde 1985.

RUTA 4: "LA RUTA DE LA LUZ"

(11,2 MILLAS = 17,92 KM)

- **Tranque de la luz:** embalse construido en 1910 para abastecer de agua a la Central Hidroeléctrica El Sauce, igualmente un sector de paseo de las familias placillanas.
- **Central Hidroeléctrica El Sauce:** Construida en 1905 y alimentada por las aguas del Tranque de la Luz, fue la primera central con alternadores construida en Chile. Abasteció de electricidad a la ciudad de Valparaíso y sus tranvías eléctricos.

tro del cual había personas de distintas edades y formaciones, de manera que la retroalimentación generacional aportó una mirada integral. Los relatos de vecinos antiguos de Placilla, respecto de cómo era la vida antaño, los lugares recorridos y los usos sociales que se les daban, constituyeron un importante insumo que se complementó de manera armónica con los contenidos de los talleres.

Un aspecto positivo que surgió como iniciativa del grupo, y de manera espontánea, fue la necesidad de realizar jornadas de limpieza de los lugares visitados. Esto a partir de la molestia por encontrarse con “basurales clandestinos” y con desperdicios arrojados en los caminos.

Muchas de las personas que asistieron reconocieron que siempre habían oído hablar de los hitos recorridos. Sin embargo, nunca habían tenido la oportunidad de explorarlos, menos aún contando con profesionales que realizaran talleres relacionados.

Otro elemento de interés fue el reconocimiento de la flora autóctona, por los asistentes, que antaño era recurrente descubrir y actualmente escasean. Por ejemplo, la achupalla, el queltehue y el kilo. También surgieron relatos de animales encontrados por distintos vecinos y sus familias, como “gatos monteses de más de diez kilos”. Un momento muy especial se vivió con el hallazgo de dos lechuzas que aparecieron en el bosque que rodea el puente de 1900, perteneciente a las obras del Acueducto Peñuelas. Para todos los presentes, era primera vez que tenían la oportunidad de ver, desde tan cerca, a estas aves. Del mismo modo el acercamiento con las piedras tacitas ubicadas en los bosques, como restos de vasijas que se conservan en el museo, fueron de gran aporte para los asistentes.

Participaron de esta experiencia como monitores la directiva y algunos socios del Centro Cultural Placilla, profesionales del área del turismo y cultura, de la historia, de la biología, así como encar-



Estudiantes de Placilla en las instalaciones de la ex Central Hidroeléctrica El Sauce en el taller de historia local, observando fotografías de ésta de hace 100 años.

gados de bomberos de la localidad (13ª Compañía de Voluntarios de Bomberos de Placilla), de la Corporación Nacional Forestal (Conaf), del Centro Cultural José Manuel Balmaceda de Concón.

La apuesta innovadora de la actividad provino, justamente, de llevar a la práctica y en terreno todas aquellas historias expuestas de una u otra manera (en distintos formatos) en el museo. De este modo, los participantes pudieron observar, escuchar, conversar, preguntar y valorar de manera presencial aquellas historias de la localidad relatadas por primeras fuentes y en el “lugar de los hechos”. Lo que fue una forma muy atractiva para todos, pues el museo se transformaba en un punto de partida para conocer más sobre esas historias a futuro.

Desafíos actuales... sueños a futuro

Contar con recursos y contactos estables para desarrollar nuevos talleres educativos enfocados en la experiencia vivida, pues es necesario ampliarla a más personas, no sólo de la localidad sino que de afuera de ella.

Motivar e insertar a la comunidad educativa del lugar a esta iniciativa para que a partir de sus programas, puedan incluir la historia local con mayor énfasis en sus estudiantes y docentes, y educar de manera vivencial.

Insertar al Museo Histórico de Placilla dentro del circuito turístico oficial para dar a conocer las riquezas que ofrece el territorio y potenciarla a través del turismo cultural sostenible.

Consideraciones finales

A partir del proyecto, creemos firmemente en que es posible desarrollar este tipo de actividades de manera más amplia, tal vez de forma remunerada a objeto de contar a su vez con recursos económicos para sustentar en parte la labor del museo.

Asimismo, al fortalecer estas iniciativas podemos vincularlas a otros eventos, como ferias tradicionales donde se muestren y vendan productos elaborados por los propios placillanos (generación de recursos e ingresos para ellos), así como exhibición de actividades artísticas y culturales, y veladas artísticas, etc. Todo relacionado con mostrar, educar y propiciar la valoración de los recursos históricos y culturales que posee la localidad.

Mesa 7:
El paisaje
natural y
cultural como
espacio educativo
dinámico

Educarse desde el patrimonio: experiencia de los humedales en Chiloé

Daniela Barría Díaz y Tomás Jorquera Peña

Los autores analizan la concepción de lo patrimonial desde sus orígenes hasta los últimos años en América Latina, vinculándolo a su rol educativo. Exponen la línea de educación ambiental del Centro de Estudio y Conservación del Patrimonio Natural, Cecpan, que considera a los humedales costeros como parte del patrimonio natural de Chiloé. Finalmente, realizan algunas sugerencias para incorporar los aprendizajes de esta experiencia en otros espacios.

Los espacios naturales... ¿patrimonio?

“Educarse desde el patrimonio” surge simultáneamente como desafío y propuesta para el Centro de Estudio y Conservación del Patrimonio Natural, Cecpan; el objetivo es integrar el eje ambiental desde el patrimonio de la isla de Chiloé, realizando distintas actividades que promuevan una construcción transdisciplinaria acerca de los humedales, incentivando la participación, comprensión, respeto y valoración de aquello que pertenece a todos, contribuyendo a la formación identitaria de cada comunidad.

¿Pueden los espacios naturales contribuir a fomentar aprendizajes significativos para la concientización de lo patrimonial en las personas y al mismo tiempo ser una extensión del aula? Al principio parece no haber oposición, salvo cuando se revisan algunas apreciaciones importantes de lo que significa patrimonio.

El origen etimológico de la palabra patrimonio está bien documentado y nadie discute sus bifurcaciones latinas, pero también, vale la pena fijarse

en que este concepto nace sobre todo en el ámbito familiar-feudal-privado, y su incorporación al ámbito público, además del derecho, no llegó hasta hace pocos siglos (García; 2009). En efecto, “el uso del término empieza en la Francia pos-revolucionaria, cuando el Estado decide colocar bajo su tutela y proteger las antigüedades nacionales a las cuales es atribuido el significado para la historia de la nación” (Teixeira; 2006). Inclusive, llama la atención sobre cómo, en la construcción de los estados modernos, no existía una palabra para los bienes públicos, para el espacio público, ni siquiera desde la tradición griega, por ello “el conjunto de bienes entendidos como herencia del pueblo de una nación fue entonces designado como *patrimonio histórico*... además del aspecto histórico se valorizó como criterio de selección el aspecto artístico y excepcionalidad de los bienes” (Ibid.).

Simonne Teixeira se esfuerza en precisar que para su efectiva consolidación, el estado-nación no pudo prescindir de construir un semióforo¹ nacional –en gran parte representado por el patrimonio cultural entendido como nacional– oriundo de la disputa de poder y prestigio bajo la acción del po-

der político (Chauí 2004), entendiendo que la delimitación de los estados obedeció más bien a una política geográfica, del dominio militar de cada nación (o alianza de naciones). No es de extrañar que prevalezcan zonas de frontera o espacios en disputa para legitimar su propio patrimonio histórico, distinto al de la nación, “el patrimonio viene siendo utilizado reiteradamente para consolidar el sentimiento de identidad y pertenencia de los ciudadanos respecto a la nación”. Evidentemente, el problema surge cuando los sentimientos de la ciudadanía no se alinean con los establecidos por “la nación”.

Fonseca nos ilustra especialmente en el caso brasileño. En la Constitución de 1988, artículo 216, dice que: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Según Teixeira: “El concepto tiende a incorporar incluso el patrimonio ambiental como bien cultural, en un progresivo desplazamiento de la idea de patrimonio constituido tan solo por los bienes históricos y artísticos, casi siempre representados por las edificaciones del clero, del Estado y de la elite”. El problema aparece cuando el Estado que obedece a esta constitución debe significar lo que entiende por patrimonio natural, y los instrumentos políticos y técnicos que desplegará para su uso.

Evidentemente, si la historia pertenece a la nación e históricamente ellos han sido excluidos, no es de extrañar que su historia y creación cultural no sean parte del relato oficial. Esta situación, similar a la realidad intercultural de otros países de América Latina, y en nuestro caso de la Araucanía, evidencia como la concepción de patrimonio no es comple-



Salidas a terreno con la comunidad.

1. En el sentido utilizado por Marilena Chauí (2001) para describir algo que es fecundo. El semióforo simboliza un hecho, un objeto, una persona, pudiendo hacer referencia a varios sentidos, que son capaces de producir otros. Para mayor información véase: Chauí, Marilena. Nação como semióforo. en: Chauí, Marilena. Brasil, Mito Fundador e Sociedade Autoritária. 4. ed. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001. Pág. 103.

tamente compartida por la educación ambiental y, por lo tanto, se haría preciso avanzar más allá.

Más allá de la educación ambiental

Actualmente la educación ambiental complementa al sistema educativo formal, siendo una herramienta interdisciplinaria. Desde esta mirada, Velásquez (2009) señala que *“la que la educación ambiental propicia espacios en los cuales se puedan fomentar valores como el sentido de pertenencia, responsabilidad, tolerancia, entre otros y actitudes positivas hacia la conservación del ambiente”*. Así, *“Educar desde el patrimonio”* busca relevar el conocimiento propio que existe en un ambiente natural hacia la valoración y conservación del ambiente a partir de distintas estrategias que acercan a la comunidad a sus espacios naturales.

En el ámbito de las distintas estrategias la educación ambiental patrimonial, se puede *“configurar como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios”* (Teixeira, 2006). De esta forma, el utilizar los espacios patrimoniales naturales como una extensión del aula, genera en sí mismo un aprendizaje significativo que promueve en los estudiantes la valoración de su entorno y, también, contribuye a la adquisición de conocimientos que se traduce en la comprensión y valoración para la toma de decisiones respecto a lo que los rodea, es así como señala (donde *“el estudiante puede percibir a través de la educación patrimonial su dimensión histórica, fortaleciendo su compromiso con la sociedad”* (Op.cit, 2006).

En el caso de la experiencia de humedales, la conjunción que se genera a partir del entorno natural y cultural, promueve un espacio propicio para la

reflexión del patrimonio, ya que es un ambiente histórico que considera además la identidad de la comunidad. Bajo esta mirada, la labor de un educador ambiental es clave para la promoción de la valoración de estos espacios, ya que según lo señalado por Martínez (2005) *“los educadores ambientales interpretan la interacción de los conocimientos, creencias y ambiente en la medida que apliquen la educación socioambiental de manera holística y analizan críticamente los problemas, aciertos y necesidades actuales”*.

La experiencia

En diferentes establecimientos de las comunas de Ancud, Dalcahue, Castro y Quellón, un equipo científico del Cecpan asesora a profesores, y además ha asistido a los niños en el marco de las siguientes actividades:

1. Talleres de educación ambiental, para niños y niñas de primer ciclo básico: una actividad teórico-práctica, que dimensiona la biodiversidad de los humedales y las relaciones entre las especies, poniendo especial atención sobre las aves migratorias, por la alimentación, abrigo y cobijo que les otorgan esos espacios.
2. A partir de esta iniciativa, organizamos el Concurso de pintura: *“Pintando los humedales de Chiloé”*, financiado por el Ministerio del Medio Ambiente. El certamen recibió más de 250 dibujos pertenecientes a los siguientes establecimientos: Colegio Cahuala, Escuela rural Chullec, Escuela Mirta Oyarzo Vera de Rilán, Escuela rural San Javier, Escuela Teresa de Los Andes, Liceo Luis Alfredo Barría, Escuela Básica de Dalcahue, Escuela rural de Téguel, Escuela rural de Quilquico, Escuela Teresa Cárdenas Quinchao (De las comunas de Dalcahue, Castro, Curaco de Vélez y Quinchao respectivamente).



"Cahuala", dibujo de Sofía Aldea.

3. Con las obras seleccionadas fue elaborado el calendario temático: "Pintando los humedales de Chiloé".

4. Salidas a terreno con la comunidad: en el marco de la celebración de distintas fechas (en que se conmemoran, por ejemplo el Día de las Aves Migratorias, Día Mundial de la Limpieza de Playas, censos de aves) se organizan diversas actividades que promueven el conocimiento de la avifauna y los humedales de Chiloé, especialmente, en la comuna de Ancud, donde reside la sede del Cecpan.

5. Realización del "Seminario Internacional de Conservación de Humedales", durante dos años consecutivos (2011 y 2012), donde actores relevantes de la provincia de Chiloé dan sus experiencias y líneas de acción. Asimismo, convocamos a las autoridades locales para informarse y promover mejores estrategias de conservación de humedales.

6. Realización del "Festival de Aves Migratorias de Chiloé" (FAM) durante dos años consecutivos (2011, en el Humedal de San Juan, comuna de

Dalcahue, y 2012, en el Humedal Quilo, comuna de Ancud), aprovechando las características particulares del archipiélago de Chiloé, en torno a su cultura y a la diversidad de sus aves migratorias².

Los aprendizajes

Recapitulando, la consolidación de los estados nacionales en Europa, sobre todo en el siglo XIX, impuso la necesidad de fortalecer la historia y la tradición en cada territorio como factor generador de una identidad propia. Como consecuencia, la selección y clasificación de bienes que debían servir de referencia para toda la nación estuvo al servicio de la afirmación y reafirmación del Estado y sus di-

2. A través de distintas estrategias de aprendizaje, tales como: charlas científicas, salidas a terreno, actividades lúdicas para niños, obras de teatro, exposiciones, todas acompañadas de las tradiciones típicas de la Isla de Chiloé con gastronomía, música y artesanía. Estos festivales celebran la llegada de las aves migratorias (desde las regiones boreal, neotropical, altitudinal y austral) a los humedales de la isla grande. Los eventos generan una especial motivación en los municipios del archipiélago para realizarlos en sus comunas. De esta manera, el Festival de Aves Migratorias se ha convertido en una actividad itinerante por la isla de Chiloé (el próximo se realizará el 23 y 24 de noviembre en Putemún, comuna de Castro).



Talleres.

rigentes. En este sentido, no pueden olvidarse los aspectos ideológicos que subyacen a las políticas de preservación del patrimonio desde el siglo XIX en adelante. En el caso chileno, la modernización del aparato estatal estuvo retrasada por la liberalización de la economía y la privatización de gran parte del Estado. Sin embargo, la construcción de lo patrimonial se mantuvo íntimamente ligada a las costumbres de la elite nacional (principalmente asentada en la zona central) y, por ende, de su cosmovisión, impuesta a lo largo y ancho del país.

Revisando las experiencias de países sudamericanos y de la Península Ibérica, sobre la forma en que opera la transmisión de las significaciones de lo patrimonial en el plano de la educación formal y de experiencias alternativas, concluimos que, si bien lo patrimonial se mantiene principalmente arraigado a las etapas de nacionalización de los territorios y al plano cultural, por lo menos en el caso chileno, esta experiencia aconteció en un momento histórico que inaugura políticas educativas neoliberales a nivel mundial, que luego será asimilada por casi todos los países de Occidente,

volviéndose perjudicial para la valorización de los espacios naturales a costa del progreso.

Más adelante, por la preocupación internacional, con las convenciones de 1969 y 1973, la Unesco impulsa una significación de lo patrimonial que, además de considerar los aspectos culturales, incluye nociones sobre lo que empezará a considerar patrimonio natural. En América Latina, revisando los casos de Brasil, México, Ecuador y otros países, debido a la profundización (muchas veces forzosa) de procesos de modernización (que no necesariamente modernizaron la significación del patrimonio) el patrimonio como tal, vino a reforzar las identidades nacionales, desplazando los intereses y contextos locales vinculados a la naturaleza o las costumbres arraigadas a ella (especialmente en territorios indígenas).

Más tarde, con la democratización de varios países de América Latina, y el aumento por transmitir la urgencia de preservar, conservar y proteger los patrimonios nacionales y locales, las políticas públicas, las organizaciones no gubernamentales, así

como otro tipo de instituciones científicas, hacen que la protección de la naturaleza, y la educación ambiental a través de ella, se vuelva una necesidad tanto de la nación como de sus localidades.

En el contexto del Archipiélago de Chiloé, el valor patrimonial de los espacios naturales continúa siendo desplazado por la amplia relevancia que tienen los aspectos tradicionales culturales de dicho territorio, sobre todo a nivel internacional. Sin embargo, en la última década, estos espacios –y especialmente los humedales costeros– se han posicionado como sitios controversiales en cuanto confluyen prácticas ancestrales indígenas, usos productivos, lugares de recreación, métodos industriales, y actividades turísticas. Si bien, la interacción entre los agentes atraviesa varios matices, hay que destacar las actividades realizadas en los humedales costeros, tanto por la política pública (Secretaría Provincial de Educación, Secretaría Regional Ministerial del Medio Ambiente) como de iniciativas privadas (hoteles, turismo de interés especial), son tendientes a valorizarlos como espacios patrimoniales. El patrimonio natural es una construcción social que se modifica conforme a la utilización de nuevas tecnologías que permiten un mejor estudio de sus características; con teorías para interpretar su significado; usos que se (re)descubren, y de nuevas prácticas que reinventan la relación que con él se establece.

Como parte de las actividades del Cecpan, y su línea de educación ambiental, utiliza como estrategia la metodología científica que fomenta la observación y la investigación; en el caso de actividades de orden masivo, se responde a estrategias de divulgación del patrimonio a través de charlas, obras de teatro, salidas a terreno, elaboración de calendario temático, entre otras.

De esta manera, el desafío y propuesta es promover el uso de las zonas naturales en que confluye la riqueza natural y cultural. Y en la Isla de Chiloé esto puede apreciarse con mayor particularidad como espacios educativos, pues además de divulgar su importancia ecosistémica, la historia local, y la propia identidad, esta práctica extendida al currículum escolar genera una apropiación de lo que nos rodea, y esta riqueza es relevada hacia las aulas, integrándola de una manera más holística e interdisciplinaria.

Es por ello que parte del desafío y propuesta está en la divulgación de esos espacios hacia la comunidad escolar, las personas que toman las decisiones locales y la comunidad local, es decir, que a partir de estos actores relevantes confluya la apropiación de lo nuestro, de lo que nos rodea.

De esta manera, aseguramos que las próximas generaciones tendrán la posibilidad de conocer la historia de nuestra localidad. Asimismo conlleva a que el manejo de la información, de los conocimientos nos encamine a tomar decisiones que tengan un sentido de equilibrio entre lo natural, lo cultural y la sociedad.

Considerar a los humedales y, en general, a todos los sitios de importancia para la biodiversidad, como espacios educativos y patrimoniales, supone valorar las relaciones que allí se dieron o están dando, permitiendo no sólo un rescate práctico de la memoria local, plasmada en la evidencia material (simbólica, arquitectónica, paisaje) o inmaterial (lenguaje, cultural, etc.) del lugar, sino que además contribuye a un ejercicio de autodescubrimiento de las comunidades educativas, donde los estudiantes aprenden vivencialmente la historia de los primeros pobladores de su territorio en relación con el entorno que estudian.

La adquisición de conocimiento desde la mirada patrimonial, puede utilizarse eficazmente para incidir de forma positiva en la manera en que se entablan distintos tipos de relación social entre diferentes grupos etarios y comunidades. Si sumamos la contribución que este enfoque tiene en el cuidado de los espacios naturales, superamos la simple interpretación de entenderlos como "fuente de recursos vitales" para los seres humanos, sino que los significamos por su valor intrínseco: en lo escénico, espiritual y, por cierto, educativo, lo que además permite conservar nuestra propia identidad.

Bibliografía

De la Cruz Modino, Raquel. (2004). Patrimonio natural y reservas marinas. En Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, vol. 2, N° 2. Págs. 179-192.

Martín-Barbero, Jesús. (2010). La reinención patrimonial de América Latina. En Sphera Pública. Págs. 291-309.

Orduna, Gabriela; Urf, Carmen. (2010). Turismo cultural como experiencia educativa de ocio. En Polis. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 26. Págs. 85-108.

Quintriqueo Millán, Segundo. (2003). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Rojas Alcayaga, Mauricio. (2006). Tradición y modernización: los espejismos en las políticas patrimoniales de México y Chile". En Cuicuilco, vol. 13, N° 38. Págs. 9-132.

Salazar R., Alberto H. (2009). Conservación del patrimonio natural: el caso de la reserva biológica Alberto Manuel Brenes. En Revista Reflexiones, vol. 88, N° 1. Págs. 77-87.

Sánchez, Ana María. (2003). Patrimonio cultural natural. Efectos jurídicos de su declaración". En Revista Estudios Socio-Jurídicos, vol. 5, N° 2. Págs. 156-197.

Teixeira, Simonne. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. En Revista de Estudios Pedagógicos, XXXII, N°2. Págs. 133-145.

Velásquez, Jairo. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. En

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 5, N° 2. Págs. 29-44.

Sitios electrónicos

García Valecillo, Zaida "Política y gestión de la cultura y la administración patrimonial. Encuentros sudamericanos, y seminarios congresos iberoamericanos". Publicado el 22 de mayo de 2013. Recuperado el 10 de agosto de 2013, en <http://educacionpatrimonial.blogspot.com/>

Ortiz Moreno, Cris. Espacio virtual para la consulta y guía de educadores patrimoniales en España. Desde la perspectiva de lo patrimonial en los museos y su difusión entre estudiantes y público asistente a los mismos. Los educadores patrimoniales como roles con necesaria formación en educación patrimonial. Publicado el 18 de septiembre de 2012. Recuperado el 11 de agosto de 2013, en <http://eleducadorpatrimonial.blogspot.com/>

Unesco, World Heritage Convention. Sobre el Centro del Patrimonio Agrícola Mundial. Recuperado el 10 de agosto de 2013, en <http://whc.unesco.org/>

Espacio San Isidro. Arte contemporáneo y formación de audiencias en el contexto universitario

Rodrigo Bruna Chávez y Natalia Miralles Jara

Los autores relatan la experiencia de una sala de arte contemporáneo, dependiente de una universidad, cuyo equipo curatorial ha desarrollado un trabajo educativo inclusivo, a través de estrategias de mediación que acercan a los visitantes “no doctos” a las actuales corrientes artísticas.

Espacio San Isidro (ESI) es una sala de exhibición que depende de la Escuela de Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Su objetivo es promover el arte contemporáneo en sus diversas vertientes, aspirando a ser una plataforma de difusión del arte contemporáneo chileno emergente.

Con un poco más de un año de funcionamiento ha realizado siete exposiciones que han abordado diversos lenguajes artísticos incluyendo fotografía, instalación y escultura entre otros.

AÑO 2012

- “*Quadrata*”: exposición inaugural de académicos y estudiantes de la escuela de Educación Artística. Curatoría de Rodrigo Bruna.
- “*Expansiva*”: escultura contemporánea. Exposición de académicos y estudiantes de la escuela de Educación Artística. Curatoría de Rodrigo Bruna.
- “*Retratos*”: fotografía contemporánea. Curatoría de Jorge Gronemeyer.
- “*Extramuro 12*”: exposición de estudiantes de la Escuela de Educación Artística.

AÑO 2013

- “*Cómo enseñar arte a un conejo de peluche*”: instalación (pintura y objetos). Exposición individual de Antonio Guzmán, artista visual y académico de la Escuela de Educación Artística.
- “*Diálogos*”: pintura, grabado y arte textil. Exposición de estudiantes de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
- “*Chile a 40 años del Golpe Militar*”: fotografía, curatoría de Jorge Gronemeyer.

Arte contemporáneo y mediación

En todas las muestras generamos un programa educativo que tiene como objetivo principal crear diversas estrategias que permitan un aprendizaje vinculado a la comprensión de la producción contemporánea. Esta enseñanza se traduce en una propuesta educativa focalizada en la formación de audiencias a nivel escolar, tarea que es de vital importancia para una escuela que aspira a formar profesores mediadores que potencien el diálogo con los nuevos lenguajes artísticos.



Espacio San Isidro es una sala de exhibición que promueve el arte contemporáneo en sus diversas vertientes.

La propuesta educativa busca formar espacios inclusivos, en primera instancia invitando a escolares y vecinos del sector, buscando transformar la universidad y, específicamente, la sala en un foco cultural que reactive la vida de barrio, generando iniciativas que acerquen al público general a la producción artística contemporánea.

El Espacio San Isidro plantea una estrategia de mediación que alcance estos objetivos, sabemos las barreras que limitan el acceso de la ciudadanía al arte contemporáneo. Actualmente, reconocemos con claridad que ya no basta con otorgar un acercamiento a la oferta cultural otorgando gratuidad, las personas se sienten ajenas al arte contemporáneo por no desarrollar una comprensión cabal de su forma y contenido, sumado a que en muchas ocasiones los espacios museales y culturales no son familiares para ellos, sintiéndose que no pertenecen a los mismos y automarginándose.

Como Escuela de Educación Artística nos vinculamos a la problemática actual de las carencias que existen en la educación artística en nuestros niños y jóvenes. Sumada a la carga horaria marginal del arte en el currículum, está la escasa presencia

del arte contemporáneo en la praxis de las artes visuales en el aula. Si bien en los programas educativos se propone trabajar con artistas contemporáneos, vemos en nuestro quehacer que esto no sucede, y que muchos estudiantes egresan del sistema escolar sin estar alfabetizados en torno a los lenguajes artísticos actuales, no logrando tener una comprensión adecuada de las artes visuales que les faculte desenvolverse en este ámbito.

Hace algunos años Michael Parsons, en su investigación respecto a los estadios de comprensión de las artes, reflexionó a través de un extenso estudio –basado en entrevistas– el fenómeno de como las personas entendemos el arte. Parsons ya no establece etapas cronológicas en el desarrollo de la comprensión, sino que determina como primordial el papel que la educación artística tiene al respecto.

“Estas reflexiones sobre la importancia de una conciencia del estilo y de la rapidez del cambio de nuestro mundo del arte plantean algunas preguntas obvias sobre la educación artística. El espectador medio ya no puede presumir que comparte el mismo marco interpretativo que el artista, u otros espectadores, simplemente por vivir en la misma

sociedad. No podemos entender las grandes obras del siglo XX sólo con mirarlas, como hacemos en la fase tres, como si las hubiera pintado un amigo con quien nos une una comprensión intuitiva. Las diferencias que existen en los supuestos, las interpretaciones y las técnicas son demasiado grandes para poder salvarlas de forma intuitiva. No puede entenderse el arte contemporáneo mediante la simple socialización, sin una educación artística deliberada”.¹

Es por esto que como institución formadora de futuros docentes de artes visuales, consideramos fundamental lograr que a través de la educación artística formal puedan disminuirse las enormes brechas en torno al capital cultural de los estudiantes. Nuestro propósito es democratizar en la escuela el acceso a las artes a través de una educación artística crítica y significativa, en la cual existan conexiones entre el aula y los espacios no formales, como museos y salas de exposiciones, que les permitan desde edades tempranas tener un acercamiento a experiencias estéticas que sean transformadoras y formen nuevas audiencias para el arte contemporáneo.

El ámbito de la mediación en museos y otros espacios que exhiben arte contemporáneo es un asunto complejo, ya que han tenido históricamente reticencia a incorporar módulos interactivos u otras iniciativas que corresponden a la museografía didáctica. A ello se suma la necesidad que tienen por establecer estrategias –llevadas a cabo por los guías que en ocasiones son el único recurso– que faciliten la relación entre obra y visitante.

“Desde afuera se ve al museo de arte moderno como un reducto en el que se refugia la extravagancia de los artistas, cuyas creaciones desconciertan al público. Se habla entonces de elites, de peque-

ños círculos, y se señala el interés por promover esta situación excluyente para ventaja de unos y desmedro de otros. Las dificultades que se suscitan en la recepción del arte contemporáneo engendran juicios que dan razón a los intereses que se sirven de ellos. Esta circunstancia no invalida la creación artística ni la acción del museo. La función de los guías es comportarse como intermediarios entre el público y las obras, ayudar a disolver los prejuicios y favorecer la interpretación. Promover que ese “me gusta” o “no me gusta” que tan a menudo escuchan, sean juicios menos definitivos y que provengan de algo más que de una intuición momentánea o de un sentimiento de exclusión”.²

En este escenario, nos damos cuenta de que se hace indispensable generar estrategias de manera efectiva, que nos permitan posesionarnos en un contexto ya difícil, debido al tipo de arte que nuestra sala acoge y, también, por pertenecer a un circuito alternativo poco conocido, que debe legitimarse como una alternativa válida e interesante para los colegios e instituciones. Organizaciones cuyas salidas extraescolares son escasas, y que optan por espacios de corte más tradicional.

En cuanto a las estrategias mediadoras del ESI, optamos por ampliar –y no sólo dejarlas en la figura del mediador– las exposiciones. Utilizamos hojas de sala, las cuales a través de un texto accesible complementan la visita, abordando conceptos claves de la muestra que entregan información que permita comprender mejor las obras expuestas. Los textos se encuentran en la entrada de la sala, en un dispensador especial para tal efecto, están plastificadas, y los visitantes pueden utilizarlas durante todo su recorrido.

Desde el año 2013, incorporamos en cada muestra un video breve que contiene imágenes del montaje

y entrevistas a los artistas, en donde ellos reflexionan de forma clara respecto a su obra, motivaciones y el proceso de trabajo.

También tenemos el proceso de mediación que realizan los estudiantes y profesores que llevan a cabo las visitas guiadas, quienes utilizan materiales de apoyo y privilegian el diálogo en miras a que los visitantes puedan generar conexiones entre sus experiencias y las obras.

Inclusión

Por el contexto antes señalado, se han establecido estrategias de vinculación en primera instancia con la comunidad, colegios cercanos y juntas de vecinos, así como también con las escuelas que son centros de práctica de nuestros estudiantes.

De esta forma, logramos que nuestro programa llegue de manera más expedita a los colegios que asistieron a las actividades, las cuales se basan en una visita guiada por la exposición y talleres asociados que permitan a los visitantes experimentar en el ámbito de la creación.

El programa educativo busca ser inclusivo, pues se construye desde los diversos actores involucrados. Éste y su gestión no sólo recae en los docentes que supuestamente tienen el "saber" sino que abre un espacio significativo a los alumnos de la carrera de Pedagogía en Educación Artística de la UCSH, que son protagonistas importantes de las visitas y los talleres que realizan, logrando una experiencia fundamental como profesores en formación, docentes que en su futura praxis serán capaces de realizar conexiones significativas entre la educación formal de la escuela y las instancias no formales, como las que promueven los museos y otros espacios culturales como éste.

También nos preocupa incluir a la comunidad en todo sentido, realizando un acercamiento desde la más próxima (universidad) hasta la más externa, que se acerca a la sala interesada por las exposiciones (vecinos, profesores, etc.). Así establecemos vínculos que brindan el acceso a todos, no sólo a un público "experto" sino a cada persona atraída por el arte.

También se realizan visitas y conversatorios con los artistas abiertos a la comunidad, donde los ex-



El programa del Espacio San Isidro incluye visitas a los talleres de la universidad para que los visitantes experimenten los diversos lenguajes, como la fotografía o el grabado.

1. Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós. Pág. 173.

2. Llambias, E. (1996). Una visita guiada a Cobra. *Problemas de la recepción del arte contemporáneo*. En VV.AA Museos y Escuelas. Socios para educar. Buenos Aires: Paidós. Pág. 284.

positores acercan su obra a las personas a partir de un diálogo directo, que aproxima más aún la producción contemporánea.

La gran parte de los asistentes al programa son escolares, de distintas edades. Consideramos que es muy importante abordar el arte contemporáneo desde edades tempranas, por lo que realizamos visitas guiadas desde 6° Básico a exposiciones que, generalmente, son dirigidas a alumnos de Educación Media.

Hemos tenido la suerte de acoger a un público diverso, incluyendo desde escuelas vulnerables a colegios particulares. Hasta la fecha el programa benefició a 500 personas aproximadamente, incluyendo grupos escolares y público en general, quienes participaron en las diversas actividades.

Hasta el momento no hemos realizado una evaluación formal y cuantitativa de la experiencia. Sin embargo, gracias a las opiniones recogidas de los docentes que asisten con sus cursos y de los mismos estudiantes, percibimos una excelente acogida. La visita a un espacio universitario en algunas ocasiones conlleva algún prejuicio, pues los alumnos creían que sólo conocerían la universidad. Pero, luego del primer acercamiento, comprenden que el objetivo del recorrido es muy distinto, y comienzan a participar de forma entusiasta en las actividades propuestas, que buscan estar en sintonía con sus intereses: en todo momento ellos son los protagonistas de la experiencia.

Bibliografía

VV.AA. (1996). Museos y escuelas. Socios para educar. Buenos Aires: Paidós.

Parsons, M. (2002). Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética. Barcelona: Paidós.

Bicipaseos patrimoniales: difusión y apropiación ciudadana del patrimonio cultural de Santiago

Nicolás Aguayo Alegría y Claudia Arellano Yévenes

Esta ponencia describe y analiza una propuesta de recorridos por la ciudad de Santiago en bicicleta, como una forma de interpretación patrimonial, donde el objetivo es provocar una reflexión profunda sobre el contexto urbano transitado. Una intervención que produce integración social, cultural y modal, explican los autores.

Introducción

El Centro Cultural Bicipaseos Patrimoniales es una organización funcional de la comuna de Santiago, que nace a principios del año 2012. Compuesto por un equipo profesional interdisciplinario, nuestro colectivo tiene como misión la difusión del patrimonio cultural y natural de la Región Metropolitana, de la mano de actividades que promuevan el uso de la bicicleta como un medio de transporte sustentable.

Dentro de las iniciativas que realizamos, destacan nuestros recorridos patrimoniales en bicicleta por la ciudad. Uno o dos domingos al mes por la mañana, desarrollamos cicletadas educativas temáticas de forma completamente abierta y gratuita para cualquier interesado. El objetivo es que la ciudadanía reconozca a través de una experiencia innovadora, distintos escenarios y problemáticas urbanas que grafican la realidad patrimonial de la ciudad. La bicicleta, como medio articulador de todo el proyecto, es una plataforma que permite adentrarnos en la historia de Santiago de una manera lúdica, colectiva y saludable.

Pedaleando por el patrimonio cultural urbano

Desde enero del 2012 a la fecha, realizamos más de veinte cicletadas en torno a alguna temática patrimonial de nuestra ciudad. Gran parte de ellas han sido autogestionadas, a excepción de cuatro "Cicletadas educativas en torno al patrimonio natural de Santiago", financiadas por el Fondo de Protección Ambiental del Ministerio del Medio Ambiente. En cada uno de los recorridos contamos con una masiva afluencia de público, con un promedio de 400 participantes por cicletada. Hasta el momento logramos hacer partícipe de nuestras actividades a más de 6 mil 500 personas, todas ellas de diversas características, quienes serán analizadas más adelante.

Las rutas han abordado múltiples problemáticas de la realidad urbana e histórica de Santiago. Bicipaseos en torno a cítés, poblaciones obreras, antiguos cines, barrios, oficios, edificios en ruinas, recintos hospitalarios, son algunos de los tópicos trabajados. La diversidad de perspectivas se debe a que entendemos al patrimonio más allá de su aspecto arquitectónico, como un conjunto de bie-



Bicipaseo Patrimonial "Espacios de educación pública", 20 de octubre de 2013 (imagen de Christian Standen).

nes, creencias, tradiciones o prácticas sociales que, resignificados social e históricamente, permiten vincular a la comunidad con su entorno inmediato. El patrimonio son los recursos que poseen la "capacidad de representar simbólicamente una identidad" (Prats, 1997).

No comprendemos al patrimonio cultural como algo dado, sino como resultado de un proceso de selección y apropiación que es generado desde el presente. En la actualidad, presenciamos una etapa histórica en que la "patrimonialización" ya no responde únicamente a una arbitrariedad cultural ejercida por una minoría o grupo privilegiado por su capital cultural, sino que somos testigos de cómo las comunidades locales, barrios u otros colectivos reivindican su patrimonio cultural y se convierten en los principales actores de su gestión.

Esta situación reafirma nuestra convicción de que el proceso mediante el cual un objeto o práctica cultural adquiere la significación de patrimonio debe estar de la mano de una puesta en valor y apropiación colectiva que reivindique sus valores simbólicos e identitarios. Siguiendo a Bernardo Subercaseaux, podemos afirmar que "un objeto

tangible o intangible que no sea puesto en valor, es decir, que no tenga un significado para la población no tiene sentido de ser considerado patrimonio" (Marsal, 2011).

Recorridos patrimoniales como proceso interpretativo

Considerar el patrimonio como una construcción social permite pensar a la ciudad como un espacio constituido colectivamente por lugares de memoria. Nuestra tarea como agrupación es dar cuenta de estos espacios y ponerlos en valor. A continuación, resumiremos algunas de las etapas que implican el desarrollo y ejecución de nuestras cicletadas educativas.

1. Identificación de la problemática: selección de temática a abordar en el recorrido. A modo de ejemplo para este trabajo, utilizaremos el Bicipaseo Patrimonial realizado por poblaciones obreras de Santiago.
2. Investigación: contextualización histórica, análisis social, cultural y arquitectónico de problemática. En este caso, indagación sobre el proceso de cons-



Bicipaseo Patrimonial "Poblaciones obreras de Santiago", 26 de mayo de 2013 (imagen de Rodrigo Padilla).

trucción de los primeros conjuntos habitacionales planificados para la clase trabajadora en la capital. Catastro de sus poblaciones más representativas.

3. Diseño de ruta: georreferenciación de hitos seleccionados. Generación de ruta tentativa según parámetros de nuestros recorridos (entre 15 y 20 kilómetros, promedio seis hitos por ruta, con una duración máxima de tres horas).

4. Ruta de prueba: previo a la actividad, se ejecuta un ensayo para determinar en terreno el estado del trayecto y las condiciones espaciales para hacer el guiado in situ. Es en esta oportunidad, que establecemos un diálogo con parte de los habitantes de los lugares seleccionados, tanto para informarles de la intervención urbana a realizar, como para levantar información y retroalimentar nuestra investigación. Cabe destacar que muchos de los contenidos nacen a partir de lo que los propios habitantes nos expresan de su entorno.

5. Elaboración de guión: producto de la investigación bibliográfica y testimonial, construimos un guión interpretativo que contenga la información básica del relato patrimonial.

6. Logística: solicitud de apoyo en temas de asistencia primaria y mecánica a grupos ciclistas colaboradores, además de Carabineros de Chile para la seguridad vial. Para esto último, pedimos permiso a la Intendencia Metropolitana. Además, se gestiona el préstamo gratuito de 15 a 20 bicicletas con la empresa La Bicicleta Verde, para los interesados que no cuenten con una.

7. Difusión: programación de la actividad para su difusión en nuestras redes sociales, donde informamos especificaciones sobre la temática del recorrido, horario, lugar de encuentro, extensión y dificultad, junto a sugerencias de equipamiento mínimo. Este proceso es fundamental, dado que nuestro público en gran parte decide participar según les parezca la información publicada con anterioridad.

8. Ejecución de ruta: interpretación in situ de cada hito patrimonial por el equipo de guías, a partir del relato elaborado en guión.

En búsqueda de la Interpretación

Nuestras cicletadas educativas son un acercamiento a lo que se conoce como interpretación

patrimonial, donde el objeto es provocar una reflexión profunda sobre el contexto urbano que estamos interviniendo. Esta disciplina nace a mitad del siglo XX, como una forma de educación en torno a las áreas naturales de Estados Unidos. Durante las siguientes décadas fue perfeccionándose e involucrándose en otros ámbitos, como por ejemplo, el patrimonio cultural. Freeman Tilden, quien fue uno de los primeros en plantear este método, señala que es una actividad recreativa que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos (Tilden, F. 1957). Otros teóricos la señalan como “un proceso creativo de comunicación estratégica, que ayuda a conectar intelectual y emocionalmente al visitante con los significados del recurso patrimonial visitado, para que lo aprecie y disfrute” (Morales, 2010).

Se habla de un proceso estratégico porque la comunicación tiene un objetivo y busca alcanzar ciertos resultados. Persigue un disfrute de los visitantes, pero al mismo tiempo, fomenta la conservación de aquello que observa. De ahí que se afirme que lo relevante no es sólo informar o describir el recurso patrimonial, sino “la forma” en que se revela esa información. Jorge Morales, en ese sentido, postula que la interpretación es un arte, “porque uno tiene que poner de su creatividad y de su cosecha para que las técnicas aprendidas sean efectivas ante el público” (Morales, 2010).

Hay que considerar que trabajamos con un público objetivo que se encuentra disfrutando de su tiempo libre y que no tiene ningún compromiso ni recompensa con la actividad, es decir, no están obligados a prestar atención a nuestras intervenciones, aun cuando nos miren “atentamente”. Por

ello el desafío es generar un proceso de comunicación efectivo y significativo. La manera que hemos escogido para enfrentar este panorama es utilizar diversas estrategias comunicacionales en base a un lenguaje ameno y sencillo, el cual deba ser inteligible más allá de los expertos o especialistas del área. De ahí la labor creativa de la construcción del guión o relato, el cual debe contener el ABCD –siguiendo a Morales–, es decir, un mensaje atractivo, breve, claro y directo.

Lo que más destacamos de esta forma de comunicar y difundir el patrimonio cultural, es que detrás del proceso comunicativo se busca la configuración y entrega de un “mensaje”. El guión que elaboramos posee un esquema conceptual lógico, para que el público visualice un “hilo conductor”. El mensaje interpretativo debe tener una idea clara y definida. Volviendo a nuestro ejemplo, el “mensaje” que queríamos transmitir en el “Bicipaseo Patrimonial Poblaciones Obreras” no estaba ligado a la puesta en valor de criterios estéticos, arquitectónicos o históricos de los conjuntos habitacionales que visitamos. Esto fue solo información que contribuyó a comunicar la idea central de nuestro recorrido. En ese caso, el mensaje y provocación buscaba reflexionar sobre cómo los primeros ensayos habitacionales sociales, contaban con una gran calidad constructiva y con una serie de espacios públicos pensados para el bienestar colectivo del sector trabajador. Mostrar a los conjuntos que visitamos como obras edificadas bajo un paradigma que posicionaba a la arquitectura en función de la felicidad del hombre, nos permitió discutir sobre cómo son edificadas actualmente las viviendas sociales, y el rol de esta disciplina en el contexto urbano.

Desde esta perspectiva, alcanzamos el objetivo final de la interpretación: generar en el público o

visitante una reflexión que promueva una admiración y concientización por el recurso patrimonial, y a su vez fomente el uso y apropiación social por el visitante. Pero, por sobre todo, incentivar una reflexión sobre cómo nuestro entorno responde a una construcción histórica y, por tanto, está sujeto a cambios. Comprender que nosotros somos protagonistas de ese proceso, permitirá impulsar una ciudadanía activa y participe en la construcción de nuestra urbe.

Bicipaseo como proceso de integración

Además de su carácter educativo y reflexivo, nuestros recorridos se han convertido en un espacio de integración transversal para sus asistentes y colaboradores, cuyos efectos enriquecen la experiencia educativa. En este último apartado analizaremos tres alcances que se generan producto de nuestra intervención urbana: integración social, cultural y modal.

1. Integración social: la congregación de más de 400 personas desconocidas entre ellas en un acto común, genera una interacción transversal entre sujetos de diversos perfiles. Según datos de nuestra "1ª Encuesta de satisfacción usuaria", de julio de 2012, constatamos la gran diversidad etaria de nuestros participantes, encontrando ciclistas entre los 3 a los 72 años, los pequeños acompañantes viajan junto a sus padres o familiares en carritos o sillas especialmente diseñadas para ellos. Asimismo, descubrimos que provienen de distintas comunas del Gran Santiago, incluso tenemos la presencia de visitantes de otras regiones y extranjeros. Entre ellos estudiantes, trabajadores, profesionales, desempleados o jubilados.

Cabe señalar que esta diversidad favorece a la experiencia educativa del recorrido, dado que el

aprendizaje puede fortalecerse con relatos de los participantes sobre su propio conocimiento o experiencia respecto al hito. Es decir, el proceso educativo en Bicipaseos no está centrado únicamente en las detenciones y relatos expuestos por el equipo de guías, sino que continúa durante el pedaleo en la ruta, toda vez que hubo alguien que vivenció el hito en relación con la problemática expuesta y da testimonio de ello a sus pares.

También observamos los más variados modelos de bicicletas, algunas que reflejan muy bien la identidad de los que llevan arriba, otras que simplemente son un medio funcional que permite hacer el recorrido. Y pese a que el tipo de bicicleta pueda reflejar de alguna manera algún indicador económico respecto al usuario, este medio de transporte en sí, y sobre todo en Chile, nunca ha sido considerado un indicador de status. Lejos de ser un instrumento u objeto de exclusividad y, por lo mismo, discriminante, la bicicleta en el espacio público y en una congregación masiva de gente, es inevitablemente un medio inclusivo e integrador. En ellas no hay ventanas, puertas ni carrocería que impida la generación de interacción social. Los ciclistas de Bicipaseos Patrimoniales se relacionan mientras pedalean: sonríen, conversan, comentan los hitos, hacen consultas técnicas, prestan e intercambian bicicletas durante el trayecto, y colaboran entre ellos cuando hay problemas mecánicos. Situaciones que probablemente para muchos son ajenas en otras instancias de movilidad urbana.

En nuestros recorridos no tiene relevancia la marca o el modelo de bicicleta, lo único importante es la motivación que cada uno tiene para levantarse un domingo temprano por la mañana y salir a pedalear de forma conjunta. Estimulación que puede relacionarse al proceso de aprendizaje sobre el patrimonio de la ciudad, como también al ejercicio



Bicipaseo Patrimonial "Parques urbanos", 21 de abril del 2013 (imagen de Alejandro Scabini).

colectivo de hacer vida social, por tanto, construir ciudadanía. Aun cuando las motivaciones de los asistentes sean disímiles (recreacional v/s activismo), la integración entre los participantes se da a partir de una forma colectiva y solidaria de trasladarse. Esto contribuye a que nuestros participantes se sientan validados a nivel social y ciudadano.

2. Integración modal: Bicipaseos Patrimoniales, al ser paseos, como lo dice su nombre y no competencias o traslados laborales en días hábiles, generan además de la integración social entre quienes asisten, una interacción con otros modos de movilidad urbana. Al compartir la vía pública con automóviles particulares y públicos, surge la oportunidad de intercambiar algunas palabras e incluso ciertas dudas y recomendaciones entre los usuarios de ambos modos. Usualmente, pese a que se piense lo contrario, el intercambio es gentil, pues ocurre en un horario y un contexto recreativo. Algunas de las consultas más comunes son, por ejemplo: ¿de qué trata la bicicleta-

da?, ¿para dónde van?, ¿dónde puedo encontrar esas sillas para llevar a mi hijo?, ¿cada cuánto se juntan?, ¿dónde puedo saber de los eventos? La reacción de los peatones es igualmente positiva ante la masividad del evento. Las personas paran a observar, se sorprenden de la amplitud etaria y de la diversidad de los participantes. Por lo general, podemos escuchar y ver aplausos en nuestros trayectos.

La bicicleta es un medio integrador en una sociedad diversa que apunta a un nuevo paradigma de movilidad, independiente de su fin y de la periodicidad de su uso, sea recreacional, deportivo, activista o medio de transporte habitual. La bicicleta no reemplazará, en general, a los otros medios de acuerdo a su funcionalidad, tampoco lo pretende, pero siempre está ahí como una alternativa para ser más eficientes nuestros viajes.

3. Integración cultural: cuando planificamos un Bicipaseo Patrimonial, básicamente lo que hace-

mos es pensar y gestionar la integración de problemáticas vinculadas al patrimonio, urbanismo e historia de nuestra ciudad, con diversas organizaciones que trabajan en estos ámbitos. La mixtura de temáticas que desarrollamos, junto a esos grupos, genera una integración a partir de una unidad común: la ciudad. Para nosotros, la producción de acciones desde esta perspectiva busca enriquecer el debate público sobre cómo construimos la urbe, sobre la base de la cultura presente y pasada. En este sentido, la bicicleta junto a la caminata, es uno de los mejores medios para conocer el patrimonio cultural de una ciudad. El ejercicio de recorrerla sobre dos ruedas, fomenta un consumo cultural integral y transversal a cualquier grupo social. Además, es una experiencia de un bajo impacto en el entorno. No es casual que en algunas ciudades –que cuentan con gran número de sitios patrimoniales y culturales–, por ejemplo en sus centros históricos, sólo permitan acceder y movilizarse de forma peatonal o en bicicleta, ya que contaminan de forma mínima, tanto visual como acústicamente, el espacio urbano.

Estos tres tipos de alcances muestran como Bicipaseos plantea un proceso de articulación de sujetos, lugares y medios de transporte en el espacio público. Tales características permiten por unas horas cambiar el ritmo urbano, generando una experiencia innovadora de intervención y aprendizaje en nuestra ciudad.

Conclusiones

La planificación y ejecución de recorridos en Bicipaseos Patrimoniales nos ha revelado que la experiencia educativa-interpretativa debe ser:

- Lúdica, a partir de un medio que permita el contacto directo entre el participante y el recurso patrimonial.

- Dinámica, con temáticas patrimoniales distintas en cada recorrido.
- Transversal en cuanto su contenido y lenguaje considerando la amplitud etaria y socio-cultural de los participantes.
- En el espacio público, debido al carácter de la actividad y a la masividad del grupo.
- Significativa, dado que la experiencia de emplear la bicicleta como medio articulador de nuestros recorridos, genera una integración social, modal y cultural.

Como proyección, esperamos en el mediano plazo replicar y profundizar lo que ejecutamos hasta la fecha, en comunas más periféricas del Gran Santiago. Estamos convencidos de que este modelo de trabajo puede desarrollarse en otras zonas del país, para expandir la integración y el fomento del uso de la bicicleta, de la mano de actividades que promuevan de forma democrática la apropiación del patrimonio cultural por la ciudadanía.

Bibliografía

Alegría, Luis (2002). Museo e Historia: Los usos sociales del patrimonio. En artículos del Museo de Historia Nacional. Santiago de Chile. Recuperado el 8 de julio de 2013, en: http://www.dibam.cl/Recursos/Contenidos%5CMuseo%20Hist%C3%B3rico%20Nacional%5Carchivos%5CMUSEO%20E%20HISTORIA_%20LOS%20USOS%20SOCIALES%20DEL%20PATRIMONIO.pdf

Marsal, Daniela (2012). Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural. Santiago de Chile: Andros Impresores.

Martín, Marcelo (2005). Interpretación del patrimonio en la presentación de la ciudad al público local y visitante. En: Boletín de Interpretación, N° 12, Asociación para la Interpretación del Patrimonio (AIP). Recuperado el 20 de junio de 2013, en: <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/boletin/index.php/boletin/article/viewFile/213/213>

Morales, Jorge (2010). ¿A qué interpretación nos referimos? En: Boletín de Interpretación, N° 19, Asociación para la Interpretación del Patrimonio. Recuperado el 8 de junio de 2013, en: <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/boletin/index.php/boletin/article/viewFile/141/141>

Prats, Llorens. (1997). Antropología y patrimonio. Barcelona: Editorial Ariel.



Los autores y autoras

Los autores y autoras

Nicolás Aguayo Alegría

Licenciado en Historia de la Universidad de Chile, con postítulo en Gestión Cultural en la misma casa de estudios.

Actualmente participa en Cultura Mapocho, Centro Cultural Bicipaseos Patrimoniales y Fundación Sendero de Chile como investigador histórico y guía patrimonial. Además, trabaja en la docencia, educación patrimonial y turismo cultural. Sus investigaciones son en el área del patrimonio cultural e historia urbana, contando con una serie de presentaciones en congresos y varias publicaciones en esos ámbitos. Ha integrado múltiples proyectos e iniciativas que vinculan el patrimonio cultural con el fomento de la participación ciudadana, asociatividad y desarrollo local.

Isla Andrade Pereira de Matos

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, y estudia el Magíster de Educación en la misma casa de estudios, en la línea de Políticas Públicas en Educación, y es miembro del Grupo de Investigación Política y Fundamentos de la Educación.

La investigación de su maestría la realiza en el campo de la educación en los museos, con el título de "Acción Educativa del Museo Afro Brasil: educación patrimonial en la lucha contra la discriminación étnico-racial". Asimismo, participa en diversos eventos académicos en los campos de la historia, la educación y el patrimonio.

Claudia Arellano Yévenes

Geógrafa y Diplomada en Políticas Públicas de la Universidad de Chile, Diplomada en Planificación y Gestión Urbana Integrada de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

En 2011 ingresó como guía y parte de la directiva a Bicipaseos Patrimoniales. Ha trabajado en educación y protección ambiental, en proyectos como

“Conservación del humedal estuarino en la localidad de Carrizal Bajo”, y en las “Cicletadas educativas en torno al patrimonio natural de Santiago”, de Bicipseos Patrimoniales. También, participó en los programas “Servicios Comunitarios en Habitabilidad”, de la Fundación para la Superación de la Pobreza, y “Recuperación de Espacios Públicos Participativos”, de Peñalolén. Colaboró en el Proyecto GEF sobre Transporte Urbano Sostenible, de la ONG Ciudad Viva, y en la investigación y publicación “Geografía de las Oportunidades en el Gran Santiago”, realizado junto al Instituto de Política Pública de la Universidad Diego Portales (UDP).

Daniela Barría Díaz

Licenciada en Ciencias Biológicas de la Universidad Austral de Chile (UACH), de Valdivia, y profesora de Biología y Ciencias Naturales de la misma casa de estudios.

Actualmente está a cargo del área de Educación de la ONG Centro de Estudios y Conservación del Patrimonio Natural (Cecpan), de Chiloé, y complementa su labor en un establecimiento educacional de la isla. También trabajó en Chiloé en proyectos educativos, promoviendo la biodiversidad de la zona, como el caso de las papas nativas.

Tania Basterrica Brockman

Dibujante Proyectista de la Universidad de Playa Ancha (UPLA). Es Magíster en Museología del Instituto Iberoamericano de Museología. Actualmente es directora de Proyectos de la Corporación Museo de Arqueología e Historia Francisco Fonck, de Viña del Mar.

Ha elaborado diversos proyectos, financiados por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), como “Creación y fidelización de audiencias a través de una experiencia dinámica, moderna, tecnológica y educativa del patrimonio natural, arqueológico y etnográfico de Chile”, y “Recuperación y difusión del patrimonio Rapanui, a través del legado de Fritz Felbermayer”, entre otros. Fue académica en las carreras de Dibujo Arquitectónico y Estructural y Técnico en Restauración de Duoc UC, Valparaíso.

Rodrigo Bruna Chávez

Artista visual, Licenciado en Artes Plásticas y Magíster en Artes Visuales de la Universidad de Chile. Tiene estudios de postgrado en Kunstakademie Düsseldorf, en Alemania.

Actualmente es académico de la Escuela de Educación Artística y coordinador del postítulo de Educación Artística, mención Artes Visuales, de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Como artista ha sido exhibido en los últimos años en el Museo de Arte Contemporáneo de Santa Cruz, Bolivia; el Museo de Arte Contemporáneo Niteroi de Río de Janeiro, Brasil; el Museo de Artes Visuales de Santiago, Chile; el Centro d'Art La Rectoría de Barcelona, España; el Australian Centre for Contemporary Art de Melbourne, Australia, y el Newhouse Center for Contemporary Art, de Nueva York, Estados Unidos.

Gabriela Carmona Sciaraffia

Arqueóloga de la Universidad de Chile, Magíster y Doctora en Arqueología y Patrimonio de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Durante 12 años ejerció como arqueóloga y curadora de la Corporación Museo Fonck de Viña del Mar, emprendiendo diversos proyectos de difusión de las colecciones arqueológicas y de educación patrimonial. También ha sido consejera regional del Consejo de Monumentos Nacionales, y docente en la Universidad Arcis y el DuocUC, en sus sedes de Valparaíso. Asimismo, trabajó como evaluadora de proyectos Fondart de la Región de Valparaíso. Gracias a una beca Alban realizó el Magíster de Arqueología y Patrimonio de la UAM, donde hoy es Doctora y personal investigador en formación con el apoyo de Becas Chile.

Rafael Chavarría Contreras

Gestor Cultural, profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Magíster en Gestión Cultural de la Universidad de Chile. En la actualidad es académico y coordinador para la Licenciatura en Historia con Mención en Gestión y Administración Socio Cultural del Departamento de Historia, y asesor en temas de programación cultural para la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la USACH.

Es responsable por parte de la USACH en el proyecto "Red de sitios de me-

moria para la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia”, financiado por fondos de la Unión Europea, y realizado en conjunto con la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi y la Fundación Patrimonio Nuestro. Además, es miembro del equipo de gestión del Festival de Cine Documental de Chiloé. Fue gestor cultural de la Biblioteca de Santiago, y de una serie de proyectos y programas culturales ligados a los derechos humanos, las artes escénicas, la fotografía y las artes visuales.

Ana Maria Dalla Zen

Licenciada en Historia de la Universidad de Rio Grande do Sul, Brasil. Es Magíster en Educación de la Universidad de Rio Grande do Sul, y Doctora en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de São Paulo.

Es académica asociada IV de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, del Departamento de Ciencias de la Información, en el curso de pregrado en Museología. Sus publicaciones, investigaciones, actividades de enseñanza y acciones de extensión universitaria se encuentran en el campo de la Museología Social. Además, es parte del International Movement for a New Museology (Minom/ICOM). Coordina, también, la investigación y acción de extensión universitaria de los programas “Lomba do Pinheiro, Memoria, Información y Ciudadanía”, del Museo Comunitario de Lomba do Pinheiro, e “Iha da Pintada: Mujeres, Trabajo y Memoria”, del barrio Arquipélago, ambos en Porto Alegre. Desde 2011, es profesora visitante de Unipaz - Universidad Holística Internacional.

Irene de la Jara Morales

Educadora de Párvulos, estudió en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), y realizó el postítulo en Psicopedagogía de la Universidad Central. Es Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y Magíster © en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil de la Universidad Finis Terrae.

Es responsable del Departamento Educativo del Museo de la Educación Gabriela Mistral. También ejerce como docente de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Finis Terrae en la cátedra de Territorio, Patrimonio y Comunidad, y Fundamentos psicológicos de la creatividad en la infancia.

Barbara Elmúdesi Krögh

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). El año 2012 cursó un Diplomado en Comunicación Estratégica y Liderazgo en Gestión de Proyectos Culturales en la Universidad de Chile.

Actualmente trabaja en la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam. Además, es investigadora adjunta de una investigación Fondecyt sobre "Terremotos en Chile" de la PUC.

Geraldine Escobar Alfaro

Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de Chile, es Magíster en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

Actualmente integra el Área Educativa del Museo Artequin Viña del Mar, desempeñándose principalmente en el ámbito del diseño gráfico y la realización de audiovisuales. Ha participado en cursos y seminarios destinados a la apreciación cinematográfica, producción de audiovisuales para niños y videos educativos. Produjo y co-ejecutó la animación "La historia del Pabellón París", proyecto Fondart del año 2004, que fue seleccionado en los festivales internacionales de cine de Valdivia, Viña del Mar, Atacama y de Valparaíso.

Victor Fajnzylber Reyes

Profesor e investigador en cine. Realizó estudios en sociología, antropología visual, dirección cinematográfica y cine 3D. Es académico en la carrera de Cine y Televisión del Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI) de la Universidad de Chile.

Ha participado en investigaciones sobre cine y medios audiovisuales, financiadas por organismos públicos de fomento del cine, de las artes, de la investigación científica y tecnológica (CNCA, Fondecyt, Ecos-Conicyt). Actualmente dirige el proyecto de investigación asociativa denominado Red Imagen 3D, financiado por el programa URedes de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile. Es autor y editor de artículos vinculados a los usos artísticos y educativos del cine 3D, y del libro "La imagen táctil, de la fotografía binocular al cine tridimensional", publicado por la Editorial Fondo de Cultura Económica.

Catalina Fernández Velozo

Licenciada en Artes, mención Artes Visuales, con el título profesional de escultora, de la Universidad de Chile. Título de Profesora de Enseñanza Media con mención en Artes Visuales y grado de Licenciada en Educación, de la Universidad de Chile.

Desde el año 2009 ha trabajado en proyectos de educación artística, tanto para aula como para espacios de educación no formal. Actualmente se desempeña como mediadora en el Área Públicos del Museo de la Solidaridad Salvador Allende.

Pamela Fuentes Pradenas

Antropóloga y socióloga de la Universidad ARCIS Valparaíso, Diplomada en Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Es Máster en Historia y Gestión del Patrimonio Cultural por la Universidad de los Andes. Recibió una beca del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España para realizar el curso "Gestión Cultural y Cooperación Territorial", en Madrid.

Actualmente es socia del Centro Cultural Placilla y directora del Museo Histórico de Placilla, desde 2012. En la Dirección de Gestión Patrimonial de la Municipalidad de Valparaíso fue profesional de apoyo en el Área de Participación Ciudadana, así como en el proyecto de cooperación internacional Latinoamérica-Europa, Red de Cooperación Descentralizada (Lecodenet), y como encargada de Participación Ciudadana para el Plan Director de Gestión Patrimonial, Fase II del PRDUV. Ha escrito dos libros de historia local en las comunidades de Alerce Histórico (Puerto Montt) y Carlos Condell-Rahüe Alto (Osorno) para el Minvu. Trabajó en 2012 en el Área de Difusión y Desarrollo para el Observatorio Iberoamericano de Museos (Ibermuseum), del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España.

Daniela Guesalaga Molina

Licenciada en Humanidades, mención Historia, y gestora cultural de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

Es directora del Proyecto "Ver sin Mirar. Accesibilidad para discapacitados visuales en Museo Marítimo Nacional", financiado por el Fondart Regional.

También es socia fundadora de IntegraCultura, una oficina de gestión de proyectos culturales inclusivos, desde el 2011 a la fecha. Fue coordinadora del Área Educación y Extensión del Museo Marítimo Nacional, de la Agenda Cultural Fundación Mar de Chile.

María Cecilia Infante González

Licenciada en Antropología Social de la Universidad de Chile. Realizó cursos de perfeccionamiento como "Museum and education" del British Council, "Curso Regional sobre Educación y Museos" en Ecuador. Ha participado en reuniones anuales de la American Association of Museums, y en pasantías en diversos museos europeos, norteamericanos y centroamericanos.

Actualmente es coordinadora de Educación de la Subdirección de Museos, de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), del proyecto Zona Didáctica Museos que incluye diversos desarrollos educativos para museos, y del diseño, metodología y contenidos de las salas didácticas, salas de animación, exhibiciones interactivas y guías didácticas de los museos Dibam. También colaboró en proyectos externos, como en la co-creación del Museo Artequin, y en la asesoría y capacitación de los museos Histórico de Osorno, Histórico y Militar, y en asociaciones regionales de museos, entre otros.

Tomás Jorquera Peña

Sociólogo de la Universidad de La Frontera (UFRO), de Temuco. Realizó su tesis sobre el uso de las plantas medicinales y el establecimiento de reservas de bosque nativo, impulsado por el Centro de Salud Intercultural Boroa Filu Lawen.

En el año 2012 se integró como investigador del equipo de la ONG Centro de Estudios y Conservación del Patrimonio Natural (Cecpan), de Chiloé. Actualmente trabaja en un estudio de percepción socioambiental de la isla, y en el diseño de estrategias de intervención y manejo para la conservación de espacios naturales del sur de Chile.

Luz Marina Lindegaard Vega

Educadora Diferencial, especialista en trastornos específicos del aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Diplomada en Cultura Científica en Campus Virtual CAEU de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de la Universidad de Oviedo.

Desde 2004, es directora de Educación del Museo Interactivo Mirador (MIM). Fue electa por el período 2014-2015 como coordinadora Cono Sur de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología para América Latina y el Caribe (Redpop). El año 2009 formó parte del Comité Técnico Asesor del Centro Interactivo de Ciencias, Artes y Tecnología (Cicat), Coronel, dependiente de la Universidad de Concepción. Organizó el primer Congreso Mundial de Educación y museografía del MIM, y fue mediadora del programa de formación continua a profesores del mismo museo.

Daniela Marsal Cornejo

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Es Magíster en Gestión de Patrimonio de la Universidad de Greenwich, Inglaterra, y candidata a Doctora en Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid, España.

En la actualidad se dedica a la docencia universitaria, y a la investigación y gestión de proyectos patrimoniales. Fue profesional de la Unidad de Estudios de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam, y ha participado en investigaciones y proyectos histórico - patrimoniales. Es compiladora del texto "Hecho en Chile: reflexiones en torno al patrimonio cultural".

Fernanda Martínez Fontaine

Licenciada en Historia de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), tiene estudios de Género y Cultura de la Universidad de Chile, y es Diplomada de Gestión Cultural de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

Actualmente es encargada de Desarrollo Institucional del Museo de la Educación Gabriela Mistral, espacio donde desempeña labores de difusión, extensión y gestión de las colecciones. Dentro de sus funciones se cuenta la incorporación y reflexión en torno a la temática de género en el museo y en la escuela, labor que desarrolla en conjunto con el Departamento de Educación.

mento Educativo. Además, ejerce la docencia en la mención de Gestión Sociocultural de la USACH, y participa activamente en la organización del rescate y puesta en valor del patrimonio en la organización Bicipaseos Patrimoniales.

Leonardo Mellado González

Músico, integrante de los conjuntos Calenda Maia y Gens Goliae. Es también Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), y Licenciado en Educación con mención Historia de la misma casa de estudios. Es Magíster en Museología de la Universidad de Valladolid, España.

Actualmente es el encargado de Educación del Museo Benjamín Vicuña Mackenna. Es coordinador del Programa de Estudios Patrimoniales y profesor adjunto de las Escuelas de Historia y de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), También es docente de la Escuela de Historia y Geografía de la UMCE, así como del Diplomado "Patrimonio, Comunidad y Cultura Local" de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y del Magíster en Educación y Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica (PUC). Cuenta con varias publicaciones en el campo patrimonial y ha sido curador de exposiciones museográficas. Fue por seis años (hasta el 2012) subdirector de Extensión, Educación y Comunicaciones del Museo Histórico Nacional.

Natalia Miralles Jara

Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de Chile y profesora de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Es Doctora en Educación Artística de la Universidad Complutense de Madrid, España.

Actualmente es académica de la Escuela de Educación Artística de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Ha trabajado como educadora en Artequin, Museo de Artes Visuales, Sala Gasco y Museo del Traje de Madrid, y como docente de educación artística en colegios. Su trabajo en el área de la educación artística está centrado en las conexiones entre los espacios formales y no formales, con el fin de realizar sinergias significativas en torno al aprendizaje del arte.

Alma Molina Carvajal

Licenciada en Arte, con mención en Teoría e Historia del Arte, de la Universidad de Chile. Cursó el taller "Interacciones de calidad: La experiencia educativa del museo", dictado por el Instituto Latinoamericano de Museos y Parques (ILAM).

Actualmente se desempeña como encargada y mediadora del Área Públicos del Museo de la Solidaridad Salvador Allende. También ha trabajado en el desarrollo de diversos proyectos de educación artística para espacios no formales.

Magdalena Muttoni Infante

Antropóloga, Diplomada en Gestión Cultural. Orientación en Gestión en Museos y Patrimonio. Universidad Católica de Córdoba, Argentina. También cursó el "Programa Museos y Educación", de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Desde el año 2009 es encargada de la museografía y los contenidos de la muestra permanente del Museo de Arte Precolombino e Indígena (MAPI), de Montevideo, Uruguay. Tiene experiencia en educación a través de su participación en diversas iniciativas, como el proyecto "El viaje de 'Ygá', la canoa de un solo tronco: aproximación a la navegación prehistórica e indígena en la región", de la Universidad de la República, Uruguay, y "Pasado y presente en la web. Nuestro patrimonio cultural arqueológico", también apoyado por la misma casa de estudios. Asimismo, ha dictado talleres en escuelas y liceos.

Lucía Nigro Puente

Maestra de Educación Primaria y Pre escolar, y Diplomada en Gestión Cultural de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Cursó el ciclo básico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay. Actualmente cursa la licenciatura en Ciencias Antropológicas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma casa de estudios, y en modalidad a distancia el "Programa Museos y Educación" de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Es coordinadora del Área Educativa del Museo de Arte Precolombino e

Indígena-(MAPI), y co-responsable del Taller de expresión plástica Limonada, en convenio con la ONG El Abrojo. También fue docente del Departamento Educativo del Museo Torres García, donde desarrolló propuestas de talleres expresivos para niños vinculados a la obra del artista. Fue maestra coordinadora pedagógica en CAIF-Hogar La Huella, y se especializó en primera infancia y en el trabajo con familias.

Rayen Pérez Ortiz

Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Diplomada en "Patrimonio, Comunidad y Cultura Local" de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Especialista en Educación Tecnológica, Currículo y Evaluación.

En la actualidad, se desempeña como docente de Historia y Ciencias Sociales en el Liceo de Adultos Polivalente B- 133, de la comuna de Lo Espejo, y en el Liceo Froilán Yáñez, de la comuna de La Cisterna. Además, participa como miembro activo de la Agrupación de Educación Patrimonial, promoviendo la resignificación del patrimonio cultural a través de la educación patrimonial.

Pía Pizarro Vásquez

Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Diplomada en "Patrimonio, Comunidad y Cultura Local" de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Cursa el Magíster en Educación, mención Gestión y Liderazgo en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), cuya línea de estudio ha sido la relación entre la gestión escolar y distintas instituciones dedicadas a la protección del patrimonio cultural.

Actualmente se desempeña como gestora escolar de "Chile previene en la escuela" (SENDA), y como tutora del proyecto "Formación para la ciudadanía" en colegios de Peñalolén. También fue parte del programa Servicio País Cultura (intervención Isla de Maipo), como coordinadora de la 2ª versión de la Escuela de Gestión Patrimonial, organizada por la Fundación Patrimonio Nuestro, y como docente del curso de Gestión Patrimonial, de la comuna de Cerrillos. Como Licenciada en Historia sus estudios abordan la fiesta religiosa de la Virgen de Andacollo.

Natalia Portugueis Coronel

Licenciada en Arte con mención en Grabado, Diplomada en Ciencias de la Religión con mención Judaísmo, y candidata a Magíster de Teoría e Historia del Arte en la Universidad de Chile. También es Diplomada en Educación Interreligiosa y Multicultural en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).

Desde 2010 se desempeña como coordinadora del Área de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes, institución en la que trabaja desde 1997. Paralelamente, produce proyectos artísticos independientes para la productora Aleph Arte, y coordina el equipo de educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional Chile.

Macarena Ruiz Balart

Diseñadora industrial de la Universidad de Chile. Es Diplomada en Historia de la Universidad Bolivariana, sede Iquique; Diplomada en Gestión de la Universidad Adolfo Ibáñez, y Magíster en Artes con mención en Teoría e Historia del Arte de la Universidad de Chile. Actualmente se encuentra realizando su tesis doctoral en la Universidad Carlos III de Madrid, en la que analiza la realidad de los museos de artes en Chile, dando especial énfasis a los de Valparaíso.

Desde hace cinco años se desempeña como directora del Museo Artequin Viña del Mar, y es presidenta de la Red de Museos de Viña del Mar y Valparaíso, Red Viva, y es miembro de CECA - Chile. Tiene una experiencia de más de 10 años en las áreas de la museología, la gestión cultural y el estudio de colecciones patrimoniales, tanto en el ámbito ejecutivo, académico y de investigación. Formó y coordinó el programa de educación patrimonial "Pasos", perteneciente a la Unidad de Patrimonio de la Municipalidad de Viña del Mar, y fue directora del proyecto que tenía como finalidad implementar el Museo Artequin de Viña del Mar.

Scarlette Sánchez Lobos

Licenciada en Educación y Pedagogía de Educación Artística en Enseñanza Básica y Media, con mención en Artes Visuales de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH). Cursó el Diplomado en "Patrimonio Cultural, Memoria y Ciudad" de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC).

Desde el año 2012 se desempeña como mediadora en el Área Públicos del Museo de la Solidaridad Salvador Allende.

Mauricio Soldavino Rojas

Profesor de Educación General Básica del Instituto Profesional Luis Galdámez, es Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, y actualmente cursa el Diplomado en "Patrimonio, Comunidad y Cultura Local" de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

Se desempeña como profesor del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional. Anteriormente, en 2003, ingresó al Archivo Nacional Histórico, lugar donde trabajó con importantes archivos, como el de la Corfo y de la Cárcel Pública, entre otros. También colaboró activamente en las visitas guiadas para el Día del Patrimonio Cultural, procurando que éstas fueran permanentes.

Marcela Torres Hidalgo

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Actualmente cursa el Diplomado "Patrimonio, Comunidad y Cultura Local" de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

Desde 2010 es encargada del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional, años antes había sido profesora guía y también jefa de la misma unidad. Entre los años 2000 y 2010, organizó y estuvo a cargo de la biblioteca y CRA del colegio Manquecura, perteneciente a la red de colegios Desarrollos Educativos.

Fernanda Venegas Adriazola

Profesora en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Ha realizado cursos de perfeccionamiento como "Geografía para la Paz", a través de una beca CPEIP, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UACH), y el Diplomado en "Patrimonio, Comunidad y Cultura Local" de la USACH.

Actualmente trabaja en la "Agrupación de Educación Patrimonial", organización voluntaria que creó junto a amigos profesores de historia, realizando diversas iniciativas, la más destacada ha sido el Proyecto Fondart 2012 "Educación Patrimonial en la Zona Típica del Pueblo de Lo Espejo". A través de un concurso público, en 2011, ingresó al Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional, y desde julio de este año ejerce como docente de pregrado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). También fue profesora en colegios municipales de sectores vulnerables de la Región Metropolitana, en el marco del programa "Servicio País Educación", de la Fundación Superación de la Pobreza.

Claudia Vergara Ibacache

Arquitecta, estudió en la Universidad Técnica Federico Santa María (USM) de Valparaíso. Representó a su Escuela de Arquitectura para el montaje universitario en la XVI Bienal de Arquitectura: Hacia una arquitectura que cuide nuestra tierra, con el proyecto "Hotel Dique en la Isla de Chiloé". En 2011 se certificó en diseño en permacultura por el Centro de Investigación, Desarrollo y Enseñanza de Permacultura (Cidep), en El Bolsón, Río Negro, Argentina.

Actualmente trabaja como Inspectora Técnica en Obra (I.T.O.) en Carabineros de Chile, y cursa el Diplomado en Estudios Críticos y Curatoriales en la Facultad de Arte de la Universidad del Desarrollo (UDD). En el 2010, participó en la exposición organizada por Rodrigo Tisi, SCL2110, con el proyecto "Cluster barrial" para los ascensores de Valparaíso.

COMISIÓN ORGANIZADORA
DEL V CONGRESO DE
EDUCACIÓN, MUSEOS
Y PATRIMONIO

LUIS ALEGRÍA

Académico Facultad de Estudios del Patrimonio
Cultural de la Universidad SEK.

PATRICIA HERRERA

Presidenta del Comité de Educación y Acción Cultural,
CECA- Chile.

CECILIA INFANTE

Encargada Área Educación de la Subdirección de
Museos, Dibam.

FERNANDA MARTÍNEZ

Encargada de Desarrollo Institucional del Museo
de la Educación Gabriela Mistral.

LEONARDO MELLADO

Encargado de Educación del Museo Benjamín Vicuña
Mackenna, Dibam.

DELIA PIZARRO

Periodista del Departamento de Comunicaciones
de la Dibam.

MACARENA RUIZ

Directora del Museo Artequin Viña del Mar.

VALERIA VERA

Jefa de Innovación y Transferencia, Dirección de
Educación del Museo Interactivo Mirador, MIM.

PRODUCCIÓN Y COMUNICACIONES

Departamento de Comunicaciones de la Dibam.

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
Magdalena Krebs Kaulen, directora y representante legal.

CECA-Chile
Patricia Herrera Styles, presidenta.

ICOM-Chile
Beatriz Espinoza Neupert, presidenta.

Auspicios
Ministerio de Educación.
Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
Universidad de los Andes.
El Mercurio.

Coordinación editorial
Departamento de Comunicaciones Dibam.

Edición
Delia Pizarro San Martín.

Corrección literaria
Héctor Zurita Pereira.

Diseño
Marcela Ávila Vivero.

Imprenta
Alvimpress.

FEBRERO 2014.

