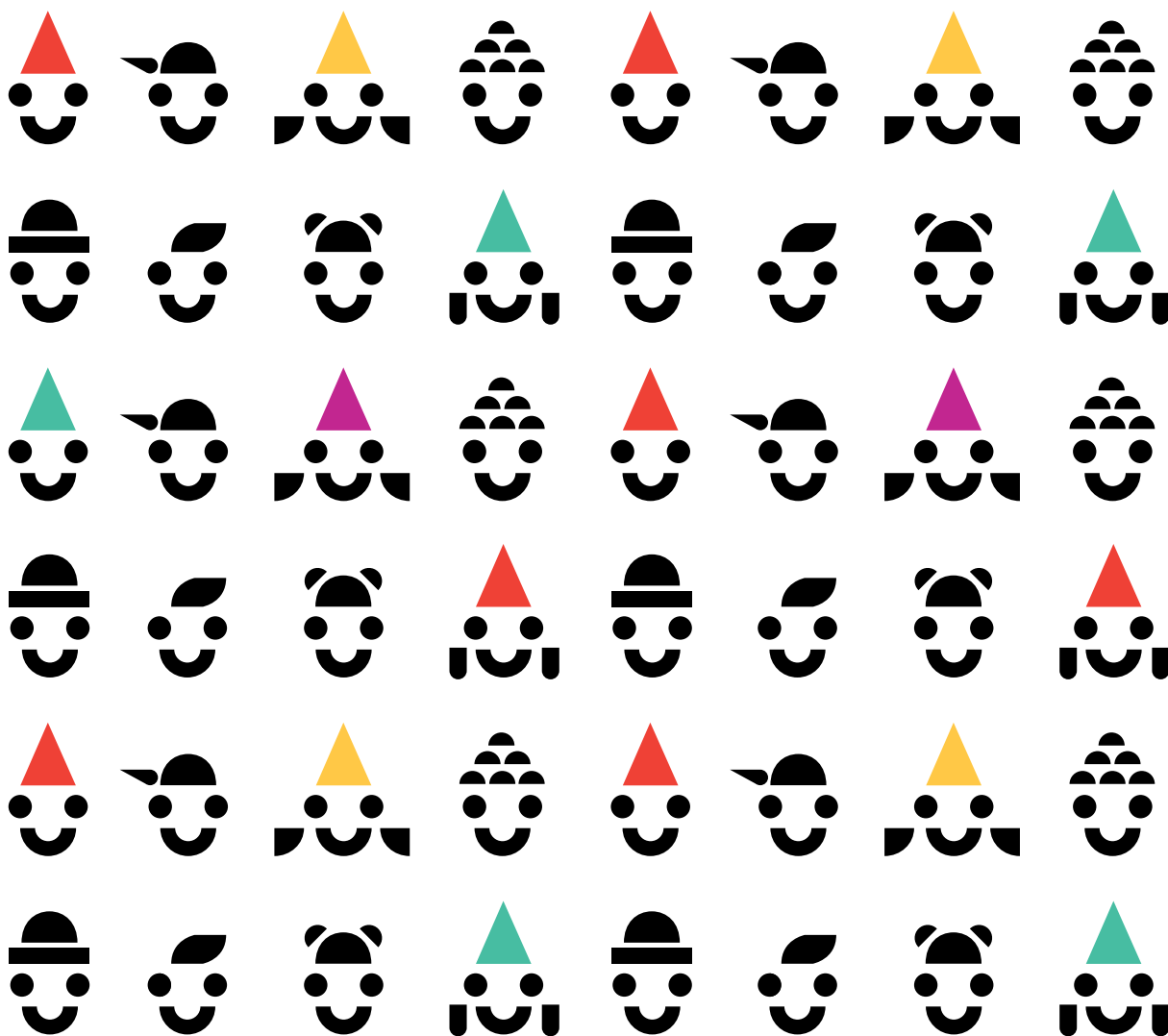


VI Congreso Educación, Museos y Patrimonio

Calidad, equidad e inclusión:
el aporte desde la educación
no formal



VI Congreso de Educación, Museos y Patrimonio

Calidad, equidad e inclusión: el aporte desde la educación no formal.

Comité de Educación y Acción Cultural, CECA- ICOM Chile

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos

Museo Histórico Carabineros de Chile

Registro de propiedad intelectual N° 259921

ISBN 978-956-244-338-8

Presidenta del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA- ICOM Chile

Patricia Herrera Styles

Director Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos, Vicepresidente Ejecutivo del

Consejo de Monumentos Nacionales

Ángel Cabeza Monteiro

Director del Museo Histórico de Carabineros de Chile

Jaime Latrille Niembro

Edición: Delia Pizarro San Martín

Diseño de imagen congreso, diagramación interior y portada: Marcela Ávila Vivero

Imágenes: expositores

Impresión: Ograma

Departamento de Comunicaciones Dibam

Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 651, Santiago de Chile.

Teléfono (+56) 223 605 244

congresoeducacionmuseos@gmail.com

Ninguna sección de este libro, comprendido el diseño de la portada, puede ser reproducida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos, químicos o electrónicos, incluidas las fotocopias, sin permiso escrito de la editora.

Los contenidos de esta publicación son de responsabilidad de quienes los emiten y no representan necesariamente el pensamiento del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA- ICOM Chile, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y el Museo Histórico Carabineros de Chile.

Impreso en Chile / printed in Chile

VI Congreso Educación, Museos y Patrimonio

Calidad, equidad e inclusión:
el aporte desde la educación
no formal

<u>8</u>	Presentación	<u>Primer día</u>
	Conferencia inaugural	
<u>12</u>	Museos y bien común: La educación museística como práctica de libertad, equidad e inclusión, Daniel Castro .	
	Mesa 1: Calidad de educación en los espacios formales	
<u>24</u>	“ARQkuden”. Futuros ciudadanos conscientes y con pensamiento crítico de su Medio Ambiente Construido, Rocío Montaña .	
<u>34</u>	Concurso escolar de teñido y creatividad: Colorearte, Angélica Gellona, Patricia Reutter y Alejandra Valdés .	
<u>44</u>	Arqueología y patrimonio: Arqueoniños, una propuesta de vinculación entre la ciencia arqueológica y la comunidad escolar en el Museo Histórico Nacional, Camila Opazo .	
<u>52</u>	La organización institucional como reflejo discursivo en espacios culturales, Matías Cornejo .	
	Mesa CECA 1: Educación e institución	
<u>68</u>	Red Pedagogía de Museos Latinoamérica, Lisa Flükiger y Cristián Gallegos .	
<u>76</u>	Museo Histórico Carabineros de Chile: etapas para el posicionamiento en el ámbito educativo no formal, Paulina Pinto .	
<u>86</u>	Experiencia de una educación activa ante los desafíos de la nueva museografía en el MHN, Alejandra Baradit, Juan Pablo Cruz y Andrea Vivar .	
	Mesa 2: Equidad y apropiación social del patrimonio cultural	
<u>98</u>	Etnografía visual: estudiando la faja textil mapuche, Susana Chacana .	
<u>104</u>	¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la historia del arte, Loreto Ledezma .	
<u>112</u>	“Somos tierra de colores”: comunidades educativas y apropiación de símbolos y referentes culturales propios, Red Mediación Artística - Área Educación del MAPA .	
<u>122</u>	Etnografos escolares: descubriendo el patrimonio cultural	

Segundo día

	inmaterial del Gran Valparaíso, Patricio Gutiérrez, Danilo Jara, Carolina Maturana y Ángelo Villagrán .	
	Conferencia	
<u>136</u>	Calidad, equidad e inclusión. El aporte del Comité para la Educación y la Acción Cultural (CECA), Emma Nardi .	
	Mesa 3: Museos, comunidades y memorias locales	
<u>148</u>	Latinoamérica, una historia, Mauricio Soldavino, Marcela Torres, Carla Vargas y Fernanda Venegas .	
<u>156</u>	Sobre inclusión, participación y otras transformaciones: el caso del Museo del Oro de Colombia, Ana María González .	
<u>162</u>	Democratizar los museos: co-creando exhibiciones con las comunidades en el Museo de Hackney, Rayén Gutiérrez .	
<u>174</u>	Museo temporal: colección colectiva de vestigios locales, Eduardo Partarrieu e Isabella Sottolichio .	
	Conferencia	
<u>184</u>	Inclusión y diversidad cultural, Magaly Cabral .	
	Mesa CECA 2: Descentralización, experiencias educativas museales en regiones	
<u>202</u>	Semillas, historia, mujer y ruralidad: el semillero de papas nativas del Museo Regional de Ancud, Victor Hugo Bahamonde .	
<u>208</u>	El arte viaja por Magallanes: aprender, jugar y contemplar, Dusan Martinovic .	
<u>228</u>	Museo Escolar Cruz Grande - Chungungo: Aprendizaje informal sobre el patrimonio natural y cultural, Verónica Cerda, Diego Miranda, Helmo Pérez, Matías Portflitt y Mylene Seguel .	
<u>236</u>	El vuelo del cóndor por el Museo de la Ligua, Darío Aguilera, Jenny Escobar y Robinson Garrido .	
<u>240</u>	Autores y autoras	
<u>245</u>	Comité organizador	

El VI Congreso de Educación, Museos y Patrimonio fue una instancia para pensar y dialogar sobre el debate que desde hace años se desarrolla en Chile, y cuyo hito central es la implementación de una reforma educativa, que tiene como ejes centrales la calidad, la equidad y la inclusión.

Precisamente el encuentro –a través de diversas experiencias y reflexiones– abordó cómo desde la educación no formal, es decir, la que llevan a cabo los museos y espacios patrimoniales, aporta desde sus propias dinámicas a esta discusión.

Como reconoce Unesco (2005), no existe una sola definición para estos conceptos, lo que hace más compleja toda su implementación. Pero además, a diferencia de los enfoques que los entienden por separados y disociados, este organismo internacional plantea que tanto calidad, equidad como inclusión, son indisociables.

Por tanto, la convocatoria a los expositores y expositoras fue buscar posibles respuestas a la siguiente pregunta: ¿qué estamos haciendo en el ámbito de la educación no formal en el campo de los museos y del patrimonio cultural respecto a calidad, equidad e inclusión?

En las siguientes páginas conoceremos 18 experiencias de diversas partes de Chile, e incluso una de Colombia, en las que equipos de educadores de museos e instituciones patrimoniales develan su quehacer y compromiso para complementar los aprendizajes de niños, jóvenes y adultos.

Finalmente, también se contó con tres conferencias de invitados internacionales, las que ampliaron la mirada a otras regiones del planeta para conocer las proximidades y distancias del trabajo educativo museal.

Conferencia inaugural

Daniel Castro

Museos y bien común: la educación museística como práctica de libertad, equidad e inclusión

— Daniel Castro Benítez

Este texto más que la presentación de una experiencia particular busca presentar reflexiones conceptuales sobre el quehacer educativo museístico contemporáneo en favor de una cultura poética y política que tenga por objeto permitir el reconocimiento de nuestros ciudadanos como sujetos activos, críticos y dinámicos. Igualmente y, en ese contexto, es necesario redimensionar el concepto de “identidad” como el de una ciudadanía plural que demanda la libertad, la equidad y la inclusión, plena de derechos pero también de deberes en búsqueda del bien común.

Política y poética de la acción museística

“El sentido de la política es la Libertad”, dice Hanna Arendt, la filósofa judía alemana, y es a partir de este postulado, junto a reflexiones de otros pensadores como Paulo Freire, John Stuart Mill, y Georg Steiner, que pretendo hacer una revisión crítica sobre la acción educativa que debería realizar un museo latinoamericano en el siglo XXI, consecuente con su responsabilidad social y política en función de la ciudadanía, la democracia, la inclusión y la equidad.

Por ello, desde el momento en que se llevaron a cabo las revoluciones de finales del siglo XVIII y la consolidación de los estados nacionales, se identifica a los museos en uno y otro lado del Atlántico como reflejo de esas nuevas comunidades inscritas en ese ideal político, y en ese marco, se ha considerado a estas entidades culturales como instrumentos y herramientas en función de la educación pública.

Por lo tanto, y una vez que se consolidan los grandes museos nacionales, a partir de la apertura de las colecciones reales al gran público, la intencionalidad de la iniciativa era “educar el gusto” de esos nuevos ciudadanos. Y posterior a esa intención “política”, ya

1

Freire Paulo. Política y educación. Siglo XXI Editores. Octava reimpresión 2013.

entrado el siglo XIX, se buscó que esa educación fuera a partir de la razón o la *inteligibilidad*, tal como ha sido nominada por muchos filósofos, desde Platón. Sin embargo, estos campos de aprendizaje degeneraron en áridos procesos de memorización y asimilación pasiva de conocimiento, que no daban campo a dinámicas de activación de la *sensibilidad* y de la subjetividad, y mucho menos a la *poiesis*, entendida como el punto medio entre temporalidad y eternidad, entre materia y espíritu, entre *el hombre* y “el otro”.

Por otra parte, y desde la dimensión política que debe estar presente en nuestra tarea, es Paulo Freire quien nos orienta a partir de lo que él denomina reflexión político-pedagógica. Dice Freire: “Cuanto más seguro me siento de que estoy en lo cierto, tanto más corro el riesgo de dogmatizar mi postura, de *congelarme* en ella, de encerrarme sectariamente en el círculo de la verdad. Y esto no significa que lo correcto sea “deambular” en forma irresponsable, receloso de afirmarme. Significa reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción y de la reflexión, de la *curiosidad* en constante movimiento de búsqueda. Es por lo que la preocupación por la naturaleza humana se halla tan presente en mis reflexiones. Naturaleza humana constituyéndose en la historia misma y no antes o fuera de ella. Un ser con vocación para *ser más*. Esa vocación de ser más que exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía. Y sin la lucha política, que es la lucha por el poder, esas condiciones no se crean.”¹

Por consiguiente, se plantean entonces dos condiciones indispensables para el desarrollo de la acción educativa en un museo: la política y la poética. De ellas entiendo la primera como las circunstancias por medio de las cuales el museo del siglo XXI identifica su razón de ser, sus funciones y su responsabilidad frente a la sociedad, por medio de condiciones, procesos de reflexión y renovación, a partir de un claro derrotero filosófico o conceptual. Y por otra parte, considero la dimensión poética en un museo como las variadas formas en que la institución museo debe retarse a comunicar y compartir de manera creativa, sugestiva, interrogativa, polisémica y sensible esa misma razón de ser, al conjunto de grupos que conforman las sociedades en las que se encuentran inmersos.

Es entonces, en este punto, que supongo necesario instalar en el debate la primera pregunta: ¿Estamos apelando a activar y poner en práctica la idea de libertad, equidad, e inclusión en nuestros museos en función y beneficio de los ciudadanos-visitantes a partir de las dos dimensiones mencionadas anteriormente, y en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la acción educativa?

Libertad, equidad, inclusión y bien común

Según John Stuart Mill, el filósofo inglés, la primera versión identificable de una sociedad con gobernantes y gobernados muestra la relación entre éstos de la siguiente manera: los gobernantes tienen un poder casi ilimitado sobre los gobernados. Además, éstos obtienen a cambio la protección de los gobernantes, especialmente frente a agresiones externas. La evolución de este estado de cosas llevó a la limitación del poder de los gobernantes, de tal manera que existían determinados actos que no podían llevar a cabo, en contra de sus propios súbditos. Lo contrario justificaba la rebeldía individual y hasta la rebelión general. De esta forma, los gobernados estaban protegidos contra la agresión de sus propios gobernantes. Un paso más lo constituyó el establecimiento de nuevas limitaciones para el poder: no podían emprender determinadas acciones sin el consentimiento de los gobernados.

El mayor cambio cualitativo tuvo lugar cuando la sociedad comprendió que la única forma de salvaguardarse de sus gobernantes era procurar que éstos compartieran los mismos intereses y objetivos. Así, se pasó a una situación donde los gobernantes eran escogidos por los gobernados, para un tiempo determinado en los ejercicios de “democracia participativa”. Lógicamente, esta nueva situación aconsejó relajar las limitaciones establecidas hasta la fecha para el poder. Dado que ambos grupos sociales comparten los mismos objetivos e intereses, no es necesario salvaguardarse de las decisiones de los gobernantes, imponiendo restricciones innecesarias. Y éste fue un error. A pesar del supuesto teórico según el cual el poder y el pueblo comparten objetivos comunes, la experiencia ha demostrado que este modo de funcionamiento oprime de alguna forma la libertad del individuo.

Por otra parte, las perspectivas conceptuales que han ido abonando la noción de ciudadanía, y exploran la tensión que recorre a dos vertientes aparentemente contrapuestas, nos llevan a identificar otros dos campos en los que ésta es posible: la republicana clásica y la liberal. Así mientras el énfasis de la ciudadanía liberal está puesto en la titularidad y el ejercicio de los derechos individuales en función de la búsqueda del interés propio de cada ciudadano, la visión clásica supone la participación de éste en la comunidad política en aras del bien común.

Como se sabe, en especial en nuestras naciones latinoamericanas, las independencias, de hace más de 200 años, generaron el debate sobre ese fenómeno y crearon una nueva categoría de sujeto político:

el ciudadano. Sin embargo, reconocemos que en aras de un peligroso reduccionismo, se han diluido casi exclusivamente al hecho de pensar en el ciudadano en función exclusiva de los ejercicios de democracia participativa –indudablemente determinantes para nuestras sociedades de siglo XXI–, pero no son los únicos que deben observarse para poner en acción dicho rol en contextos de locales, regionales y globales.

En ese orden de ideas si usamos parte de estos símiles de la búsqueda de representación, de participación, de libertad, por parte de los individuos, y de las limitaciones o la autonomía que propician gobernantes a sus gobernados, gobiernos e las instituciones museísticas estas categorías parecen identificarse en sus prácticas, en particular con relación al tema de los compromisos que se establecen entre las instituciones y sus beneficiarios, de lo que los museos no estamos exentos.

Considero que no hay gran diferencia entre la manera en que se ha intentado impartir conocimiento y procesos de aprendizaje en los museos, desde el instante en que decidimos convertirnos en instituciones públicas. Por ellos toca realizar un acto de contrición, y reconocer que los museos hemos sido espacios hegemónicos y máquinas ideológicas, porque nacimos a partir de ese ejercicio político y taxonómico basado en diferencias interculturales y disciplinares. Por una parte, el arte, la historia, la ciencia, por otra la clase, la raza, el género y como prolongación de los anteriores, las territorialidades de esas categorías llamadas naciones.

Por consiguiente, esas diferencias generan ideologías discriminatorias y de resistencia, al decir de Paulo Freire. Y según él, lo que genera la ideología discriminatoria no es la cultura discriminada, sino la cultura hegemónica. Asimismo, la cultura discriminada genera la ideología de la resistencia, que en función de su experiencia de lucha, explica formas de comportamiento ya más o menos pacíficas, ya rebeldes, más o menos indiscriminadamente violentas, o críticamente orientadas a la recreación del mundo que condice a demandas por la inclusión y la equidad.

En ese contexto, es necesario reconocer igualmente que lo que los museos hemos intentado hacer a lo largo de décadas, por no decir siglos, es domesticar a nuestros visitantes por medio de las ideologías y categorías que nos identifican de manera simplista y categórica: el arte, la ciencia, la tecnología, la historia, etc. O los visitantes como individuos letrados o no letrados, cultos o “incultos”, disciplinados o indisciplinados. Y en donde el museo ha pretendido “pedagogizar” a ese niño, joven e incluso al adulto en sus conductas

y en sus acciones. Ello indica, entonces, que evitamos poner en práctica un verdadero espíritu o sentido de libertad, pues lo realizado es una simple construcción de simulacros de ejercicios libertarios. Porque el museo ha excluido la polisemia de sus discursos; el museo ha buscado conducir al visitante en recorridos lineales y cronológicos; el museo ha insistido en presentar verdades absolutas y no interpretaciones relativas; el museo se ha quedado atrapado en las grandes narrativas de la taxonomía disciplinar, y más aún en la categorización de cuáles son los grupos que históricamente deben tener acceso a sus espacios y manifestaciones.

Por lo anterior, cabe preguntarnos de nuevo, ¿Qué camino nos queda entonces para poner en primer plano un genuino ejercicio de libertad, inclusión y equidad que identifique ciudadanías, identidades y con ellas las múltiples formas en las que un individuo indaga y construye interacción con sus entornos inmediatos y lejanos, así como por la relación que articula con sus congéneres?

Constructivismo, participación e identidades en acción

Dice nuevamente Stuart Mill que la individualidad, entendida como la conciencia de las propias diferencias, de las propias fuerzas, energías, impulsos y deseos, además de inteligencia y opiniones, permite a las personas y a las sociedades nutrirse de las propias personas y de los entornos inmediatos. Este pensamiento coincide plenamente con la reflexión de Freire, que indica que nos educamos siempre mediatizados por el mundo y con quienes habitan en él: “No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella.” A lo que yo glosó: “No existe museo sin sociedad humana y no existe hombre fuera de uno (el museo) y otra (la sociedad). Pero para hacer posible esa articulación debemos apelar no la “educación” en su sentido más tradicional de aleccionar, impartir conocimiento y enseñar, sino a la práctica de la libertad en la dimensión del compartir, de la construcción conjunta de saberes y experiencias, por medio de una genuina participación y atenta escucha, en la apertura de posibilidades de intercambio, en los compromisos que establezcamos con nuestros congéneres. Es decir, entrar en un acto político de libertad.

Sin embargo, no sobra preguntarnos nuevamente: ¿Libertad para quienes? ¿Libertad para nuestra comunidad o para los individuos que la conforman? ¿O práctica libertaria para una comunidad imaginada, que como lo menciona Benedikt Anderson, es una

entidad abstracta en la que aun los miembros de la nación más pequeña, nunca conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, ni los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero que en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión? ¿Cuáles son los grupos e identidades a quienes debemos poner al servicio la libertad en clave de inclusión y equidad para ejercer la dimensión política y poética en toda su capacidad y efectos?

Considero entonces que hay dos caminos: primero, apelar a la convocatoria de ciudadanías plurales y abiertas de manera integral y no enumerativa, por medio de una pedagogía poética; segundo, movilizar una participación activa y genuina de los ciudadanos en todas las decisiones que determinan el quehacer museístico. Ciudadanía convocada como una categoría no homogénea, sino que permite un sinnúmero de intersecciones, intercambios, necesidades y caracterizaciones. Pero donde no prime la enunciación diferenciada, sino la identificación consensuada, evitando las taxonomías limitantes, y sí reconociendo las necesidades más genéricas que den paso a intersección de significados, a partir de la curiosidad, de la especulación, de los interrogantes que cada uno de esos individuos trae consigo en forma de experiencias y saber particulares.

Un camino probado, para hacer posible ese espacio de libertad en el museo, es reconocer que la pedagogía constructivista, investigada y promulgada de George Hein puede ser una herramienta que active de manera efectiva la participación genuina, la inclusión y la equidad en el espacio museístico.

El constructivismo identifica la “inconveniencia” como la que provoca más preguntas e ideas, mientras que la conveniencia nos deja sin necesidad de indagación o inspiración. La inconveniencia como estímulo a la imaginación que es un activo de cualquier individuo o ciudadano, independientemente de la taxonomía o categorización social en la que intentamos encasillarlo y rotularlo, para permitir aprender en libertad e incitar experiencias de variado tipo. Y para alcanzar esa inconveniencia, para su efectivo aprendizaje, debe estar al alcance del “aprendiz”, de manera ni muy familiar, ni muy ajena.

Según Hein, ese es el reto principal del constructivismo. Lo que es aprendido es un significado creado por el aprendizaje, pero en libertad y con densidad poética. Para ello al menos tres condiciones para activar la dimensión política de la libertad en clave constructivista:

1. Permitir reconocer lo nuevo con libertad
2. Participar y propiciar activamente experiencia

3. Estar dispuestos a aceptar nuevos significados (tanto los que las instituciones como los individuos generan), sean ellos negativos o positivos, subjetivos u objetivos.

Y es, entonces, donde otro componente puede contribuir a dicha tarea. La inserción de la polisemia en dichos procesos, entendiendo a ésta como una dimensión que va más allá del disciplinamiento del sentido, de las actitudes, de las reacciones de los visitantes-ciudadanos. Un campo donde existan lagunas y omisiones voluntarias que, a su vez, desencadenan interrogaciones fecundas y donde la incertidumbre didáctica se realice en función de un “sabotaje” frente a las lecturas totales y totalitarias. Polisemia como un vehículo para que ocurra un tipo de comunicación «accidental», previendo «vacíos informativos» que deben llenar las tanto las obras, como los temas abiertos planteados por el museo. Una educación “subversiva” en el mejor sentido de la palabra, que permita la libertad sin itinerarios rígidos, excepto aquellos que promueven las propias obras, los temas, los espacios y con ellos las entradas y salidas múltiples y donde, en fin, la inflación semántica sea menor a la tasa de crecimiento polisémico.

Asimismo, y si lo anterior sucede en la zona de exhibición, debemos también permitir que ese ciudadano-visitante participe desde el comienzo de los procesos conceptuales, curatoriales, museográficos y comunicativos con sus interrogantes, iniciativas, dudas y expectativas. Y, de esta forma, quebrar las jerarquías organizativas y verticales que han sido la constante en nuestras instituciones educativas y culturales como los museos. Y que no sea ese usuario o beneficiario un individuo pasivo, quien únicamente reciba una variada oferta de propuestas educativas, sino que esté aportando genuina, dinámica y participativamente como un “ser más”, no residual sino inclusivo desde el inicio, y no sólo en el último eslabón de la cadena de procesos museísticos.

Y en esa tarea, otro eslabón que permite que dichas dinámicas de inclusión y equidad tengan efecto, es el de construir escenarios de pluralismo y democracia en los que sea posible el disenso. Si reconocemos la necesidad de ese pluralismo, sin la posibilidad del disenso, no podremos crear una democracia con una estructura viva y dinámica de la confrontación y mucho menos en el bien común.

Todo lo anterior hecho posible adicionalmente por medio de la que considero una pedagogía emergente que propicie –para parafrasear a Paul Ricoeur– caminos de reconocimiento, cuando ese sustantivo se convierte verbo infinitivo: **reconocer**. Ese término en sí mismo es símbolo de entrecruzamientos, de intercambios y de diálogo, por ser una palabra-palíndromo, que es metáfora de

un espejo en el que uno se mira en él, pero no donde ve su propio reflejo sino que proyecta a un “otro”, a ese impar, que seguramente tiene una idea diferente a la mía, y que espera ver enriquecido su conocimiento y experiencia por medio de ese intercambio.

Reflexiones finales

Todo lo anterior puede y debe hacerse posible adicionalmente por medio de lo que John Stuart Mill identifica como los compromisos mutuos, que implican la búsqueda de ese bien común. Dice Mill que si de la relación entre dos partes contractuales se han derivado consecuencias para otros (y no olvidemos que el ejercicio político es un acuerdo y un pacto). Si dicho vínculo pone a esas personas en una situación especial, aparecen obligaciones para ambas partes cuyo cumplimiento se verá afectado tanto por la continuidad como por la ruptura del lazo que dieron lugar a ese pacto.

Identificar los pactos que estamos proponiendo a la ciudadanía, y cuál es el compromiso que cada individuo asume en un espacio como el del museo, es el punto de partida para poner en práctica un sentido genuino la libertad, la inclusión y la equidad. Alianzas de orden político y poético en las que ni todas las preguntas puedan y deban ser contestadas, todas las certezas y afirmaciones comprobadas, sino por el contrario muchas inquietudes, interrogantes, dudas y alternativas señaladas.

Por ello me permito cerrar estas reflexiones con ayuda del siguiente diálogo de un grupo de rabinos del “Libro de las preguntas”, de Edmond Jábés:

— *Aspiramos a la sabiduría* –dijo Reb Mendel. Aunque no todos sus discípulos compartían esa opinión.

— *Primero tenemos que ponernos de acuerdo en el sentido que le das a la palabra “sabiduría”* –dijo el más anciano de todos.

— *Sabiduría significa interrogarse* –respondió Reb Mendel.

— *¿Qué sacaremos de esas preguntas? ¿Qué sacaremos de todas las respuestas que sólo conducen a más preguntas, pues las preguntas nacen de las respuestas insatisfactorias?* –preguntó el segundo discípulo.

— *La promesa de una nueva pregunta* –respondió Reb Mendel.

— *Llegará un momento* –continuó el discípulo más viejo- *en que tendremos que dejar de interrogarnos. Ya sea por qué no habrá respuestas posibles, o por qué no seremos capaces de formular más preguntas.*

Así que ¿para qué empezar?

—Verás—dijo Reb Mendel—, al final de una discusión hay siempre una pregunta decisiva insatisfecha.²

2

Citado en Auster Paul. *Pista de despegue*.
Poemas y ensayos. Anagrama 1998.

Considero, por lo tanto, que un museo debe permitir dejar siempre sobre la mesa preguntas insatisfechas y respuestas insatisfactorias en aras de alcanzar una verdadera sabiduría en clave de bien común, libertad, equidad e inclusión.

Bibliografía

Appiah Kwame, Anthony. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Discusiones Katz Editores.

Auster, Paul. (1998). *Pista de Despegue. Poemas y Ensayos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Blum, Franzisca. (2011). *Teaching Democracy. The Program and Practice of Aung San Suu Ky's Concept of People's Education*. Berlín: Regiospectra Verlag.

Crooke, Elizabeth. (2007). *Museums and Community. Ideas, issues and challenges. Museums Meanings*. Londres, New York: Routledge.

Freire, Paulo. (2013). *Política y libertad*. México: Siglo XXI Editores. Octava reimpresión.

(2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. 53 Reimpresión.

Steiner, Georg. (2007). *Presencias reales*. Barcelona: Editorial Destino.

(2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.

Mill, John Stuart. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Biblioteca Edaf.

Mesa 1:

Calidad de la educación
en los espacios
no formales

“ARQkuden”. Futuros ciudadanos conscientes y con pensamiento crítico de su Medio Ambiente Construido¹

— Rocío Montaña Mueña

Este artículo presenta una iniciativa que –por medios didácticos– introduce a estudiantes de 4º Básico en los conceptos de la arquitectura, para que en el futuro sean partícipes de instancias de análisis, diálogo y toma de decisiones de la conformación de su propio patrimonio.

Descripción

La investigación y propuesta nace a raíz de la necesidad de acercar la arquitectura a los niños, que constituye el escenario de vivencias, experiencias, historias y patrimonio de una comunidad. Esto, como un paso más en la búsqueda de fórmulas que permitan implementar el estudio y conocimiento del Medio Ambiente Construido (MAC) que se reflejen en una mayor participación ciudadana y conservación de nuestro entorno. En el futuro, la calidad de nuestro entorno será determinada por los niños de hoy.

La arquitectura y el entorno construido (nuestros edificios, poblaciones, ciudades y paisajes) proveen el escenario físico para toda actividad humana. Para bien o para mal el entorno aporta el contexto que afecta su calidad de vida en el aspecto físico y psicológico, y en el cuál además los niños inician su proceso de formación como actores actuales y ciudadanos del futuro. Educar en esta materia requiere colaboración entre arquitectos, escuelas, familia, comunidades, autoridades y los niveles de gobierno.

En el caso del desarrollo de mecanismo para poner en valor la

arquitectura, el entorno y su patrimonio, el profesional idóneo es un arquitecto, siendo capaz de aunar aspectos de diversas índoles, abarcando desde los procesos más sociológicos a los más técnicos, siendo capaces de entender toda la serie de fenómenos presentes en la ciudad del día de hoy, para así guiar la proyección en el futuro a la consolidación de una comunidad.

Hipótesis

Formar e informar sobre arquitectura y urbanismo en la niñez, permitiría contribuir en la creación de futuros ciudadanos conocedores e interesados por los temas de su entorno, permitiéndoles ser partícipes de su construcción, mantención y preservación.

Objetivo

Establecer métodos didácticos dirigidos a niños, los cuales aseguren un fomento de valores cívicos, posibilitando suministrar herramientas e introducción de conceptos arquitectónicos, para que en el futuro puedan ser partícipes de instancias de análisis, diálogo y toma de decisiones de la conformación de su propio Medio Ambiente Construido, y ser ciudadanos críticos frente a la arquitectura, en el marco de la construcción de nuestras ciudades.

¿Estamos conscientes de la relevancia que posee en la formación de los niños y en su desarrollo personal la exploración y el conocimiento de su entorno más cercano? ¿Se consideran sus necesidades a la hora de diseñar las ciudades? ¿Pensamos en el impacto que generará en su memoria urbana la destrucción del patrimonio local en el cual habitan? Cuando hablamos de procesos de participación ciudadana ¿por qué dejar fuera de estos procesos a los niños? ¿Acaso no participan ellos en la vida social? Y cuando sean mayores, ¿estarán preparados e informados para tomar las decisiones correctas sobre el habitar? ¿Por qué, culturalmente, no existe un apego, ni cuidado por el espacio público? Que es propiedad de todos, pero responsabilidad de “nadie”. ¿Cómo podemos comenzar a cambiar esa realidad? ¿De qué manera propiciamos que los futuros ciudadanos generen un vínculo con su patrimonio material e inmaterial para que así se preserven a las próximas generaciones? ¿Les enseñamos el valor de ello?

La arquitectura y el paisaje urbano (nuestros edificios, poblaciones, ciudades y paisajes) proveen la estructura para toda interacción y actividad humanas. Les damos forma y, a la vez, ella nos forma,

¹
Basado en el Seminario de Investigación para optar al grado de Licenciada en Arquitectura año 2014 Universidad de Concepción. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Geografía. Depto. de Urbanismo.



Arriba

Alumnos del 4° Básico A del Instituto de Humanidades Enrique Curti Canobbio, de Coronel.

implicando acción social y crítica de manera colectiva. La educación del entorno construido ayudará a que niños y jóvenes conozcan sus derechos y responsabilidades con respecto a la ciudad, y que comprendan el diseño arquitectónico como un proceso a través del cual el lugar en el que habitan se va configurando; de tal manera que como ciudadanos adultos estén en condiciones para participar de manera efectiva en la producción de una arquitectura humana, sostenible y respetuosa de su contexto y de su patrimonio.

Proveer ésta educación es materia de colaboración entre arquitectos, junto con las escuelas, los museos, los centros interactivos y culturales, las familias, las comunidades, las autoridades y distintos niveles de gobierno.

Casos similares

Alrededor del mundo se han realizado múltiples proyectos relacionados con un enfoque infantil de la arquitectura. Liderados por arquitectos con una gran vocación social, en cuyas propuestas podemos ver la enseñanza de la disciplina por cultura general, protección de ciudades en deterioro, edificios patrimoniales en ruinas, desarrollo de habilidades plásticas y de imaginación, o bien para pasar un momento de ocio y entretenimiento desarrollando nuevas destrezas.

Al finalizar la recopilación de ejemplos similares aplicados alrededor del mundo, se puede decir que estos métodos ponen más énfasis en el proceso que en el resultado. Esto hace que las habilidades obtenidas a lo largo del trabajo sean mucho más importantes que el producto final o el ámbito estético de sus expresiones plásticas o

artísticas. A pesar de la aparición de estas iniciativas, aún existe una deuda para lograr un cambio sustancial, y eso se traduce en una aplicación de esas metodologías al alcance de todos, sin importar su condición social, económica o región en la que habiten.

En Chile, como sabemos, existen las voluntades para poner en valor ciertos aspectos arquitectónicos, como el patrimonio. Es el caso del Programa “Pasos” de la I. Municipalidad de Viña del Mar, el material didáctico propuesto por el Mineduc y la Unesco (2009) y las Guías de identidad patrimonial.

En nuestra sociedad, el espacio público y la ciudad en su totalidad, difieren del concepto europeo, en donde es todo para todos. En el imaginario latinoamericano, el espacio público es tierra de nadie y pasa a haber una dualidad urbana, en donde es identificado como seguro y visible a lo privado e inseguro e invisible a lo público. Nuestras ciudades difieren de su símil del primer mundo en el hecho de que no se apoya en una imagen de sociedad con una gran cultura cívica, y ello se refleja en su funcionamiento.

En consecuencia, podemos observar diferentes falencias sociales. Estas se ven expresadas en cómo cada persona de desenvuelve en su propio medio y su actitud al vivir en comunidad. A diario vivenciamos la carencia de valores y respeto entre ciudadanos, lo cual finalmente se plasma en el cuidado de nuestras viviendas, barrios, espacios públicos, edificios patrimoniales, nuestras expresiones culturales, transporte, naturaleza y ciudades.

Plan de trabajo

I. Investigación:

Documentación que evidencie la necesidad de implementar una solución al problema planteado desde el punto de vista cívico, social y urbano; analizar ejemplos exitosos, y aspectos psicológicos, y pedagógicos para generar las estrategias pertinentes.

II. Plan estratégico:

Se elabora un plan estratégico a fin de generar ciertas directrices, permitiendo establecer las estrategias de valorización arquitectónica aplicables en un grupo determinado de niños de enseñanza básica.

III. Práctica:

Experimentación junto a ese grupo determinado, con estrategias arquitectónicas adecuadas para entablar la comprensión del MAC.

Propuesta

El objetivo es crear una instancia de trabajo entretenido, para reflexionar sobre nuestra ciudad, sus componentes, la identidad y el patrimonio cultural que poseemos, y qué podemos hacer para preservarlo o proteger nuestro medio ambiente natural y construido, entre otros.

Independiente de que si este plan se impartiera dentro del curriculum escolar formal, o como una actividad lúdica extraprogramática o abierta a la comunidad, el proceso para desarrollar estas estrategias se realizará mediante el formato de taller, bajo la aplicación de mecanismos didácticos. Su duración puede variar según el énfasis que requiera grupo, en bloques de 90 minutos cada uno.

- Colegio: Instituto de Humanidades Coronel.
- Ubicación: Población Escuadrón Sur, Coronel, Región del Bío - Bío.
- Financiamiento: Particular subvencionado.
- Curso: 4º Año Básico A / 45 alumnos.
- Profesional responsable: Magaly Elizabeth Aguayo Silva, profesora de Educación Básica, Mención Ciencias Sociales, y Educadora Diferencial.
- Monitora: Rocío Montaña M.

Las actividades se realizaron durante la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, una vez a la semana con una duración 90 minutos, con la ayuda y acompañamiento de la pedagoga Magaly Aguayo.

La ejecución de los talleres fue dentro de la Unidad de Contenidos de Educación Cívica, en la cual se trataron previo a los talleres, temas como: la conformación de los poderes del estado; funcionamiento de las instituciones; rol de las autoridades, derechos y deberes del ciudadano; aplicación de mecanismos democráticos dentro de su curso; formas de participación en su entorno, y estrategias que permiten la resolución de conflictos cotidianos.

- Taller N° 1: Mi casa en el árbol.
- Taller N° 2: Mi barrio, mi reino.

Aplicación

El desarrollo de los talleres en general, fue muy sencillo de abordar debido a la buena recepción por parte del curso a pesar de la alta cantidad de alumnos (45 niños). El manejo de grupo se dio con facilidad ya que ejerzo el rol de monitora en talleres didácticos y recorridos

educativos del Centro Interactivo de Ciencias, Artes y Tecnologías (Cicat). Sin embargo, para una persona que no está acostumbrada, puede ser complejo el manejo de grupo, captar la atención, utilizar una entonación adecuada para ello, y lo más importante, adaptar el lenguaje técnico de la arquitectura a uno más universal. Es necesario simplificar las palabras y conceptos a nivel infantil, estableciendo relaciones de analogías entre esos conceptos y casos de la vida cotidiana, para generar una mayor cercanía con los receptores de la información que deseamos entregar.

Particularmente la experiencia del Taller N° 1 “Mi casa en el árbol” fue muy gratificante. Los niños fueron respetuosos y atentos a la etapa auditiva, en donde debían oír la canción del mismo nombre, la cual ninguno conocía, eso hizo que ninguno pasara al proceso de imaginación con algún tipo de prejuicio o imagen establecida. Durante el transcurso del taller, se les indicó que intentaran expresar el funcionamiento de la casa imaginaria, el material del cual sería construido, el tipo de usuario y dónde la ubicarían.

El clima ya estaba indicado en la letra de la canción, al igual que algunos elementos como mobiliario y objetos varios. A través de ello se les hizo saber que el trabajo del arquitecto es similar, donde existe un mandante y una serie de requerimientos para un encargo determinado. Dentro del grupo del curso, un porcentaje no menor declaró su intención de ser arquitecto, y su desempeño en la actividad fue de gran esfuerzo, con la intención de aprender mucho más sobre el tema y ser “el mejor” a la hora de realizar su trabajo.

Resultados

Como era de esperarse, la actividad produjo resultados muy variados, en donde unos más que otros pudieron expresar ideas con más creatividad, de las cuales podemos rescatar los siguientes trabajos (se incluyen en la presentación).

Etapas de reflexiones

Luego de intercambiar sus resultados y discutir sus características pasamos a la etapa final –y más importante– de reflexiones. Se dio de manera fluida, sintética y con una conversación en términos simples, Referente a los aspectos a reflexionar (conversación / opiniones) descritas en la planificación del taller, se guió el debate por puntos:

- 1. Mismas instrucciones, distintas de expresiones gráficas.** Al plantearles que cada uno había llegado a un producto diferente a

pesar de que el enunciado y la fuente de inspiración era la misma, los niños pasaron a dar su opinión con respecto a ello. Las razones que expusieron son: distintas habilidades para dibujar; nivel de imaginación y creatividad, diversidad de gustos, y capacidad de visualizar de distintas necesidades.

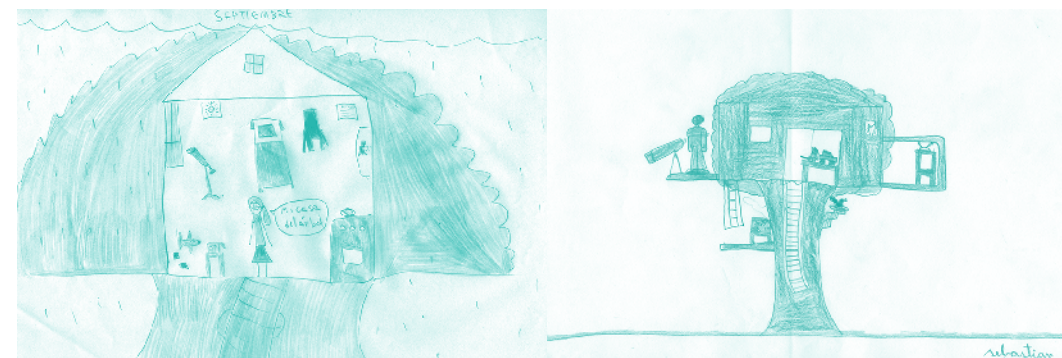
2. Cada uno tiene su propia individualidad, distintos gustos, distintas necesidades. Grupalmente concluimos, que cada caso tenía diferencias, porque somos seres individuales y autónomos, Esto les llamó mucho la atención, ya que en el grupo curso existen tres parejas de gemelos/mellizos, y fue muy valioso para ellos mostrar sus particularidades.

3. Aspectos arquitectónicos más valorados. Para la mayoría del curso, la estética era muy importante, desde el punto de vista del color y las formas redondeadas, como también la estructura. Valoraron profundamente que la casa fuese un lugar seguro ante cualquier temblor, como también que resistiera las inclemencias climáticas o del fuego.

4. Ideal de medio ambiente libre de contaminación. Reflexión de sus actitudes cotidianas para conseguirlo. Para la totalidad del curso, el diseño que presentaron estaba libre de contaminación, y recalcaron que no imaginaban un lugar de estas características, sin estar en armonía con la naturaleza.

5. Postura crítica con respecto a su vivienda, su barrio, su entorno. Para el desarrollo de esta etapa, el énfasis a la crítica fue lo primordial. Debían relacionar el ideal que habían imaginado, con su realidad cotidiana. La reflexión fue bastante decidora, ya que el colegio está en un entorno vulnerable, y la mayoría de sus alumnos viven en sus cercanías. Describieron muchas situaciones desagradables para ellos a la hora de habitar, como la contaminación, el deterioro de calles y muros, la falta de áreas verdes seguras, la falta de ciclo vías, etc.

Dentro de esas circunstancias engorrosas, criticaron también sus propias viviendas. Las poblaciones donde vive la mayoría son de clase media, (Pobl. Jorge Alessandri, Pobl. Escuadrón Sur, Pobl. Jorge Alessandri) y fueron entregadas por el Servicio de Vivienda y Urbanismo (Serviu) durante la década de los 90'. Para los niños, tanto la configuración de sus barrios, y las viviendas en sí, no cumplen con sus expectativas de calidad de vida y dignidad. Principalmente, critican la falta de privacidad, las dimensiones de los espacios y el confort térmico. Además de lo anterior, una reprobación generalizada se hizo a raíz del punto b. Cada uno tiene su propia individualidad, diferentes gustos, distintas necesidades. Reflexionaron sobre las situaciones habitacionales de cada familia, exponiéndolas al curso, y



Izquierda

Dibujo de Amanda Montaña, estudiante de 4° Básico A del Instituto de Humanidades Enrique Curti Canobbio, de Coronel.

Derecha

Trabajo del Sebastián Salamanca, 4° Básico A del Instituto de Humanidades Enrique Curti Canobbio, de Coronel.

concluyendo que las casas no deberían ser todas iguales y repetidas en serie. Para ellos lo óptimo sería que se adaptaran a su realidad como, por ejemplo, la accesibilidad para discapacitados o personas de tercera edad, la cantidad de habitaciones, la amplitud de los espacios en común, cantidad de baños, y como condición irrefutable, todas deberían estar medianamente cercanas a un área verde o lugar de esparcimiento.

6. Condiciones básicas para una buena calidad de vida en su comuna o barrio. Para la totalidad del grupo, el orden y la limpieza de los espacios públicos son lo más necesario para una mejor calidad de vida, en donde entienden que es su deber también ayudar al respecto.

7. Conformidad con respecto a su propio habitar. Las opiniones con respecto a este punto eran divididas, ya que algunos estaban muy conformes con sus condiciones de habitabilidad y otros no, mayoritariamente con respecto al entorno próximo de sus viviendas y colegio.

Evaluación de la experiencia

Se pidió realizar una retroalimentación por parte de profesores, padres y apoderados. Entre los aspectos positivos dentro del grupo, luego de la aplicación están:

Habilidades

- Estimulación creativa y perceptiva - autonomía.
- Expresión de sus ideas.
- Interés por buscar información.
- Capacidad de análisis.

Conocimientos

- Conceptos arquitectónicos - aspectos arquitectónicos que influyen en la calidad de vida.

- Concepto de participación ciudadana.

Actitudes

- Mayor participación – opinión.
- Reflexión.
- Observación de su entorno.
- Pensamiento crítico: evaluar, decidir, solucionar.
- Trabajo en equipo.
- Confianza en sí mismo.
- Respeto por sus compañeros.
- Interés por el medio ambiente y limpieza de su entorno.
- Interés por la historia local.
- Interés por la historia familiar- interés por el patrimonio local.

Conclusiones

Luego de aplicar el modelo de estrategias de valorización urbano - arquitectónicas, la hipótesis se ha confirmado en un gran porcentaje. Es complejo poder proyectarse a unos años más, y confirmar fehacientemente si los talleres cumplieron con las expectativas y los objetivos, ya que en si la educación es una inversión a la largo plazo, y no existe un mecanismo para asegurarse que lo que fue enseñado, de frutos a futuro. Sin embargo, gracias al feedback que se dio con el colegio, padres y apoderados, ya observamos resultados a corto plazo, en donde los receptores de los talleres han tenido cambios en su forma de percibir el MAC y la valoración de él.

Al no ser educadores, es difícil poder introducirse al sistema escolar como un aporte a los programas y contenidos que son entregados a los niños en Chile. No obstante, existen instancias no formales o complementarias a la educación tradicional, en las que sí puede participar un arquitecto. Gracias a la experiencia de compartir opiniones y nutrirme de las reflexiones de los niños, pude concluir también que es difícil generar una consciencia en arquitectura cuando en su propio entorno no tienen referentes de ella. La segregación de los barrios y la explosión inmobiliaria han creado paisajes suburbanos monótonos, con ningún valor o potencialidad arquitectónica.

Es necesario desarrollar la ciudad educadora en sí misma, y acercar la arquitectura de buena calidad a todos. Sólo de esa manera podrán conocerla, aprender de ella, valorarla y apropiársela, siendo parte de su imaginario y vivencias cotidianas.

No tengo la certeza de que a futuro estos niños sean protagonistas de grandes cambios, pero si puede haber un cambio de mentalidad

en ellos y sus cercanos, como ocurrió en estos meses con sus familias, las que han notado un crecimiento valórico en ellos con respecto a conceptos y temáticas que no manejaban, ni tenían posibilidad de saber en su realidad. Conocer para cuidar. Formar e informar sobre arquitectura y urbanismo es necesario, tanto en la niñez como en la adultez, y difundir este conocimiento en espacios no formales facilitadores es vital para nuestro desarrollo cultural.

Concurso escolar de teñido y creatividad: “Colorearte”

— Angélica Gellona Vial, Patricia Reutter Alert y Alejandra Valdés Raczynski

La ponencia da cuenta del proyecto “Colorearte” que surgió, en 2004, con el objetivo de enseñar la teoría del color a través del teñido con anilinas. Con el tiempo se ha convertido en una eficaz herramienta educativa que aporta en la formación de cada estudiante, del curso y de los docentes, e incentiva el emprendimiento, el trabajo en equipo, la observación y la reflexión.

Antecedentes

“Colorearte” es un concurso escolar de teñido y creatividad, organizado por Fundación Gabriel y Mary Mustakis, junto a Anilinas Montblanc y Fundación Mar Adentro, que busca contribuir a la educación en el arte y al desarrollo integral de los alumnos. Se ha realizado durante 11 años consecutivos (ahora efectúa su versión número 12), en los cuales han participado cerca de 100 mil escolares, junto a un centenar de docentes, de diferentes localidades de nuestro país. Todos ellos comparten una experiencia que, además de enriquecer el programa académico, promueve valores transversales como el trabajo en equipo, la reflexión, el respeto y la capacidad de expresión.

El proyecto innova año a año en sus temáticas y en sus requisitos de creación artística, convirtiendo la técnica del teñido en una herramienta para la construcción de obras de arte colectivo, basadas en temas específicos, que tienen relación con la identidad y patrimonio de nuestro país. Esto es posible gracias al material educativo que se prepara especialmente para el certamen, y que es distribuido de

modo gratuito en los colegios participantes, en un principio de manera impresa y actualmente a través de su publicación en el sitio web.

“Colorearte” nace, el año 2004, con el objetivo de enseñar la teoría del color a través del teñido con anilinas. Evoluciona y se convierte en una potente herramienta educativa que aporta en la formación de cada estudiante, del curso como grupo y de los docentes, e incentiva el emprendimiento, el trabajo en equipo, la observación y la reflexión.

Convoca año a año a todos los colegios de nuestro país, en tres categorías de trabajo:

- A: 1º a 4º Básico / hasta Básica 5, Educación Especial
- B: 5º a 8º Básico / Básica 6 a Básica 9, Educación Especial
- C: Enseñanza Media / Básica 10 a Laboral, Educación Especial

A partir de este año 2015, se ha incorporado una nueva categoría denominada “Acompañamiento de artistas”, en la cual artistas visuales participan junto a alumnos y profesores en el proceso creativo para la elaboración de su obra para Colorearte.

Descripción general

“Colorearte” es un proyecto de educación no formal que se desarrolla en espacios de educación formal. Es liderado por Fundación Gabriel y Mary Mustakis, creado por anilinas Montblanc y apoyado por Fundación Mar Adentro. Además, cuenta con el patrocinio del Consejo Nacional de las Culturas las Artes y la Cultura (CNCA) y del Ministerio de Educación.

A través del arte, a lo largo de sus 12 años de existencia, ha abarcado temas relacionados a nuestro patrimonio e identidad. Algunos de éstos fueron:

- Culturas precolombinas (2004 al 2008).
- Mitos (2009).
- Pueblos originarios (2010).
- Roberto Matta en su centenario (2011).
- Lo que más me gusta de mi región (2012).
- Bichos (2013).
- Los colores del agua (2014).
- Patrimonio local (El color de lo nuestro, 2015).

En base a la técnica del teñido, “Colorearte” ha innovado en los formatos artísticos de presentación de sus obras, es así como desde

una forma bidimensional como el Patchwork, en sus primeros años, pasó por la performance, escultura textil e intervención de arte en el paisaje.

A lo largo de su existencia, “Colorearte” elaboró material de apoyo para los profesores como una manera de entregarles herramientas que les sirvan para su proceso de participación. Los conceptos y áreas del aprendizaje varían año a año, y tienen relación con el tema y formato artístico correspondiente a cada versión. A modo de ejemplo, las herramientas didácticas de ayuda de Colorearte 2015 se estructura de la siguiente manera:

1. Patrimonio local: lo nuestro (tema del concurso 2015)

A lo largo de todo el país diferentes costumbres, rituales, lugares y monumentos, entre muchas otras cosas, caracterizan y forman parte de la identidad de las comunidades. A través de este material, invitamos a observar y reflexionar a profesores alumnos sobre el concepto de patrimonio, para que en equipo lleguen a descubrir aquello que los identifica como grupo, y a partir de eso construir su obra para Colorearte.

2. Color

El color es fundamental en el desarrollo de nuestro proyecto artístico y mediante su uso podemos comunicar y expresar diferentes ideas. Los contenidos entregados permiten a los participantes profundizar en las características y cualidades del color.

3. Teñido

Información sobre la historia del teñido, su origen, desarrollo y las principales características de esta técnica ancestral. Se encuentra además todos los pasos a seguir para hacer los teñidos, y muchos datos prácticos para disipar todas las dudas sobre el proceso.

4. Intervención de arte en el paisaje y registro fotográfico

Contenidos didácticos que acercan al concepto de intervención de arte en el paisaje, que es la obra de arte colectiva que los participantes elaboran para Colorearte. De manera práctica, y a partir de ejemplos concretos, los inscritos pueden visualizar y entender de mejor manera qué es lo que deben hacer. Asimismo, el documento describe y entrega consejos prácticos sobre cómo registrar fotográficamente la intervención de arte que realizarán.*

Proceso de aprendizaje

Participar en “Colorearte” implica un proceso en el que los participantes transitan por diferentes etapas hasta llegar a su obra final. Cada profesor trabaja libremente con sus alumnos en sus respectivos

*
Este material de apoyo para profesores y alumnos se puede ver en:
<http://colorearte.cl/material-de-apoyo/>



Izquierda

Niños tiñendo, Colegio San Nicolás Diácono, Colina.

Derecha

Alumna de la Escuela Hernán Márquez Huerta, de Copiapó, anudando telas para teñir.

1

Alejandra Santana Vásquez, docente de aula. NBI, Escuela Hernán Márquez Huerta, Estación Paipote, Copiapó.

establecimientos educacionales, y en promedio utilizan 28 horas pedagógicas en su participación en “Colorearte”, pasando por las etapas de: observación, investigación, definición del proyecto, teñido, selección del paisaje/lugar a intervenir, creación y registro de la intervención de arte en su paisaje.

A modo de ejemplo, adjuntamos algunos testimonios de estos procesos de trabajo.

Testimonio 1

“Creo que hoy doy por finalizada la “Operación Colorearte 2013” fueron meses de mucho trabajo, hoy en día es un verdadero desafío el poder articular todas las asignaturas en torno a un tema en común, en esta oportunidad: los bichos.¹

¿Cómo conocer las zonas geográficas de Chile, aprender sobre los seres vivos, sus características y necesidades, aprender a leer y escribir y luego intentar describir un insecto con lo que hemos aprendido? ¿Cómo construir un objeto tecnológico e impregnar en él lo observado en las otras asignaturas?, y ¿qué se supone que es un intervención urbana?, ¿cómo aprender la técnica de amarre y teoría del color?, esto y mucho más es lo que debimos franquear a medida que pasaban las semanas. Las lupas guiaban nuestro camino y los deseos de aprender encauzaban nuestros juegos. Comenzamos con algunas lupas observando en el entorno de nuestra Escuela, luego comentamos, describimos y dibujamos, fue difícil poder diferenciar entre insectos, arácnidos y moluscos, ¿sabían que el caracol era un molusco?, poco a poco, la investigación se abrió camino y descubrimos algo más de nuestros pueblos originarios, sobre la Conquista de Chile, que maravilla, cómo desde un bicho pasamos a Pedro de Valdivia y a Almagro, aprendimos sobre el mestizaje, cosa que los niños recordaron cuando estábamos en La Moneda.



Como la reflexión no debe estar ajena a nuestro quehacer diario, analizamos nuestra realidad y como la falta de agua y el exceso de humo invaden nuestras vidas y así, tal como los bichos sobrevivimos a veces a un clima hostil, no solo por su geografía sino también por su realidad social. ¡¡¡Hay tanto que decir...!!!

Llega octubre y con esto se acerca el día de la intervención, nuestra acción de arte estaba algo definida, sabíamos lo que queríamos proyectar, pero aún nos faltaba algo, nos vestimos de blanco y en una calurosa mañana partimos con nuestras telas a La Defensa, la directora nos despidió y con un par de madres avanzamos a lo que pensábamos era el final de la aventura. Paso un mes desde entonces cuando dieron el resultado, el regalo mayor lo recibí yo, que alegría ver esas caritas expectantes y llenas de entusiasmo y emoción cuando escuchan la carta que yo leía, ese día supe que debíamos ir en “patota” a Santiago, ¿a recibir qué? ¿Un caleidoscopio?, noooo, a recibir los aplausos a ver nuestro nombre en el Museo de Bellas Artes, a escuchar nuestro nombre: “Escuela Hernán Márquez Huerta”, fue un día maravilloso, parecíamos “Los Carmona”, viendo esos altos edificios, el Mapocho, La Moneda, son cosas tan sencillas, pero llenas de significado.

Por ahí alguien dijo que era terca y también impulsiva, creo que en parte gracias a eso vamos logrando objetivos, en este caso el objetivo era solo uno: martes 26, 12:00 horas, en el MNBA, golpeamos puertas que no se abrieron, pero gracias al compromiso y gran apoyo de Cristian, gracias a la confianza de madres y padres, (incluyendo a la mía) gracias a la generosidad y determinación de la señora Verónica, a la disponibilidad de don Esteban, a la iniciativa de Colorearte y la alegría de nuestros muchachos estuvimos ahí, en patota, así como somos los paipotinos con toda

Arriba

Alumnos del Colegio Loess School, Calama, ganadores categoría A.

2

Sandra Naranjo D., profesora de 2do Básico, Escuela Barreales, Santa Cruz.

3

Jimena Garrido, profesora 6to Básico, Colegio Padre Hurtado, Los Ángeles.

la garra y todo el corazón, con la fuerza del chañar en nuestras venas, 44 fuimos en total, pudimos ser más, pero hay procesos personales que no pueden acelerarse y está bien que así sea.

Gracias “Colorearte” por darnos esta oportunidad que sin duda es y será una de aquellas que marcaran la vida de nuestros muchachos.

“Soy tan feliz” dijo Bastián de 7 años, ¿qué más puedo pedir? Les quiere, La Maestra”.

Testimonio 2

“La experiencia que hemos tenido con este proyecto ha sido muy enriquecedora, tanto por el aprendizaje como por el trabajo grupo curso, teniendo una meta en común. Se ha permitido acercar a los niños a los bichos, mediante la observación en su entorno real como virtualmente, y conocerlos como diminutos seres vivos, maravillosos, variados y peculiares, con diferentes características físicas y estéticas que han sorprendido. Del mismo modo, ha sido una oportunidad para introducir a los niños en el concepto del arte abstracto, y de intervención en el paisaje. Los procesos de teñidos han sido instancias de aprendizaje novedoso, de asombro y entretenimiento, apreciando la variedad de colores y diseños que se pueden obtener. Al igual que ha permitido discutir, comentar, dar opiniones, ideas, expresarse artísticamente. Creo que ha sido un desafío y una novedad para nosotros, que asumimos con entusiasmo y responsabilidad”.²

Testimonio 3

“Me sorprende como un curso en el cual la convivencia escolar, las bajas calificaciones y el desorden era lo que más se identificaba en ellos. Hoy, con esta experiencia de trabajar juntos, se han unido, han trabajado en búsqueda de información con mucho entusiasmo y compromiso, aplicando esto en presentaciones Power Point e investigación escrita. Han sacado fotografías de insectos que los rodean, han dibujado extractos de color de diseños de insecto, así han observado sus texturas formas, etc.”³

Estas actividades han permitido al alumnado compartir, emocionarse, jugar, expresar y observar lo que nunca han mirado en detalle, estoy muy satisfecho por la disposición en este proyecto, hemos diseñado nuestra instalación, desde el color hasta el espacio que nos identifica”.

Testimonio 4:

“Duele la mandíbula tanta sonrisa? He visto algunas fotos y pareciera que el objetivo está cumplido nuevamente. Todo Chile aguado y coloriento!.

Una gran sorpresa el cuarto este año, ver sus caras de felicidad y su compromiso que les hizo controlar toda su energía por el bien del proyecto es mi gran premio. El sexto, ya recorridos y con bastante experiencia me asombra con su poesía y autonomía de trabajo. Así que de nuevo gracias a ustedes por estos desafíos que me hacen querer más mi pega”.⁴

En resumen, a través del proceso de participación en “Colorearte”, los alumnos a través del desarrollo de un proyecto artístico colectivo, aprenden:

- Conocimiento: teoría del color / reconocimiento de tendencias artísticas contemporáneas / patrimonio local.
- Habilidades disciplinares: aplicación de técnicas de teñido / creación de una obra de arte colectiva.
- Habilidades socioemocionales: organización y planificación de un proyecto colaborativo / trabajo en equipo / respeto / tolerancia / autoestima.
- Actitudes: valoración de ideas y experiencias diferentes a las propias / observación de realidad y contexto desde una perspectiva reflexiva-artística.

Estructura del concurso “Colorearte”

A modo general, “Colorearte” se estructura en base a las siguientes etapas de trabajo:

- 1. Etapa I: Convocatoria abierta**
 - Mailing a base de datos a 23 mil contactos (profesores).
 - Afiche de convocatoria a 10 mil establecimientos educacionales.
 - Difusión de prensa.
 - Avisos publicitarios.
- 2. Etapa II: Definición de participantes**
 - Inscripción abierta a través del sitio web www.colorearte.cl
 - Pueden participar alumnos de todo el país, de 1ro Básico a IV Medio, de establecimientos educacionales municipales, particulares o subvencionados.

4

Natalia Dureu, Escuela Artística Isaías Guevara, Lota.

- También pueden participar establecimientos con necesidades educativas especiales.
- Carta de compromiso de participación del director del establecimiento educacional.
- 3. Etapa III: Entrega de materiales**
 - Envío de materiales a todos los participantes de manera gratuita (anilinas).
- 4. Etapa IV: Desarrollo del trabajo**
 - Seguimiento al desarrollo de los trabajos (atención de dudas, estados de avance, asesoría técnica).
 - Seguimiento fotográfico y audiovisual.
- 5. Etapa V: Intervención de arte en el paisaje**
 - Puesta en escena de la obra de arte y toma de registro fotográfico.
- 6. Etapa VI: Recepción de trabajos**
 - Recepción de fotografías de trabajos finales.
- 7. Etapa VII: Selección**
 - Selección de las mejores obras por parte del jurado.
- 8. Etapa VIII: Premiación y post concurso**
 - Entrega de los premios a los ganadores.
 - Exposición de obras ganadoras en un espacio cultural.

Este año 2015, las etapas y sus fechas correspondientes son:

Inscripciones	Los participantes llenan el formulario publicado en www.colorearte.cl	6 de enero al 27 de marzo de 2015
Carta de compromiso	Los participantes envían la carta de compromiso del director del establecimiento educacional.	Hasta el 4 de abril de 2015
Envío de anilinas	Colorearte envía un set de anilinas Montblanc a los inscritos.	Hasta el 30 de abril de 2015
Elaboración de la obra	Los participantes investigan, reflexionan y definen su tema y paisaje a intervenir, experimentan y realizan los teñidos, realizan su intervención artística en el paisaje y la fotografían.	Desde el momento de la inscripción hasta el 30 de junio de 2015
Envío de anilinas	Colorearte envía un set de anilinas Montblanc a los inscritos.	Hasta el 30 de abril de 2015
Ceremonia de premiación	Los ganadores (profesores y alumnos) asisten a una ceremonia de premiación en la que reciben sus premios. Este año por primera vez se realizará fuera de Santiago. Será en Artequin Viña del Mar.	23 de septiembre

Exposición final

Se presenta una selección de las mejores obras en fotografías y el proceso de trabajo a través de videos. Artequin Viña del Mar.

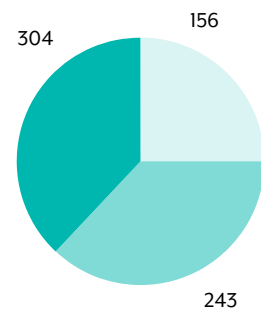
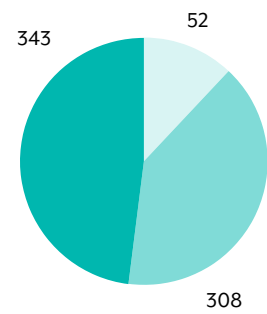
23 de septiembre al 23 de octubre.

Estadísticas

A modo de referencia, a continuación se presenta un cuadro con las estadísticas de cursos inscritos de la presente versión de Colorearte, año 2015.

Equipos o cursos inscritos	Alumnos participantes	Profesores participantes	Establecimientos educacionales
822	33.841	641	581

Equipos inscritos



Educación

- Particular
- Subvencionado
- Municipalizado

CicloCOL

- Básica 1ro-4to
- Media
- Básica 5to-8vo

Regiones	
Aisén del General Carlos Ibañez del Campo	7
Antofagasta	13
Arica y Parinacota	8
Atacama	7

Biobío	90
Coquimbo	92
La Araucanía	34
Libertador General Bernardo O'Higgins	31
Los Lagos	23
Los Ríos	23
Magallanes y de la Antártica Chilena	9
Maule	49
Metropolitana de Santiago	230
Tarapacá	10
Valparaíso	109
S/I	87

Anexos

Video Resumen Colorearte 2014: <http://vimeo.com/113427598>

Video Colorearte 10 años: <https://vimeo.com/84043161>

Arqueología y patrimonio: “Arqueoniños”, una propuesta de vinculación entre la ciencia arqueológica y la comunidad escolar en el Museo Histórico Nacional

— Camila Opazo Sepúlveda

El texto muestra la experiencia de un taller, por medio de la experiencia práctica y el método científico, los estudiantes logran la comprensión de los procesos y cambios en las sociedades humanas, promoviendo, además, la conciencia protectora del patrimonio arqueológico, en la medida que ésta aporta conocimientos sobre nuestro pasado y entorno.

Introducción

“Arqueoniños” es un taller teórico-práctico orientado a niños y niñas de 8 a 12 años, con objeto de difundir el trabajo arqueológico y las formas de construcción de conocimiento sobre la prehistoria. Constituye, en este sentido, una iniciativa que promueve el vínculo entre el patrimonio arqueológico, la comunidad escolar, y la disciplina científica con la sociedad. La iniciativa tuvo como puntapié inicial la reflexión sobre el quehacer de la disciplina como ciencia social, considerando que la comunidad científica arqueológica chilena ha reconocido en diversas ocasiones, un importante distanciamiento entre su práctica disciplinar, y la sociedad en la cual se inserta (Mena, 1992). Si bien, con el paso de los años, y posiblemente desde la década del 90 en adelante, esta situación podría haber cambiado, la arqueología en la actualidad sigue siendo desconocida para gran parte de la sociedad, y continúa manteniendo una gran deuda de difusión con las comunidades con las que trabaja.

Se reflexiona además sobre la categoría de patrimonio cultural que es otorgada a los bienes arqueológicos. Ello porque, si bien nadie

puede negar el carácter patrimonial que estos objetos y hallazgos poseen, resulta interesante pensar en cuánto es el valor que se confiere a las piezas depositadas en innumerables cajas en las bodegas de los museos, o qué consideración real es atribuida a los hallazgos fortuitos que surgen a lo largo y ancho de nuestro país. ¿Es este un valor patrimonial, o más bien son observados como tesoros comercializables? ¿Son apreciadas esas piezas por la información y el legado que tienen, o como excentricidades de un otro lejano y distinto a nosotros?

Con estas preguntas en mente, se desarrolla un programa educativo que incentive a la comunidad escolar al reconocimiento y valoración del patrimonio arqueológico, a la vez que conozca el quehacer científico de quienes realizamos esta labor, y promueva el conocimiento de la prehistoria nacional.

El museo resultó ser el espacio más apropiado para su realización, ya que en él converge la comunidad escolar, el patrimonio arqueológico y científicos especialistas en arqueología. Por otra parte, el museo es una institución al servicio de la sociedad, que difunde el patrimonio con fines de educación y recreo (ICOM). Por ello, se intentó unir ambos objetivos en una estrategia didáctica de aprendizaje llamada Arqueoniños, que fue realizada en el Museo Histórico Nacional (MHN), durante julio de 2014.

“Arqueoniños”, aprendiendo arqueología a través del juego

“Arqueoniños” es un taller dirigido a niños de 8 a 12 años, que se realizó en el marco de los talleres de vacaciones de invierno en el MHN. La convocatoria fue abierta, a través de las redes sociales del museo. La asistencia fue voluntaria, por tratarse de un espacio recreativo, y congregó a un universo total de 20 niños de diferentes colegios, comunas y estratos socioeconómicos. Se busca que por medio de la comprensión del método científico, se logre también la comprensión de los procesos y cambios en las sociedades humanas, constituyendo una herramienta constructora de conocimiento reflexivo y crítico sobre la historia (Chiavazza, 2003). La propuesta, además, promueve la conciencia protectora del patrimonio arqueológico, en la medida que éste nos aporta nociones sobre nuestro pasado común, nuestro entorno, y los pueblos indígenas de antaño y de la actualidad.

Metodología

Fueron desarrollados tres módulos de aprendizaje, uno de ellos teórico y dos prácticos. El primero apunta a que los niños aprendan

el objeto de estudio de la arqueología, y cómo es el trabajo teórico de reconstruir historias a través de restos materiales.

Debido a la corta edad de los participantes, son buscados ejemplos fáciles y familiares para ellos, intentando así hacer legible el lenguaje técnico y académico, utilizado la mayoría de las veces en el campo científico de la arqueología. Esto se hace siguiendo lineamientos de la didáctica del patrimonio (Santacana, 2014).

A través de la analogía del arqueólogo como un “buscador de tesoros”, se precisa que la metodología científica responde a conformar el tesoro de la arqueología, que es el relato sobre el pasado, el cual es construido a través de sitios y piezas arqueológicas. Debido a ello, es que estos objetos constituyen patrimonio, ya que guardan saberes y valores de la gente antigua, y que muchas veces son legados hasta la actualidad, en forma de tradiciones, costumbres y conocimientos.

Una vez que estos conocimientos fueron entregados a los niños, es efectuada una visita a la Sala de Primeros habitantes del MHN, donde mostramos cómo los arqueólogos “hablan” con los objetos. A través de ello, y mientras sigue el recorrido por las vitrinas, se va descubriendo las características generales de las culturas exhibidas en ellas: pueblos nómades, sedentarios, agrícolas, cazadores, pescadores, entre otros conceptos, que son revisados en la educación formal. Se expone además cómo los objetos nos cuentan sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana de las poblaciones del pasado, y en qué elementos nos fijamos los arqueólogos para hacer preguntas a éstos, sobre religión, política, economía, geografía, entre otros temas que son posibles conocer a partir de las piezas arqueológicas.

El segundo módulo tiene por objetivo explicar la metodología de la excavación arqueológica. Para ello, armamos una cuadrícula arqueológica ficticia en el patio central del museo, en la cual son representados tres momentos del pasado: el período arcaico (cazadores-recolectores-pescadores), el agro-alfarero y el histórico. Con la cuadrícula enseñamos el método de excavación arqueológica, la estratigrafía, el registro y almacenaje de los hallazgos, y los distintos tipos de materialidades que la arqueología rescata e investiga. Luego, en una plenaria, se realiza la interpretación de los objetos rescatados, de los tres momentos representados, y de los modos de vida que nos muestra cada estrato cultural. Se hace hincapié en la importancia de proteger dichos bienes y en su potencial como únicos informantes del pasado prehispánico e histórico.

El tercer módulo es integrativo de todos los conocimientos antes entregados, pero de manera más práctica y experiencial. Fueron



Arriba

Taller Arqueoniños en el Museo Histórico Nacional.

preparadas cuatro cajas simulando cuadrículas arqueológicas, en las que se introdujo entre los sedimentos, réplicas de piezas y objetos que deben ser recuperados a través de la excavación sistemática, registro y almacenaje, para su posterior interpretación. Cada cuadrícula guarda un contexto que señala similitudes con algún pueblo indígena que los estudiantes aprenden en su educación escolar. Esta actividad se hace con un tutor, que guía a cada grupo en la metodología científica, en el procedimiento de rescate de objetos y efectúa preguntas guías para la interpretación. Los contextos aquí recreados simularon modos de vida de las culturas: changos, atacameños, diaguitas, y un contexto histórico.

Cada grupo interpreta sus hallazgos, y luego realiza una exposición al resto de sus compañeros sobre su contexto rescatado, la historia que recuperaron, y los procedimientos realizaron.

La sesión finaliza con la entrega de diplomas a cada participante.

Evaluación

Para concluir, fue entregada una evaluación a los estudiantes, en la que se preguntó por la calidad del taller, y sobre los conocimientos adquiridos a través del mismo.

1. Calidad del taller:

— ¿Cómo calificas el taller? El 95% de los niños contestó que el taller fue “Muy bueno”. El 5% restante que fue “Bueno”.

— ¿Qué fue lo mejor del taller? Es una pregunta abierta. Las respuestas se categorizaron para sistematizar los resultados. Para el 80% de los niños, lo mejor fue “trabajo en torno a excavar y harnear la cuadrícula arqueológica”, mientras que un 10% pensó que lo mejor del taller fue “explicar en base a lo encontrado en la cuadrícula”. Un 5% creyó que lo mejor fue el video proyectado (animación usada en la parte teórica), y un 5% dijo que lo mejor fue “todo”.



— ¿Qué fue lo que menos te gustó del taller? Un 60% respondió “nada”, y un 30% respondió “las explicaciones teóricas”. El porcentaje restante no contestó.

— ¿Cómo explicaron los contenidos los profesores? Un 95% de los niños respondió que “Muy Bien”, y un 5% respondió “Bien”. Esta pregunta iba acompañada de otra consulta ¿por qué?, a lo que un 40% de los niños contestó “Porque aprendí/entendí”; un 30% respondió “Porque se usó lenguaje simple y buenas imágenes”, el 10% mencionó un “Apoyo constante en el trabajo”, un 5% consideró que “Era fácil”, y un 5% restante manifestó “No entendí tanto”.

2. Contenidos del taller

Se plantea a través de una pregunta general ¿Qué aprendiste en el taller? Los estudiantes leen una frase con un contenido enseñado y deben contestar según su experiencia si lograron aprenderlo “Bien”, “Más o menos”, o “No lo aprendieron”. Los resultados fueron:

— *Pude sacar información de los objetos que encontré en el cajón arqueológico, los relacioné con otros objetos y observé con atención sus detalles.* El 85% de los participantes cree haber logrado las acciones mencionadas en la frase, mientras el 15% piensa que lo consiguió más o menos.

— *Conozco las principales etapas o pasos que se deben seguir para realizar una investigación arqueológica.* El 90% de los niños considera haber aprendido los pasos principales para realizar una investigación arqueológica, mientras que el 10% considera que lo aprendió más o menos.

— *Los objetos arqueológicos son importantes porque guardan conocimientos, saberes y valores de las personas que vivieron antes de mí. Así me ayudan a entender cómo somos en la actualidad.* El 95% de los participantes valora la importancia cultural y social que tienen las piezas arqueológicas, mientras que el 5% considera que logró más o menos este aprendizaje.

Izquierda

Los niños trabajan en una cuadrícula arqueológica ficticia en el patio central del museo.

Derecha

Un tutor es guía de cada grupo en el rescate de objetos, quien efectúa preguntas para la interpretación de los hallazgos.

— *El museo es uno de los aliados de la arqueología, pues protege, muestra y enseña objetos arqueológicos y otros objetos patrimoniales.* El 100% de los participantes considera haber logrado este aprendizaje.

Un balance para “Arqueoniños”

Los resultados de la evaluación del taller son bastante buenos, tanto en el método aplicado, como en los conocimientos adquiridos por los escolares. Es posible que las diferencias o contraposiciones observadas en algunas respuestas referidas a la metodología, especialmente, en la parte teórica y en los conocimientos más abstractos, se deban a las distintas edades del grupo. Por lo que una buena estrategia sería focalizar el rango etario de los participantes del taller, y en base a su nivel, utilizar recursos educativos y adecuaciones didácticas ajustados a sus características al momento de explicar contenidos teóricos.

En general, todos los contenidos tuvieron un muy buen nivel de reconocimiento por parte de los talleristas. Sobre todo destacan aquellos aprendizajes asociados a la valoración e importancia de los objetos arqueológicos para nuestra cultura y sociedad actual, así como la protección de éstos por parte de instituciones como los museos. Los pasos para desarrollar una investigación arqueológica quedaron muy claros, según consideraron los niños. Posiblemente, porque el taller permitía experimentar de manera directa y repetida los pasos, de forma práctica y asistida, trabajando con las cajas preparadas en conjunto con los tutores.

Cabe mencionar que en esta experiencia, consideramos de primordial trascendencia el vínculo práctico y real que tuvieron los niños con los materiales arqueológicos (réplicas). En ese sentido, creemos que ésta es la parte que más llamó la atención del público, pero que también asegura un aprender-haciendo, ya que los participantes manifestaron su entusiasmo, y lograron captar de manera muy acertada la metodología de trabajo de la disciplina arqueológica. El hecho de que la práctica y los objetos sean reales, es muy importante en una época en donde la virtualidad es cada vez más dominante. Por ello, el aprendizaje basado en la objetualidad es más significativa ahora que en el pasado, y educar con objetos es una estrategia formativa útil para afrontar los retos actuales de la sociedad (Santacana, 2014).

Conclusiones

La presente experiencia nos permite concluir acerca de la calidad de la educación, que los programas educativos que desarrollen los

museos deben resultar novedosos y motivantes al público. Para ello, deben definirse los objetivos y metas del programa, tomando en cuenta a quién va dirigido, cómo debe ser adaptado el lenguaje, y qué recursos didácticos utilizar (Almarza, 2004). Las estrategias educativas para grupos escolares deben ser recreativas, pero que estimulen su curiosidad e interés por aprender.

En este caso, el museo se presenta como un espacio de educación no formal que permite complementar la información sobre prehistoria que se entrega en los colegios, la cual la mayoría de las veces resulta ser desactualizada y limitada, a la vez que escasa en cuanto al procedimiento de construcción del mismo. En general, en la educación formal, las culturas indígenas aparecen como un listado de características estáticas sobre su economía, artefactos clásicos, vestimenta y ubicación geográfica, pero ajenas a un relato histórico propio, cargado de complejidades, conflictos y prácticas culturales dinámicas y cambiantes (Rojas, s/f). En la Enseñanza Básica, los pueblos originarios son presentados como “entes del pasado”, cuya continuidad de vida parece haberse acabado con la llegada de los españoles al territorio.

Con el taller se intentó mostrar que el relato del pasado y la historia de los pueblos antiguos, como la conocemos y aprendemos en libros, es una construcción que va más allá de las piezas completas e ideales que muestran los museos y las exposiciones arqueológicas, sino que se reconstruye a través de pequeños fragmentos, artefactos, ecofactos y objetos, que muchas veces no poseen un valor estético “digno” de exhibir en una vitrina, pero que nos permiten crear una imagen del contexto social que los produjo y de su desarrollo histórico como sociedad o cultura. La idea es, entonces, que los talleristas se impresionen con el proceso social que produjo cultura, más que con los objetos mismos, pues los objetos sólo son el producto del trabajo social (Lumbreras, 1983).

A pesar de que aún en la actualidad el consumo cultural sigue siendo en muchas ocasiones vertical, es decir, se acepta tal, como el museo o los libros lo presentan (Almarza, 2004), el taller abre la posibilidad de comprender que el pasado es una construcción científica, y que además, puede ir cambiando a medida que se desarrolla el conocimiento. A través de esta actividad se busca reforzar la visión de las culturas humanas en su condición dinámica, que mutan y adaptan a las transformaciones sociales propias de cada época.

La utilidad social de los museos o exposiciones de arqueología dice relación con los vínculos que puedan establecerse entre la actualidad y el pasado arqueológico (Delfino y Rodríguez, s/f). Cuando tales conexio-

nes están ausentes, el público siente ajeno el relato transmitido por medio de las colecciones. En cambio, cuando la gente conoce su pasado y se relaciona con él, entrega mayor valor y protección al mismo.

Un museo o colección arqueológica debe mostrar los lazos históricos que unen el pasado arqueológico con nuestro tiempo, de manera dinámica, reflexiva y crítica, permitiendo que el conocimiento de ese pasado sirva para la mejor comprensión y transformación de nuestro presente.

Bibliografía

Almarza, Fernando. (2004). Unas curadurías lúdicas. Apuntes en didácticas en museos de arte. Revista digital Nueva Museología. Argentina.

Chiavazza, H. (2003). Arqueojuegos. Una experiencia educativa patrimonial con mucha tierra. Revista digital Nueva Museología. Argentina.

Delfino, D., P.G Rodríguez. (S/F). Los museos de arqueología. Ausencia del presente en las representaciones del pasado. Equipo Naya. Recurso online disponible en: [<http://www.equiponaya.com.ar/articulos/museologia04.htm>] Visita: 9 de junio 2015.

Estatutos del ICOM. Recurso online disponible en: [http://icom.museum/file-admin/user_upload/pdf/Statuts/statutes_spa.pdf] Visita: 9 de junio 2015.

Lumbreras, Luis. (1983). “Introducción”. En: Guía para museos de arqueología peruana, pp.7-16. Lima: Ed. Milla Batres.

Mena, F. (1992). Crítica arqueológica y gran público. Boletín de la Sociedad Chilena de Arqueología 14: 17-18.

Rojas, María Teresa. (2010). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: Una mirada al currículo de ciencias sociales. Apuntes de la Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Recurso online disponible en: [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_28/pdf/actualidad-28.pdf] Visita: 9 de junio 2015.

Santacana, Joan. (2014). La museografía que se puede construir desde la didáctica. Conferencia inaugural del V Congreso de Educación Museos y Patrimonio. Santiago: Dibam, ICOM-CHILE.

La organización institucional como reflejo discursivo en espacios culturales

— Matías Cornejo González

El artículo aborda el papel clave que poseen los educadores culturales en la relación audiencia-institución, pues a través de su trabajo profesional se materializa la misión, visión y objetivos de un espacio cultural. Desde esta perspectiva, se explora la pertinencia de los conceptos de calidad, equidad e inclusión en el discurso institucional cuando no se condice con la estructura y funcionamiento de la organización.

Introducción

El presente escrito busca otorgar un marco teórico-práctico, con antecedentes internacionales, acerca de las transformaciones que las instituciones culturales del siglo XXI están experimentando. Siendo el *giro educativo* el proceso de cambio más significativo que puede apreciarse, dentro del cual se encuentran la apertura de las colecciones a la negociación de su significado por parte de las audiencias, como también la profesionalización del educador cultural y las áreas educativas de los espacios culturales.

Como respuesta a dichos cambios, intentaré esgrimir argumentos en favor de la re-consideración de los educadores como curadores educativos en el contexto cultural, pues representan una pieza clave en la relación colección-audiencia y merecerían un trato equitativo en el vínculo a sus pares curadores dentro de la organización institucional. Por consiguiente, otorgarles un mayor reconocimiento profesional y el mejoramiento de las condiciones laborales en que se desempeñan. De esta forma, se trasladarían los conceptos de calidad, equidad e inclusión como eje principal del discurso institucional

relativo a las audiencias de museos, galerías de arte, centros culturales o sitios patrimoniales hacia la composición interna de dichas instituciones. Emplazando a la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), la Subdirección Nacional de Museos (SNM), directorios, directores ejecutivos, y a quienes discutan la nueva *Política Nacional de Museos*, a seriamente considerar la educación y a los educadores culturales dentro de la institucionalidad cultural como pilar fundamental del desarrollo de nuestro país.

El museo del siglo XXI o post-museo

Actualmente, ideas sobre *calidad, equidad e inclusión* aparecen como tema central en la discusión sobre el rol del museo en la sociedad contemporánea alrededor del mundo. Así mismo, el museo, entendido como institución intrínsecamente educativa, también ha sufrido un cambio de paradigma durante la transición hacia el nuevo milenio. Esta transformación ha sido descrita como el paso desde una perspectiva conductista-positivista hacia una constructivista-relativista (Adam, Falk and Dierking, 2003). Dicha transición implica que las prácticas educativas llevadas a cabo en instituciones culturales, como lo son los museos, las galerías de arte y los centros culturales, entre otros, debiesen comenzar a desatender ideas sobre el conocimiento centradas en el intelecto y estrechamente asociadas a conceptos de jerarquías, control, pasividad, universalidad, racionalidad, objetividad y permanencia. Para dar paso a un aprendizaje basado en lo colaborativo, horizontal, subjetivo, interdisciplinar, diverso y cambiante, mucho más orientado a los sentidos y emociones de sus visitantes (Hooper-Greenhill, 2007; Cutler, 2010).

Este cambio de paradigma educativo surge como respuesta a los ideales del modernismo, y su consiguiente gran narrativa sobre el conocimiento universal, estable y homogéneo, donde precisamente se encuentran los orígenes del museo, como institución consignada a la conservación, creación y control del conocimiento racionalista-científico característico de la época (Elliot & Ellis, 2013; Bennett et al, 2009; Barrett, 2012; Paine, 2013).

En este sentido, el museo contemporáneo o *post-museo* (Hooper-Greenhill, 2000), ha tendido a una suerte de reinención institucional, en la medida que se distancia de sus orígenes ideológicos, y a través de la resignificación y revaloración de su rol social entre sus visitantes, justificando su espacio en la sociedad contemporánea. En consecuencia, la innovación experimentada en museos durante el siglo XXI, estaría directamente relacionada con un giro en la percepción

del propósito de las instituciones culturales. Esto quiere decir, que el objetivo principal del museo se traslada desde una visión auto-referente y centralizada, donde sólo una elite conocedora comprende y aprecia la institución y su colección, hacia un enfoque más inclusivo e integrador, donde existe cabida a nuevas interpretaciones y significados, especialmente por parte del público, a las colecciones de museos y espacios culturales.

Como resultado de este proceso de cambio institucional, podemos apreciar que, una de las características principales del museo del siglo XXI es el fortalecimiento y/o adquisición —de no existir— de una dimensión social aún más activa y receptiva para con sus visitantes, dentro de la cual el rol educativo es esencial. Por ende, el foco de atención institucional se estaría desplazando desde la *colección* hacia sus *visitantes*. En otras palabras, como señala Helen Charman “los museos deberían ser *sobre* colecciones, pero *para* las personas” (2005:3). Consecuentemente, se podría establecer que el cambio de modelo educativo al interior del museo, y el recíproco proceso de profesionalización del sector cultural, permiten dilucidar el nuevo rol y propósito pedagógico que les correspondería asumir a las instituciones culturales en el siglo XXI.

No obstante, la nueva configuración educativa es planteada desde una perspectiva informal del aprendizaje, la cual muchas veces está en contradicción con la educación formal-convencional acontecida en colegios y universidades. Por lo tanto, nos invitaría a cuestionarnos preguntas como ¿Cuál sería entonces la contribución y valor de la educación no formal en la sociedad contemporánea?

El aporte de la educación no formal

Dicho lo anterior, educación formal y no formal, ciertamente, no son lo mismo, debido al lugar físico donde se desarrollan. De esta manera, podría entenderse la educación no formal como aquella que ocurre dentro del contexto cultural y que incorpora productos culturales, como contenido, a través de la interacción directa con ellos (Cutler, 2010). Pese a las evidentes diferencias, como planteamos anteriormente, se ha insistido en replicar estructuras del sistema formal en el sector cultural, tales como la relación experto-novicio y las evaluaciones cuantitativas, tanto de proyectos como del desempeño individual. Este último elemento, resulta ser especialmente problemático dado que representa la *comodificación* de la cultura y el aprendizaje artístico-cultural. Reduciendo a ambos a la esfera de lo cuantificable, verificable y medible, por consiguiente, susceptible

solo a mejoramiento bajo la lógica de productividad neoliberal.

Este fenómeno que tanto ha afectado la educación escolar en Chile, fue referido por Stephen Ball como *performatividad*, describiéndola como una *tecnología política y sistema moral* que busca la auto-regulación en función de obligaciones económicas (2012). Así, es desviada la atención de los aspectos del desarrollo social, emocional y moral, que no poseen un valor de desempeño medible e inmediato (Ibid).

En esa relación, según Anna Cutler, la mayor contribución de la educación no formal sería el desarrollo del *pensamiento crítico*, los *hábitos de la mente* y la *memoria no declarativa* (2010). Siendo todos, tipos de aprendizaje elusivos a las evaluaciones a través de pruebas estandarizadas, altamente enfocadas en la *memoria declarativa*, como lo son el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en el contexto chileno, y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, sigla en inglés), en el contexto global. No obstante, la educación *no formal* representa una aproximación meta-cognitiva del aprendizaje, enfocada en el pensamiento propio y las estrategias utilizadas por los sujetos en su desarrollo personal y colectivo. Adicionalmente, ha demostrado ser un tipo de conocimiento que se mantiene en el tiempo y genera habilidades sustentables y transferibles, que pueden ser aplicadas a lo largo de la vida, y que van más allá de los límites educativos e individuales (Cutler, 2010). Por otra parte, de acuerdo a las investigaciones realizadas por Hetland *et al* (2008), se demuestra que a través del arte los estudiantes despliegan habilidades interpretativas y de observación, creando significados simbólicos, a la vez que componen visiones de lo que podrían llegar a ser cuando adultos, y desarrollan la constancia como hábito.

Como apreciamos, el impacto a largo plazo de la educación artístico-cultural basada en objetos es relevante, permitiéndonos la exploración como sujetos de manera directa y generando niveles más profundos de aprendizaje, al mismo tiempo que facilita la materialización de nuestras ideas (Cutler, 2010; Charman 2005). Estos procesos de transformación desde el lenguaje verbal al visual —y viceversa— de lo abstracto a lo concreto, como también de la teoría a la práctica, es considerado por Jennifer Barrett como una vía a través de la cual podemos apropiarnos del espacio público, material e intelectualmente (2012). Por ende, nos conceden la potencialidad de involucrarnos y participar de la *esfera pública* y los procesos democráticos de nuestras comunidades. Otorgándole a la experiencia educativa no formal un carácter cívico y ciudadano —irrepetible en el sector formal— que articula y define nuestros conceptos de identidad

individual y colectiva. Ahora bien, hemos visto como los aportes –complejos y agudos– que el aprendizaje no formal ofrece a la educación son difíciles de justipreciar, aunque no por ello menos reales y significativos. Inversamente, ellos demuestran ser concretos y duraderos, incorporando instancias de sociabilización y participación, donde la figura del educador cultural adquiere un rol fundamental en la relación colección-audiencia de un museo, espacio cultural o sitio patrimonial.

Educación, educador y profesionalización cultural

Como revisamos, el cambio de paradigma en museos permitió la profesionalización de actividades históricamente subvaloradas, como es el caso particular de las áreas educativas y los educadores culturales. Pues bien, así como el aprendizaje debiese variar desde una concepción lineal acumulativa, entonces verificable y evaluable, hacia una múltiple y subjetiva, las ideas de *guía* y *visita guiada* en museos y sitios patrimoniales han sido desplazadas por la figura del mediador o facilitador de aprendizaje. Ello implica que el conocimiento específico, desarrollado por los curadores, es también proclive a negociación y modificación al cruzarse con el conocimiento previo que el público posee, siendo el mediador cultural quien articula y modera el diálogo entre estos dos mundos.

De esta forma, el museo busca distanciarse de la carga simbólica como institución ilustrada, que reproduce y transmite valores sociales e identidades predeterminadas a la sociedad. Intentando, con mayor o menor éxito, abandonar lo que Bennett denomina como la “concepción arqueológica de las personas y las culturas” (2004). En consecuencia, la narrativa occidental, blanca y masculina del conocimiento es desafiada por las nuevas prácticas pedagógicas que debiesen ser implementadas por museos y espacios culturales contemporáneos (Hooper-Greenhill, 2007).

Las nuevas aproximaciones al aprendizaje, así como también los educadores culturales, como actores claves del proceso, entienden que la identidad y subjetividad de los visitantes estaría siempre condicionada por su género, clase social, etnia, religión y orientación sexual (Sandell y Nightingale, 2013). Por otra parte, a través de este giro institucional, se busca restablecer el vínculo entre el aprendizaje cognitivo y el afectivo, vale decir, entre el cuerpo y la mente, que como recurso de interpretación ha sido artificialmente desarticulado (Hooper-Greenhill, 2007). Como resultado, tenemos que las nuevas prácticas educativas, llevadas a cabo en instituciones culturales,

se basan en la exploración tanto sensorial como emocional de las colecciones. Promoviendo procesos de interpretación personales y de autoconocimiento, a través de la intersubjetividad y el contacto directo con los artefactos, ya sean estos o no de la propia cultura de los visitantes, abordando ideas sobre identidad tanto desde la apropiación así como también desde la *otredad*. Asimismo, aparece con claridad que la relación entre el mediador o facilitador cultural y los visitantes de las instituciones culturales, es principalmente democrática, horizontal y colaborativa en naturaleza, que busca como principio base un mutuo bienestar –intelectual y físico– y no la otrora subordinación jerárquica.

Sin embargo, como producto de la profesionalización de la educación no formal, el educador cultural es, también, emplazado al perfeccionamiento académico y a la profundización de sus conocimientos específicos en su área de estudio. Por tanto, según Charman (2005:5), el educador cultural debiese dominar los cuatro aspectos centrales de su propio quehacer profesional, los cuales son puntualizados por ella de la siguiente manera:

- Audiencias y políticas públicas (marco legal)
- Pedagogía y teorías del aprendizaje (conocimiento del contenido pedagógico)
- Disciplinas específicas del área (historia crítica del arte, estudios de museología)
- Conocimiento de la organización (administración, recursos humanos, presupuesto)

En este punto, la mayor observación que me permitiría realizar, es en relación a *las disciplinas específicas del área* aquí propuestas, debido a que muchos educadores culturales amplían sus conocimientos específicos hacia otras disciplinas como las ciencias o la historia, particularmente en museos, dependiendo de la temática de su lugar de trabajo. No obstante, lo importante aquí es enfatizar que este saber no solo proviene desde la teoría, sino que también de la práctica profesional. Donde, particularmente en el caso de museos de arte, la figura del artista-educador, como creador y actor social, debiera cobrar fuerza en las prácticas educativas no formales, por medio de residencias artísticas, intervenciones a las colecciones, talleres o workshops y el trabajo de estudio *in-situ* como recursos del aprendizaje (Robins, 2013).

De igual forma, idealmente, se esperaría tanto de los educadores como del área educativa de una institución cultural, que desarrollen su labor en permanente colaboración interdepartamental e interdisci-

plinaria, estableciendo vínculos efectivos entre las áreas de colección, exhibición y montaje. Este cambio sustancial, aunque muchas veces tan sólo discursivo y no concreto, ha provocado también la elevación del educador cultural a la figura de *curador educativo* dentro de la categoría institucional. Como consecuencia, el educador cultural recupera terreno, aunque aun discreto, en el desarrollo de su propia área de estudio, que históricamente es dominada por historiadores del arte, arqueólogos, antropólogos, sociólogos, entre otras profesiones afines a la cultura. Empero, estos profesionales suelen desconocer la realidad del educador y su quehacer profesional —fenómeno que también podemos advertir en el contexto formal-escolar—, por ende, aportando desde una perspectiva ajena y distante que muchas veces omite problemáticas, únicamente, reconocibles a través de la práctica.

De este modo, el educador cultural del siglo XXI debiese asumir su rol como investigador y desarrollador de conocimiento e identidad profesional, contribuyendo sustancialmente desde el núcleo a su propia comunidad de prácticas profesionales (Lave y Wenger, 2002).

Para concluir, su profesionalización demuestra que la labor educativa dentro del contexto no formal, es distintiva en cuanto aborda tanto los procesos cognitivos como emocionales de los visitantes a instituciones culturales. Además, constituye una oportunidad histórica de empoderar al educador cultural como investigador de su área específica del conocimiento.

Asimismo, también, posee condiciones excepcionales a la hora de experimentar aprendizaje dado que no posee las trabas curriculares que se dan en el contexto educativo formal. Finalmente, si bien la educación no formal representa una complejidad importante debido a que aborda y promueve la crítica institucional, de su propio trabajo y el de sus colegas, debe también establecerse como un conocimiento significativo y de valor en sí mismo, tanto entre los visitantes como entre los curadores, es decir, tanto dentro como fuera de la institución cultural, permeando y reivindicándose dentro de la sociedad en su conjunto. Así, reconocer, potenciar y consolidar el valor que las audiencias otorgan a la visita y la experiencia educativa —por qué no decir transformadora— que se puedan vivir en museos u otras instituciones culturales.

¿Nuevas perspectivas en el contexto chileno?

La transformación *educativa*, experimentada en *museos* durante el último tiempo, no ha pasado desapercibida en el contexto chileno.

Siendo, afortunadamente, cada vez más los espacios culturales que se abren —física y conceptualmente— a largo del país que consideran a sus audiencias como eje principal. Por su parte, el Gobierno, en el contexto de la Reforma Educacional, insiste en la relevancia de las instituciones culturales para el desarrollo y fortalecimiento de la calidad de la educación pública, cristalizando esta perspectiva con la implementación de la *gratuidad* en los museos que dependen de la Dibam. Pese a no haber establecido aún si la educación artístico-cultural será o no parte central del currículo nacional. En términos generales, pareciera haber consenso en que la *gratuidad en museos* es una medida positiva y necesaria en el marco de la democratización de la cultura y las artes. Sin embargo, en cuanto a política pública, resulta interesante analizar la disposición con la intención de vislumbrar nuevas posibilidades que permitan guiar la experiencia chilena. Pues bien, desde un enfoque global, la *gratuidad en museos* no representa una medida popular e incluso en países desarrollados aparece como una política poco abordada y altamente cuestionada.

De hecho, uno de los pocos países que adoptó la *gratuidad en museos* como política pública, de forma sostenida, es el Reino Unido que desde el 1 de diciembre de 2001 incorporó la medida en los museos que reciben aporte del estado. Dentro de ese grupo, se encuentran algunas instituciones de renombre mundial como lo son el Museo Británico, Galerías Tate, Museo Victoria y Alberto y la Galería Nacional de Londres. Al margen de las indiscutibles diferencias en términos de presupuesto e idiosincrasia. Considero relevante destacar una de las experiencias del Reino Unido, —fuera de Londres— más significativas de la museología a nivel mundial, y que tiene por elemento base el acceso gratuito y la participación ciudadana bajo el concepto de *justicia social*.

Además, en relación a la mencionada *performatividad* y la medición de resultados, representa una experiencia ampliamente evaluada y documentada, que da cuenta de los alcances reales de una iniciativa de estas características dentro de las comunidades locales y la sociedad en conjunto. Lo anterior, por un lado, levanta el cuestionamiento de qué y cómo se evalúan las políticas educativas en Chile, lo cual puede verse reflejado en el actual conflicto con el proyecto de Carrera Profesional y Evaluación Docente. Por otro lado, podría significar una referencia importante a la hora de definir políticas públicas en el sector cultural, como ciertamente es el caso de la actual discusión de la *Política Nacional de Museos*.

Pues bien, me refiero a la experiencia que realizan los *Museos*

Nacionales de Liverpool que, en cuanto a generación de audiencia y desarrollo comunitario, demuestran encarnar una estrategia efectiva de atracción e inclusión de nuevas audiencias a nivel local y global, de forma estable, responsable y sustentable, cuadruplicando sus visitas en un periodo de 10 años (para mayores detalles ver 'Power of Museums Report', 2014). Donde, entre los nueve museos y galerías de arte que comprenden NML (National Museums Liverpool) opera un concepto de justicia social, que en palabras de su propio director, David Fleming, se puede entender de la siguiente manera:

“Una noción basada en la premisa que todas las personas deberían ser capaces de derivar beneficio de los museos. De que ellos tienen el derecho al acceso a los museos y a verse representados en los museos. Además, los museos tienen la responsabilidad de pelear por la justicia social, no simplemente asegurando el acceso para todos, sino que también en algunas instancias actuando como foros de debate acerca de derechos humanos básicos. Para mí, los derechos humanos, y la defensa de los derechos humanos, están en el núcleo de la 'harmonía social', y ayudar a crear armonía social está en el corazón de la misión de un museo”.

(2010:1)

Como podemos apreciar, aquí la participación activa y el acceso a la cultura, se entiende como parte esencial de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Donde es la institución cultural, la que debe asumir la responsabilidad de retribuirle a la ciudadanía, dado el carácter público de su financiamiento. Asimismo, actuando como agentes activos de los cambios sociales, reconociendo el propósito fundamentalmente educativo de las instituciones culturales como promotores de cohesión social, a través del diálogo y el intercambio de ideas y visiones de la sociedad, en otras palabras, propiciando la educación cívica entre sus visitantes (Sandell, 2003; Lang, Reeve y Woollard, 2006).

Por consiguiente, podríamos comprender que, la mera apertura y gratuidad de espacios culturales no garantizaría en sí mismo *calidad, equidad e inclusión*. Ahora bien, para que la oferta educativa de una institución cultural sea considerada de calidad, debiese eventualmente incorporar al menos algunos de los principios anteriormente desarrollados (Unicef, 2000; Unesco, 2006). Por tanto, quizás debamos preguntarnos ¿Cómo lo están haciendo las instituciones culturales en nuestro país? ¿Se identifica realmente la sociedad con las ideas de patrimonio que en ellas se desarrollan? Stuart Hall nos propone el *patrimonio* como un ejercicio de poder político, una actividad viviente,

de producción activa. Donde, el poder simbólico que involucra la actividad de representación cultural, a cargo de las instituciones culturales, ha tendido a marginar en la misma medida que define el patrimonio de un país (2005).

Desde esta perspectiva, el *patrimonio* ha sido históricamente representado bajo un sesgo político innegable. En consecuencia, hablar de *calidad, equidad e inclusión* en museos también implicaría una constante revisión y reconfiguración de los conceptos de nación en sí mismos. En este sentido, ¿Qué tan independientes son las instituciones culturales en Chile? Así como en el caso de Liverpool, ¿Nuestras instituciones culturales promueven que *otras* identidades patrimoniales sean representadas a través del registro, documentación e interpretación su propia cultura? ¿Son los pueblos nativos, culturas populares contemporáneas, inmigrantes, disidentes sexuales y religiosos considerados en el discurso oficial del patrimonio cultural chileno? Pues bien, estos y otros grupos infrarrepresentados, no han esperado por una legitimación institucional, y procesos de validación cultural en su propio mérito ya están ocurriendo en espacios físicos de auto gestión y, por cierto, a través de los nuevos medios y las redes sociales.

Entonces, si vamos a hablar de calidad, equidad e inclusión en el sector cultural, son las mismas instituciones culturales quienes deben estar a la cabeza de la transformación. Por argumento pedagógico, serían ellas mismas las que debiesen adaptarse y ser un ejemplo moral vivo y activo de dicha integración. Respondiendo, así, a las necesidades de cambio institucional imperativas en el museo del siglo XXI. Resulta inevitable volver a los educadores culturales, quienes representan a la institución cultural ante sus audiencias, y llevan a cabo los procesos más importantes del rol social de un museo contemporáneo.

Pues bien, sería el momento de realmente otorgarles el sitio que merecen dentro de la organización institucional. Desde condiciones laborales de *calidad*, acorde a los requerimientos de los aprendizajes desarrollados en el contexto informal, como son la proyección en el tiempo y la relación interpersonal, humana y comunitaria. *Equidad* en relación con sus colegas, otros curadores, no sólo en términos de importancia y autonomía al interior de la institución, si no que también económicos. En mi opinión, resulta preocupante observar como de los recursos asignados a la cultura —al margen de considerarlos aún insuficientes— los dineros destinados a las áreas de educación y/o mediación, pero principalmente a las remuneraciones de mediadores y/o educadores culturales, representan una fracción irrelevante del presupuesto institucional. Siendo que, como hemos visto, el rol educativo esta llamado a ser el eje central del museo del siglo XXI. *Inclusión*,

en cuanto a que ningún visitante, pero mucho menos un trabajador de espacios culturales debiese ser discriminado por sus capacidades cognitivas, apariencia física, condición sexual, origen étnico, creencia religiosa o necesidades especiales. Sólo entonces una organización cultural tendría autoridad moral de referirse a sí misma como garante de calidad, equidad e inclusión en su discurso institucional.

De lo contrario, premisas de *calidad, equidad e inclusión*, quedarían estancadas en el mero discurso político o en el mejor de los casos en la teoría social de la museología. Por consiguiente, como parece ser en muchos de los casos, no se ven expresadas en la organización de los museos, galerías de arte, centros culturales y sitios patrimoniales de nuestro país. Pues, según el estudio desarrollado por el Observatorio de Políticas Culturales de Chile, que lleva por nombre *El escenario del trabajador cultural en Chile*, se comprueba la precariedad en la que laboran, entre otros, los educadores culturales. En otras palabras, retomando a David Fleming, se podría establecer que:

“La manera en que los museos son estructurados, es un poderoso indicador de su mentalidad. Estructuras que indican que funciones como la educación son menos importantes que las tradicionales funciones de administración de las colecciones, sólo son posibles de ser encontradas en museos que no toman la búsqueda de la justicia social de forma seria”.

(2012:79)

En definitiva, los procesos de mejoramiento en la *calidad, equidad e inclusión* planteadas tanto en el sector cultural como en el sector formal de la educación, deben inequívocamente ser un reflejo de la organización institucional.

Si visitantes y educadores, dentro de las nuevas propuestas del aprendizaje y requerimientos sociales de los espacios culturales, son entendidos como co-productores o co-curadores de interpretación, conocimiento e identidad, por lo tanto, de su propia cultura y patrimonio. No respetar sus derechos humanos básicos, significa no respetar la sociedad en su conjunto. Por ende, no cumplir en lo absoluto con los propósitos mínimos de los museos y entidades culturales contemporáneas. Los cuales, como hemos visto, debiesen a su vez promover la profesionalización de sus trabajadores, especialmente los pertenecientes a las áreas de educación y mediación. Vale decir, el museo es un organismo que no sólo resguarda, conserva y exhibe una colección sino que además genera conocimiento a través de investigación, publicaciones y seminarios entre otras instancias académicas.

Asimismo, es el momento en que las organizaciones culturales debiesen incentivar, tanto a educadores culturales como a trabajadores de las áreas educativas, a generar sus propios estudios de audiencias y a evaluar el alcance de los programas educativos, ideados y realizados por ellos mismos. De manera tal, que exista coherencia y compenetración, tanto institucional como de equipo de trabajo, en las investigaciones efectuadas y a la hora de sistematizar y compartir los resultados entre colegas y la audiencia en general. Objetivos que pueden únicamente alcanzarse en la medida que los equipos de trabajos gocen de estabilidad y proyección en el tiempo, tanto en términos de financiamiento como laborales. En consecuencia, la nueva institucionalidad cultural chilena a través del desarrollo de la Política Nacional de Museos debiese garantizar dichas condiciones como piedra angular del desarrollo cultural del país. Propiciando de manera efectiva el libre acceso y participación activa de la ciudadanía en la cultura. Donde sea la sociedad quien perciba que la calidad, equidad e inclusión son elementos reales de la cultural del país y no palabras vacías de un discurso político inconsistente.

Bibliografía

Adams, M., Falk, J.H., and Dierking, L.D. (2003) 'Things Change'. In: M. Xanthoudaki, L. Tickle and V. Sekules (eds) *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries: An International Reader*. Dordrecht; London: Kluwer Academic Publishers.

Ball, S. (2012). The making of a neoliberal academic. *Research in Secondary Education*, 2(1), 29-31.

Barrett, J. (2012) 'The Museum as Public Space'. In: J. Barrett *Museums and the Public Sphere*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. and Wright, D. (2009) *Culture, Class, Distinction*. London & New York: Routledge.

Charman, H. (2005) 'Uncovering Professionalism in the Art Museum: An Exploration of Key Characteristics of the Working Lives of Education Curators at Tate Modern.' <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/05spring/charman.htm>

Cutler, A. (2010) 'What Is To Be Done, Sandra? Learning in Cultural Institu-

tions of the Twenty-First Century'. Disponible en línea en: <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/10spring/cutler.shtm>

Department for Culture, Media and Sport (2015), Sponsored Museums: Performance Indicators 2013/14. Disponible en línea en: <https://www.gov.uk/government/statistics/sponsored-museums-annual-performance-indicators-2013-14>

Elliott, C. and Ellis, L. (2013) 'The Art of Imagining Communities: Negotiations, Contestations, Curations'. Unpublished.

Fleming, D. (2010). Museums Campaigning for Social Justice. 5th Stephen Weil Memorial Lecture, Shanghai, China.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2008). Studio Thinking: The Real Benefits of Arts Education. Teachers College Press.

Hall, S. (2005). Whose heritage? Un-settling "The Heritage", re-imagining the post-nation. The politics of heritage: the legacies of 'race', 23-35.

Hooper-Greenhill, E. (2007) 'Education, Postmodernity and the Museum'. In: S. Knell, S. MacLeod, and S. Watson Museum Revolutions. London: Routledge. (pp 367-377).

Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing values in the art museum: Rethinking communication and learning. International Journal of Heritage Studies, 6(1), 9-31.

Lang, C., Reeve, J., & Woollard, V. (Eds.). (2006). The responsive museum: working with audiences in the twenty-first century. Ashgate Publishing, Ltd.

Love, J., & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. Supporting lifelong learning, 1, 111-126.

Sandell, R. (Ed.). (2003). Museums, society, inequality. Routledge.

Sandell, R., & Nightingale, E. (Eds.). (2013). Museums, equality and social justice. Routledge.

Observatorio Políticas Culturales (2014) El Escenario del Trabajador Cultural en Chile, Publicación Proyecto Trama. Disponible en línea en: <http://www.observatoriopolicasculturales.cl/OPC/desplegables/estudios/>

Paine, C. (2013). Religious objects in museums: Private lives and public duties. A&C Black.

National Museums Liverpool (2014) Power of Museums Report: Economic impact and social responsibility at National Museums Liverpool 2012/2013. Disponible en línea en: <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/about/corporate/reports/>

Robins, C. (2013). Curious Lessons in the Museum. The Pedagogic Potential of Artists' Interventions in Museums, London.

Ross, K. N., & Genevois, I. J. (2006). Cross-National Studies of the Quality of Education: Planning Their Design and Managing Their Impact (Paris, France, June 17-18, 2004). International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.

Unicef (2000) Defining Quality in Education, Working Paper Series Education Section, Programme Division, UNICEF New York.

Originarios: Una mirada al currículo de ciencias sociales. Apuntes de la Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Recurso online disponible en: [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_28/pdf/actualidad-28.pdf] Visita: 9 de junio 2015.

Santacana, Joan. (2014). La museografía que se puede construir desde la didáctica. Conferencia inaugural del V Congreso de Educación Museos y Patrimonio. Santiago: Dibam, ICOM-CHILE.

Mesa CECA 1:

Educación e
institución

Red Pedagogía de Museos Latinoamérica

— Lisa Flükiger y Cristián G. Gallegos

La Red Pedagogía de Museos Latinoamérica (RED), es un espacio de trabajo e investigación, conformada por personas e instituciones de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay (museos, universidades, entidades culturales, divisiones gubernamentales, etc.), comprometidos con la misión y función educativa de los museos. La plataforma de acción y reflexión es itinerante, adaptada a la naturaleza de los lugares y contextos de cada país.

Presentación

La Red surge a partir del programa regional organizado por el Goethe-Institut llamado *Pedagogía de Museos*, el que convocó a un conjunto de profesionales de museos latinoamericanos, entre los años 2011 y 2013, con el fin de fortalecer la educación museal, resignificando de manera creativa, lúdica e intelectual la experiencia en torno al patrimonio cultural. Estas reuniones dieron como fruto la construcción de la *Red Pedagogía de Museos Latinoamérica* que se nutre del diálogo, la creación interdisciplinar, la formación permanente, la capacitación y la actualización de agentes culturales.

Para la organización del trabajo propuesto en torno a la pedagogía en museos y con la idea de exhibir la estructura del mismo, se han construido tópicos que ayudan a organizar intereses planteados como Red, los cuales son expuestos en el portal web <http://www.pedagogiademuseos.org>, (que es desde donde se obtiene la información para este texto) el que sirve como una memoria en línea que reúne las experiencias resultantes de diversas acciones realizadas o, también, como un lugar de promoción para diferentes actividades

!

Descargar manifiesto en el siguiente link:
<http://www.pedagogiademuseos.org/wp-content/uploads/2013/07/Manifiesto-de-La-Paz.pdf>

organizadas por los miembros. Aquellos están dispuestos de la siguiente forma:

1. Quiénes somos

- Nuestra red detalla a los miembros participantes, instituciones y personas naturales, comprometidos con el trabajo de difusión de las actividades que se realizan en los museos. Un punto importante entender la Red como un espacio de trabajo, intercambio y fortalecimiento constante de la educación en las instituciones culturales, fue el *Manifiesto de La Paz*¹, leído públicamente en el municipio de la ciudad de La Paz, Bolivia el 2013.
- *Cómo empezamos* describe la iniciativa del Goethe-Institut de convocar a un grupo de profesionales de distintos países de Latinoamérica con el fin de construir una red que fortalece la educación museal.
- *Qué queremos visibilizar* reflexiones y acciones de trabajo desde la formación, intercambio e investigación pedagógica en los museos.
- *Qué nos inspira* explica la importancia de la pedagogía museal y de qué manera el conocer nuestra historia, memorias y patrimonios nos ayuda a reconocernos como individuos integrados a una sociedad en constante transformación.

2. Nos reunimos

Presenta resúmenes de los encuentros internacionales realizados entre los profesionales expertos en pedagogía museal convocados a iniciativa del Goethe-Institut durante los años 2011 - 2013. Asimismo, se detallan las reuniones efectuadas en los distintos países que componen la red, en las que los profesionales reflexionan sobre su práctica, sus avances y metas por cumplir en su país.

3. Nuestra práctica

Detalla los diversos programas, actividades, prácticas de proyección y acercamiento que ejecutan cada uno de los museos de los países integrantes de la Red Pedagogía de Museos Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay). Las iniciativas están dirigidas a los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior, así como a la comunidad en general.

4. Nos documentamos

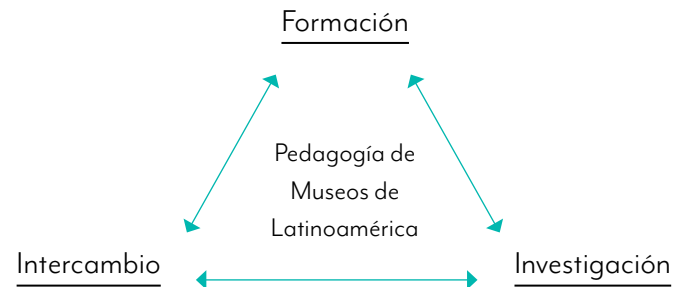
Recopilación de bibliografía sobre pedagogía de museos, recursos en la web y aportes de los miembros de la red accesibles en línea, con libre descarga.

5. Aprendemos y compartimos

Exhibe iniciativas de capacitación, formación y actualización profesional que se llevan a cabo en los países que conforman la Red. Puede accederse a la información sobre conferencias, cursos, seminarios y talleres, así como a los programas de diplomaturas, tecnicaturas y maestrías que están vigentes en la región. Un aspecto muy importante para la Red, es la formación de los profesionales dedicados a la pedagogía museal, el cual identifica la solidificación de nuestros lazos a través de la colaboración, los intercambios y pasantías que se llevan a cabo en iniciativa de diversas instituciones.

Sobre ¿qué queremos?

Se busca visibilizar reflexiones y acciones de la Red, considerando tres ejes de trabajo:



Formación

Construcción sistemática de un espacio para formar académicamente a profesionales en el campo de la educación en museos o instituciones culturales, que permita, desarrollar una línea identitaria de acuerdo a cada contexto (ciudad y país) latinoamericano. Involucrarnos en la actual formación pedagógica requiere asumir al museo como otro espacio para educar, ofreciendo ventajas para el trabajo integrado y sus potenciales consideraciones aplicadas a otros campos del saber. Para eso se proponen los siguientes campos de acción:

- Formación para el ámbito formal e informal de la educación.
- Diplomados.
- Cursos o actualizaciones de temas puntuales.
- Seminarios.
- Talleres.

Intercambio

Elaboración de agendas académicas en diferentes sectores de la

región que concedan la difusión, intercambio y socialización de las narrativas, historias, lenguajes, discursos y saberes locales, cuyo diálogo intercultural promueva el acceso y reconocimiento de nuestras realidades, así como la visibilización de nuestras comunidades a través de su participación en el espacio del museo. Para la realización de esta línea se planifica:

- Encuentros en países que faculten la actualización de las prácticas educativas en museos.
- Foros de discusión, generando espacios y ambientes apropiados para ello, sistematizando todo esto, en documentos que permitan la circulación.
- Intercambio de las experiencias y realizaciones de los miembros o instituciones participantes a través de diversas plataformas
- Construcción de un programa de pasantías entre museos e instituciones partícipes.
- Charlas de especialistas pertenecientes al grupo, que permita visibilizar multidireccionalmente el trabajo desarrollado en los países parte de la Red.

Investigación

Apoyo a las metodologías e investigaciones, conformando una sistematización tanto los procesos como los resultados de las mismas, facilitando el acceso a los profesionales e investigadores en el área, así como a los que están en formación y cuyo interés se vuelca sobre la educación en los museos. Los campos de acción son:

- Línea editorial (publicaciones)
- Investigación visual, textual y audiovisual, de acción o participativa sobre temáticas y/o problemáticas ligadas al campo de la educación, los públicos y los museos, incluyendo los enfoques históricos, antropológicos y artísticos en general
- Revisiones, a través de documentos, sobre discusiones, miradas y enfoques actuales en la educación y museos de los países participantes
- Investigación sobre la reflexión de las prácticas educativas en los museos de los países miembros

Sobre ¿qué nos inspira?

En la Red, entendemos la educación como un dispositivo de transformación social presente en diversos momentos y lugares de la vida cotidiana. Los museos son espacios en los que pueden construirse



Arriba

La Red Pedagogía de Museos Latinoamérica surgió del programa regional organizado por el Goethe-Institut, el que convocó a un conjunto de profesionales de museos latinoamericanos, entre los años 2011 y 2013.

puentes que conforman la comprensión de nuestras historias, memorias y patrimonios. Por esencia, son lugares de encuentro, intercambio y contacto de diversos saberes, culturas y prácticas a través del tiempo, que permiten reconocernos como individuos integrados a una sociedad e identificados con el contexto de cada país, a través de un proceso en permanente construcción.

Al interior de los museos, la educación promueve el cambio y la transformación, articulando y dando sentido a las distintas partes, funciones y disciplinas que comparecen en estos espacios. Los museos son organismos vivos que dialogan con el exterior, que se abren a la sociedad, la comunidad y los públicos a través de programas y actividades educativas.

La necesidad de los museos de reflejarse y reconocerse en sus públicos (asiduos y por cultivar) desarrolla el ámbito de la pedagogía de museos a tal punto, que hoy es reconocido como una tendencia que progresivamente suma profesionales de distintos campos. Durante las últimas décadas en Europa y Estados Unidos, los departamentos de educación se han convertido en la zona de mayor interés para especialistas y público general, provocando una serie de transformaciones administrativas, metodológicas y teóricas, que van en directo beneficio de la experiencia de los asistentes.

En Latinoamérica, los enfoques en este campo son diversos, de acuerdo con los propios contextos y condiciones en que se desarrollan. En su gran mayoría, el quehacer educativo en espacios culturales ha partido de la *praxis*, a la que se suman la investigación y formación profesional. Tanto las experiencias informales producidas por individuos o colectivos, como los departamentos y unidades de los museos demuestran a través de diversas escalas y formatos, la

importancia de la educación a nivel comunicacional, de difusión y acceso. Al mismo tiempo, dejan en evidencia que la educación es una decisión política que se convierte en una forma privilegiada para la recuperación de los conocimientos y saberes de las comunidades, la sensibilidad estética, el análisis visual, la subjetividad y el juego, como estrategias de aproximación crítica a la cultura y la sociedad contemporánea.

Conclusión

El trabajo de la Red como primera etapa de experiencias, es definido como una plataforma en proceso que busca visibilizar sus acciones realizadas. Así también, propone una segunda etapa de integración para profesionales de la educación en museos, interesados por los planteamientos propuestos, aportando al debate y la formulación de proyectos en los distintos contextos de trabajo que se puedan producir en América Latina.

En este punto, las labores realizadas en las distintas ciudades donde la Red se activa inicialmente, ha sido un esfuerzo trascendental para continuar con el quehacer propuesto en el núcleo internacional. Es así que por ejemplo, las acciones en Lima lideradas por Ulla Holmquist (curadora del Museo Larco), ha fortalecido un trabajo con diversos invitados de instituciones culturales, visibilizando aportes e información a través de las redes sociales o encuentros, formando un grupo que se ha cohesionado para el desarrollo de acciones pedagógicas en museos.

En Chile, entre 2012-2014 la Unidad de Educación del Museo de Arte Contemporáneo (MAC) apoyado por el Goethe Institut, desarrolla el seminario *Diálogos sobre educación museal* que se planteó como una plataforma de intercambio para personas de instituciones culturales que trabajen en áreas de educación, donde profesionales en museos de Latinoamérica y Europa, abordaron sus praxis a partir de temas en cada seminario, invitándolos a compartir experiencias y resultados de prácticas educativas realizadas, a través de conferencias, videoconferencias y talleres, que propiciaron a los asistentes un lugar para dialogar, reflexionar y analizar.

En el 2014, a partir de la idea de fortalecer el trabajo de la Red, se conforma un pequeño equipo de profesionales pertenecientes a instituciones culturales de Santiago y Viña del Mar, que con reuniones periódicas, resuelven hacer visible labores pedagógicas en museos principalmente de regiones, siendo un primer paso de trabajo que aún está en proceso.

Por nombrar algunos aportes en la línea de formación, realizados por miembros de la Red en Argentina en unión con diversas instituciones culturales y la Universidad Nacional de Córdoba, es el programa a distancia “*Museos y educación: aproximaciones a una pedagogía crítica del patrimonio*”, donde a través de la plataforma e-learning, tiene una alta convocatoria internacional y mejor acogida por sus participantes. El *Diplomado en Patrimonio Cultural y Museos*, promovido por el Goethe Institut de la Paz, Bolivia, que cuenta con el apoyo y acogimiento de Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés/UMSA, instituciones culturales, fundaciones de bancos y por supuesto un cohesionado equipo con miembros de la Red a la cabeza de Gastón Gallardo.

Un esfuerzo conjunto fue la ejecución de un programa de *Pasantías en Áreas de Educación de Museos Latinoamericanos*, donde la Red junto a los Institutos Goethe de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Perú, Uruguay, el Centro Goethe de Ecuador, construyen una convocatoria internacional para personas que trabajan en áreas de educación en instituciones culturales, donde a través de un proyecto concreto a realizar por un mes, en uno de cinco museos de Latinoamérica que acogen la iniciativa, los interesados podían ejecutar sus propuestas con los públicos de cada institución. La convocatoria fue un éxito con un gran marco de propuestas postulantes, donde dos profesionales de Argentina y tres de Chile obtuvieron las cinco pasantías, cuyos resúmenes están disponibles en el sitio web de la Red.

Para finalizar, es importante destacar que a partir de todo lo realizado hasta el momento, viene a profundizar el interés en construir un perfil unificado de lo que sería la pedagogía de museos en América Latina, que respeta la diversidad de *praxis* existentes en los distintos países que conformen la Red, pero a su vez contrastando el trabajo efectuado en otros contextos como Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania o España, generando una identidad acorde a la realidad existente en Latinoamérica.

Museo Histórico Carabineros de Chile: etapas para el posicionamiento en el ámbito educativo no formal

— Paulina Pinto Paganini

El artículo analiza como el Museo Histórico de Carabineros, desde 2010, formó un área de mediación, aportando desde la educación no formal a los aprendizajes de sus visitantes, para lo cual ha integrado las nuevas tecnologías.

En el año 2000, los participantes del Foro Mundial para la Educación se reunieron en Dakar para establecer una serie de objetivos y finalidades que, una vez cumplidos, permitieran alcanzar un proyecto común para toda América Latina y el Caribe: “educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades”². El proyecto, denominado “Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, involucraba a los países participantes de la región a actuar y velar por el desarrollo de una educación “orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”³, con fecha de proyección al 2015.

Esta iniciativa ha comprometido durante los últimos 15 años a gobiernos, organismos e instituciones en una cruzada por elaborar nuevas estrategias y movilizar los recursos necesarios para alcanzar los objetivos de una “Educación para Todos” (EPT). A través de la implementación de nuevas metodologías alternativas a la educación tradicional en la región, hemos asistido a una potenciación de “metodologías alternativas” por parte de los organismos privados y estatales (“educación no formal”).

“La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo xxi, afectados por una rápida mundialización.”¹

¹ World Educational Forum 2000. “The Conference. Marco de Acción Dakar”. En: <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm>

² Íbid.

³ Íbid.

⁴ El MHC fue creado en 1958 por el General Director Jorge Ardiles Galdames. Después de pasar por distintas dependencias, la colección y los archivos fueron trasladados en 1992 al edificio que lo aloja hasta el día de hoy.

⁵ Citado en Casado Galván, I: “Breve historia del concepto de patrimonio histórico: del monumento al territorio”. En *Contribuciones a las ciencias sociales* (nov. 2009) www.eumed.net/rev/cccss/06/icg.htm

En este contexto, el Museo Histórico Carabineros de Chile (MHC), luego de su reinauguración en 2009, se abocó a la organización de un Área de Educación que se ocupara en modo eficiente de la gestión y planificación de proyectos que permitan transversalmente alcanzar al público en todos sus niveles sin discriminación.

Reinauguración del Museo Histórico Carabineros

El edificio que aloja actualmente la colección del MHC⁴ corresponde a las antiguas instalaciones de la Comandancia de la Escuela de Carabineros, inaugurada en 1908. Es una de las últimas edificaciones del siglo XIX existentes en la comuna de Providencia, por lo que adquiere valor de “edificio patrimonial” para Carabineros de Chile y la comunidad. Asimismo, es depositario de un “valor documental de los procesos históricos que lo generaron” (Forner, 1989)⁵, pues se convirtió en un lugar de conservación del patrimonio histórico nacional.

Restaurado entre 2007 y 2009, hoy el edificio se presenta a la comunidad institucional y civil con una nueva fachada y distribución de sus espacios internos que, manteniendo sus rasgos arquitectónicos originales, lo conservan como un edificio patrimonial al cual tiene acceso toda la comunidad.

A los más de 280 objetos que aloja su colección, se suman un guión museográfico desarrollado en modo cronológico, y un conjunto de nuevas tecnologías (TIC) implementadas a través de pantallas táctiles, audios y tótems, que describen la historia y el desarrollo de la función policial y su contexto en Chile desde el siglo XVI hasta el presente. Como único depositario específico de esta temática en nuestro país, el MHC aspira a convertirse en un instrumento documental y práctico, que permita el desarrollo eficiente de un sistema de educación no formal en todos los niveles de la sociedad, capaz de complementar la educación del aula con diversos y distintos métodos de aprendizaje.

Procesos

En 2010, el MHC conformó un área de Educación con el objetivo de cumplir un rol de mediación con los visitantes. Como unidad dependiente de la Dirección de Educación, Doctrina e Historia de Carabineros de Chile, el museo se ha concentrado en un rol fundamental de carácter social: transmitir una educación que sea capaz de crear conciencia histórica en la ciudadanía en todos sus niveles.

El proyecto educativo comenzó a estructurarse en 2010 y, en su proceso distinguimos tres fases:

1. **Una primera etapa (2010-2011)** de creación, elaboración y puesta en práctica de un guión a través de visitas guiadas, y de revisión de la estructura de éstas a nivel de contenidos, duración y de su potencial como apoyo no formal a la educación de historia de Chile. El guión fue elaborado según las características etarias del público, y en base a los contenidos tratados por los programas de estudio de los distintos niveles de educación formal especificados por el Ministerio de Educación.

Las visitas guiadas al museo se organizan en dos contextos:

- **Visitas a público general:** organizadas por medio de diversos canales de difusión como página web, redes sociales y, principalmente, a través de las comisarías a lo largo del país, con las cuales el MHC se contacta directamente para coordinar visitas de comunidades vecinales, clubes de adulto mayor y colegios. El objetivo principal es generar un aporte específico respecto de los objetos de la colección y su contexto, y explicar cómo se relacionan directamente con la historia de la función policial en Chile. Uno de los puntos de interés más frecuentes de los visitantes es que muchos de ellos no saben de dónde provienen los carabineros como institución, la inexistencia de conocimientos sobre otros aspectos y funciones de la policía, por ejemplo que tenían un equipo de fútbol, o que estaban encargados del registro de huellas dactilares de la población.
- **Visitas guiadas organizadas para escuelas matrices de Carabineros de Chile:** dirigidas a entregar una educación complementaria a carabineros alumnos de la Escuela de Formación de Carabineros, aspirantes a oficiales de la Escuela de Carabineros, integrantes del Curso Extraordinario de Aspirantes a Oficiales, alumnos de la Academia de Ciencias Policiales, y alumnos de la Escuela de Suboficiales. Las visitas son adicionales a la educación formal otorgada por la Institución. La riqueza que ésta brinda reside en un aporte histórico contextual y en la posibilidad de un acercamiento más directo, con un lenguaje menos estructurado y de diálogo con quienes transmiten dicho conocimiento, en este caso, los guías. Es importante recordar que la formación de carácter policial en nuestro país y, específicamente de Carabineros, se apega por tradición e historia a un programa de carácter doctrinal, con una educación formal basada en estrictos programas educativos.

6

Para Lotman los “mensajes desde fuera tienen que forzar su paso para convertirse en hechos de la semiosfera dada. Para eso, deben adaptarse a las condiciones de la semiosfera existente, de manera que lo extranjero pueda convertirse en familiar”.

En este marco, la labor del museo adquiere un fuerte valor de interiorización “no formal” de la historia de Chile, complementaria a la educación que se les transmite a los aspirantes durante su proceso de formación.

Para integrar ambos contextos, se optó por incorporar nuevas tecnologías que permitieran profundizar la información recibida durante la visita según las necesidades de cada visitante. Así nace *EzChannels*.

2. **En una segunda etapa (2012-2013)** se procedió a complementar los contenidos del Museo: guión, colección y carácter patrimonial, a través de nuevas TIC (*EzChannels*).

La implementación del proyecto permitió identificar tres instancias en el proceso de difusión de la historia de la evolución de la función policial: a) sociedad oral o difusión de la función policial de voz en voz; b) cultura escrita o difusión a través de escritos; c) era electrónica o transmisión vía *EzChannels*. El objetivo es difundir a los visitantes del museo todo el material digital disponible por medio de un sistema que muestre los contenidos a través de un canal privado de información, distribuido por un sistema de administración centralizada.

Durante la etapa de diagnóstico se recurrió a bibliografía especializada en aspectos comunicacionales, como la teoría del semiólogo Yuri Lotman, para quien los elementos patrimoniales serían un signo que participa en la comunicación entre el museo y el visitante, tomando protagonismo el mundo del receptor y el sistema ético de quien decodifica⁶. *EzChannels* está compuesto por dos videos *wall* y seis tótems divididos en tres categorías apoyadas por contenidos multimedia. El esquema de organización de cada pantalla cuenta con una polijerarquía cronológica. El rotulado de las secciones se realizó de acuerdo a tres parámetros: biografías, hitos y estamentos policiales, conectados entre sí, de modo que la historia de la función policial en Chile es vinculada a la historia de Chile. Esto constituye un aporte trascendente a nivel educacional, colocando una cantidad significativa información en manos de los estudiantes, y ampliando el espectro de la audiencia.

3. **En una tercera etapa (2013-2014)** se definió un programa de nuevas actividades complementarias y alianzas para fortalecer el rol educativo del museo a un nivel más amplio de inclusión y equidad en la comunidad. Desde 2013, en alianza con otros museos de la comuna se dio inicio a la “Mesa de Museos de Providencia”, a través

de la cual el MHC colaboró con sus actividades en 2014 y 2015.

Desde 2011, el MHC ha participado sistemáticamente en el “Día Nacional del Patrimonio Cultural”. En 2013 y 2014, cientos de personas visitaron el MHC, disfrutando de las actividades programadas.

La segunda iniciativa consistió en incorporarse a “Museos de Medianoche”, acercando la cultura y su patrimonio a toda la comunidad. Dentro de las actividades preparadas destacó la presentación de la Compañía Artística del Centro Cultural Bafonos y de bandas instrumentales de liceos del sector Norte de Santiago.

Otra actividad importante de inclusión de audiencias en 2013 fue la visita de las Oficinas de Integración Comunitaria. La que tenía por objetivo generar una instancia de reflexión sobre el patrimonio institucional y su conexión con la comunidad.

Finalmente, desde 2014 el MHC se integró a la Semana de la Educación Artística, organizada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), participando en sus versiones II° y III° (2014 y 2015).

— 3.a Acuerdo entre MHC y Explora Conicyt

En 2014 la Dirección de Educación, Doctrina e Historia de Carabineros de Chile firmó un convenio de colaboración con el Proyecto Explora Conicyt RM Zona Sur Oriente, de la Universidad de Chile, que permitió desarrollar una serie de actividades y alcanzar con sus contenidos una vasta zona de Santiago. Esta alianza favoreció la realización de dos conversatorios abiertos al público. En el marco de la conmemoración de los 100 años de la Primera Guerra Mundial, se presentó la ponencia “Primera Guerra Mundial en Chile, neutralidad o visión estratégica”, y con motivo de la conmemoración de los 200 años de la batalla de Rancagua, se efectuó el conversatorio “Rancagua 200 años después ¿Desastre o batalla?”

En el marco de este acuerdo, el museo colaboró activamente en la “8ª Fiesta de la Ciencia y la Tecnología”, con dos charlas dictadas por funcionarios de la Institución, enfocadas en el cuidado del medio ambiente y la prevención de *bullying*. Además, participó por primera vez en “Museos, Laboratorios y Observatorios Abiertos”, donde alumnos de la comuna de Lo Barnechea visitaron el Laboratorio de Conservación y Restauración.

— 3.b Programa anual de actividades y material didáctico

- **Talleres de vacaciones de invierno.** Desde 2012 se organiza un programa de actividades para esa fecha, dirigido a organizaciones comunitarias, jardines infantiles y público en general de Santiago y regiones. Consiste, principalmente, en talleres de



Izquierda

Ignacio Orellana, ganador del primer premio, categoría 2 Ciclo Básico, II Concurso Nacional de Dibujo.

Derecha

Detalle de dibujo de Ignacio Orellana.

manualidades y presentaciones de otros departamentos de la Institución, enfocados al desarrollo cognitivo de los participantes.

- **Charlas y conversatorios.** Como un modo de acercar la Institución a la ciudadanía, el MHC organiza charlas y conversatorios en los que participan uniformados y civiles con diferentes perfiles profesionales y vasta experiencia en diversos aspectos como: prevención de drogas, bullying y vida sana. A ello se suma el apoyo de docentes de importantes casas de estudios superiores, quienes realizan conversatorios abiertos a la comunidad abordando variadas temáticas.

- **Concurso Nacional de Dibujo.** En 2013 el MHC invitó a todos los estudiantes de Primer y Segundo Ciclo Básico del país a participar en el “Primer Concurso de Dibujo”, realizado en el marco de la celebración del “Mes del Niño”. Participaron 471 alumnos de diferentes colegios de nuestro país. Esta actividad tuvo como objetivo general conocer la mirada de los niños sobre la función policial. Considerando la excelente acogida, en 2014 se convocó al II Concurso, incrementándose en un 97,26% la participación, de la cual el 71,61% corresponde a regiones. En materia literaria fue efectuada una experiencia durante 2013, que será replicada este año.

- **Inauguración de una sala didáctica.** Uno de los proyectos más relevantes ejecutados en 2014 fue la implementación de una sala educativa que contiene dos mesas táctiles para que los alumnos logren incorporar los contenidos de la muestra mediante juegos que permiten identificar períodos, uniformes y funciones policiales a través de *EzChannels*. Ésta además se utiliza para la realización de diversos talleres prácticos.

- **Material didáctico para todos los ciclos escolares.** Juntando, añadiendo, montando o desmontando se estimula la experimentación y la capacidad de crear, imaginar soluciones y superar retos. Por ello, uno de los principales objetivos fue la confección de nuevo material didáctico, proceso que comenzó con la elaboración junto a Fundación Futuro de la guía metodológica “Ojo con la ciudad”. A ello se suman figuras armables, el texto didáctico “Coloreando y descubriendo”, rompecabezas de 48 piezas, y un memorice de 110 elementos que reúnen 55 imágenes asociadas a la historia institucional. El material pretende consolidar las temáticas abordadas durante la visita, reforzando el aprendizaje y poniendo en práctica los conocimientos adquiridos. En otro ámbito, se reeditó “La pequeña historia de Carabineros”, publicada por el Instituto Superior de Carabineros de Chile en 1981.

- **Actividad demostrativa e interactiva del Centro de Rehabilitación Integral de Carabineros de Chile (CRICAR).** Consistió en una presentación del trabajo que efectúa este departamento y sus perros para la rehabilitación de niños con capacidades diferentes. Como complemento a la visita guiada al museo, para la actividad, se invitó a participar a dos colegios de la Región Metropolitana.

- **Día Mundial del Medio Ambiente.** Con el apoyo del Departamento de Prevención de Riesgos, Forestal y Medio Ambiente de Carabineros de Chile (O.S.5), desde 2014, el museo participa del Día Mundial del Medio Ambiente, a través de una actividad práctica en el Parque Inés de Suárez, ubicado a metros de nuestra institución, la que consiste en un recorrido para reconocer la flora y fauna del sector.

Entre 2010 y 2014, el MHC recibió visitas de diversos lugares de Chile y el mundo; alumnos pertenecientes a todas las comunas de Santiago y sus alrededores, escuelas especiales y fundaciones de niños y adultos. Un segmento importante del público corresponde a visitas oficiales de delegaciones policiales internacionales: Brasil, Bolivia, Colombia, China, Argentina, Haití y Panamá, entre otros, lo que ha permitido un mayor nivel de integración patrimonial a nivel internacional e intercultural.

Proyecciones de audiencia

Durante 2014 el museo acogió 8.694 visitas de niños de colegios de toda la Región Metropolitana. De los cuales, 3.692 tenían entre seis y 10 años. A nivel geográfico, el 8% de la audiencia proviene de las comunas de El Bosque, La Pintana, La Cisterna y Macul.

Tabla comparativa de público 2010-2014

Nº Visitantes	2010	2011	2012	2013	2014	Enero - Mayo 2015	Total
Público general	2.019	4.285	9.000	12.074	8.924	1.912	38.214
Público escolar	6.413	8.497	4.820	6.698	8.694	3.261	38.383
Carabineros alumnos	189	1.960	706	555	767	590	4.767
Visitas extranjeras	235	450	271	233	268	79	1.536
Total visitas	8.856	15.192	14.797	19.560	18.653	5.842	82.900

En tanto, la colaboración con las Oficinas Comunitarias, quienes focalizan sus esfuerzos en compartir con la comunidad la historia institucional, concede una mayor inclusión del museo a nivel territorial.

Reflexiones y futuro

Desde 2010 el MHC ha consolidado una Área de Educación que aspira a futuro a trabajar en conjunto con el Área de Comunicaciones, para establecer sistemáticamente un programa educativo con el objetivo de alcanzar el nivel necesario de calidad e integración al interior de la comunidad, y convertirse en un aporte eficiente para el desarrollo de una educación no formal en el campo de los museos en Chile.

Como entidad de carácter cultural al interior de Carabineros de Chile, en estos cuatro años, uno de los desafíos más interesantes



ha sido consolidarse al interior del circuito patrimonial nacional, involucrándose en las problemáticas actuales de metodologías educativas y políticas culturales que permitan una mayor participación de los sujetos.

Siguiendo el rol de Integración Nacional que cumple Carabineros de Chile, en octubre de 2014 el museo realizó una charla de carácter patrimonial a estudiantes de 5° y 7° Básico del Colegio “Hermano Eugenio Eyraud”, de Isla de Pascua. En la oportunidad, se mostró material audiovisual, y hubo un diálogo con los alumnos, quienes manifestaron un marcado interés por las temáticas expuestas. Cabe destacar, que este colegio es uno de los cinco establecimientos educacionales en la Isla, y que muchos de sus alumnos ignoraban la existencia del museo, y difícilmente podrían visitarlo.

Ante esta experiencia, actualmente el MHC trabaja en la ejecución de dos proyectos audiovisuales, el primero enfocado en llevar a través de un cortometraje de dibujos animados, la historia institucional a regiones. Y el segundo, consiste en ocho videos educativos vinculados con la historia de Chile, para ser utilizados por los profesores en las salas del museo durante la visita in situ. Lo anterior busca transformarse en una plataforma integradora entre los docentes y el MHC.

El primer proyecto permitirá transmitir contenidos específicos en un amplio espectro geográfico, cubriendo así las necesidades culturales de los habitantes de los lugares más apartados de nuestro país. En tanto, el segundo está orientado a fortalecer vínculos de colaboración conjunta con los docentes para resaltar otras aristas que entreguen una educación más completa e igualitaria a todos los segmentos sociales de Chile.

Arriba

Charla Patrimonial del MHC en el Colegio “Hermano Eugenio Eyraud” de Isla de Pascua (16 de octubre de 2014).

Bibliografía

Casado Galván, I. (2009). Breve historia del concepto de patrimonio histórico: del monumento al territorio”. En *Contribuciones a las ciencias sociales* www.eumed.net/rev/ccss/06/icg.htm

Cobo Romani, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Maceira, Luz María (2009). “El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo”. Recuperado en junio de 2015: <http://bit.ly/1CatHVE>

Morales, Marcelo. (2009). Educación no formal. Una oportunidad para aprender. En *Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura con la colaboración de Unesco.

Trilla, Jaume (1973). *La educación fuera de las escuelas. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Unesco. El proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Recuperado en junio de 2015: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/efa-post-2015/regional-education-project-for-latin-america-and-the-caribbean-efaprelac/>

Unesco. Educación no formal, Recuperado en junio de 2015: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_es.pdf

Experiencia de una educación activa ante los desafíos de la nueva museografía en el MHNV

— Alejandra Baradit Díaz , Juan Pablo Cruz Gallardo y Andrea Vivar Morales

Una vez inaugurada la nueva museografía del Museo de Historia Natural de Valparaíso, con un completo programa educativo, que incluyó lineamientos metodológicos y prácticos en la aplicación de actividades, se estableció la necesidad de profundizar en la inclusión del público escolar, promoviendo un mejor acceso y apropiación social del patrimonio que el museo resguarda; generando una nueva relación con la comunidad educativa; potenciando las experiencias de un aprendizaje significativo; evaluando nuestros recursos didácticos, y estableciendo una relación a largo plazo donde el museo se vive como propio.

Introducción

El 27 de noviembre de 2015 se cumple un año de inaugurada la nueva museografía del Museo de Historia Natural de Valparaíso, proyecto que forma parte del Plan Integral de Mejoramiento de Museos pertenecientes a la Dibam, y que tras un profundo trabajo de recuperación de su imagen tradicional como institución que resguarda el patrimonio natural y cultural de nuestra región, presentó a la comunidad una innovadora propuesta museográfica, la cual plantea un viaje a través de los distintos ecosistemas de la región de Valparaíso, invitando a reflexionar sobre nuestro entorno natural y cultural motivando el conocimiento y reconocimiento de nuestro paisaje, para contribuir a la construcción de una identidad local y lograr actuar con responsabilidad global, un enfoque que refuerza la identidad de nuestro museo, pensado en la región y en el patrimonio que resguarda.

Ante la pregunta ¿Qué estamos haciendo desde el ámbito de la educación no formal, en el campo de los museos y el patrimonio cultural respecto a la triada calidad, equidad e inclusión? Deseamos

hacer extensiva nuestra experiencia educativa desarrollada justamente antes, durante y después de la implementación de la nueva museografía, donde nuestra metodología apunta efectivamente a la inclusión, equidad y calidad de manera transversal en el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Proyecto educativo

Evidentemente, la labor extensiva de los museos ha re-posicionado la función educativa, partiendo desde las teorías del aprendizaje cognitivo, la educación no formal, las bases del constructivismo (Hein, GE. 2005) y el desarrollo del aprendizaje significativo, discutiendo su valorización así como la conceptualización de la enseñanza; el aprendizaje y sus didácticas. El desarrollo de congresos en educación, museos y patrimonio organizados por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam); por el Consejo Internacional de Museos (ICOM) y el Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural (CECA-CHILE), han posibilitado posicionar el tema de la educación, el patrimonio, el territorio y los museos de una forma contingente en Chile (Trampe, 2007).

En el ámbito de la investigación museológica se plantea un cambio de paradigma en la percepción de los museos (Hooper-Greenhill, 2000), desde la concepción modernista al posmodernismo (Dysthe; Bernhardt y Esbjorn, 2013), donde el protagonismo de los diferentes públicos que acceden al museo lo viven desde la experiencia participativa, el discurso posmodernista renuncia a una educación generalizada planteando al museo como un escenario para el aprendizaje, un recurso para el conocimiento (Solhjell, 2009), punto de encuentro entre la escuela y el museo.

Es así, como cada institución desarrolla, según su identidad y características, los lineamientos museográficos desde la perspectiva fundamental de su misión, como son: rescatar, conservar, investigar y difundir el patrimonio natural, cultural o arqueológico que resguardan; además de realizar acciones de protección y estudio de la diversidad y patrimonio cultural, difundiéndolos a través de distintas instancias, (Unesco, 1979), lo que cobra mayor significancia en el caso del Museo de Historia Natural de Valparaíso, que fue creado, el año 1878, por el educador Eduardo de la Barra, como un apoyo pedagógico, en dos salas de clases del Liceo de Hombres de Valparaíso. La idea de una educación activa subyace entonces desde la experiencia del descubrimiento, la observación, asociación e interpretación del objeto, en el contacto directo con material biológico o cultural como



herramienta de aprendizaje significativo, la cual propicia la reflexión, análisis, estudio y asociación.

La historia del museo nos demuestra el apego a la tradición naturalista iniciada por Charles Darwin, Rudolph Philippi; Claude Gay, entre otros, tradición que se ve reforzada en la implementación en 1988, de una de las primeras salas didácticas incorporadas a un museo Dibam en Chile, proyecto creado por Cecilia Infante, apoyada desde el Museo de Historia Natural de Valparaíso por su directora Ana Ávalos, y por el curador del Museo Carlos Vivar, quien preparó e implementó la colección de fauna en taxidermia para uso educativo, con el objetivo de enseñar a los niños y niñas a conocer, observar y valorar nuestro patrimonio natural a través del contacto directo con los objetos reales. Nuestra metodología de educación no formal se ha vinculado entonces con las bases del constructivismo (Vygosky, 1978), así como las teorías del aprendizaje (Piaget, 1952), desarrollando múltiples actividades educativas, dentro y fuera del museo. Implementado con más énfasis desde el año 2010 al 2012, un programa de itinerancias hacia los colegios al verse afectada la institución por el terremoto, los trabajos de restauración del Palacio Lyon, y la implementación de una nueva museografía, que ya se encontraba en proceso de investigación y que nos obligó a cerrar, momentáneamente, nuestras puertas al público.

En 2014 fue posible entregar a la comunidad un renovado museo, donde el guión museográfico nos plantea un viaje por los distintos ecosistemas de la región de Valparaíso desde el fondo del mar hasta las altas cumbre. Es así como cada sala del museo representa diversos hábitats, incorporando y contextualizando las colecciones biológicas y culturales, y demostrando por medio de diversos recursos, las

Arriba

El guión museográfico plantea un viaje por los distintos ecosistemas de la región de Valparaíso desde el fondo del mar hasta las altas cumbre.

características, adaptaciones, interrelaciones biológicas, así como también los distintos efectos que tiene nuestra intervención humana en el medio ambiente. Un recorrido dinámico y atractivo, propuesto como un viaje y que recurre a una innovadora implementación tecnológica y museográfica, que invita al descubrimiento y permite la interacción de público.

Es por ello que la planificación de un programa educativo coherente a esta renovación plantea desafíos a nuestra labor de mediadores que brindan apoyo en el trabajo educativo de los profesores y representan un complemento para su trabajo en el aula. En esta línea, y con la idea de proponer un real aporte a la educación formal, hemos incorporado actividades por nivel de aprendizaje para niñas y niños de educación parvularia, enseñanza básica y media, así como también estudiantes de pre grado. Nuestros contenidos temáticos sobre biodiversidad de la región de Valparaíso son vinculados con los planes y programas curriculares entregados por el Ministerio de Educación, para brindar una herramienta útil en el desarrollo de las visitas escolares, definiendo y acercando a la experiencia del alumno, conceptos como adaptación, reproducción, medio ambiente, contaminación, entre otros, que motiven la reflexión, indagación y generen aprendizajes significativos.

Parte de nuestro programa educativo contempla evaluar la efectividad de los recursos educativos y su significancia en la construcción del aprendizaje, como complemento para la educación formal, contamos con la valorización de resultados por parte de los docentes y nuestra convicción sobre la importancia de este aporte. Sin embargo, deseamos profundizar en esa relación, para conocer la eficiencia del diseño didáctico, de la metodología, de los recursos y procedimientos (De la Jara, 2013).

Es así como una vez inaugurada la nueva museografía comienza un primer periodo de evaluación –tanto cuantitativa como cualitativa–, datos obtenidos por medio del formulario OIRS, y el registro estadístico del museo, dan resultados bastante alentadores. En esto queda demostrado el rencuentro del ciudadano con un museo tradicional, la sorpresa y asombro por lo innovador de la museografía, la identificación con el patrimonio natural, y las felicitaciones por el trabajo desarrollado.

En nuestra primera evaluación cuantitativa, tomando como grupo objetivo los escolares, queda en evidencia que el acceso mayoritario (80%) corresponde a colegios particulares y subvencionados, y en menor grado municipales (20%), siendo las escuelas ubicadas en los cerros de Valparaíso las con menor presencia de visitas al museo.

Del mismo modo, se establece una creciente demanda de grupos vinculados con la primera infancia, conjuntos de estudiantes de pregrado y capacidades diferentes.

Entonces, nos planteamos la necesidad de ser inclusivos e impulsar proyectos que faciliten el acceso plural y equitativo. Pues ¿de qué sirve tener un museo completamente renovado si su comunidad no lo visita? ¿Cuál era la problemática dentro de la falta de visitantes del entorno cercano? Por tanto ¿Desde dónde parte este trabajo de inclusión? Claramente desde nuestras planificaciones y la transversalidad de la práctica educativa, pero también desde la generación de vínculos de acercamiento y convenios. Es así como una vez desarrollado nuestro programa educativo realizamos un trabajo de acercamiento hacia la comunidad escolar, desarrollando presentaciones para docentes, sobre usos y prácticas metodológicas en el museo, dando a conocer la nueva museografía, sus contenidos y los recursos didácticos disponibles.

Del mismo modo, efectuamos un acercamiento con la Corporación Municipal de Valparaíso, consiguiendo establecer un convenio que facilitara el traslado de grupos escolares, que en su mayoría por primera vez visitan el museo. También establecimos contacto con organizaciones comunitarias; centros de educación diferenciada; riesgo social; y un programa especial para la primera infancia. Complementariamente, firmamos un convenio de extensión educativa con la Corporación Nacional Forestal Conaf y su programa de educación ambiental, facilitando el acceso para que 16 escuelas rurales de la región que visitaran el museo. A su vez, desarrollamos itinerancias educativas con exposiciones y colecciones biológicas, llegando incluso hasta el Colegio PT Cardenal Oviedo, situado en el interior del Complejo Penitenciario de Valparaíso, en donde se atendió en un día a más de 400 internos. Todas estas acciones permiten desarrollar un vínculo profundo con la comunidad y nos encaminan en la búsqueda de la equidad.

En segundo lugar, como parte de nuestra evaluación cualitativa, sentimos la responsabilidad y necesidad de indagar, en la real eficiencia del diseño didáctico y las actividades aplicadas planteándonos las siguientes preguntas. ¿Es realmente significativa la experiencia de alumnos y profesores que visitan el museo? ¿Qué cambios y/o aportes concretos percibe el profesor en la construcción del aprendizaje de sus alumnos? ¿Es efectiva nuestra metodología educativa? ¿Es la nueva museografía por sí misma un agente de aprendizaje?

Cuestión fundamental donde las respuestas son progresivas y pretendemos obtenerlas a través de un proyecto, que convoque a



Arriba

El museo efectivamente actúa como un espacio para el desarrollo del aprendizaje, las actividades de mediación motivan la observación, la interpretación e indagación.

grupos de distintas escuelas a desarrollar esta experiencia educativa, posibilitando que el profesor profundice en los temas abordados más allá del museo. Así aportamos en la construcción del conocimiento con iniciativas propositivas que permitan el desarrollo individual y colectivo de sus alumnos, y a su vez proporcionamos al docente una pauta de evaluación del proceso de aprendizaje y de nuestros recursos didácticos. En esta línea, destacan la evaluación formadora (Nunziati, 1990) y los trabajos sobre autoevaluación (Allal, 1998; Paquay y Cols. 1990) métodos que se conjugan en nuestro material complementario.

Creemos en la fidelización de los profesores con el museo, estableciendo un vínculo más profundo con la comunidad educativa, construyendo una relación de apropiación de este espacio como recurso complementario para la educación formal. Es por ello que la escuela adquiere un lugar fundamental en esta relación, siendo el museo un espacio de motivación y exploración, antes y después del desarrollo de un aprendizaje significativo, permitiendo un vínculo a largo plazo, la cual puede demostrar datos importantes respecto a los procedimientos de nuestra metodología, así como el uso de los recursos didácticos.

Entendemos que nuestro rol se ubica al interior de un proceso reflexivo y planificado, integrado al aprendizaje, con el fin de llegar a comprender las dificultades y aportes del mismo destacando su función pedagógica (Jorba y Sanmartí, 2008), y el desarrollo del conocimiento participativo y consensuado, aplicado a la implementación de recursos didácticos y a la experiencia de visita, donde los alumnos se apropian del museo no como un recorrido guiado, sino como una herramienta facilitadora del conocimiento, perdurable y ciudadana.

Cuando nos remitimos al momento de una visita, el museo efectivamente actúa como un espacio para el desarrollo del aprendizaje, las actividades de mediación motivan la observación, la interpreta-



ción e indagación. Como lo hiciera Eduardo de la Barra, la idea de una educación activa se desenvuelve en cada contacto directo que tienen niños y niñas con nuestro material biológico dispuesto para cada actividad temática.

La sala didáctica –Integrada al recorrido por la nueva museografía– es la instancia propicia para el diálogo, las preguntas y acciones de apresto, se posiciona como un espacio de reflexión e interpretación, indagando directamente en material biológico: cabezas, patas, animales en taxidermia, cajas de los descubrimientos, tanto para la biodiversidad o la arqueología. Esta primera aproximación al museo es una instancia perfecta de mediación ante un público curioso, ansioso y diverso, como el que hemos recibido durante el primer año, y que en la mayoría de los casos se presenta en grandes delegaciones, de colegios y escuelas de Valparaíso, y de otras localidades y regiones.

La labor de dar a conocer qué es el Museo de Historia Natural de Valparaíso, qué representa y el por qué de sus colecciones, es una primera tarea ante el encuentro del visitante con la nueva museografía. En una propuesta que nos incentiva a volver al museo, a sentir que sus colecciones son partes de nuestro patrimonio e identidad y, por lo tanto, nuestra experiencia cultural, demostrando la importancia de un aprendizaje significativo y el rol fundamental que desempeñan los museos en la educación.

Conclusión

Las posibilidades de la educación activa son múltiples, desde la perspectiva de la inclusión, calidad y equidad, donde el museo se vive como propio, educándonos por medio del patrimonio cultural

Arriba

Las posibilidades de la educación activa son múltiples, desde la perspectiva de la inclusión, calidad y equidad, donde el museo se vive como propio, educándonos por medio del patrimonio cultural y natural.

y natural, es ahí donde el sentido de pertinencia evoca el recuerdo de lo que fuimos, lo que somos y debemos proteger. Para lograr ser un museo inclusivo no sólo basta con crear acceso, también requiere de una mirada integradora que se adapte en el tiempo, a las necesidades de una comunidad y la colaboración entre espacios dedicados a la educación formal y no formal, generando e incentivando como agente activo, alianzas estratégicas y convenios.

Nuestro proyecto educativo se desenvuelve en la experiencia a largo plazo, creando acceso y participación, invitándonos a la apropiación social del patrimonio que el museo resguarda. La nueva museografía es un incentivo para el descubrimiento, una herramienta propicia para el aprendizaje y la experiencia significativa de niños y niñas, nuestra misión como Departamento de Educación es mediar entre estos contenidos, la información y conocimiento, desde la primera infancia hacia los distintos segmentos de la educación, estableciendo una relación a largo plazo donde efectivamente demos la eficiencia de un aprendizaje significativo.

Bibliografía

Ambrose, T.; Paine, C. (1993). *Museum basic*". ICOM.

Ahumada Acevedo, Pedro. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

Arqué i Bertrán, Teresa; Llonch, Nayra; Santacana, Joan. (2012). *En: Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Gijón: Ediciones Trea.

Córdova-González, J. (1999). *Museo y Educación. Una propuesta de aprendizaje por multimedios computacionales*. Arica: Universidad de Tarapacá.

Córdova-González, J. (1995). *Interpretación del patrimonio cultural*". Arica: Universidad de Tarapacá.

De Carli, Georgina. (2004). *Un Museo sostenible: museo y comunidad en la preservación activa de su patrimonio*. San José C.R: Oficina de la UNESCO para América Central.

De la Jara, I. (2014). *Infancia y patrimonio: los objetos queridos*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (Dibam), CECA-Chile. (2011). IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Memorias de hoy, aprendizajes del futuro. Santiago.

Dysthe, O.; Bernhardt, N.; Esbjorn, L. (2013). Enseñanza basada en el diálogo Copenhague: Skoletjenesten.

Hein, G.E. El papel de los museos en la sociedad. Educación y acción social Revista Curator. The museum journal, 48, s 2005: 357-363.

Hernández, Francesc Xavier; Santacana, Joan. (2006). Museología crítica. Gijón: Ediciones Trea.

Hernández, Francesc Xavier; Rojo, M Carmen. 2012: 39-58

Hein, G.E. "Learning in the Museum" New York, 1998.

Jaume Jorba, Neus Sanmartí . (1993). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 20: <http://goo.gl/Su95r9>

Jorba, J.; Sanmartí, N. (1992). L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic.

López Schwwerter, A. (1998). Metodología de la investigación. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

Munari, A. (1994). Jean Piaget, 1869-1980. Unesco: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nos 1-2, 1994: 315-332.

Santacana Mestre, Joan; Martínez Tania. (2015). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia". Revista de la Facultad de Educación, Nº. 31, 1, 2013: 47-60.

Santacana, Joan. (2013). V Congreso Educación Museos y Patrimonio. "La museografía que se puede construir desde la didáctica". Santiago: Dibam, CECA-Chile p 17.

Trampe, A. (2007). Panorama museológico de Iberoamérica: museos en Chile. Brasil: Ibermuseos.

Vivar, A. (2010). La sala didáctica del Museo de Historia Natural de Valparaíso. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

Vygotsky, L. S. (1931/1986): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tomo III, Obras escogidas. Madrid: Visor.

Sitio Web del ICOM: www.icom.museum

Mesa 2:

Equidad y apropiación
social del patrimonio
cultural

Etnografía visual: estudiando la faja textil mapuche

— Susana Chacana Hidalgo

La ponencia describe la metodología utilizada en talleres educativos patrimoniales realizados en el Museo Regional de la Araucanía en torno al estudio del trariwe o faja textil de mujer mapuche, denominados etnografía visual. La actividad buscó transmitir a los estudiantes el amplio y profundo sentido socio cultural de esta prenda, conduciendo paso a paso sus miradas hacia la exposición, el guión y las imágenes. Para luego, profundizar en aspectos más técnicos en el laboratorio de colecciones, y finalmente traducir los conocimientos en una obra plástica personal.

Esta experiencia educativa forma parte de la oferta de talleres que el Museo Regional de la Araucanía, de la ciudad de Temuco, institución perteneciente a la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile (Dibam), mantiene con el apoyo de EXPLORA Araucanía, en el marco de un proyecto asociativo regional. El museo ha buscado establecer un vínculo educativo entre el patrimonio cultural que resguarda, valora, investiga y exhibe, con la difusión y divulgación científica tecnológica con estudiantes proponiendo una metodología que conecte estos ámbitos.

Estos talleres se efectuaron el mes de septiembre del año 2014, en el contexto de la inauguración de la exposición denominada “Trariwe: faja y vida de mujer”, exhibición itinerante elaborada por el equipo del Museo Regional de la Araucanía y financiada por el programa de género de la Dibam. En ella, se expone por primera vez la colección de textiles patrimoniales compuesta por diversas fajas de mujer mapuche o trariwe. En la actividad educativa anexa a la exposición se otorgan las condiciones para que los estudiantes desarrollen un proceso de investigación en el museo que les permita, en breve tiempo, reconocer los componentes sociales y territoriales

1
2012 FAIP “Diferenciadores de la textualidad y etnoestética femenina contenida en la colección de trariwe del Museo Regional de la Araucanía”.

2013 FAIP “La mujer del color, usos y significados, de los tintes del trariwe o faja femenina de la colección del Museo Regional de la Araucanía”.

de la faja textil mapuche como objeto etnográfico y museográfico integrando en ello, la mirada de género.

Acerca de la colección investigada

El Museo Regional de la Araucanía cuenta entre sus colecciones, con 26 fajas de textil mapuche, recolectadas en su mayoría por el arqueólogo Américo Gordon. En esta ocasión, la colección de fajas fue exhibida por primera vez al público en la exposición denominada “Trariwe: faja y vida de mujer” entre agosto y septiembre del año 2014.

Los trariwe, son fajas de cintura usadas por la mujer mapuche, pieza de lana tejida a telar de relevancia en el vestir tradicional que concentra en su iconografía una alta densidad simbólica, por tanto, mensajes culturales administrados por sus portadoras. En su elaboración y su uso se conjugan elementos prácticos y rituales propios de la cosmovisión mapuche y del mundo femenino. La investigación que anteceden a la exposición de trariwe constituyen el sustento teórico para estructurar el guión de la exhibición y de la propuesta didáctica que aquí se detalla. Estos estudios se financian, a través, de proyectos de investigación patrimonial coordinados por el Centro de investigaciones Diego Barros Arana, de la Dibam, y fueron dirigidos por la coordinadora de Educación y Extensión del Museo Regional, Susana Chacana Hidalgo, durante los años 2012 y 2013¹.

La investigación desarrollada permitió documentar y clasificar detalladamente las fajas. La metodología utilizada fue de tipo etnohistórica y etnográfica. El trabajo de terreno nos acercó a conocimientos de maestras textiles logrando con ello, establecer diferenciadores simbólicos, sociales y territoriales en cada prenda. En la memoria de las mujeres entrevistadas se presenta un nexo entre el trariwe y las grandes fuerzas de la naturaleza, la protección del vientre materno, la fertilidad y la familia.

El trariwe como organizador y comunicador de la posición de la mujer mapuche en el mundo, nos hace valorar los tiempos y posiciones que a cada uno le toca vivir, sintetizando los elementos que diferencian y jerarquizan dignamente a la mujer.

Por lo anterior, a través, de estos talleres los estudiantes conocen el amplio y profundo sentido socio cultural de estas prendas femeninas, conduciendo paso a paso la mirada del estudiante, hacia la exposición, el guión, las imágenes, los objetos, para luego, profundizar en aspectos más técnicos en el laboratorio de colecciones, trabajo dirigido por María José Rodríguez, conservadora del museo

y finalmente traducir los conocimientos obtenidos en una obra plástica personal como síntesis de lo aprendido.

Objetivos específicos del taller

- Aplicar los pasos básicos del método científico en el análisis de un objeto etnográfico.
- Experimentar con técnicas de registro etnográfico y museográfico.
- Identificar los diversos tipos de fajas de mujer mapuche y sus distintos usos sociales y territoriales.

Tiempo de duración: 2 horas cronológicas. Nivel educativo: dirigido a estudiantes de Educación Básica y Media.

Metodología

Los estudiantes participantes fueron conducidos en un proceso de investigación basado en el método de observación e interpretación visual de textiles etnográficos denominados trariwe aplicando el proceso científico, con el fin de provocar interés y aprendizaje por la ciencia y la tecnología y valoración por el patrimonio cultural regional.

En el siguiente esquema sintetiza esta propuesta didáctica:

	Contextualización	Visita guiada	Laboratio de colecciones	Experiencia plástica
	Exploración	Observación Hipótesis	Registro de datos	Experimentación Conclusiones
Proceso Método científico	Síntesis del proyecto de investigación etnográfica y sus resultados.	Pautas de observación. Set de preguntas.	Protocolo básico de trabajo en laboratorio de conservación. Juego de roles: llenado de ficha de registro de colecciones.	Conclusiones - síntesis Elaboración de una faja de papel.
Valoración patrimonial	Transmisión de conocimientos tradicionales. Cosmovisión condensada en un objeto patrimonial.	Identificación de diferencias territoriales, sociales y simbólicas en el objeto - Faja.	Conociendo el proceso de conservación de una colección patrimonial: embalaje.	Selección de símbolos identitarios personales para elaboración de fajas timbradas.

1. Exploración: introducción al tema del taller, instrucciones. Elementos básicos para comprender, qué es el objeto investigado, cuáles son sus características esenciales y cuál es el método de investigación a utilizar con dicho objeto.



Arriba

Laboratorio de Colecciones, dirige María José Rodríguez, conservadora del Museo Regional de la Araucanía.

2. Observación y formulación de hipótesis - segunda etapa: visita guiada con pautas de observación, set de preguntas.

3. Descripción y registro de datos/objeto - tercera etapa: trabajo de laboratorio. atendiendo los cuidados ligados a la conservación preventiva de los objetos de museo, registraron los datos y la descripción de cada objeto, número de inventario, medidas, peso, colores, símbolos, estado de conservación, entre otras características diferenciadoras, todo en pautas de registro de laboratorio.

Laboratorio de colecciones, dirige María José Rodríguez, conservadora del Museo Regional de la Araucanía. Estudiantes analizan la faja bajo los indicadores de la Pauta de Registro de Colecciones.

4. Experimentación y conclusiones: a partir de los resultados de las etapas anteriores, observación, datos y registros, se establecieron hipótesis en torno a procedencia territorial y significados de los trariwe. Posteriormente, se desarrolló una etapa de experimentación plástica donde los estudiantes construyeron su propio trariwe combinando colores y símbolos sobre un papel.

Conclusiones

La exposición “Trariwe: faja y vida de mujer” se ha nutrido de elementos didácticos para generar conexiones entre distintos lenguajes. El trariwe aquí apela a su esencia, es decir, ata, amarra como a la cintura, las mentes y corazones de los estudiantes que participaron, disfrutaron y aprendieron de un conjunto de objetos custodiados por un museo, que en otro tiempo y en otro espacio amarraron el vientre de una mujer mapuche. Conocer ello y valorarlo es una interesante y única experiencia de aprendizaje para estos estudiantes.

El trariwe presentó desafíos desde un comienzo, comprender su sentido, sus diferencias territoriales y sociales fue un proceso largo de investigación. Ello permite la conexión entre investigación



patrimonial y didáctica de museos, que no hubiese sido posible sin el conocimiento y apoyo de las maestras textileras.

La experiencia así, deviene en una propuesta didáctica con contenido teóricos y prácticos al alcance de estudiantes de distintas edades, con una metodología acorde con el proceso etnográfico desarrollado, logrado por el equipo del Museo y el apoyo y financiamiento del programa Explora de la Región de la Araucanía. Esta experiencia educativa constituye un puente didáctico entre antiguas colecciones de museo, investigadores, memoria de textileras, método científico y estudiantes.

Arriba

Finalización de taller, estudiantes con su propio trariwe.

“¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la historia del arte”

— Loreto Ledezma Labrín

La autora expone una iniciativa realizada en el Museo Artequin Viña del Mar, cuyo principal objetivo es la valoración de la producción artística hecha por mujeres, el análisis sobre su ausencia de visibilidad histórica y el desarrollo de temáticas de género con niñas y niños. Para implementarla fue diseñada una muestra con un guión museográfico que apoyara la trasmisión del mensaje de género, y un programa educativo que consistiese en recorridos guiados para diferentes niveles educativos.

El museo, al igual que las instituciones públicas del ámbito de la educación y la cultura, jugó y juega un papel esencial relativo a la construcción de los saberes legitimados socialmente. Las definiciones y valoraciones de lo que es “arte” y quien es “artista” han sido situadas y construidas en determinados momentos, y por un específico grupo de personas. Dentro de este relato, y de manera general, la mujer está ausente o incorporada de manera parcial. Así, el enfoque de género busca constituirse en una aproximación crítica a este hacer, generando una visión diferente y plural de lo que es el arte y de quienes son artistas, visibilizando a las mujeres, buscando la equidad en el acceso y su representación.

Nuestro objetivo es valorizar a la mujer en el arte, motivando el diálogo y la reflexión de quienes visitan el museo sobre temas de género, roles y estereotipos.

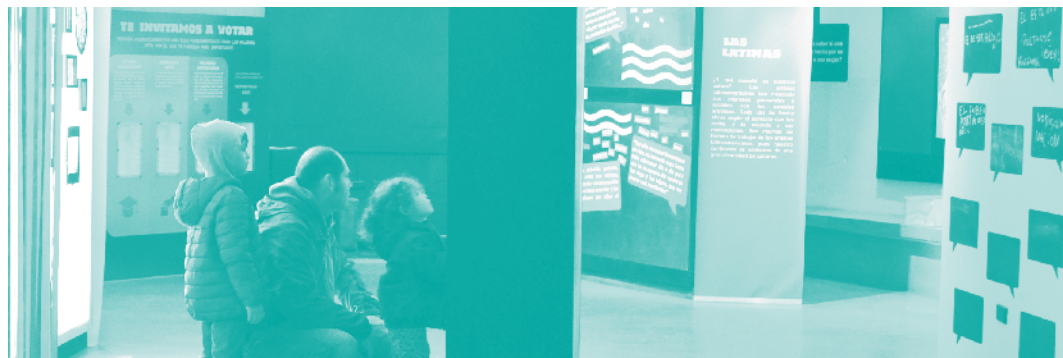
La motivación

El trabajo desarrollado en educación artística por el museo ha sido bastante amplio. Considerando la experiencia de Artequin en otras

regiones por más de 20 años, y la propia desde hace casi siete, el museo logró tener un programa educativo que abarca períodos importantes de la historia del arte europeo, nacional y latinoamericano. A modo de posicionamiento en la región, el museo trabaja la educación artística desde el año 2008 en varias etapas: inicialmente el énfasis se dio en que las artes visuales no son ajenas a nuestra cotidianidad, que podemos aprender de las obras, y que a través de la reflexión descubrimos las imágenes y lo que significan. Posteriormente, una vez que el museo ya era conocido por la comunidad, fue posible ampliar los programas educativos hacia problemáticas ya no propiamente de las artes visuales, si no de contenidos sociales que de manera transversal pueden pensarse a partir de la historia del arte.

Así, por ejemplo, primero se desarrolló fuertemente la temática de la identidad a través de programas educativos diseñados para exposiciones o las primeras muestras itinerantes, para después continuar trabajando en crear la que fuera la primera exposición temática del museo, llamada “¿Cómo somos? Diversidad cultural en Latinoamérica”, exhibida en 2014. Esta experiencia resultó muy positiva puesto que permitía exponer varios contenidos a la vez: por una parte, mostrar reproducciones de obras de artistas locales poco conocidos en general por la comunidad, dando cuenta de una evolución parecida en la conformación de los países latinoamericanos, lo que evidencia las similitudes que tenemos con nuestros países vecinos. Pero, también, concedió tratar una problemática que afecta a gran parte de la población, especialmente a niñas y niños: la discriminación. A partir de la idea general de valorar la diversidad de la que resulta nuestra cultura actual, fue posible trabajar con quienes nos visitan cómo nuestra identidad se ha construido a través de referentes extranjeros, que en ocasiones provocan una sobrevaloración de modelos europeos en contraposición a una subvaloración de lo local.

La oportunidad de elaborar contenidos en torno a los conceptos de diversidad cultural, respeto e igualdad es no solamente muy valorado por quienes visitan el museo, si no que permite desarrollar con niños y niñas pequeños una educación artística enfocada en generar pensamiento crítico, en cuestionar estereotipos que afectan las relaciones en ambientes sociales como la calle o la escuela, y sugiere –aunque sea en una instancia inicial– que reflexionemos a través del arte sobre un tema que afecta a todas las personas. Esta primera experiencia fue importante para el proyecto siguiente, pues el trabajo realizado en la selección de obras, la museografía y el



programa educativo, resultaron coherentes con el objetivo y con los resultados esperados.

Por otra parte, las experiencias de otras instituciones fueron fundamentales y motivantes para conocer cómo se trabajaba la temática desde los museos: por ejemplo la lectura de cuentos con enfoque de género para niñas y niños que hace el Museo de la Educación Gabriela Mistral, experiencia que el equipo del museo pudo conocer en una visita oficial el año 2013, o la “Guía para la incorporación del enfoque de género en museos”, material publicado por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), en 2012.

El proyecto

Hace dos años se realizó la planificación de las muestras hasta 2016, en la cual se incorporó una exposición sobre arte y género con la intención de trabajar el concepto de igualdad de género con el público objetivo del museo: niños y niñas de 4 a 10 años, principalmente, pero también familias y jóvenes. El proyecto consistía en diseñar una exposición didáctica con el propósito de promover la equidad de género a través de la educación artística. Dicha muestra significó para el museo y el equipo la oportunidad de desarrollar una atractiva propuesta sobre el tema.

Para ello, se planteó un objetivo principal enfocado en la valoración de la producción artística hecha por mujeres y el análisis de la falta de visibilidad histórica, buscando motivar el diálogo y la reflexión de quienes nos visitan sobre los temas de género, cuestionando además el rol asignado a las mujeres históricamente y lo que producen los estereotipos de género en el desarrollo de las personas.

De manera más específica, para implementar la muestra fue necesario: definir y diseñar el guión museográfico que apoyara la trasmisión del mensaje de género –identificando conceptos, recorridos

Arriba

Para implementar la muestra “¿Y dónde están las mujeres?” se diseñó una museografía didáctica, que a través de la experimentación sensible promoviera la valoración de la equidad de género en niñas y niños.

y ritmos de la exposición–; diseñar una museografía didáctica, que a través de la experimentación sensible promoviera la valoración de la equidad de género en niñas y niños; realizar reproducciones de obras para conformar la exposición temporal y producir un programa educativo que consistiese en tres recorridos guiados para diferentes niveles educativos; un audiovisual motivacional; una autoguía impresa, y el diseño de elementos complementarios a la exhibición.

¿Por qué es necesaria una muestra así, para niñas y niños?

La ausencia de la mujer como protagonista en la historia del arte no es sino el resultado de la historia de la humanidad con relación a las mujeres, pues en el campo del arte no hay ninguna diferencia en cómo han sido destinadas a ámbitos privados y roles secundarios. Evidenciar esto a través del arte es solo una de las muchísimas posibilidades de hacerlo, pero sin duda es la que nos atañe por definición. Sin embargo, no es la ausencia de la mujer creadora en la historia del arte la que puede interesar a niños y niñas, sino la reflexión de cómo se asignan roles a un género y otro, marcando en gran parte el destino de las personas y acotando oportunidades de desarrollo.

Si bien el origen de muchísimas de las problemáticas asociadas a la conducta humana tiene que ver con la apropiación del poder por parte de unos en contraposición de otros, en términos de desigualdad de género esta adjudicación del poder es evidente. La violencia que provoca la desigualdad de género es comprendida por la mayoría de las personas cuando ocurren femicidios, pero una gran cantidad de ejercicios más sutiles de violencia de género suceden cotidianamente, afectando de manera directa a niños y niñas, como el acoso callejero o la designación de roles a través del colores, objetos, vestuarios (rosado v/s celeste) y juguetes. Así, numerosas campañas no masivas invitan, por ejemplo, a las niñas a desarrollar intereses científicos –pues las ciencias duras se han incentivado mayormente en niños–, como también a eliminar entre los adultos la dañina costumbre de regalar juguetes sexistas.

Para todas las personas saber que las mujeres no son en un museo solo musas, objetos de belleza y pureza, o seres necesariamente asociados a la maternidad, es tan fundamental como saber que las mujeres son sujetos creativos, que han sabido a partir de un contexto histórico y social –muchas veces represivo– concebir obras de arte por diferentes motivos, expresando ideas y sentimientos.

¿Cómo hacerlo?

La planificación de la exposición consideró varios aspectos. El primero, definir cuáles serían las artistas y sus obras. Para la selección se consideraron varios términos: que abarcaran diferentes períodos (desde el siglo XVII hasta el XXI), lenguajes (pintura, fotografía, grabado, escultura, registro de acción de arte e instalación), diferentes orígenes territoriales (europeas, latinoamericanas), pero principalmente, que dichas artistas hubiesen trabajado de manera permanente durante sus vidas, en distintos contextos sociales y políticos.

El programa educativo fue realizado en torno a conceptos fundamentales: enfoque, estereotipo e igualdad de género, nociones que en la muestra aparecen definidos en el glosario, como parte de la museografía:

— **Enfoque de género:** punto de vista que nos invita a pensar en las diferentes oportunidades que poseen mujeres y hombres en la vida, buscando la igualdad de derechos entre ambos.

— **Artista:** persona que realiza obras de arte.

— **Estereotipo de género:** conjunto de mitos y definiciones erróneas que la sociedad asigna a mujeres y hombres, calificando conductas como adecuadas o inadecuadas para cada género, lo que provoca desigualdad de oportunidades.

— **Igualdad de género:** principio que busca que hombres y mujeres tengan los mismos derechos y libertades, sin que existan diferencias que desfavorezcan a las personas por su género.

Posterior a la selección de obras, se proyectó la museografía didáctica, que debía contener módulos temáticos, información complementaria a las obras, que fuese sensible respecto a períodos y contextos, además de módulos de participación.

La forma en que trabajamos cada propuesta museográfica buscó dinamizar el recorrido por las obras, ideado generalmente de manera cronológica. A través de diferentes elementos e instancias, persiguió generar experiencias sensibles para transmitir contenidos simples y directos. Al ser un museo cuya principal función es educativa, la didáctica es incluida no solamente en las rutas mediadas por las educadoras o el material complementario a la visita, sino en la propuesta museográfica de cada exposición.



Arriba

Módulos temáticos de la exposición “¿Y dónde están las mujeres?”.

Así, por ejemplo, para la propuesta museográfica de la exposición “¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la historia del arte”, se realizaron las siguientes acciones:

— **Módulos temáticos:** fue diseñado un módulo que permitiera reflexionar –a través de un sistema de votación presencial con fichas– cuál ha sido el acontecimiento histórico más importante para la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, entregando como opciones el acceso a la educación, el derecho a voto y la integración al trabajo remunerado, abriendo una cuarta opción para invitar a definir otro acontecimiento no mencionado. Por otra parte, fue creado un módulo que permitiera pensar que profesiones u oficios son correspondientes a uno u otro sexo, descubriendo que así, tanto gáster, artista, periodista, profesor o profesora, bombera o bombero, y veterinaria o veterinario podrían ser hombres como mujeres.

— **Información complementaria a las obras:** además de la gráfica que ubica temporalmente a las autoras según períodos (las precursoras, las aventureras, las modernas, las latinas), las artistas latinoamericanas (Claudia Coca, Matilde Pérez, Bruna Truffa, Frida Kahlo y Lotty Rosenfeld) tienen cerca de sus obras unas cajas de madera –algunas se pueden abrir y otras no– con objetos sensibles alusivos a sus imaginarios de trabajo, técnicas o motivaciones. Así, por ejemplo, es posible tomar y revisar los referentes que Bruna Truffa utiliza para hacer su obra “El futuro de Chile”: una revista Condorito, un huevo de chocolate, un emblema patrio.

— **Información sensible sobre períodos y contextos:** la experiencia sensorial es fundamental para las actividades del museo, especialmente para trabajar con niñas y niños pequeños. En la muestra, es posible conocer el vestuario del siglo XVII a través de un traje (recreación) que puede tocarse, o cuáles son los materiales para pintar en una escenografía que contextualiza el siglo XIX.

— **Módulos de participación:** a partir de sencillos módulos de trabajo, es posible por ejemplo en globos de texto escribir qué derechos poseen niñas y niños, o por medio de fragmentos de obras de escritoras latinoamericanas (versos de poemas o frases de novelas) crear un nuevo verso o frase.

Paralelo a la museografía fue elaborado el programa educativo, que incluyó un audiovisual motivacional para niñas y niños, el que protagonizado por Frida Kahlo y Artemisia Gentileschi muestra cómo las mujeres han desarrollado obras desde tiempos muy antiguos, a la vez que reflexiona sobre cómo los estereotipos de género impiden alcanzar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Además, se diseñaron visitas guiadas para diferentes edades de niñas y niños, las que permitieron hacer recorridos junto a las educadoras del museo con objetivos específicos previamente definidos, al mismo tiempo que talleres para trabajar con familias los fines de semana.

A nivel interno, y para elaborar la comunicación de la muestra, se realizaron reuniones para capacitar a todo el equipo en lenguaje inclusivo y en la importancia de la exposición y de su temática, pues si bien los contenidos se desarrollan con profundidad, es importante que el equipo comprenda que todas las actividades del museo son trabajadas con enfoque de género, y el lenguaje inclusivo es una política institucional, tanto para la comunicación interna como externa.

“¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la historia del arte”, resultó entonces una herramienta valiosa para el constante ejercicio en la búsqueda del bienestar de niñas y niños, pues la desigualdad de género afecta transversalmente la vida de las personas desde la infancia¹.

1

La presentación incorporará registro fotográfico de la muestra y un fragmento del audiovisual Las Mujeres en el Arte.

“Somos tierra de colores”: comunidades educativas y apropiación de símbolos y referentes culturales propios

— Red de Mediación Artística y Área de Educación del Museo de Arte Popular Americano

El equipo presenta un proyecto que involucra a las comunidades educativas en un proceso colectivo de creación y reflexión sobre las identidades y patrimonios. En este caso, el trabajo de los estudiantes se realiza desde la representación del entorno cotidiano, operación artística propia de la tradición de la cerámica policromada de Talagante.

Presentación ¿Qué es “Somos tierra de colores”?

“Somos tierra de colores” es un proyecto participativo y multidisciplinario que tiene por objetivo reflexionar y representar, las dinámicas identitarias que caracterizan a las comunidades de dos escuelas públicas de Santiago. Para ello se generan estrategias de mediación artística, combinando espacios de educación formal y no formal, articulando procesos de aula y museo.

El proyecto –ganador del Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE 2015) y actualmente en curso– plantea el desarrollo y aplicación de técnicas vinculadas a la cerámica policromada de Talagante como medio para la identificación de un imaginario popular y la apropiación de una búsqueda identitaria. Para ello se proponen las preguntas ¿Quién soy? ¿Quiénes somos? y ¿Cómo nos representamos?, reflexiones constitutivas de esta tradición alfarera.

“Somos tierra de colores” es una experiencia artística que está atenta, abierta y receptiva a los elementos y construcciones simbólicas que surjan de su desarrollo, pues éstos son los que sustentan la reflexión que da sentido a la producción artística. Asimismo, apostamos

a que los procesos de producción de conocimiento aporten a la construcción y fortalecimiento de comunidades educativas, a través de la apropiación de símbolos y referentes culturales propios.

Colaboradores ¿Quiénes participan?

“Somos tierra de colores” se sustenta en la colaboración entre las comunidades educativas de la Escuela Salvador Allende (El Bosque) y la Escuela República de Panamá (Santiago); loceras de la Agrupación de Talagante “Huellas de greda”, y las instituciones mediadoras, Red Mediación Artística (RMA) y el Área de Educación del Museo de Arte Popular Americano (MAPA).

— **Escuela Salvador Allende:** es un establecimiento municipal ubicado entre las comunas de La Pintana y El Bosque. Desde el año 2003 docentes y directivos impulsan un Proyecto Educativo Institucional (PEI) ambientalista, que según palabras de su director ha aportado al mejoramiento del clima escolar, al desarrollo de las del entorno y reflexión crítica de sus estudiantes y de la comunidad educativa en general. En el proyecto participan 122 estudiantes de los niveles de 7° y 8° Básico y cuatro profesores y profesoras pertenecientes a las áreas de Artes Visuales y Música; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación; y del Programa de Integración Escolar.

— **Escuela República de Panamá:** es una escuela pública de la comuna de Santiago; ubicada en el Barrio Yungay, que destaca por la fuerte y creciente presencia de estudiantes inmigrantes. Durante 2014, el 50% de la matrícula correspondió a estudiantes provenientes de diversos países de latinoamérica. Debido a esta característica, la comunidad educativa está en permanente reflexión y búsqueda de estrategias que les permitan abordar su PEI desde un apronte intercultural. En el proyecto participan 140 estudiantes pertenecientes a los niveles de kínder, 5°, 6° y 7° Básico y cinco profesores y profesoras perteneciente a las áreas de Artes Visuales, Música y Tecnología; Educación Física; Educación Parvularia y del Programa de Integración Escolar.

— **“Huellas de greda”:** es una agrupación de loceras de Talagante que, luego de aprender la técnica de la loza policromada con la maestra artesana María Olga Espinoza, en cursos organizados por la Corporación Cultural de Talagante, decidieron conformar esta

agrupación con el objetivo de seguir la *huella* de esta técnica para difundirla y promoverla como patrimonio popular.

— **Red Mediación Artística (RMA):** es una agrupación interdisciplinaria organizada para investigar, crear, y difundir prácticas de Mediación que generan procesos de aprendizajes colaborativos a través del Arte. RMA comprende la mediación como una experiencia artística colectiva, un espacio de encuentro en el que dialogan e interactúan diversos modos sentir, hacer y reflexionar con nuestro entorno, ensayando otras formas de producir conocimiento compartido.

— **Museo de Arte Popular Americano (MAPA):** pertenece a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Posee una amplia colección compuesta por más de siete mil piezas confeccionadas con diversas técnicas como alfarería, cestería, textil, papel, tallado y orfebrería, provenientes de diversos países latinoamericanos.

La misión del MAPA consiste en restaurar, conservar, investigar, documentar y visibilizar las piezas de arte popular pertenecientes al patrimonio cultural latinoamericano que conforman su colección. Durante el año 2013 se conformó el Área de Educación del MAPA, con el propósito de mediar la colección y las exposiciones del museo, generando un diálogo entre los públicos, las comunidades educativas y los artesanos. La perspectiva desarrollada concibe a la colección del museo como objetos vivos, en tanto pertenecientes a la cultura y patrimonio popular, siendo creada y recreada constantemente por sus comunidades.

Estrategia de mediación ¿Cómo trabajamos?

El proyecto “*Somos tierra de colores*” ha optado por una estrategia interdisciplinaria y colaborativa, en la que participan docentes, estudiantes, mediadores y artistas, para abordar el trabajo en torno a la experiencia artística, articulando prácticas de aula y museo.

Empleamos la mediación artística como metodología de trabajo, concebida como una herramienta que genera procesos de aprendizajes colaborativos a través del arte. En ese sentido, su rol es “hacer aparecer” significados desde la experiencia estética y el diálogo, aprovechando las subjetividades propias de las personas que participan de estos procesos, rescatando así sus saberes, creencias y visiones de mundo. Así, la pregunta se asume como el principal mecanismo de acceso al conocimiento y al arte mismo. La mediación artística es una herramienta para la transformación social, pues no



Arriba

“Somos tierra de colores” promueve que los escolares representen y reflexionen sobre sus contextos cotidianos, a través de los objetos y escenas que modelen, integrando personajes y referencias territoriales locales.

sólo el arte puede estar abierto a interpretaciones, sino que toda la realidad que nos rodea es construida socialmente y, por lo tanto, es una constante negociación.

Es en esa experiencia que se juegan las posibilidades de construcción de aprendizajes por parte de los y las estudiantes. Esta herramienta nos permite generar junto a los docentes, estrategias pertinentes a cada contexto educativo, activando el aula y el museo, como espacios públicos de reflexión, discusión y creación.

Principales procesos y acciones

Las acciones del proyecto han sido organizadas en cuatro fases. La primera está en proceso de ejecución, y apunta al diseño didáctico colaborativo en la construcción de didácticas y metodologías para aula y museo. Ello implica el trabajo conjunto de diversos actores involucrados en los procesos educativos y artísticos, lo que se traduce en dos actividades:

— **Encuentro en Casa Museo MAPA:** realizado en el mes de abril, tuvo como objetivo reflexionar sobre el rol de la tradición en la construcción de imaginarios e identidades locales en el caso de la cerámica policromada de Talagante. En esta instancia participaron los profesores de ambas escuelas, la locera Marta Contreras, la restauradora del museo y los mediadores involucrados en el proyecto. Profundizaremos más adelante sobre el desarrollo de este hito.

— **Trabajo diseño didáctico con profesores en sus escuelas:** los docentes, junto al equipo de RMA y el Área de Educación del MAPA,



construirán colaborativamente el diseño de la experiencia artística que vivirán los estudiantes.

La segunda fase está orientada a la implementación de la experiencia artística con estudiantes, donde se contempla un hito principal:

— **Encuentro de estudiantes con loceras de “Huellas de greda” en colegios:** las loceras visitarán cada uno de los colegios donde compartirán su experiencia y reflexión sobre el oficio que practican con la comunidad educativa. Además, mostrarán trabajos de su autoría en diferentes estados de producción, permitiendo el acercamiento a los procesos creativos de la cerámica policromada de Talagante.

La tercera fase se enfoca al desarrollo de obra de estudiantes y exposición en MAPA, donde se contemplan dos hitos principales:

— **Desarrollo de obra de estudiantes:** el profesor guiará el desarrollo del trabajo, y el equipo de mediadores estará apoyando y facilitando de forma permanente la actividad. Los estudiantes crearán de manera grupal piezas tridimensionales (en base a materiales reciclados, greda y pintura), utilizando como referencia la técnica y oficio de la cerámica policromada de Talagante. En ese sentido, se promueve que los escolares representen y reflexionen sobre sus contextos cotidianos, a través de los objetos y escenas que modelen, integrando personajes y referencias territoriales locales.

— **Exposición obras de estudiantes:** las obras creadas por los alumnos serán exhibidas en la sala del MAPA, ubicada en el Centro

Arriba

Escuela Salvador Allende. Son alrededor de 250 estudiantes de segundo ciclo básico y 10 docentes de diversas asignaturas viven directamente las experiencias de aprendizaje y creación.

Cultural Gabriela Mistral (GAM). Se invitará a las comunidades educativas de ambas escuelas a la inauguración, activando una estrategia de mediación en la que ambas escuelas presentarán su trabajo, permitiendo que conozcan y compartan sus contextos y realidades.

La cuarta fase, refiere a la evaluación del proceso y difusión de sus resultados, lo que implica el cierre, y elaboración de productos finales de tres actividades que se desarrollarán de forma transversal en el proyecto:

— **Sistematización:** la información producida durante el proceso (grupos focales, entrevistas, registro, observaciones) es sistematizada y analizada (en un informe) para generar retroalimentación al proyecto y evaluación de sus resultados.

— **Difusión:** se utilizan diversas estrategias de difusión, tanto a nivel interno, en las comunidades educativas, como externo, dirigidas a públicos diversos ligados al ámbito de la educación y la mediación artística.

— **Registro audiovisual:** de los principales hitos, para la sistematización, análisis y evaluación del proyecto.

Bitácora de proceso

Hito 1: encuentro en Casa Museo. Relato de experiencia

El primer hito del proyecto “Somos tierra de colores” se desarrolló, el pasado 23 de abril, en dependencias del Museo de Arte Popular Americano. La Casa-Museo, ubicada en el Barrio Yungay, alberga el depósito de la colección y las oficinas de restauración, archivos, educación y el estudio de fotografía.

El encuentro se diseñó colaborativamente entre el equipo de mediación, Marta Contreras, locera de Talagante, y Camila Csillag, restauradora del MAPA, buscando generar una reflexión junto a los profesores participantes, sobre la tradición alfarera de la cerámica policromada de Talagante.

El inicio consistió en que el equipo “Somos tierra de Colores” junto a los colaboradores y profesores, recorrieron las dependencias del museo y tuvieron la posibilidad de indagar sobre algunas de las labores realizadas al interior de la institución. La visita puso especial énfasis a las actividades vinculadas a la restauración, como disciplina conformadora y validadora de aquello que corresponde conservar y

preservar, constituyendo en parte nuestra memoria colectiva y, finalmente, lo que relevamos como patrimonio. En palabras de la restauradora, la apuesta fue llevar a los profesores hacia “la reflexión sobre por qué conservar, para quién y cómo”.

En ese contexto, elegir mostrar el edificio y las tareas que realizan los profesionales diariamente, fue un gran aporte para el resto de la actividad, ya que el museo, en general, siempre se muestra como un espacio de contemplación y no ejecución, desconociéndose las labores y procesos que están detrás de las exposiciones. Luego, nos dirigimos al lugar preparado especialmente, para reflexionar sobre los conceptos de arte popular, tradición y patrimonio. El diálogo conjunto fue motivado por las siguientes preguntas: ¿De quién es la tradición? ¿De quiénes nace? ¿Cómo, cuándo y dónde nace? ¿Qué es la tradición? ¿Cómo se hace (la) tradición? ¿Quiénes la cultivan hoy? ¿Qué ha cambiado y qué permanece?

Con el Hito 1, la propuesta del equipo fue invitar a los profesores a vivir una experiencia de mediación artística, en la que una gran bola de greda -traída desde Pomaire, la misma que utilizan las loceras de Talagante para modelar- fue el detonante del proceso reflexivo y creativo, y a partir de la cual los docentes se involucraron en el trabajo colectivo. El rol de Marta Contreras como mediadora fue fundamental para el desarrollo de la experiencia, a través un diálogo directo y horizontal con la alfarera. Desde su oficio pudo instalar gran parte de los conceptos que nos interesaba reflexionar, permitiendo que los educadores se acercaran desde el hacer a esta tradición alfarera metropolitana.

Entonces, el grupo de profesores inició el mismo proceso planteado inicialmente para el trabajo en aula: modelar personajes y escenas buscando representar su realidad y contexto cotidiano como sujetos partícipes de una comunidad educativa. Ahí aparecieron relatos sobre el recreo, las dinámicas escolares y los personajes que dotan de sentido ese día a día en la escuela.

A partir de esta actividad, los docentes levantaron opiniones y proyecciones para realizar la dinámica en aula, lo que permitió vislumbrar y adecuar maneras de trabajo específicas y atingentes a cada comunidad escolar. Esto nos permite vislumbrar la posibilidad de un trabajo educativo con pertinencia socio-cultural, respetando y reconociendo las particularidades y potencialidades de cada contexto escolar.

Asimismo, resultó fundamental la participación de Área de Conservación y Restauración, representada por Camila Csillag. En esta instancia, fue necesario socializar la labor del área en el museo, donde

es crucial las preguntas por qué conservar, para quién y cómo. Ello permitió desarrollar una discusión sobre qué es lo patrimonial, desde quiénes se definen y quiénes lo componen y, finalmente, sobre cuál es la situación de las artes populares en ese contexto. Así, el proyecto logra abrirse a la reflexión crítica sobre el patrimonio entendido como constructo estático e inalterable. El trabajo con la cerámica policromada de Talagante, nos permite pensar este constructo como un elemento en permanente transformación, surgido de la cotidianidad y de la diversidad de los procesos sociales, cuya valoración es amenazada por diferentes prácticas que tienden a la estandarización de la cultura.

Desde allí quisiéramos relevar muy especialmente la pregunta de uno de los profesores: ¿Son los estudiantes herederos de la tradición de la cerámica policromada de Talagante?, finalmente ¿Cuáles son los límites de la apropiación social de ese patrimonio cultural?

Desafíos

Uno de los desafíos más importantes a los que se enfrenta “*Somos tierra de colores*” es a la tensión entre escuela y comunidad, pensando que la escuela constituye un dispositivo de reproducción y contención cultural que se sitúa en y desde la sociedad, a través de la estandarización de símbolos y representaciones. Nuestra propuesta apunta a hacer todo lo contrario: motivar a que la comunidad irrumpa simbólicamente en la escuela por medio de la expresión artística de niñas y niños. Para ello es necesario focalización en el trasfondo identitario que caracteriza a la cerámica policromada de Talagante, no en la técnica, ni tampoco en el imaginario tradicional.

Desde el aspecto técnico, esta tradición es asociada directamente a la cultura escolar por su semejanza con los modelados en plastilina y otras prácticas, lo que implica que existen en estudiantes y docentes una serie de conocimientos técnicos previos a los que se puede y debe acudir a la hora de diseñar la producción.

Respecto de los imaginarios, no podemos descartar que las instituciones tiendan a incentivar la imitación de “gallitos” y “cuasimodistas”, bajadas *folclorizantes* relacionadas a un proceso propio de la institución escolar: reproducir. De prevalecer esta tendencia, el desafío como mediadores es a no decepcionarnos. No obstante, lo que se espera enfatizar de la tradición escogida es el acto de auto-representación, en términos individuales y comunitarios, lo que implica abrazar un proceso reflexivo de apropiación identitaria y patrimonial, ejerciendo una mirada crítica sobre ella –¿Qué y a quié-

nes representa el patrimonio?– algo poco frecuente en las escuelas, museos e instituciones en general.

Resultados esperados

El proyecto “Somos tierra de colores” pone al centro la experiencia artística y se plantea, desde un inicio, abierto y receptivo a los elementos contextuales y simbólicos que influyan en su desarrollo. Por lo mismo, reconocemos que múltiples factores pueden incidir en el desenlace de las actividades planificadas. Nuestra hipótesis plantea que un trabajo multidisciplinar, colaborativo y crítico, en torno a un proceso reflexivo y de representación desde una tradición como la cerámica policromada, y su posterior exhibición en un museo permite, entre otras cosas:

- Incentivar la comprensión crítica y apropiación de las tradiciones y patrimonios culturales del entorno de los estudiantes.
- Fortalecer los lazos colaborativos de las comunidades educativas de las escuelas públicas beneficiarias.
- Validar simbólicamente la producción artística y simbólica de los estudiantes.

En términos concretos, alrededor de 250 estudiantes de segundo ciclo básico y 10 docentes de diversas asignaturas vivirán directamente la experiencia. No obstante, dado el carácter multidisciplinar y colaborativo del proyecto, se estima que la experiencia tendrá resonancia. Comunidad educativa, familias y públicos del MAPA serán partícipes de la misma reflexión y aportarán a la creación expandida de conocimiento compartido en torno a nuestras identidades.

“Etnógrafos escolares: descubriendo el patrimonio cultural inmaterial del Gran Valparaíso”¹

— Patricio Gutiérrez Donoso, Danilo Jara Cavieres, Carolina Maturana Ibáñez y Ángelo Villagrán Olivares

Esta ponencia presenta un modelo de enseñanza del patrimonio para las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué, a través de talleres de etnografía escolar y de cursos de autoperfeccionamiento para los docentes. Cada actividad es apoyada por material educativo especialmente diseñado.

La siguiente investigación en curso, se fundamenta conceptualmente desde un enfoque enriquecido por el diálogo interdisciplinario entre las ciencias sociales, en virtud de las ideas básicas que la componen, tales como son: *patrimonio, memorias locales, didáctica del patrimonio e investigación educativa*. Asimismo por la complejidad del contexto de la problemática central, a saber las características –multicausales– de las sociedades del conocimiento. Desde esta perspectiva, se desarrolla el proyecto Fondart “Etnógrafos escolares: descubriendo el patrimonio cultural inmaterial del Gran Valparaíso”, el cual se presenta como un insumo pedagógico para la enseñanza del patrimonio en espacios educativos formales e informales, a partir de un estudio etnográfico de la ciudad desarrollado por niños de 6to año Básico, a fin de generar un modelo de enseñanza con un alto valor didáctico para las comunidades educativas del Gran Valparaíso.

Contexto educativo y enseñanza del patrimonio

Los cambios cualitativos en el área de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) parecen ir acompañadas de nuevas

1

Centro de Estudios e Investigación Pedagógica (CEIP), Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso.

Equipo profesores involucrados:

Patricio Gutiérrez Donoso, Danilo Jara Cavieres, Carolina Maturana Ibáñez y Ángelo Villagrán Olivares.

prácticas sociales y culturales. Esto ha llevado a distintos autores a sugerir que nos encontramos en el tránsito de una ruptura mayor, debido al giro en las representaciones en dos elementos claves del estadio histórico moderno: el tiempo y el espacio (Bell: 1979; Beck: 1986; Bauman: 2002). Sin embargo, lo inédito a nuestro parecer, no se encuentra en el protagonismo de la información, tecnología y comunicación en la vida de las sociedades actuales, sino en los tipos de procesamientos a los que son sometidos dichos componentes: transformación de información en comunicación, transformación del conocimiento en información, transformación de información en conocimiento (Castell:1996).

Sobre esta línea argumentativa se reconoce, por tanto, la existencia de distintas formas de construir conocimiento, considerando además que éste y la información pueden ser potenciales causantes del desarrollo socioeconómico, relevantes en la generación y distribución del poder en las sociedades, por proyectar altos índices de inclusión e integración social en el marco democrático actual.

Si la historia comprende a un estudio científicamente elaborado de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos (Lefevre: 1970:39), que como práctica de conocimiento responde a los contextos sociales en los que fueron formulados. No podríamos obviar, las transformaciones que vive la disciplina desde la mitad del siglo XX. La incorporación del campo de la memoria en los proyectos de elaboración del pasado, evidencian una señal de acomodo a las nuevas realidades del tiempo y el espacio de las sociedades del conocimiento. De esta manera, se inaugura una cultura histórica (Russell: 1998) que contiene otras formas de relacionarse con y en la historia –peligros y oportunidades–.

La innovación en la apropiación de lo histórico, como vehículo de creación de una conciencia colectiva, reconoce hoy en las huellas del pasado patrimonios clasificables según tipo (tangibles o intangibles), forma (mueble o inmueble) o ámbito (cultural, histórico, social o económico). Pero ha dejado al margen, el problema central del patrimonio a saber, que constituye un subsistema del campo de la memoria y que como tal, se encuentra lleno de subjetividad (la memoria de quién), y al ser parte de la elaboración del pasado representa márgenes de selección y omisiones en las formas, los contenidos y en las posibles relaciones temporales inferidas desde ellos.

La memoria, en tanto herramienta teórica-metodológica, ha sido conceptualizada desde distintas áreas disciplinares e intelectuales, reconociendo el trabajo inicial desde la psicología y el problema del recuerdo/olvido a través del tiempo, el aporte desde el psicoanálisis,

la siquiatria, etc. Como, también, es explicado la memoria como categoría social y los aportes desde la historia, la sociología, la antropología, la museología y la didáctica. Desde este último punto, la memoria y su relación con los sujetos sociales dan cuenta de un campo en disputa, un campo complejo en torno a los usos (y abusos) sociales y políticos.

Dentro de este marco, es imposible escindir el concepto de memoria del de identidad. Al respecto, Candau (2006: 54) plantea que las personas que realizan el ejercicio de recordar se apropian de su pasado y lo incorporan a sí mismo como parte que forjó su identidad. Cabe preguntarse entonces ¿qué memoria se pretende rescatar cuando hablamos del patrimonio? La relación que emerge entre ellas, permite entender su uso (y abuso) dentro del actual contexto de globalización y de obsesión conmemorativa, como lo señala Traverzo (2007: 23), este rescate de la memoria tiene su explicación debido a una crisis de la transmisión de experiencias en donde el sistema social borra las tradiciones y fragmenta las existencias. Por ello debe entenderse que la memoria es un saber creado a partir del cúmulo de experiencias vividas, el principal destino de este saber es *hacer las cosas bien*. El sentido último es *transferirlo*, pero no a cualquiera. El saber de la memoria tiene esta particularidad, exige un vínculo previo (Aravena: 2009:62). Sostenemos, así, que la memoria es un saber social donde se transfieren experiencias y permiten un hacer en el presente para el futuro, he aquí su importancia y reivindicación. Como señala Jelin, “Para poder transmitir los sentidos del pasado hay al menos dos requisitos: el primero, que existan las bases para un proceso de identificación, para una ampliación inter-generacional del “nosotros”. El segundo, dejar abierta la posibilidad de que quienes “reciben” le den su propio sentido, reinterpreten, resignifiquen –y no que repitan o memoricen– (2002: 169).

La memoria nunca es fija, está en transformación permanente pues el sujeto reflexiona acerca de sus experiencias y suma nuevos conocimientos a esa memoria, modificándola. En consecuencia, al hablar de la categoría de sujeto, tampoco podemos entenderlo sin la noción de proyecto; las memorias se encuentran, compiten y hasta pretenden excluirse. Es una forma de lucha por el sentido y, por lo tanto, es un espacio en disputa. Nunca está demás decir que la imposición de qué recordar y qué somos –nosotros– busca en definitiva neutralizar toda diferencia que genere conflicto, como ya lo advertía Canclini (1990), el patrimonio se quiere “apolítico” para no expresar contradicciones sociales. Cualquier contradicción no permitiría configurar un “patrimonio de todos”.

El patrimonio insertó en los márgenes de la memoria, reconoce al menos dos vínculos básicos, primero como dispositivo efectivo con el pasado-proyecto y en un segundo orden, como producto final de una operación mayor –patrimonialismo– puesto que el acto ejercido sobre estos bienes forma parte de un tramado conmemorativo: elementos del pasado seleccionados desde el presente, para la comprensión de la realidad contemporánea y la construcción de perspectivas del futuro; el patrimonio como construcción social encierra experiencias y expectativas de los grupos que se reconocen en él. Comprende, entonces, a un “conjunto de valores, creencias y bienes que conformados y resignificados social e históricamente permiten construir una nueva realidad como expresión de las nuevas relaciones sociales que genera”. (Alegria: 2004).

Será de interés para esta investigación problematizar los procesos de apropiación e identificación simbólica que desarrollan las sociedades de momento que interactúan con los dispositivos de la memoria, cuestión de aprovechar su potencial formativo en lo que respecta el desarrollo de pensamiento histórico desde la didáctica específica del patrimonio (qué patrimonio enseñar, cómo y para qué enseñarlo). Las nuevas formas de relacionarnos con la producción historiográfica y los discursos de la memoria, requieren de otros mecanismos de reflexión pedagógica que permitan construir el conocimiento patrimonial para acercarlo al saber cotidiano. Serán relevantes para esta propuesta didáctica los aportes de la geografía humanista, en lo que refiere las escalas de aproximación al espacio en que se sitúa el patrimonio; la etnografía como método de observación y reflexión de los contextos patrimoniales; un enfoque historiográfico tributario de la nueva historia, puesto que extrae el hecho histórico de su condición de monumento para insertarlo en una problemática social total, y desde la didáctica de la historia, en aquello que se refiere al desarrollo de pensamiento histórico, desde los componentes relacionados con la conciencia histórico-temporal y el uso crítico de fuentes (Santisteban: 2010).

Descripción general del proyecto

Frente a la lectura antes planteada acerca del rol de los sujetos en la construcción de la memoria colectiva –y en ese sentido del patrimonio–, y a partir de un diagnóstico realizado por el equipo de trabajo en esta misma línea, es que se propone un modelo de enseñanza del patrimonio para las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué. Propuesta que se materializa en el proyecto Fondart folio



Arriba

En el proyecto los estudiantes registran el espacio geográfico local desde las herramientas etnográficas de observación.

86263 “Etnógrafos escolares: descubriendo el patrimonio cultural inmaterial Investigación”, para el año 2015, y que actualmente está en ejecución.

El proyecto se plantea como una experiencia de investigación-acción que, en una primera instancia contempla talleres de etnografía escolar con estudiantes de sexto año básico de los colegios Liceo Igualdad de Valparaíso, Winterhill de Viña del Mar y Juan XXIII de Quilpué, con una gama de materiales pedagógicos diseñados por comuna –cuaderno de actividades y de campo– con características de archivador de cada sesión.

Los profesores participaron en un segundo momento a través de cursos de autoperfeccionamiento con el material utilizado con los estudiantes para ser evaluado bajo las concepciones de su saber docente, para luego ser presentado a cada unidad técnica pedagógica.

Finalmente, la propuesta teórica-metodológica de enseñanza será sistematizada y editada en formato de libro denominado “Cuaderno de apoyo docente para la enseñanza del patrimonio cultural en el aula”, para ser distribuida entre las corporaciones municipales del Gran Valparaíso.

Objetivos del proyecto

El proyecto “Etnógrafos escolares (..)” establece como objetivo general el desarrollo del conocimiento, puesta en valor, empoderamiento y difusión del patrimonio cultural y natural entre las comunidades educativas de las comunas de Quilpué, Viña del Mar y Valparaíso.

En este orden de ideas, se han definido como objetivos específicos, aquellos que dicen relación con:

1. La valoración de la evolución histórica del Gran Valparaíso, en sus conurbanos Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué, mediante estrategias pedagógicas que permitan a los niños y niñas apropiarse del paisaje urbano, de la memoria histórica local y del patrimonio cultural de dichas comunas, a fin de contribuir con su propia experiencia ciudadana.

2. El registro de las características identitarias del Gran Valparaíso, su patrimonio cultural y la memoria colectiva presente en los espacios escolares, tanto en las distintas percepciones de “lo local” que se manifiesta en los niños y niñas, como en las prácticas pedagógicas ejercidas por el profesorado.

3. El diseño y elaboración de estrategias metodológicas para la enseñanza de la ciudad, a través de la confección de un cuaderno de apoyo docente que promueva la contextualización curricular a partir del uso del patrimonio cultural y natural local en las asignaturas de historia, geografía y ciencias sociales.

De esta forma, los “Talleres de Etnografía Escolar” (TEE) buscan contribuir a los ejes determinados por la política cultural establecida por parte del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), en tanto, se persigue el reconocimiento y puesta en valor del patrimonio cultural inmaterial y la participación ciudadana en pos de promover acciones patrimonialistas. Así, en línea con estos objetivos de la política pública cultural, la presente propuesta contempla, entre sus resultados esperados:

1. Valoración y apreciación del patrimonio cultural por parte de los estudiantes y docentes beneficiados con el proyecto, en busca de contribuir a la formación de las ciudadanía globales requeridas en las actuales sociedades del conocimiento.

2. La incorporación de la mirada activa de los y las estudiantes, en los problemas reales del presente, a través de la inducción científica y la promoción del pensamiento crítico y reflexivo, a fin de generar la apropiación cultural por parte de los niños y niñas en los ámbitos de urbanismo, patrimonialismo y ciudadanía.

3. El diseño de estrategias pedagógicas en la didáctica patrimonial a escala local, con el fin de hacer accesible la enseñanza del patrimonio a la ciudadanía, a través de la modalidad del cuaderno de apoyo docente denominado “Contextualización del currículum en espacios locales: patrimonio, pensamiento histórico y geográfico y ciudadanía activa”.

Metodología de enseñanza

En función de los objetivos planteados, el modelo didáctico contempla un trabajo pedagógico de ejecución progresiva en los procedimientos, conocimientos y aptitudes propios del nivel alcanzado por los estudiantes que participan del proyecto. En este sentido, y siguiendo los *Mapas de progreso del aprendizaje* (Mineduc: 2007), se trabajarán aspectos conectados con el uso crítico de fuentes, habilidades de causalidad histórica y de formación ciudadana. Con la finalidad de potenciar en los alumnos el desarrollo del pensamiento histórico, de la mano de las metodologías dispuestas por las ciencias sociales, en este caso la etnografía.

La secuencia didáctica, que actualmente se encuentra en ejecución asume los postulados pedagógicos de enfoque constructivista y el método científico etnográfico en el desarrollo del trabajo en aula y salida de campo. De esta manera, los niños y niñas desarrollan actividades a partir de la observación, registro, clasificación, descripción, caracterización y análisis de los fenómenos que configuran el espacio geográfico de sus comunas; así, como los sucesivos cambios del entorno urbano desde tiempos paleohistóricos hasta la fecha, y el análisis crítico de la actual configuración de la ciudad en el marco de los problemas que la aquejan desde la perspectiva de la ciudadanía activa.

Los objetivos de aprendizajes de los tres temarios a tratar serán: a) reconocer y apreciar la relación hombre-espacio geográfico presente en las capas históricas de ciudad de estudio, a través de la asignación de valor patrimonial de los hitos urbanos de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué; b) comprender el pasado como parte de la reconstrucción de la memoria por medio del trabajo de campo, considerando la ciudad no sólo como objeto físico sino, fundamentalmente, como un espacio dinámico donde se expresa el patrimonio material, inmaterial y natural como resultado del desarrollo histórico de la ciudad; c) evaluar y valorar los distintos patrimonios de las ciudades asumiendo actitudes favorables hacia su reconocimiento, cuidado, conservación y transmisión a través de su documentación, puesta en valor y difusión.

Presentamos a continuación dos directrices didácticas presentes en los ejercicios con los y las estudiantes; se establece una primera secuencia como instrumento de diagnóstico para evaluar las habilidades procedimentales, los aprendizajes previos referidos a los contenidos, y las actitudes de convivencia derivadas del trabajo en equipo.

Laboratorio 1: “Espacio geográfico local”

Objetivo de aprendizaje	Los y las estudiantes serán capaces de registrar el espacio geográfico local desde las herramientas etnográficas de observación.
Habilidades de procedimiento	Reconocer, identificar, inferir y clasificar.
CMO	Espacio geográfico, relación hombre-medio y espacio local.
Aprendizaje actitudinal	Normas de convivencia en el aula, conciencia ambiental, identidad territorial.

La sala de clases se convierte en un laboratorio científico de observación de los elementos del espacio geográfico local; son organizados equipos de trabajo que realizan a través de una guía de registro el análisis detallado del paisaje natural y cultural, utilizando la percepción como punto de referencia.

Olfato	Visión	Tacto	Gusto	Audición
Relieve	Manifestación cultural	Comunicación	Actividad económica	Fauna
Vegetación	Transporte	Vivienda	6.698	Aguas superficiales

Finalmente, al terminar la observación de los elementos del espacio geográfico desde el registro escrito, los niños y niñas, realizan una síntesis de la actividad a través de la confección y presentación de un mapa conceptual, el cual incorpora los distintos elementos del paisaje geográfico de sus comunas y el método utilizado para su reconocimiento.

Resultados

En cuanto a la evaluación de la secuencia, se hizo a partir de las siguientes pautas de criterio:

Pauta 1: Ficha de observación etnográfica

Pregunta/ actividad	Criterio	Evaluación
Nº 1. ¿Qué degustaste?	El y la estudiante reconoce el elemento de análisis según los componentes del espacio geográfico.	
Nº 2. ¿Dónde es posible encontrar este tipo de sabores?	El y la estudiante localiza el elemento con un espacio o lugar característico.	
Nº 3. ¿Con qué situación personal asocias el elemento del EG?"	El y la estudiante asocia el elemento con alguna experiencia personal en un lugar de su comuna.	
Nº 4. ¿Con qué estación del año lo asocias? ¿Por qué?"	El y la estudiante relaciona el elemento con una temporalidad.	
Nº 5. Clasifica el tipo de recurso gustativo observado	El y la estudiante clasifica correctamente el elemento.	

Siguiendo estas pautas de criterio se ha podido establecer que el total de la muestra –150 niños y niñas–, al menos un 70% demuestra que maneja las habilidades básicas de observación etnográfica. Un 50% comprende el espacio geográfico de manera tradicional, es decir, describe los elementos del paisaje natural y cultural por separado (no relaciona ambos componentes), y un 30% presenta actitudes favorables para el trabajo en equipo.

Secuencia 2

Laboratorio 1: “Relación hombre-espacio geográfico: mundo indígena local”	
Objetivo de aprendizaje	Los y las estudiantes serán capaces de comunicar la experiencia histórica local de los grupos indígenas desde las herramientas etnográficas de localización.
Habilidades de procedimiento	Observar, describir, explicar y comunicar.
CMO	Sociedades indígenas, objeto arqueológico y vida cotidiana.
Aprendizaje actitudinal	Empatía histórica, diversidad cultural y conocimiento como bien colectivo.



Arriba

La sala de clases se convierte en un laboratorio científico de observación y trabajo.

Los y las estudiantes utilizan su cuaderno de actividades en la sección 1: mundo indígena y espacio geográfico local. Observan y describen un objeto arqueológico relacionado con las etnias locales, siguiendo una tabla de criterio que considera: etnia, nombre del objeto, localización, modo de vida, actividad económica de subsistencia y uso cotidiano. Al completar el cuadro descriptivo, pasan al segundo momento de la secuencia, dibujan el objeto descrito en algún lugar específico de su ciudad, y finalmente comunican a los grupos indígenas locales la utilidad que le hemos dado hoy a sus objetos, y/o si han sido reemplazados por otros cuentan por cuales, todo a través de un formato de SMS (mensaje de texto telefónico).

Resultados

En cuanto a la evaluación de la secuencia, un 25% de los y las estudiantes logra completar el cuadro descriptivo del objeto arqueológico, siendo una de las principales dificultades los ítems: modo de vida (nómada/sedentario), uso cotidiano (alimentación, caza de animales, fuente de agua) y nombre del objeto (de opción libre). En el segundo momento de la secuencia, un 15% logra relacionar el artefacto con el espacio geográfico actual, en su mayoría atribuyen la presencia del objeto a los museos que en alguna oportunidad visitaron o simplemente dibujan un lugar sin ubicación localizable en la actualidad. Finalmente, el 100% o escriben el SMS con una estructura multimedia, varían los contenidos del mensaje principalmente, porque no logran visibilizar la existencia de estos grupos culturales en la actualidad.

Bibliografía

Alegría, Luis. (2004). Dialéctica del campo cultural patrimonial. El caso del Museo de Etnología y Antropología de Chile (1912-1929). Disponible en: <http://www.dibam.cl/Recursos/Contenidos/Museo%20Hist%C3%B3rico%20Nacional/archivos/DIAL%C3%89CTICA%20DEL%20CAMPO%20CULTURAL%20PATRIMONIAL.pdf> (Consultado el 13 de mayo de 2015).

Aravena, Pablo. (2009). Memorialismo, historiografía y política. El consumo del pasado en una época sin historia. Concepción: Ediciones Escaparate.

Canclini, Néstor García. (1990). Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México D.F: Editorial Grijalbo.

Candau, Joel. (2006). Antropología de la memoria. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Castell, Manuel. (1997). Globalización, sociedad y política en la era de la información. Disponible en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4008342.pdf (Consultado el 09 de mayo).

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

Fevbre, Lucien. (1970). Combates por la historia. Disponible en <http://www.ceshcunerm.com/descargas/otroslibros/FevreLCombatesxhistoria.pdf> (Consultado el 10 de mayo de 2015).

Mineduc. (2007). Mapas de progreso. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132702> (consultado el 17 de mayo de 2015).

Rüsen, Jörn. (1994) ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Disponible en http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf (Consultado el 10 de mayo de 2015).

Santisteban, Antoni. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Revista Clio (pág 34-56). Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf (Consultado 13 de mayo de 2015).

Traverso, Enzo. (2007). El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política. Madrid: Marcial Pons Ediciones Jurídicas.

Conferencia

Emma Nardi

Calidad, equidad e inclusión. El aporte del Comité para la Educación y la Acción Cultural (CECA)

— Emma Nardi

La presidenta internacional de CECA expone sobre la elaboración del texto “CECA Best Practice”, una herramienta que entrega a todos los miembros una base de discusión para medir, confrontar, evaluar proyectos educativos concebidos en contextos culturales distintos. Una publicación que originó, también, la creación de un premio que busca difundir el documento y permitir a sus socios asistir a la conferencia anual del comité.

Tres categorías de educación y el papel de los museos

Es un honor para mí presentar la actividad de CECA en un país que tanto trabaja para desarrollar una acción educativa inteligente y amplia, que pueda enfrentar las exigencias de categorías de visitantes muy distintas.

El tema es complejo y me gustaría empezar con unas consideraciones de orden terminológico. Para entendernos bien, es importante que utilicemos las palabras con el mismo sentido. Cuando hablamos de educación no formal, ¿qué representación mental tenemos? ¿Y qué distinción hacemos entre educación formal, informal y no formal? Son tres conceptos similares (parecidos, semejantes) y, al mismo tiempo, muy distintos. ¿En qué sentido queremos considerarlos en nuestra discusión?

En Europa contamos con definiciones muy precisas, que nos ha dado la Unión Europea, y que es imprescindible utilizar cada vez que participamos en un proyecto financiado por la Comisión de Europa.

Así pues daré las definiciones del continente europeo para discutir con ustedes si es posible aceptarlas, modificarlas o si es preciso

rechazarlas. En este caso, la pregunta será: “¿Cómo podemos alcanzar un compromiso que nos permita hablar sin equivocarnos?”

En Europa, la distinción entre las tres se hace utilizando dos elementos:

- Lo que el destinatario recibe a final de curso.
- La organización del mensaje.

En la *educación formal* el mensaje (propuesta de aprendizaje) está muy organizado y la propuesta se concluye con un título formal reconocido por una entidad superior. Así, la escuela y la universidad tienen el mandato social de organizar cursos que se concluyen con un certificado de estudio reconocido a nivel social.

En la *educación no formal* no hay título formal, pero el mensaje está organizado. Es lo que pasa en un museo que desarrolla ciclos de conferencias para adultos o programas para niños: los responsables discuten y organizan el mensaje, pero no pueden certificar de manera formal como la escuela. El mensaje es una propuesta para todos, y en un museo es el visitante quien decide en libertad total qué ver, qué leer, cuánto tiempo quedarse en el museo.

Acerca de los museos puede concluirse que: 1) no hay educación formal; 2) existe mucha educación no formal que los responsables controlan, y 3) posee una educación informal que es difícil de cuantificar, y aún más de conocer. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, los visitantes pueden libremente decidir no utilizar los medios del museo (etiquetas, paneles, audio guías etc.), y en cambio descargar de la red lo que más les gusta o pasear por las salas con una finalidad que no es el de aprender, sino por ese deleite del que habla la definición de museo del ICOM.

Una vez acordados los términos y su significado, opino que deberíamos concentrar nuestra atención sobre el segundo tipo de educación, pues es la que no permite intervenir de manera más estructurada y organizada.

A pesar de todas las distinciones, sería importante decidir la idea principal que cada museo quiere transmitir a los visitantes. Por definición el museo es un objeto cultural complejo. Su complejidad brota de la dialéctica entre tres factores principales: la historia del contenedor, la historia de las colecciones, la historia de la institución.

Gracias a búsquedas que conducimos en distintos museos romanos, nos dimos cuenta que muy raramente los visitantes tienen una idea explícita en la definición de los tres factores y la relación recíproca que actúan entre ellos. Ni siquiera hay una percepción clara de la idea de colección: ¿De dónde vienen los objetos exhibidos

en el museo? ¿Por qué tenemos aquí esos objetos y no otros? ¿Si hay una historia incompleta de la evolución de un tema, cómo podríamos completarla? ¿Y es una cuestión de dinero o de natura legal? Y muchas otras a seguir.

También el “contenedor” es un elemento de complejidad. Se puede hospedar el museo en un edificio histórico o en otro muy moderno. ¿Qué influencia tienen una y otra situaciones sobre el trabajo del conservador?

En otras palabras cada museo es el resultado de muchas decisiones que la institución tiene que tomar (el tercero elemento que he citado antes). Por supuesto hay que elegir compromisos, cada uno de los cuales brota de hondas discusiones –y a lo mejor apasionadas– para decidir que es imprescindible, y que puede sacrificarse sin daños excesivos.

A mi modo de ver, sería importante que el público tomara una actitud consciente frente a problemas como los que he evocado. Creo que es imprescindible tener una idea precisa del marco general, antes de descubrir las colecciones específicas que el museo ofrece. Para hablar de manera analógica, es como una casa llena de comidas exquisitas. Cuando tenemos huéspedes nos gusta que se familiaricen con nuestra vivienda antes de servirles la comida que hemos preparado para ellos.

Calidad, inclusión, educación

A continuación tendríamos que discutir sobre tres palabras de importancia fundamental, y cada una podría ser en sí misma el tema de una ponencia de una conferencia. Es también interesante analizar las interrelaciones que ligan una a otra.

La idea de calidad es al mismo tiempo amplia y relativa. Amplia, porque el concepto puede ser aplicado a muchos asuntos distintos: calidad de un tejido, de un coche, de una obra de arte, de una actividad educativa. A pesar de que calidad y cantidad parecen conceptos opuestos, en educación tenemos cuatro escalas que nos ayudan a medir la calidad a través de la cantidad:

1. La escala nominal
2. La escala ordinal
3. La escala numeral
4. La escala de proporción.

La *escala nominal* nos permite clasificar en dos categorías estable-

ciendo relaciones de inclusión/exclusión. Por ejemplo, se utiliza para dividir un grupo de estudiantes en chicos y chicas o de visitantes en hombres y mujeres. Es una escala muy simple, pero también sin matices. No nos ayuda mucho dividir las propuestas educativas en buenas y malas, pues es una clasificación que no nos permite entender “por qué” un proyecto nos parece bueno y otro no.

La *escala numeral* nos permite clasificar en relación a una cantidad, por ejemplo cuando hablamos de la temperatura: si hoy hace 25 grados y ayer 20, podemos decir que hoy hace más calor que ayer.

La *escala de proporción* es una escala numeral más compleja, porque además de medir, nos permite establecer las relaciones entre una medida y otra, como cuando decimos que una mesa de dos metros es el doble de una de un metro.

La escala numeral y la escala de proporción no se pueden aplicar a problemas educativos, porque nunca tendremos termómetros o metros para medir un proyecto.

Entonces, para dialogar sobre calidad en educación se necesita una escala que no sea tan simple como la nominal, que no implique aspectos exclusivamente numerales. Lo que puede ayudarnos es *la escala ordinal*, con la que podemos disponer una clasificación de menos y más: este tejido es de mejor calidad que el otro, pero menos bueno que el tercero; este proyecto educativo es de mejor calidad que el otro, pero menos bueno que el tercero; este coche es de mejor calidad que el otro, pero menos bueno que el tercero.

La pregunta que debe plantearse es cómo podemos definir que un coche es mejor que otro. Necesitamos un estándar, quiero decir un conjunto de elementos que guíen el juicio, el número de caballos de motor, la velocidad, el consumo de gasolina etc. Cada uno de esos elementos tiene su peso, y depende mucho de las exigencias personales o del marco social y económico. En los años setenta, cuando el carburante costaba poco, la velocidad era un rasgo importante. En cambio, ahora la publicidad subraya lo contrario: cuantos más kilómetros recorra un auto con un litro de gasolina, mejor se considerará.

Por supuesto la educación es un asunto mucho más complejo que un objeto material y las variables implicadas mucho más profusas. Por eso necesitamos comparar un número elevado de elementos o variables.

El texto “CECA Best Practice” es una herramienta que nos permite lograr unos objetivos muy importantes. En particular, el problema que queríamos enfrentar era dar a todos los miembros una base de discusión para medir, confrontar, evaluar proyectos educativos concebidos en contextos culturales distintos. La hipótesis en la que

se basa la propuesta es muy simple: si queremos trabajar juntos, necesitamos hablar la “misma lengua” y utilizar las mismas referencias teóricas.

Para empezar, no fue el Comité quien tuvo la idea, sino los mismos miembros quienes expresaran la exigencia en un estudio que organizamos ya hace unos años, publicado en “Icom Education, 22”, y también descargable en el sitio CECA. (<https://drive.google.com/file/d/0B8yHu7SudP4kMjcMDRIMGQYtYzUONy00Zjl2LTk4OWMtYzEyZTQyMmE4MWU3/view>).

A la pregunta ¿Qué esperáis de CECA? Una mayoría de miembros nos contestó: “Solicitamos un apoyo con respecto a las mejores practicas educativas en los museos”. Se planteó así el problema de una medida que permitiera la comparación. En otras palabras, era preciso definir una escala ordinal. Como explica Descartes en su “Discurso sobre el método”, cuando hay que resolver un problema muy complejo, es importante dividirlo en partes que puedan analizarse una detrás otra. Por eso, se identifican cuatro fases en el la actuación de cualquier proyecto educativo:

1. La concepción
2. El desarrollo
3. La evaluación
4. La corrección

Para hablar de un buen proyecto es necesario que las cuatro fases estén no sólo presentes, sino también articuladas en todos los posibles detalles. Entonces, el documento “CECA Best Practice” (<http://network.icom.museum/ceca/best-practice/award/>) ha sido pensado como una herramienta crítica para sustentar la planeación, la realización y la evaluación de proyectos educativos y de acción cultural. Su propósito es no sólo apoyar a profesionales, estudiantes e investigadores en el análisis de los diversos aspectos correspondientes a las iniciativas en que trabajan, sino también a crear en CECA un modelo y un lenguaje compartido. Sin eso no es posible discutir y comparar proyectos producidos en contextos distintos por tradición cultural, medios, características de los visitantes. El objetivo de CECA es, al mismo tiempo, uniformar para compartir y subrayar las diferencias para no globalizar las experiencias. La uniformidad nos garantiza la cualidad, mientras la consciencia de la diversidad de las raíces nos permite incluir a los profesionales de los museos en un proyecto común, sin que se pierdan los rasgos distintivos de su cultura.

El Premio CECA Best Practice

Después de escribir “CECA Best Practice”, había otro problema que era preciso tratar. ¿Cómo animar a los miembros para que compartieran el documento? Fue así como nació la idea de pedir proyectos originales y de otorgar un premio a los que fueran más útiles para la difusión del modelo. Estaba tan convencida de la eficacia de una acción que valorizaría a los miembros, que con el Consejo decidimos dedicar a la iniciativa la mitad de nuestros recursos económicos cada año. Así, el galardón no es sólo un reconocimiento formal, sino también es una beca para participar en la conferencia anual de CECA.

A través de la investigación sobre los miembros CECA –que comenté anteriormente– averiguamos que únicamente un grupo muy reducido lograba participar, por razones de tiempo y, más aun, por dificultades económicas. Entonces, con el premio podíamos alcanzar dos objetivos: difundir un lenguaje común, y permitir que asistieran a la conferencia anual socios que no podían hacerlo de otra manera. Los proyectos son recogidos en un libro que se publica cada año, y cuyos PDF están en el sitio CECA (<http://network.icom.museum/ceca/publications/best-practice/>).

La participación en el premio está organizada de manera muy transparente: todos tienen que conocer lo que hay que hacer y cómo se evalúan las propuestas (Tabla 1). La guía para escribir el proyecto explica en detalle cada elemento de la tabla, dando también unos ejemplos prácticos. Es posible enviar proyectos en una de las tres lenguas oficiales de ICOM: inglés, francés, español.

Tabla 1

Aspect	Score
Conformity with the <i>Best Practice</i> document	Conceiving and planning of the programme (max 60), in particular: objective (max 10), pertinence (max 20), resources (max 5), collaborations (max 5), contents (max 5), mediation tools (max 10).
	Carrying out the programme (max 20), in particular: planning (max 5), implementation (max 5), adaptation (max 10).
	Study, evaluation and remedial process (max 20), in particular: accompanying studies (max 5), studies for the evaluation of the results (max 10), remediation (max 5).
Total	Max. 100

Primero se establece cada año un calendario de los plazos. Estamos ahora a la espera del calendario para la quinta edición. Como la iniciativa implica dinero, por supuesto sólo los miembros CECA pueden participar. El jurado comprende tres miembros: uno del Consejo que actúa como presidente, un experto internacional y el premiado del año precedente que obtuvo la nota más elevada. Cada proyecto está evaluado al menos por dos miembros, utilizando una tabla publicada en el sitio CECA desde el comienzo del proceso, para que los participantes sepan cómo se les calificará (Tabla 1). El jurado, que trabaja a distancia y con Skype, se reúne una vez, a la conclusión del proceso para discutir juntos casos dudosos y firmar los documentos formales.

Las tablas 2 y 3 nos permiten comparar la participación y los resultados de las cuatro primeras ediciones del premio.

La tabla 2 expone la distribución por continente y país de las cuatro ediciones. Es una lástima que Asia nunca participara en la iniciativa. Por el contrario, América Latina fue presente desde la primera edición.

En la tabla 3, aparecen los títulos de los premiados en cada edición y el país que logró el premio, todos publicados en “CECA Best Practice Award”.

Tabla 2

Continent	Country	1 st edition	2 nd edition	3 rd edition	4 th edition
Africa	Malawi	1	-	-	-
Africa	Tanzania	1	-	-	-
America	USA	3	1	3	2
America	Canada	2	-	1	2
Latin America	Argentina	2	1	1	-
Latin America	Brazil	2	-	3	5
Latin America	Costa Rica	-	-	1	1
Latin America	Mexico	-	1	-	-
Latin America	Peru	-	-	-	1
Latin America	Venezuela	-	-	1	-
Eurasia	Armenia	-	1	1	-
Eurasia	Russia	-	-	1	-
Europe	Belguim	-	-	1	-
Europe	Denmark	-	2	1	-
Europe	France	2	-	7	6
Europe	Germany	2	-	2	-

Europe	Greece	4	1	-	-
Europe	Italy	5	3	5	1
Europe	Lithuania	-	1	1	-
Europe	Macedonia	-	1	-	-
Europe	Netherlands	-	-	4	-
Europe	Portugal	1	1	-	-
Europe	Romania	-	1	-	-
Europe	Spain	1	2	1	1
Europe	Switzerland	-	-	1	-
Europe	UK	1	-	-	1
Asia	Korea	-	-	-	2
Australia	Australia	-	-	-	1
Total		27	16	35	23

Tabla 3

Title	Country	Edition
Schule@museum	Germany	1
Growing with culture	Italy	1
Accessible cultural extension programme	Brazil	1
Network of archaeology clubs in schools	Portugal	1
Enhancing museum clubs in Dar Es Salaam primary school	Tanzania	1
Portal para maestros	Mexico	2
Why on earth would you study science	Greece	2
Roma Caput Mundi	Italy	2
On the trail of reality	Denmark	2
Three apples fell from heaven. A festival of fairy-tale narrating and dialects	Armenia	2
Early Childhood Education in Museums	Germany	3
You and the Golden Age	The Netherlands	3
Studio 13/16. Espace dédié aux adolescents de 13 à 16 ans au Centre Pompidou	France	3
Proyecto Bebés en el Museo	Brazil	3
Summer Camp for children. Promoting the knowledge of the museum	Italy	3
Partners in Field Work	USA	4

RAISE (Responding to Art Involves Self Expression)	USA	4
Applicability of Forest Experience Family Program at the Museum	Korea	4
Whitechapel Gallery Youth Forum: Duchamp&Sons	UK	4
Education and Work: A Citizen's Action	Brazil	4

Conclusión

El proyecto “CECA Best Practice” es, de momento, una de las actividades más importantes del Comité. Cuando fui elegida presidenta, pensé en tres elementos clave para mi trabajo: transparencia, utilidad y participación.

Creo que los tres principios están muy bien representados en “CECA Best Practice”. La *transparencia* es de dos tipos: conceptual, gracias a las explicaciones muy detalladas que damos a todos los miembros, y económica, porque el presupuesto es presentado cada año en la Asamblea General.

La utilidad del proyecto brota de las exigencias de los mismos miembros y de las dificultades que encuentran en su trabajo cotidiano. Además, todos pueden participar en el debate para mejorar el texto “Best Practice” y las reglas para otorgar el premio. No tenemos la idea de presentar una biblia, sino un documento de trabajo que nunca se acaba, y que cada año es más preciso, gracias a las observaciones y críticas de los participantes.

Introduzco así el tercer elemento, que es la participación. Nuestro sincero objetivo es dar a los socios CECA –numerosos y distribuidos en los cinco continentes– la idea de que pertenecen a una comunidad en la que la inclusión es un elemento muy importante.

Mesa 3:

Museos, comunidades
y memorias locales

“Latinoamérica, una historia”

— Mauricio Soldavino Rojas, Marcela Torres Hidalgo, Carla Vargas Villarroel y Fernanda Venegas Adriaola

La ponencia da cuenta de la creación de un programa realizado por el Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional, para apoyar el trabajo intercultural en establecimientos educacionales, utilizando la colección del museo. Su objetivo es disminuir la discriminación y promover la inclusión de los estudiantes migrantes en nuestra cultura y sociedad.

Si bien la migración ha estado presente desde los inicios de la humanidad, durante los últimos años, y al ser comparada con cifras de principios de siglo, este fenómeno social alcanza cifras que resultan bastante significativas. Aproximadamente 232 millones¹ de personas dejan sus países de origen con el objetivo de encontrar oportunidades para mejorar su vida y desarrollarse.

En este sentido, debido a su actual prosperidad económica y estabilidad política (entre otros factores), Chile es el principal destino de migrantes a nivel latinoamericano. Según el informe del 2013 de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de Naciones Unidas (ONU), Chile es el país de Sudamérica donde más creció el número de migrantes. En 1990 la cifra era cercana a 107.510 personas, mientras que el 2014 fue de aproximadamente 441.529. De este número, el 53% corresponde a mujeres, y el 64,6% vive en la Región Metropolitana².

Actualmente, el 2,08%³ de la población total de nuestro país es migrante, ocupando el primer lugar Perú 37,8%, el segundo Argentina 15%, el tercero Bolivia 7,7%, el cuarto Ecuador 5,2%, el quinto Colombia 5,1%⁴. Sin embargo, Chile aún no muestra avances concretos en una

¹ Sistema de la Naciones Unidas en Chile <http://www.onu.cl/onu/tag/migrantes/>

² Cifras del Departamento de Extranjería y Migración de Chile, en Ciudadano Global, Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados: <http://ciudadanoglobal.cl/la-migracion-en-chile/>

³ Ciudadano Global, Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados. Los Mitos de la Migración: <http://ciudadanoglobal.cl/la-migracion-en-chile/los-mitos-de-la-migracion/>

⁴ Cifras del Departamento de Extranjería y Migración de Chile, en Ciudadano Global, Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados: <http://ciudadanoglobal.cl/la-migracion-en-chile/>

⁵ Tijoux María Emilia, “Las Escuelas de la Inmigración en la Ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo”, *Polis* [En línea], 35 | 2013, Publicado el 08 agosto 2013, URL : <http://polis.revues.org/9338>

⁶ Alvites Lucía, Jiménez Ricardo, “Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile”. *Synergies Chili* n° 7 - 2011 pp. 121-136.

⁷ Donoso Andrés, Mardones Pablo, Contreras Rafael, “Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile”, *Revista Reflexiones Docencia* N° 37, Mayo 2009: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730183415.pdf>

política migratoria acorde a las cifras presentadas anteriormente y a los parámetros indicados por la ONU, manteniendo la Ley de Extranjería creada durante la dictadura. Como consecuencia, las personas que deciden migrar se enfrentan a diversas problemáticas, que van desde lo netamente administrativo hasta el racismo y la discriminación, “la percepción que hoy tienen los chilenos de la inmigración y de los inmigrantes, es muy distinta dependiendo de quién se trate (...) Es así como inmigrante no es palabra que refiera a todos los de dicha condición, sino a quienes develan la inmigración como estigma construido, es decir, a los que traen a costas lo indígena o lo negro”⁵.

En este sentido, la inserción de niños y niñas migrantes en el sistema educativo chileno es uno de los temas pendientes a nivel de Estado, el cual pareciera que no será asumido en el corto plazo, dado el actual contexto de reforma educativa que ocupa un lugar prioritario para la actual administración.

Frente a ello, varias escuelas ubicadas en barrios y comunas habitados por población migrante (Estación Central, Santiago, Quilicura, entre otras), han tenido que afrontar esta realidad sin una orientación especializada, llevando a cabo adaptaciones en aspectos de su cultura escolar, basados principalmente en la buena voluntad y el sentido común.

Un establecimiento emblemático es la Escuela Municipal República de Alemania de la comuna de Santiago. En ella, la baja matrícula de estudiantes motivó al equipo directivo a buscar nuevas matrículas entre los niños y niñas migrantes del sector, otorgando apoyo y facilidades para insertarlos en el sistema escolar chileno. Hoy en día, más de la mitad de sus estudiantes son migrantes, la mayoría de nacionalidad peruana. Al ser pionera en la temática, es el plantel que más actividades e iniciativas a formulado con el fin de promover la educación intercultural entre su estudiantado, celebrando los días nacionales de los países representados, haciendo ferias culturales y gastronómicas. Aunque, sin duda, lo más destacado es la creación de una asignatura sobre Historia Latinoamericana para los 7° Básicos de la escuela, cuyo currículum fue creado conjuntamente por representantes de la escuela, sociedad civil y el Ministerio de Educación⁶.

Juan Carlos Llanos, profesor de Historia responsable del proyecto en la Escuela República de Alemania, plantea: “¿Cómo incidir en el plano de la cultura y el aprendizaje y no quedarnos sólo en la parte declarativa de que somos una escuela multiétnica y pluricultural?”⁷ Él considera que debe transitarse por tres etapas: la primera consiste en sensibilizar a la comunidad educativa respecto al tema;

la segunda es lograr alianzas estratégicas con instituciones que les permitan fortalecer sus iniciativas, y finalmente, plantea la intervención curricular.

Ante la realidad descrita, es necesario que diversos organismos e instituciones culturales del Estado, contribuyan al proceso de inclusión, respeto y valorización de los migrantes y su cultura. De este modo, la visión institucional⁸ del Museo Histórico Nacional nos impulsa a estar a la vanguardia, en sintonía con la sociedad y sus cambios, contribuyendo a dicho proceso de integración.

Ligado a lo anterior, desde la década de los 60' comenzó a perfilarse un nuevo paradigma museológico, acentuando la labor social de los museos. Esos nuevos planteamientos quedaron establecidos en la Declaración de Mesa Redonda de Santiago de Chile, en 1972, cuyos valores continúan vigentes y con nuevos bríos, tal como establece Escarbajal y Silva, “desde ese momento se empezó a vislumbrar el museo como espacio de reflexión, pasando de una concepción del museo como espacio de adquisición de obras para su clasificación y contemplación, a otra concepción centrada en la ciudadanía. El museo pasaba a ser más elemento didáctico en el marco de la educación permanente e intercultural de primer orden, que espacio de recreación estética.”⁹

Respondiendo a este rol social, son diversos los ejemplos de museos a nivel mundial que impulsan iniciativas con el objetivo de promover la interculturalidad entre migrantes, refugiados políticos y población nativa de los países de acogida, “hay que tener en cuenta que las personas que han emigrado recientemente marcan distancias con los equipamientos museísticos por problemas de lengua, de comprensión de las colecciones e incluso de distancia cultural respecto a los contenidos.”¹⁰

En Inglaterra el Museo de Londres cuenta con un departamento especializado “*Inclusion Officer*”, desde donde planean exhibiciones especiales y realizan talleres en las escuelas de la ciudad, dentro de la asignatura de educación cívica, para explicar a los estudiantes el concepto de migración y de refugiado¹¹. Otro ejemplo es el Museo de América en España, con su programa “Migrar es cultura”¹². Incluso son varios los países que dada la gran representatividad de los migrantes en su población, han creado Museos de la Migración, como Estados Unidos, Canadá, Uruguay, España y Francia, entre otros.

En Chile podemos encontrar incipientes actividades educativas museales relacionadas al tema, por ejemplo en el Museo de la Educación Gabriela Mistral y en el Museo Nacional de Bellas Artes con el programa ligado a la exhibición sobre Gil de Castro, “Beca migrante”.

8

“Aspira a 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.”

Política institucional, disponible en:

http://www.museohistoriconacional.cl/Visitas_Publicas/publicContenido/contenidoPublicDetalle.aspx?folio=5108&idioma=0

9

Escarbajal Andrés y Martínez Silvia. “El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural”. Revista Educatio Siglo XXI, Vol. 30 N|2, 2012, pp 445 – 466. Universidad de Murcia, España.

10

Boj Imma, “Museo, Comunidad e inmigración. Taller de proximidad: cartografía colectiva de la adaptación migratoria.” Museu d'Història de la Immigració de Catalunya. Edumuseos, Reflexiones en torno a prácticas educativas e instituciones culturales. En: <http://edumuseos.blogspot.com/2010/03/museo-comunidad-e-immigracion.html>

11

Fabien Van Geert, Museos e inmigración. Diagnóstico de las acciones de los museos catalanes como parte de las políticas de integración. Universidad de Barcelona, Trabajo de Investigación, Máster en Gestión del Patrimonio Cultural 2010. Pág. 68. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13424/1/Projecte_Fabien_Van_Geert.pdf

12

<http://www.migrarescultura.es/>



Arriba

Equipo de estudiantes guías.

Respecto a esta temática, creemos que el Museo Histórico Nacional (MHN) es un precursor a nivel nacional. De partida su ubicación en Plaza de Armas, un espacio que tradicionalmente congregó la comunidad peruana, y que en la actualidad reúne a migrantes de diversos países, ha favorecido que sea visitado por ellos.

Es así como durante el año 2013 se realizaron visitas guiadas llamadas “Latinoamérica, una historia”, las cuales fueron preparadas por el Departamento Educativo y representantes de comunidades migrantes de Colombia, Ecuador y Haití, durante el Día del Descubrimiento de América y el Día del Migrante. Al analizar las encuestas –que fueron aplicadas en aquellas actividades–, los participantes manifestaron que les agradó sentirse integrados, aprendiendo que compartimos aspectos culturales e históricos. Mientras que los chilenos disfrutaron las circunstancias del aprendizaje, considerándolo dinámico e interesante, ya que el guiado también fue hecho por personas de otros países.

A partir de los antecedentes presentados, surge la idea de crear un proyecto educativo para apoyar el trabajo intercultural con alumnos chilenos y migrantes en establecimientos educacionales, utilizando la colección del museo y del Departamento Educativo, con el objetivo de disminuir la discriminación y promover la inclusión de los estudiantes migrantes en nuestra cultura y sociedad.

De este modo, iniciamos un proyecto piloto, del cual esperamos recoger experiencias y conocimientos concretos que nos permitan crear un programa ajustado a las necesidades de los profesores y escolares en torno a la integración de migrantes a través de la educación intercultural.

Para la planificación del piloto nos basamos en la experiencia obtenida en la ejecución de las visitas guiadas a público general “Latinoamérica, una historia”, fue adaptada a recorridos escolares a partir de las actividades “Objetos con historia”, y el “Museo



Arriba
Explicación del vudú.

sale del museo”. Con esta propuesta en mente hicimos una invitación acotada dos profesores y sus respectivos colegios, quienes aceptaron con entusiasmo la idea:

- Vladimir Contreras, profesor de Historia de la Escuela Municipal República de México de la comuna de Santiago, donde hace dos años participamos en el Día del Patrimonio Cultural interno que celebra la escuela.
- Carla Vargas, profesora de historia del Colegio Subvencionado Juan Luis Undurraga Aninat de la comuna de Quilicura, quien formó parte de nuestro programa de voluntariado durante el año 2012.

Realizamos esta invitación considerando criterios como la vulnerabilidad social del estudiantado, la significativa presencia de alumnos migrantes en ambos colegios y las iniciativas que han desarrollado para integrarlos en la comunidad escolar, así como el trabajo previo del Departamento Educativo del MHN con los profesores de Historia.

En nuestras reuniones de coordinación, acordamos trabajar con los 2º Medios del Colegio Juan Luis Undurraga y con los 5º Básicos de la Escuela República de México, debido a la pertinencia curricular de los contenidos tratados en el subsector de Historia y en el museo: Independencia y Descubrimiento, y Conquista, respectivamente. En conjunto definimos las principales etapas del proyecto:

1. Preparación de los estudiantes: en esta primera etapa, los profesores presentaron el proyecto a los directivos y profesores de sus colegios, así como a los estudiantes de los cursos participantes

y sus apoderados. A su vez, abarcaron contenidos curriculares incorporando experiencias históricas de los países latinoamericanos representados en el estudiantado. Desde el museo apoyamos con la redacción del proyecto, facilitando bibliografía y textos acotados para las clases, y creando material didáctico para las actividades realizadas en conjunto.

2. El Departamento Educativo del MHN visita a los estudiantes participantes: la unidad realizó una adaptación a la actividad “Objetos con historia”, “El museo sale del museo”, ajustada a los objetivos del proyecto. En la actividad explicamos a los alumnos la importancia de las piezas como contenedores de nuestra historia y cultura, a través de una historia relatada como personal. Luego los escolares ponen en práctica lo aprendido, trabajando con baúles temáticos, los cuales contienen objetos relacionados a un tema en específico. Así, manipulándolos directamente, deben interpretarlos de modo grupal, y presentarlos al resto del curso. Los temas y subtemas estudiados fueron:

- A) 2º Medio - Independencia:** tema acotado a Chile, Bolivia y Haití, países de donde proviene la mayoría del estudiantado. Baúles con piezas temáticas sobre:
- Indígenas prehispánicos (taínos, aymaras y mapuches)
 - Conquista española y francesa (proceso y principales conquistadores)
 - Herencia africana (música, comida, ciertos aspectos genéticos)

- B) 5º Básico - Descubrimiento y Conquista:** tema acotado a Chile, Perú, Ecuador, República Dominicana y Colombia, países de donde proviene la mayoría del alumnado. Baúles con objetos temáticos sobre:
- Conquista española (proceso y principales conquistadores)
 - Indígenas prehispánicos (incas, mapuches, taínos)
 - Herencia indígena y africana (comida, música, vocablos)

3. Visita guiada “Latinoamérica, una historia”: los estudiantes asisten a una visita especial en el MHN, donde además de los profesores del museo, sus propios compañeros (chilenos y migrantes) realizarán el recorrido guiado para ellos. Para ello, cada profesor los invita a participar como guías, quienes voluntariamente se ofrecen. Luego preparan temas específicos que deben explicar a sus compañeros, utilizando la exhibición y otros recursos.

Las primeras visitas fueron desarrolladas durante la última semana de mayo por los alumnos de 2º Medio del Colegio Juan Luis Undurraga. Para ello, el Departamento Educativo creó un nuevo guión de recorrido, que abarcó aspectos de la sociedad colonial y el sincretismo cultural, así como el proceso de independencia de los países latinoamericanos (utilizando incluso recursos fuera del museo, como la Pileta de Rosales en la Plaza de Armas), poniendo énfasis en las similitudes culturales e históricas entre los países representados¹³. Participaron 13 “estudiantes guías” de Chile, Bolivia y Haití. El grupo realizó un ensayo por los salones del museo junto a su profesora y el equipo del Departamento Educativo, el día lunes previo a las visitas.

Para facilitar el trabajo, cada curso de 40 integrantes fue dividido en dos grupos de veinte, quienes se reunieron al finalizar el itinerario en la sala didáctica del museo. Este momento de cierre fue planteado como síntesis, a través de un juego de pistas donde deben identificar a personajes chilenos que tuvieron que migrar a otros países, y a extranjeros que llegaron a Chile, presentes en la exhibición del museo. También es un instante de reflexión sobre lo aprendido, donde a partir de la problematización los estudiantes son motivados a actuar en pro de la integración cultural.

4. Exposición de cierre: para finalizar el proyecto piloto y con el fin de que éste tenga un alcance mayor, los alumnos participantes (con apoyo de sus profesores y el Departamento Educativo del MHN), deben preparar iniciativas que busquen llamar la atención de la comunidad educativa y barrial, en torno a la inclusión migrante.

Ya que el proyecto está en pleno desarrollo, la etapa será implementada durante los próximos meses. Como propuesta preliminar surgió la idea de una “Exhibición de objetos migrantes” (nacionales e internacionales), en la escuela. La cual puede ser enriquecida o sustituida por iniciativas como ferias culturales y gastronómicas, un mural con el mensaje de inclusión migrante en una de las paredes de la escuela, etc. Esperamos que en esta fase se integren otras asignaturas, para enriquecer multidisciplinariamente los proyectos que sean creados por los estudiantes.

Asimismo, con el objetivo de visibilizar el trabajo realizado entre las escuelas y nuestra institución, pretendemos realizar una muestra en el museo. Originalmente pensamos en una exposición de piezas que representen la migración, pertenecientes a alumnos migrantes y sus familias, ubicada en el espacio de la caja escala. Exhibición que será enriquecida con paneles explicativos sobre el proyecto y otros elementos museográficos.

13

“Se ha demostrado que el contacto con las colecciones puede tener un valor terapéutico, especialmente cuando las actividades se han enfocado en el desarrollo de la identidad personal a través de los contenidos del museo” Salom, 2008. En: Sergi, Domenico, “Museos y la integración de refugiados en el Reino Unido”. EARI Educación Artística Revista de Investigación. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives, Universitat de València.

ISSN: 1695-8403 / e-ISSN: 2254-7592
https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2658

Para concluir, anhelamos que a partir de esta experiencia y su respectiva evaluación, definamos concretamente los servicios permanentes que serán ofrecidos por el museo como apoyo a la educación intercultural en las escuelas con estudiantado migrante. Si bien sabemos que nuestras estrategias educativas serán un valioso apoyo para avanzar hacia una sociedad menos racista y más inclusiva, tenemos claro que “la inclusión social supone plantear mucho más que estrategias educativas museísticas; es sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá de la cultura.” En este sentido, como museo de referencia nacional es fundamental que seamos capaces de poner en la palestra problemáticas socioculturales como ésta, abriendo el camino y motivando a que otras instituciones se sientan llamadas a actuar.

Sobre inclusión, participación y otras transformaciones: el caso del Museo del Oro de Colombia

— Ana María González Galvis

La autora comparte la experiencia llamada “Domingos de creatividad”, una iniciativa abierta a la interacción y a la reflexión a partir de la creación artística. Así, los visitantes acceden a talleres en cualquier momento de ese día de fin de semana. No importa la edad, la nacionalidad, ni sus capacidades, todos pueden sumarse a la creación colectiva de una obra que al final se exhibe en el museo para todos sus visitantes.

El Museo del Oro del Banco de la República de Colombia preserva, investiga, cataloga y da a conocer la colección más grande de orfebrería prehispánica del mundo, la que junto a otros objetos arqueológicos de cerámica, hueso, madera y lítico es una colección de referencia obligada al hablar del patrimonio y la identidad colombiana.

Con la renovación y ampliación de sus espacios finalizada en 2008, el Museo del Oro modernizó su arquitectura y museografía, actualizó su guión, privilegió la exhibición de objetos con una maravillosa estética, la presentación de un riguroso contenido en cuatro salas temáticas e incorporó nuevos y mejores servicios para la diversidad de públicos que visitan el que ha sido reconocido por los usuarios como uno de los 25 museos más recomendables del mundo¹. A este nuevo museo ingresan anualmente cerca de 500 mil visitantes, entre nacionales (52%) extranjeros (37%) estudiantes (10%) y otros (1%)².

La transformación del Museo del Oro logró además darle a los visitantes un lugar protagónico. El nuevo museo deja de ver a su público desde una categoría unificadora y pasiva para entenderlo

1

En septiembre de 2014 el Museo del Oro del Banco de la República fue catalogado como uno de los 25 museos más recomendados del mundo por los usuarios del sitio web de viajeros y turismo TripAdvisor.

2

Cifras correspondientes al año 2014, Oficina de Servicios al Público del Museo del Oro.

como audiencias con diversidad de necesidades, intereses, gustos y capacidades. Investigarlos para crear servicios que colmen cada una de sus expectativas y necesidades ha sido una de las labores fundamentales para transformar ese museo, que hace 75 años empezó siendo estático, unidireccional y exclusivo, en el espacio con vitalidad y equidad que hoy disfrutan nacionales y extranjeros.

En este contexto, la oficina de Servicios Educativos del Museo del Oro trabaja para entender la diversidad de sus públicos, y a partir de ese conocimiento crear los medios más adecuados para facilitar su interacción con la colección, el intercambio de conocimiento, la apropiación social del patrimonio y la transformación de sus visitantes en ambientes incluyentes y participativos.

En esta ponencia presentaré una experiencia que el Museo del Oro, desde su oficina de Educación, ha desarrollado para abrir a los asistentes espacios incluyentes y equitativos en busca de la apropiación social del patrimonio a partir del contacto, la sensibilización y la reflexión.

Hacia la apropiación social del patrimonio

Los museos han dejado de ser espacios de verdades absolutas, lugares exclusivos para especialistas o para los grupos de élite. Ya ni siquiera privilegian exclusivamente sus colecciones. Los museos de hoy buscan ser accesibles, incluyentes, equitativos, transformadores, y participativos.

Si los miramos en detalle, es cierto que todos estos conceptos se articulan entre ellos, pero no quiere decir que la presencia de alguno conlleve la existencia de los demás. Que un museo procure todas las facilidades en el acceso para que todos los públicos puedan visitarlo, no lo hace necesariamente incluyente. O cuando adapta sus servicios para que todos quienes asisten conozcan a la información, no necesariamente es equitativo.

Más allá de eso, los museos en este siglo tienen el reto de pensarse como foros para el intercambio de ideas, espacios abiertos a la interpretación, la participación y la interacción con los visitantes. Con esta transformación han recobrado la vitalidad y el encanto que se merecen, constituyéndose además como espacios idóneos para la apropiación del patrimonio y la reflexión sobre las identidades.

El patrimonio es todo aquello que conecta al individuo con su identidad. El patrimonio es un símbolo representado en un objeto, un himno, un apellido que fortalece la identidad de los individuos y de los grupos. La identidad, por lo tanto, es un sentimiento que

necesita alimentarse del patrimonio para sobrevivir. Si el patrimonio se destruye, se olvida, se reemplaza, las identidades se debilitan.

Los museos son especialistas en construir o “activar” el patrimonio, siguiendo el término usado por el antropólogo catalán Llorenç Prats³. Pero la existencia del patrimonio no sólo surge de su mágica activación en los museos, es imperativo que tenga acogida y validez para las identidades que representa. En otras palabras, si un objeto patrimonial exhibido no aporta contenido a la identidad del grupo que pretende interpretar, no será nada más que una pieza vieja y vacía de contenido simbólico. El patrimonio está activo en la medida en que las sociedades lo apropien y lo reconozcan como símbolo de su historia, de su identidad. En este sentido, los museos conscientes de esto, deberían procurar trabajar en pro de la apropiación social del patrimonio. ¿Pero cómo se apropia el patrimonio?

Si bien es cierto que el patrimonio es un símbolo que tiene la admirable capacidad de despertar sentimientos de pertenencia, su apropiación no es tan inmediata. La apropiación es un sentimiento poderoso, que fortalece y transforma. Para atribuirse es necesario pasar por el contacto, la sensibilización y la reflexión. Tres pasos que constituyen nuestra apuesta por la apropiación social del patrimonio. A partir de éstos logramos que los visitantes, al cruzar la puerta de salida, se sientan transformados por ese patrimonio que nos llegó del pasado, y que ahora hace parte indisoluble de su ser en el presente.

Los museos no fueron pensados para tener exhibiciones donde el público pudiera tocar su patrimonio. Los museos fueron pensados para conservar el patrimonio de todos, y eso implica mantener la colección lo más aislada posible de cualquier agente que pueda dañarla o deteriorarla. Únicamente la mirada puede tocar estas preciadas colecciones, porque sólo así las generaciones futuras podrán asentar sus sentimientos identitarios en ellas. Aun así resulta oportuno que los museos, y sobre todo sus oficinas de educación, creen mecanismos para que los visitantes puedan acercarse y “tocar” de múltiples maneras su patrimonio.

Las posibilidades de promover activamente esa cercanía son infinitas. Los talleres, conferencias, visitas temáticas, materiales didácticos, salas infantiles, exploratorios, o cualquier actividad que lleve la experiencia de pensar la colección a otro nivel más allá de la visita tradicional, es una oportunidad para afianzar los lazos de apropiación con las identidades.

Teniendo esto en cuenta, el contacto ocurre al tocar físicamente una réplica y por qué no, un fragmento original, pero también puede

3

Llorenç Prats, Universidad de Barcelona, Política y sociedad, 1998, Madrid.



Arriba

Museo del Oro del Banco de la República de Colombia.

darse un acercamiento figurado como, por ejemplo, oír el sonido que produce una flauta o una ocarina prehispanica, o conversar con un indígena actual que cuenta acerca de su cosmovisión. Lo fundamental en el contacto, literal o figurado, es que transporte al individuo a lugares lejanos y muchas veces desconocidos, nos acerca a esos otros mundos, y eso nos sensibiliza.

Con esto en mente, la oficina de Servicios Educativos del Museo del Oro ha desarrollado diferentes experiencias que buscan aportar a sus visitantes recorridos memorables, actividades transformadoras, ejercicios de apropiación del patrimonio en un ambiente que privilegia la inclusión y la participación, dos conceptos que al unirse construyen la equidad. Presentaré a continuación el proyecto que hemos denominado “Domingos de creatividad”.

“Domingos de creatividad”

Los domingos son especiales en nuestro calendario, son jornadas de descanso que normalmente se pasan en familia, y que para muchos son el mejor momento para visitar un museo, sobre todo si ese día el museo es gratis.

El Museo del Oro ofrece entrada gratuita todos los domingos del año, y por este motivo nuestro visitante se parece muy poco al que viene los demás días de la semana. No hizo falta una investigación de públicos muy compleja para darnos cuenta de dos características esenciales: niveles socioeconómicos bajos y poco aprestamiento para visitar museos. Esto sumado a los altos niveles de afluencia, que han alcanzado los ocho mil visitantes en un domingo, lo que imposibilita realizar las visitas guiadas que generalmente se hacen para garantizar una mejor atención, nos obligó a pensar en una estrategia para atender con la misma calidad a un público que bajo estas circunstancias solía sentirse maltratado.



Con este objetivo creamos “Domingos de creatividad”, un espacio abierto a la interacción y a la reflexión a partir de la creación artística. Los “Domingos de creatividad” son talleres abiertos, es decir, que cualquier persona puede unirse en cualquier momento, ya que suceden durante todo el día. No importa la edad, la nacionalidad, ni sus capacidades, todos pueden sumarse a la creación colectiva de una obra que al final se exhibe en el museo para todos sus visitantes.

A diferencia de los talleres cerrados que se realizan, desde 1977, gracias a la iniciativa del Proyecto Regional del Patrimonio Cultural Andino de la Unesco y que se caracterizan por tener acceso sólo con inscripción previa, dentro de unas franjas de edad específicas, y al que únicamente participan 30 personas, los talleres abiertos pueden atender a todos los visitantes de domingo. No existe ninguna discriminación, todos pueden participar, todos están invitados a entablar contacto con su pasado, a sensibilizarse con ese tiempo, y a reflexionar sobre ellos mismos en la actualidad.

Bajo una temática específica, los asistentes realizan diferentes actividades guiados por un tallerista, que además llena de contenido una labor que no sólo es manual, pero que al ser manual acerca y sensibiliza al visitante del domingo con su patrimonio. La experiencia de crear y el esfuerzo que esto conlleva junto con la emoción de ver el resultado final, desarrollan en el público varias sensibilidades: aprenden a mirar los detalles, a reconocer la diversidad, a disfrutar los museos.

Mandalas de arena con diseños prehispánicos, tunjos en plastilina dorada, estatuas arqueológicas en cajas de cartón, peces voladores en origami, pintura rupestre con tintes vegetales, son algunas de las obras creadas por los visitantes, y que han sido la excusa perfecta para reunir, por un corto tiempo o por varias horas, a desconocidos, quienes se dejan inspirar, y que a través del trabajo colectivo interpretan, reflexionan y construyen un nuevo imaginario del pasado que ahora sí les pertenece.

Izquierda

Creación de mandalas.

Derecha

Peces en origami.

En otras palabras, reconocen que los objetos exhibidos en éste, o en cualquier museo, son valiosos, porque cuentan historias de otros tiempos, de tiempos que no nos tocaron, pero que aún hoy nos involucran y son necesarios para pensar quiénes somos actualmente.

Conclusiones

Dentro de su transformación los museos se piensan a sí mismos como lugares para la participación, el diálogo polifónico y el disfrute. Los “Domingos de creatividad” se han constituido como una experiencia memorable donde el público inexperto logra entablar diálogos novedosos con la colección, y crear nuevos discursos a través de su interpretación personal. Para ser un museo del siglo XXI, el Museo del Oro apuesta a la inclusión de sus visitantes, no sólo desde la adaptación de sus espacios y discursos, sino desde su participación en la reflexión y apropiación del patrimonio.

Los “Domingos de creatividad” son un espacio necesario para fomentar el pensamiento sobre las identidades y apropiar el patrimonio a partir del contacto, la sensibilización y la interpretación de sus colecciones. Sin esa instancia los objetivos no necesariamente se alcanzarían, ya que una visita desprevenida por las salas y desprovista de las herramientas necesarias, no produce tantas emociones como el intercambio participativo y la reflexión.

En este lugar abierto a la interacción con los públicos, el museo valora la forma que cada uno tiene de interpretar y de representar su contenido patrimonial, con nuevas e innovadoras obras que reflejan el poder de este patrimonio y el influjo que produce en aquellos que lo observan con atención.

La reflexión y apropiación del patrimonio son un ejercicio en permanente construcción, donde las diferentes interpretaciones y la diversidad de públicos son fundamentales para nutrir una discusión, que debe propender hacia la inclusión de las múltiples identidades.

En 2015, el Consejo Internacional de Museos (ICOM) propuso el tema *Museos para una sociedad sostenible* como eje para la reflexión en el Día Internacional de los Museos. Nuestra conclusión es que una sociedad sostenible sólo es posible cuando los lazos con su identidad son sólidos sin ser excluyentes, y cuando la apropiación del patrimonio es reflexiva y participativa, dos privilegiadas tareas que tienen todos los museos hoy en día.

Democratizar los museos: co-creando exhibiciones con las comunidades en el Museo de Hackney

— Rayén Gutiérrez Cortés

Esta ponencia describe el proyecto de un museo londinense que consiste en un espacio en el cual grupos de la comunidad –del barrio de Hackney– realizan sus propias exposiciones en conjunto con los especialistas, una apuesta por la participación e integración. Plataforma –como se llama la iniciativa– se encuentra en el frente de la galería principal, y es visible de inmediato al momento en que los visitantes ingresan al museo.

Resumen

La presente ponencia investiga el proceso de co-creación de exhibiciones temporales en el Museo de Hackney en Londres, co-creación realizada entre sus comunidades y los profesionales del museo. Profundiza en esta naciente forma de participación para dar cuenta de los principios, alcances y desafíos de esta práctica, evidenciando como ha transformado las fronteras de la experticia museal y los roles que cumplen los especialistas de los museos en la producción de conocimiento. Constatando en el proceso la disposición de nuevas prácticas más democráticas que se traducen en nuevas formas de participación e inclusión al interior del museo con sus comunidades.

Museos, comunidades y participación: Democratizando prácticas

En los últimos treinta años hemos sido testigos de una nueva forma de entender el papel de los museos. Rol y mirada que hoy en día está centrado en la responsabilidad e impacto de los museos en la sociedad.

Este giro, que en la literatura se conoce como Nueva Museología, ha ido transformando a los museos a través de nuevos discursos y prácticas, innovando profundamente en cómo nos relacionamos con las comunidades.

Actualmente, existe la intención de impulsar una práctica más democrática, en la que la inclusión y participación de los miembros de las comunidades está en el centro del quehacer del museo, desde cómo seleccionamos las colecciones, en cómo originamos exhibiciones y creamos programas de extensión para las audiencias.

Pero ¿qué entendemos por una práctica más democrática? Para muchos profesionales de museos esto implica enfatizar en la pluralidad de públicos y/o diversificar las audiencias, para enriquecer la idea de los museos como espacios accesibles para todos y todas. Es así como se impone la idea de la necesidad de favorecer a una mayor *inclusión* que promueva diversidad, y que logre en su ejercicio representar múltiples comunidades al interior de los museos, incorporando la representación de aquellos históricamente excluidos como las minorías étnicas, políticas, género y religiosas, entre otros.

Sin embargo, la democratización también nos apunta a los niveles o formas de vinculación de las comunidades. La noción de participación comenzó a expandirse en las instituciones culturales incorporando nuevas maneras de relacionarnos con los públicos. Entre éstas destacan la realización de consultas y proyectos en colaboración con los públicos, así también mediante la co-producción, co-curatoria y co-creación de programas y exhibiciones con la mediación activa de las audiencias. Nuevos modos que, sin duda, invitan a participar de manera más activa a las comunidades en la toma de decisiones. Prácticas de vinculación que trascienden a cómo los profesionales de museos han debido enfrentar inéditos desafíos, modificando sus metodologías para desarrollar otros modelos de mediación y acceso, y a la vez transformando el cómo las comunidades se relacionan con el patrimonio que albergan los museos y acceden a él.

Estas nuevas formas de participación e inclusión son centrales para entender el proceso de *democratización* de los museos, y contribuyen a romper con las tradicionales fronteras entre los profesionales de los museos (que están adentro) y las comunidades (que están afuera). El proceso de democratización refuerza y hace hincapié en innovar las prácticas de producción de conocimiento al interior de los museos, contexto que ha ido cuestionando la experticia de los museólogos, preguntándonos: ¿Por qué debieran los profesionales de museos dictar qué se debe exponer y exhibir en sus salas?,

¿Quién dice que los públicos sólo deben ser consumidores de cultura y no ser creadores también al interior del museo?

De esta manera, se pone en relieve la participación de las comunidades en la labor museística, permitiendo en la práctica crear nuevas formas de compromiso y vinculación, abriéndonos a modelos que fomentan el intercambio de conocimiento y el diálogo entre la sociedad y los profesionales de las instituciones, haciendo de los museos espacios más dinámicos, relevantes y esenciales para las comunidades.

Como Nina Simon ha hecho hincapié en su libro *El museo participativo* (2010), la participación debe facilitar a las audiencias la creación y el intercambio de sus conocimientos, objetos e ideas, siendo por un lado colaboradores activos en la creación de proyectos, por ejemplo, en el contenido de una exposición; y por otro, se les incentive como creadores, cuando los miembros de las comunidades y los especialistas trabajan *juntos* en base a los intereses de la colectividad.

En base a esta definición nos acercamos a nuevas prácticas curatoriales, en donde no sólo el personal del museo altamente calificado decide sobre qué es exhibido en el muro de una galería, sino las audiencias también. Esto se entiende por prácticas más democráticas que incentivan la vinculación activa, potenciando la oportunidad de construir nuevas interpretaciones a través de la interacción e integración de las comunidades en los procesos de producción de conocimiento.

Frente a este escenario, la co-creación ha sido entendida como el proceso en el que los profesionales de museos y los participantes de un grupo determinado de la comunidad *trabajan juntos*, crean algo juntos. El uso de la co-creación en lugar de la coproducción o la colaboración, es comprendido en que presenta un nivel de incertidumbre mayor en la trayectoria de su proceso, ilustrado como un proceso curatorial desconocido, “un viaje sin mapas” como plantea Lisa Chandler (2009, p.84). El proceso co-creativo será -como muchas de las prácticas de participación- abiertos a lo que los participantes y el personal del museo deciden juntos, y son capaces de dar forma durante el desarrollo mismo de un proyecto determinado. Por lo tanto, cada instancia de co-creación será único en términos de qué y cuánto se comparte de ideas y conocimientos en cada etapas del proceso de estar ‘trabajando juntos’ (Onciul, 2013).

La presente ponencia es un intento a contribuir a trazar ese territorio relativamente inexplorado que involucra el proceso de co-crear, como una de las formas de participación de la *democratización*, respondiendo a la pregunta ¿cómo pueden las perspectivas



Arriba

Entrada al Museo de Hackney. Vista hacia exposición permanente y el espacio de exhibición Plataforma en el sector izquierdo.

de las comunidades ser verdaderamente incorporadas dentro de la práctica curatorial contemporáneas?

Este objetivo se facilita mediante la selección de tres casos particulares de co-creación de exhibiciones temporales realizadas en el Museo de Hackney, mediante el análisis en profundidad de las experiencias entre los participantes de las comunidades y los profesionales de museos involucrados en cada proyecto, en cómo se vinculan a medida que *trabajan juntos* en el desarrollo de una exposición temporal, basada en los conocimientos e intereses de la colectividad.

Examina sus motivaciones, los roles y las complejidades que rodean a estos procesos, levantando las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los principios del proceso de co-creación de muestras?
- ¿Qué roles juegan los participantes y profesionales del museo en los proyectos de co-creación de exhibiciones?

El contexto institucional: el Museo de Hackney

El Museo de Hackney fue elegido como caso de estudio por su largo reconocimiento y su trayectoria en la defensa y representación a las comunidades locales del municipio de Hackney en Londres, trabajo que ha fomentado fuertemente el sentido de identidad y patrimonio del barrio. Posee además la particularidad de estar en el centro de uno de los distritos más multiculturales de Londres, con más de 100 lenguas habladas, constituyéndose en un atractivo museo que desde su apertura, en el año 2002, fue consciente de su contexto y buscó diferentes formas para asimilar la diversidad religiosa, etaria y étnica que lo constituía.

Es así como desde sus inicios creó una sala de exhibición temporal denominada *Plataforma*, la cual se erigió como un espacio para la comunidad. En ese lugar se concretan proyectos provenientes de los intereses de las comunidades. Es así como se han realizado más de



Arriba

Exhibición temporal *Being Mum and Being Dad* (2013) en el espacio Plataforma en el Museo de Hackney.

una veintena de muestras temporales co-creadas, lo cual constituía un caso de estudio ideal para profundizar sobre la participación.

Plataforma se instauró para proporcionar un espacio concreto en el cual grupos de la comunidad –del barrio de Hackney– pudieran representar sus experiencias, conocimientos e historias. Fue concebido como una “plataforma” tangible para dar voz a quienes normalmente no tenían esa oportunidad, grupos marginales, en los “bordes” como plantea su actual directora, Niti Archaya.

En este proceso fue fundamental la valoración de lo que las comunidades tienen que decir y, por ende, la promoción de un espacio para su uso gratuito que permita expresar la diversidad genuina del barrio de Hackney. Comenzó como una pared recta en el fondo del museo, y hoy en día *Plataforma* se encuentra en el frente de la galería principal, y es visible de inmediato al momento en que los visitantes ingresan al museo. Es un espacio de 12 metros cuadrados, con tres paredes de amplitud, una pantalla LCD y un punto de sonido, ofreciendo una presentación 3D en el espacio de la galería principal.

El Museo de Hackney co-crea tres a cuatro exposiciones en *Plataforma* cada año, y se ha convertido en un lugar muy conocido en el municipio, hasta el punto de que está reservado hasta 2016. El proceso regular para poder utilizarlo es comunicándose con el museo a través de sus diversos canales y presentando un proyecto.

El museo ofrece un diseño específico determinado por el espacio disponible, vitrinas, pantalla audiovisual, un punto de sonido, y sus colecciones están disponibles para ser utilizadas. También hay un presupuesto de £1,000 libras para el diseño, producción de paneles gráficos y un coctel de apertura. Por otra parte, el personal del museo brinda asesoramiento y orientación a los participantes.

Tres proyectos de exhibición temporal fueron seleccionados para la presente ponencia: “*Hackney Women Rise*” (2009), desarrollado por un grupo de mujeres víctimas y, a la vez, luchadoras por la eliminación de la violencia de género; “*Being Mum and Being Dad*” (2013), que exploraba mediante los testimonios de madres y padres la paternidad contemporánea en la ciudad, y “*Oh, Yes it is*” (2014), una celebración de los 50 años del teatro de pantomima en Hackney.

Con el objetivo de mapear el proceso de co-creación fueron entrevistados los participantes de las comunidades involucradas y al curador del museo, quién trabajó directamente con los colaboradores. Durante las entrevistas se buscó profundizar la producción e identificar los niveles de contribución al proyecto y la toma de decisiones realizadas por los participantes y el curador.

Co-creando con las comunidades

Durante el proceso de co-creación destacan ciertos elementos bases que constituyen el cómo se desarrolla la práctica a nivel institucional, y da forma a la relación del museo con las comunidades.

El desarrollo de la idea ‘tema de exhibición’ y ‘objetivos’ proviene del propio interés de los participantes. Ellos, en este sentido, tienen la iniciativa de tomar contacto con el museo para hacer uso del espacio. La motivación manifestada es el deseo de “conmemorar”, “celebrar”, “para crear conciencia en la comunidad sobre estos temas”, “para contar nuestra realidad” y hacer uso del museo para alcanzar estos objetivos.

La toma de decisiones es un proceso que se manifiesta como fluctuante. Los participantes deciden el contenido, fotografías, textos y objetos, todo lo que va a mostrarse en la exhibición, pero a la vez este procedimiento está determinado por sus propias habilidades. Por ejemplo, en la escritura de textos un participante que era docente de literatura manifiesta: “como profesor de Inglés me era natural para mí escribir los textos”, pero a la vez respecto al diseño de la exposición es el curador quién “ayuda” a tomar decisiones, ya que expresan que el tema no era de su experticia.

También expresaron que la mayoría de las decisiones se toman en constante consulta con el curador del museo. Contexto que fue descrito como “siempre totalmente colaborativo”, “realmente se sentía como un colectivo”, “no fue un proceso de una sola persona”, expresan los participantes.

El proyecto de exhibición comienza cuando este es aprobado por el museo, en función de temáticas acordes a su misión, y se realiza

una reunión con el curador. En ésta, considerada un punto clave para los participantes, es discutida las etapas y producción de la exposición. Es aquí donde se establece la idea principal de la muestra, presentada por el grupo interesado a la curadora. Son analizadas la forma de desarrollar sus ideas, los objetivos, los recursos disponibles, la planificación y el calendario del proceso.

A medida que la producción de la exhibición continúa, los involucrados y el curador se reunirán en el museo o comunicaran a través de correo electrónico, con respecto a los avances de la muestra.

¿Cuáles son los principios del proceso de co-creación?

— Valoración de la comunidad

El personal del museo destaca la importancia de valorar el compromiso de la comunidad. El museo depende en gran medida de ellos, de “sus habilidades, su experiencia, sus conocimientos, sus historias y, lo más importante, su contenido”. Aquí destaca que sin el conocimiento de ellos no podría lograr exitosamente representar a ciertos grupos del distrito, ya que simplemente “no tenemos cómo acceder a sus historias de la misma manera en que ellos mismos las pueden representar”.

— Empoderamiento

Los participantes expresaron un sentido de “valoración” en su trabajo: “ser escuchados, nuestras ideas fueron tomadas en cuenta”, “sentirse valorado en el trabajo que hemos hecho, que iba a ser lo suficientemente importante como para poner en una exposición y visto y tomado en serio”.

— Reciprocidad

El proyecto de exhibición es entendida como una experiencia que constituye un beneficio para ambas partes: “Ellos nos están ayudando y haciendo el museo más rico, interesante y diverso; y nosotros les estamos ayudando a hacer que suceda”. Así también, se hace presente un intercambio de conocimientos: “hay también un elemento de intercambio de prácticas a través de él, que está permitiendo a la gente conozca cómo funciona la práctica museística” expresa la curadora. Por otro lado, “hay un aprendizaje de habilidades del museo y viceversa, yo aprendí sobre el tiempo que toma realizar una exhibición y todos los detalles que hay que considerar, cada fotografía, los marcos”, expresa un participante.

— Trabajando de cerca

Se destacó el establecimiento de un canal de comunicación que

es directo, accesible y tomando decisiones juntos: “Así que me iba al museo semi-regularmente”; “Trabajamos muy de cerca con la curadora en lo que producíamos”; “Sentí que podía preguntarle cuando necesitábamos algo para la exposición o algún consejo”.

— Límites

Desde un punto de vista práctico, la curadora asegura la importancia de establecer desde el principio los límites del desarrollo de exposiciones, y llegar a un acuerdo desde la primera reunión. También se pone de relieve cuáles son las fronteras para facilitar las expectativas, para dejar en claro lo que el museo puede ofrecer y qué esperamos nosotros de ellos”.

— Autoría

El desarrollo es tan importante como el resultado. Debe involucrar a los participantes como tomadores de decisiones, como actores clave en el proceso. “Yo estoy haciendo que suceda. Es su idea, su exposición”, dice la curadora. Esto se entiende por los participantes de la comunidad como la “libertad de decisión”, y también en como el museo “nos dejaba trabajar solos nuestras ideas”.

— Honestidad

Este es un aspecto central para la relación entre el curador y los participantes de la comunidad. La curadora expresa: “Tengo que ser honesta con ellos, de lo contrario, esa relación con ellos se descompone. Así que tengo que decirles cuando no puedo poner el cartel con el grafiti en la exhibición, debido a que el municipio tiene una política de cero tolerancia al grafiti y lo siento mucho y explicar por qué”. Se debe ser completamente transparente respecto a las limitaciones que el museo tiene en términos editoriales y presupuestarios de lo contrario “es deshonesto y las relaciones se rompen”, explica la curadora.

— Comunicación

Por lo general, es descrito como un desafío. El uso de la terminología y la comprensión de los conocimientos técnicos museográficos por parte de los participantes, se destaca por el curador como un desafío del museo: “Hay que ser capaz de permitir la comprensión y ser capaz de explicar que significan el panel de texto, las leyendas”, el proceso es “una conversación de dos vías, en cómo les comunicas estos temas de la manera más concisa, breve”.

— Negociación

A medida que la experiencia de co-creación se desarrolla, es manifiesto que la práctica se basa en las relaciones personales establecidas entre el curador y los involucrados de la comunidad, en la que es importante se lleve a cabo en buenos términos. Sin embargo, el trabajar juntos puede traer conflictos como cuando las ideas no son

compartidas o existen situaciones “difíciles”. Como parte de los retos de co-creación, la negociación con los participantes es obligatoria cuando las ideas, objetivos o expectativas no se cumplen por el personal del museo.

¿Qué roles juegan los participantes y profesionales de los museos en los proyectos de co-creación de exhibiciones?

En términos de las funciones desempeñadas por el curador del museo, se hace presente el rol de un “facilitador”, el ser “sólo el canal para que esto ocurra”. Al mismo tiempo, se afirma que su papel cambia continuamente: “siempre es diferente”, ya que es a la vez determinado por el conocimiento y las habilidades que se comparten con los participantes y sus necesidades durante la experiencia, “podría ser el curador, o podría ser el co-curador con alguien de ese grupo, si es que estamos realmente trabajando en un mismo nivel. O podría estar bien atrás, y casi dar el mínimo de ideas. Yo les proporciono un espacio y estoy ahí para ellos, para preguntar si ellos me necesitan”.

Los participantes entrevistados dejaron en claro que cumplieron una variedad de funciones. Sin embargo, la mayoría de ellos sintieron que eran los “coordinadores del proceso” en términos de tener que lograr que el proyecto se concretara. Al mismo tiempo, manifestaron ser los responsables del éxito y el resultado final de la exposición. Otras funciones relacionadas con el proceso de producción eran: “jefe de proyecto”, “productor” y “curador”. Además, todos estaban involucrados en la recolección y selección de objetos que se mostrarían en la exhibición.

Desde el punto de vista de los participantes, el papel del museo tenía que ver con el lado “práctico”, de contribuir con “el espacio”, el “financiamiento, ya que no teníamos recursos” y “ayudando a crear las vitrinas con nuestros objetos”, “el diseño” de los materiales de promoción (folletos, carteles), y también se destacó la entrega de “asesoramiento” por parte del museo.

Algunas conclusiones

Mientras que los museos han ido cambiando hacia prácticas más democrática en las últimas décadas, la participación se convierte para las instituciones culturales en un instrumento para superar la problemática de la exclusión social.

Los museos abrieron sus puertas para conseguir ser más incluyentes, un “foro” y “plataforma” para múltiples voces; invitaron

a los públicos a colaborar activamente y comprometerse con el museo y su quehacer, proporcionando nuevas maneras innovadoras de participar en la vida y las actividades de éstos. Ese proceso de democratización ha transformado a la vez las prácticas al interior de los museos, en cómo los profesionales se desenvuelven en sus áreas de experticia.

La co-creación representa una nueva acción participativa que abarca el trabajo en conjunto con las comunidades, permitiendo una experiencia de empoderamiento que facilita la auto-representación de los propios involucrados sobre sus historias, identidades y vivencias.

En cuanto a la representación de los grupos pertenecientes al distrito, *Plataforma* como espacio de exhibición permite a las comunidades tener el dominio de la interpretación de ellos mismos, ya que representan sus historias a través del “control de sus propias narrativas”, pudiendo decidir cómo las audiencias los verán a ellos (Crooke 2010, p.27-28).

Asimismo, como se logró establecer en el presente estudio, la co-creación permite democratizar la práctica curatorial al incentivar la entrega de autoría y dirección sobre el contenido, el cuidado de los objetos, diseño de exposiciones y mucho más, en manos de las comunidades. También faculta un intercambio de conocimientos en que los participantes pudieron llevar a cabo funciones ejercidas en muchos museos exclusivamente por curadores. Y por otro lado, esta práctica constituye nuevos roles en el quehacer de un curador, quien se convierte en un “facilitador” y “mediador” del proceso creativo. En la rutina, su rol era alentar a los grupos implicados a tomar el liderazgo, a ser creadores.

Es importante destacar, también, que el contexto de participación en forma de co-creación advierte la necesidad de crear un espacio de confianza radical; lo que significa que el personal del museo establece el compromiso de confiar en las “habilidades para realizar tareas complejas” de los grupos comunitarios involucrados y, asimismo, desear profundamente su aporte y liderazgo (Simon 2010, p.274). Ello significa a la vez no sólo confiar en las competencias de los participantes, sino implica comprender que el museo no puede controlar ni el producto ni el proceso, ya que ambos son desconocidos.

De esta manera, es fundamental en esta experiencia de co-creación que el control de los curadores y profesionales de los museos debe dejarse a un lado para aceptar y abrirse a las negociaciones múltiples en conjunto con los participantes de la comunidad involucrada. La co-creación establece una forma de asociación que

fomenta la mutua confianza que se afirmó al compartir no sólo la responsabilidad, sino también la incertidumbre sobre el resultado del proyecto.

Es importante aclarar que la presente investigación advierte a la co-creación como un terreno difícil en cuanto el museo, como cualquier institución política-cultural, alberga limitaciones presentes en el plan editorial de los museos, que en algunos puede poner en peligro las ideas, decisiones e interpretación de los participantes de la comunidad por debajo de las políticas editoriales de la institución. Por lo tanto, la libre expresión de la comunidad en algunos casos podría llegar a ser editada.

Para finalizar, es importante hacer hincapié que la co-creación es una herramienta que puede contribuir, por un lado, a que los museos realicen proyectos expositivos más significativos para sus comunidades a través de experiencias que empoderan y valorizan la identidad de los participantes; y por otro lado, provee a los museos de una práctica que estimula y requiere transformar los tradicionales modelos de trabajo hacia métodos más democráticos de creación de conocimiento y de cómo concebimos el patrimonio cultural de los museos.

Bibliografía

Crooke, E. (2007). *Museums and Community. Ideas, issues and challenges.* London: Routledge.

Crooke, E. (2010). The politics of community heritage: motivations, authority and control. *International Journal of Heritage Studies*, 16(1-2), 16-29.

Davies, S. M. (2010). The co-production of temporary museum exhibitions. *Museum Management and Curatorship*, Vol.25, No. 3, p.305-321. London: Routledge.

Govier, L. (2009). 'Leaders in co-creation? Why and how museums could develop their co-creative practice with the public, building on ideas from the performing arts and other non-museum organisations'. *MLA Museum Clore Leadership Fellow 2008-2009.* University of Leicester.

Lynch, B. and Alberti, S. (2010). Legacies of prejudice: racism, co-production and radical trust in the museum. *Museum Management and Curatorship* Vol. 25, No1, March 2010, 13-35. London: Routledge.

Onciul, B. (2013). *Community Engagement, Curatorial Practice, and Museum Ethos in Alberta, Canada.* En V. Golding, & W. Modest, *Museums and Communities. Curators, Collections and Collaboration.* London: Bloomsbury.

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum.* Santa Cruz, California: Museum 2.0.

“Museo temporal”: colección colectiva de vestigios locales

— Eduardo Partarrieu Bravo e Isabella Sottolichio Cortés

El texto presenta una experiencia en que comunidades a través del reconocimiento, recopilación e interpretación de su patrimonio local crearon sus propias exhibiciones en el espacio de las bibliotecas públicas. Para ello fue fundamental analizar el papel de los museos en la sociedad actual.

Descripción general

“Museo temporal” es una iniciativa que apunta al trabajo de formación de audiencias a través de la experiencia participativa de reconocimiento, recopilación e interpretación de la memoria local, que concluye con el montaje comunitario dentro de un espacio de educación no formal, como son las bibliotecas públicas.

El desarrollo de la propuesta “Museo temporal”, ejecutada desde julio de 2014 y primer semestre 2015, en tres bibliotecas públicas de la Región Metropolitana (El Bosque, Conchalí y Til Til), contempló una jornada semanal, de dos horas de trabajo, durante cinco meses, además de cuatro salidas grupales a terreno (museos, archivos Biblioteca Nacional, e inauguración del Museo Comunitario del Barrio Yungay); a partir de las cuales se desarrollaron competencias analíticas e investigativas que permitieron formar una “colección colectiva de vestigios locales”, compuesta de materiales que documentaron hitos y procesos significativos pertenecientes a la historia de las comunas participantes. Luego de este proceso de trabajo, las muestras se mantuvieron en exhibición hasta abril-mayo de 2015, tiempo en que

los participantes y las bibliotecas canalizaron diferentes actividades en torno a sus “museos”.

La biblioteca pública como zona de contacto

La experiencia de “Museo temporal” se originó gracias a un proceso anterior, iniciado en la Biblioteca Pública de El Bosque, durante el año 2013, a partir de un programa de salidas comunitarias a exposiciones y museos de Santiago. A raíz de esas primeras visitas, quedó manifestada la necesidad de generar un trabajo de mediación y de contextualización dirigido a esos usuarios, que aun cuando no entendían ciertos lenguajes del museo, si estaban interesados en profundizar en sus alcances.

A partir del contacto que se produjo entre este grupo de personas y ciertas exposiciones de museos, es que comenzaron los desafíos, sobre todo en cuanto a las respuestas que debíamos ir entregando como biblioteca- sobre el rol y/o la importancia de las comunidades en los procesos de construcción de guiones o curatorías. En este sentido, surgieron preguntas como: ¿existen museos que no estén ubicados en el centro de Santiago?, ¿qué estudian las personas que trabajan en los museos?, ¿quiénes son los encargados de escribir las etiquetas en la exposiciones? y ¿se pueden donar objetos propios a los museos?, entre otras reflexiones. Todas estas interrogantes, son las que provocan e inspiran finalmente la realización de un museo dentro de una biblioteca, abriendo con ello la posibilidad de estudiar y ser parte de un “museo” desde la experiencia y el ejercicio que implica investigar, recopilar, narrar, compartir.

Metodología de trabajo: museología participativa

El método de trabajo se desarrolló a partir de una convocatoria abierta para la construcción de una colección colectiva, la que fue utilizada como eje didáctico para la investigación y el tratamiento de diversas temáticas asociadas a la museología y las reflexiones relativas al estudio del patrimonio material e intangible. Desde esta línea de acción, los talleres revisaron aspectos ligados a la historia de los museos, su relación con la antropología, la arqueología, los archivos, la tradición oral, lo conservado, lo olvidado y lo invisibilizado. Para así, proponer una discusión sobre las dinámicas expositivas de los museos tradicionales y la legitimidad de sus relatos en la actualidad. Todas estas ideas, fueron reforzadas a partir de las propuestas levantadas por la Declaración de la Mesa de Santiago del año 1972,



Arriba

Exposición en la Biblioteca Pública de El Bosque.

hito que efectivamente permitió profundizar en la importancia de los planteamientos sobre participación local –que desde un principio– habían originado la iniciativa en curso.

Este proceso de estudio, fue encausando la interacción entre conceptos y acontecimientos que hablaban del origen de los museos y sus transformaciones, se trató de una etapa en que los integrantes de los talleres comenzaron a defender sus posturas frente al objetivo que debían asumir las distintas instituciones museísticas, cuestionando, por ejemplo, el nivel de reconocimiento que generaban ciertos discursos vinculados a historias de elites, héroes patrios, el mundo indígenas o las bellas artes. En síntesis, fue la apertura de un diálogo inédito entre la comunidad, desde donde se iniciaron los primeros acuerdos sobre los ejes temáticos que abordaría la muestra y la importancia de seleccionar aquellos documentos más representativos de la colectividad, acordes a las narrativas y estéticas de estos contextos socioculturales de la periferia la ciudad.

Desarrollo del taller en tres etapas de trabajo

1. Introducción y conceptos claves:

El taller comenzó de manera expositiva, abordando conceptos claves sobre historia de los museos y sus vínculos con el origen de las bibliotecas, historia de Alejandría, primeras colecciones, gabinetes de curiosidades, museos tradicionales y nacionalistas, Mesa de Santiago, Nueva Museología y algunas experiencias latinoamericanas de México, Brasil y Colombia. Asimismo, hubo ejercicios de reconocimiento de colecciones personales, objetos-reliquias ligados a momentos relevantes de historias individuales, pero que a la vez

se iban concatenando con procesos históricos locales. Un ejemplo de los resultados del trabajo, fue la valoración de las herramientas que habían sido utilizadas en los procesos de auto construcción de las mediaguas en la comuna de Conchalí, objetos que de manera inconsciente fueron conservados por muchos años en el lugar físico de las cosas olvidadas. No obstante, contenían intactas sus memorias, transformándose así en piezas de museo, canalizadoras de relatos y fragmentos de la historia local que daban cuenta de biografías comunes, en este caso particular: el inicio de los primeros movimientos de pobladores en la zona norte.

En esta primera etapa, y como complemento de los contenidos abordados, se realizaron visitas al Museo Histórico Nacional, al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y a los museos de Quinta Normal. Todas las salidas fueron con el apoyo de guías de los respectivos museos, para luego desarrollar ejercicios de reflexión, discusión y comparación de discursos. Durante la primera fase, fue posible establecer, por ejemplo, que de los 60 participantes de los talleres (20 por comuna aproximadamente) sólo siete de ellos conocían el Museo Histórico Nacional, 19 el Museo de la Memoria, y 36 el Museo de Historia Natural. La situación de desconocimiento y lejanía, estimuló en gran medida la discusión y el desarrollo de la fase indagatoria.

2. Investigación, contextos y archivos:

Durante la segunda etapa, fueron propuestos ejercicios de caracterización formal e investigación documental de objetos propios de cada participante, para así profundizar en el tiempo y el espacio en que se situaban las historias de los vestigios elegidos. Para lograr este propósito, se realizaron fichas descriptivas de los objetos y su historia, así como sesiones de trabajo práctico en los archivos de prensa y hemeroteca de la Biblioteca Nacional; además de la revisión de archivos digitales de Memoria Chilena en las sesiones efectuadas en las bibliotecas públicas, aportando con otro tipo de información relevante a la muestra final. Dicho procedimiento significó una contribución no sólo a la investigación de nuestro museo, sino que también, una forma de transmitir un conocimiento práctico acerca del uso y funcionamiento de catálogos, fondos y archivos de la Biblioteca Nacional, los que muchas veces son totalmente desconocidos entre personas de baja escolaridad y acceso a la información.

En el mismo periodo, se realizó un trabajo práctico para georreferenciar algunos hitos de memoria circunscritos en cada comuna. En este sentido, cada miembro del taller pudo determinar de manera libre el espacio público que le parecía relevante de su territorio, aso-

ciándolo a relatos y algunas leyendas que aún circulan. El resultado de las sesiones de construcción del plano colectivo, fue concretado en un pequeño mapa cultural que se ilustró e imprimió para ser regalado a los asistentes el día de la inauguración de cada museo, actualmente es parte de los archivos de las biblioteca participantes.

Finalmente, durante esta fase, el grupo determinó también las categorías temáticas en que se agruparía y ordenaría toda la información a exhibir, acordando ejes narrativos como: “origen”, “ferrocarriles”, “autoconstrucción”, “oficios”, “Gran Avenida”, “Manuel Rodríguez”, etc. Temas que durante las sesiones habían sido los más abordados y relacionados con objetos y memorias colectivas de cada localidad. La acotación por materia, facilitó la investigación, puesto que los integrantes se organizaron de manera individual o grupal según el o los temas que elegían profundizar. Con ello la información no se repetía, por el contrario era complementaria, a su vez, fue un método que permitió controlar la dispersión de la información y la cantidad de material recopilado.

3. Arte y museografía:

En la tercera etapa del taller se trabajaron los conceptos de guión museográfico, curatoría y tipos de montaje (aunque muchas de estas ideas fueron abordadas inevitablemente durante las visitas a los museos). El objetivo fundamental de las sesiones fue comenzar a decidir sobre el montaje y la construcción de los relatos que darían sustento al guión. En esta dirección, y con la participación de un especialista de arte y diseño, partimos observando muchas propuestas de montajes, haciendo hincapié en la coherencia que había que lograr entre los objetos y la materialidad de los soportes que exhibirían estas piezas, crónicas, fotografías, y por cierto tomando en cuenta las características físicas del espacio de biblioteca del que se disponía para la exposición.

Luego de la elección, todos los participantes fueron aportando en la instalación de los objetos y la selección de los relatos: algunos quisieron ser parte de la construcción, otros de la instalación, algunos de la difusión, y hasta hubo un recopilador de biografías locales, material de audio que era posible escuchar durante el recorrido del “Museo temporal” en la comuna de El Bosque.

Las exposiciones y la comunidad

En enero de 2015, se inauguraron los tres “Museos temporales” trabajados durante 2014, las muestras de El Bosque y Til Til culminaron



Arriba

Visita al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

en mayo con la conmemoración del Mes del Patrimonio, y el montaje realizado en Conchalí sigue exhibiéndose hasta la fecha, recopilando relatos y objetos de gente perteneciente a la comuna, que luego de recorrer la muestra, quiso también ser parte de ella. Asimismo muchas agrupaciones que conocieron las muestras al finalizar los talleres, han solicitado la repetición de la experiencia o llevado de manera espontánea objetos y artefactos para ser incluidos en la colección.

En términos comunitarios, podemos decir que el proceso de investigación desarrollado motivó el dialogo familiar acerca de la historia local y el mismo montaje permitió incorporar a la comunidad, en general, en esa experiencia. Junto con esto, los nuevos curadores comunitarios conocieron experiencias de otros contextos que han intervenido en la memoria colectiva a través de los objetos y montajes, lo que les concederá e impulsará una lectura más profunda y crítica de los espacios o muestras que visiten. Finalmente, pudo observarse en los testimonios y actitudes, que la participación en los talleres y en el montaje final facultó que los y las participantes experimentaran un proceso de revalorización de la propia experiencia de vida, visualizándola como parte importante de la trayectoria de un país y un territorio.

De esta manera, cada exposición resultó ser no sólo una síntesis de memoria colectiva, sino que también un dispositivo de reparación en cuanto al sentimiento de segregación que manifiestan los habitantes de dichos lugares, representando no sólo la visión del espacio urbano, sino además los procesos de exclusión que experimentan comunas rurales de la Región Metropolitana.

En resumen, “Museo temporal” es un proyecto que parte desde una biblioteca, recogiendo las inquietudes de la comunidad, adecuándose y respetando los paradigmas y lenguajes representativos del territorio –que no necesariamente debe ser entendido como comuna–. En este sentido, el propósito de abrir la interpretación, se trata de un ejercicio fundamental, puesto que las colecciones no

hablan de una historia local estática, sino de migraciones, reubicaciones o movimientos que en el tiempo dejaron huellas que no han sido consideradas por la historia oficial, siendo necesario entonces, propiciar actos de enmienda y reivindicación que permitan encauzarnos en una legítima integración social.

Equipo ejecutor de “Museo temporal”

Isabella Sottolichio: licenciada en Lengua y Literatura, Máster en Bibliotecas y Patrimonio Documental, idea original y coordinación del proyecto.

Eduardo Partarrieu: sociólogo, coordinador de proyecto

Ignacio Álamos: antropólogo, Magister en Arqueología, área de contenidos.

Amanda Loyola: periodista, Archivo fotográfico y difusión.

Expositores y profesionales invitados

Tomás Catepillán: historiador, sesiones de archivos y colecciones.

Pía Pizarro: profesora de Historia y Ciencias Sociales, sesiones de patrimonio y cartografía.

Natalia Medina y Guadalupe Puentes: sesiones de arte y montaje.

Juan Carlos Vukásovic: diseño de afiches e ilustración de mapas.

Conferencia

Magaly Cabral

Inclusión y diversidad cultural

— Magaly Cabral

La presente ponencia plantea la complejidad del museo, pues se trata de una organización cultural ubicada en una estructura contradictoria y socialmente desigual. Este supuesto en torno a su compromiso social y su papel educacional son fundamentales para la construcción de un trabajo más crítico y reflexivo. De esta manera, propone analizar el papel educacional del museo desde la perspectiva del visitante, quien construye significados utilizando una serie de estrategias interpretativas.

Introducción

El presente VI Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, en su convocatoria, nos pregunta: ¿Qué estamos haciendo en el ámbito de la educación no formal en el área de los museos y del patrimonio cultural respecto a la tríade calidad, equidad e inclusión?

Calidad, equidad e inclusión son los ejes centrales de la discusión que se viene desarrollando con relación a la implementación de la Reforma Educativa en Chile. De ahí que CECA-Chile nos invita, a aquellos que desarrollan iniciativas de educación no formal, a discutir, reflexionar y debatir sobre qué implicaciones posee la tríade mencionada en el campo del patrimonio cultural. Intentaremos plantear algunas cuestiones desde nuestras reflexiones y experiencias.

La museología social

Reseña histórica

Si estamos hablando del área de los museos, debemos preguntarnos con qué tipo de museología trabajamos. Podemos desarrollar

en un museo una museología tradicional, en la que el objeto es lo más importante. O podemos pensar en una museología social, en la que el hombre es más importante que el objeto, pese a que éste sea necesario e importante para el desarrollo de nuestras actividades en el museo.

Y si estamos trabajando con la tríade calidad, equidad e inclusión, evidentemente es porque hemos adoptado la museología social. ¿Y qué es la museología social?

Quizá sea algo redundante hablar de museología social. La museología implica acción social. La museología y los museos poseen una dimensión política y como tal se preocuparán de lo social. Pero es necesario subrayar que no siempre ha sido así con relación a la museología y los museos y, tal vez, todavía no sea unanimidad pensar que la museología implique acción social.

Grandes cambios sociales ocurrieron en el mundo en los años 60 y los museos tuvieron que comenzar a repensar sus posicionamientos. Sin embargo, podemos afirmar que la museología social tuvo su origen aquí, en Chile, con la Mesa Redonda de Santiago de Chile, en 1972.

Creo que todos los presentes conocen este encuentro revolucionario, pero nunca es demasiado recordarlo. La organización de esta Mesa Redonda acerca del papel de los museos en América Latina contemporánea fue solicitada al ICOM (Consejo Internacional de Museos) por la Unesco. Ella se inscribía en una sucesión de seminarios regionales semejantes, los últimos ocurridos en Río de Janeiro (Brasil, 1958), en Jos (Nigeria, 1964) y en Nueva Delhi (India, 1966).

En su organización no se repitió el modelo de las reuniones anteriores, en las que un grupo de expertos museólogos, mayoritariamente europeos o norteamericanos, hablaba de manera más o menos dogmática, en francés o inglés, a los “compañeros” locales. La lengua de comunicación fue el español (los brasileños se defienden con el “portuñol”) y los especialistas invitados fueron todos latinoamericanos.

En verdad, la Mesa de Santiago no podría haber sido de otra manera, pues ya se inscribía en otra formulación del concepto de museo. El movimiento estudiantil de 1968 en Francia, que reclamaba reformas en el sistema de enseñanza universitaria y protestaba principalmente contra los estatutos rígidos y autoritarios que regían las universidades, y que acabó por unir a estudiantes y obreros en una lucha común contra el autoritarismo, hizo además que el papel tradicional de los museos fuese cuestionado como reforzador de alta cultura. Los museos no podían permanecer insensibles a la ola contestataria.

Las nociones de educación popular, de desarrollo global, de democracia cultural empezaban a impregnar el mundo de los museos y resultaron en una Conferencia del ICOM, en 1971, en Grenoble, Francia, que trajo modificaciones fundamentales al contenido y a la forma de cooperación internacional entre los museos: revisión de los estatutos y de la definición de museo, afirmación de la importancia del medio ambiente en la vocación de los museos, surgimiento de la dimensión “política” en el concepto de museo etcétera. En esta Conferencia, aún según Hugues de Varine-Bohan (2010)¹, la intervención de Mario Vásquez, director del Museo Antropológico de México, cuestionando el papel del museo en la sociedad, produjo asombro.

Varine (2010) comenta que lo que hubo de más innovador en la Mesa Redonda de Santiago fueron las nociones de museo integral, teniendo en cuenta la totalidad de los problemas de la sociedad, y la de museo como acción, como instrumento dinámico de cambio social.

Pero Varine comenta, y estoy de acuerdo con él, que en los grandes museos de América Latina no había cambiado mucha cosa, pues las colecciones nacionales y sus instituciones imitaban, más o menos, los estilos museológicos en boga en el mundo industrializado, los imperativos turísticos, los gustos de las oligarquías del poder y del dinero aún eran la norma. Varine dijo aún que la mayoría de los participantes de Santiago no pudo implementar las resoluciones adoptadas, y que en el resto del mundo el impacto de Santiago fue considerable, pero tardío, pues hasta el inicio de los años 80 nadie hablaba de Santiago.

Cabe un paréntesis: nunca es demasiado recordar que a la época los participantes latinoamericanos quizás no hubieran podido implementar las resoluciones porque América Latina se inscribía en un contexto de combates para la institucionalización de la democracia y que esa lucha política se había constituido en condición previa para la superación de su profunda crisis económica y social. Según testimonio de Maria Célia T.M. Santos, profesora del curso de Museología de la Universidad Federal de Bahía, solamente se tuvo acceso al documento de Santiago, en aquel ramo, diez años después. Y complemento informando que finalicé mi grado en Museología en 1987, en Río de Janeiro, sin nunca haberle sido presentada por mis profesores, ni al documento que lo siguió en 1984.

Varine (2010) reconoce, sin embargo, que la noción de museo como instrumento de desarrollo, desconocida antes de 1972, es ahora ampliamente formulada y admitida. Y que lo mismo pasa con la noción de función social del museo. Asimismo con la de responsabilidad política del museólogo (2010, p. 42). Personalmente tengo mis dudas y no lo generalizaría.

1

Director Ejecutivo del ICOM, de 1968 a 1974
(el ICOM fue creado en 1946).

En 1983, durante la XIII Conferencia General del ICOM, en Londres, un grupo de museólogos intentó poner en discusión nuevas prácticas museológicas, que fueron rechazadas por el Comité de Museología (ICOFOM). Este grupo realizó, aún en 1983, un taller en el EcoMuseo de Haute Beauce, en Canadá, para discutir estas nuevas prácticas.

El taller realizado en Canadá dio inicio a la preparación de uno nuevo que se efectuó, en 1984, también en Canadá (Quebec) –Taller Internacional Ecomuseos– Nueva Museología. Por oposición a una museología de colecciones, tomaba forma una museología de preocupaciones de carácter social. En este taller la Declaración de Santiago de Chile estuvo presente todo el tiempo, desvelando las implicaciones sociopolíticas del mismo. De él resultó la Declaración de Quebec, que proponía la creación, en el cuadro del ICOM, de un Comité Internacional denominado “Ecomuseos/Museos Comunitarios” y, asociada al ICOM y al ICOMOS (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios), una Federación Internacional de la Nueva Museología, con sede provisoria en Canadá.

Surgía así un nuevo Movimiento Museológico. El Comité Internacional que debería crearse en el cuadro del ICOM nunca tomó forma, pero la pretendida Federación Internacional de la Nueva Museología fue efectivamente instituida durante el segundo Taller Internacional, el año siguiente, en Lisboa, bajo la denominación de Movimiento Internacional para una Nueva Museología (MINOM), el cual más tarde fue reconocido por el ICOM como una organización afiliada. Hoy día, según Mário Moutinho (2010), uno de los creadores del MINOM, se puede decir que el diálogo con el ICOM ha sido una realidad, con proyectos comunes.

Pasados 31 años, Chagas y Gouveia (2014, p. 12/13) dicen que la primera década tras la declaración de Quebec fue marcada por una disputa enconada entre los que apoyaban la nueva museología y los defensores de la museología tradicional, clásica u ortodoxa, así considerada desde el punto de vista de sus opositores. Los autores dicen que “aún instituciones conservadoras y clásicas pasaron a incorporar la jerga y en ciertos casos determinadas prácticas y metodologías de la denominada nueva museología, lo mismo ocurrió con determinados profesionales, sin que eso representase la adhesión a los compromisos éticos y políticos que basaban la nueva museología”.

Conuerdo plenamente con los autores. Y refuerzo que lo importante es la adhesión a los compromisos éticos y políticos, sea en un ecomuseo o en un museo tradicional. Es el compromiso de quien ejerce la museología y/o trabaja en un museo.

La Nueva Museología perdió su potencia a lo largo de los años, y en su lugar surgió la denominada Museología Social o Sociomuseología, en 1993. Moutinho, uno de los fundadores de la Nueva Museología, ha sido también quien ha consolidado la nueva expresión. Dice él (2014, p. 423): “La Sociomuseología traduce una parte considerable del esfuerzo de adecuación de las estructuras museológicas a las restricciones de la sociedad contemporánea. (...) La Sociomuseología asienta su intervención social en el patrimonio cultural y natural, tangible e intangible de la humanidad”.

En un ensayo suyo, Moutinho (1993, p. 7) cita las reflexiones de Frederic Mayor, director general de UNESCO, de 1987 a 1999, realizadas en la apertura de la XV Conferencia General del ICOM en Haya, Holanda, en 1989:

“Esta evolución es, evidentemente, tanto cualitativa como cuantitativa. La institución distante, aristocrática, olímpica, obsesionada de apropiarse de los objetos para fines taxonómicos, ha dado cada vez más –y algunos de esos se inquietan– lugar a una entidad abierta sobre el medio, consciente de su relación orgánica con su propio contexto social. La revolución museológica de nuestro tiempo –que se manifiesta por la aparición de museos comunitarios, museos ‘sans murs’, ecomuseos, museos itinerantes o museos que exploran las posibilidades aparentemente infinitas de la comunicación moderna– tiene sus raíces en esta toma de consciencia orgánica y filosófica”.

(Apud Chagas e Gouveia, 2014, p. 15).

Es siempre positivo recordar que fue tras la Conferencia de La Haya, Holanda, que el ICOM adoptó la definición de museo que dice que “está al servicio de la sociedad y su desarrollo”, y que él “guarda los testimonios del Hombre y su medio ambiente”.

En Brasil

En Brasil la Declaración de Santiago de Chile, la Declaración de Quebec y la Nueva Museología siempre estuvieron presentes en los documentos oficiales emanados, a partir de 2003, del antiguo Departamento de Museos del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), hoy Instituto Brasileño de Museos, preparados conjuntamente con amplia participación de profesionales de museos del país, invitados a manifestarse. De esta manera, se consolidó, por ejemplo, la Política Nacional de Museos, promovida en mayo de 2003.

2

Obtenido en “http://pt.wikisource.org/wiki/Dom_Quixote/II/VII”, día 17 de julio de 2007. [traducido].

La Declaración de Salvador (Bahía/Brasil), en su presentación, nos habla:

*“Las palabras de Miguel de Cervantes fueron evocadas y resonaron en el salón ambientado con banderas donde se reunían representantes de los 22 países de Iberoamérica, para la realización del I Encuentro Iberoamericano de Museos: el museo debe ser como el “caballero montés, anda en búsqueda de peligrosas aventuras, con intención de darles dichoso y afortunado término, sólo para alcanzar gloriosa y perdurable fama”; que a la semejanza del caballero andante, el museo penetre “todos los cantos del mundo, entre los más enredados laberintos, acometa el imposible a cada paso, resista en los yerros páramos a los ardientes rayos del sol de un lleno estío, y en el invierno áspero al influjo de los vientos y de los hielos (...)”.*²

Esas palabras que nos conectan a un extraordinario monumento de la literatura mundial y a lo que hay de universal en la imagen poética vivida en el presente, también sirven para recordar a todos, pueblos de Iberoamérica, que nos construimos con diferencias e igualdades; que compartimos un pasado común con distintos registros de memoria; que ejercitamos el sentido de la pertenencia con distintas construcciones identitarias, distintas miradas hacia el área del patrimonio y de los museos. Respecto a esa diversidad y a esas diferencias es que podemos construir y compartir futuros, ejerciendo el derecho de trazar y recorrer nuestros propios caminos, de acceder a memorias creativas, de reinventar utopías, de trabajar con los museos a favor de la dignidad social, de la justicia y de la ciudadanía.

El 1º Encuentro Iberoamericano de Museos, realizado en el periodo de 26 a 28 de junio de 2007, en la ciudad de Salvador, Bahía, Brasil, se constituyó como heredero contemporáneo de la Mesa Redonda de Santiago de Chile, realizada en 1972, y también de los aportes teóricos y prácticos de las denominadas museología popular, museología social, ecomuseología, nueva museología y museología crítica”.

En 2013, la XXIII Conferencia General del ICOM, realizada en Río de Janeiro, Brasil, tuvo como tema la ecuación “Museo (Memoria + Creatividad) = Cambio Social”, tema propuesto por los brasileños, basado en la Declaración de Santiago. En el texto de presentación del tema de la Conferencia, Manuelina Duarte, actualmente directora del Departamento de Procesos Museales del Instituto Brasileño de Museos (IBRAM), afirma:

“Los museos desean y trabajan para el cambio. La ecuación matemática que inspira la 23ª Conferencia General del ICOM apunta que este

trabajo surge de una composición entre el frescor creativo y la memoria construida y confiada a estos museos.

Por detrás de esta ecuación hay innumerables sujetos cada vez más fortalecidos: los profesionales y especialmente el público, llenos de aspiraciones, actuando como motores de este movimiento. Es la memoria activada por la creatividad en el ambiente del museo que repercute en la sociedad y promueve cambio social.

Desde su creación el Consejo Internacional de Museos ha sido escenario de debates, acciones, documentos y proposiciones esenciales para hacer de los museos lo que son hoy: puentes entre culturas, instrumentos para transformaciones en micro y macro escalas.

En esta trayectoria, el continente americano dio una contribución memorable puntuada en reuniones y documentos como el precursor Seminario Regional de la UNESCO realizado en 1958 también en Río de Janeiro, en el que el papel educativo y transformador de los museos ya había obtenido destaque. En la secuencia de seminarios organizados alrededor del mundo, vino la reunión que lleva por título irrefutable de más importante contribución de América Latina a la Museología internacional: la Mesa Redonda de Santiago de Chile. En ella se rompió el modelo adoptado hasta el entonces para los seminarios, eligiéndose la lengua española y dando destaque a las ponencias de intelectuales latinoamericanos. Ruptura esta que no es demasiado esperar que inspire la primera Conferencia General del ICOM que va a ocurrir en Brasil, tan sólo la 2ª en América del Sur.”

Creemos que, por todo lo expuesto hasta este momento, no hay dudas respecto al papel de la Mesa Redonda de Santiago de Chile y al compromiso social del Museo con letra mayúscula, así como, como dice Santos (2004, p. 106), nuestro compromiso social con la museología.

Inclusión y diversidad cultural

Como el propio texto de la convocatoria para este VI Congreso nos hace recuerdo, la UNESCO (2005) entiende que tanto calidad como equidad e inclusión son conceptos indisolubles que caminan juntos, no habiendo una sola definición para estos conceptos, y generando que su implementación sea más compleja.

En este sentido, no basta pensar que abrir la escuela (o el museo) a todos sea solución para resolver la cuestión de la inclusión, si calidad y equidad. Pero yo me permitiría, todavía, resaltar que tenemos que comprender y trabajar con esa tríade respetando la diversidad

3

En aquel momento, Varine creaba en Francia una ONG internacional denominada Instituto Ecuménico para el Desarrollo de los Pueblos, cuya presidencia sería confiada a Paulo Freire, en el entonces consultor para educación del Consejo Ecuménico de las Iglesias, en Ginebra.

cultural de los grupos, de los individuos, de nuestro público en el museo, principal tónica del proceso educacional. No en vano, uno de los subtemas propuestos por la comisión organizadora se intituló “Inclusión y diversidad cultural”, y fue elegido por nosotros para la reflexión.

Diversidad cultural respecta a la variedad y convivencia de ideas, características o elementos distintos entre sí, en determinado tema, situación o ambiente.

Paulo Freire (2011, p. 62) nos hace recordar que:

“No es posible el respeto a los educandos, a su dignidad, a su ser formándose, a su identidad haciéndose, si no se llevan en consideración las condiciones en las que vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos de experiencias hechos” con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, peor aún, hacer mofa del saber que él trae consigo a la escuela”.

Podemos sustituir, en el razonamiento de Paulo Freire, la palabra “escuela” por la palabra “museo”.

Nuevamente traemos la Mesa Redonda de Santiago a la reflexión, al hablar de Paulo Freire. Según Hugues Varine-Bohan, este invitó a Freire a presidir la Mesa Redonda de Santiago, que aceptó la sugerencia de “transponer sus ideas de educador en lenguaje museológico” y que, según Varine, “yo mismo puedo decir que eso le gustó”. Desafortunadamente el delegado brasileño, junto a la UNESCO, se opuso formalmente a la designación de Paulo Freire, “evidentemente, por razones netamente políticas”. (Varine, 2010, p. 39).³

Nuestro público, infantil o adulto, llega al museo con un saber, con una agenda cultural formada en el medio en que vive, muchas veces presentando diferencias culturales en su lenguaje, en su vestuario, en la religión, etcétera. Diversidad cultural respecta a la variedad y convivencia de ideas, características o elementos distintos entre sí, en determinado tema, determinada situación o ambiente. La diversidad cultural tiene que ser respetada, si existe la propuesta de trabajar la inclusión sociocultural. Nunca es demasiado recordar la antropóloga Eunice Durham (2004, p. 332):

“Debemos partir, por consiguiente, de la constatación de la existencia, en nuestra sociedad, de una heterogeneidad cultural producida por una diferenciación de las condiciones de existencia, que se ata a la estructura de clase y resulta de la reproducción de un modo de

producción. Pero se debe considerar también que esta diversidad está permeada, a su vez, por distinciones regionales asociadas a las particularidades que le dan contenidos y formas específicas.”

En la poesía “Ventanas del patrimonio”, el poeta y museólogo Mário Chagas concluye que “Todo lo que es humano tiene espacio en el museo”.

Ventanas del Patrimonio

Los museos son ventanas, puertas, portales.

Enlaces poéticos entre la memoria y el olvido

entre el enlace de adentro y el de afuera,

entre lo abierto y lo cerrado,

entre la mirada y lo mirado.

Enlaces políticos entre el sí y el no,

entre el tal vez y el no lo sé.

Poesías, utopías, sueños, conflictos,

pesadillas, gotas de sangre, sudor y lágrima:

todo lo que es humano tiene espacio en el museo

Mário Chagas⁴

Eso porque el museo es construcción humana, en donde los bienes culturales producidos, conservados y transformados por los hombres son articulados y mediados por un discurso producido por el hombre para el hombre, ambos participando de una misma realidad en transformación. El museo es, por lo tanto, espacio de relaciones humanas, lo que lo vuelve un lugar complejo.

Para comprender mejor la complejidad del museo, debemos percibirlo como una organización cultural ubicada en una estructura contradictoria y socialmente desigual. Este presupuesto torna su compromiso social y su papel educacional fundamentales para la construcción de un trabajo más crítico y reflexivo. Cualquiera que sea el tipo y el tamaño de un museo, su papel educacional es crucial.

De esta manera, se impone la necesidad de analizarse el papel educacional del museo desde la perspectiva del visitante, aceptando las respuestas ofrecidas por él a la experiencia museal. Comprender que el visitante construye significados utilizando una serie de estrategias interpretativas y que ese significado es personal, social, político.

El aprendizaje en museos está focalizado en objetos, que pueden

4

En exposición itinerante “Janelas do Patrimônio” (Ventanas del Patrimonio), montada por el DEMU/IPHAN/Ministerio de Cultura de Brasil.

ser particularmente estimulantes en relación con procesos de aprendizaje: actuar para construir experiencias abstractas, permitir recordar conocimiento, despertar curiosidad. El objeto ofrece, aún, la posibilidad de trabajarse con su intangibilidad. El aprendizaje es influenciado por motivación y actitudes, por experiencias anteriores, por la cultura y formación.

Los visitantes construyen sus propios significados y hacen sentidos de acuerdo con su propio modo, desde las oportunidades que poseen. En este sentido, el papel del educador en museo es ofrecer experiencias apropiadas, donde el conocimiento del visitante pueda ser explorado e incrementado.

La “conversación” entre los que ven el objeto –visitante y educador en museos– puede ser introducida y estructurada para estimular el interés, demostrar relevancia y a usar información y experiencias existentes. Es decir, una “conversación” dialógica, que oye y da voz.

Teoría y práctica de la acción educativa en museos

Las acciones educativas realizadas por los museos se encuadran en la categoría de acciones educativas no formales, que generan experiencias en las que aspectos cognitivos y subjetivos ocurren en sinergia. Una definición de aprendizaje que se emplea muy bien a la educación no formal es aquella propuesta por el Consejo de Museos, Archivos y Bibliotecas de Gran Bretaña, que desarrolló el Learning Impact Research Project (Proyecto de Investigación de Impactos del Aprendizaje), en 2002, con el objetivo de desarrollar una comprensión del aprendizaje y de sus resultados, establecer un modelo de investigación y ofrecer pruebas de ese aprendizaje en museos, archivos y bibliotecas.

“el aprendizaje es un proceso de empeño activo con la experiencia. Es lo que las personas hacen cuando desean entender el mundo (tener sentido). Puede involucrar el incremento o profundización de habilidades, conocimiento, comprensión, valores, sentimientos, actitudes y la capacidad de reflexión. El aprendizaje efectivo conduce al cambio, al desenvolvimiento y al deseo de aprender más.”

En la acción educativa en museos, cualquier corriente pedagógica puede ser adoptada por el educador en museo. Lo importante es que la conozca bien y asuma sus presupuestos teóricos. Desde ella, los métodos (o metodologías) serán muchos y diversos, adecuados a la realidad de la institución, del acervo y del propio educador involucrado.

Sin embargo, tomándose en consideración la afirmación de que el museo es comprendido como práctica social puesta al servicio de la sociedad y de su desarrollo y comprometido con la gestión democrática y participativa, creemos que, en la acción educativa en museos, la adopción de la pedagogía crítica y, consecuentemente, de la premisa constructivista, sea un camino indicado en el desarrollo del enfoque educativo. Creemos que, con la adopción de la pedagogía crítica y de la premisa constructivista, podemos huir del proceso pedagógico que corporifica relaciones de poder entre maestros y aprendices respecto a cuestiones de saber: cuál saber es válido, cuál saber es producido, el saber de quién.

El constructivismo desafía la noción de verdad absoluta y requiere que reconozcamos que diferentes personas o grupos culturales distintos ven el mundo de modos no compatibles con el nuestro o con las visiones que prevalecen en nuestra sociedad. Comprende que el aprendizaje es un proceso activo que requiere que los estudiantes/visitantes construyan significados (conceptos constructivos) desde el mundo como es presentado a nuestras capacidades de pensar a través de los sentidos y que, para convertir la producción sensorial (qué vemos, oímos, sentimos, etcétera) en significado, nos apoyamos en nuestra experiencia previa y en nuestro modo de construir significado anterior, pues todo lo que llevamos con nosotros –cultura, lengua, conocimiento familiar, compañeros, etcétera– para una situación nueva, influencia en cómo interpretamos nuestra experiencia, así como el ambiente en el que vivimos las experiencias afecta nuestra comprensión.

La pedagogía crítica se preocupa del modo por el cual los estudiantes/visitantes construyen significado, cuáles son las categorías de significados y qué creencias y valores los estudiantes traen para sus encuentros. Ella reconoce que las personas “escriben” significado, no lo encuentran o lo reciben. Reconoce asimismo la heterogeneidad de clase social y cultural, sin una visión dicotómica y sin reforzarla, pero también y principalmente, sin encubrir los conflictos que puedan emerger.

En el museo, la pedagogía crítica puede hacer diferencia cuando negocia el significado y la importancia de las colecciones, cuando ve sus exposiciones como declaraciones provisionarias, lo que es distinto de creer que el objeto tiene un significado unificado, así como de usar exposiciones para presentar una metanarrativa autoritaria. Hace la diferencia aún al tornar visibles culturas que son marginalizadas.

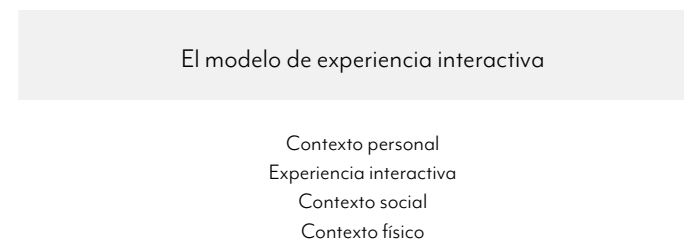
“Los conflictos necesitan explicarse y trabajarse con los niños a fin de que su inserción social en el grupo sea constructiva, y para que cada

uno sea valorado y pueda desarrollar su autonomía, identidad y espíritu de cooperación y solidaridad con los demás”.

Sônia Kramer, 1994:19.

Un aspecto que deseamos sugerir es que la práctica de la acción educativa en museos busque entender cómo se da la experiencia de los visitantes en el museo. Proponemos tomar en consideración un modelo de experiencia museal total vivida por el visitante, propuesto por dos investigadores americanos John Falk y Lynn Dierking (1997), a partir de diversos estudios de público realizados por ellos.

Según los autores, la experiencia museal involucra una interacción entre tres contextos:



- El contexto personal, que incorpora una variedad de experiencias y conocimiento del visitante, incluye sus intereses, motivaciones y relaciones. Cada persona llega al museo con una agenda personal.
- El contexto social, que comprende de qué forma el visitante está en el museo: sólo, en grupo o con la familia. Pero que también lleva en consideración si el museo está lleno o vacío, por ejemplo. Y considera también, evidentemente, al equipo del museo –desde la recepción, pasando por los vigilantes de sala, hasta los guías/monitores/mediadores.
- El contexto físico, que tiene en cuenta la arquitectura del edificio, los objetos/la exposición y la ambientación. Un museo bien señalado, por ejemplo, facilita la llegada y la circulación del visitante: indicación de exposiciones de larga duración y temporales, consigna, baños, cafetería, tienda, librería, etcétera.
- Según Köptcke (2003: 10), “los autores, más tarde, añadieron al sistema el eje temporal, señalando que:
- El sentido y la construcción de conocimientos a partir de la visita a una institución museal traen consigo una dimensión temporal manifiesta en la articulación de memorias y adquisiciones anteriores a la visita, con posibles situaciones de conflicto cognitivo y nuevas construcciones de sentido durante la visita.
- Se manifiesta igualmente en el ‘acopio’ de memorias y adquisiciones

resultantes de las interacciones sociocognitivas durante la visita, disponibles para futuras (re)inversiones en situaciones diversas: en el aula, en casa viendo la televisión, en el cine, en visita a otros museos, etcétera.”

Reflexionando un poco más sobre el contexto personal y el eje temporal, propuestos por los autores:

- Sabemos que el visitante llega con sus intereses, motivaciones (a menudo no, pues lo llevaron los padres, maestros, etcétera, sin que hubiese manifestado su deseo), y siempre con una agenda personal, que comprende sus experiencias de vida.
- Durante la visita, él construye significados –proceso de tener sentido de la experiencia, de explicar el mundo para nosotros mismos y para los otros– usando una serie de estrategias interpretativas, atribuyendo sentidos a lo que ve y oye. Esa construcción de significados depende de conocimientos previos del visitante, de sus creencias y valores, de cómo relaciona pasado/presente. Eso porque toda interpretación es históricamente ubicada, porque el significado es construido en y a través de la cultura.

El significado es personal, porque está relacionado con constructos mentales existentes y con el modelo de ideas en las cuales el individuo basa sus interpretaciones de sus experiencias de mundo; es social, porque es influenciado por los otros significantes del individuo, como familia, grupos, amigos, en fin la comunidad a la que pertenece; y es político, porque significados personales y sociales surgen como resultado de las oportunidades en la vida, de la experiencia social, del conocimiento e ideas, actitudes y valores. Los efectos de clase, género y etnicidad también traspasan los significados personal, social y político.

Para Vygostky, los individuos, en la cultura, están en constante movimiento de recreación e interpretación de informaciones, conceptos y significados. Así, para él, uno de los principales mecanismos por comprenderse en el estudio del ser humano es el proceso de síntesis –la emergencia de algo nuevo, anteriormente inexistente. Un proceso de transformación por el que el individuo internaliza la materia prima provista por la cultura y produce formas fundamentalmente nuevas de comportamiento.

La interpretación es, por lo tanto, un proceso continuo de modificación, adaptación y extensión que sigue abierto a las posibilidades de cambio.

En el museo, evidentemente, el significado es construido desde los objetos/exposición. El problema es que solemos hacer interpretación para el visitante con el montaje de la exposición y con las visitas orientadas, olvidándonos de que el visitante del museo es activo, aun cuando el museo no lo oye y no le da voz. Lo peor es que una consecuencia de esa actitud puede ser, como recuerda Hooper-Grenhill (2001: 19), que el “activo” de ese visitante venga a ser no entender, no gustarle el museo, evitar el museo.

El visitante construirá significados relevantes desde las oportunidades que le sean ofrecidas por el museo. Eso si el significado es construido por los procesos activos mutuos, en que creencias y valores son compartidos, sin el comportamiento de poder del educador del museo.

En ese sentido, basándonos en las reflexiones acerca de lenguaje y pensamiento de Vygotsky, que tiene presente en el lenguaje, en el diálogo y en la interacción, siempre, el sujeto y el otro, defendemos que la educación en el museo debe tener por objetivos:

- Buscar traer a su acción lo que el bien cultural puede ofrecer para una discusión respecto a la relación del individuo con la realidad.
- Perseguir la identificación de significados y sentidos en un contexto que es distinto para el visitante, ya que percepciones e identificaciones de significados y sentidos varían de acuerdo con las experiencias pretéritas de cada uno, vividas dentro de su contexto histórico-social.
- Tratar el bien cultural proponiendo hipótesis sobre qué significa para el individuo, buscando un movimiento de recreación e interpretación de las informaciones, conceptos, significados y sentidos en él contenidos.

En fin, que la educación en el museo pueda pensar en tener como metodología la creación de una narrativa que estimule el diálogo con el individuo, basada en las experiencias de ambos, respetando sus historias de vida, considerando al individuo como sujeto histórico-social.

Y si proponemos una narrativa que estimule el diálogo, conviene recordar que la propuesta de una educación dialógica es una posición epistemológica. La educación dialógica parte de la comprensión de que los alumnos/visitantes del museo tienen sus experiencias diarias. Ella ofrece la posibilidad de empezar de lo concreto, del sentido común, para llegar a una comprensión rigurosa de la realidad, es decir, escuchar hablar a los alumnos/visitantes del museo acerca de cómo comprenden su mundo y caminar junto con ellos en el sentido de una comprensión crítica y científica suya.

Freire (1987: 78 – 80) dice que el diálogo es parte de la naturaleza histórica del ser humano y que el profesor (educador de museo) conoce el objeto de estudio mejor que los alumnos (visitantes del museo) cuando el curso (la visita, la actividad, el proyecto) empieza, pero que reaprende el material a través del proceso de estudiarlo con los alumnos (visitantes del museo). Afirma, aún, que la capacidad del profesor (educador de museo) de conocer el objeto de estudio se rehace, cada vez, por medio de la propia capacidad de conocer de los alumnos (de los visitantes), del desenvolvimiento de su comprensión crítica. Para Freire, el diálogo es la confirmación conjunta del profesor (educador de museo) y de los alumnos (visitantes) en el acto de conocer y reconocer el objeto de estudio. Pero, claro, eso si el diálogo es entendido como iluminación, lo que es distinto de entenderlo como táctica.

“Existir, humanamente, es pronunciar el mundo. Es modificarlo. El mundo pronunciado, a su vez, se vuelve problematizado a los sujetos pronunciantes, a exigirles nuevo pronunciar. No es en el silencio que los hombres se hacen, pero en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión.

El diálogo (...) porque es encuentro de hombres que pronuncian el mundo, no debe ser donación de pronunciar de unos a otros... La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. (...)

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronuncia del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es señal de su deterioro que debo evitar?”

Paulo Freire, 1987: 78 – 80

Mesa CECA 2:

Descentralización,
experiencias educativas
museales en regiones

Semillas, historia, mujer y ruralidad: el semillero de papas nativas del Museo Regional de Ancud

— Victor Hugo Bahamonde Brintrup

El texto presenta una iniciativa del equipo del Museo Regional de Ancud, que planificó y ejecutó, durante el segundo semestre de 2014, la creación del 1er semillero de papas nativas, como un programa de extensión y educación para vincular a la comunidad con el museo, a través de la valorización y resguardo de este tubérculo, un patrimonio agrícola y natural de Chiloé.

Introducción

En el contexto de los trabajos preparativos para el diseño del nuevo guión museográfico del Museo Regional de Ancud, durante el segundo semestre del año 2014, convocamos a diferentes actores locales a participar de la creación del 1er semillero de papas nativas del museo, cuyo objetivo era trabajar de manera mancomunada con organizaciones sociales e instituciones públicas por el rescate, conservación y difusión del patrimonio natural de Chiloé, relevando el rol de la mujer y de las comunidades rurales en el actual guión museográfico, poniendo en valor la papa nativa y generando un proceso educativo que acompañe al semillero, el cultivo, la cosecha, los conocimientos asociados y el trabajo colectivo.

Descripción

El equipo del Museo Regional de Ancud planificó y ejecutó, durante el segundo semestre del año 2014, la creación del 1er semillero de papas nativas como un programa de extensión y educación para

vincular a la comunidad con el museo, y viceversa, a través de la valorización y resguardo de esta parte importante del patrimonio agrícola y natural de nuestro archipiélago.

La iniciativa reunió a distintas instituciones y organizaciones sociales de distintos lugares de Chiloé, que formaron parte del proceso, donde se cultivaron durante la temporada 2014-2015, 46 variedades de papas nativas chilotas en una zona habilitada dentro del “patio de los recuerdos” del museo.

La primera etapa de la creación del semillero consideró congregarse a las organizaciones e instituciones, destacando la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud, el Centro de Educación y Tecnología (CET) de Chonchi (institución que donarían las semillas), la I. Municipalidad de Ancud, medios de comunicación local y algunos vecinos y vecinas de la comunidad.

La segunda etapa consistió en la preparación de la tierra lo que tuvo lugar en los meses de agosto y septiembre de 2014, que estuvo a cargo de Jorge Meyer, encargado de áreas verdes del museo (quien contó con el apoyo de otros integrantes del equipo del museo y la Unión Comuna de Mujeres Rurales). El guardado y traslado del guano de oveja, abono natural fue donado por la señora Rosa Ascencio (integrante de la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud) para la siembra, lo que fue hecho por el equipo y un vecino que facilitó el transporte) para el acarreo de 10 cubos de tierra, donados por la Municipalidad de Ancud, fue necesario hacer una minga en la participaron integrantes del museo y vecinos de Ancud.

La tercera etapa fue la realización de la siembra, que fue liderada, en su totalidad, por la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud, y contó la participación del equipo del museo. Consistió en hacer las melgas, poner el guano y las semillas, tapar con tierra y enterrar el cartel con el nombre de la variedad.

La cuarta fase, fue la mantención del cultivo realizada por el equipo del museo y las instituciones que visitaron el cultivo durante el segundo semestre de 2014, entre las que destacan colegios y escuelas locales, urbanas y rurales, que ayudaron limpiar y desmalezar la siembra, con la visita regular de la organización de mujeres del campo. En esta etapa destaca también la incorporación de humus, de lombriz a la siembra; ello en reemplazo del levantamiento de tierra (llamado aporcadura) que debe realizarse cuando las papas ya han crecido sustancialmente.

La quinta fase, ya en enero de 2015, consistió en la cosecha; la que fue realizada por integrantes de la Unión Comunal y parte del equipo del museo, siendo clave guardar por separado las papas de



cada variedad con su respectiva etiqueta para evitar así confusiones.

Una sexta fase fue la selección y distribución de las semillas, pues cabe destacar que desde un comienzo se acordó con la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud, compartir las semillas resultantes para la creación de al menos un semillero de papas nativas para la temporada 2015-2016, a cargo de ellas. Por nuestra parte, volveríamos a sembrar por segundo año en el mismo terreno, pero más variedades.

Finalmente, una vez sistematizada la cosecha por el estudiante en práctica de la carrera de Antropología de la Universidad Austral de Chile, Pablo Montenegro, pudimos, en mutuo acuerdo con la agrupación de mujeres rurales, repartir, el día miércoles 9 de septiembre de 2015, 292 mallas con 5 semillas cada una, para la creación de 2 semillero comunitarios y 20 individuales. Así, 20 socias de organizaciones de mujeres de distintos sectores de la comuna de Ancud se llevaron 10 variedades cada una, y las organizaciones de El Quilar y de Recta Chacao, recibieron, cada una, 46 mallas/variedades de semillas que cosechamos la temporada 2014-2015. Quedando todo registrado (quién se llevó qué variedades) para hacer un seguimiento al proceso.

Grupo objetivo

La iniciativa del semillero de papas nativas del Museo Regional de Ancud surge como respuesta a una pregunta que nos veníamos haciendo hace un tiempo: ¿cómo vincular con el guión museográfico del museo a las comunidades rurales, campesinas e indígenas, y a la mujer como sujeto histórico de nuestra cultura? Por tanto, más

Arriba

El equipo del Museo Regional de Ancud planificó y ejecutó, durante el segundo semestre del año 2014, la creación del 1er semillero de papas nativas como un programa de extensión y educación para vincular a la comunidad con el museo.

allá de la interrogación, eminentemente técnica, nos reunimos con la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud y tomamos la decisión colectiva de incorporar al museo en una de las labores más importantes que tiene el campesinado en general, y las mujeres en particular, y que forma parte de sus preocupaciones como sujetas históricas: el resguardo de nuestro patrimonio agrícola y las semillas nativas de papas, entre otras especies.

Las papas son ejemplares que han formado parte de nuestra cultura desde hace al menos 14 mil 800 años antes del presente, al encontrarse 11 variedades de papas silvestres en el sitio arqueológico Monte Verde, al lado norte del Canal de Chacao, cuestión que fue reconocida por la FAO el 2012, con distinción de Chiloé como Sitio SIPAM (Sistemas Ingeniosos de Patrimonio Agrícola Mundial), por ende, nuestro primer grupo al cual enfocamos este programa fue a la comunidad de mujeres rurales de Chiloé.

Por otra parte, desde el mes de junio de 2014, el Museo Regional de Ancud cuenta con un nuevo funcionario profesional encargado del Área Educativa, quien tiene como objetivo diseñar, planificar, ejecutar y evaluar programas de educación patrimonial dentro del museo, vinculando las colecciones y su contexto histórico con las comunidades del archipiélago. Así, el segundo grupo al cual se dirigió la iniciativa fue la comunidad escolar y visitantes locales, además del público en general, para generar un proceso de valorización, reconocimiento y de difusión del patrimonio agrícola de Chiloé.

Periodo de ejecución

El proceso de creación y desarrollo del 1er semillero de papas nativas de Chiloé, comenzó con la vinculación de las instituciones involucradas y la preparación del terreno de cultivo, ejecutado durante los meses de agosto y septiembre del año 2014, y el mantenimiento del sembrado correspondió a las visitas educativas, realizadas desde septiembre 2014 hasta enero de 2015, cuando fueron cosechadas las primeras 40 variedades de papas, con la realización de una *minga de cosecha*.

El proceso continuó en marzo de 2015, cuando se recolectaron las seis variedades restantes, también llamadas *tardías*, en paralelo al *guardado* de las semillas en un lugar habilitado del museo para ello. Cada momento del proceso contempló la difusión a la comunidad a través de medios de comunicación local.

Por otro lado, en cuanto a las proyecciones y continuidad de la iniciativa, este semillero de papas nativas busca replicarse durante

la temporada 2015-2016, dentro y fuera del museo, con la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud, quienes crearán dos nuevos semilleros comunitarios y 20 individuales, en paralelo al cultivo del museo, que incorporará nuevas variedades de papas nativas chilotas, pues pudimos duplicar el terreno disponible, pasando de 48 m² a 106 m², por ende, queremos contar con más de 100 variedades para el 2016.

Ámbito de aplicación

El ámbito donde fue desarrollado el proceso corresponde al nivel provincial, a través del involucramiento de instituciones como el Centro de Educación y Tecnología (CET) de la comuna de Chonchi, y la ejecución de visitas educativas dirigidas a los visitantes, que entre septiembre 2014 a marzo 2015, pudimos desarrollar con instituciones educacionales del resto de comunas de la provincia de Chiloé, la X Región de Los Lagos, Chile y también del extranjero.

Finalmente, se contó con la participación activa de las comunidades de la comuna de Ancud, desde el ámbito rural y urbano, con el trabajo colaborativo de la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud, que contempla 15 organizaciones de sectores rurales, y 127 socias activas que fueron rotando en el proceso, lo que abre un camino importante de vinculación de este sector con el museo.

Formas de participación

Las comunidades de Ancud y Chiloé formaron parte en dos grandes grupos y con diferentes funciones. Por un lado, el equipo del Museo Regional de Ancud ideó la realización del semillero, gestionó la participación de instituciones y agrupaciones para que integraran el proceso y coordinó dicho proceso. Y junto a la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud diseñó, planificó, ejecutó y evaluó esta iniciativa que buscaba la recuperación de la papa chilota; siendo ellas quienes portaban el conocimiento sobre la siembra y la selección de las semillas.

Además, cabe destacar la colaboración de los vecinos de Ancud que participaron en el traslado del guano de oveja y en las *mingas* realizadas para entrar la tierra y el humus de lombriz desde la calle al lugar de la siembra.

Finalmente, otra forma de participación fue el rol ejecutado por las delegaciones que efectuaron visitas educativas al cultivo de papas, practicadas en varias ocasiones, desde septiembre 2014 a febrero

2015, limpieza de maleza y hojas muertas dentro del sembrado, además de actividades didácticas orientadas a valorar y comprender el patrimonio que tienen las semillas de papas chilotas para el archipiélago.

Principales resultados

Los principales resultados medibles del 1er semillero de papas nativas de Chiloé en el Museo Regional de Ancud son:

- Sembrado y cosecha de 46 variedades de papas nativas chilotas, donde se plantaron de cada variedad cinco tubérculos, los que a su vez se multiplicaron entre 1 y 10 veces.
- Realización de un informe de evaluación del proceso, donde se contempla características físicas, biológicas y culturales de cada variedad, entre ellas, denominación común, tiempo de maduración, características de la planta, color y sabor del tubérculo, según la variedad. Un trabajo realizado por el estudiante en práctica de Antropología Pablo Montenegro, de la Universidad Austral de Chile.
- Multiplicación del semillero durante la temporada 2015-2016 con la creación de dos semilleros comunitarios y 20 individuales a cargo de integrantes de la Unión Comunal de Mujeres Rurales de Ancud, de distintas localidades.
- Continuidad y ampliación del semillero del museo, sembrando esta vez unas 100 variedades.
- Fortalecimiento de las relaciones y el trabajo en grupo de parte de los nueve funcionarios del museo, quienes participaron con diferentes responsabilidades desde la directora al encargado de áreas verdes (auxiliar), el equipo de profesionales (desarrollo institucional y educación) y el personal administrativo, quienes ayudaron a cargar, transportar, sembrar y crear las señaléticas que correspondían para guiar al público visitante del museo.
- Durante los meses de septiembre a diciembre 2014, visitaron el cultivo de papas nativas del museo 166 delegaciones de estudiantes de varias regiones del país, con un promedio aproximado de 30 personas por delegación.
- Entre los meses de septiembre 2014 a febrero 2015 visitaron el museo y la siembra de papas nativas, 21.618 personas.

El arte viaja por Magallanes: aprender, jugar y contemplar

— Dusan Martinovic Andrade

Este artículo presenta la génesis y el desarrollo de una muestra itinerante de arte en la Patagonia. Se trata de una parte de la colección del Museo Regional de Magallanes, que recorre lugares alejados de la región, integrando material didáctico que apoya el aprendizaje artístico de la comunidad educativa.

El rol de los museos en el siglo XXI; nuevas miradas

Sin que sea el objetivo de ésta presentación efectuar una revisión cronológica e histórica del desarrollo de los museos y las teorías que sustentan su gestión y sus intervenciones, lo cierto es que podemos afirmar que la forma de hacer museos, la manera de conectarse con la colección, el modo de investigar los objetos y mostrarlos al público, y el estilo de relacionarse con sus visitantes o su público y con otros museos ha cambiado, y ese cambio es mucho más evidente y significativo desde la década del '70.

Mucho se ha hecho y recorrido desde los lejanos tiempos en que surgían los primeros gabinetes de curiosidades, a la época del desarrollo de los viajes y exploraciones, que impulsaban los países europeos, principalmente, bajo la premisa de incorporar nuevos territorios, rutas de comercio y materias primas, y que con ello también dar paso a un coleccionismo científico de la realidad, que permitiría conformar los grandes museos de Europa, en el siglo XIX.

Por cierto, otro tanto se ha transitado respecto a la propia visión de los nacientes estados americanos de reafirmar su identidad de

país, mediante la creación de espacios específicos destinados a ello, y que en la mayor parte de los casos pretendían reflejar la mirada de un estado unitario, hegemónico, con una única voz cultural, respecto lo que se consideraba patrimonial, es decir, en otras palabras, digno de ser colectado, investigado, documentado y exhibido a la ciudadanía, y por ende, a la comunidad.

Claramente, la creación de parámetros internacionales que definieran un lenguaje común respecto al quehacer de los museos, y su ámbito de gestión e intervención fue un paso importante, que marcó una ruta conceptual y teórica, y que hasta la fecha, sigue siendo relevante. Nos referimos a la creación del Consejo Internacional de Museos (ICOM), en 1946, y su Código de Deontología de los Museos.

Así la situación de post-guerra mundial, sumado a los cambios sociales, culturales y tecnológicos asociados a la década del '60 y los '70, nos conducen a un nuevo escenario en donde la personas ejercerán un rol activo de presión para los cambios que se promueven a nivel mundial; existirá un mayor empoderamiento de la ciudadanía, dado que la promoción y el mayor acceso en materia de derechos civiles serán vistos como eje central de la política pública; y existirá una mayor demanda en relación a la calidad de lo que ofertan esos espacios de memoria y resguardo del patrimonio, en relación con una mayor diversificación de propuestas recreativas y culturales.

También nos encontraremos frente un creciente movimiento social que apuntará a una mayor y mejor visualización de la realidad multicultural de los países, que en este caso se orientará a la descolonización de los discursos museológicos existentes, que eran reflejo de una situación determinada de poder, y en un contexto histórico, donde precisamente los museos nacionales y estatales tenían un enorme peso y tradición.

Chile no es ajeno a esta realidad. Los primeros museos nacionales son creados en las primeras décadas del siglo XIX (Museo Nacional de Historia Natural, Museo Nacional de Bellas Artes, y Museo de Historia Natural de Valparaíso) y, de hecho, la red de museos del Estado, poco a poco está acogiendo en su representación y distribución territorial la extensa y vasta biodiversidad social, cultural y natural del país.

En la actualidad, la división político-administrativa que distribuye el territorio nacional en regiones, hoy por hoy tiene secciones donde no existen museos del Estado. Sin embargo, evidentemente la creación de museos, como en cualquier otro sitio del mundo, no ha sido una iniciativa impulsada exclusivamente por entes públicos a cargo de

dicha labor (Chile, Dibam). A la fecha, existen alrededor de 300 museos, de diversa naturaleza, tamaño, características y dependencias. En la base Musa (<http://www.basemusa.cl/>) se encuentran inscritos 210 museos, y de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), organismo del Estado creado en 1929, dependen 26 museos, entre ellos tres nacionales.

Es una referencia importante, a nivel latinoamericano, señalar la realidad chilena, por cuanto existe un importante punto de inflexión teórico y conceptual en el cambio producido en los museos y, por ende, en el surgimiento de la nueva museología, a raíz de la Mesa de Santiago y sus aportes en la década de los '70, y que contaba en su organización con la presencia de Hugues de Varine, museólogo francés, introductor del término ecomuseo, como presidente en la época del Consejo Internacional de Museos.

En mayo de 1972 se firmó la Declaración de la Mesa Redonda de Santiago de Chile, documento que resaltó la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo y su contribución en los planos educativos y de desarrollo social. El documento se convirtió en el gran marco de la nueva museología, eminentemente social, y en una referencia para las políticas públicas en Iberoamérica, marcando el avance del área de museos en la región durante las siguientes cuatro décadas, en términos de institucionalización y de cooperación.

Dicho encuentro (Mesa Redonda de Santiago) hace énfasis en el compromiso, con y por el cambio social; resaltando el principio del museo incorporado a la sociedad y que va más allá de sus colecciones, en favor de un enfoque integral que buscaba favorecer la interacción cultural. Se impulsará a partir de allí el desarrollo y la puesta en valor del patrimonio cultural que cada institución custodia, administra y gestiona, pero con una visión de los museos donde éstos traspasan los muros y deslindes de los edificios donde se constituyen los acervos, y que los vinculan íntimamente al devenir de sus comunidades. Se hace esencial que la visita al museo se entienda, entonces, como una experiencia sensible que permitirá conectar a las personas, despertar su conciencia individual como colectiva.

Sus fundamentos se orientan en una nueva concepción del museo. Sin perder de vista la responsabilidad con el patrimonio resguardado, fue un giro en la gestión, pasando de los objetos a las personas, entendiendo que son éstas el fundamento de su accionar.

Ello, básicamente para que el ámbito de intervención del museo pueda ser un aporte al mejoramiento de la calidad de vida los individuos y de la comunidad donde están insertos y de sus territorios,

sean ellos urbanos y/o rurales; entendiendo además, que el concepto de patrimonio es amplio y dinámico, y que el acceso a éste y a la cultura, y las representaciones de ella y sus manifestaciones, son también parte de las dimensiones del bienestar integral de los individuos.

Los criterios develados debido a las transformaciones, y que estarán sustentando los tipos de actividades, sean éstas educativas, de extensión, de servicios, u otras y que veremos en las nuevas propuestas de museos que surgen a partir de allí, se manifiestan de manera sintética en las siguientes expresiones: a) los museos deben incorporar un concepto amplio y dinámico del patrimonio; b) la gestión que impulsan asume al museo como un espacio abierto y entretenido, con apertura, cercanía y accesibilidad, desde la perspectiva de la diversidad de públicos y sus necesidades; c) los museos deben generar ofertas culturales y educativas atractivas, modernas, didácticas y lúdicas, que se sustenten en el patrimonio que resguardan y en consecuencia, que les permitan ser también una alternativa interesante a los potenciales usuarios/as; d) los museos deben desarrollar proyectos de renovación y de exhibición (permanentes y temporales) de calidad, que interpelean no sólo el contexto de creación del objeto y la colección en exhibición, sino que puedan construir un relato multidimensional y multidisciplinar, que lo contextualice en el concepto de la muestra, y no menos importante, e) los museos deben abordar la gestión que impulsan considerando variables como la flexibilidad y la adaptación a sociedades dinámicas, con mayores exigencias en torno a la calidad, por ende deben, de acuerdo a ciertos estándares normalizados, incorporar la mirada, la visión y la opinión de los usuarios y visitantes, tejiendo puentes efectivos entre la autocrítica, y la evaluación, ya que la comunicación se entenderá como esencial.

A más de 40 años de estas reflexiones, ciertamente la manera de hacer museos cambió, y si bien las transformaciones a nivel nacional e internacional han potenciado la discusión en relación con las funciones actuales de los museos, creemos que su mensaje, en lo esencial, se mantiene plenamente vigente, y en consecuencia, nos demandan un esfuerzo permanente.

El rol del MRM en un contexto institucional

El Museo Regional de Magallanes (MRM), emplazado en el Monumento Histórico Palacio Braun-Menéndez, se ha constituido como una institución cultural permanente y abierta al público, dependiente de la Subdirección Nacional de Museos (SNM), entidad que coordina la red de museos públicos estatales, dependiente de la Dibam y, en

consecuencia, del Ministerio de Educación (Mineduc).

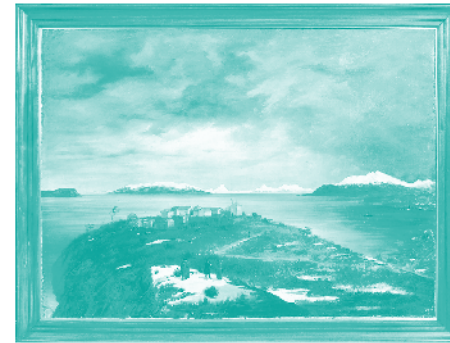
La Dibam tiene por objeto promover el conocimiento, la creación, la recreación y la apropiación permanente del patrimonio cultural y la memoria colectiva del país, para contribuir a la construcción de identidades y al desarrollo de las personas y de la comunidad.

Lo anterior implica rescatar, conservar, investigar y difundir el patrimonio nacional, considerado en su más amplio sentido.

En tal contexto, a través de la Subdirección Nacional de Museos, entidad que articula la gestión de los 23 museos regionales y especializados con que cuenta el Estado de Chile, y que desde marzo del presente año son de acceso totalmente gratuito, se promueve el desarrollo armónico y sostenido de los museos del país.

Para el desarrollo de sus funciones el MRM sigue ciertos parámetros y criterios orientadores, que se desprenden de las políticas y estrategias de gestión que emanan de la Dibam. Sin perjuicio de ello, resulta trascendental para contextualizar su quehacer, el explicitar su misión y visión. Decimos entonces que la misión del MRM es *“estimular en la comunidad la comprensión y apreciación de la diversidad social y cultural de la Región de Magallanes y Antártica Chilena”*. En tanto, su visión es *“consolidar al Museo Regional de Magallanes como referente de excelencia para otros museos, a través de la gestión, investigación, conservación y difusión de sus colecciones y de la puesta en valor y divulgación del patrimonio material e inmaterial de la Región de Magallanes y Antártica Chilena, manteniendo un diálogo permanente con la comunidad y generando una reflexión de conciencia histórica, que impacte significativa y sensiblemente al público visitante, fortaleciendo el sentido de construcción de identidad, desde la apreciación y valoración de la diversidad, como principio ético”*.

Como hemos señalado, en párrafos precedentes, tradicionalmente se ha visto que un museo es, por definición, una entidad que almacena, preserva, investiga, presenta e interpreta colecciones. Por lo tanto, son las colecciones las que caracterizarían a un museo. Evidentemente el rol de los museos cambió en las últimas décadas, y el MRM tampoco es ajeno a esta realidad, ciertamente a *sus labores tradicionales* de conservación, investigación, documentación y exhibición de patrimonio, *hoy por hoy se suman –y son parte– de un escenario de gestión mucho más amplio, que incluye el vínculo estrecho con las comunidades donde se está inserto, a través de sus actividades y servicios, desarrollando una vocación social e inclusiva*. En éste contexto, contenedor y contenido, es decir el edificio y el acervo patrimonial que se custodia, no son los límites exclusivos y formales del museo. En tanto que se debe considerar con especial atención el entorno donde está inserto y la comunidad a la que nos debemos.



Arriba
“Fuerte Bulnes”, de Alejandro Cicarelli
(1847).

Una colección y un territorio: iniciativas que promueven la equidad en el acceso a la cultura y el patrimonio

Las colecciones del MRM tienen su origen en 1969, año en que fue creado el Museo de la Patagonia, entidad que sus inicios estaba abocada a generar un relato respecto del origen del poblamiento humano en el territorio austral y a relevar las huellas de la presencia humana en la conformación de la región, y su devenir histórico, a través de colecciones arqueológicas e históricas.

Posteriormente, cuando en la década del '80 se produce la donación del inmueble Palacio Braun-Menéndez, edificio que a su vez reunía valiosas colecciones de mobiliario y objetos de época pertenecientes a la familia Braun-Menéndez. Entonces las colecciones del Museo de la Patagonia son trasladadas, y este espacio pasa a denominarse como Museo Regional de Magallanes. La denominación no sólo tendrá directa relación con una mirada territorial coherente con las políticas de regionalización de la época, sino que por cierto dan cuenta también de una mayor amplitud y diversificación en las colecciones, las que se enriquecieron significativamente. Es así que en la actualidad el acervo patrimonial de esta unidad reúne no sólo objetos arqueológicos, etnográficos, sino también mobiliario, esculturas, obras de arte, fotografías, material audiovisual y documentos, entre otros. Todos ellos de gran valor para la comunidad.

En éste contexto, es oportuno destacar la colección de arte del MRM, la que había permanecido invisibilizada hasta el año 2012, ya que la unidad carecía de profesionales expertos, con dedicación exclusiva para la investigación y la documentación de la misma. En éste escenario, la gestión de la Claudia Bahamondez, historiadora del arte e investigadora, resultó crucial, pues con el patrocinio institucional implementó tres iniciativas consecutivas de investigación. Así, actualmente podemos sintetizar que dicha colección se compone de 152 obras, entre las que se encuentran pinturas, grabados y dibujos, todas de gran diversidad en estilo. Una parte de ellas (30 pinturas) está en exhibición permanente, en la sección de época del museo y en las salas de historia, mientras que las otras se encuentran situadas en su depósito de conservación. La colección incluye obras de artistas regionales, nacionales, y extranjeros, destacando entre ellas la colección “Premios Nacionales”, que incluye a seis destacados pintores chilenos reconocidos con este galardón.

La titularidad de las colecciones es de exclusiva propiedad del Estado de Chile, a través de la Dibam. En éste caso, son consideradas de

titularidad del Museo Regional de Magallanes todas las colecciones que fueron donadas al MRM o adquiridas para éste. Todas las colecciones de los museos dependientes de la Dibam son Monumentos Históricos, por declaración genérica y reciben protección oficial en el marco de Ley 17.288 de Monumentos Nacionales de 1970 (Decreto Supremo (Ds) N° 192 del 7 de mayo de 1987).

Evidentemente, generar exhibiciones temporales e itinerantes en el contexto regional es sumamente difícil, ya que no todas las comunas y provincias de la región poseen museos donde instalar estas muestras, o simplemente, espacios adecuados desde la perspectiva de la conservación y la exhibición, entre otros aspectos. Además, que cumplan adicionalmente con los requerimientos que establece la ley para el préstamo y traslado de dichos bienes.

Por su parte, la Región de Magallanes es la más austral y la de mayor superficie de las quince regiones en las que se encuentra dividido política y administrativamente el país.

Con una población estimada en 2014 de 163 mil 748 habitantes, la Región de Magallanes está compuesta por cuatro provincias: Antártica Chilena, Magallanes, Tierra del Fuego, y Última Esperanza. La capital regional es la ciudad de Punta Arenas, que concentra a 131 mil 067 habitantes, es decir el 80% del total de habitantes de la región. Los datos generales permiten contextualizar el espacio geográfico y demográfico, en términos de cobertura, al cual debe reorientarse la gestión del museo, en tanto no bastaría el apelativo de regional, para avanzar per se en el cumplimiento de los objetivos que trasuntan a su misión y visión, así como en la construcción de relaciones de encuentro y de diálogo con las comunidades, puesto que se requiere de la implementación efectiva de programas, servicios y actividades que garanticen equidad en el acceso a la cultura y el patrimonio de una región.

El rol del arte en la actualidad: una mirada desde las relaciones humanas

La modernidad política, que nace con la filosofía del Siglo de las Luces, se basaba en la voluntad de emancipación de los individuos y de los pueblos: el progreso de las técnicas y de las libertades, el retroceso de la ignorancia, la mejora de las condiciones de trabajo, debían liberar a la humanidad y permitir una sociedad mejor. Esa fue la bandera de lucha del arte moderno, tanto en Chile como en el mundo entero.

Existen diferentes versiones de la modernidad. El siglo xx fue de hecho el teatro de una lucha entre tres visiones del mundo: una

concepción racionalista modernista proveniente del siglo XVIII; una filosofía de lo espontáneo; y otra, que proponía la liberación a través de lo irracional (el surrealismo de Roberto Matta o el “situacionismo” del poeta Vicente Huidobro). Todas ellas se oponían a las fuerzas autoritarias o utilitarias que buscaban formatear las relaciones humanas y someter a los individuos.

Pero en lugar de la emancipación buscada, el desarrollo de las técnicas y de la “razón” permitió, a través de una racionalización general del proceso de producción, la explotación del sur del planeta, el reemplazo ciego del trabajo humano por máquinas, y el empleo de técnicas de sometimiento cada vez más sofisticadas, en particular en el llamado “Tercer Mundo”.

El tiempo dio paso así a numerosas formas de investigación en las prácticas artísticas contemporáneas, donde Chile tuvo mucho que aportar a las corrientes dominantes del pensamiento creativo en América latina. Un ejemplo fueron los premios internacionales en las bienales de arte de Sao Paulo al trabajo del creador Juan Downey, y las participaciones del pabellón de Chile en permanencia en la Bienal Internacional de Venecia. El desarrollo emergente de un arte de corte conceptual, que se trabajó al alero de producciones vinculadas al retorno a la democracia participativa en Chile, con exponentes de talla mundial, como el artista Gonzalo Díaz, y el productor de operaciones artísticas de carácter comunitarias Eugenio Dittborn, o del creador de arte público Alfredo Jaar, siendo el arte público hoy en día, en Chile, la única expresión artística financiada enteramente por el Estado, a través del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (Santiago).

El arte siempre ha sido relacional en diferentes grados, o sea, elemento de lo social y fundador del diálogo. Una de estas virtualidades de la imagen es su poder de reunión; cuadros, dibujos, grabados, retratos, siglas e iconos producen empatía y voluntad de compartir y generan un lazo.

El arte en general, con todas las prácticas provenientes de la pintura, de la escultura, del cine o el video, que se manifiestan en el marco de una exposición, se revelan como particularmente propicias para la expresión de una nueva civilización de lo próximo, porque el arte expuesto en galerías, museos y espacios públicos hoy en día amplía el espacio de las relaciones, a diferencia de la televisión, que reenvían a un espacio de consumo privado. Las disciplina artística, así como el cine, quieren reunir a pequeñas colectividades frente a las imágenes. En una exposición, aunque se trate de formas inertes, la posibilidad de una discusión inmediata surge en los dos sentidos: percibo, comentario,

me nuevo juego y participo en un único y mismo espacio.

El arte es el lugar de producción de una sociabilidad específica: queda por ver cuál es el estatuto de este espacio en el conjunto de los “estados de encuentro” propuestos por los museos y las galerías, dependerán casi exclusivamente de en qué “forma” se presentan a la comunidad y de cuántas veces logran hacerlo.

“*Toda forma es un rostro que nos mira*”¹, ¿qué es entonces una forma cuando está sumergida en la dimensión del diálogo? ¿Qué es una forma que sería relacional en su esencia?

El artista habita las circunstancias que el presente le ofrece para transformar el contexto de su vida (su relación con el mundo sensible o conceptual) en un universo duradero.

Cuando un artista nos muestra algo despliega una ética transitiva que ubica su obra entre el “mírame” y el “mira esto”. Cuando esta acción participante no está en manos del artista sino de una comunidad organizada para este efecto, sean museos o galerías, éstos entonces se comportarán como artistas, Joseph Boeys “*Todos somos artistas*”².

La posibilidad de un arte relacional, un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado, da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos, puestos en juego por el arte contemporáneo. Esta evolución proviene esencialmente del nacimiento de una cultura mundial y de la extensión del modelo global a la casi totalidad de los fenómenos culturales.

Sin embargo, hoy la sola la comunicación sepulta los contactos humanos en espacios controlados casi exclusivamente en las pantallas, que suministran los lazos sociales como productos diferenciados. La actividad artística se esfuerza, entonces, en efectuar modestas ramificaciones, abrir algún paso, poner en relación niveles de la realidad distanciados unos de otros. Las famosas “autopistas de la comunicación”³, con sus peajes y sus áreas de descanso, amenazan con imponerse como único trayecto posible de un punto a otro del mundo y de lo humano. Si la autopista permite efectivamente viajar más rápido y eficazmente, también tiene como defecto transformar a sus usuarios en meros consumidores de kilómetros y de sus productos derivados. Frente a los medios electrónicos –los parques de diversión, los lugares de esparcimiento, la proliferación de formatos compatibles de sociabilidad– nos encontramos pobres y desprovistos, necesitados de nuevos lugares de reunión y conversación.

Una sociedad en la cual las relaciones humanas ya no son “vivas directamente”, sino que se distancian en su representación

1

Serge Daney. En “Catálogo de la 3ª Bienal de Arte Contemporáneo de Lyon”, Francia, 1995.

2

Joseph Boeys. En “Crack in the street”, Rev. Flash Art 135, Italia, 1987.

3

Nicolas Bourriaud, En “EsthetiqueRelationnelle”, Ed. Le Press du reel, 1988.

4

Felix Guatari, En “Los paradigmas estéticos”, Revista Quimera, 1993.

“espectacular”, es donde se sitúa la problemática más candente del arte de hoy: ¿es aún posible generar relaciones con el mundo, en un campo práctico?

Para inventar entonces herramientas más eficaces y puntos de vista más justos, es importante aprehender las transformaciones que existen hoy en el campo de las relaciones humanas, captar lo que ya ha cambiado, y lo que continúa transformándose. El artista, como el galerista y el operador cultural se focalizan, cada vez más claramente, en las repercusiones que su trabajo creará en su público, o en la invención de nuevos modelos sociales de interacción. Esta producción específica determina no solamente un campo ideológico y práctico, sino nuevos dominios formales. Es decir, que más allá del carácter socializador intrínseco de la obra de arte, las figuras de referencia de la esfera de las relaciones humanas se han convertido desde entonces en “formas” artísticas plenas: así, los meetings, las citas, las manifestaciones, los diferentes tipos de colaboración entre dos personas, los juegos, las fiestas, las exhibiciones, las performance los lugares, en fin, el conjunto de los modos de encontrarse y crear este proceso socializador, representan hoy objetos estéticos susceptibles de ser estudiados como tales; el cuadro y la escultura son sólo casos particulares de una producción de formas que tiene como objetivo mucho más que un simple consumo estético.

“el arte es un sistema altamente cooperativo: la densa red de interconexiones entre sus miembros implica que todo lo que pasa en él puede ser una función de cada uno de los miembros”, (...)

“es el arte el que hace el arte y no los artistas”⁴

El patrimonio mueble y su didáctica: algunas ideas en torno a la didáctica del objeto

El museo siempre ha sido un contenedor de colecciones de objetos. Los objetos que custodian y exhiben los museos, pueden tener valores muy distintos para los usuarios que los contemplan, ya que el valor que atribuimos a un objeto es a veces muy subjetivo. Sin embargo, toda pieza o resto procedente del pasado tiene un valor como fuente histórica de ese pasado del cual proviene.

El museo, cualquiera sea su especialidad, puede educar cuando los objetos que se exponen y los usuarios comparten códigos simbólicos similares. En este sentido, tanto puede ser un código simbólico una expresión algebraica, como un circuito eléctrico, una novela o una obra de arte. Si podemos comprender y apreciar una expresión

algebraica es, porque compartimos con ella ciertos lenguajes; igual ocurre con una novela, ya que para gozarla hay que compartir también códigos literarios. Sin saber leer no es posible apreciar la literatura. Exactamente igual ocurre con el arte; también se basa en relaciones simbólicas, implícitas e explícitas.

Los objetos tienen un gran valor didáctico. Sin embargo, algo que pareciera 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 elemento. Fue ella la primera que planteó el axioma de que «los objetos enseñan». Esta idea coincidía con lo que en la primera mitad de aquel siglo se denominó escuela nueva. Para Montessori, el uso de elementos no debía ser un simple accesorio para los educadores, sino que era un elemento central de su método. Al ser el niño quien los usa, pasa a ser él la entidad activa. El uso de materiales –en los planteamientos de 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 lado, pensaba que el uso de los elementos ayudaba a cultivar los sentidos, a desarrollarlos y a corregir los errores.

Si el método Montessori es una de las bases teóricas de la didáctica del objeto, el denominado método 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 llamaba “centros de interés”, 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 luego se fijará en sus partes. Esto es lo que se denomina principio de la globalidad. El segundo principio es el del interés, 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.

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 ello los objetos son fundamentales, ya que es necesaria su observación directa y completa de todas las formas posibles. Sólo después de haber observado los elementos pueden establecerse asociaciones de causa-efecto, de espacio o de tiempo. Finalmente, Decroly no concebía el aprendizaje si lo aprendido no podía expresarse. Por todo ello, los objetos son en el material principal para el aprendizaje de los niños; son su juguete y su auténtico

libro. Este material, según el pedagogo belga, podía ser de dos tipos: el que aportaba el propio niño —objetos materiales inertes, plantas, animales, fotografías, etcétera— y el material «didáctico» o de juegos educativos, los motores, pequeñas máquinas, etc.

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

Siguiendo los planteamientos de Joan Santacana Mestre, en “Didáctica y difusión del patrimonio”, podemos señalar que hoy las razones que inducen a plantear una didáctica del objeto, propia del museo, para la enseñanza no son simplemente de carácter epistemológico, sino que se trata de razones eminentemente didácticas, a saber:

“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 ese objeto con el concepto que se pretende trabajar. Por lo tanto, el objeto fija la imagen del concepto. Por otra parte, al 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 un objeto le permite expresarse mejor, con lo cual el objeto se transforma en elemento de referencia.

Por otra parte, todo aquello que se enseña a través de la imagen de un resto o de un objeto atrae la atención del educando con más facilidad, ya que la existencia de un soporte material actúa como un pequeño imán. Resulta más fácil para el profesor trabajar con un objeto que trabajar sin él (...) Naturalmente, no hay que despreciar tampoco el uso de los objetos como recurso de la imaginación; esta 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, siempre en función del objeto y de los contenidos que mediante él se desarrollen.

Más adelante el autor agrega: “Y cabe decir, también, que el objeto concreto siempre actúa como un auténtico soporte de la memoria. Tener un objeto 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 adónde fuimos, recurrimos a situaciones o a objetos. (...)”

Finalmente, hay un elemento que convierte a los objetos de nuestros museos en instrumentos especialmente útiles desde la óptica de la educación: el hecho que los objetos sean elementos reales es muy importante en una época en donde empiezan a dominar la virtualidad y la publicidad basada en ella”.

El caso del proyecto “El arte viaja por Magallanes: aprender, jugar y contemplar”

El MRM ha potenciado su carácter formativo a través de la creación del Área Educativa y de la definición de una serie de elementos didácticos que tiene como misión fomentar en las diferentes instituciones formativas de la región y su comunidad escolar la apropiación de los recursos de nuestro museo, buscando la valorización del patrimonio en su más amplio sentido, el fortalecimiento de las identidades culturales, y creando espacios de comunicación entre las instituciones de educación y el MRM.

El rol educativo y socializador de los museos, en tanto, espacios de educación no formal es un tema tratado largamente, y con el paso de los años, ha cobrado mayor significación toda vez que las propias instituciones museológicas han destinado recursos para el desarrollo de ésta labor, sumado al impacto y trascendencia de sus intervenciones en las comunidades educativas, lo que ha generado lazos de cooperación mutua.

Teniendo presente la diversidad de colecciones del MRM y las dificultades en el acceso a nuestras dependencias, producto de las dimensiones geográficas de ésta región y las distancias y costos que ellos supone, entre otras variables, sumado la complejidad de trasladar obras que son bienes patrimoniales protegidos, surge la presente iniciativa como una experiencia única en su tipo que aspira a ampliar la cobertura territorial de gestión, y con ello el acceso de las personas a la cultura y el patrimonio, a través la puesta en valor y visibilización de la colección de arte de la pinacoteca del museo.

Como se ha señalado en puntos precedentes, el arte es una disciplina que puede ejemplificar la importancia de la interpretación como proceso socializador, entre otros aspectos. Como escribiera Marcel Duchamp “*contra toda opinión, no son los pintores sino los espectadores los que hacen los cuadros*”⁵, y en éste caso en especial, estamos generando espacios para que las comunidades educativas de las distintas provincias de la región tenga la oportunidad de apreciar, conocer, y valorar un conjunto de 15 reproducciones, seleccionadas especialmente, y que por medio de metodologías didácticas

5

Marcel Duchamp, Narotzky Molleda, Vivianatr. En “*Cartas sobre arte, 1916-1956. Seguido de El acto creativo*”, Barcelona, 2010.



Arriba

“Gabriela Mistral”, de Laura Rodig (Punta Arenas, 1918-1920).

en torno a los objetos permitan la apropiación de éstos, asumiendo que el objetivo de la interpretación didáctica no es sólo informar o instruir, sino también emocionar, pensar y/o provocar.

El patrimonio tiene pues un potencial instructivo y educativo alto ya que suministra conocimientos objetivables. La contemplación, valoración y estudio del patrimonio contribuye a aumentar los saberes de los ciudadanos, los conocimientos sobre su sociedad y otras sociedades, y eso evidentemente es positivo en tanto en cuanto ayuda a la formación de una ciudadanía de calidad.

Finalmente, es oportuno consignar que ésta iniciativa se materializa mediante la postulación a concurso interno de carácter nacional, denominado “Fondo para el Desarrollo y Fortalecimiento de los Museos” (Fodim-Subdirección Nacional de Museos-Dibam), lo que permite desarrollar actividades por espacio de cuatro años de manera consecutiva, con financiamiento especial, que de otro modo habrían sido imposibles de ejecutar. En este sentido, desde que fue creado el Fodim, el Museo Regional de Magallanes presenta sistemáticamente iniciativas que han sido evaluadas positivamente, y en consecuencia, seleccionadas para su realización. Así, el proyecto “El arte viaja por Magallanes: aprender, jugar y contemplar”, es resultado de las postulaciones del año 2015, y en consecuencia, sus resultados están en proceso de sistematización, en tanto que no ha transcurrido el tiempo necesario para evaluar significativamente sus impactos.

¿Cuáles obras de arte y cómo desarrollamos el proyecto? síntesis metodológica

El proyecto se planteó un macro objetivo general, a saber: “las colecciones pictóricas llevan consigo un componente comunicativo, expresan algo, guardan un mensaje con significado dentro de la sociedad para la que fue creado. El mensaje no llega a las comunidades alejadas de Punta Arenas, es por eso que la muestra de arte itinerante acompañada con material didáctico busca incorporar en los círculos de apreciación y disfrute del arte en todas sus dimensiones a los centros poblados periféricos de la región, especialmente a su público infantil, motivado por una muy bien elaborada batería de elementos didácticos que con una buena capacitación pueden ser un aporte concreto al goce de la comunidad magallánica del arte”.

En éste contexto, los objetivos específicos que se plantearon eran:

— Exhibir arte e interrelacionar sus contenidos con las comunidades locales.

- Fortalecer las experiencias educativas participativas con las comunidades educativas comunales.
- Potenciar la descentralización regional.

Para cumplir con los objetivos planteados de acercarse a las comunidades con una oferta novedosa y atractiva se resolvió la exposición de obras de arte de distintos autores, periodos, estilos y técnicas.

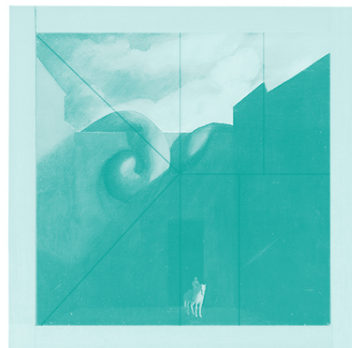
Como se señalado anteriormente la colección está conformada por 152 obras, entre las que se encuentran pinturas, grabados y dibujos, todas de gran diversidad en estilo. Pueden distinguirse dos grandes grupos de obras: aquellas que responden a la estética más bien clásica –a la tradición de tipo académico– ; y aquellas que se insertan en una estética moderna, manifestando las influencias de los movimientos de vanguardia europeos de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Las obras referidas al primer grupo son las que cumplen la función tradicional del arte como mimesis, término griego que significa imitación (del modelo natural, también puede entenderse como analogía o copia y que aspira a lograr la ilusión de realidad, buscando obtener el mayor parecido posible con su referente. Es la práctica de la representación aristotélica que se relaciona con la realidad visible, cuyo ideal inalcanzable es la obtención del duplicado de lo real o más bien de las apariencias que la percepción humana se hace del mundo.

Las obras fueron elaboradas de acuerdo a los cánones de la tradición académica, enseñada en las escuelas de Bellas Artes europeas y establecidos en el Renacimiento, que fueron perfeccionando en sus aspectos técnicos a través de los siglos, dando origen a la vez a una diversidad de escuelas o estilos. Se caracterizan por el uso de la perspectiva, un sistema de representación convencional del espacio de tres dimensiones sobre una superficie plana, que procura imitar la representación natural del ojo humano para producir la ilusión de profundidad. La perspectiva centrada establece un punto de fuga que corresponde a la mirada de un observador.

Este tipo de obras cumplen con las reglas de composición que organiza las distintas formas en relación al espacio de la obra. El tratamiento de la figura humana es de acuerdo a la proporción. Asimismo, otorgan unidad en la gama de valores, en relación a la luminosidad de cada zona de la imagen; se respeta la unidad de la gama cromática y sus contrastes.

Los medios más usados son el óleo sobre lienzo, con una pin-



Arriba

Material didáctico: puzzle de madera.

celada invisible disimulada para obtener una mayor nitidez de la imagen pintada.

En el MRM, las pinturas de la colección que corresponden a esta categoría fueron creadas en su mayoría por artistas europeos de finales del siglo XIX, de nacionalidad inglesa, española, francesa, austríaca e italiana y otros de origen desconocido.

Valga precisar que pinturas religiosas, grabados históricos, paisajes, retratos y pintura chilena moderna serán representadas en esta exposición itinerante, incluyendo obras que están en la exposición permanente del Palacio Braun Menéndez, como las que se mantienen resguardadas en la pinacoteca del museo.

La selección fue realizada por el personal del museo en cooperación con profesionales externos que desarrollan proyectos de investigación y catalogación de la colección pictórica del MRM. También participaron en la elección el personal del Museo Nacional de Bellas Artes que durante itinerancias previas en la zona, apoyaron en la identificación de las pinturas más significativas de nuestra colección, valorando los diferentes estilos, materialidades y artistas presentes en el conjunto de obras.

Reproducciones de obras de los Premios Nacionales de arte Ana Cortés, Carlos Pedraza, Gonzalo Díaz, Rodolfo Opazo, Matilde Perez, Benito Rojo y Sergio Montecino, junto a Marcial Plaza, Julio Romero de Torres, José Ruiz Blasco y otros, llegarán a los límites del territorio regional, complementadas con actividades y material didáctico que apoyará la formación de los niños en el arte, y orientará a los adultos en la política del museo de hacer más cercano el arte y el patrimonio.

Fue importante en esta etapa rescatar que junto al valor patrimonial y pictórico de las obras también se consideró el enfoque de género en el relevamiento de autores, destacando a Ana Cortés Jullian, Matilde Pérez Cerda y Laura Rodig Pizarro, como grandes exponentes de la pintura nacional, que si bien representan un escaso porcentaje –de las 15 obras en itinerancia– son revaloradas por medio del material didáctico de apoyo, en la cual se busca destacar su importancia en el desarrollo artístico nacional. El concepto de género revisa y analiza la situación de las mujeres que se desarrollaron en el campo de las artes plásticas, en relación con su contextos y situaciones propias de su época, en las cuales las oportunidades de formación primero y de trascendencia después hacen que estas mujeres generen un esfuerzo adicional al propio del proceso creativo, que las instala a ellas y a su género en lo más alto de las artes nacionales.

Otro aspecto importante de destacar es la materialidad y el tamaño de las obras. La reproducción se enfocó también respecto a

la capacidad de transporte y resistencia de los materiales, en periodos prolongados de itinerancia, bajo condiciones disímiles, en localidades distintas. Soportar traslado vía terrestre por caminos no asfaltados, y transporte marítimo y aéreo, en pequeñas bodegas de aviones por ejemplo, que realizan el raid interno entre Punta Arenas e Isla Navarino y Tierra del Fuego, resultan potentes adversarios que pueden dañar las reproducciones de las obras y el material de apoyo de las mismas.

Si bien el tamaño original de las pinturas son muy disímiles, se reproducen respetando las proporciones propias del original, salvo en excepciones donde por las mismas dificultades de transporte deban ser reducidas manteniendo su proporción, lo que se indica claramente en la cédula como una transformación excepcional.

Las obras se reproducen mediante un formato digital, las que proporcionan copias impresas de alta resolución. La calidad de reproducción supera la calidad desarrollada mediante procesos serigráficos o litográficos. Los colores deben ser idénticos a los de la pintura original, utilizando impresoras digitales en 12 colores que pueden obtener una amplia gama de tonalidades, imprescindibles para esta labor.

Otro aspecto fundamental que considera esta iniciativa en la labor de mediación y diálogo con la muestra, desde la perspectiva de la relación con las comunidades donde será exhibida. La muestra se complementa con series de material educativo, que fue elaborado para cubrir las necesidades de los procesos formativos, en diferentes niveles etarios.

Así también tienen una función lúdica los cubos temáticos y rompecabezas de goma eva, que están destinados a nuestros visitantes más pequeños, que luego de contemplar las obras, pueden recrearlas en el simple, pero efectivo proceso de fragmentación y ordenamiento que estimula la observación y el uso de la memoria, la lógica y la estética. Igualmente se incluyeron mini puzzles de madera y plástico que buscan la fragmentación y la re-construcción de una imagen, moviendo una secuencia de cuadros, para llegar al objetivo por medio de una cadena de movimientos interrelacionados.

Junto a ello libretas de dibujo que llevan impresas las obras en exposición llamarán a trabajar tanto en reproducir la obra como a expresar nuevas creaciones en una libreta, que a su vez genera registros de actividades.

La muestra se exhibe según secuencia cronológica, que presenta los diferentes autores y el cambio en la pintura clásica a la contemporánea, acompañada de cédulas que contienen la descripción

general de la obra, así como información relacionada a estilos, artistas, técnicas, etc.

No menos importante, señalar brevemente que la función del mediador resulta fundamental en el proceso, en tanto, que éste acompañará la visita, orientando y entregando el tiempo necesario para apreciar las particularidades de cada obra. La exposición que recorre Patagonia no es sólo una selección de bellas obras de arte, también posee un guión definido, una historia que recorre los diferentes estilos, en pos de la enseñanza del arte, por medio de la observación y el análisis de las diferentes pinturas, y que aspira a su valoración, generada a partir de la singularidad de la selección efectuada.

La comunidad, y en especial el mundo educativo es convocado no tan sólo para observar, sino también para interactuar, reflexionar, y sentir, comprendiendo el motivo o tema de la obra, pero también para valorar el cómo se pinta, y no solamente qué es lo que se pinta.

Bibliografía

Arrieta, I. (2008). Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos. Entre la teoría y la praxis. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Bastías, Malena. (2013). Los derechos culturales en Los museos de América Latina: institucionalidad, mapeo y buenas prácticas.

Britton, L. (2000). En "Jugar y aprender, el método Montessori: guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años", Barcelona: Paidós.

Decarli, Georgina. (julio – diciembre, 2003). Costa Rica: "Vigencia de la Nueva Museología en América Latina: conceptos y modelos". Revista ABRA de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional.

Estatutos del ICOM adoptados durante la 22ª Conferencia general de Viena (Austria) en 2007.

Infante, Cecilia. (2007). Santiago de Chile: "La Pregunta". Revista Museos Nº 26.

Infante, Cecilia. (2012). Santiago de Chile: "Acciones educativas: haciendo explícito lo implícito". Subdirección de Museos, Dibam.

Navajas, O., y Fernández, C. (marzo, 2009). Interpretación del Patrimonio + Nueva Museología =Participación. Boletín de Interpretación Nº 20.

Resoluciones de la Mesa Redonda: "La importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo", ICOM-UNESCO, celebrada en Santiago de Chile, 31 de mayo de 1972.

Santacana, Joan. (2014). Madrid: "Didáctica y difusión del patrimonio". "Módulo 3. Didáctica y difusión del patrimonio", Máster en Museología, Instituto Iberoamericano de Museología.

<http://icom.museum/los-comites/organizaciones-afiliadas/organizaciones-afiliadas/movimiento-internacional-para-una-nueva-museologia/L/1/>

<http://www.minom.nayar.com.mx/espanol/quebc.html>

<http://www.ibermuseum.org/es/decada-do-patrimonio-museologico-2012-2022/>

Museo Escolar Cruz Grande – Chungungo: Aprendizaje informal sobre el patrimonio natural y cultural

— Verónica Cerda Espinoza, Diego Miranda-Urbina, Helmo Pérez Ortiz,
Matías Portflitt Toro y Mylene Seguel Fuenzalida

La ponencia describe como la Agrupación de Ex Alumnos (Agrupaex) de la Escuela N°30 de Cruz Grande en conjunto con profesionales de la Facultad de Ciencias del Mar de la Universidad Católica del Norte, y la actual comunidad educativa, crearon a partir de una metodología práctica un museo escolar, que permitió que niños y niñas experimentaran sobre su biodiversidad local, conocieran sus principales amenazas, y como ayudar a su conservación.

Introducción

Debido a la falta de un lugar educativo y didáctico que abarque temas de biodiversidad marina en la región de Coquimbo, se pensó en crear el primer Museo Escolar de la Cuarta Región. El inicio de los museos escolares, en Sudamérica, tuvo sus orígenes principalmente en Argentina, durante el siglo XIX. Para esa época, los funcionarios escolares apoyado por los profesores, se arriesgaron para una renovación de la enseñanza formal a partir del uso de colecciones biológicas locales, la observación de la naturaleza y la formación de museos en las escuelas. En la actualidad, los museos escolares se han convertido en un centro de alto valor e interés educacional, cultural, científico e incluso turístico, rescatando el patrimonio cultural y natural de una localidad, región o país, y a su vez vinculando su pasado, presente y futuro. Esta nueva forma de museología da la posibilidad a los jóvenes de las escuelas a salir de la rutina de la educación formal, llevando a cabo una experiencia educativa y de aprendizaje informal donde es incentivada la búsqueda cultural y natural para cimentar el conocimiento.

Nuestra primera pregunta fue ¿Dónde plasmar esta idea de crear el primer Museo Escolar en la Región de Coquimbo? Debía ser un lugar que representara la idiosincrasia de la región, pero también, un espacio que escondiese y fuese capaz de contar una historia. El lugar perfecto era la localidad de Chungungo y Cruz Grande.

Un lugar clave

Chungungo es un pequeño poblado ubicado al norte de la Región de Coquimbo, dedicado principalmente a la pesca artesanal. Su nombre lo debe al mamífero marino de fino pelaje que habita entre los roqueríos del intermareal rocoso, y que hoy en día es un privilegio de ver, ya que su estado de conservación está definido como “en peligro de extinción”, según la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza debido a la caza exhaustiva y comercialización de su pelaje.

A un costado del poblado de Chungungo, se encuentra el antiguo campamento de Cruz Grande, campamento de la mina El Tofo, que en el siglo XX tuvo su época de gloria gracias a la extracción y embarque del mineral de hierro. Cruz Grande destacó por tener su propio teatro y una dársena mecanizada para el embarque de hierro, donde corrió el primer tren mecánico de Sudamérica. En la actualidad, sólo existen vestigios de aquel tiempo, quedando en pie sólo algunas casas, la capitanía de puerto, parte de la dársena que hoy sirve para el resguardo de las embarcaciones pesqueras artesanales, y la Escuela Mixta N° 30 Cruz Grande, que al presente lleva el nombre de Escuela San Andrés de Cruz Grande. Las salas de clases de la escuela unidocente son las mismas de hace cien años atrás, las cuales recibían a los hijos de los trabajadores del hierro, y en las que hoy asisten cerca de 18 niños de Chungungo que cursan desde primer año hasta sexto año básico. Una de estas salas, es el lugar físico de la construcción del Museo Escolar Cruz Grande Chungungo.

Experiencias durante la formación del Museo Escolar

Antes del inicio formal del proyecto, la Agrupación de Ex Alumnos de la Escuela N°30 Cruz Grande (Agrupaex) con apoyo de la Universidad Católica del Norte, realizaban visitas a la Escuela San Andrés llevando exposiciones sobre fauna marina para dar a conocer y relacionar a los alumnos con temas medioambientales y de biodiversidad. A su vez, con ellos visitamos ferias científicas escolares

(ej. Congreso Escolar Científicos de la Basura), para que tuviesen la experiencia de conocer cómo sus pares también efectuaban proyectos científicos escolares.

“Será bonito contar con un museo, porque aquí no teníamos uno y vamos a poder aprender más sobre lo que tiene Chungungo para poder contarle a los otros niños”

Rocío González, alumna de la escuela.

En la inauguración del inicio del proyecto, contamos con la visita de las autoridades regionales, entre ellas fue la Seremi del Medioambiente, Verónica Pinto. Ante la presencia de todos ellos, los alumnos firmaron un compromiso escolar que simboliza el entusiasmo y la responsabilidad de ellos para la creación del Museo Escolar. El grupo de alumnos que asiste a la escuela es muy heterogéneo, con distintas personalidades, tímidos, entusiastas, distraídos y alegres. Sin embargo, cada uno asumió un papel primordial en el proyecto, el cual tuvo muy buenos frutos.

Inicio de las clases

A diferencia de otras escuelas y colegios, el grupo de alumnos aún lleva a cabo la tradicional puesta de pie cuando una persona entra al salón de clases, recibiendo con el tradicional “buenos días” coreado al unísono por todos. Más aún, nos reciben con una sonrisa, gran entusiasmo y ansiedad, cada vez que íbamos a Chungungo y llegábamos a la sala a explicar la clase que llevaríamos a cabo ese día.

Una de las primeras clases que llevamos a cabo fue de la importancia de las colecciones biológicas. Las colecciones biológicas permiten documentar y almacenar la biodiversidad de una localidad, región o país, recogiendo una valiosa fuente de información para diversos estudios en ecología, zoología y genética, entre otros.

Aprendimos el protocolo de ingreso de los especímenes a una colección, trabajamos con colecciones osteológicas facilitadas por el acuario de la Universidad Católica del Norte. En esta clase, nuestro principal objeto de estudio fueron los restos óseos de un delfín nariz de botella, el cráneo, columna vertebral y aletas. A través de comparaciones morfológicas, los niños aprendieron sobre las similitudes y diferencias generales entre los mamíferos marinos y terrestres. Al comienzo de la clase, quedaron sorprendidos por el es-



Arriba

Salida a terreno de los niños para conocer la fauna local.

queleto y cráneo del delfín. Algunos comentaban entre ellos que era un cocodrilo o un dinosaurio, luego de entregarles algunas pistas, llegaron a la conclusión de que era un delfín. Al transcurrir la clase, los niños ya comenzaban a preguntarse cómo podían respirar estos hábiles mamíferos marinos, se asombraban observando que tenían cinco dedos en cada aleta, y que la gran columna vertebral era similar a la de ellos. Ya al final de la lección, nuestros alumnos ya conocían de qué manera se ingresaban los especímenes a una colección, la importancia de éstas e incluso que la “nariz” del delfín estaba en la zona dorsal, y que en realidad se le denominaba “espiráculo”.

Para sorpresa y alegría de nosotros, mientras arreglábamos nuestras cosas para tomar rumbo a la ciudad, los niños nos preguntaban con entusiasmo cuándo volveríamos de nuevo y con cuál animal los sorprenderíamos, estábamos en el camino correcto.

Trabajo en equipo

“Detrás de todo buen proyecto, hay un gran equipo”. Sin el gran trabajo llevado a cabo por los miembros de Agrupaex no habría sido posible la creación del Museo Escolar. Largos fines de semana y extensas jornadas de trabajo durante meses, fueron necesarias para remodelar, construir y adecuar la sala en la que algunos de los miembros de la agrupación tuvieron clases cuando cursaban Primero Básico hace cuarenta años atrás, y que hoy aquella sala que guarda recuerdos, se convertiría en el primer museo escolar de la región dejando atrás aquellas vivencias, abriendo el paso para las nuevas generaciones de alumnos.

Desde hace cuatro años Agrupaex trabaja en pro de los alumnos, cada uno de los miembros apadrina a un niño, y como grupo les organizan actividades de celebración en fechas festivas como el aniversario de la escuela o la fiesta de Navidad.



Es imposible relatar en esta ocasión cada una de las clases que tuvimos con los niños de Chungungo. Sin embargo, podemos mencionar algunos de los temas que abarcamos y los aprendizajes que tuvimos durante la ejecución del proyecto.

Problemáticas locales

A nivel mundial el tema del reciclaje ha comenzado a tomar mayor importancia si lo comparamos con algunas décadas atrás, esto se debe principalmente a que desechamos gran parte de lo que utilizamos, y ese consumo aumenta año tras año. Hablando sólo del plástico, en el año 2011 se fabricaron 280 millones de toneladas de plásticos en el planeta, del cual gran porcentaje termina como basura, y contaminación de macro y micro plástico en el medioambiente. Para abordar el efecto de los desechos sobre el medio ambiente, junto a los alumnos realizamos una limpieza y monitoreo de la playa de Cruz Grande. Antes, conversamos sobre el tema en la sala de clases, conociendo cómo los residuos plásticos afectan negativamente a la conservación de la biodiversidad, no solo como una problemática global, sino a nivel país y región.

Durante el recorrido en la costa, nos dimos cuenta que gran parte de la basura estaba compuesta por macro plásticos –tales como, tapas de botellas, restos de redes, envases de helado y nylon de pesca–, que luego en la sala de clases, los alumnos los transformaron en bellas obras de artes. Los cambios de actitudes en los niños frente a esta materia se deben efectuar de manera didáctica, entretenida y fácil de hacer, siendo capaces de transmitir el mensaje en sus propias casas, con sus padres, amigos y familiares.

Arriba

Trabajo practico de los niños en las playas de Chungungo.

Colecciones biológicas

Todo museo necesita de colecciones biológicas para su exposición, conservación o investigación. El Museo Escolar, sin ser menos, posee dentro de su colección invertebrados marinos (por ejemplo, bivalvos, equinodermos, porcelánidos) y vertebrados tanto aves marinas (como yuncos, cormoranes, pingüinos), reptiles marinos (tortuga olivácea) y mamíferos marinos (chungungo, delfín nariz de botella). A través de distintos métodos de colecta fuimos abasteciendo al Museo Escolar que ya empezaba a tomar forma: monitoreo en las playas con los alumnos en busca de material osteológico o de algún invertebrado que varó en la playa la noche anterior por alguna marejada; donaciones de los apoderados de la escuela; ayuda del buzo deportivo Helmo Pérez y donaciones de miembros de Agrupaex o la sala de colecciones de la Facultad de Ciencias del Mar de la Universidad Católica del Norte.

Recordamos con nostalgia y alegría la clase de “*Chondrichthyes*”, o en otras palabras tiburones o peces cartilaginosos. Aquel día contábamos con dos ejemplares muertos (macho y hembra) del tiburón pinta roja, que habían sido capturados incidentalmente en artes de pesca y donados para nuestra clase. La profesora Verónica nos recalca que una metodología práctica con los niños era fundamental para el interés de aprender, y que es muy distinto para ellos ver el sistema digestivo de un tiburón en un libro a tenerlo en vivo y en directo frente a sus ojos y manos. Los alumnos aquella vez, aprendieron sobre las características propias de los tiburones, las diferencias con otros grupos y cómo diferenciarlos sexualmente, gracias a que contábamos con individuo macho y hembra.

Como mencionamos hace algunas líneas atrás, evocamos esa clase con alegría, debido a que semanas posteriores tuvimos la visita del encargado Nacional del Fondo de Protección Ambiental, y una de las preguntas que efectuó a los niños fue si sabían cómo diferenciar un tiburón macho de uno hembra. Mauro Guzmán, de 11 años de edad, alumno de Quinto Básico, alzó su mano entusiasmado y de manera magistral respondió la pregunta, dejando sin palabras y con una pequeña sonrisa a tan importante visita. La profesora se nos acercó y repitió que estábamos haciendo un buen trabajo con nuestra metodología práctica de enseñanza.

Tenemos el recuerdo, también, de la clase de aves marinas, la cuales están de modo particular amenazadas. Principalmente, por actividades de origen antrópico como la introducción de especies invasoras en sitios de nidificación, la captura incidental en actividades

pesqueras, derrames de petróleo o la contaminación.

Mediante un censo de aves en la costa de Cruz Grande, los alumnos aprendieron a identificar las especies que visitan y residen en la costa de Chungungo, a su vez aprendieron la importancia de este sitio para la conservación de distintas especies. A pocos kilómetros frente a la costa de Chungungo se encuentra el islote Chungungo, lugar de nidificación de aves marinas como el pingüino de Humboldt, el piquero y la golondrina de mar chica (*Oceanite gracilis*). El islote es el único sitio conocido de nidificación en el mundo para esta especie de golondrina. Es así como los niños experimentaron sobre su biodiversidad local, cuáles eran sus principales amenazas, y de qué manera podemos aportar para la conservación del medio ambiente.

“Mi papá conoce muchos animales, él trabaja en el norte y la otra vez cuando lo fui a ver, estábamos paseando y le dije ‘mira papá, ahí hay un cormorán guanay’ y él me preguntó qué era eso, no sabía que era un pájaro y eso que trabaja en el mar”.

Shanelle, alumna de la escuela.

“Me gusta muchísimo (en referencia a las clases), porque vamos a la playa a buscar pequeños animales, además hemos aprendido a diseccionar a las especies de aves que encontramos muertas. Y todas esas especies van a estar en el museo después”.

Mauro Guzmán, alumno de la escuela.

Apoyo fundamental

No podemos olvidar que detrás de todo buen alumno hay un gran docente, padres y apoderados. Y es que el trabajo que realiza la profesora Verónica Cerda Espinoza está reflejado plenamente en la conducta y disciplina de los niños en la sala de clases. Una de las actitudes que nos sorprendieron, cuando comenzábamos el proyecto, fue que aun sin la presencia de la profesora en la sala de clases, por ejemplo cuando salía a recibirnos y conversar con nosotros, en el aula reinaba el silencio y el orden, ya que los estudiantes se quedaban trabajando y concentrados en sus actividades, comportamiento que en otras escuelas en la ciudad no es común.

Un pilar fundamental fueron los apoderados de los alumnos de la escuela. En cada viaje que hicimos durante los nueve meses de trabajo nos recibieron con mucha alegría y contaron cómo sus hijos estaban aprendiendo entusiasmados en nuestras visitas. Además, en cada clase, las madres se turnaban y nos esperaban con un

sabroso almuerzo, y en algunos casos nos despedían con una rica once. El apoyo de los apoderados estuvo reflejado, también, en el compromiso que asumieron ante la nueva forma de enseñanza y aprendizaje informal que presentamos. A medida que pasaban las clases, empezaron a formar parte del proceso preocupándose de informarnos cuando tenían o encontraban algún ejemplar que fuese de importancia para el Museo Escolar. En una ocasión, un apoderado nos dijo: “Tíos, mi marido un día en los roqueríos encontró un chungungo muerto y se lo llevó para la casa, les traeré el esqueleto para que lo dejen en el Museo y la gente pueda conocer este animal que es tan característico en esta localidad”. Hoy el esqueleto donado por uno de los apoderados está en exposición en el Museo Escolar Cruz Grande, y es una de las atracciones que la gente observa y le llama la atención.

Consideraciones finales

Así, luego de nueve meses de arduo trabajo en conjunto con los alumnos, la profesora, los apoderados y los miembros de Agrupaex logramos abrir las puertas de tan deseado museo. En la ceremonia de inauguración asistieron el alcalde de La Higuera, la seremi de Medioambiente de la región, autoridades del Fondo de Protección Ambiental, autoridades municipales, apoderados, alumnos y la comunidad de Chungungo. El público quedó sorprendido por el resultado final, ante los propios alumnos que actuaban como guías de su propio museo. El Museo Escolar Cruz Grande Chungungo mantiene sus puertas abiertas, cada vez que la gente visita el museo, los estudiantes se turnan para explicar cada una de las partes que componen su museo.

Nuestro desafío a futuro como gestores del proyecto, y de Agrupaex, es contar con recursos estables para mejorar la implementación del museo y abastecerlo de más colecciones. Así también, incentivar económicamente a los mismos apoderados o gente de Chungungo para que administren o se encarguen de la mantención del museo. Además, deseamos fomentar el desarrollo turístico en Chungungo, y que el museo sea parte del circuito de los turistas que visitan la localidad.

Como grupo, quedamos muy conformes con el desarrollo del proyecto y con la metodología de aprendizaje informal, ya que fuimos testigos del cambio de actitud, pensamiento y valoración de parte de los niños frente al patrimonio natural y cultural de su propia localidad y región.

El vuelo del cóndor por el Museo de la Ligua

— Darío Aguilera Manzano, Jenny Escobar Sanhueza y Robinson Garrido Garrido

El texto presenta una experiencia del Área Educativa del Museo La Ligua, la que creó cinco cuentos inspirados en las culturas originarias de la región, y ambientados en la museografía de su exposición permanente. Los relatos reúnen diversos recursos didácticos para niños y niñas, como marionetas, ilustraciones y música original.

Los Museos como espacio para aprendizajes significativos

Hoy en día podemos ver que nuevos desafíos se plantean en nuestra educación chilena, luego de conseguir una cobertura total educativa para todos nuestros niños y niñas, en el presente es discutido desde los diferentes actores como podemos mejorar la calidad de las enseñanzas en las aulas. A partir de estos planteamientos se ha comenzado a impulsar diversas reformas que apuntan a la evaluación de los aprendizajes, tanto de los alumnos como del profesorado.

En este nuevo escenario educativo, el aporte de la educación no formal entregada por los museos es una aliada fundamental para lograr aprendizajes significativos y una educación de calidad para nuestros estudiantes. En esta nueva perspectiva, nuestra institución, el Museo La Ligua, desde sus inicios ha destacado en la región por colaborar activamente en la formación de los niños y niñas de la provincia de Petorca, aportando, desde 1985, al rescate y la puesta en valor de la historia local y la valoración a nuestro patrimonio cultural.

En esta relación de simbiosis que hemos tenido durante 30 años como museo con la comunidades educativas de nuestra provincia, el Área Educativa ha sido pieza fundamental para lograr conectar-nos con las nuevas necesidades educativas de nuestros usuarios, desarrollando didácticas específicas para los diferentes ciclos de enseñanza, tanto en la educación parvularia, básica y media. Es en este marco, en que presentamos la experiencia “El vuelo del cóndor por el Museo de La Ligua”, iniciativa que busca promover una nueva forma de visita al museo para niños y niñas, mediante el enfoque de la animación pedagógica, que incluye la presentación de cuentos inéditos inspirados en la colecciones del museo y su exposición permanente, a través de cuentacuentos, y la integración de diversas disciplinas artísticas en su realización como teatro, títeres, danza, plástica y música en vivo, sumado a talleres prácticos. Se espera con ello acercar y fomentar el conocimiento del patrimonio natural y cultural de nuestro territorio en las comunidades educativas participantes, de manera de promover desde la infancia la valoración del patrimonio cultural local y, por consiguiente, su conservación. Este segmento de usuarios altamente estimulada por los nuevos medios audiovisuales, requieren esfuerzos tanto visuales como sonoros, y apuestas lúdicas e interactivas, y a su vez, mensajes claros y confiables en contenidos.

Por otro lado, diferentes estudios apuntan a la importancia de estimular al niño desde su primera infancia poniéndole énfasis en la etapa pre escolar y básica que es donde cognitivamente están más dispuestos a absorber e integrar nuevos mensajes y códigos de nuestra cultura. Es por eso que con este proyecto buscamos también incluir a nuestro museo al mundo mágico de los cuentos para compartir con los niños mensajes con alto nivel de conocimiento arqueológico e histórico-cultural local, pero con un mensaje amable y entretenido para los niños y niñas.

La animación pedagógica como propuesta de visita al museo

“El vuelo del cóndor por el Museo de La Ligua”, consiste en cinco cuentos inéditos creados por el Área Educativa inspirados en nuestras culturas originarias de nuestro valle y ambientados en la museografía de nuestras salas y exposición permanente. Los relatos reúnen diversos recursos didácticos para niños y niñas como marionetas, ilustraciones (presentados en formato caja kamishibai) y música original (en vivo) interactuando con el narrador o cuentacuento.



A su vez, fueron complementados con talleres prácticos que apuntaron reforzar el guion central de la historia.

A continuación detallaremos los cuentos y los talleres desarrollados:

1. “Kalfu mi primer guanaco”: el relato, ambientado en la sala “Mundo Prehispánico”, narra las aventuras de un niño perteneciente a una familia de cazadores-recolectores de la zona, quien participa en la primera cacería de un guanaco en la pre cordillera, a modo de rito de pasaje, finalizando con la creación de su primer petroglifo en honor a su primer cacería.

El taller invita a los niños y niñas a reproducir imágenes iconográficas de petroglifos de la zona precordillerana de nuestro valle, usando la técnica de grabado.

2. “El puco de Alantay”: la historia, también, ambientada en la sala “Mundo prehispánico”, cuenta cómo una niña se introduce en el mundo de la alfarería prehispánica diaguita guiada por su madre artesana, creando su primer puco de greda.

El taller invita a los niños y niñas a modelar un puco de greda a partir de técnicas alfareras precolombinas de nuestra zona.

3. “Tejedores en el tiempo”: el cuento, adaptado en la sala “Comunidad viva”, cuenta sobre el origen de la actividad textil de La Ligua, que nace en una familia de Valle Hermoso, y cómo una abuela le enseña a su nieta el arte del textil, que a su vez es traspasado de generación en generación hasta nuestros días.

Su taller consiste en la realización de una pieza textil con la técnica de la trama y la urdiembre.

Arriba

“El vuelo del cóndor por el Museo de La Ligua”, consiste en cinco cuentos inéditos creados por el Área Educativa inspirados en culturas originarias de la zona.

4. “Resurgir de los chinos”: la narración se inspira en la religiosidad popular presente en la provincia, especialmente, en el origen de los bailes chinos y su rol en la preservación del sincretismo religioso hispano-indígena.

El taller contempla recrear una cofradía de música y danza imitando a los bailes chinos, utilizando flautas hechas con cañas.

5. “El zapato del pirquinero”: el cuento está basado en las desventuras de dos mineros artesanales o pirquineros indígenas, y cómo éstos a través de su fe se salvan de un derrumbe.

Su taller contempla colorear diferentes herramientas ocupadas por los mineros, como picotas, lámparas a carburo y cascos.

Tabla resumen asistencia proyecto “El vuelo del cóndor por el Museo La Ligua” (junio-diciembre 2014).

Grupo	Nº personas	%
Estudiantes (párvulos y estudiantes de 1º a 4º básico)	3238	86
Profesores	262	7
Asistente de la educación	136	3
Padres y apoderados	146	4
Total	3782	100

Los cinco cuentos fueron muy bien recibidos por los profesores y parvularias destacándose la promoción entorno a nuestros pueblos originarios, historia local, y el fomento a la lectura, generando aprendizajes significativos en los niños y niñas, y a su vez generando una visita al museo diferente y creativa en las salas y espacios. Este exitoso proyecto en los primeros siete meses de implementación recibió 3 mil 238 niños y niñas de las cinco comunas de la Provincia de Petorca.

Actualmente sigue cultivando gran aceptación por parte las comunidades educativas de la región, presentándose “El cóndor” no sólo en el museo cada semana sino que su vuelo también ha comenzado a llegar a las escuelas y jardines infantiles de toda la región.

Autores y autoras

— Darío Aguilera Manzano

Licenciado en Antropología, mención Arqueología de la Universidad de Chile, Máster Universitario en Museología de la Universidad de Valladolid. Actualmente es director del Museo La Ligua, dependiente de la Ilustre Municipalidad de La Ligua.

— Víctor Bahamonde Brintrup

Profesor de Historia y Ciencias Sociales, licenciado en Educación e Historia de la Universidad de Valparaíso. Es encargado del Área de Educación del Museo Regional de Ancud de la Dirección de bibliotecas Archivos y Museos (Dibam).

— Alejandra Baradit Díaz

Profesora de Educación General Básica, con licenciatura en Educación, de la Universidad de Playa Ancha, y técnica en Educación Parvularia. Actualmente se desempeña en el Área Educativa del Museo de Historia Natural de Valparaíso.

— Magaly Cabral

Pedagoga, museóloga y Magister en Educación. Actualmente es directora Museo de la República de Río de Janeiro y, desde 1979, miembro de CECA Brasil.

— Daniel Castro Benítez

Maestro en Bellas Artes, músico, pedagogo e historiador. En la actualidad es director del Museo Nacional de Colombia. También dirigió la Casa Museo Quinta de Bolívar y el Museo de la Independencia Casa del Florero. Es un activo socio del ICOM Colombia, y actualmente es su presidente.

— Verónica Cerca Espinoza

Profesora de Estado. Por más de 20 años dirige la Escuela San Andrés de Cruz Grande, ubicada en la localidad de Chungungo, comuna de La Higuera, Región de Coquimbo. Durante el 2014 desarrolló, en conjunto con AGRUPAEX y la Universidad Católica del Norte, el proyecto Museo escolar Cruz Grande Chungungo.

— Matías Cornejo González

Licenciado en Artes Visuales, con mención en Escultura de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, y profesor de Educación Media con mención en Artes Visuales del Departamento de Estudios Pedagógicos de la misma casa de estudios. Actualmente realiza la investigación final conducente al grado de Magister en Educación en Museos y Galerías de Arte del Institute of Education, University College London (Reino Unido).

— Juan Pablo Cruz Gallardo

Licenciado en Artes Visuales, mención Pintura de la Universidad de Chile. Actualmente forma parte del área educativa del Museo de Historia Natural de Valparaíso.

— Susana Chacana Hidalgo

Profesora de Historia y Geografía, orientadora educacional, Magister en Educación, mención Gestión Educativa, y diplomada en Antropología Audiovisual. Actualmente es coordinadora de Educación y Extensión del Museo Regional de la Araucanía de la Dibam.

— Jenny Escobar Sanhueza

Gestora cultural. Actualmente se desempeña como personal técnico en el Área Educativa del Museo La Ligua. Realizó el Diplomado Virtual en Gestión Cultural de la Universidad de Chile.

— Lisa Flükiger

Ingeniero comercial, estudió en Kaufmännische Berufsmittelschule, Berna, Suiza, y en Swiss Mercantile Society, Londres, Reino Unido. Es encargada de la programación cultural y las relaciones públicas del Goethe-Institut en Santiago de Chile, y coordinadora del Programa de Pedagogía Museal en Chile y América Latina.

— Cristián G. Gallegos

Artista Visual y educador. Licenciado en Artes de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile, Licenciado en Educación de la Universidad Andrés Bello y Magister en Artes Visuales de la Universidad de Chile. Actualmente es dialogante –curador del Programa Educativo de la 10ª Bienal del Mercosur Mensajes de una Nueva América, a realizarse en Porto Alegre (Brasil). Miembro fundador de la Red Pedagogía de Museos Latinoamérica.

— Robinson Garrido Garrido

Profesor de Historia y Geografía de la Universidad Andrés Bello. En la actualidad es encargado Área Educativa del Museo La Ligua.

— Angélica Gellona Vial

Periodista de la Universidad Diego Portales, diplomada en Gestión Cultural de la Universidad Católica, y Máster en Historia y Gestión del Patrimonio Cultural de la Universidad de los Andes. Actualmente es directora –siendo socia y fundadora– de Gesto, Acción Cultural.

— Ana María González Galvis

Antropóloga de la Universidad de los Andes en

Bogotá, Colombia, con Magister en Comunicación Social de la Universidad Javeriana, de la misma ciudad. Actualmente se desempeña como profesional de Servicios Educativos en el Museo del Oro del Banco de la República de Bogotá.

— Rayén Gutiérrez Cortés

Licenciada en Historia, con mención en Estudios Culturales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es Magister en Museum Studies de University College London (UCL), y diplomada en Restauración y Conservación de Objetos Patrimoniales de la Universidad Alberto Hurtado. Entre los años 2013 y 2014, coordinó e implementó actividades de participación museal con comunidades.

— Patricio Gutiérrez Donoso

Licenciado en Historia y Ciencias Sociales, Magister en Historia mención en Historia de Chile y América por la Universidad de Valparaíso. Es director de carrera del Instituto de Historia y Ciencias Sociales, y coordinador las áreas de Pedagogía, Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y Prácticas iniciales, de la misma casa de estudios.

— Danilo Jara Cavieres

Licenciado en Historia de la Universidad de Valparaíso. Actualmente se desempeña como coinvestigador del Proyecto Fondart “Etnógrafos escolares. Descubriendo el patrimonio cultural inmaterial del Gran Valparaíso”. También es ayudante de investigación y elaboración de proyectos en el Centro de Estudios e Investigación Pedagógica de la Universidad de Valparaíso; coordinador general del Taller de Estudios Coloniales.

— Loreto Ledezma Labrín

Licenciada en Artes Visuales, especialidad pintura y fotografía, de la Universidad de Chile, y Magister en Gestión Cultural de la Universidad de Playa

Ancha. Desde 2008 coordina el Área Educativa de Artequin Viña del Mar, teniendo a cargo los contenidos de programas a público, exposiciones y material didáctico

— **Dusan Martinovic Andrade**

Profesor de pregrado de la Universidad de Magallanes, Magíster en educación Mención Curriculum de la misma casa de estudio. En la actualidad es encargado del Área Educativa del Museo Regional de Magallanes de la Dibam.

— **Carolina Maturana Ibáñez**

Licenciada en Historia de la Universidad de Valparaíso. Actualmente cursa el Diplomado “Derechos Humanos, Pedagogía de la Memoria y Políticas públicas” en la Fundación Henry Dunant, y realiza labores de coinvestigación educativa en el Proyecto Fondart “Etnógrafos Escolares. Descubriendo el patrimonio cultural inmaterial del Gran Valparaíso”. Es ayudante de investigación y elaboración de proyectos en el Centro de Estudios e Investigación Pedagógica de la Universidad de Valparaíso.

— **Diego Miranda Urbina**

Biólogo y Magíster en Ciencias del Mar (c) de la Universidad Católica del Norte (UCN). En la actualidad integra el programa Núcleo Milenio de Ecología y Manejo Sustentable de Islas Oceánicas, liderado por investigadores de la UCN y del Centro de Estudios Avanzados en Zonas Áridas (CEAZA, programa que pertenece a Conicyt). Ha desarrollado dos museos escolares en la comuna de Valdivia, y fue coordinador en el proyecto Museo Escolar Cruz Grande Chungungo. También, es profesor colaborador en la asignatura “Colecciones biológicas e introducción a la museología” de la UCN.

— **Rocío Montaña Muen**

Licenciada en Arquitectura, con mención en Proyecto y Diseño de la Universidad de Concepción.

Actualmente es monitora en el Centro Interactivo de Ciencias, Arte y Tecnología “CICAT”. Explora Conicyt, Universidad de Concepción.

— **Emma Nardi**

Profesora de Pedagogía Experimental de la Facultad de Educación de la Universidad Roma Tres, y miembro del Departamento de Planificación de Educación y Didáctica, entre otros cargos dentro de esta casa de estudios. Desde 1994 es responsable del Centro de Didáctica Museal. Actualmente, también, es presidenta internacional del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA, del Consejo Internacional de Museos, ICOM.

— **Camila Opazo Sepúlveda**

Arqueóloga de la Universidad de Chile y gestora cultural. Es diplomada en “Patrimonio, comunidad y cultura local” de la Universidad de Santiago. Se desempeña como docente en las universidades de Chile e Internacional SEK, donde imparte cursos sobre arqueología y patrimonio.

— **Eduardo Partarrieu Bravo**

Sociólogo de la Universidad Alberto Hurtado. En la actualidad es encargado del Área de Cultura de la Ilustre Municipalidad de Conchalí.

— **Helmo Pérez Ortiz**

Buzo profesional y encargado del Museo y Acuario de la Universidad Católica del Norte (UCN), sede Coquimbo. Durante más de 20 años ha integrado expediciones científicas que han cuantificado e identificado la diversidad marina de Chile. Es presidente de una organización social (AGRUPAEX) que tiene como objetivo apoyar el desarrollo de los escolares de la Escuela San Andrés de Cruz Grande Chungungo.

— **Paulina Pinto Paganini**

Licenciada en Artes, con mención en Teoría e Historia del Arte de la Universidad de Chile. Doctora

(Ph.D.) en Historia del Arte Contemporáneo de la Universidad de Roma “La Sapienza”. Desde 2015 se desempeña como encargada del Área de Educación del Museo Histórico Carabineros de Chile.

— **Matías Portflitt Toro**

Biólogo marino de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo. Desde 2010 a la fecha participa en distintos proyectos de difusión científica: “Astrofotografía”(2010-2011), “Ciencia ciudadana” (2013), “El rol de las aves marinas en el ecosistema” (2013), “Creación del primer museo escolar en la región de Coquimbo” (2014), y Acortando la brecha entre niños/jóvenes/adultos con capacidades especiales a la ciencia y biodiversidad marina” (2014).

— **Patricia Reutter Alert**

Coach Ontológico The Newfield Network, profesora Danza Primal, y egresada de Psicología Transpersonal Chile. Formada en París con Arno Stern en Semiología de la Expresión, y tintorera por más de 33 años. Creadora de Colorearte, para apoyar la educación a través del arte y Gerente General de Anilinas Montblanc.

— **Mylene Seguel Fuenzalida**

Bióloga Marina de la Universidad Católica del Norte. En la actualidad realizó estudios en ejemplares de tiburones pertenecientes a la sala de colección de la Universidad Católica del Norte.

— **Mauricio Soldavino Rojas**

Profesor de Educación General Básica del Instituto Profesional Luis Galdámez, Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, diplomado en “Patrimonio, comunidad y cultura local” de la Universidad de Santiago, y becario 2014 de International Visitor Leadership Program en “Managing Museum Educational Programs” (Estados Unidos). Desde 2008 forma parte del equipo del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional.

— **Isabella Sottolichio Cortés**

Bachiller en Filosofía y Humanidades, Licenciada en Lengua y Literatura, Master en Biblioteca y Patrimonio Documental. Actualmente es jefa de la Biblioteca Centro Cívico Cultural de la comuna El Bosque.

— **Marcela Torres Hidalgo**

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, diplomada en “Patrimonio, comunidad y cultura local” en la Universidad de Santiago de Chile, y becaria 2014 de International Visitor Leadership Program en “Managing Museum Educational Programs” (Estados Unidos). En 1988 ingresó al Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional, donde se ha desempeñado como encargada del Departamento en dos periodos: de 1992 a 1995, y desde 2010 hasta la fecha.

— **Alejandra Valdés Raczynski**

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es gerente de Asuntos Corporativos y Comunicaciones Fundación Mustakis, y directora de la misma organización. Ha desarrollado en los últimos 20 años la labor de gestor cultural y emprendedor social.

— **Carla Vargas Villarroel**

Licenciada en Historia de la Universidad de Chile, y Licenciada en Educación y Profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Gabriela Mistral. Es profesora y encargada del Área de Historia y Ciencias Sociales en el Colegio Juan Luis Undurraga Aninat, perteneciente a la Fundación Belén Educa.

— **Fernanda Venegas Adriaola**

Profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, diplomada en “Patrimonio, comunidad y cultura local” de la Universidad de Santiago. Así mismo fue becaria 2014 de International Visitor Leadership Program

en “Managing Museum Educational Programs” (Estados Unidos). En 2011 ingresó al Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional, donde trabajó hasta 2015. Actualmente se encuentra en comisión de estudios realizando un Magister en Patrimonio Cultural en University College London gracias a una Beca Chile.

— Ángelo Villagrán Olivares

Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Licenciado en Historia y Licenciado en Educación de la Universidad de Valparaíso. Actualmente se desempeña como coinvestigador del Proyecto Fondart “Etnógrafos Escolares. Descubriendo el patrimonio cultural inmaterial del Gran Valparaíso”. Es ayudante de investigación y elaboración de proyectos en el Centro de Estudios e Investigación Pedagógica de la Universidad de Valparaíso, y director del Área de Extensión de la Sociedad de Historia del Marga Marga.

— Andrea Vivar Morales

Profesora de Enseñanza General Básica, y licenciada en Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Es encargada del Departamento Educación y Mediación Museo de Historia Natural de Valparaíso.

*

Los siguientes profesionales Macarena Abarca (profesora de Artes Visuales MAPA); Gonzalo Bustamante (mediador RMA); Malen Cayupi (socióloga MAPA), Bárbara Chávez (socióloga RMA); Camila Rojas (artista visual) y Emilio Terán (mediador RMA), presentaron su ponencia como equipos de:

Red Mediación Artística (RMA) desde el 2012 se dedica a investigar, difundir y promover la mediación artística y cultural en el país, experiencia colectiva de diálogo e interacción con nuestro entorno.

Área de Educación del Museo de Arte Popular American, de la Universidad de Chile, (MAPA) se

rearticula el año 2013 para mediar las exposiciones del museo, generando un diálogo entre los públicos, las comunidades educativas y los artesanos.

Comité organizador

Luis Alegría
Jefe de Educación y Audiencias(s) del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, socio del ICOM Chile.

Patricia Herrera
Académica, presidenta del Comité de Educación y Acción Cultural, CECA- ICOM Chile, y directora del ICOM Chile.

Cecilia Infante
Encargada de Educación de la Subdirección de Museos, Dibam.

Leonardo Mellado
Director del Museo Violeta Parra, vicepresidente del ICOM Chile.

Delia Pizarro
Periodista del Departamento de Comunicaciones de la Dibam, secretaria del ICOM Chile.

Macarena Ruiz
Directora ejecutiva de Artequín Viña del Mar, miembro de CECA-Chile.

Valeria Vera
Directora de Educación del Museo Interactivo Mirador, MIM, y vicepresidenta de CECA-Chile.

Organiza

CECA CHILE

dibam | DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

EL PATRIMONIO DE CHILE

S N M Subdirección Nacional de Museos

Colabora



Auspicia



