

Museo e inclusión



Memorias del IX Encuentro anual de equipos educativos de museos, Santiago 2019

Subdirección Nacional de Museos,
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

ISSN 0719-8485

Museo e inclusión



Memorias del IX Encuentro anual de equipos educativos de museos

Subdirección Nacional de Museos,
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

Santiago, 22 y 23 de agosto de 2019

ISSN 0719-8485

N. de la E.: esta publicación puede ser tanto leída como escuchada, desde cualquier dispositivo móvil con la función activada. En atención a ello, los pies de foto describen las imágenes con relativo detalle. Agradecemos las «Consideraciones para la elaboración de documentos accesibles», compartidas desde Senadis, y su aplicación por parte de Estudio Vicencio y su equipo de diseño. Cualquier error u omisión en este ámbito es, por cierto, de nuestra responsabilidad.



Índice

1 Presentaciones

- 6 **Presentación**
Alan Trampe
- 8 **Museo e inclusión. IX Encuentro anual de equipos educativos de museos del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural**
Irene De la Jara

2 Diálogos

- 22 **El derecho a la educación de personas en situación de movilidad**
Paula Klenner
- 34 **Toma de conciencia sobre inclusión y discapacidad**
Andrea Rojas
- 40 **Todos hacemos historia**
Leonardo Mellado, Mauricio Soldavino, Marcela Torres y Pablo Soto
- 48 **Experiencia y reflexiones en torno al programa destinado a personas ciegas y limitadas visuales en el Museo de Historia Natural de Concepción**
Evelyn Elgueta
- 54 **Interviniendo el museo desde la cárcel: Patrimonio y memorias escolares de estudiantes privados de libertad**
Fernanda Venegas
- 60 **Museos y personas con discapacidad. Algunas claves para generar inclusión**
Natalia Miralles
- 66 **Lazarillo, una tecnología para acercar la cultura a personas con ceguera**
Miguel González

- 72 **¿Patrimonio lo hacemos todos y todas? Migración, identidades e inclusión en la escuela**
Carla Vargas

3 Itinerarios

- 78 **Brigada antirracista**
Astrid González
- 82 **Convivir: Yungay lo hacemos tod@s. Una exposición participativa en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos**
Jordi Huguet
- 86 **Centro creativo inclusivo de arte contemporáneo (2018-2019)**
Paula Caballería
- 92 **Visita educativa «Yo canto a la diferencia». 5º básico a 4º medio (integración)**
Esteban Torres

4 Performance

- 102 **Producción gráfica medicina emocional**
César Valencia

5 Taller

- 108 **¿Cómo avanzamos en la inclusión museal? Herramientas para diagnosticar la inclusión en espacios museales**
Candela Arellano
- 112 **Palabras finales**
Irene De la Jara
- 116 **Participantes IX Encuentro anual de equipos educativos de museos**

1

Presentaciones





Imagen A. El director del Museo Benjamín Vicuña Mackenna, Ricardo Brodsky, entrega palabras de bienvenida a educadoras y educadores. Fotografía: Paulina Reyes.

Imágenes B y C. Comenzando la segunda jornada, el director del Museo Benjamín Vicuña Mackenna y el subdirector de Museos, Alan Trampe, reflexionan en torno a la temática del Encuentro. Fotografías: Andrea Torres y Paulina Reyes.

Presentación

SUBDIRECCIÓN NACIONAL DE MUSEOS

Que la vocación social de los museos es un fundamento estructurante de su esencia, es para muchos una certeza. Sin embargo, aún hoy podemos preguntarnos: ¿Es posible un museo excluyente? Sí. ¿Tiene sentido? Ciertamente, no.

Cada día se hace más evidente que el fin último de los museos constituye un compromiso con el bienestar y la calidad de vida de las personas. Este propósito, que implica por cierto una responsabilidad, no debiera hacer distinciones de ninguna naturaleza. En ese sentido, vale hacer notar que la exclusión en un museo puede operar de distintas formas, por lo que preguntarse por la validez de esas prácticas es un ejercicio preliminar para mirarnos crítica y propositivamente.

Los museos debieran ser de todas/es/os, con todas/es/os y para todas/es/os; esa es la clave de su proyección y sustentabilidad en el siglo XXI. El gran desafío está en cómo validarse ante las sociedades / comunidades / personas tanto desde el reconocimiento de su labor y la valorización de su aporte, como desde la diversidad efectiva que sean capaces de incorporar en sus narrativas.



Imagen 1. Grupo de estudiantes en patio de Los Tilos, al interior del Museo de la Educación Gabriela Mistral, uno de los museos donde se realizó el Encuentro. Fotografía: Felipe Infante, archivo Subdirección Nacional de Museos.



Imagen 2. Fachada del Museo Benjamín Vicuña Mackenna. En algunas de sus salas se desarrollaron parte de las actividades del Encuentro. Fotografía: Felipe Infante, archivo Subdirección Nacional de Museos.

De inclusión se viene hablando hace muchos años: estudios y diversos trabajos académicos dan cuenta de la relevancia de la discusión. Sin embargo, creemos que lo importante hoy es *ser* inclusivos/es/os: actuar coherente y permanentemente para que la inclusión sea parte fundante del accionar de las instituciones. En este contexto, los museos deben generar criterios e instrumentos que contribuyan a eliminar o disminuir al máximo las barreras de acceso.

El mundo sigue cambiando, esto es evidente. Pero hay situaciones e instituciones que se resisten al cambio. La indolencia y la discriminación perduran, muchas veces de manera solapada, pero siguen ahí, deshumanizando a la humanidad. Los museos como plataformas de gestión patrimonial –asumiendo todas las complejidades y los desafíos que esto implica– están trabajando en esa dirección y algunos de los ejemplos de esta cruzada son los que se pueden encontrar en esta publicación.

Creatividad, compromiso, afecto y dedicación son los cimientos del accionar que los museos llevan adelante para acercar, acoger e involucrar al más amplio universo de personas, desde la más temprana infancia. Probablemente, nuevas formas de barreras volverán a producirse, por ello es necesario que los museos no cejen en la responsabilidad de identificarlas y combatirlas, haciendo de la inclusión un valor y un principio de su gestión.

Alan Trampe Torrejón
Subdirector Nacional de Museos



Museo e inclusión. IX Encuentro anual de equipos educativos de museos del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

IRENE DE LA JARA MORALES

Encargada Área Educativa

Subdirección Nacional de Museos

La inclusión social

La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él.

PAULO FREIRE

¿De qué hablamos cuando decimos inclusión? ¿Qué implica la inclusión y cuál es el camino para que sea real y no cosmética? ¿Cuál es el rol de los museos en este contexto?

La inclusión es social, así, con apellido, pues el término encierra en su espíritu el argumento de lo compartido. La inclusión social implica aspectos profundos, relacionados con la injusticia y la desigualdad, que se van a materializar de distintas formas. Buvinic (2004) identifica algunas de ellas:

- Desventajas acumulativas: es el caso de quienes sufren dos o más formas de exclusión, como podrían ser la clase y el origen, por ejemplo. En algunos países latinoamericanos, personas que viven con VIH/SIDA sufren la doble desventaja al tratarse de mujeres, a quienes se las responsabiliza mayormente de la transmisión del virus.
- Pobreza: refiere no solo a la carencia de bienes, sino también a la falta de oportunidades, lo que muchas veces deriva en la imposibilidad de cubrir necesidades básicas. La pobreza, señala Buvinic (2004), es permanente antes que transitoria y, especialmente en algunos países latinoamericanos, el desarrollo



Imagen 1. Educador del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, mostrando un panel con los objetos que las comunidades migrantes han destacado como memorables. Fotografía: Andrea Torres.

humano es inferior al Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (salud, educación, ingreso per cápita).

- Invisibilidad: se trata de una palabra que no solo apela metafóricamente a un tipo de exclusión; se habla de invisibilidad cuando la exclusión es tan extrema que, sobre todo en el caso de la infancia, las personas terminan siendo invisibles para las estadísticas y para los distintos sistemas de un Estado. Unicef (2005: 36), al respecto, señala que niñas y niños:

[...] corren el riesgo de ser menos visibles dentro de sus comunidades y sociedades cuando no asisten a la escuela, cuando se les encierra en los lugares de trabajo o se les explota de cualquier otra forma, cuando sufren malos tratos o actos de violencia fuera del entorno familiar, o simplemente cuando no se les considera ni se les trata como niños. Asimismo, desaparecen de la esfera pública cuando el Estado no reconoce ni registra jurídica u oficialmente su existencia ni su identidad, o si se les excluye sistemáticamente de las encuestas estadísticas y de las políticas y programas estatales. Pero incluso a veces pasan por alto las dificultades de los niños y niñas cuando son perfectamente visibles, como es el caso de los que trabajan en las calles.

Todos ellos, sin excepción, necesitan un nivel de protección que hasta ahora es evidente que el mundo no ha sabido darles.

La invisibilidad es la indiferencia hecha carne, y opera en distintos niveles de la sociedad. Pero esto se agrava cuando a nivel de Estado la niñez es invisibilizada, pues quedan fuera de programas sociales importantes, vulnerándoles además sus derechos.

Para otros grupos –como migrantes, por ejemplo–, la invisibilidad es igual de compleja, puesto que las desigualdades que sufren también afectan a las familias que se quedan en los países de origen y que dependen de ellos. La invisibilidad es un mecanismo que afecta la dignidad de cualquier grupo que la padezca, pues las personas no solo quedan al margen de programas o políticas, sino que se les resta de cualquier tipo de acuerdo social. Sufren la explotación y quedan expuestos a las decisiones de los grupos de poder, decisiones que muchas veces se aceptan porque la persona ha llegado al máximo de su resistencia (Sierra 2017).



Imagen 2. Educadoras y educadores de museos conociendo el proyecto del Museo de la Memoria, mediante una visita guiada. Fotografía: Paulina Reyes.

- Estigma y discriminación: el estigma es una marca o un rasgo que hace que la persona portadora, se convierta en sujeto de discriminaciones. Buvinic (2004: 9) señala que:

La estigmatización asocia las diferencias humanas compartidas por un grupo con atributos negativos que separan a los individuos entre 'nosotros' y 'ellos', y reduce el estatus de 'ellos'. Las diferencias de poder están en la esencia de lo que es el estigma, debido a que los grupos con escaso poder no están en condiciones de estigmatizar a otros.

La discriminación, como producto del estigma, puede darse como efecto de la autoridad o del poder social, pero también como una forma de autodiscriminación, pues la fuerza segregadora es tan profunda que los mismos individuos prefieren marginarse de ciertos empleos, de determinados lugares, de la defensa de sus derechos, de eventos culturales, etc.

Esta breve descripción de las formas que adquiere la injusticia y la desigualdad, permite reconocer que grupos como niñas y niños (refugiados, en zonas de conflicto, enfermos, pobres, huérfanos); migrantes; comunidades indígenas; personas con discapacidad; personas ancianas; poblaciones rurales; personas con VIH y comunidades enteras que viven por debajo de la línea de la pobreza, se enfrentan con barreras económicas y culturales permanentes muy difíciles de superar. Por tanto, las políticas o los programas de inclusión social no solo son necesarios, sino que constituyen un deber, por cuanto cualquiera de estas formas atenta contra los derechos humanos o pone en riesgo las condiciones para su cumplimiento. Según Álvarez y colaboradores (2011: 77): «El derecho internacional y el interamericano han establecido el deber de los Estados de garantizar el ejercicio de los derechos humanos en condiciones de igualdad y libres de toda forma de discriminación».

A pesar de reconocer los contextos en donde la inclusión parece necesaria y de comprender su valor político y social, se hace difícil su definición, por variadas razones: primero, se la da por hecho, es decir, se presume que todos entienden más o menos lo mismo. De aquí deriva que se use la palabra inclusión para referirse a políticas públicas, programas sociales, experiencias pedagógicas, etc. Segundo, se la suele definir en oposición a la exclusión, binarismo que ha impedido conocer sus propias lógicas, la pluralidad de sus campos de acción y sus particulares estructuras de análisis. Tercero, la carga más bien política del concepto impide una mirada más académica; los distintos actores que la promueven (sociedad civil, familias, escuelas, partidos políticos, entre otros) sostienen distintas perspectivas y orientaciones, haciendo muy difícil el análisis y más compleja una definición. Cuarto, no hay claridad respecto de lo que distingue a la inclusión de otros procesos como integración, igualdad o justicia social (Sandoval 2017). El nivel de generalidad y la escasa elaboración teórica (Fernández 2016) complican la identificación de sus dimensiones y medios para lograrla. Finalmente, un inconveniente bastante generalizado es que, por una parte, se entiende la inclusión preferentemente en el contexto de la discapacidad y, por otra, se la circunscribe únicamente a las posibilidades de acceso.



Imágenes 3 y 4. Panel con objetos donde aparecen cruces, fotografías, plantas y un dibujo donde se lee: «Yo me la llevaría porque es muy baliosa y me la compro mi abuela». Fotografías: Fernanda Venegas y Andrea Torres.





Imagen 5. Educadora explicando al grupo el proyecto de inclusión, en las dependencias del Museo de Artes Visuales. Fotografía: Paulina Reyes.

La discusión se vuelve todavía más interesante cuando se interpelan sus propósitos, pues la inclusión implicaría que hay quienes están fuera y hay que traerlos dentro. El punto es: ¿quieren todas las personas estar dentro? ¿Quién decide que ese determinado «dentro» es importante y significativo? ¿Dónde se rompe la línea entre el derecho y la caridad? Considerar a los de adentro y los de afuera, lo incluido y lo excluido, obedece a una lógica dicotómica que se aleja de la realidad, dado que impide pensar la inclusión en términos de gradualidad (Sandoval 2017) y de proceso, incluso impide pensarla desde los llamados «excluidos». Desde el punto de vista del ejercicio del poder, estas preguntas deberían ayudarnos a pensar de qué manera estamos mirando la diferencia, pues si son los «incluidos» quienes generan los discursos y las verdades respecto de un determinado orden social, entonces la inclusión se vuelve ella misma una nueva forma de sometimiento, pues las verdades construidas trascienden lo académico para penetrar en el tejido social en forma de reglas que deben ser acatadas (Foucault 1980). Desde esta perspectiva, ¿no es acaso la inclusión social una invitación a ser y actuar dentro de un marco de normalidad extraño a otros y otras? ¿No se convierte en una forma de ejercicio de

poder para hacer entrar a otros y otras a un lugar que les es ajeno? Al respecto, Foucault (1980: 140) señala:

El poder no cesa de preguntarnos, de indagar, de registrar, institucionaliza la pesquisa de la verdad, la profesionaliza, la recompensa. En el fondo, tenemos que producir verdad igual que tenemos que producir riquezas. Por otro lado, también estamos sometidos a la verdad en el sentido en que la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero que, al menos en parte, decide, transmite, empuja efectos de poder. Después de todo somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o a morir en función de discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder.



Imagen 6. Grupo de educadoras y educadores de museos, atendiendo la presentación de Paula Caballería, educadora del Museo de Artes Visuales. Fotografía: Andrea Torres.

Al entender la multidimensionalidad y la complejidad de la inclusión social, recogiendo al mismo tiempo las tensiones que del término derivan al contrastarlo con discursos hegemónicos construidos sobre los cuerpos y sobre los espacios, y al reconocer –como señala Sandoval (2017)– que damos por hecho su definición adjudicándole un valor social, especialmente porque vemos en ella el espíritu de un derecho humano a ser bien tratadas y bien tratados, es que podemos aproximarnos a una definición que observa la inclusión como:

[un] proceso mediante el cual las sociedades, principalmente encarnadas en el Estado Social, incorporan de forma efectiva y sustantiva a diversas personas y grupos en los mecanismos articulados o interdependientes de redistribución y reconocimiento, para protegerlos de las desventajas que producen los ámbitos económico, político y social, con la finalidad última de que estas personas puedan lograr y llevar la vida que consideran vale la pena vivir (Sandoval 2017: 84).

Más que de normalizar los espacios, se trata de garantizar que estos permitan la participación y otorguen posibilidades de acción, pensamiento y sentimiento a todas las personas; de comprender que son nuestros prejuicios los que constituyen la mayor barrera para reconocer que la diferencia existe y que no constituye una excusa para transgredir derechos; de comprender que al vulnerar los derechos de *algunos* los *otros* también pierden en la ecuación, pues se desaprovechan instancias de aprendizaje; de dejar de hablar de inclusión a espaldas de aquellos a quienes queremos proteger (por muy buenas intenciones que esta acción suponga) y, finalmente, se trata de dejar de apelar a una sociedad homogénea que evalúa la diferencia como amenaza. En este sentido, es importante advertir que la base de la marginación tiene componentes económicos y culturales, ambos muy generalizados en la sociedad, entrecruzados y arraigados en formas prácticas perjudiciales para un grupo determinado de personas, por lo que, más allá de admitir su existencia, lo que se requiere son procesos de deconstrucción que transformen las estructuras de valoración (Fraser 2011). No es sencillo, pero es posible.

Quizá la tarea sea discutir –desde un punto de vista práctico y teórico– cuándo es inclusión, cuándo es integración, cuándo es cohesión o cuándo es otra cosa. A falta de otra expresión, debiéramos entender la inclusión social como una discusión abierta, inconclusa, posible de ser mejorada y embellecida, construida con, por y para todas las personas. No hacerlo podría, por una parte, constituir una negligencia, especialmente en el ámbito educativo, puesto que lejos de constatar desigualdades e injusticias podríamos profundizar en ellas o crear nuevas formas de exclusión, y, por otra parte, no hablarlo podría atentar contra el derecho más humano: el de la dignidad.

El rol de los museos

Podemos decir que nada es externo o ajeno a nada. Esta manera de concebir la vida no tiene cabida en el esquema explicativo cartesiano que por distinguir termina separando, dicotomizando, diseccionando, yuxtaponiendo. Quizá desde una perspectiva ecologista se logre entender algo de esto...

ALEJANDRO CUSSIÁNOVICH

Sabemos que la diversidad es una situación humana; es inherente a la vida. Escudriñar en la diferencia para hacerla visible (incluso desde un noble propósito), puede, por un lado, encubrir formas solapadas de desigualdad (Ramos 2012) e injusticia social al otorgar argumentos para separar-nos, diferenciar-nos y distinguir-nos del resto, generando relaciones asimétricas en las cuales «el otro» nunca soy yo. Por otro lado, el ejercicio podría justificar formas pedagógicas homogeneizadoras, en el entendido de que existe una manera o un determinado orden social para estar en el mundo y esa forma siempre es la mía. Sin embargo, a pesar de estos riesgos radicales, debatir y explorar las dimensiones de la diversidad –como condición humana– (Gimeno 2009) y de la desigualdad –como construcción– es esencial para transitar los caminos de la inclusión social. En el caso del ámbito educativo, hablar de inclusión se transforma, por lo general, en una oferta de cuotas relacionada con la posibilidad de acceso; sin embargo, esa sola acción no garantiza la inclusión social y hasta puede convertirse en otra forma de exclusión. Por ejemplo, en el caso de una persona con discapacidad auditiva, estar en medio de oyentes que desconocen su lengua no solo va a entorpecer el entendimiento, sino que la exclusión se volverá más profunda para ella. El espacio, tanto físico como social y cultural, discapacita y excluye.

Imagen 7. Grupo de educadoras y educadores de museos, atendiendo la presentación de Paula Caballería, educadora del Museo de Artes Visuales. Fotografía: Paulina Reyes.



Sabemos que la educación inclusiva es una posibilidad para las escuelas, sin embargo, el «currículum educativo separado podría resultar más apropiado para la enseñanza de lenguas indígenas» (Buvinic 2004: 19) o para poblaciones migrantes. La discusión sobre inclusión social, por lo tanto, implica revisar antes otras nociones igual de complejas, como diferencia o diversidad, pues al tratarse de construcciones sociales, «‘nosotros’ que nombramos a los ‘otros’, somos también ‘otros’ para ‘ellos’. Bajo esta perspectiva esto significa que son y somos ‘otros’ a partir de determinadas categorías o criterios» (Ramos 2012: 94). En consecuencia, del tratamiento que reciba la diferencia derivarán determinadas acciones. No basta con constatar la diferencia (que de hecho existe porque se ha construido una distinción), sino que es necesario operar sobre ella en atención a lo que consideraríamos un derecho vulnerado o el incumplimiento de un propósito mayor, como podría ser la asistencia a la escuela. No basta con señalar que una persona es sorda, lo importante es identificar si ello constituye una desventaja, pues la distinción por la distinción es inofensiva. Ramos (2012: 93) señala:

La diversidad y la diferencia no implican un rol en sí mismas, no ofrecen ventajas o desventajas que vengan con ellas de manera inherente; para poder especificar esto, se requiere de una serie de condiciones y circunstancias que lo hagan posible, pero que se encuentran fuera de la indicación de las diferencias mismas; así, los criterios, los parámetros, las categorías que se emplean o que se utilizan son simplemente elementos que permiten indicar y distinguir.

Una vez hecha la distinción, se pueden hacer análisis e interpretaciones acerca de sus implicaciones en términos de ventajas, por ejemplo, para determinados grupos en detrimento de otros.

Desde el punto de vista educativo, los museos también están siendo interpelados, pues la idea de «museo catálogo» hace ya varias décadas que dejó de ser una alternativa educativa. En el IX Encuentro anual de equipos educativos de museos, desarrollado en Santiago los días 22 y 23 de agosto de 2019, se planteó la idea de que estas instituciones deben ser accesibles desde la movilidad física; desde lo comunicacional, entendido como lo relativo a la difusión, y desde lo cognitivo, referido a la claridad de los mensajes. Se señala que un museo inclusivo debe, necesariamente, ser evaluativo, lo que implica, por cierto, generar instrumentos que releven aquellos aspectos en los que necesitamos intervenir. Según Ramos (2012), las distinciones dan significado a las operaciones de una determinada institución y permiten que ella continúe operando, sin embargo, y solo para precisar, estas operaciones no deben ser vistas con el único propósito de que la institución siga funcionando, sino –y más bien– deben velar por un funcionamiento que tenga sentido para todas las personas. Desde esta perspectiva, lo que se propone no solo es que esa distinción (esa diferencia evaluada) otorgue una determinada operatividad en el museo, sino que contribuya a mirar los aspectos obstaculizadores de la propia institución.



Imágenes 8 y 9. Educadoras y educadores de distintos museos del país, en la presentación del Museo de Artes Visuales. Fotografías: Paulina Reyes e Irene De la Jara.

Cabe hacer notar que una cuestión fundamental en la toma de cualquier decisión, es contar con la voz de las personas para quienes se desarrollan las operaciones institucionales; cualquier acción a espaldas de las comunidades de trabajo implica un tipo de ejercicio que margina. Trabajar y llevar adelante las tareas por y con la diversidad, es una forma de garantizar que lo diverso no derive en lo desigual, pues como nos advierte Gimeno (2009: 112):

Todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad. Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades.

Los museos tienen, por lo tanto, una posibilidad inédita de levantar nuevas perspectivas de sí mismos. Comenzar (o continuar, en algunos casos) la conversación sobre la diferencia, la diversidad y la desigualdad, reconociendo y recogiendo las complejidades y contradicciones del fenómeno, constituye una antesala necesaria para recorrer la vía de la inclusión.

Referencias

- Álvarez, E.; N. Colledani e I. González, 2011.** Discriminación y exclusión. En *Desigualdad e inclusión social en Las Américas. 14 ensayos*. H. De Zela; P. Esquenazi, A. Briones y G. Ochoa, eds., pp. 77-95. San José de Costa Rica: Organización de los Estados Americanos.
- Buvinic, M., 2004.** La inclusión social en América Latina. En *Inclusión social y desarrollo económico en América Latina*. M. Buvinic, J. Mazza, J. Pungiluppi y R. Deutsch, eds., pp. 3-36. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cussiánovich, A., 2010.** *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: lfejant.
- Fernández, L., 2016.** Reflexiones acerca de las potencialidades y limitaciones de la inclusión social. *Persona y sociedad* 30 [1]: 63-82. [En línea] <https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/102> [Acceso: diciembre de 2019].
- Foucault, M., 1980.** *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa.
- Fraser, N., 2011.** ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». [En línea] [https://www.consensocivico.com.ar/uploads/5a25b95078cfa-Fraser-redist-reconoc-dilem-justicia%20era%20postsocialista\(cc\).pdf](https://www.consensocivico.com.ar/uploads/5a25b95078cfa-Fraser-redist-reconoc-dilem-justicia%20era%20postsocialista(cc).pdf) [Acceso: diciembre de 2019].
- Freire, P., 2012.** *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gimeno, J., 2009.** La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*, E. Tenti Fanfani, comp., pp. 111-124. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / UNESCO.
- Ramos, J., 2012.** Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de educación de adultos* 34 [1]: 76-96. [En línea] <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545090006.pdf> [Acceso: diciembre de 2019].
- Sandoval, B., 2017.** ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *Ehquidad. Revista Internacional de políticas de bienestar y trabajo social* 5: 71-108.
- Sierra, M., 2017.** La sociedad de los invisibles. Su itinerario y olvido. [En línea] <https://www.alainet.org/es/articulo/189766> [Acceso: diciembre de 2019].
- Unicef, 2005.** *Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

2

Diálogos

El patrimonio es un concepto no acabado, siempre en construcción. Quizás el hecho de poder mantener la discusión abierta, sea una oportunidad para no quedarnos atrapadas y atrapados en definiciones reduccionistas, desconectadas de realidades que no vemos o sometidas a sistemas mezquinos.

En estos encuentros, los diálogos nos ayudan a ampliar la mirada, a enriquecer los enfoques y a situarnos en lugares nuevos... todo es temporal, pues sabemos que el patrimonio es un territorio sobre el que permanentemente caminamos.



Imagen A. Fernanda Venegas durante su presentación en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Fotografía: Andrea Torres.

Imagen B. Andrea Rojas, de Senadis, exponiendo en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Fotografía: Andrea Torres.

Imagen C. Miguel González, de Lazarillo, antes de su presentación en el Museo Benjamín Vicuña Mackenna. Fotografía: Paulina Reyes.



B



C



El derecho a la educación de personas en situación de movilidad

PAULA KLENNER FORTTES

Coordinadora asociada de programa

Sección Educación 2030 y Movilidad Humana

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-of-people-on-the-move/>

Fotografías: Felipe Infante,

archivo Subdirección Nacional de Museos

A lo largo de la historia de América Latina y el Caribe, la movilidad humana ha tenido un rol protagónico y en el cual es posible reconocer tres patrones aún plenamente vigentes: la emigración al exterior de la región, la inmigración de ultramar y los intercambios intrarregionales. Sin embargo, estos tres patrones han experimentado cambios durante la última década. Al tiempo que se ha observado una disminución de la emigración al exterior y de la inmigración de ultramar, los intercambios intrarregionales han aumentado progresivamente (Martínez y Orrego 2016). Al respecto, la información censal disponible indica que las personas migrantes intrarregionales representan el 63% del total de la inmigración en la región (Martínez *et al.* 2014). Durante los últimos años, este aumento ha estado también acompañado de mayor dinamismo y diversificación de los flujos migratorios internacionales, que ha transformado los patrones de la migración intrarregional.

Actualmente, es posible identificar tres tendencias centrales de movilidad humana, cada una acompañada por variables que impactan la forma que adopta, las necesidades de protección de sus protagonistas y el tipo de estrategias políticas desarrolladas para su abordaje. Estas tendencias son, en primer lugar, la consolidación de América Latina como una región de tránsito y destino para la población caribeña, destacando la población procedente de Haití y Cuba (OIM 2017). En segundo lugar, el proceso de emigración de personas venezolanas hacia destinos regionales y extrarregionales, cuya tendencia ya fuera identificada en el año 2016 (Martínez y Orrego 2016), pero que alcanzó cifras históricas durante los años 2018 y 2019 (OIM 2018; R4V 2019). Finalmente, es posible reconocer el proceso emigratorio centroamericano, particularmente desde los países que conforman el llamado Triángulo Norte (El Salvador, Guatemala y Honduras) hacia Estados Unidos, lo que ha derivado en un



Imagen 1. Niñas y niños atienden la instrucción de la actividad de artes visuales, realizada en sala taller del Museo de Artes Decorativas.

saldo migratorio neto negativo para los países de la zona, con excepción de Costa Rica y Panamá (Canales y Rojas 2018; Cepal 2018).

Uno de los principales desafíos que este escenario regional plantea a los Estados es establecer las maneras en que las personas pueden ejercer sus derechos humanos fundamentales, especialmente el derecho a la protección, la dignidad y la educación, sin importar si son personas migrantes, refugiadas, solicitantes de asilo, apátridas o retornadas (Muñoz 2010). Los contextos de movilidad muestran que, a pesar de los esfuerzos por garantizar dichos derechos, las personas en contexto de movilidad aún poseen importantes necesidades de protección que se agudizan en contextos de movilidad a gran escala como los que se presentan en la región en la actualidad. Dentro de dichas necesidades de protección, la educación emerge como una herramienta para proteger la dignidad

humana, especialmente considerando su capacidad de promover la garantía de otros derechos y de constituirse, por tanto, en un derecho multiplicador (Unesco 2014).

La cualidad multiplicadora del derecho a la educación es especialmente observable cuando se analiza la situación de las personas migrantes, refugiadas, solicitantes de asilo y retornadas. En dichos casos, emerge como llave de acceso a múltiples sectores de inclusión social, así como la oportunidad de convertirse en participantes de pleno derecho en las sociedades de acogida (Unesco 2018). Constituye también un factor protector a las vulneraciones de derechos que acompañan muchos procesos de movilidad: el trabajo infantil, en el caso de niños, niñas y adolescentes, y la explotación laboral en el caso de adultos y adultas. Sin embargo, esto solo es posible cuando el derecho a la educación es garantizado y, a pesar de los esfuerzos multi-sectoriales, en la región persisten importantes

obstáculos estructurales y específicos que lo impiden. Estos obstáculos pueden dividirse en tres grandes categorías: planificación y marcos normativos, inclusión educativa y reconocimiento de estudios y saberes.

En materia de planificación y marcos normativos, aun considerando el proceso de universalización de la educación primaria para niños, niñas y adolescentes en contexto de movilidad, persisten importantes barreras asociadas a la ausencia de permisos de residencia y documentos de identidad vigentes. Asimismo, los sistemas de registro de los países no son siempre homologables y no todos los países de la región forman parte de convenios internacionales como la Convención de La Haya; por lo tanto, la documentación debe pasar por procesos de legalización que requieren, en primer lugar, la

validación de las autoridades emisoras en el país de origen y, en segundo lugar, procesos de reconocimiento en los países de destino. Estas dificultades han supuesto, en algunos casos, el acceso parcial de los y las estudiantes migrantes al sistema educativo, en el que, si bien pueden asistir de forma regular a la escuela, no cuentan con registro de su trayectoria educativa. Esto presentará dificultades cuando, en el futuro, deban enfrentarse a los procesos de acceso a los sistemas de educación superior o requieran certificar sus estudios primarios y secundarios.

Además de las brechas de acceso asociadas a la documentación y el estatus migratorio, es posible identificar importantes dificultades por parte de los países receptores para atender el aumento de la demanda de matrícula en los establecimientos educacionales de la región.



Imagen 2. Educador trabajando con estudiantes de enseñanza media, en la biblioteca del Museo Arqueológico de La Serena. Estudiantes revisan información e imágenes.

Imágenes 3 y 4. Niñas, niños y educadoras trabajando en la sala taller del Museo de Historia Natural de Valparaíso, en torno a la acción cultural «¿Color piel?», que tenía por objetivo descubrir que el color piel no es uno y que cada persona tiene su propio color.





Imagen 5. Niñas y niños trabajando con hojas, tijeras y lápices de colores, en la sala taller del Museo de Artes Decorativas.



Imagen 6. Niñas, niños y adultas revisando la vitrina con colección de cerámica diaguita y diaguita inca, del Museo del Limarí.

Los sistemas educativos han visto tensionados sus sistemas de admisión regulares, mientras que la persistencia de los flujos, especialmente en países de Centroamérica y países fronterizos de Venezuela, sumada a la falta de información respecto de las características sociodemográficas de los/as nuevos/as estudiantes, así como de su distribución territorial, ha dificultado los procesos de planificación educativa.

La presión que enfrentan los establecimientos educativos por el aumento de la demanda puede derivar en situaciones de discriminación, las que en el caso de estudiantes que han sido forzados/as a desplazarse pueden significar la profundización de su vulnerabilidad.

A los importantes desafíos asociados al acceso, la permanencia y la culminación de estudios por parte de estudiantes en situación de movilidad se suman aquellos vinculados a la inclusión educativa. Prácticas xenofóbicas,

discriminatorias y racistas han sido identificadas en múltiples contextos de las sociedades de acogida, cuyas consecuencias en los contextos educativos son múltiples y son capaces de impedir que los factores protectores de la educación, así como el que sus beneficios para las trayectorias de vida de los/as estudiantes extranjeros/as, se materialicen (Muñoz 2014). Estudios que han analizado la situación de niños, niñas y adolescentes migrantes, dentro del contexto educativo de la región (Solera y Valdivieso 2008; Tijoux 2013; Sánchez 2013), han evidenciado la existencia de formas cotidianas de racismo y discriminación que organizan, muchas veces de forma subyacente, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y desde las cuales emergen prácticas de violencia, desprecio, actos de intolerancia, humillaciones y explotación. Estas experiencias inciden negativamente en los logros de aprendizaje de los y las estudiantes



Imagen 7. Guía del Museo de Historia Natural de Concepción, mostrando vitrina con esqueleto de animal a estudiantes de distintas edades.

que son víctimas y generan peores resultados en pruebas de logros de aprendizaje a gran escala en establecimientos educacionales con alta victimización (Unesco 2015).

En este ámbito, se han identificado importantes desafíos en materia de inclusión educativa en países de la región, especialmente vinculados a la ausencia de prácticas pedagógicas que promuevan el diálogo intercultural (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián 2014; Unesco 2015), la ausencia de formación docente que prepare a profesores y profesoras para atender las necesidades educativas de estudiantes solicitantes de asilo y refugiados (Sánchez 2013), falta de estrategias que promuevan la flexibilidad curricular en contextos de diversidad cultural (Mineduc 2018) y la necesidad de asistencia técnica en las instituciones educativas a nivel territorial para la prevención de la xenofobia, la violencia y la discriminación (CONPES 2018), entre otros.

Si bien algunas instituciones de gobiernos de la región han diseñado o están diseñando estrategias para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes que incorporan ámbitos de acción asociados a la prevención de la xenofobia y el racismo y la promoción del diálogo intercultural (CONPES 2018; Mineduc 2018), su articulación dentro de la escuela aún supone un importante desafío, especialmente en ámbitos que tienen relación con la formación docente, el currículo escolar y los materiales de enseñanza y aprendizaje.

Respecto al reconocimiento de estudios y saberes previos, el aumento de la movilidad de estudiantes, profesionales y trabajadores/as ha visibilizado los importantes desafíos de la región en materia de reconocimiento de estudios de educación primaria, secundaria y superior. Estos desafíos han impactado en el acceso a los sistemas educativos, la continuación

de estudios superiores y el acceso al trabajo, especialmente considerando los difíciles procesos administrativos, los costos económicos asociados y la desinformación existente. El reconocimiento depende de los convenios multilaterales y bilaterales que los países han adoptado y de la legislación nacional respecto a la materia.

En la actualidad, en la región existen diferentes mecanismos para reconocer la educación primaria y secundaria de las personas en contextos de movilidad, sin embargo, dependen de la disponibilidad de documentación vigente. A su vez, los procesos de reconocimiento de estudios superiores resultan más complicados y se encuentran, al igual que los de la educación primaria y secundaria, sujetos a convenios multilaterales y bilaterales. Si bien el *Convenio regional de*

reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco 2019a) se encuentra en proceso de adopción, esto no implica un reconocimiento automático. Los países tienen el desafío de definir un mecanismo claro que permita reconocer los estudios en el marco de las normativas nacionales y en coordinación con las instituciones de educación superior. En relación con la educación y formación técnica profesional, si bien existen convenios a nivel regional, los procesos de implementación difieren en cada país o no se han establecido protocolos de aplicación claros.

Los desafíos revisados hacen referencia a la necesidad de volver a los espacios educativos más flexibles e inclusivos, yendo más allá de garantizar cupos en las escuelas del país de acogida a personas en situación de movilidad.

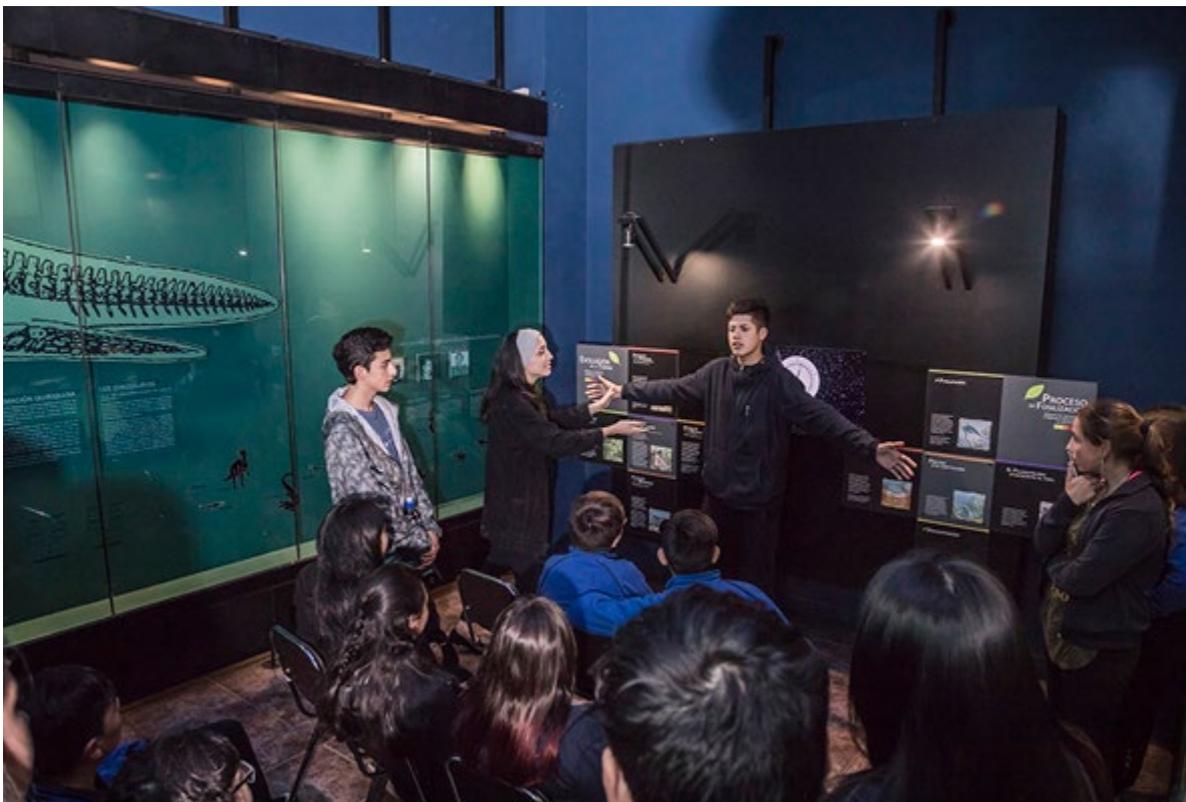


Imagen 8. Guía del Museo de Historia Natural de Concepción en la sala «Nuestro pasado remoto», correspondiente a la temática de fósiles, donde se explica la evolución de la Tierra y la vida en el planeta.



Imagen 9. Estudiantes de enseñanza básica sentados alrededor de un plano, exponiendo sus propios dibujos sobre la ciudad, en el Museo Regional de Rancagua.



Imagen 10. Educadora del Museo Regional de la Araucanía, en una visita con niñas y niños sobre mujeres migrantes. En una vitrina central, les muestra los objetos que esas mujeres pusieron en valor: diploma de abogada, fotos de la familia que quedó en el país de origen, aros que recibieron antes de partir, entre otros objetos. En los muros se observan gigantografías de mujeres.

En este sentido, garantizar el derecho a la educación de las personas migrantes, solicitantes de asilo, refugiadas y retornadas supone fomentar espacios educativos que eliminen los obstáculos de participación, consideren la diversidad de necesidades de los y las estudiantes, reconozcan sus capacidades, particularidades y diferencias culturales y eliminen todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje. Estos desafíos se enmarcan en los principios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre la educación.

Con el fin de apoyar a los países en su abordaje, la Unesco ha desarrollado la *Estrategia regional para la respuesta a la situación de personas en contexto de movilidad* (Unesco 2019b), cuyo objetivo es apoyar a los países en garantizar el derecho a la educación de las personas en contexto de movilidad, priorizando el abordaje de obstáculos relacionados al acceso a los sistemas educativos, a los sistemas de planificación educativa en contextos de desplazamiento, a la gestión de los sistemas de admisión, a la inclusión educativa y social

de las personas en contexto de movilidad y al reconocimiento de estudios y competencias que les permitan continuar sus estudios y/o desempeñarse en sus áreas ocupacionales.

Finalmente, la experiencia internacional nos indica que la capacidad de los Estados para abordar movimientos internacionales de gran escala solo disminuye frente a la ausencia de soluciones políticas basadas en solidaridad internacional (Collett & Le Coz 2018; R4V 2019). Los obstáculos específicos y estructurales para garantizar el derecho a la educación de personas migrantes, refugiadas, solicitantes de asilo y retornadas, reflejan la necesidad de desarrollar ese tipo de soluciones políticas que, además de estar basadas en los derechos humanos y enfocadas en las personas, deben contar con la participación de los principales actores institucionales de los gobiernos en materia migratoria, de los parlamentos, de la sociedad civil, de los diferentes grupos intergeneracionales del Sistema de Naciones Unidas y, también, de las personas en contextos de movilidad.



Imagen 11. Estudiante de historia y geografía de la Universidad de la Frontera en su práctica profesional en el Museo Regional de la Araucanía. Niñas y niños sentados en el suelo, poniendo atención a la vitrina donde se observan distintos elementos vinculados con sitios arqueológicos.

Referencias

Barrios-Valenzuela, LL. & B. Palou-Julián, 2014. Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores* 17 (3): 405-426. [En línea] <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>

Canales, A. y M. Rojas, 2018. Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica. Santiago de Chile: Cepal-Naciones Unidas. [En línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43697/1/S1800554_es.pdf

Cepal, 2018. Atlas de la migración en los países del norte de Centroamérica. Santiago de Chile: Cepal-Naciones Unidas. [En línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44292/1/S1801072_es.pdf

Collett, E. y C. Le Coz, 2018. After the storm. Learning from the EU response to the migration crisis. Bruselas: Migration Policy Institute Europe. [En línea] <https://www.migrationpolicy.org/research/after-storm-eu-response-migration-crisis>

CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social), 2018. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. [En línea] <https://www.refworld.org/es/pdfid/5bfdbef04.pdf>

Martínez, J.; M. V. Cano y M. Soffia, 2014. Tendencias y patrones de la migración latinoamericana y caribeña hacia 2010 y desafíos para una agenda regional. Santiago de Chile: Cepal-Naciones Unidas. [En línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37218/S1420586_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, J. y C. Orrego, 2016. Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Cepal-Naciones Unidas. [En línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39994/1/S1600176_es.pdf

Mineduc (Ministerio de Educación), 2018. Política Nacional para Estudiantes Extranjeros. [En línea] <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>

Muñoz, V., 2010. El derecho a la educación de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo. Consejo de Derechos Humanos – Asamblea General de las Naciones Unidas. [En línea] <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7529.pdf>

——— **2014.** El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas. *Journal of Supranational Policies of Education* 2: 22-51. [En línea] <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/download/5626/6040>

oim, 2017. Informe Migratorio Sudamericano n.º 2 año 2017. [En línea] https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Documentos%20PDFs/Recientes_tendencias_migratorias_extra_e_intra_regionales_y_extra_continentalas_en_america_del_sur_es.pdf

——— **2018.** Tendencias migratorias en las Américas. [En línea] https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Informes/Tendencias_Migratorias_Nacionales_en_Americas_Venezuela_ES_Julio_2018_web.pdf

R4V - Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela, 2019. Regional Refugee and Migrant Response Plan for Refugees and Migrants from Venezuela. [En línea] <https://data2.unhcr.org/es/documents/download/67282>

Sánchez, C., 2013. Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito. [En línea] <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=54004>

Solera, C. y G. Valdivieso, 2008. El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* xxxviii (12): 81-106. [En línea] <https://www.redalyc.org/pdf/270/27012437005.pdf>

Tijoux, M. E., 2013. Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)* 12(35): 287-307. [En línea] https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682013000200013

Unesco, 2014. El desarrollo sostenible comienza por la educación. [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>

——— **2015.** Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje. [En línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>

——— **2018.** La educación para los migrantes: un derecho humano inalienable. [En línea] <https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable>

——— **2019a.** Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe Buenos Aires – 2019. [En línea] http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49523&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

——— **2019b.** Estrategia regional de respuesta de la Unesco a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe 2019-2021. [En línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369089>

* Se accedió a todos los enlaces proporcionados en Referencias en enero de 2020.



Toma de conciencia sobre inclusión y discapacidad

ANDREA ROJAS

Departamento de Cooperación y Asistencia Técnica
Subdirección Nacional
Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis)

Cuando buscamos que un espacio sea «inclusivo» y, específicamente, buscamos que las personas con discapacidad puedan participar sin restricciones, es fundamental entender primero qué es la discapacidad y qué entendemos por inclusión.

A lo largo de la historia, han habido enfoques muy distintos desde donde se ha comprendido la discapacidad.

Exclusión: inicialmente, y por mucho tiempo, toda diferencia física, mental o sensorial era inaceptable, por lo que las personas con discapacidad eran excluidas y muchas veces recluidas en instituciones en las periferias, donde se mantenían aisladas del resto. Así, la sociedad se desentendió de la discapacidad y se siguió construyendo llena de barreras. En este enfoque la discapacidad se consideraba una característica esencial y única de la persona y en algunas sociedades se consideraba incluso como una maldición o como un castigo divino.

Integración: durante la primera mitad del siglo xx, se comenzó a entender la discapacidad como una enfermedad que limitaba o impedía el desempeño de la persona de acuerdo a lo esperado para su edad, sexo o factores sociales. Desde este enfoque exclusivamente médico se entendía que las personas debían ser curadas y que cuando estuvieran sanas o rehabilitadas podrían reintegrarse en la sociedad. Sin embargo, hay condiciones de salud que son permanentes, por lo que para muchas personas esto no era una posibilidad. Para promover su participación, se crearon colegios y puestos de trabajo para personas con discapacidad, además de accesos, servicios y otros espacios exclusivos, que aun cuando las integraban, las diferenciaban del resto manteniendo una fuerte segregación.

Inclusión: por último, durante la segunda mitad del siglo xx, y gracias a la movilización de las propias personas con discapacidad, comenzó un fuerte proceso que

buscaba eliminar las barreras que impedían la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones. Esto llevó a que el año 2006 se promulgara la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Naciones Unidas 2006) y ahí se consagró una nueva definición de discapacidad. Hoy se entiende que no es un atributo, sino la resultante de una interacción entre personas con sus condiciones de salud y las barreras actitudinales y físicas del entorno, lo que obstaculiza la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Para ver en mayor detalle la evolución histórica de estos enfoques, puedes ver el siguiente video: [Discapacidad y derechos](#).

Este nuevo concepto de discapacidad supone un punto de inflexión, ya que exige entender la discapacidad desde un enfoque de derechos y su evaluación debe ser integral, considerando un modelo biopsicosocial, que considere de qué forma la condición de salud de la persona se relaciona con el funcionamiento o la estructura del cuerpo, la realización de actividades, la participación en

los distintos ámbitos de la vida y las barreras que tiene su entorno. Evaluando las dificultades que puede haber en cada una de estas dimensiones, es que se podrá determinar si una persona tiene discapacidad o no.

Un cambio fundamental de este nuevo concepto de discapacidad, es la importancia del entorno. Por ejemplo, Katherine Wollermann es una mujer de la región del Biobío que se desplaza en una silla de ruedas, por lo que vive una discapacidad cotidiana al enfrentarse a veredas en mal estado, baños no adaptados, prejuicios respecto a sus capacidades, entre otras barreras que no le permiten participar en igualdad de condiciones que el resto. Sin embargo, ella es la mejor paracanoista de Chile y nos representará en los próximos Juegos Paralímpicos. Para desplazarse en kayak ella no tiene dificultades, por lo que está claro que es el entorno el que determina su discapacidad. Tal como dice ella en una entrevista a *Revista Velvet*: «si el planeta fuera de agua no habría discapacidad porque estaríamos todos arriba de un bote y nadie se percataría del otro» (Salgado 2018: 14).

Imagen 1. Katherine Wollermann desplazándose en kayak por el agua. Fotografía: Francisco Méndez, cedida a *Revista Velvet*.



Así de determinante es el entorno en la discapacidad, por ende, así de determinante podemos ser nosotros y nuestras instituciones –en este caso los museos estatales y sus equipos educativos– en disminuir o aumentar la discapacidad que viva una persona en estos espacios.

En Chile estamos en una transición en cuanto a los enfoques. Normativamente estamos en la inclusión, toda vez que ratificamos la Convención y tenemos un marco normativo fuerte que reconoce el nuevo concepto de discapacidad y promueve la inclusión social de las personas con discapacidad en igualdad y sin discriminación. Sin embargo, reconocemos todavía una gran cantidad de acciones y espacios integradores, que siguen haciendo diferencias hacia las personas con discapacidad e incluso vemos espacios de exclusión, a los cuales las personas con discapacidad no pueden acceder.

¿Qué se recomienda?

Además de comprender este nuevo concepto de discapacidad, debemos también adecuar nuestro lenguaje para posicionarnos de forma coherente en la inclusión.

Lo correcto es hablar de «persona con discapacidad» y la clave es referirse antes que todo a *personas*, ya que cuando eliminamos el término persona y hablamos solo de «discapacitado» o «ciego», invisibilizamos todas las otras características y condiciones que la persona puede tener. Al decir «persona con...» reconocemos que la discapacidad es una característica más, así podemos referirnos a una «persona con discapacidad de 38 años con dos hijas» o «persona con discapacidad que es trabajador social y trabaja en la municipalidad», etcétera.

Asimismo, la discapacidad no se sufre ni se padece, las personas viven con discapacidad. Cuando decimos «personas que sufren discapacidad», suponemos una carga negativa inmediatamente.



Imagen 2. Francisco Guzmán en una silla de ruedas, en cuyo respaldo tiene un cartel que dice «no sufro discapacidad, sufro discriminación».

En este documento podrás encontrar mayores detalles: [Recomendaciones para el uso del lenguaje en discapacidad](#) y el siguiente video se puede utilizar para difundir y cambiar nuestro lenguaje a uno más inclusivo: [Conoce cómo referirse a una persona con discapacidad](#).

Además, aun cuando creamos fielmente que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que todos, siguen siendo tratadas de forma distinta. En el siguiente video podrás ver recomendaciones para relacionarte con personas con discapacidad como con cualquier otra: [Conoce cómo tratar a una persona con discapacidad](#).

Una de las cosas centrales es que, si queremos entregar apoyo a una persona con discapacidad, debemos preguntar antes de ayudar. Lo anterior aplica para ofrecer ayuda en la calle, a alguien que llegue a visitar nuestro museo o para hacer ajustes a un puesto de trabajo. Preguntar si la persona necesita y quiere nuestra ayuda nos permitirá limitarla a lo necesario, haciéndolo de la

forma que la persona lo desea sin caer en una sobreprotección.

Sin duda, una de las grandes dificultades es ir derribando nuestros propios estereotipos hacia la discapacidad. Para ello, los invito a ver los siguientes videos: [La silla de ruedas soy yo](#) y [No soy tu inspiración, muchas gracias](#).

En Chile, de acuerdo al Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (Senadis 2015), un 16,7% de la población tiene una discapacidad, y en la población adulta esto llega a un 20%. Esto quiere decir que dos de cada 10 personas adultas tienen discapacidad.

En general, no nos encontramos con tantas personas con discapacidad, porque, por una parte, no todas las condiciones de salud que llevan a una discapacidad son visibles, pero, sobre todo, porque como sociedad seguimos teniendo barreras que entorpecen y hasta impiden la participación de las personas con discapacidad en distintos ámbitos de inclusión.

En el mismo estudio, se visualiza que un 91,6% de la población sin discapacidad ha

Imagen 3. Rosario Perazolo en su charla *La silla de ruedas soy yo*.



Imagen 4. Stella Young en su charla No soy tu inspiración, muchas gracias.



asistido al menos una vez a una actividad cultural, deportiva o recreativa durante los últimos seis meses. Es un porcentaje muy alto, sin embargo, para las personas con discapacidad, este número cae a un 74,8%. Y cuando vemos el detalle de las actividades a las que asistieron, un 13,2% de las personas sin discapacidad ha asistido a museos o exposiciones, mientras que en personas con discapacidad este número llega solo a un 5%, es más del doble, o más bien, menos de la mitad.

¿Qué hacemos frente a esta realidad?

Durante la bienvenida a este encuentro se nos invitó a reflexionar respecto al término inclusión, y se proponía más que hablar de museos inclusivos, hablar de museos abiertos, donde quepan todas las personas.

Coincido plenamente con lo anterior, y es importante señalar que para lograr estos espacios abiertos debemos avanzar hacia la accesibilidad universal.

De acuerdo a la ley n.º 20.422, la accesibilidad universal es «la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible» (Ministerio de Planificación 2010: art. 3º).

Este principio está reconocido y a través del decreto n.º 50 se estableció que en marzo de 2019 venció el plazo para que todos los espacios de uso público sean accesibles (Ministerio de Vivienda y Urbanismo 2016).

En este sentido, la accesibilidad universal no es solo una obligación legal, sino que es también una responsabilidad social, sabiendo que como entorno podemos influir directamente en que una persona viva con una discapacidad o no, por lo que debemos «rehabilitar» nuestros espacios para que sean espacios abiertos a todas las personas, donde no solo participen personas con discapacidad, sino que participen personas mayores, niñas y niños, mujeres embarazadas, personas extranjeras, personas en toda su diversidad.

Así, combatiremos la desigualdad social al igualar oportunidades para todos y tendremos mayor riqueza cultural al contar con mayor participación y mayor disponibilidad de ideas.

Todo lo anterior, los enfoques, los conceptos y el uso correcto del lenguaje son fundamentales porque son la base para toda acción que se quiera implementar. Se pueden tener muchas ideas y apoyo, pero si se generan propuestas desde un enfoque asistencialista, o se diseñan talleres sin preguntarle a la gente sus

necesidades, o si se trata a las personas como discapacitados o minusválidos, o si se hacen ajustes para grupos específicos de personas y no para todos, entonces no se estará aportando realmente a la cultura inclusiva.

Es fundamental que haya una coherencia entre el enfoque de inclusión y las acciones que se implementen, para que podamos contar efectivamente con museos abiertos a toda la ciudadanía.

Referencias

Ministerio de Planificación, 2010. Ley n.º 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad [En línea] <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2016. Decreto n.º 50 que modifica Decreto Supremo n.º 47, de Vivienda y Urbanismo, de 1992, Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones en el sentido de actualizar sus normas a las disposiciones de la Ley n.º 20.422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. [En línea] <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088117>

Naciones Unidas, 2006. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. [En línea] <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Senadis, 2015. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad. Recuperado de: <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3959>

— **2019.** Recomendaciones para el uso del lenguaje en discapacidad. Recuperado de: <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/5621/documento>

Salgado, D., 2018. Katherine Wollermann: Un ave fénix que encontró su felicidad en el mar. *Revista Velvet* 50: 12-15, Concepción.

VIDEOS

Discapacidad y derechos, 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=2M7sLizCIMU>

Senadis, 2016. Conoce cómo referirse a una persona con discapacidad. <https://www.youtube.com/watch?v=XA54Z7-zWuA>

— **2016.** Conoce cómo tratar a una persona con discapacidad. https://www.youtube.com/watch?v=ZQe4Q2aw_X4&t=8s

TEDxCordoba, 2017. La silla de ruedas soy yo. Rosario Perazolo Masjoan. <https://www.youtube.com/watch?v=de4vaOqMJO8>

TEDxSydney, 2014. No soy tu inspiración, muchas gracias. Stella Young. https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much

* Se accedió a todos los enlaces proporcionados en Referencias en noviembre de 2019.



Todos hacemos historia

LEONARDO MELLADO
MAURICIO SOLDAVINO
MARCELA TORRES
PABLO SOTO

Área de Educación
Museo Histórico Nacional

Fotografías: colección
Área de Educación MHN

El Museo Histórico Nacional de Chile tiene como misión «contribuir a la comprensión de la historia de Chile y al reconocimiento de las diversas identidades que han dado forma al país, a través del trabajo con las colecciones patrimoniales que custodia y la transmisión de su legado cultural por medio de distintas estrategias culturales, sociales y educativas». Pensando en la importancia del Museo y en su rol social y de inclusión, es que la Unidad de Educación ha desarrollado una actividad específica para las personas que poseen enfermedades de salud mental, ya que al encontrarse muchas veces en tratamientos ambulatorios bajo control con medicamentos e internados en centros psiquiátricos, no les es sencillo acceder a su patrimonio cultural, por lo que requieren múltiples apoyos y ayudas de profesionales. La Unidad de Educación, por medio de este tipo de actividades, tiene una oferta cultural-patrimonial permanente, lo cual resulta un aporte fundamental para

propiciar la inclusión. De esta manera, la cultura y el patrimonio –así como las estrategias del Museo– se enriquecen de comunidades diversas, contribuyendo de esta forma al reconocimiento y la valorización de la historia personal y colectiva.

La actividad «Todos hacemos historia» forma parte del programa «El Museo sale del Museo». Esta iniciativa comenzó después del terremoto de 2010, como una estrategia para seguir en contacto con los colegios de la Región Metropolitana, durante los cinco meses que el Museo permaneció cerrado. Este programa continuó implementándose durante la reapertura, pero además ampliando su llegada a personas que tuviesen difícil o nulo acceso al patrimonio y, en particular, al Museo, como son las personas con discapacidad, las minorías, los adultos mayores, entre otros grupos.

Dentro de este programa, y en cada actividad, se trasladan piezas de la colección de la Unidad de Educación del Museo Histórico



Imagen 1. Desarrollo de actividad en COSAM La Florida.

Nacional hacia los distintos lugares que visitamos, para trabajar en conjunto las historias de los objetos personales de las comunidades y los del Museo. Cada actividad se ajusta a las distintas realidades con las que nos enfrentamos, creando programas educativos según las características particulares de los participantes que reciben nuestro servicio.

En esta actividad nos propusimos como objetivo general el poder generar una instancia de participación y trabajo comunitario con las personas que presentan alguna dificultad de salud mental que no les permite acceder con facilidad al patrimonio y al Museo.

Como fundamentación, nos ceñimos a la *Guía para la incorporación del enfoque de derechos humanos en políticas públicas* (IPPDH 2018), en proyectos y programas que se vinculen con las comunidades para promover el derecho a la igualdad de oportunidades, especialmente respecto de personas en situación de

discapacidad. Es así que el año 2014 nació la actividad «Todos hacemos historia», la cual se enfoca hacia personas con enfermedades mentales o discapacidad mental. La idea nace gracias a la visita a nuestra institución del Hospital de Día Alsino, entre cuyas actividades sociales y culturales se encuentra la iniciativa de visitar museos y espacios culturales. En ese sentido, desde sus bases teóricas, señalan la relevancia de realizar actividades patrimoniales, históricas y de ciudadanía con personas con discapacidad mental, «rehabilitación, desestigmatización e inclusión social de personas con patología dual (vale decir, presencia de un trastorno psiquiátrico severo más adicción a drogas y/o alcohol). Esto, a partir de los principios de dignidad humana, vida independiente, responsabilidad y ciudadanía, los que son desarrollados mediante diversos espacios de inclusión social, educacional y laboral» (Alsino).



2

Imagen 2. Presentación de la actividad en pabellón psiquiátrico Hospital San Borja Arriarán.



3

Imagen 3. Fachada Escuela Especial Open Door Puente Alto, ubicada al interior del Hospital Psiquiátrico El Peral.

Fue así que llegamos a trabajar con pacientes en rehabilitación de hospitales de día y corporaciones de salud mental. Poco a poco fuimos interiorizándonos de su problemática y la forma en que podíamos participar y ejecutar actividades para ellos, como solicitarles un objeto personal o que eligieran uno de la colección de la Unidad de Educación para realizar lo que hemos denominado la Objeto Terapia (técnica utilizada para trabajar con comunidades de este tipo y que se explica en detalle más adelante). Nuestro siguiente paso fue asistir al hospital San Borja y trabajar con pacientes hospitalizados, niños y adultos con problemas neurológicos y psiquiátricos. De esta manera, fuimos profundizando en la problemática

de salud mental, conociendo experiencias, tanto de los pacientes como de los terapeutas, mejorando los programas y las actividades. Lo que partió con la atención en hospitales de día, nos permitió conocer la realidad y necesidad de otros recintos hospitalarios que trabajan con estas comunidades, y llegamos así a realizar actividades en el Hospital Psiquiátrico El Peral de Puente Alto.

Nuestro trabajo se orienta desde la base teórica constructivista y la didáctica del objeto, la cual «nos permite ir de lo particular a lo general. En la medida que un objeto es algo concreto dotado de materialidad y con unas determinadas características, podemos iniciar un proceso de análisis del objeto y a

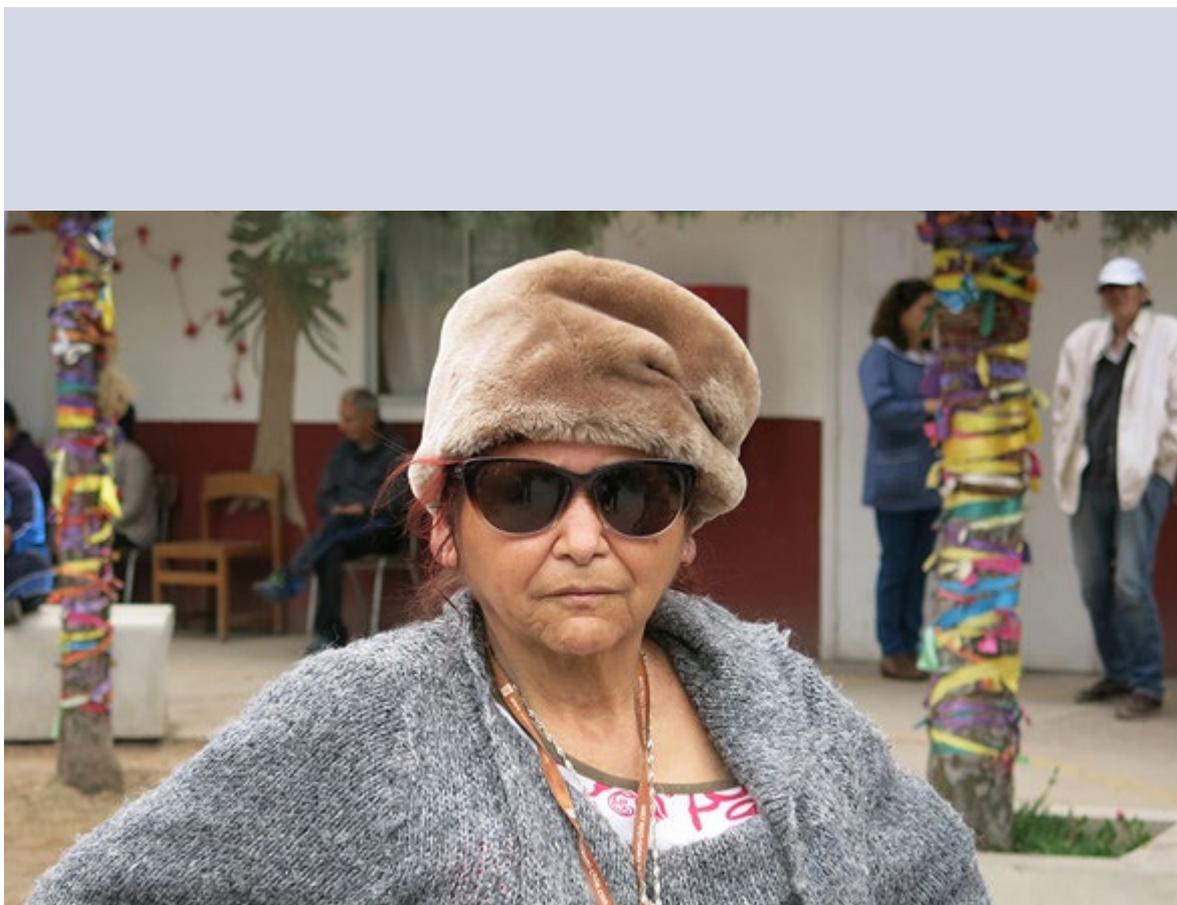


Imagen 4. Participante de actividad desarrollada en la Escuela Especial Open Door Puente Alto, Hospital Psiquiátrico El Peral.



Imagen 5. Desarrollo de actividad en Escuela Especial Open Door Puente Alto, Hospital Psiquiátrico El Peral.

partir de este, empezar a sacar consecuencias más o menos generalizables» (Santacana y Llonch 2012). En la actividad utilizamos los objetos que el Museo custodia como fuente de conocimiento histórico, ya que ellos nos hablan de realidades pasadas y presentes, nos revelan un entramado de relaciones sociales, culturales y económicas. Para ello empleamos el método de observación directa de investigación de objetos, que nos posibilita descubrir su historia. Así, esta metodología nos permite el desarrollo de destrezas y habilidades como el uso de la imaginación, una actitud abierta a la diversidad de opiniones, la inferencia e inducción en el aprendizaje de la historia, contribuyendo además a la empatía histórica.

Partimos presentando a la institución y sus funciones, luego centramos la atención del grupo en algún objeto, el cual es descrito como propio o personal (cámara fotográfica, mate, torito o cepillo de madera), contando una historia a partir de él. Este relato es crucial para que puedan comprender que *todos hacemos historia* (al ser sujetos históricos). Luego de esta exposición, se invita a los asistentes a contar sobre sus propios objetos significativos y la historia tras estos. En el desarrollo de la actividad los participantes disfrutaban la oportunidad de conversar, vivenciar el patrimonio material e inmaterial de Chile, elaborar preguntas, socializar con personas con las cuales no habían tenido

contacto anteriormente. Todas estas acciones generan un clima de respeto, empatía y participación, lo cual complementa la labor que cumplen los terapeutas en el desarrollo integral de estos pacientes.

Durante nuestras actividades, el proceso educativo propicia el conocimiento de la cronología de algunos objetos, por medio de la continuidad y el cambio de estos en el tiempo. Asimismo, estimulamos la valoración del cuidado y la conservación del patrimonio cultural, representado mediante los objetos históricos. La actividad que desarrollamos se enmarca dentro de dinámicas terapéuticas que realizan los especialistas en salud mental con sus pacientes. Con relación a esto, nuestro trabajo se enfoca en la Objeto Terapia:

Consistente en la conservación de y apego a objetos, [...] se trata de conseguir un efecto de

inducción desde ellos hacia mi estado de salud que haga que este último evolucione positivamente.

A partir de convertirlos en «amuletos», su aura o energía provechosa ejerce sobre nosotros una considerable mejoría al mismo tiempo que nos vincula con el contexto en el que habitamos, ayudándonos a tomar conciencia de su situación y de la nuestra. [...]

Así, podríamos hablar de objeto terapia textil, objeto terapia decorativa, objeto terapia tecnológica y otras menos tangibles como la objeto terapia sonora, objeto terapia visual, etc. (Domínguez 2009).

En el caso de nuestro trabajo, podríamos hablar de Objeto Terapia Patrimonial, la cual consiste en que las personas descubren el valor de su objeto cuando les es develado su significado simbólico: este representa ahora



Imagen 6. Desarrollo de actividad en Escuela Especial Open Door Puente Alto, Hospital Psiquiátrico El Peral.

para la persona que lo exhibe parte de su repertorio vivencial, incorporándolo a su propio patrimonio, al «apropiarse de él». Al trabajar desde esta perspectiva, ahora pasa a formar parte de los objetos significativos que lo emocionan y representan, generando de esta manera un vínculo identitario con el resto de los patrimonios (el de sus pares), ya que se van sumando a su bagaje cultural. Trabajar el patrimonio y la historia a partir de algún objeto personal genera un vínculo afectivo con el resto de las historias escuchadas. Este ejercicio de activación patrimonial favorece el reconocimiento de los participantes como sujetos históricos.

En total son cinco años visitando a personas con necesidades en el ámbito de la salud

mental. Nuestra última salida se realizó en mayo de este año al Hospital de Día Alsino, logrando una muy buena participación por parte de los asistentes, ya que todos llevaron sus objetos y pudieron compartir sus historias personales y reconocerse como sujetos históricos. Creemos que hemos sido un aporte al reconocimiento y la protección de los derechos fundamentales de las personas con enfermedad y/o discapacidad mental. Sabemos de la pertinencia de la iniciativa, porque mediante el diálogo fluido con los especialistas en salud mental, hemos podido llegar a más comunidades y de mejor manera, con un programa más estructurado y creado para poder responder de manera eficiente con nuestro rol social.



Imagen 7. Desarrollo de actividad en Escuela Especial Open Door Puente Alto, Hospital Psiquiátrico El Peral.



Imagen 8. Equipo Área de Educación MHN: Pablo Soto, Marcela Torres y Mauricio Soldavino. Hospital Psiquiátrico El Peral.

Referencias

Alsino. Hospital de Día. [En línea] <https://villasolidarialsino.cl/hospital-de-dia/> [Acceso: diciembre de 2019].

Domínguez, G., 2009. Objeto Terapia. [En línea] <https://www.giuseppe.net/blog/archivo/2009/02/16/objetoterapia/> [Acceso: mayo de 2020].

Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH), 2018. *Guía para la incorporación del enfoque de derechos humanos en políticas públicas.* [En línea] <http://ddhh.minjusticia.gob.cl/media/2019/04/39346-POLITICAS-PUBLICAS-DDHH-FINAL-MARZO18.pdf> [Acceso: mayo de 2020].

Santacana, J. y N. Llonch, 2012. *Manual de didáctica del objeto en el museo.* Gijón: Trea.



Experiencia y reflexiones en torno al programa destinado a personas ciegas y limitadas visuales en el Museo de Historia Natural de Concepción

EVELYN ELGUETA

Encargada Área Educativa
Museo de Historia Natural de Concepción

Fotografías: archivo fotográfico MHNC

La concepción más tradicional de un museo nos lleva a pensar en un espacio de exhibición destinado a proyectar unilateralmente información histórica y natural, que nos permita conocer y entender nuestra historia y entorno. En este marco, ¿están los museos preparados para compartir esta experiencia con personas ciegas y limitadas visuales, cuando gran parte de sus relatos están detrás de una vitrina?

En la actualidad, el cambio de paradigma en torno a la concepción de los museos nos indica que sí. Sin embargo, se trata de un proceso en marcha y que en el caso del Museo de Historia Natural de Concepción (MHNC) partió hace quince años. Desde 2004, la entidad penquista viene desarrollando un programa de educación patrimonial para personas que poseen esta discapacidad. La iniciativa surgió a partir de la necesidad de incorporar a las personas ciegas y limitadas visuales dentro del público que visita la institución, considerando

que el último diseño museográfico no contempló este aspecto.

El arqueólogo Mauricio Massone, curador de las colecciones culturales, arqueológicas y etnográficas del MHNC en la época, gestó y desarrolló este programa en conjunto con la Corporación de Ayuda al Limitado Visual (COALIVI), institución penquista de larga data dedicada a la educación y la rehabilitación de personas con discapacidad visual. Con el correr del tiempo, la iniciativa se convirtió en un hito que el equipo del Museo mantiene hasta hoy.

El programa se traduce en la realización de talleres, de una o dos jornadas al año, que abordan un tema de interés patrimonial, basado en las colecciones del Museo y cuyo objetivo es facilitar el acceso al conocimiento y la comprensión del medio natural y cultural, con especial énfasis en la región del Biobío. La metodología utilizada en los talleres considera tres fases: introducción y

Imagen 1. Visita guiada en la mina Chiflón del Diablo, en Lota, durante el taller «Nuestro pasado remoto», año 2008.



Imagen 2. Participantes del taller «Nuestro pasado remoto», a la entrada de la mina Chiflón del Diablo, en Lota, año 2008.



contextualización realizadas por especialistas del Museo y de diversas universidades, acceso a las piezas patrimoniales que se disponen en un mesón de trabajo dentro de la institución y una visita a terreno.

Es así como en estos años se han abordado diversos temas relacionados con la exhibición permanente del Museo, como, por ejemplo: la costa de la región del Biobío, el bosque nativo, las formaciones fosilíferas de la región y las culturas originarias, el río Biobío, las tradiciones artesanales regionales y la historia regional. También se visitaron lugares como la mina de carbón Chiflón del Diablo en Lota,

la desembocadura del río Biobío, el bosque de la Reserva Nacional Nonguén y Hualqui, para conocer el oficio artesanal de la cestería y a sus cultoras.

Hasta la fecha, han participado de estos talleres casi cuatrocientos jóvenes y adultos ciegos o con baja visión, quienes, según Patricio Parada, director de COALIVI, «pudieron remontar miles de años, para conocer y situar en la línea del tiempo antiguas culturas, rituales funerarios y formas de vida, explorando con sus manos valiosos artefactos y sus vestigios, que de otra manera nunca habrían experimentado». Señala además que «cuando

la educación se torna experiencia y ese reconocimiento conmueve nuestros sentidos, entonces la educación deviene en riqueza». Finalmente, Parada valora que, dentro del trabajo conjunto realizado en el marco de este programa, se transcribieron al sistema Braille algunos textos, se adecuaron diversos materiales y se abrieron las vitrinas y los depósitos de colecciones del Museo. De esta manera, los participantes de los talleres pudieron sentir el cráneo de un habitante que recorrió el territorio hace miles de años o el contorno óseo de un animal que pobló el continente antes de la llegada de los seres humanos. Con las salidas a terreno, también pudieron recorrer las reservas nacionales y fuertes españoles de la zona, y conocieron y compartieron con artesanos y artesanas de la región, conociendo de cerca las antiguas técnicas de su trabajo.

Reflexiones finales

Como Museo estamos conscientes de la deuda que tenemos por constituirnos en un espacio que brinde acceso universal a la diversidad de públicos. Sin embargo, recogemos el aprendizaje que nos ha brindado la experiencia que nos entrega este programa iniciado hace quince años atrás, el que nos permitió ampliar nuestra mirada y hacernos conscientes de que no hay una sola forma de aprender y conocer.

Percibir, por ejemplo, la ubicación de un curso de agua a través de la brisa húmeda que acarició los rostros de un grupo de trabajo, o que notaran que las botijas de greda olían a humo, o que la textura de un cacharro de greda indicaba su tipo de manufactura, son vivencias que hoy nos enriquecen como equipo.



Imagen 3. Reconocimiento de especies del bosque nativo mediante el tacto, en el taller «El bosque de la Reserva Nacional Nonguén», año 2013.



Imágenes 4 y 5. Participantes conociendo la maqueta del fuerte Santa Juana, en el taller «El fuerte de Santa Juana de Guadalcázar y la antigua línea de la frontera», año 2016.



Imagen 6. Participantes iniciando el proceso de urdido en telar didáctico, taller «Manifestaciones culturales tradicionales en la región del Biobío», año 2009.



Imagen 7. El biólogo Jorge Gibbons, de la Universidad de Magallanes, guiando a un participante para conocer el esqueleto de un delfín, en el taller «Ambientes y culturas indígenas en las costas del sur de Chile», año 2004.



Imagen 8. Sintiendo una pieza de alfarería en el taller «El fuerte de Santa Juana de Guadalcázar y la antigua línea de la frontera», año 2016.



Imagen 9. El curador del Museo, Mauricio Massone, explicando los distintos tipos de alfarería colonial a los participantes del taller «El fuerte de Santa Juana de Guadalcázar y la antigua línea de la frontera», año 2016.



Imagen 10. Participantes en el interior del fuerte Santa Juana de Guadalcázar, año 2016.



Imagen 11. Grupo de participantes COALIVI junto a los muros antiguos del fuerte Santa Juana, año 2016.

Asimismo, vivenciamos la emoción de quienes experimentaron por primera vez un lugar –aún viviendo «toda la vida» en la provincia–, como fue con la desembocadura del río Biobío, el bosque costero de la Reserva Nacional Nonguén, la mina Chiflón del Diablo, una ruca mapuche, un antiguo fuerte español en la frontera del río Biobío, entre otros puntos. Todo esto nos gratifica y compromete para cada nueva temporada.

En este proceso, uno de los mayores desafíos, según Mauricio Massone, fue el abrir las colecciones patrimoniales del Museo a las personas ciegas, pues eso significó sacar las piezas desde las vitrinas y disponerlas para el trabajo de observación a partir de sentidos distintos al visual.

Las dudas y los temores que fueron surgiendo sobre cómo realizar una visita guiada o cuál es la metodología idónea para implementar un taller, pudieron ser resueltas gracias a la capacitación que brindó COALIVI al equipo del Museo. De esta manera, las dudas y los temores

se disiparon al constatar que solo se basaban en desconocimiento y falta de experiencia.

Dentro de los aprendizajes, destacamos la importancia y la necesidad de organizar actividades considerando los espacios y modos de circulación, la disposición de los objetos, e incluso, el lenguaje. Además, la necesidad de contemplar una salida pedagógica a terreno como una instancia significativa de aprendizaje y como una posibilidad para compartir y generar un vínculo grato con el territorio.

Como desafío institucional hoy nos planteamos en el corto y mediano plazo el ampliar la cobertura de este programa, incorporando a otras instituciones u organizaciones de discapacidad visual. No obstante, el desafío mayor, a largo plazo, es que lleguemos a implementar el acceso universal en el Museo, donde la museografía, los talleres y las actividades, la infraestructura y los espacios estén dispuestos bajo el enfoque de inclusividad. Ese es el camino por el que hoy ya comenzamos a transitar.



Interviniendo el museo desde la cárcel: Patrimonio y memorias escolares de estudiantes privados de libertad

FERNANDA VENEGAS ADRIAZOLA

Encargada Área Educativa

Museo de la Educación Gabriela Mistral

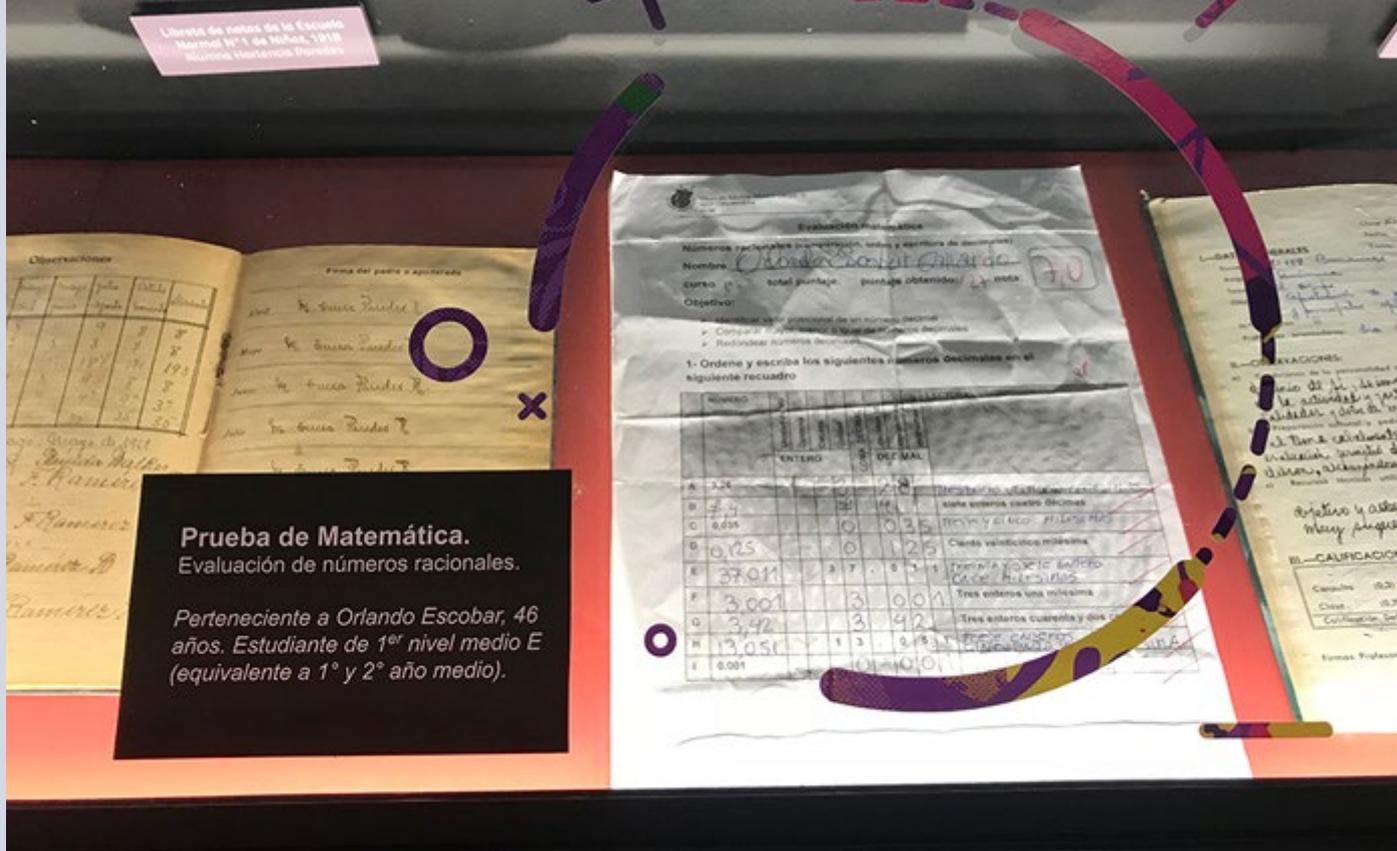
Fotografías: archivo Museo de la Educación Gabriela Mistral

El trabajo educativo de museos al interior de las cárceles en Chile se ha desarrollado formalmente desde 2012. Durante ese año, el departamento educativo del Museo Histórico Nacional comenzó a visitar escuelas penitenciarias y progresivamente otras instituciones se fueron sumando. Si bien estas iniciativas consistieron en mediaciones acotadas a una o dos sesiones por centro, son sumamente relevantes, pues motivaron el interés desde los mismos centros penitenciarios a ser visitados por museos.

En este contexto, el trabajo colaborativo entre el Museo de la Educación Gabriela Mistral y los estudiantes del Liceo Herbert Vargas Wallis –ubicado al interior del Centro de Detención Preventiva (CDP) Santiago Sur, ex Penitenciaría de Santiago–, surgió en 2017 por la motivación del establecimiento para que sus estudiantes accedieran a diversos museos. Esta invitación no solo implicó desarrollar un nuevo servicio educativo, sino que además

apunta a la democratización del museo, lo que coincide con la misión y visión institucional. Desde 2003, el Museo ha trabajado colaborativamente junto a diversas comunidades para poner en valor memorias no oficiales en torno a la historia y el patrimonio educativo. De este modo, propusimos al Liceo realizar un taller periódico y sistemático de patrimonio, para trabajar memorias escolares junto a los estudiantes. El taller fue impartido en el Liceo durante 2017 y parte de 2018, participando voluntariamente 15 hombres de entre 18 y 70 años. El trabajo desarrollado fue sistematizado en una exposición temporal que interviene la exposición permanente del Museo de la Educación hasta el día de hoy.

Tradicionalmente, las personas privadas de libertad han sido marginadas de la historia oficial y de espacios culturales como los museos, sin embargo, son sujetos de derecho y una voz completamente válida para protagonizar procesos de patrimonialización en



Prueba de Matemática.
Evaluación de números racionales.

Pertenciente a Orlando Escobar, 46 años. Estudiante de 1º nivel medio E (equivalente a 1º y 2º año medio).

Evaluación Matemática

Números racionales (comparación, suma y escritura de decimales)

Nombre: Orlando Escobar

Cursos: 1 total puntaje: 70 puntaje obtenido: 70 nota: 70

Objetivo:

- Identificar una propiedad de un número decimal
- Comparar y ordenar números decimales
- Redondear números decimales

1- Ordene y escriba los siguientes números decimales en el siguiente recuadro

Número	ENTERO	DECIMAL	Observaciones
A. 2.25	2	25	Este número está formado por un entero y dos decimales
B. 2.4	2	4	Este número es cuatro décimas
C. 0.25	0	25	Trenta y cinco milésimas
D. 0.25	0	25	Ciento veinticinco milésimas
E. 37.01	37	01	Trenta y siete enteros y un décimo
F. 3.001	3	001	Tres enteros una milésima
G. 3.42	3	42	Tres enteros cuarenta y dos milésimas
H. 13.051	13	051	Trece enteros cincuenta y una milésimas
I. 0.001	0	001	Un milésimo

Imagen 1. El diseño circular sobre la vitrina destaca y señala los objetos que son parte de la exposición *Recuerdos por siempre*. En este caso, se destaca la evaluación de Orlando Escobar entre cuadernos y libretas de notas de estudiantes normalistas.

estos espacios. Esta convicción se constituye desde el ejercicio de los derechos humanos, específicamente de los derechos culturales, comprendiendo que «toda persona tiene derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes, y a tomar parte en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten» (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 27).

Propiciar el acceso es un objetivo importante para la mayoría de las instituciones culturales, pero desde la justicia social en museos representa tan solo el primer paso para avanzar hacia la democratización del museo (Sandell y Nightingale 2012). Tal como plantea Anderson (2012), la participación no es solo acceso, también implica la posibilidad de «contribuir, tener la posibilidad de dar». Desafortunadamente, en el contexto de la cárcel la autoestima de los reclusos se ve mermada por las condiciones de vida en el encierro y, muchas veces, sienten que han

perdido su oportunidad de contribuir a la sociedad sin cargar con prejuicios (INDH 2017). En este sentido, para el equipo del Museo fue sumamente importante que los estudiantes comprendieran que eran dignos de contribuir al proceso de construcción social del conocimiento, en este caso, en torno al patrimonio educativo.

En concordancia, el proyecto utilizó como metodología la museología participativa, que valora y releva las experiencias, los saberes y los intereses de las comunidades, con el objetivo de que la ciudadanía intervenga en la construcción del discurso. Desde este enfoque, el museo se plantea como una institución dispuesta a compartir poder con las personas a quienes sirve, abriendo espacios a diversos relatos y a la negociación de significados, reconociendo que todas y todos tenemos una historia que contar, discutir y/o resignificar (Hooper-Greenhill 1999; Marstine 2006). Para conseguir una participación auténtica, durante todo el proceso se

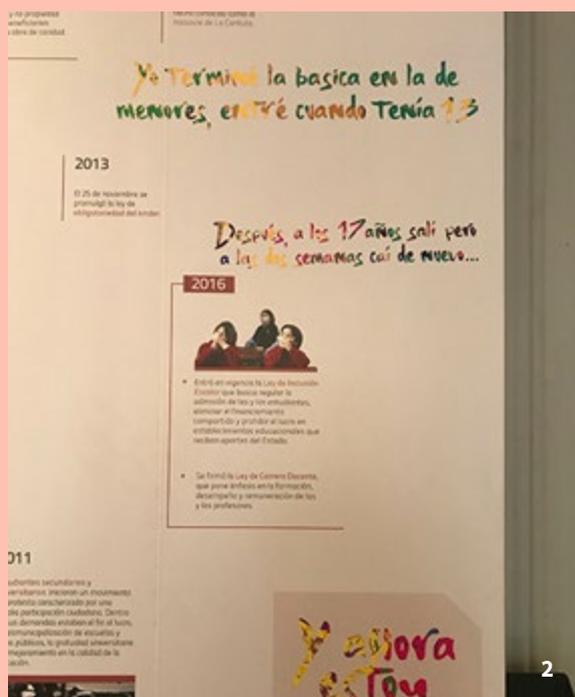


Imagen 2. Intervención de la línea de tiempo del museo con hitos de la biografía de uno de los participantes.



Imagen 3. Artesanía en cuero realizada por Jeremías Gómez, un oficio que se enseña entre pares.

utilizó como instrumento de autoevaluación la Escalera de Participación Ciudadana de Arnstein (1969), enfocándonos en los peldaños superiores de *colaboración*, *delegación de poder* y *control ciudadano*.

Sobre la base de esto, los objetivos del proyecto fueron establecidos en conjunto. Una de las principales expectativas de los estudiantes fue que la iniciativa contribuyera a desbaratar algunos de los prejuicios en torno a las personas encarceladas, para favorecer su proceso de reinserción:

«Un museo lo ven muchas personas, y pueden saber lo que estamos haciendo nosotros aquí. Queremos mostrar que aprendemos» (Participante n.º 3, segunda sesión).

«Este objeto es para el museo, para que todo el mundo sepa que hacemos esto en la Ex Penitenciaría, no solo se vive, se trabaja y se aprende también» (Participante n.º 11, sexta sesión).

De este modo, el principal objetivo del proyecto fue poner en valor el patrimonio educativo de los estudiantes de centros penitenciarios, y contribuir a su proceso de reinserción mediante su aporte directo al patrimonio cultural del país.

Durante los talleres, los estudiantes comprendieron progresivamente que el patrimonio cultural es una construcción social, descubriendo además que sus propias experiencias y memorias escolares se enmarcan en procesos socioeducativos a nivel país. Cada estudiante compartió objetos personales y, sobre la base de ello, definieron dos líneas temáticas para la exposición: 1. experiencias como estudiantes en libertad y en la cárcel; 2. importancia de la autoeducación y enseñanza de oficios entre pares. Luego de esto, seleccionaron testimonios y objetos a exhibir, redactaron las cédulas, diseñaron la invitación de la inauguración, dieron título a la exhibición (*Recuerdos por siempre*) y discutieron los criterios estéticos junto al diseñador.



Imagen 4. Banderín realizado en taller de serigrafía por participantes que viven en la sección «Calle 13».



Mantequita.
Chanchito de raulí realizado con madera de la antigua construcción de la cárcel. Hecho artesanalmente a mano usando corta cartón, destornillador y cola fría.

Clemente Espinoza, 69 años. Estudiante de 2° nivel básico B (equivalente a 5° y 6° año básico). Se me ocurrió a mí solo comenzar a tallar en madera y ahora le enseño a algunos compañeros que me lo piden. Casi siempre hago figuras de animales, porque me gusta la naturaleza. En el museo Mantequita seguirá viviendo muchos años.

5

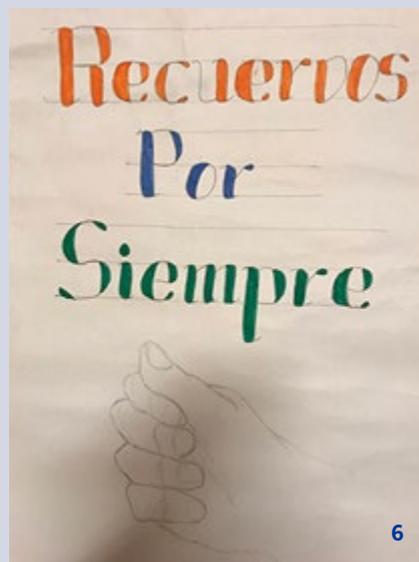


Imagen 6. Diseño de invitación a la inauguración de la exposición *Recuerdos por siempre*, realizado por los participantes del taller.

Imagen 5. «Mantequita», chanchito de madera hecho por Clemente Espinoza. El trabajo en madera es otro oficio que se enseña entre pares.

La mayoría de los objetos exhibidos corresponden a evaluaciones con buena calificación; artesanías en cuero y madera (enseñanza entre pares); revistas y libros que «heredan» de quienes salen en libertad, entre otros. Estos elementos intervienen las vitrinas y los espacios de la exhibición permanente para incluir sus memorias escolares en la narrativa del Museo, problematizando temáticas como género, derechos de las infancias y liceos técnicos, entre otros.

Sin duda, esta iniciativa ha logrado cumplir con las expectativas y los objetivos propuestos. Al margen de ciertos inconvenientes ligados a la organización entre las instituciones participantes, el Museo pretende establecer este programa como un servicio permanente.

Los resultados de las encuestas aplicadas a visitantes que participaron de recorridos mediados, confirman que la exhibición contribuye a derribar ciertos prejuicios. Además, las colecciones del Museo se han enriquecido,

pues los estudiantes donaron sus objetos. El logro de estos objetivos se refleja también en la percepción de sus protagonistas:

«Uno se siente importante, histórico. Que un trabajo mío quede en el museo, contarle a mis nietos que un objeto mío está en el museo. No me importa que sepan que estoy preso, eso le da más mérito» (Participante n.º 9, décima sesión).

Por medio de esta iniciativa, no solo se logró la participación de un «no-público», como son las personas privadas de libertad, sino que además el Museo fue puesto a su servicio como canal de comunicación con el medio libre. Esta iniciativa ha contribuido a hacer del Museo una «zona de contacto» (Clifford 1997), un espacio que, progresivamente, se convierta en un foro donde diversas voces se encuentren y dialoguen. Es decir, un lugar para construir en conjunto.



Imágenes 7 y 8. Estudiantes de educación media recorren la exposición *Recuerdos por siempre*.

Imagen 9. En la vitrina, monederos con muñequera y con forma de corazón, elaborados en cuero por Gerardo Barahona.



Imagen 10. Estudiantes de educación media comentan la frase compartida por un participante respecto a su rol de proveedor: «Yo tengo 19 y ya tengo un hijo, necesito ayudar a mi familia afuera. Quiero portarme bien, vengo a clases y todo. Tengo que hacer conducta para salir luego y ayudarlos».

Referencias

Anderson, D., 2012. Creativity, Learning and Cultural Rights. En *Museums, Equality and Social Justice*, R. Sandell y E. Nightingale, eds., pp. 216-226. London: Routledge.

Arnstein, S. R., 1969. A Ladder of Citizen Participation. *JAIP* 35 (4): 216-224.

Clifford, J., 1997. Museums as Contact Zones. En *Routes: Travel and Transformation in the Late Twentieth Century*, J. Clifford, ed., pp. 188-219. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hooper-Greenhill, E., 1999. Education, Communication, and Interpretation: Towards a Critical Pedagogy in Museums. En *The Educational Role of the Museum*, E. Hooper-Greenhill, ed., pp. 3-26. London: Routledge.

INDH, 2017. Informe INDH: Malas condiciones de vida, hacinamiento, castigos y violencia persisten en cárceles chilenas. 08-04-2019 [En línea] <https://www.indh.cl/informe-indh-malas-condiciones-de-vida-hacinamiento-castigos-y-violencia-persisten-en-carceles-chilenas/> [Acceso: diciembre de 2019].

Marstine, J., 2006. *New Museum Theory and Practice: An Introduction*. Malden: Blackwell.

Sandell, R. y E. Nightingale, 2012. *Museums, Equality and Social Justice*. London: Routledge.



Museos y personas con discapacidad.

Algunas claves para generar inclusión

NATALIA MIRALLES

Departamento de Arte
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Alberto Hurtado

Fotografías: Natalia Miralles
(excepto donde se indica)

Quisiera partir agradeciendo ser parte de este encuentro, en donde se nos convoca a reflexionar en torno a la inclusión desde nuestra labor como educadores/as en el ámbito no formal.

Afortunadamente, el término inclusión se ha ido instalando en nuestro país. En ocasiones, al centro de un debate en que todavía ámbitos fundamentales en torno a ella no están claros. Aspecto contradictorio: celebrar y proponer modelos inclusivos sin tener claro qué implican y lo que necesitamos para lograrlos de forma exitosa.

En el área específica de la inclusión a personas con discapacidad tenemos muchos desafíos pendientes: mejorar el acceso a la salud, a la educación y –no menos importante– al ocio y a la cultura.

Para lograrlo, en primer lugar es fundamental articular iniciativas que aborden la discapacidad desde el modelo social,¹

¹ Para más información sobre el modelo social, revisar Palacios (2008).

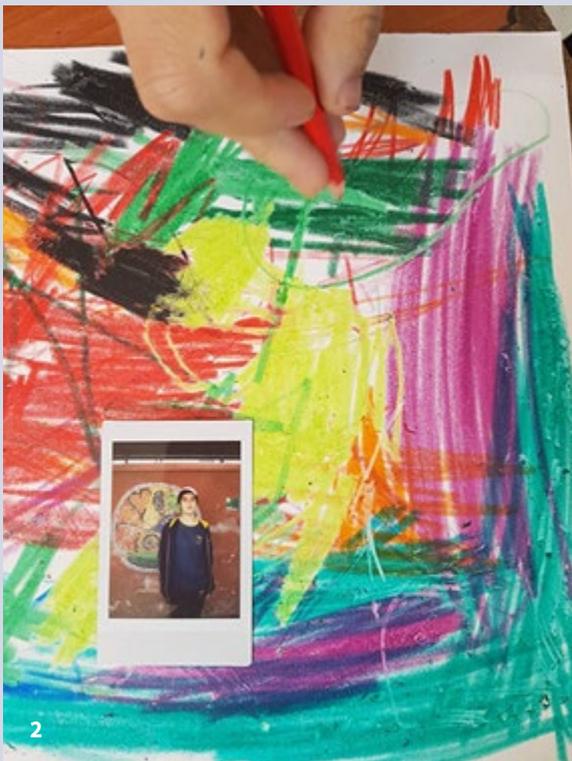
comprendiéndola como el resultado de la *interacción* entre una persona con determinada condición y las barreras que debe enfrentar. Al verlo de este modo comprendemos que es un fenómeno bidireccional y cambiamos la forma de enfocar nuestro quehacer en todo ámbito.

Una segunda fase es llevar a cabo la tarea de identificar cuáles son las barreras que no permiten a las personas con discapacidad poder ejercer plenamente sus derechos, para este proceso disponemos de la *Convención sobre los derechos para las personas con discapacidad*² documento que debería ser la hoja de ruta natural en este sentido.

² La convención fue ratificada por Chile en el año 2008 y se puede revisar completa en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Acceso: octubre de 2019].



1



2

Imágenes 1 y 2. Desarrollo del taller de retratos y autorretratos para jóvenes con discapacidad intelectual. Escuela Especial Juan Wesley.

Imagen 3. La autora y un participante del taller revisando una imagen en el teléfono móvil. Fotografía: Constanza Miralles.



3

La convención dedica el artículo n.º 30 «Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte»³ al área cultural, especificando que es labor de

3 Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:

- a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles;
- b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles;
- c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional.

los Estados realizar los ajustes para cumplir los aspectos señalados.

En lo referente a los museos podemos distinguir dos aspectos fundamentales, la accesibilidad universal y la oferta cultural inclusiva. Lo primero ya ha sido regulado por ley, obligando a las instituciones a contar con rampas, ascensores y baños adecuados para personas con discapacidad (especialmente para aquellas con movilidad reducida y usuarios/as de sillas de ruedas).

Algunos han avanzado un paso más allá, incorporando dispositivos museográficos dirigidos a personas con discapacidad sensorial, como textos en braille, reproducciones táctiles y videos en lengua de señas para la comunidad sorda.

Sin embargo, aún nos queda pendiente lo esencial: conocer sobre discapacidad e inclusión y generar una oferta inclusiva en la que las personas con discapacidad participen



Imagen 4. Desarrollo del taller Animales en el museo, para niños con autismo y sus familias, Museo de Artes Decorativas.



Imagen 5. Un participante del taller Animales en el museo muestra su trabajo. Museo de Artes Decorativas.

activamente. Me referiré brevemente a algunos hallazgos obtenidos en investigaciones recientes⁴ respecto a los aspectos fundamentales que debemos trabajar en torno a este tema.

⁴ Los puntos aquí enunciados son fruto del trabajo de investigación realizado por la autora en los siguientes proyectos: *Museos de arte e inclusión. Levantamiento de la oferta educativa de los museos de arte de Santiago, Valparaíso y Concepción dirigida a personas en situación de discapacidad.* Investigación financiada por el Fondo Interno de la Universidad Alberto Hurtado (2017) y *Patrimonio para todos/as. La renovación inclusiva de la Ligua y el Museo Baburizza en la región de Valparaíso.* Investigación financiada por Fondart regional, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2019).

Museos e inclusión / Nada para nosotros sin nosotros

Conocer es el primer paso

Uno de los aspectos que más señalan los/as educadores de museos es la dificultad que tienen para pensar en oferta inclusiva si no conocen de discapacidad. Como bien sabemos, gran parte de las áreas educativas de los museos chilenos cuentan con equipos muy reducidos y en ellos no existen profesionales con conocimientos en torno a inclusión y discapacidad.

Pero el entusiasmo y compromiso de los/as profesionales ha sido tanto que muchas veces han buscado instancias de capacitación, en ocasiones costeadas por ellos/as mismos/as, con el fin de aprender y poder iniciar un proceso transformador en las instituciones.



Imagen 6. Invitación al taller Animales en el museo, para niños con autismo y sus familias, Museo de Artes Decorativas.

Esto, sin duda, es un primer punto muy relevante: es necesario conocer y se debe profundizar en instancias de formación. Ojalá también poder integrar a los equipos profesionales con formación en inclusión y, además, abrir opciones a que personas con discapacidad puedan ser parte de las áreas educativas en los museos chilenos.

Creación de redes colaborativas

Nada sobre nosotros sin nosotros es el lema que tomaron como bandera de lucha las personas con discapacidad que impulsaron con su aporte y conocimiento la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. El fin principal es posicionar a este colectivo como sujetos de derecho y no como sujetos de cuidado.

Esta premisa sigue presente, buscando realzar la importancia de su participación activa en cualquier iniciativa o política pública en torno a la discapacidad.

La oferta cultural no tendría por qué ser la excepción, gran parte de los programas inclusivos exitosos cuentan con el aporte de personas con discapacidad en su diseño e

implementación. Es fundamental considerar esto, ya que muchas veces, aunque nos asesoremos y realicemos el diseño con el mayor cuidado posible, este puede no ser totalmente adecuado.

Diseño inclusivo y trabajo en terreno

Otro aspecto relevante a la hora de diseñar la oferta dirigida a personas con discapacidad es pensar en actividades y/o dispositivos inclusivos, que sirvan para todos/as y no solo para determinado colectivo.

En algunos museos ha sucedido que se generan materiales, por ejemplo, para personas ciegas o con baja visión, y que terminan siendo más utilizados por niños/as que por ellos/as, ya que aún es difícil lograr que las personas con discapacidad visiten de manera autónoma los museos.

Esto generalmente es producto de que durante mucho tiempo el ocio cultural no ha sido una alternativa para ellos/as, por lo que se hace indispensable salir del museo y hacer trabajo en terreno, tendiendo puentes y otorgando la certeza de que los museos –por fin– son para todos/as.



7



8

Imágenes 7 y 8. Desarrollo del taller Pintando el jardín colonial, para niños con autismo y sus familias, Museo San Francisco.

Referencias

Naciones Unidas, 2006. *Convención sobre los derechos para las personas con discapacidad* [En línea] <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Acceso: octubre de 2019].

Palacios, A., 2008. *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos para las Personas con Discapacidad*. Madrid, Cinca. [En línea] <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf> [Acceso: octubre de 2019].



Lazarillo, una tecnología para acercar la cultura a personas con ceguera¹

MIGUEL GONZÁLEZ

Director de experiencia de usuarios
LazarilloApp

Imágenes: todos los elementos gráficos que ilustran este testimonio pertenecen a la plataforma de Lazarillo y se utilizan con la debida autorización

Soy Miguel González y soy de Mincha Sur, esto es una parte de campo, al norte de Chile. Cuando niño me mandaban a buscar las cabras al cerro y hasta los nueve años estuve entre cerros. Tengo una catarata congénita, lo que con el tiempo me provocó glaucoma y actualmente cuento con prótesis ocular. A los nueve años me trajeron a Santiago para ver la posibilidad de una operación, pero ya era tarde y una asistente social dijo: «este cabro se va a perder en el campo, así es que mejor vamos a hacer algo y lo vamos a dejar acá». A duras penas mis padres me dejaron, pero fue muy bueno porque eso me permitió ser lo que soy hoy en día.

Luego de eso, estudié en la escuela Hellen Keller, una escuela especializada para ciegos; luego me integré a una escuela común y corriente. Ahí era yo quien tenía que ir

marcando la pauta o si no quedaba excluido. Terminé guiando a los profesores para poder llegar hasta primero medio. Cumplí mayoría de edad, dejé de estudiar y me puse a trabajar. Fui microempresario: partí cantando en las micros amarillas, estuve hartos años en eso hasta que se dio la posibilidad de aprender computación.

Esta cosa ya me había llamado la atención un tiempo antes, de hecho me pregunté una vez cómo inventar un programa para que las cosas me hablaran. Descubrí que el computador era más que ruidos; también se podía escuchar música y me imaginé inventando un *software*, sin saber que ya se había inventado. Uno de mis amigos con visión normal o funcional, como la llamamos nosotros, me dijo «tengo un dato de un curso de formación para ciegos» –porque nosotros somos ciegos, no somos no videntes– y me pasó un número. A raíz de eso me metí a un curso de informática y terminé como operador telefónico.

¹ Transcripción editada de la presentación realizada el viernes 23 de agosto de 2019, en el Museo Benjamín Vicuña Mackenna.



Imagen 1. El logo de la aplicación representa a un perro en su función de lazarillo. Junto a él, diversos íconos vinculados con el sistema bancario que ilustran un caso de éxito: la instalación de Lazarillo Servicios en sucursales de Banco Estado.

Me di cuenta de que una de las brechas de los ciegos era precisamente trabajar en el computador, pues requiere un proceso de adaptación que muy poca gente tiene. Me puse a aprender –hasta ese minuto con segundo medio– cómo poder programar y lograr que las personas pudieran tener las mismas utilidades que yo había obtenido. A raíz de eso, el 2010, terminé cuarto medio en la escuela nocturna y, finalmente, me puse a estudiar analista programador en el Duoc. Aún me queda un semestre.

Empecé a trabajar en eso hasta que el 2013 conocí al director ejecutivo de Lazarillo. Nos dimos cuenta de que muchas de las cosas que se trabajan para la discapacidad se hacen desde el punto de vista de la persona que tiene todos sus sentidos funcionando. Entonces, se hace lo que se cree que nos puede funcionar y muchas

veces esa creencia, ese deseo, termina siendo un verdadero fracaso, porque no se nos entiende.

¿No sé si ustedes han visto en el Metro, unas barritas que dicen «acerque su teléfono aquí»? Yo creo que sí, porque se suponía que iban a estar muy visibles: uno acercaba el teléfono y le mandaban después un texto, pero tenía que ser un teléfono con cierta tecnología, que, en ese minuto, los ciegos no utilizaban. De partida, no nos preguntaron; luego, no hicieron un estudio sobre qué teléfono usábamos.

¿Ustedes saben cómo los ciegos utilizan un teléfono? Estos aparatos traen una herramienta que se llama «lector de pantalla». Esto es simplemente un *software*, una herramienta; Android trae TalkBack y los otros, un sistema que se llama VoiceOver. Lo que hacemos es que lo activamos y ellos ven si tenemos notificaciones, si tenemos que revisar o no, de

Imagen 2. La aplicación Lazarillo permite buscar lugares específicos. Una mano sostiene un teléfono móvil y la rodean diversos íconos que aluden a algunas categorías de exploración: bancos y cajeros, comida, transporte y centros educacionales.





Imagen 3. Una persona ciega se desplaza por la ciudad, desde la cual emergen distintos íconos que aluden a los servicios que la aplicación identifica y es capaz de notificar mediante mensajes de voz.

ese modo avanzamos con las aplicaciones. Yo cada vez que pongo un ícono, hay una especie de cursor del puntero que se mueve en cada uno de ellos y eso hace que esto me hable. Así se usan para el computador, en el teléfono y en todos los dispositivos que uno tiene. Eso hace que yo, como ciego, pueda adaptar la tecnología a mi favor.

René Espinoza, director ejecutivo de LazarilloApp, descubrió que las personas ciegas podíamos usar un celular. Un día me dijo «quiero sacar mi tesis, quiero hacer algo interesante», y dos cosas más: que solo no lo podía hacer, pues se había dado cuenta de que necesitaba mi ayuda, y si yo estaba dispuesto a hacerlo. El 2013 empezamos y le dije «ya, encontrar una puerta en un espacio cerrado, eso es un problema grave». Yo puedo ir por la calle y entrar a la galería, pero ¿cómo encuentro el local? O ¿cómo encuentro una sala equis de este museo sin que nadie me ayude?

Cierren los ojos e imagínense que están un día 24 de diciembre, al medio día, tienen que comprar un regalo y no tienen un peso en el bolsillo, necesitan un cajero automático. Entonces –imagínense lo complicado que es–, llegar primero y después entrar al cajero. Esas cosas son las que pensamos y dije yo: «eso creo que hay que crear, cómo encontrar una puerta en un lugar específico». Así nació Lazarillo, una gran solución, una aplicación móvil que permite que las personas con discapacidad visual o en situación de discapacidad visual, ciegos, podamos movernos por la ciudad con una información mucho más amigable. Es como si yo invitara a un amigo y dijera «¿vamos al centro? Ah, mira, acá está la Casa Royal y acá Almacenes París», con la diferencia que a la aplicación no le tengo que invitar un café.

El 2016 partimos como una aplicación tipo Waze, pero nosotros somos más copuchentos, contamos más cosas. Por ejemplo, para tomar

la plataforma donde los mismos usuarios han ido haciendo que las aplicaciones vayan llegando a otros idiomas, porque la aplicación es gratis. Hoy está en portugués, en francés, en italiano, en ruso, hasta en polaco. Para mí, poder comunicarme con ellos ha sido una aventura, porque muchos me escriben en sus idiomas nativos y hay que usar el traductor para poder entenderse, pero se logra y es bastante interesante.

Lazarillo y museos

Entonces lanzamos como GPS extrayendo información de muchos sistemas de mapas que hoy en día existen y que traspasamos a un usuario. Pero, ¿qué pasa cuando entramos a un lugar donde no hay GPS o no funciona? El mismo caso de la galería comercial, del museo o del banco, ¿qué pasa allí? Hasta ahí llegó mi accesibilidad, no lo puedo usar. Creamos entonces un servicio que nos permite hacer la adaptación de espacios interiores, se levanta información para saber en qué lugar del espacio se encuentra el usuario y a partir de eso se comunica. Yo puedo ir a las 48 sucursales de Banco Estado, puedo saber cómo entrar, cómo salir, donde están las cajas, dónde está la zona de atención al cliente, sin que el guardia me tenga que llevar: puedo llegar solo. También tenemos un circuito acá en el

centro, que se llama «Manos a la pared», en el barrio Lastarria, donde llevamos a los murales que están en el sector y vamos haciendo una descripción, incluso somos capaces de dirigir a un punto específico de la pared donde hay una mini reproducción del mural.

Y aquí está lo interesante y cómo podemos también aportar a los museos. Muchos piensan que el Braille es la gran solución, pero solamente el 20% de las personas ciegas sabe leer Braille. Lo mismo con los billetes que se supone traen una figura que permite saber cuál es el billete; eso no se usa, yo sé cuál es el billete que tengo en la mano por el porte y no por la figura que sale ahí. Además, todas estas cosas son muy costosas. No entiendo todavía por qué razón las cosas que tienen que ver con la discapacidad, que se tratan de hacer para la discapacidad, las hacen a costos inverosímiles.

Nosotros estamos tratando de demostrar que a un bajo costo se puede generar un retorno y tener impacto social, ese aporte es la satisfacción de poder decir que gracias a esto mucha gente tiene ahora autonomía. Ofrecemos la posibilidad de que un lugar se pueda adaptar. Podemos hacer disponible información a la que antes no había acceso en ciertos lugares, y no solo para las personas con discapacidad visual, pues estamos abiertos a todas las demás discapacidades, como por ejemplo, lengua de señas para personas con discapacidad auditiva; tratamos de llegar a la mayor cantidad de gente posible.



Más información:

<https://www.lazarillo.app/es/>

 LazarilloApp

 @LazarilloApp

 @LazarilloApp

 @LazarilloApp



¿Patrimonio lo hacemos todos y todas? Migración, identidades e inclusión en la escuela. La experiencia en el colegio Juan Luis Undurraga de la Fundación Belén Educa

CARLA VARGAS

Profesora de historia
Colegio Juan Luis Undurraga

*Las historias importan. Muchas historias importan.
Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar,
pero también pueden usarse para facultar y humanizar.
Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también
pueden restaurarla.*

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

La siguiente presentación es testimonio de un proyecto colaborativo entre el Museo Histórico Nacional y el colegio Juan Luis Undurraga de la Fundación Belén Educa, que significó concretar la idea de generar espacios de visibilización de necesidades educativas a nivel nacional y, especialmente, en mi lugar de trabajo. El propósito fue desarrollar prácticas educativas con los estudiantes migrantes, en las que la adecuación curricular y la extracurricular convergieran en un espacio de respeto a la construcción de la identidad y el patrimonio intangible.

El proyecto fue «Latinoamérica, una historia», en los años 2015 y 2016, y tuvo como meta desarrollar un trabajo educativo intercultural con estudiantes chilenos y migrantes.

Este trabajo fue posible por el diálogo y una fuerte alianza entre instituciones representantes de la educación formal y no formal, en el cual se intercambiaron estrategias en favor de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, se desarrollaron espacios más acogedores, donde los propios estudiantes se convirtieron en sujetos de cambio al liderar y realizar activamente el proyecto.

«Latinoamérica, una historia», fue aplicado directamente por las profesoras Marcela Torres y Fernanda Venegas y el profesor Mauricio Soldavino del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional (MHN) junto con la autora. Los temas trabajados fueron las independencias latinoamericanas, el contenido curricular de Segundo Medio y parte del guion



Imágenes 1 y 2. Latinoamérica, una historia (2015-2016).

museológico de la institución. Los estudiantes relataron a sus compañeros procesos de la historia de Haití, Chile y Bolivia en torno a temas de la sociedad colonial, el sincretismo, los héroes independentistas, las batallas y las banderas de los países. También experimentamos bailes para comprender, por ejemplo, el sincretismo religioso en Bolivia mediante la danza de los Tinku.

Para lograr cada una de las metas propuestas se aplicó la siguiente metodología:

- 1 Invitación a un grupo de estudiantes chilenos y migrantes a ser guías en una visita guiada en el MHN.
- 2 Visita del Departamento Educativo al colegio, instancia en la que realizaron actividades sobre patrimonio con los tres cursos de Segundo Medio que fueron parte de la visita educativa final.
- 3 Preparación de los temas que presentaría cada uno de los estudiantes. Desde un principio, los estudiantes guías mostraron compromiso, especialmente en el proceso de estudio.
- 4 Ensayo general. Un lunes, cuando el museo cierra a público, la profesora junto a los estudiantes que serían los guías de la visita

conocieron las salas y presentaron. La instancia permitió mejorar detalles y que los estudiantes tomaran confianza en lo que iban a presentar.

El resultado nos permitió evidenciar cómo los estudiantes migrantes comenzaban a mejorar su autoestima y sentir orgullo de sus raíces al poder compartirlas con sus compañeros chilenos. Mi labor docente, en tanto, ratificó la necesidad de mantener y desarrollar nuevas actividades sobre migración, identidad y patrimonio.

Para lograr continuidad en torno a esta iniciativa comencé a desarrollar otras actividades con los estudiantes migrantes en el colegio. En 2016 realizamos «Cocina latinoamericana» con el curso de gastronomía. Las estudiantes de ascendencia haitiana y boliviana trabajaron en una clase teórica y otra práctica que culminó con la preparación de platos tradicionales de los países mencionados y la degustación de estos.

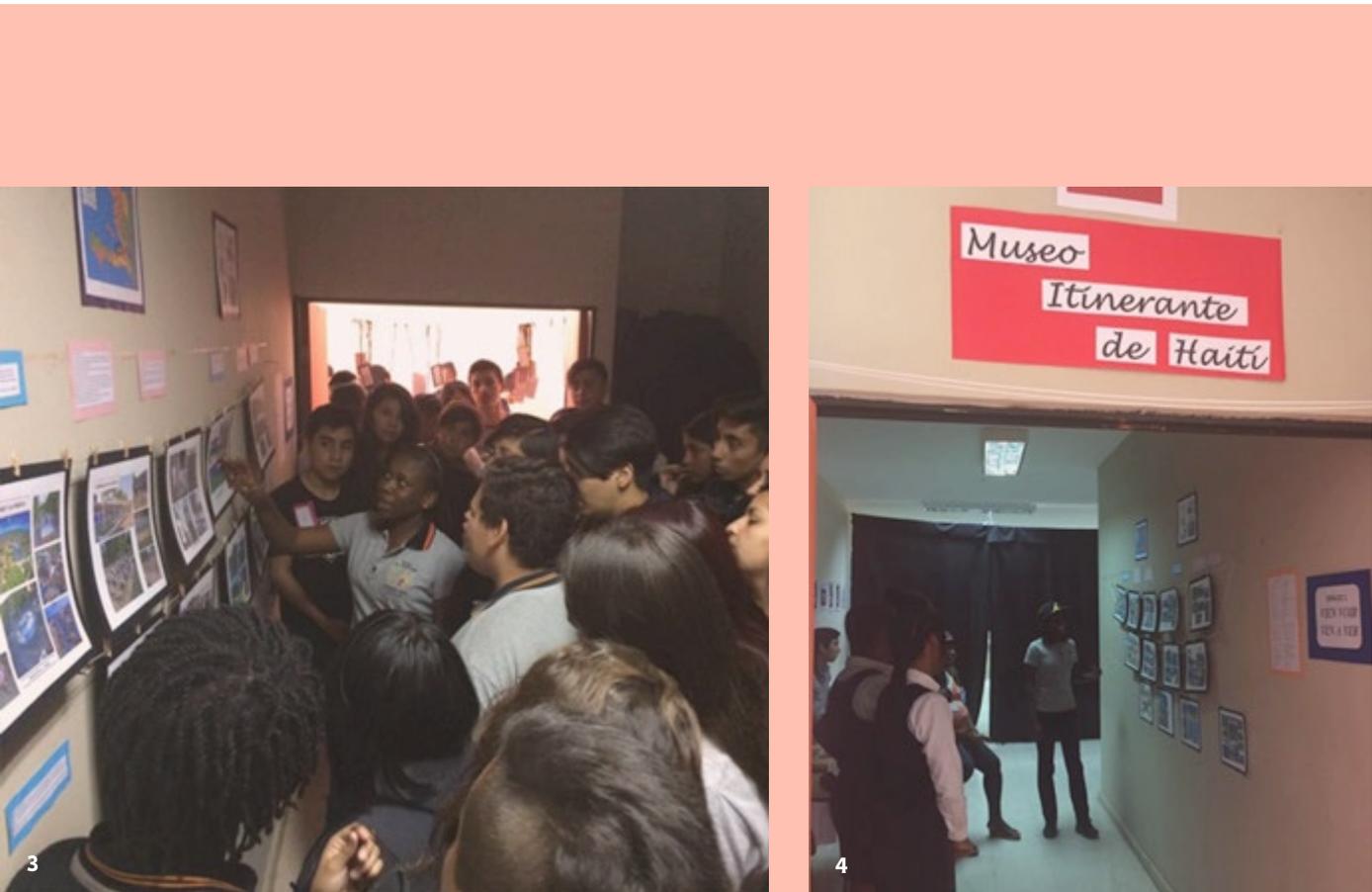
En el mismo año se desarrolló el «Museo itinerante de Haití», que tuvo por objetivo crear un espacio para mostrar la sorprendente historia del país, construida por personas luchadoras que buscaron su propia libertad y autonomía, volviéndose tan determinante para la historia de Latinoamérica. Los relatos

construidos por las estudiantes haitianas quisieron romper con «el peligro de conocer una sola historia», como nos invita a reflexionar la autora nigeriana Chimamanda Adichie. Como ella dice, cuando reproducimos esa única historia como una cosa, una y otra vez, generamos *estereotipos* que nos pueden llevar a los prejuicios y la discriminación, al crear un relato incompleto.

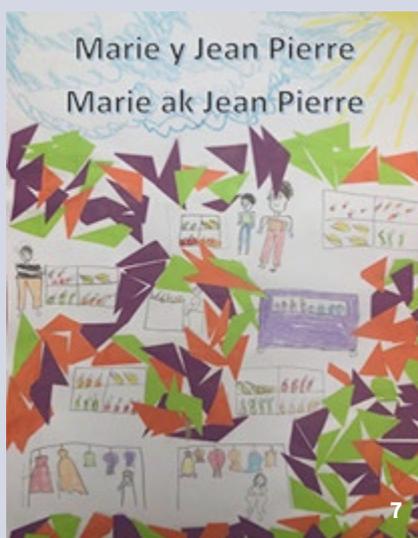
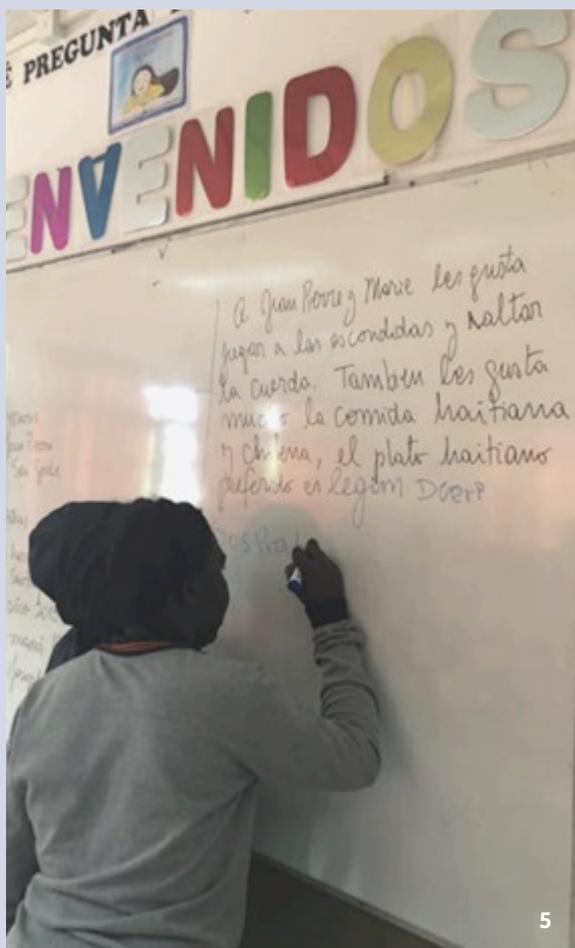
En esta senda quisimos enfocarnos en el *Haití profundo* para contraponerlo con el *Haití imaginario*, que comenzó con la construcción colonial y persevera hasta la actualidad, conceptos planteados por el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla. La muestra profunda remite a la dimensión cultural, la música, la belleza de sus playas, su arte, su pasado histórico y su gente, que son reflejo de una

lucha incansable en contra del aislamiento y la invisibilización. Del mismo modo, busca entregar dignidad y reconocimiento a la condición humana destacando nuestras diferencias.

El Museo itinerante buscó dar poder y humanizar las historias sobre Haití, por esto, fueron elaboradas y relatadas por estudiantes haitianas. De esta manera, el Museo se dividió en el espacio 1, denominado *Vien voir – Ven a ver*, donde las estudiantes daban testimonios de sus actividades cotidianas en Haití como carnavales, ferias, playas y escuelas que son reflejo de su patrimonio. En el espacio 2, denominado *Linyon – La Unión* estuvo la historia oficial y la cultura afrohaitiana. Por último, en el espacio 3, *Haiti cherie – Querido Haití*, se presentaron objetos traídos desde Haití y autorretratos elaborados por ellas



Imágenes 3 y 4. Museo itinerante de Haití (2016).



Imágenes 5, 6 y 7. Creación del cuento bilingüe.

mismas, donde resaltaron el orgullo de su afrodescendencia. Con estos testimonios se buscó *romper con la única historia* que nos han hecho conocer los discursos oficiales.

El último trabajo fue la creación colectiva de un cuento bilingüe, este se tituló «Marie and Jean Pierre». El texto fue producto de un taller para estudiantes de origen haitiano que tenían dificultades en el dominio del español. Los estudiantes más pequeños desarrollaron un relato y diseñaron los dibujos, mientras que las estudiantes más grandes tradujeron la historia al creole haitiano. Esto finalizó con una actividad de cuentacuentos de los integrantes del taller a sus compañeros de kínder.

Para finalizar, quiero reafirmar que el lazo que se puede crear entre una institución estatal que resguarda el patrimonio nacional, como lo es un museo, y una institución de educación, como un colegio, puede presentar muchísimas opciones de trabajo enfocadas en generar espacios de inclusión e intercambio. Además, permite construir en conjunto nuevas experiencias educativas donde los protagonistas se conviertan en sujetos activos de la construcción de su pensamiento y conocimiento, vale decir, que sean parte de la construcción permanente de nuestro patrimonio.

3

Itinerarios

Un itinerario implica marcar puntos de interés en el camino, donde nos detenemos por un tiempo, para partir otra vez. En cada parada dejamos nuestra huella y nos llevamos algo en la memoria.

En cada parada aprendemos algo.





B



C

Imagen A. La artista visual Astrid González relata la experiencia de creación de la Brigada Antirracista, en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Fotografía: Andrea Torres.

Imagen B. Esteban Torres da la bienvenida a educadoras y educadores en el patio de entrada del Museo Violeta Parra. Fotografía: Paulina Reyes.

Imagen C. Jordi Huguet recibe a educadoras y educadores en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fotografía: Andrea Torres.



Brigada antirracista

ASTRID GONZÁLEZ

Artista plástica

Fotografías: Tamara Vicencio
(excepto donde se indica)

La exposición *Brigada antirracista* nace de la urgencia de revisar, sistematizar y visibilizar el entramado racista que habita y se reproduce desde el lenguaje que utilizamos en la vida cotidiana. Este ejercicio reflexivo se gesta al alero del proyecto Beca Migrante 2019, específicamente del módulo «Negridad viva y latente», mediado por la artista plástica afrocolombiana Astrid González, donde 11 mujeres migrantes y chilenas, analizamos las complejidades que se tejen al momento de nombrar y representar la diferencia, a esa otredad o alteridad que nos define con relación a «otro/otra». Entendemos que nuestras expresiones orales y lenguajes formales como palabras, conceptos, categorías e imágenes tienen un origen e intencionalidad que determinan y condicionan –desde el paradigma europeo y estadounidense– nuestras realidades, limitando y jerarquizando las múltiples experiencias vitales de los diversos cuerpos-territorios colonizados ayer y hoy.

Aquí se plasma un intento colectivo que nos invita a cuestionar y resignificar nuestros lenguajes y a generar procesos decoloniales al momento de nombrarnos y representarnos.

El lenguaje es fundamental para sostener la ideología racista. Por tal motivo, desde el colectivo se propone revisar las palabras que se usan habitualmente en Latinoamérica y el Caribe para señalar –despectivamente o no– a las personas negras, y cuál es la relación de estas denominaciones con la herencia colonial, aun cuando no se nombre con intención peyorativa o tono violento al sujeto negro. Es decir, la palabra trae consigo información que no necesariamente está mediada por la intención del locutor, porque, en sí, la palabra es la representación de una idea preconcebida, en tanto funciona como símbolo cargado de datos desde su consolidación en el contexto.

Una de las estrategias de pensadores/pensadoras e intelectuales negros/negras para la visibilización de las estructuras del sistema racista actual, es la decolonización del pensamiento, las prácticas y su sistema poscolonial de representación en el ámbito social, a partir de cuestionar y decidir cómo enunciar y autodefinirse en el mundo. Es un ejercicio meramente político y simbólico, que ubica la presencia negra en escenarios de poder y dignificación al decidir cómo existir en el plano individual y en la colectividad.



1



2

Imágenes 1 y 2. Acción Brigada antirracista en el sector de La Vega y río Mapocho, en Santiago de Chile. Las participantes sostienen carteles que dicen «no todos los cuerpos negros son haitianos», «un cuerpo negro sí puede ser chileno» y «no todas las experiencias negras son homogéneas».



3



4

Imágenes 3 y 4. Vistas de la exposición *Brigada antirracista* en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Fotografías: Astrid González.



Imagen 5. Algunas de las integrantes del colectivo, listas para realizar la acción Brigada antirracista.

En esa línea, por medio de la *performance* y la palabra escrita en afiches, realizamos una acción colectiva en el centro de Santiago. A partir de la oralidad, invitamos a los transeúntes y vendedores del sector de La Vega y el río Mapocho a conversar sobre cómo operan los racismos en Chile, y la importancia de evidenciarlos para desacreditarlos.

Los resultados de esta acción, más los documentos y las imágenes de estudio que se revisaron durante el proyecto del módulo en Beca Migrante 2019, fueron expuestos en el Museo de la Educación Gabriela Mistral entre el 30 de julio y el 10 de octubre de 2019, convocando a profesores, estudiantes y migrantes a hacerse parte de la conversación histórica, estética y política a la que invitaba la muestra.



El colectivo está conformado por: Dagne Cobo (Venezuela), Cristina Arce (Costa Rica), Ana Jaqueline Quinteros (Colombia), Raiza Riveiro (Brasil), Liz Restrepo (Colombia), María Victoria Ramírez (Venezuela), Jocelyn Reyes (Chile), Javiera González (Chile), María René Noguera (Nicaragua), Roxana Toloza (Chile), Andrea Ormeño Rojas (Chile).

Cámara: Tamara Vicencio, Marcelo Jara, Miguel Lara.

Coordina: Astrid González Quintero.



Convivir: Yungay lo hacemos tod@s.

Una exposición participativa en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

JORDI HUGUET

Coordinador del equipo de Mediación

MMDH

Fotografías: archivo Mediación MMDH

Desde hace unos años, el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH) busca vincularse de manera significativa con vecinos y vecinas del Barrio Yungay. Si bien es cierto que es un barrio con un origen migrante, orgulloso de su diversidad y riqueza patrimonial, el ascenso de la comunidad inmigrante en los últimos años no está exento de situaciones problemáticas. Varios estudios afirman que se trata de comunidades que viven en condiciones de precariedad y vulnerabilidad social, las cuales son discriminadas y violentadas por discursos xenófobos y clasistas que se hacen presentes en el sector.

Por lo anterior, durante 2019, año temático centrado en la migración, el MMDH, bajo el lema «El derecho a ser migrantes», consideró urgente avanzar en la creación de espacios de convivencia con los que poder trascender estereotipos y prejuicios, abriendo el Museo a comunidades que de otra forma se sienten excluidas de espacios de representación simbólica y de pertenencia.

Metodología

Ya desde 2018, con «Convivir: Yungay lo hacemos tod@s», iniciamos un trabajo conjunto entre las áreas de Museografía y Educación y Audiencias, para definir una metodología con la que participar de la vida cultural del barrio, vincularnos a organizaciones barriales, juntas de vecinos y colegios a los que dar conocer el proyecto y propiciar la creación de grupos de trabajo desde la misma comunidad.

En el *hall* CEDOC del Museo instalamos un «living comunitario» conformado por muebles prestados por los vecinos, donde realizamos las convivencias en las que mediábamos la puesta en común de los objetos y su ubicación. La exposición de dichos objetos fue dándose de manera gradual a medida que se realizaban los encuentros. Nuestro objetivo era la creación de un lugar de encuentro en el que exponer los objetos traídos por vecinos y vecinas, dando cuenta de distintas memorias migrantes, en un sentido amplio y transgeneracional.



1

Imagen 1. Encuentro almuerzo comunitario con el Movimiento de Acción Migrante.

Imagen 2. Activación durante la Fiesta de la Primavera 2018. La diversidad cultural para mi barrio es...



2

Imagen 3. Fotos postales de María José Casanueva de Barrio Patrimonial.

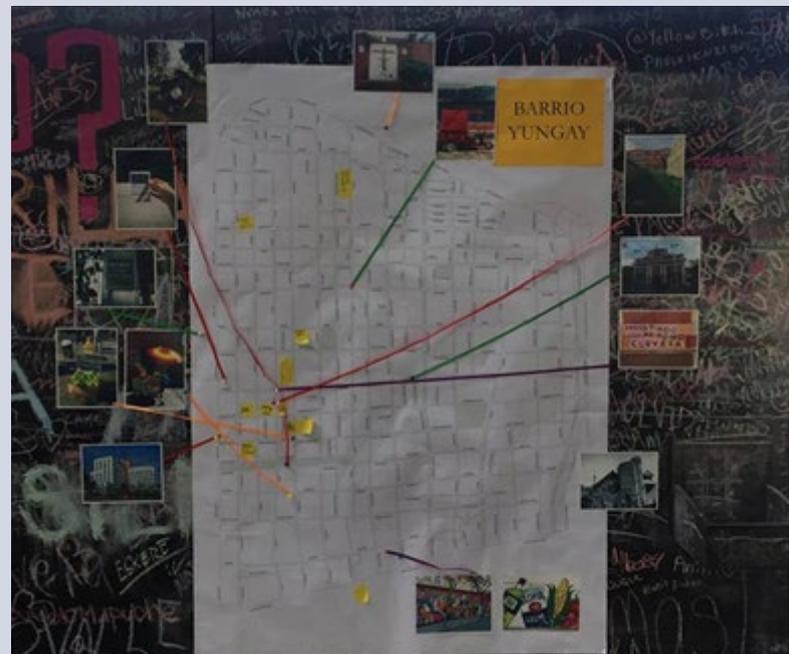


3



4

Imágenes 4 y 5. Living comunitario y exposición participativa en *hall* CEDOC MMDH.



5



Imagen 6. Reunión con la organización Movimiento Latinoamericano, en la Junta de Vecinos de calle Herrera 650.



Imagen 7. Convivencia con vecinos y participantes del taller español creole.



Imagen 8. Taller de español creole organizado por FUPA en el Museo de la Memoria.

Imágenes 9 y 10. Entrega de diplomas por curso de iniciación al creole y celebración de la multiculturalidad en el MMDH.

Conclusiones

Llegar a las comunidades inmigrantes recientes y lograr sostener equipos de trabajo altamente volátiles, fueron algunos de los desafíos con los que nos encontramos, obligándonos a ir modificando el plan de trabajo previsto en reiteradas ocasiones, afectando las lógicas internas de la institución. En algunos casos, las convivencias se concretaron tras la cesión de espacios por nuestra parte para la realización de talleres, como, por ejemplo, los de español creole.

En relación con la mediación, observamos algo de lo que advierte la literatura disponible

respecto a trabajar con grupos mixtos nacionales y extranjeros: la necesidad de evitar situaciones que pudieran gatillar reacciones que emocionalmente no supiéramos manejar, sobre todo en aquellos grupos que tenían menos tiempo en el país como para haber elaborado su situación.

Dentro de las satisfacciones, está el orgullo de los estudiantes de quinto básico de los colegios Victoria Prieto y Salvador Sanfuentes al ver sus objetos expuestos en el Museo. También, el hecho de que tras las convivencias algunos grupos nos propusieran actividades para realizar en el Museo.



Centro creativo inclusivo de arte contemporáneo (2018-2019)

PAULA CABALLERÍA

Directora Área de Educación e inclusión

MAVI

Fotografías: Freddy Ibarra

El Museo de Artes Visuales (MAVI), impulsado por su área educativa, ha logrado desarrollar una comunidad de personas en situación de discapacidad que, de una u otra forma, ha colocado al Museo dentro de sus programas de ocio y esparcimiento.

Los vínculos y las relaciones cotidianas con los colectivos de discapacidad han generado una visión más amplia sobre la inclusión, como, por ejemplo, que está compuesta por dos ejes: por un lado, el eje del acceso a los bienes culturales y patrimoniales y, por otro lado, el eje de la producción cultural, ambos excluidos de sus vidas, debido a barreras sociales, culturales, educativas o económicas.

A raíz de *Una exposición de Radio Estación Locura*, realizada en 2018, el área educativa siente la obligación de promover y hacer visible a los grupos de artistas *outsiders*, e incluirles en su discurso, hacia su integración en pleno derecho.

Aún no se logra entender que la inclusión nos enseña que las producciones simbólicas y la estética están en un proceso de cambio, incorporando otras maneras de ver, sentir y pensar el arte y la cultura.

El gran problema es que las personas con algún tipo de discapacidad que desarrollan arte, no saben cómo comunicar y plantear sus propuestas artísticas, ni manifestarlas desde su propia expresión y no bajo la hegemonía de la cultura imperante.

De esta forma nace la propuesta de «implementar un programa tipo laboratorio de investigación denominado “Centro creativo para el arte contemporáneo”, cuyos beneficiarios reciban herramientas para desarrollar una propuesta estética propia que ponga en valor sus capacidades como artífices dentro del medio artístico nacional».



Imagen 1. Vista panorámica de la exposición en el Museo de Artes Visuales, sala 4.



Imagen 2. Discurso de Claudio Di Girolamo durante la inauguración de la exposición.



Imagen 3. Grupo de artistas exponentes: Jesús Contreras, Diana Camacho, Flora Magne, Diana Becker, Cristóbal Cisternas, Diego Bernaschina, Alejandra Ayala, Bastián Flores y Constanza Roblero.

La idea revolucionaria se centró en desarrollar un centro creativo contemporáneo para la inclusión, donde artistas con y sin discapacidad pudiesen compartir desde distintas disciplinas –como cine, artes visuales, música, danza, teatro y escultura–, llevando a cabo un proceso de intercambio de conocimientos para contribuirse mutuamente en el desarrollo de la práctica artística.

El programa se dividió en las siguientes etapas:

1 Cocreación metodología centro creativo.

Esta fue desarrollada por toda la comunidad de facilitadores, liderado por quien escribe, junto a la asesoría de Claudio Di Girolamo, cuya participación fue crucial en este proyecto, ya que su labor como cuestionador y activador reflexivo nos hizo replantear

muchas de las propuestas. También destaca la participación activa del psicólogo organizacional Marco Abarca, quien diseñó el camino y dio orden al caos de la innovación y la complejidad interdisciplinaria.

- 2 Proceso de creación: los laboratorios.** Se impartieron cinco laboratorios artísticos (Creación de proyectos artísticos, Identidad y relato biográfico, Cuerpo y escena, Lo plástico y visual, Lo colectivo y lo personal), cuya duración total, entre todos, fue de ocho meses. Participaron como artistas facilitadores del proceso: Mauricio Álamo, Marcela Cea, Dagoberto Huerta, Francisca López, Ximena Quiroz, Christian Pino, Norma Ramírez, Sebastián Riffo y Claudia Villaseca, con el apoyo de la arteterapeuta Katherine Pérez.



Imagen 4. Obra colectiva *Constelaciones*.



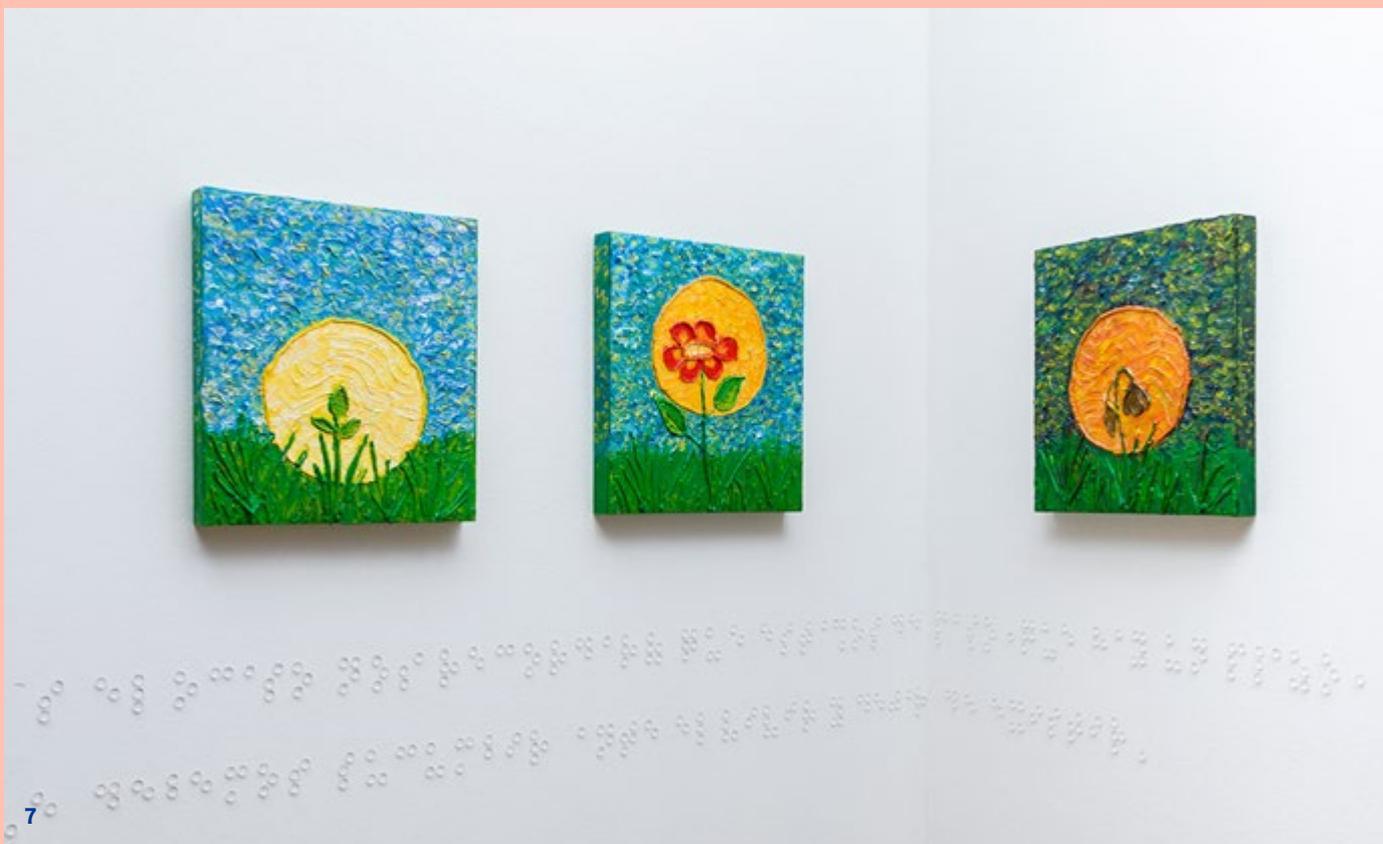
5

Imagen 5. Obra del artista Bastián Flores.



6

Imagen 6. Detalle de obra colectiva del grupo de artistas dirigido por Norma Ramírez.



7

Imagen 7. Obra de la artista Flora Magne.



Imágenes 8 y 9. Vistas de la exposición.
Sala 4, Museo de Artes Visuales.



Imagen 10. Equipo de trabajo del Centro creativo inclusivo de arte contemporáneo.

- 3 **Producción artística.** Durante dos meses, las y los artistas Alejandra Ayala, Diana Becker, Diego Bernaschina, Diana Camacho, Cristóbal Cisternas, Jesús Contreras, Bastián Flores, Flora Magne y Constanza Roblero, personas con discapacidad auditiva y visual, desarrollaron proyectos personales y uno colectivo.
- 4 **Exposición accesible.** Exposición en el Museo de Artes Visuales durante cinco días, visitada por 1.168 personas, compuesta de obras individuales y de una gran obra colectiva llamada *CONSTELACIONES*. Además, contempló videos de la metodología y de los laboratorios como material de resultado, todo con audiodescriptor y video de lengua de señas, contenidos audiovisuales accesibles proporcionados por Pupa Studio Creativo.

Cabe destacar que cada obra fue presentada en una lámina con su propia gramática, en el caso de las personas sordas, y con macro-tipo y Braille.



Texto curatorial: Catalina Quezada.

Proyecto financiado por: Servicio Nacional de la Discapacidad, Chile.

Colaboradores: Equipo Educación Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos y tienda de productos de arte Color Animal.



Visita educativa «Yo canto a la diferencia»

5º básico a 4º medio (integración)

ESTEBAN TORRES HORMAZÁBAL

Jefe de Educación
Museo Violeta Parra

Experiencia de aplicación

Recorrido mediado

Las y los estudiantes aprecian y dialogan sobre obras visuales u objetos personales seleccionados de Violeta Parra que se exponen en las salas de exhibición, destacando las que reflejen su experiencia de viajar y conocer otras costumbres en Chile y el mundo.

Además, realizan lecturas escogidas de sus décimas autobiográficas y /o escuchan letras de algunas canciones donde su contenido haga alusión al tema tratado.

Síntesis del conocimiento / práctica artística

Para culminar la experiencia de mediación en la Sala Educativa del Museo, las y los participantes crean de manera personal una

frase sobre un banderín que identifique su sentir en torno a acciones que favorezcan la valoración, el respeto y el diálogo, para disminuir acciones negativas como la discriminación y el *bullying*.

Una de las preguntas-guía de la actividad a trabajar es: ¿Qué haría yo como embajador cultural para que la sociedad sea más fraterna y amable?

Luego de realizar su parte individual, cada parte se unifica en una pieza colectiva de banderines colgantes, aludiendo a los que Violeta bordó sobre arpillera en la obra «Contra la guerra», referente a la unión de los pueblos americanos.

Los banderines son desplegados para ser observados y las frases escritas en ellos leídas para todos/as los/as participantes para cerrar la actividad.

Cada uno de los banderines colgantes siempre es diferente e irrepetible en cuanto a resultado textual y visual, logrando experiencias únicas.



Imágenes 1 y 2. Aplicación de la visita educativa al grupo de educadoras y educadores de museos participantes del Encuentro. Trabajo grupal en torno a la creación de banderines. Fotografías: Andrea Torres.



3

Imagen 3. Aplicación de la visita educativa al grupo de educadoras y educadores de museos participantes del Encuentro. Cierre del taller. Fotografía: Andrea Torres.



4

Imagen 4. En la creación de banderines se utilizaron diversos lápices y papeles de colores para elaborar una frase relativa a los compromisos individuales frente a la inclusión. Fotografía: Paulina Reyes.



5

Imagen 5. Trabajo grupal en torno a la creación de banderines. Fotografía: Andrea Torres.

Objetivos

General:

- Resaltar el rol social y poner en valor el legado de Violeta Parra como embajadora cultural y representante de la integración e igualdad entre los pueblos.

Específicos:

- Conocer e identificar diferentes culturas, costumbres y tradiciones populares de Chile y el mundo.
- Aprender, por medio de la expresión artística, a manifestar, transmitir e intercambiar emociones, pensamientos y conocimientos.
- Desarrollar un acercamiento, una mayor comprensión; generar interés, curiosidad y aceptación sobre otras formas y expresiones culturales a nivel nacional e internacional.

Sectores de interés

- Escuela intercultural: desarrollar un proceso de valoración, reconocimiento y aceptación de formas de vida, para aprender a convivir en la diversidad y el diálogo en igualdad de condiciones, suprimiendo prejuicios, estigmas e indicios de discriminación por medio de pedagogías diversas.
- Historia y ciencias sociales: desarrollar pensamiento histórico, visión crítica y comprensiva del entorno social; adquisición de conocimiento de sus derechos y deberes ciudadanos, por medio de la flexibilidad y el diálogo que considere diferentes puntos de vista. Conocer, respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas, como la diversidad cultural, religiosa, sexual, política, étnica, de ideas y creencias.



Imagen 6. Aplicación de la visita educativa al grupo de educadoras y educadores de museos participantes del Encuentro. Despliegue de banderines y cierre del taller. Fotografía: Andrea Torres.



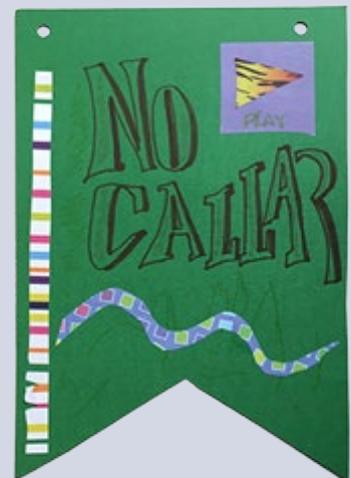
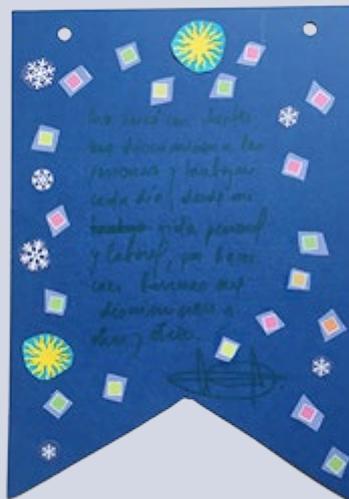
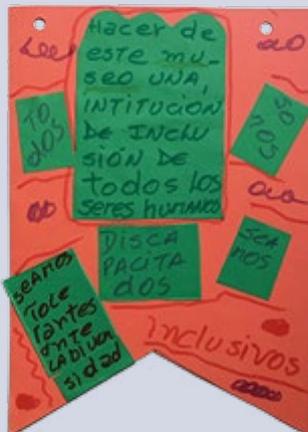
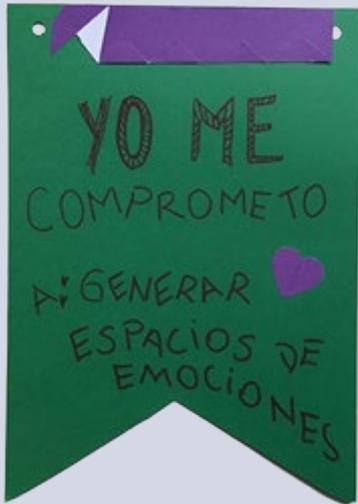
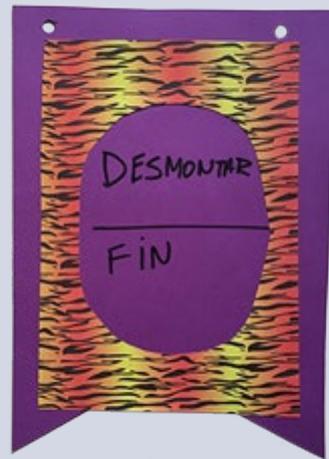
Imágenes 7 y 8. Aplicación de la visita educativa al grupo de educadoras y educadores de museos participantes del Encuentro. Despliegue de banderines y cierre del taller. Fotografías: Andrea Torres.

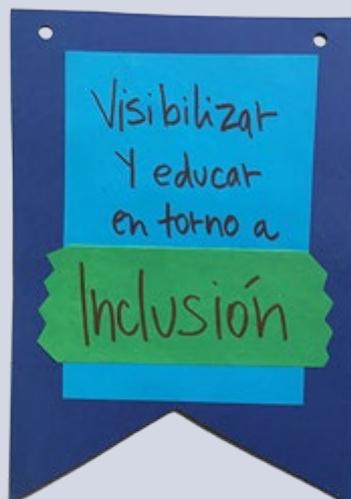
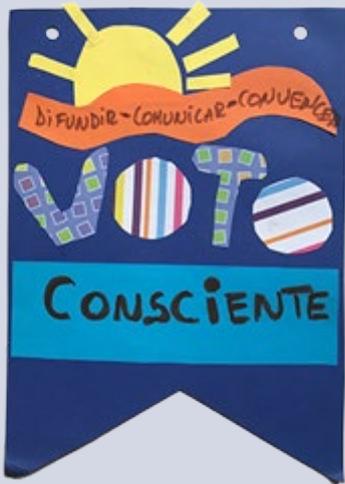
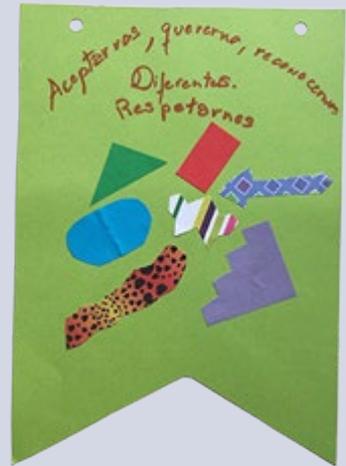
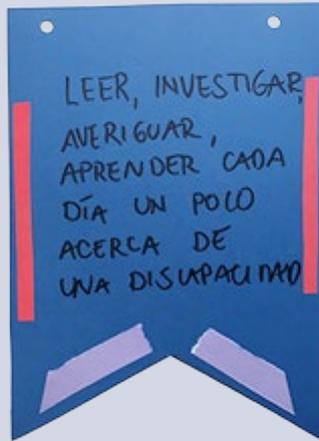


- Lenguaje: desarrollar y fomentar el diálogo en espacios públicos y privados como medio de comunicación fundamental en la participación ciudadana y resolución pacífica de conflictos. Estimular la escritura como instancia de expresión personal, de desarrollo creativo y cognitivo, que nos permite comunicarnos construyendo memoria y argumentar sobre un tema con el fin de exponer puntos de vista distintos para resolver problemas.
 - Música: reconocerla como lenguaje, expresión y comunicación propia de la humanidad, que permite comprender nuestra propia cultura como la de otros, generando identidad(es). Comprender su vínculo con otras áreas de conocimiento, como además conocer el folclore y la multiculturalidad de América en su contexto, generando interés, respeto por la riqueza y diversidad.
 - Artes visuales: crear, expresarse para desarrollar y descubrir su potencial para plasmar ideas visuales. Valorar el arte, ya sea de artistas destacados, de sus propias producciones, como la de sus pares, generando juicios críticos sobre estas manifestaciones estéticas.
 - Orientación: favorecer el desarrollo de las personas como sujetos que se reconocen como individuos, pero que poseen un carácter social que los constituye como tales.
- Como todas las visitas educativas del Museo, se realiza un registro fotográfico y una evaluación final por parte del docente o adulto responsable de cada grupo.
- El diseño de esta actividad fue un trabajo colaborativo con educadores/as invitados/as abiertamente a nuestros Desarrollos Pedagógicos Participativos, instancia de cocreación con especialistas en el tema.



Imagen 9. Banderines elaborados por educadoras y educadores durante taller en Museo Violeta Parra. Las distintas expresiones buscan responder a los compromisos que cada cual quiere o puede asumir frente a la inclusión.







B



C

Imagen A. De espaldas, el artista visual César Valencia frente al mapa de conceptos y archivos que fue creando durante su *performance*.
Fotografía: Paulina Reyes.

Imagen B. Momento inicial de la *performance* Producción gráfica - medicina emocional.
Fotografía: Paulina Reyes.

Imagen C. El artista sostiene una estampita donde se lee: «Justicia para Macarena Valdés. Fin». Fotografía: Andrea Torres.



Producción gráfica medicina emocional

CÉSAR VALENCIA DONOSO

Artista visual y de *performance*

 @suspensionado

Este proyecto gráfico & editorial consiste en una serie de xilografías en pequeño formato, realizadas desde el año 2018 en Buenos Aires, Argentina. Es una suerte de baúl de consignas y citas, impresas en servilletas recuperadas de populares restaurantes de pizza de la capital, que pretende configurar y poner en evidencia metodologías y economías críticas de producción relacionadas con la recuperación/apropiación.

La importancia de los archivos –antecedentes & memorias– en la configuración de una propuesta gráfica para las prácticas de arte contemporáneo y de los cruces posibles que se desprenden de esta operación/producción, es desde donde podemos entender este archivo como una propuesta de carácter político y de investigación.

La construcción de un discurso gráfico, contextual y crítico ha sido el principal eje que cruza la propuesta.

Pensar así –discurso y verbalización– como configuración de acción política, considerando a su vez un formato de circulación

tipo mano a mano, donde es evidente el cruce performativo entre cuerpo/contexto: estampas entregadas en hitos relacionados a la protesta social latinoamericana y nuestra historia política reciente.

Precisamente aquí es donde además podemos entender la importancia de considerar las prácticas de arte contemporáneo como práctica interseccional que se fuga a la tradicional mirada unidireccional y estética que ha considerado el arte para la construcción y representación de las imágenes. Por este motivo es que nuevamente la calle como plataforma y el cuerpo como dispositivo hacen sentido a la hora de pensar estas fugas que comento.

Sobre las motivaciones, puedo decir que siempre me interesaron los carteles y los eslogan. Ya en 1989, en tiempos de supuesto fin de la dictadura, con solo ocho años y mientras asistía a un cacerolazo junto a mis padres, escribía en un papel de cuaderno y con plumones de color VOTE NO FUERA PINOCHET.



1



2



3

Imágenes 1, 2 y 3. Momentos de la performance y despliegue de publicaciones y archivos. Fotografías: Andrea Torres y Paulina Reyes.



Imagen 4. El artista realiza un diagrama en torno al tema de museo e inclusión. Vincula, mediante flechas, los conceptos 'paradigmas/fractura' con 'sistema colonial/familiar'. Fotografía: Paulina Reyes.



Imagen 6. César Valencia. Estampita SIN MIEDO. FIN. Versión serigráfica en pequeño formato.



Imagen 5. Momentos finales y síntesis de la performance. Fotografía: Andrea Torres.



Imagen 7. Ya concluida la *performance*, educadoras y educadores conversan y registran el mapa y los archivos. Fotografía: Daniel González.

Me atrevo a decir que ese papel que escribí es el primer acercamiento a entender que el uso del lenguaje y las imágenes que se pueden desprender de este, permiten a l*s individu*s la construcción de una identidad política, que se replica hasta hoy en la construcción de mi archivo personal, que presento en esta invitación al encuentro anual de museos e inclusión. Desde este lugar, considero importante mencionar que los cruces posibles con la biografía hacen sentido a la hora de pensar un discurso político y cuestiones básicas de la reflexión, como pensar que «lo personal sigue siendo político», tal cual lo escribe el colectivo Historia natural en las calles de Montevideo en el año 2019.

Al mismo tiempo, en el contexto de pensar los museos y la inclusión, me motivó esta

invitación pues permite visibilizar el trabajo del archivo en torno a temas de importancia y compleja reflexión –aún en la actualidad– como son las dictaduras latinoamericanas, la tortura, los derechos reproductivos, el VIH, los presos políticos, el especismo, la precarización laboral en el arte contemporáneo, etc.

Considero, desde este lugar, que la invitación realizada y el interés por mis performatividades mariconas & gráficas dan cuenta de la posibilidad de pensar los museos como espacios de experiencias sociales acordes a los tiempos y a la importancia de entregar a sus trabajador*s y espectador*s las posibilidades infinitas de reflexión crítica necesaria hoy.

5

Taller



Un taller no es otra cosa que un espacio de intercambio cultural y pedagógico, cuyo producto se devuelve al mundo para enriquecerlo.

En este taller, educadoras y educadores de museos, así como las y los invitados al Encuentro, contribuyen al trabajo inclusivo mediante sus ideas, sueños y utopías.





Imagen A. Un grupo de educadoras y educadores de museos conversan acerca de los objetivos del taller, antes de comenzar su papelógrafo. Fotografía: Andrea Torres.

Imagen B. Educadoras de museos muestran su papelógrafo, en el cual se lee: Museos del sur. Comprometidos con el territorio. Fotografía: Paulina Reyes.

Imagen C. Candela Arellano, del Área de Estudios de la Subdirección de Museos, durante su presentación. Fotografía: Andrea Torres.



B



C



¿Cómo avanzamos en la inclusión museal?

Herramientas para diagnosticar la inclusión en espacios museales

CANDELA ARELLANO GALLARDO

Área de Estudios
Subdirección Nacional de Museos

Fotografías: Felipe Infante,
archivo Subdirección Nacional de Museos

El rol que cumplen los visitantes dentro de los museos se ha vuelto prioritario. La presencia y el actuar de los públicos se considera un sustento base para su funcionamiento, tomando parte de la primacía que, de forma normalizada, se le atribuía a objetos y colecciones. Con el foco en los públicos, los museos adquieren el desafío de hacer parte al heterogéneo espectro de personas que conforman las ciudades y los territorios, de incluirlos en el quehacer museal.

Sin embargo, el pensar en un museo inclusivo no se agota en generar invitaciones abiertas frente a las que la ciudadanía pueda sentirse aludida. La inclusividad es buscar la equidad para quienes no están en condiciones de igualdad, ya sea física, mental, social, emocional, o económica, entre otras. En este sentido, el trabajo por la inclusividad museal puede darse en aristas de acceso y movilidad por el establecimiento; en el trabajo con temáticas que aborden, problematicen y den

el espacio a grupos sociales en condición de vulnerabilidad sociocultural –como migrantes, mujeres y adultos mayores–, o en la preocupación por democratizar la visualización y el entendimiento de las exhibiciones para adultos, niños y personas mayores.

El amplio abanico de opciones en las que se puede enfocar el trabajo inclusivo del museo plantea desafíos para su cuerpo de trabajadores. La diversidad de contextos territoriales en los cuales se asientan los museos implica que las realidades socioespaciales que los rodean son distintas. Por ende, para que los museos trabajen la inclusividad deberán abordar temáticas afines a su realidad contextual.

Bajo estas premisas, es posible vislumbrar que un museo inclusivo debe ser un museo evaluativo. El conocimiento de sus públicos, los temas que les interesan, las problemáticas espaciales con las que cuentan y la historia que recorre el lugar, se vuelven algunos puntos necesarios de conocer e incorporar.

Imágenes 1 y 2.
Visitantes en la
exposición permanente
del Museo de Historia
Natural de Valparaíso.



Imagen 3. Estudiantes atienden visita
mediada en el patio de Los Tilos, al interior
del Museo de la Educación Gabriela Mistral,
en Santiago.



Para facilitar esta tarea, existen algunos instrumentos, principalmente cualitativos, que colaboran en la labor evaluativa de revisión. Por ejemplo, la Dirección Nacional de Museos de Argentina emitió la *Guía de accesibilidad en museos* (Llamazares *et al.* 2018), donde se insta a los museos a evaluar los distintos espacios del establecimiento en torno a la movilidad, lo comunicacional y lo cognitivo.

Otra herramienta útil es la desarrollada por Leticia Pérez junto con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2015), donde proponen un decálogo de museos más sociales. En él, planean la revisión de distintos aspectos considerados importantes para un museo social, como la interculturalidad, participación y accesibilidad, por ejemplo. Además, Leticia Pérez y Manuel Gándara generaron *El Índice de Centralidad en*

los Públicos (2018), que busca evaluar la importancia que los museos les dan a sus públicos, mediante la revisión de los aspectos que afectan sus visitas. Así, analizan por medio de puntajes aspectos como la orientación espacial y cognitiva de las exhibiciones y la accesibilidad al edificio, entre otros.

Estos ejemplos funcionan como guía para los museos, buscando ampliar su panorama respecto a dónde enfocar su trabajo, dilucidando en qué áreas pueden generar un mayor impacto y beneficio para sus públicos. Por ello, un museo inclusivo tiene que ser capaz de conectarse con las necesidades, las problemáticas y los intereses de sus visitantes, comprendiendo que la construcción del espacio museal no está dada solo por los objetos, sino que es un trabajo colectivo que depende de quienes dotan de significancia al lugar.



Imagen 4. Visitantes recorren una de las salas de la exhibición permanente del Museo Gabriel González Videla, en La Serena.



Imagen 5. Visitante transita por los pasillos del Museo de Arte y Artesanía de Linares.



Imagen 6. Visitantes en la exposición permanente del Museo de Historia Natural de Valparaíso.

Referencias

Gándara, M. y L. Pérez, 2018. El Índice de Centralidad en los Públicos. Una herramienta para valorar qué tanto se enfocan los espacios museales a sus públicos. *Publicaciones Digitales ENCryM* 3 (3). [En línea] <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/digitales/article/view/13013> [Acceso: octubre de 2019].

Llamazares, E. L.; C. Balmaceda y F. González de Langarica, 2018. *Guía de accesibilidad en museos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. [En línea] https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/publicacion_accesibilidad_corregida_28_05.pdf [Acceso: octubre de 2019].

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. *Museos + Sociales. Dossier*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. S.G. de Documentación y Publicaciones.



Palabras finales

IRENE DE LA JARA

Encargada Área Educativa
Subdirección Nacional de Museos

Los equipos educativos de los museos son quienes buscan las palabras, los modos, los gestos, los momentos y las estrategias para que la concurrencia a un museo constituya una experiencia verdaderamente significativa y transformadora para sus visitantes.

Ser un museo inclusivo significa mirarse a sí mismo y reconocer –honestamente– cómo se están haciendo las cosas, de modo tal que la vinculación o la mediación tenga un valor en las vidas de las personas y las comunidades. Es cierto que los museos custodian un patrimonio, pero lo medular tiene que ver con el sentido que esos patrimonios tienen en la historia de los pueblos y en la memoria de sus habitantes.

Al entender la educación como un proceso permanente de transformación, la acción educativa en sí misma, con sus potencialidades y zonas grises, se vuelve objeto de discusión y desarticulación, con el fin último de permitir el surgimiento de lo nuevo. Por lo tanto, el espíritu de lo educativo en un museo, implica «poner a disposición» y transparentar no

solo el plan de trabajo objetivo, sino también aquello más invisible y menos explícito, como pueden ser los mecanismos de poder, las resistencias, las hegemonías en todas sus expresiones: de lenguaje, de ideas, etc. Un ejercicio de esta naturaleza transita el riesgo, lo no seguro, lo no lineal y es lo que permite el desequilibrio necesario para dar vida a lo nuevo, a lo inesperado, a la sorpresa vital que impulsa el aprendizaje.

Ese camino es el que nos permite preguntarnos hoy cuán inclusivos hemos sido y hacia dónde queremos apuntar el esfuerzo, para que el museo sea un espacio de bienestar y con sentido para todas las personas. No sabemos la respuesta; intuimos lo que falta pero no hay certezas. Este IX Encuentro de equipos educativos nos ha permitido «poner a disposición» las dudas, los errores, las ausencias, pero también los intentos, los ensayos, la puesta en marcha de proyectos nuevos que buscan hacer de la experiencia de visitar un museo, una experiencia única y memorable.



1



2



3

Imágenes 1, 2 y 3. Educadoras y educadores de museos sentados en el suelo y en formato ronda, discutiendo y dibujando en su cartulina las ideas del taller. Fotografías: Paulina Reyes, Andrea Torres y Daniel González.

Es importante reconocer que lo inclusivo es complejo, y que la complejidad (entendida como enfoque y no como dificultad) otorga la coyuntura para modificar situaciones que creíamos establecidas y escritas sobre piedra. Comenzar a pensar-nos inclusivamente es un modo de construir sociedades más justas y menos desiguales.

Este epílogo, escrito en tiempos de pandemia, es una invitación a reconocer que la desigualdad puede tomar ribetes muy

dramáticos en sociedades como la nuestra, y que el único camino que nos queda –al menos como trabajadoras y trabajadores de museos– es «ponernos a disposición» para hacer del patrimonio y la memoria un espacio de educación inclusiva, para la justicia y para la paz.

Santiago, mayo de 2020



Imagen 4. Distintos grupos de trabajo avanzan simultáneamente. De pie, un educador registra la actividad con su teléfono móvil. Fotografía: Andrea Torres.



Imagen 5. Grupo de trabajo de cinco integrantes, presentando el papelógrafo con las ideas que resultaron de su proceso de discusión. Al centro, un dibujo que representa al museo. Fotografía: Andrea Torres.



Imagen 6. Grupo de trabajo presentando su papelógrafo, donde se lee: Museos del sur, comprometidos con el territorio. Fotografía: Andrea Torres.



Imagen 7. Grupo de trabajo presentando su papelógrafo, donde se observa una figura geométrica radial, cuyas puntas representan distintas ideas. Fotografía: Andrea Torres.



Imagen 1. Participantes del Encuentro durante la visita al Museo Violeta Parra. Fotografía: Museo Violeta Parra.

IX Encuentro anual de equipos educativos de museos

Subdirección Nacional de Museos
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural
22 y 23 de agosto de 2019

PARTICIPANTE	FUNCIÓN O DEPARTAMENTO	INSTITUCIÓN	LOCALIDAD
Nancy Montenegro	Área de Mediación Educativa	Museo Regional de Antofagasta	Antofagasta
Oscar Hauyon	Encargado Desarrollo Institucional	Museo Gabriela Mistral de Vicuña	Vicuña
Francisca Contreras	Encargada Desarrollo Institucional	Museo del Limarí	Ovalle
Alejandra Baradit	Educadora	Museo de Historia Natural de Valparaíso	Valparaíso
Cinthia Mora	Educadora		
Marlene Hernández	Encargada de Educación	Museo Antropológico Padre Sebastián Englert	Rapa Nui
Paulina Reyes	Encargada de Educación	Museo de Artes Decorativas	Santiago
Natalia González	Educación	Museo Benjamín Vicuña Mackenna	Santiago
Fernanda Venegas	Equipo Departamento Educativo	Museo de la Educación Gabriela Mistral	Santiago
Nicolás Aguayo			
Graciela Echiburu	Coordinadora Área de Mediación y educación	Museo Nacional de Bellas Artes	Santiago
Montserrat Brandan	Equipo de Mediación y educación		
Constanza Nilo			
Matías Cornejo			
Marcela Torres	Área de Educación	Museo Histórico Nacional	Santiago
Pablo Soto			
Mauricio Soldavino			
Leonardo Mellado			
Desirée Román	Coordinadora Área Educación	Museo Nacional de Historia Natural	Santiago

PARTICIPANTE	FUNCIÓN O DEPARTAMENTO	INSTITUCIÓN	LOCALIDAD
Esteban Torres	Jefe de Educación	Museo Violeta Parra	Santiago
Irene De la Jara	Encargada Área Educativa	Subdirección Nacional de Museos	Santiago
Andrea Torres	Encargada de Comunicaciones y Publicaciones		
Karla Rabi	Encargada de Educación	Museo Regional de Rancagua	Rancagua
María Graciela Rojas	Encargada Departamento Educativo	Museo de Arte y Artesanía de Linares	Linares
Luis González	Encargado de Educación	Museo Histórico de Yerbas Buenas	Yerbas Buenas
Evelyn Elgueta	Encargada Área Educativa	Museo de Historia Natural de Concepción	Concepción
Mónica Obrequé	Conservadora	Museo Mapuche de Cañete	Cañete
Rosa Huenchulaf	Encargada Área Educación		
Susana Chacana	Coordinadora de Educación y extensión	Museo Regional de la Araucanía	Temuco
Gabriela Alt	Educación y Conservación	Museo de Sitio Castillo de Niebla	Niebla, Valdivia
Daniel González	Laboratorio de Educación y Acción Patrimonial	Museo Regional de Aysén	Aysén
Carlos Rojas			
Dusan Martinovic	Encargado Área Educativa	Museo Regional de Magallanes	Punta Arenas
Karina Rodríguez	Encargada de Colecciones	Museo Antropológico Martin Gusinde	Puerto Williams

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Museo de la Educación Gabriela Mistral
- Museo Benjamín Vicuña Mackenna
- Museo Violeta Parra
- Museo de Artes Visuales
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos



SUBDIRECCIÓN NACIONAL DE MUSEOS

Alan Trampe Torrejón
Subdirector Nacional de Museos

Liliana Nahuelfil Matus
Asistente del Subdirector

Ruth Saez Moreno
Asistente administrativa

Nuccia Astorga Maturana
Asistente de apoyo

ÁREA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

M.ª Irene González Pérez
Encargada Área de Administración y Finanzas

Leonardo Marchant Cornejo
Profesional de apoyo

Daniela Torres Salinas
Profesional de apoyo

Paulina Contreras Cheuquehuala
Profesional de apoyo

ÁREA DE COMUNICACIONES Y PUBLICACIONES

Andrea Torres Vergara
Encargada de Comunicaciones y Publicaciones

ÁREA EDUCATIVA

Irene De la Jara Morales
Encargada Área Educativa

ÁREA DE ESTUDIOS

María Paz Undurraga Riesco
Encargada Área de Estudios

Elizabeth Mejías Navarrete
Registro de Museos de Chile

Candela Arellano Gallardo
Profesional de apoyo

ÁREA DE EXHIBICIONES

Andrea Müller Benoit
Encargada Área de Exhibiciones

Natalia Hamilton Silva
Profesional de apoyo

Javiera Maino González
Profesional de apoyo

Manuela Riveros Camus
Profesional de apoyo

ÁREA DE GESTIÓN Y PROYECTOS

Mario Castro Domínguez
Encargado de Gestión y Proyectos



MUSEO E INCLUSIÓN

**Memorias del IX Encuentro anual de
equipos educativos de museos, Santiago 2019**

Subdirección Nacional de Museos,
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

Número 3, 2020
ISSN 0719-8485

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Consuelo Valdés Chadwick

Subsecretario del Patrimonio Cultural
Emilio De la Cerda Errázuriz

Director Servicio Nacional del Patrimonio Cultural
Carlos Mailet Aránguiz

Subdirector Nacional de Museos
Alan Trampe Torrejón

Encargada Área Educativa
Irene De la Jara Morales

Edición
Andrea Torres Vergara

Diseño
Estudio Vicencio
www.estudiovicencio.cl

Subdirección Nacional de Museos
www.museoschile.gob.cl

Santiago de Chile, julio de 2020
Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente.



Ministerio de
las Culturas,
las Artes y el
Patrimonio

Gobierno de Chile