



Museo y comunidad

FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES

Memorias del VIII Encuentro Anual de Equipos Educativos de Museos Dibam, Temuco 2017

ISSN 0719-8485

dibam

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS

EL PATRIMONIO DE CHILE



Subdirección
Nacional
de Museos

In memoriam



*Dedicamos esta publicación
a nuestra querida compañera
Jocelyn Vaihere Hey Lillo (Rapa Nui, 1989-2018).
Su encanto, alegría y belleza
seguirán entre quienes tuvimos la felicidad de conocerla.*

FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR

Índice

- 4 **Presentación Subdirección Nacional de Museos**
Alan Trampe
- 6 **Presentación Museo Regional de la Araucanía**
Miguel Chapanoff
- 10 **Museo y comunidad. VIII Encuentro Anual de Equipos Educativos de Museos Dibam**
Irene De la Jara
- 18 **DIÁLOGOS**
- 20 **Curatoría educativa ENTRE: Ejercicios de apropiación visual**
Natalia Portugueseis
- 25 **El Museo sale del Museo (2010-2017)**
Mauricio Soldavino, Pablo Soto y Marcela Torres
- 30 **Proyecto de animación audiovisual en el Museo Regional de Magallanes**
Dusan Martinovic
- 35 **El semillero de papas nativas como experiencia de aprendizaje y formación ciudadana en Chiloé**
Alejandra Carimán, Víctor Hugo Bahamonde y Pablo Montenegro
- 39 **Instancia cooperativa y de apoyo a jardín infantil Ukika**
Karina Rodríguez
- 42 **¿Son los museos espacios que le dan forma a la participación ciudadana?**
Javiera Silva y Carolina Pérez
- 48 **ITINERARIOS**
- 50 **Educación en el Museo Regional de la Araucanía**
Susana Chacana
- 54 **Guía de terreno: ruta de educación patrimonial**
- 56 **Museo Nacional Ferroviario Pablo Neruda**
- 58 **Monumento Natural Cerro Ñielol**
- 60 **Zunilda Lepin –Restaurante Zuny Tradiciones**
- 62 **Taller de alfarería mapuche de Dominga Neculmán**
- 64 **Cooperativa de textiles Witraltumapu**
- 66 **TALLER**
- 68 **Museo-escuela Deume, Puerto Saavedra**
- 74 **Palabras finales**
Irene De la Jara
- 76 **Participantes VIII Encuentro Anual de Equipos Educativos de Museos Dibam**

Presentación

Subdirección Nacional de Museos, Dibam

Continuando con el trabajo de fortalecimiento de la gestión de los museos regionales y especializados y con la convicción de que su vocación social y fundamental rol como aporte para el mejoramiento de la calidad de la educación son elementos claves que debemos sostener en el tiempo, mejorándolos y manteniéndolos conectados cada día más con las personas, es que se ha realizado un nuevo encuentro de educadores de nuestros museos.

Estos encuentros permiten mantener una adecuada comunicación entre los profesionales a cargo de las áreas, permitiéndoles conocer el quehacer de sus pares y exponer ante ellos, para su análisis y evaluación, sus propias iniciativas y proyectos.

Asumir una adecuada y armónica relación entre las variables patrimonio-territorio-comunidad es por lejos el mayor desafío al que los museos se han visto enfrentados en las últimas décadas. En este contexto, consideramos como



FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR

comunidad(es) a todos aquellos grupos de personas que, ya sea por cercanía territorial, pertenencia identitaria o interés temático, tienen o pueden tener una conexión o vínculo con el accionar o con el patrimonio que resguarda cada museo.

El rol social y la vocación educativa son los principales lugares de encuentro entre los museos y estas múltiples y diversas comunidades, razón por la cual el accionar en estos ámbitos es clave para alcanzar su reconocimiento y validación. Reconocimiento y validación que no entendemos como un premio a obtener, sino como un deber que da sentido y proyección al trabajo de los museos.

Este escenario ha establecido un nuevo modelo de relaciones más dinámicas y transversales que han venido a modificar algunas prácticas institucionales altamente jerarquizadas. Después de más de un siglo de aplicación, estas habían logrado instalar una profunda brecha entre los museos y las comunidades, propiciando el distanciamiento y, en muchos casos, la desconfianza.

Afortunadamente, la mayoría de los museos chilenos –y las personas que trabajan en ellos– han comprendido tempranamente la importancia de esta relación, dirigiendo sus esfuerzos y energías a construir nuevas y creativas formas de comunicarse con las personas para generar instancias y experiencias que colaboren al mejoramiento de la calidad de vida.

Alan Trampe Torrejón
Subdirector Nacional de Museos
Dibam

Presentación

Museo Regional de la Araucanía

En marzo de 2017 se efectuó en la Región de la Araucanía el VIII Encuentro Anual de Equipos Educativos de Museos Dibam, organizado por la Subdirección Nacional de Museos. Bajo el tema central “museos y comunidades”, que pluraliza las experiencias de los espacios museísticos y sus públicos como ámbitos de vivencia y práctica, donde se entrelaza lo local y lo global, la diversidad cultural se constituyó como un campo de reflexión en torno al quehacer educativo de los museos.

De un modo u otro, los museos situados desde y en la diferencia, deben interpelarse a sí mismos como sistema cultural. En un mundo donde las significaciones y subjetividades construyen realidades, estamos obligados a mirar críticamente los discursos que elaboramos, a observar nuestras prácticas, a cuestionar nuestra autoridad, a discutir los cimientos hegemónicos desde donde proviene nuestro conocimiento y los proyectos ideológicos que están detrás de nuestros montajes.

Estos elementos estuvieron presentes y fueron parte del debate. Desde horizontes abiertos y libres, los encargados y las encargadas de educación de los distintos museos del país trajeron consigo sus propias diversidades, sus propias andanzas, paisajes, voces y experiencias. Desde allí conversaron articulando universos de sentido en torno al quehacer educativo; expusieron y debatieron acerca del vínculo entre sus respectivos museos y sus comunidades locales, y cómo estas relaciones se construyen hoy en día desde la simetría, la reciprocidad, la valoración y la acción colaborativa.

Hubo mesas de trabajo en torno a la curaduría educativa y programas de educación y museos con comunidades penitenciarias. También talleres de metodología en participación ciudadana. Sin embargo, no se trató de un encuentro de trabajo institucional a puertas cerradas, sino que una experiencia dialógica con diversas comunidades de la Araucanía en sus propios contextos.

Sabemos que viajar no se trata de un desplazamiento físico conmensurable en el mapa, sino más bien de un estado de aproximación ante las otredades. Uno puede desplazarse kilómetros sin haber hecho viaje alguno, y a veces unos pocos pasos nos sitúan ante universos impensados.

Para llegar a la *ruka* de Luisa Sandoval, textilera mapuche, hay que subir caminando por la ladera de tierra del cerro Conun Huenu (puerta del cielo, en *mapudungun*). Allí, inmersos en el humo y el fogón, en un tiempo

y luminosidad distinta, Luisa habló de su propia urdiembre y del derrotero simbólico de las tramas que teje, y que tejiendo aprendió los laberintos de un mundo femenino de sabiduría y conocimiento el cual comparte con otras mujeres, las textileras de Witraltumapu. A 90 kilómetros de ese lugar, entre el mar abierto y el lago Budi, en el sector rural de Collileufu está la escuela rural de Deume. La comitiva visitó la escuela. Las mamás de los niños de enseñanza básica los estaban esperando al interior de la *ruka* lafkenche con sopaipillas... Así, capeados por unos mates, se habló de la importancia de la escuela rural y del pequeño museo que años atrás, los mismos papás y mamás junto a un entusiasta profesor habían formado con sus memorias y objetos. Unos kilómetros más al norte, ya cerca de Puerto Saavedra, el cerro mirador Maule permitió contemplar la desembocadura del río Imperial y las huellas del maremoto de 1960 en una geografía aún herida por las olas que arrasaron el pueblo mientras la gente se encaramaba hacia los cerros y los lafkenche hacían guillatunes para restaurar el orden perdido.

Museo Regional de la Araucanía, en Temuco. Fotografía: Archivo Dibam.



En el cerro Ñielol se caminó por el bosque húmedo (algunos nunca habían visto copihues crecer enredados a los troncos de hualle), selva nativa a metros del centro de una ciudad emplazada en lo que fueron las tierras del Wallmapu, ese país mapuche nacido entre los dos mares. En medio del follaje supimos que un bosque no es una plantación y que todo lo que allí estaba ya había sido nombrado por una lengua ágrafa, tal vez miles años antes de que el primer hablante de español se adentrara al sur del Biobío.

Ya por la noche, en un antiguo barrio obrero de Temuco, se habló del resguardo de semillas nativas, de la preparación tradicional de alimentos y de la lucha de Zunilda Lepin por la autonomía alimentaria. Esta mujer originaria de Lumahue, huertera y cocinera, curadora de semillas, recientemente reconocida como Tesoro Humano Vivo, prefiere el *trafkintu* al intercambio comercial y no entiende el patrimonio sin organización social. Para ella la tradición es palabra vacía sin el reconocimiento de derechos colectivos. Su recetario no solo trata de hierbas, aliños y cocciones, sino también de dignidades. Su huerto no solo es el de las hortalizas y los granos, también cultiva las memorias de las más antiguas y las esperanzas de las más nuevas.

El grupo de educadores y educadoras de museos venía y partía. Mientras en las reuniones en los salones del hotel que acogió el encuentro se discutía acerca de la política educativa de los museos, se daba cuenta de estrategias metodológicas basadas en enfoques comunitarios, se compartían experiencias y trataban asuntos administrativos; en su despliegue por el territorio se producían encuentros cercanos. Ávidos preguntaban y observaban, sacaban conclusiones y, de un modo u otro, cada cual recogía y contextualizaba las discusiones del salón. Así ocurrió mientras en silencio el grupo observaba a Dominga Neculmán (también reconocida como Tesoro Humano Vivo), y sus manos hundidas en la arcilla, presenciando el nacimiento de *ketru metawe*, *alka metawe*, *zomo metawe*, cántaros y vasijas hechos con la técnica del lulo y cocidos a fuego abierto. Dominga reía mientras con “su oído bueno” escuchaba las preguntas y los comentarios. También habló, no solo como la alfarera (una de las últimas alfareras mapuche), la artesana de premios en Santiago y exposiciones en ferias y salones de artesanía. Poco a poco sus recuerdos y vivencias de mujer sola aparecían como la forma de su arcilla e inundaban su pequeño taller en Roble Huacho.

En el Centro Cultural Padre Las Casas recorrieron sus instalaciones y conversaron con su personal acerca del rol de este espacio cultural. Un intenso diálogo de emociones se desplegó en el grupo al ver esos cuerpos de niñas danzantes desprendidos en el escenario, cuya coreografía narraba las grietas

abiertas en la Franja de Gaza. Como si la negación pudiese tener poética, la diferencia apareció también interpretada en la intensidad de su violencia, interpelando nuestras propias deudas históricas, a nuestros propios quiebres y negaciones. Pero el arte también se nos develó como una herramienta educativa comunitaria. La compañía de teatro 4 Elementos compartió su experiencia de residir en comunidades locales como formato de trabajo y aprendizaje, y la propia poética como herramienta expresiva al servicio de un enfoque educativo.

Miradas, personas y grupos distintos. Las relaciones entre museos y comunidades solo pueden darse en y desde la diversidad. El reconocimiento de las diferencias geográficas, paisajísticas, sociales y culturales no solo nos sitúa ante la evidente existencia de la pluralidad, sino que nos permite concebir distintos horizontes, transformar nuestros puntos de vista, ampliar los deslindes para albergar y legitimar ilimitadas posibilidades de ser y de permitirse ser. Como trabajadores de museos, nos ofrece además un espacio para preguntarnos críticamente acerca de nuestros vínculos y desde las nociones en torno a las cuales los establecemos, las narrativas y las prácticas que sostenemos, junto a los sentidos y los valores subyacentes a ellas.

Este encuentro se construyó como viaje y su derrotero nos llevó a encontrarnos, no para mirarnos nosotros mismos y escuchar nuestras propias voces, sino para descifrar los lenguajes que en la diversidad nos comunican; para comprender nuestro quehacer desde el sentido que otorgan las experiencias territoriales y sus estrategias de apropiación local, el diálogo intercultural, la democratización de saberes y la inclusión como base del vínculo entre museos y comunidad.

El viaje del cual hablamos no hubiese sido posible sin la confianza y la apertura de las personas y las comunidades visitadas. Con cariño nos acogieron y generosamente compartieron sus espacios y saberes, hacia esas mujeres y hombres nuestra gratitud y nuestro compromiso.

Temuco, primavera de 2017.

Miguel Chapanoff C.

Director Museo Regional de la Araucanía

Irene De la Jara Morales

*Encargada Área Educativa
Subdirección Nacional de Museos*

Las fotografías que acompañan este texto fueron tomadas durante el Encuentro, en itinerario, mientras los equipos desarrollaban las distintas actividades.

FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES



Las subjetividades, la defensa de los contenidos territoriales (como producto de negociaciones críticas), la producción de cultura popular y el rescate y la valoración de las memorias locales, son elementos que forman parte del trabajo con las comunidades. La museología crítica, como teoría que sitúa al museo en la zona de conflicto, producto de la problematización de su patrimonio y de las tensiones entre los diferentes poderes sociales (Padró 2003), concibe la práctica en el terreno de lo compartido donde la gestión de la exposición se forja entre la comunidad y la cultura del museo. Por lo tanto, lo que se espera, es vincular la praxis, tanto con las políticas culturales como con el marco sociocultural que “afecta a todo el museo, cuestionándose la idea de cultura, de museo y finalmente de sociedad que se quiere representar y construir” (Rodrigo 2007: 3).

Hasta hace algunos años los museos constituían la voz autorizada de objetos culturales que “los otros” debían conocer. El museo de hoy, llamado por algunos *posmuseo* (Juanola y Colomer 2005; Maceira 2009), abre la posibilidad de promover vínculos muy sofisticados entre la institucionalidad, la cultura y las comunidades, lo que conduce a pensar en relaciones más justas y equitativas, aunque el camino sea complejo, lento y, a veces, contradictorio.

Qué es comunidad

A la luz de las experiencias que desarrollan los museos es posible pensar que la mayoría de ellos no imagina la implementación de actividades sin la participación de la comunidad. Cabe entonces preguntarse: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de comunidad? ¿Cuándo, realmente, la comunidad está participando? ¿Somos parte de la comunidad? ¿Queremos serlo?

Una primera idea nos la entrega John Dewey (1998), al señalar que la comunidad es necesaria en la función del traspaso cultural, precisando que las personas:

[...] viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común, y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos –una inteligencia común– una semejanza mental como dicen los sociólogos [...] que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias (Dewey 1998: 15-16).

FOTOGRAFÍA: ANDREA TORRES



FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR



Tener cosas en común, como señala Dewey, es crucial pero insuficiente si no existe el ejercicio de la expresión; es necesario que las cosas en común se evidencien a partir de actos comunicativos, por lo tanto, la comunicación no es un accidente ni un aditivo, de hecho, es el origen mismo de la comunidad (Dewey 1998). Por eso es tan importante, entonces, mantener abiertos los canales y legitimar los múltiples lenguajes (enfoque multimodal) de modo que el lenguaje oral o la escritura no adquieran estatus superiores ni se transformen en modelos hegemónicos de comunicación.

Aun cuando a la comunidad la mantienen las cosas que las personas tienen en común, es importante tener en cuenta también su heterogeneidad, pues son justamente las experiencias y los conocimientos personales los que enriquecen los puntos de vista de la comunidad y los que permiten desarrollar formas relacionales constructivas y desafiantes. De lo contrario se corre el riesgo de crear grupos cerrados incapaces de abrirse al mundo y temerosos de lo nuevo que pudiera entrar. Según Delgado (2007: 5), “esa forma de fusión no puede existir sino en estado de alerta constante ante todo lo que pudiera desvirtuar o poner en peligro su propia congruencia, de la que en última instancia depende para existir”.

En 1887, Ferdinand Tönnies (citado por Álvaro 2010: 1) aporta una segunda idea de comunidad contraponiéndola a la de sociedad. Plantea que la sociedad no es más que el conjunto de personas apartadas y extrañas entre sí donde prima el interés de cada una de las partes, en cambio la comunidad se basa en el amor y en la racionalización de los afectos. Señala:

Comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo, como cosa y nombre. [...] comunidad es la vida en común (*zusammenleben*) duradera y auténtica; sociedad es solo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la comunidad deba ser entendida a modo de organismo vivo, y la sociedad como agregado y artefacto mecánico.

FOTOGRAFÍAS: PAULINA REYES



Este planteamiento, más asociado o inspirado en los vínculos afectivos, contribuye con una mirada que aparentemente es menos política, sin embargo, son esos mismos lazos los que constituyen la fuerza misma del grupo y desde donde se ejerce el poder de coherencia que mantiene la unidad. Delgado (2007: 4), una vez más, advierte:

Fuera cual fuera la fusión social que se forzase a existir dependiendo de vínculos emocionales primordiales, está condenada a generar y nutrirse de ansiedad ante cualquier cosa que pueda amenazarla, cercada como se encuentra de un mundo en que todo es fragmentación, inautenticidad e incerteza.

Más allá del riesgo de ansiedad y del hermetismo que puede sufrir una comunidad, podemos coincidir –sin lugar a dudas– en que los lazos afectivos son importantes en el bienestar humano. Los afectos y la expresión de los mismos, permiten que nos sintamos comprometidos e identificados con un determinado grupo, lo que a su vez facilita la aparición de la confianza, crucial para la seguridad básica de todos los individuos desde su primera infancia.

De Carli (2004), haciendo también una revisión de Tönnies, plantea que la comunidad así entendida, combina varios elementos. En primer lugar, hay una totalidad de sentimientos, actitudes e intereses que les permiten actuar de manera colectiva. En segundo lugar, hay un uso permanente de un espacio (al que Delgado llama *territorio*) donde se establecen las coherencias que permiten diferenciarlo espacialmente de otros grupos. Finalmente, se presenta una unidad físico-económica que se manifiesta por grupos de viviendas donde la comunidad se dedica a un tipo específico de actividad productiva. Esta combinatoria, según De Carli, permite llevar adelante los postulados de la Nueva Museología, fomentando la identidad y la conciencia patrimonial de las comunidades y actuando de manera conjunta en torno al rescate, la conservación y la difusión de su patrimonio.

FOTOGRAFÍAS: PAULINA REYES



Una tercera idea proviene de Causse (2009), quien señala que la comunidad enfatiza en dos elementos clave: los estructurales, que hacen referencia a la comunidad como grupo geográficamente localizado, y los funcionales, que representan las necesidades y los intereses comunes. Precisa que los estructurales son los elementos más definitorios y se consideran bajo este criterio los barrios, las ciudades, una nación o grupo de naciones, entendiendo que “el tamaño de la comunidad depende de la existencia de una estructura potencial capaz de ejercer la función de cooperación y coordinación entre sus miembros”. Los elementos funcionales, en cambio, pueden ser aplicados a otras entidades, no solo a la comunidad.

Elena Socarrás, en 2004 (citada por Causse 2009), define la comunidad como “un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia”. Esta cuarta idea nos remite a cuestiones como una historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos. Territorio y sentimiento son, entonces, bajo estas perspectivas, los que otorgan la conciencia de pertenencia, forjada por medio de la interacción y la colaboración de sus miembros, quienes comparten una historia y una cultura comunes. Martínez, en 1994 (citado por Causse 2009), sintetiza estas ideas en la siguiente definición:

Capacidad desarrollada por los comunitarios para asumir, promover y defender los valores propios de su comunidad. Sentimiento de orgullo con el que se expresa la historia viva de su barriada, como la razón de ser. Reflejo de ello es el dar a conocer a los visitantes y amigos las familias antiguas, los espacios naturales que les sirven de escenario cotidiano, las manifestaciones populares más arraigadas, las personalidades ya legendarias, entre otras.

Tener cosas en común, saber comunicarlás reconociendo la legitimidad de los múltiples lenguajes, poseer vínculos afectivos, reconocerse como parte de un territorio y compartir una historia común parecen ser las características de una comunidad. Estos elementos son los que otorgan la fuerza identitaria, donde lo cotidiano enmarca y distingue, y donde la memoria colectiva emerge como única alma. Indispensable es entender que estas ideas constituyen también tensiones

FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES



FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR



y conflictos, pues, como señala Delgado (2007), una diferenciación puede causar un desequilibrio; la coherencia interna puede mostrarse como un muro infranqueable para las personas que, teniendo los mismos intereses, no forman parte de esa comunidad; la falta de otros lenguajes puede excluir a los que no poseen el lenguaje comunitario; la separación o la salida de alguno de sus miembros puede leerse como falta de afecto, causando también inestabilidad.

Comunidad, museos y aprendizaje

Para definir nuestras acciones con la comunidad es importante que hagamos dos tipos de preguntas: internas y externas. Las primeras son hacia los museos, hacia nuestro hacer:

- ▶ ¿Somos la institución, el Estado, el oficialismo o somos también comunidad?
- ▶ ¿Cuál es nuestro rol en la relación con la comunidad: somos la voz autorizada o somos una voz más?
- ▶ ¿Es el museo un espacio de interés para la comunidad?

Las externas son preguntas hacia la comunidad:

- ▶ ¿De qué manera la comunidad se desarrolla con nuestra condición de museo?
- ▶ ¿Hay una distribución equitativa de los beneficios derivados del patrimonio?
- ▶ El beneficio que genera el museo, ¿permite el mejoramiento de la localidad?
- ▶ ¿Participan otras miradas en la lectura de nuestro patrimonio?
- ▶ En la problematización del patrimonio ¿se consideran las perspectivas de la comunidad?

En el caso específico de los equipos educativos, el trabajo ciertamente busca generar aprendizaje, entre otros propósitos, sin embargo, ese aprendizaje ya no puede ser unilateral; el museo ya no puede posicionarse como “única voz educadora”, como relator indiscutible, como único sujeto (Freire 1978), debe también recoger los capitales culturales forjados al interior de las comunidades, reconociendo que ese camino puede ser espinoso y complejo, pero también desafiante. De ese modo el aprendizaje se vuelve mutuo.

FOTOGRAFÍA: ANDREA TORRES



FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES



Si miramos las tensiones como parte del proceso educativo y no como problema, entonces el trabajo con la comunidad se convierte en una oportunidad de aprendizaje, especialmente porque aprender dejó de ser una situación individual, enfatizando hoy día los marcos sociales y colectivos donde se lleva a cabo. Como señala Rodrigo (2007: 9) los “procesos de enseñanza/aprendizaje están determinados por las condiciones, las interacciones interpersonales y los marcos socioculturales donde nos movemos”.

El trabajo con la comunidad implica reciprocidad: dar y recibir. La educación patrimonial no puede entenderse como una instancia donde “acercamos” el patrimonio a las personas; tampoco puede tratarse de un acopio incesante de registros provenientes de la comunidad, pues el conocimiento de esos significados y su correspondiente documentación en archivos u otros soportes, aun cuando es un proceso pertinente y necesario, no garantiza perdurabilidad, ni implica por sí mismo participación. Es necesario que en esa relación tanto la comunidad como el museo se fortalezcan en el aprendizaje y en los vínculos.

Trabajar con la comunidad desde un enfoque transformador implica modificar paulatinamente los paradigmas clásicos. Esto es especialmente relevante en nuestra relación con el patrimonio, porque parte de su valor no viene dado en sí mismo, sino en la relación que se establece con las personas y con las comunidades, relación que nace por una cierta experiencia, por una determinada cosmovisión, por la propia subjetividad y por la posibilidad de escuchar nuevos relatos y levantar nuevas definiciones.

En el marco del museo, los objetos solo cobran sentido en la medida que una persona los observa, los imagina, los relaciona, los ignora o los abandona; interpretar, recrear y resignificar el patrimonio, son las acciones que, en el contexto de la pedagogía crítica, le dan el carácter emancipador al proceso de apropiación del patrimonio y son las que le otorgan el espíritu dialógico a la relación entre museo, memoria y comunidad.

FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES



FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR



Bibliografía

- Álvaro, D., 2010. Los conceptos de comunidad y sociedad de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC*, vol. 2010/1, n.º 52. CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco [en línea] <<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/52.pdf>> [Acceso: 27-02-2017].
- Causse C., 2009. *El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico*. Cumaná: Universidad de Oriente [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>> [Acceso: 27-02-2017].
- De Carli, G., 2004. *Un museo sostenible. Museo y comunidad en la preservación activa de su patrimonio*. San José de Costa Rica: UNESCO.
- Delgado, M., 2007. Lo común y lo colectivo. Barcelona: Universitat de Barcelona [en línea] <<http://medialab-prado.es/mmedia/o/688/688.pdf>> [Acceso: 27-02-2017].
- Dewey, J., 1998. *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P., 1978. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E., 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Juanola, R. y A. Colomer, 2005. Museos y educadores: perspectivas y retos en el futuro. En: *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, R. Huerta y R. De la Calle, eds., pp. 21-40. Valencia: Universitat de Valencia.
- Maceira, L., 2009. El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. *Revista Sinéctica*, N° 32: 1-17. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/998/99812141007.pdf>> [Acceso: 27-02-2017].
- Padró, C., 2011. Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Revista Museo y Territorio* N° 4: 102-114. Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga.
- Rodrigo, J., 2007. Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades. En: *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo. Museo Patio Herreriano, Valladolid*, O. Fernández y V. del Río, eds., pp. 118-132. Valladolid: Museo Patio Herreriano.

FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR



FOTOGRAFÍA: JUAN PABLO CRUZ



Diálogos



FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR

¿De qué múltiples formas nos ponemos en contacto con la comunidad?
¿Son los relatos del museo respetuosos de la historia colectiva? ¿De qué manera el museo contribuye al desarrollo integral y progresivo de las comunidades?
¿Cómo se garantiza que los beneficios derivados del patrimonio sean distribuidos de manera equitativa?

La comunidad –como contenido– es un tema siempre en construcción, nunca acabado, y es que se trata de un sistema vivo que se cambia a sí mismo y cambia igualmente al territorio que habita. Los museos, como parte de esos territorios, se modifican también respondiendo de variadas formas a las demandas que surgen de las colectividades.

Los diálogos del Encuentro son ejercicios pedagógicos que nacen, en algunos casos, desde la comunidad y, en otros, para ella. Son búsquedas; experiencias de vida que abren las puertas de los museos para permitir al patrimonio y a los grupos transitar el complejo camino de nuevas narrativas.



FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES

Curatoría educativa ENTRE: ejercicios de apropiación visual

Natalia Portuguese C.

Coordinadora área de Mediación y Educación
Museo Nacional de Bellas Artes

Exposiciones que abordaban el tema de la copia y la cita en el arte, y las consiguientes preguntas por la legitimación y la circulación de las imágenes, marcaron la agenda del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) el año 2016. La primera fue *Tránsitos, colección de esculturas MNBA*, que propuso una revisión del patrimonio escultórico del Museo, instalando estas obras en el *hall* principal, donde fueron exhibidas en 1911, pero en esta ocasión proponiendo una problematización de los procesos históricos, las categorías artísticas, los criterios y los programas detrás de la realización de estas esculturas. Luego estuvo la muestra *Copias & citas*, que buscó dar cuenta de la relación de la pintura chilena con la tradición del arte occidental. Esto por medio de la exhibición de copias realizadas por becarios chilenos en Europa entre mediados del siglo XIX y principios del XX, en conjunto con obras posteriores a los años setenta, que contenían citas a la historia del arte. En paralelo a esta exposición tuvo lugar *Caprichos: imágenes rebeldes*, que exhibió el trabajo del fotógrafo nacional Mauricio Toro Goya, compuesto por

FOTOGRAFÍAS: STEPHANIE WEBER



Visitas a la exhibición ENTRE, durante Museos de Medianoche 2016.

ambrotipos fotográficos con diversas puestas en escena, donde las citas a la historia y la cultura popular resignifican las imágenes resultantes. Finalmente, el año se cerró con la muestra *Caravaggio en Chile. Luz del Barroco*, en la que se exhibió por primera vez en nuestro país la obra *San Juan Bautista* (1602) del connotado artista, junto a una copia de autor desconocido de *La deposición* (siglo XIX) y a *La conversión* (2016), de la artista nacional Josefina Fontecilla; es decir, una copia y una cita junto a la obra del pintor italiano.

Este calendario expositivo conformó un marco teórico que permitió al equipo de Mediación y Educación elaborar un programa de trabajo para relevar los conceptos de copia, cita y original, presentes de diferente forma en las cuatro exposiciones. Estas compartían una línea temática muy clara, permitiendo que los objetivos iniciales de generar relaciones entre las obras y en torno a conceptos transversales se vieran fácilmente materializados en la nueva curatoría educativa.

La exposición

La propuesta de *ENTRE: ejercicios de apropiación visual* consistió en montar una exposición con ocho obras de la colección del MNBA junto a 80 copias y citas de las mismas, realizadas por niñas, niños, jóvenes y adultos mayores. Al exhibir los originales junto a sus copias o citas, el montaje buscó generar en el público reflexiones en torno al valor de las obras y la legitimación de las imágenes, así como también al origen y sentido del Museo.

Quienes visitaban la muestra podían aplicar las reflexiones realizadas en esta sala en todo su recorrido por el Museo, o a la inversa, recorrer las diferentes exposiciones y terminar con un cierre que invitaba a interrogarse acerca de las obras vistas. Fuera cual fuera el orden del recorrido, esta nueva curatoría educativa funcionó a modo de laboratorio visual, como un espacio de acercamiento al arte, mediante la promoción de una mirada crítica y reflexiva.



Junto con establecer vínculos por medio de la distribución y la proximidad de las obras en los muros, se crearon cuatro tipos de textos para acompañarles. Estos consistían en definiciones, testimonios y preguntas “grandes” y “pequeñas”, denominadas así en consideración a que algunas de ellas eran más generales, reforzando la problemática expuesta, mientras las otras buscaban generar opinión a partir de la experiencia y la observación de las obras. Las *definiciones* fueron cuatro: original, cita, copia y museo, y su objetivo era entregar un contenido base –una suerte de marco teórico– sobre el cual las personas pudieran iniciar la experiencia en la exposición. Los *testimonios*, una selección de opiniones de quienes participaron de la exposición, fueron instalados junto a la obra de quien correspondía, de modo de compartir con el público las experiencias en relación con las imágenes, lo que entregó más elementos para abrir el debate. Por último, las *preguntas* se diseñaron en diferentes tamaños para diferenciar las “grandes”, que se ubicaron en la parte superior del muro, de las “pequeñas” que se incorporaron entre las pinturas.

Para que la exposición estuviera completa y cada visitante pudiese conocer el proceso de apropiación y visita al imaginario del Museo, mediante el cual se generaron las obras, fueron instaladas tres pantallas donde se proyecta-

ron videos con entrevistas a las personas que participaron, a sus profesoras y profesores, y donde también se mostraron registros de los procesos de realización de las pinturas.

Finalmente, como el montaje fue concebido con el fin de brindar todos los elementos necesarios para que quien visitara la muestra pudiera experimentarla de manera autónoma, se decidió instalar un panel con infografía, donde se explicaba brevemente la función de los diferentes textos que intervenían el montaje.

La comunidad

El equipo de Mediación y Educación del MNBA ha buscado permanentemente acercarse a la mayor y más diversa cantidad posible de personas, desarrollando una importante variedad de iniciativas, en un esfuerzo por dar cabida a distintos intereses, de acuerdo –por ejemplo– a los diferentes rangos etarios. Pero no siempre es posible garantizar el acceso de toda la comunidad, siendo en la mayoría de los casos la distancia física y las dificultades de desplazamiento los obstáculos más frecuentes a la hora de querer asistir al Museo. Por lo tanto, al momento de generar una nueva propuesta de cara a la comunidad, el acceso y la inclusión se han convertido en elementos fundamentales.



Inauguración de la exposición ENTRE.

FOTOGRAFÍA: JUAN CARLOS GUTIÉRREZ



FOTOGRAFÍA: STEPHANIE WEBER

Ésta página y la siguiente: Visitas a la exhibición ENTRE, durante Museos de Medianoche 2016.

En este contexto, durante la última década, el Museo ha tenido exitosas experiencias con las convocatorias fotográficas “Yo fotografío mi barrio” y “Retratos de la memoria”, en las que cientos de personas de todo el país han participado enviando sus imágenes por correo electrónico, con las cuales posteriormente se han montado exposiciones para cada Día del Niño y Día del Patrimonio Cultural, respectivamente. Sin embargo, la experiencia de *ENTRE: ejercicios de apropiación visual* contribuyó a dar un paso más allá en términos de participación. En esta iniciativa no solo se dio cabida a que representantes de la comunidad fueran parte de una muestra al interior del Museo, sino que también se abrió el espacio para desarrollar un trabajo en conjunto. Esto permitió, tanto al equipo del Museo como a quienes participaron, disfrutar de instancias de diálogo, aprendizaje y reflexión, que sin duda alguna se tradujeron en aportes al resultado de la exposición. Anteriormente se describió a quienes integran este proyecto como “niñas, niños, jóvenes y adultos mayores”, pero es necesario precisar de quiénes se trató y cómo fue este trabajo conjunto, ya que a diferencia de las convocatorias fotográficas, esta iniciativa no fue el resultado de un llamado abierto. Sus características exigieron otro tipo de invitación a la comunidad.

Para *ENTRE* se trabajó directamente con tres grupos que, de diferente manera, habían manifestado interés en generar instancias colaborativas con el Museo. El primero de ellos fue un taller de pintura de niñas y niños de Puerto Varas, quienes se hicieron parte por medio de la iniciativa de su profesora, Maritxu Otondo, quien se acercó al MNBA con una propuesta de exhibición de copias de pinturas del arte universal hechas por sus estudiantes. Tras evaluar distintas alternativas, se acordó enfocar el trabajo en dos obras de arte chileno presentes en nuestra colección (una figura humana y una abstracción). Esta propuesta se ajustó con la idea de generar una instancia en que la copia fuese uno de los ejes a desarrollar, al mismo tiempo que acercó a niñas y niños de este taller al concepto de museo y a apropiarse de parte de su imaginario.

Posteriormente, conscientes de la necesidad de contar con otro conjunto de obras que dieran cuenta de la cita en el arte, se tomó contacto con representantes de la fundación Belén Educa, quienes en varias ocasiones habían visitado el Museo y manifestado interés por conocer otras formas de acercar a sus estudiantes al patrimonio artístico nacional. Es así como se concertó una primera reunión con Pamela Vergara, jefa del área de Artes



FOTOGRAFÍA: STEPHANIE WEBER

Visuales de la dirección académica de la Fundación, junto a quien se definieron los pasos a seguir. Esto resultó en la incorporación de cuatro colegios al proyecto (Arzobispo Crescente Errázuriz y Cardenal Raúl Silva Henríquez, de Puente Alto; Lorenzo Sazié y Obispo Augusto Salinas, de Santiago Centro), que en conjunto sumaron 30 estudiantes y ocho docentes. Se generaron reuniones entre los equipos del Museo y de docentes para definir las obras a trabajar y los enfoques, junto con visitas por parte de los profesionales del MNBA a los distintos colegios para observar y conocer la experiencia de creación en torno a las citas de cada estudiante.

Cuando el proyecto ya estaba en curso, y a partir de conversaciones al interior del equipo de Mediación y Educación del MNBA, se decidió incorporar nuevas voces a la exposición, con el fin de ampliar las posibles miradas, así como también dar cabida a un segmento cada vez más presente al interior del museo: la tercera edad. Para este propósito se contactó a la profesora Claudia Arévalo, quien permanentemente asiste a los cursos que dicta el Museo, y de quien se tenía el antecedente de su desempeño como

docente de adultos mayores. Con ella se trabajó en conjunto definiendo contenidos y seleccionando las obras, que posteriormente copiarían las y los asistentes a su curso de pintura en la Caja de Compensación Los Andes.

En resumen, el proyecto incluyó 80 obras entre copias y citas, hechas por personas entre los tres y los 92 años, de Puerto Varas y de Santiago, quienes trabajaron estrechamente con el equipo del Museo, generando un proyecto que no solo tuvo un proceso colaborativo, sino que, una vez inaugurado, se constituyó en un nuevo foco de reflexión para las y los visitantes del Museo. Que esta propuesta haya sido desarrollada de manera colaborativa con distintos grupos de personas, generando y acompañando procesos creativos que les vinculan al patrimonio artístico nacional fue un importante logro, pero que además el resultado se convirtiera en el inicio de una nueva manera de invitar al público a reflexionar en torno al acervo que resguarda el Museo, sin duda alguna fue lo que hizo de *ENTRE: ejercicios de apropiación visual* una de las experiencias más exitosas que haya tenido hasta ahora el MNBA con la comunidad.



Participantes de la exhibición durante el acto inaugural.

FOTOGRAFÍAS: JUAN CARLOS GUTIÉRREZ



El Museo sale del Museo (2010-2017)

**Mauricio Soldavino Rojas,
Pablo Soto González
y Marcela Torres Hidalgo**

*Departamento Educativo
Museo Histórico Nacional*

FOTOGRAFÍAS:
DEPARTAMENTO EDUCATIVO MHN.

El programa “El Museo sale del Museo” fue creado para ampliar el acceso a la oferta cultural y patrimonial de comunidades y públicos que, por diversas circunstancias, no tienen la posibilidad de visitar el Museo Histórico Nacional (MHN). La iniciativa se enmarca así dentro de la misión y los objetivos que se propone nuestra institución: “facilitar a la comunidad nacional e internacional el acceso y comprensión de la historia del país, permitiendo el reconocimiento de las diversas identidades que lo conforman y han conformado a Chile, desde su pasado precolombino hasta su actual constitución política y territorial” y “construir estrategias de mediación y educación de los contenidos desarrollados por el MHN, para la comunidad, tomando en cuenta los ejes temáticos del nuevo guion”.

Así como tenemos objetivos a nivel institucional, también el programa plantea desafíos personales y profesionales al equipo del Departamento Educativo, para entregar enseñanzas y herramientas que permitan al público sentirse apoyado e incluido dentro de un ámbito cultural y educativo. Además de ser partícipes en la democratización al acceso de las instituciones patrimoniales, tenemos una responsabilidad social que busca visibilizar, incluir y fomentar el respeto a los derechos humanos.



Visita a Fundación Las Rosas.

El programa “El Museo sale del Museo” comienza en el contexto del terremoto de febrero del año 2010 que afectó a nuestro país y que provocó el cierre del Museo por varios meses. Para no perder contacto con las comunidades que visitaban el Museo, se creó el programa “La historia oculta en los objetos del pasado” el cual se enfocó en visitar colegios subvencionados y particulares de diferentes comunas de la Región Metropolitana.

Debido al éxito de la actividad, al año siguiente (2011) nuestra institución apoyó la continuidad de salir del Museo con actividades educativas, reestructurándose el programa de colegios que a partir de esa fecha se llamó “Objetos con historia” y se enfocó en escolares de sectores vulnerables. Además, se incorporó a un nuevo sector etario, personas que no podían visitarnos ya sea por problemas de movilidad, recursos o por estar impedidos debido a diferentes circunstancias. En este contexto, aparte de la visita a 11 colegios, se sumaron dos centros para la tercera edad (hogares de ancianos vulnerables), con el programa “Recordando el pasado: Porque yo estuve ahí y La maleta del recuerdo”, que tuvo una muy buena acogida por parte de los(as) usuarios(as) y los(as) profesionales que los atienden. Como señala el historiador Mario Garcés

“contar la historia colectivamente, en un taller, reanima a un grupo y le devuelve más confianza en sus capacidades, ya que la propia historia se les presenta como un espejo en el cual observar sus logros y también sus frustraciones, ya no solo como individuos, sino como grupo, como comunidad, como sujeto colectivo” (Garcés 2012: 24). Los adultos mayores recordaron su pasado por medio de los objetos que llevamos, que junto a los diálogos logrados evocaron buenos recuerdos.

En 2012 se continuó con el programa, visitando 11 colegios, dos centros de adultos mayores y sumando una nueva comunidad: las y los estudiantes en contexto de encierro que acuden a las escuelas/liceos penitenciarios de distintas cárceles del país, para quienes diseñamos un programa que recibió por nombre “Los objetos de mi historia”. Comenzamos realizando la actividad en los liceos del Centro Penitenciario Femenino de San Joaquín y en el Centro Penitenciario Masculino o ex Penitenciaría de Santiago. Con este programa, fuimos pioneros en llevar actividades educativas patrimoniales a los liceos penitenciarios y mantenerlo con los años. Realizamos un trabajo en conjunto con la educación formal, favoreciendo experiencias de aprendizaje significativo, aportando en



Visita a Escuela Especial Jan Van Dijk perteneciente a la CORPALIV (Corporación de Padres y Amigos del Limitado Visual).

la recuperación del sentido positivo de la vida, el goce, la identificación con el patrimonio nacional e incentivar el conocimiento de los oficios y las herramientas como elementos identitarios, promoviendo –finalmente– la inclusión de personas que necesitan reinsertarse en la sociedad. Esta actividad permite a los(as) internos(as) reconocer el valor social y cultural de los oficios tradicionales enseñados en algunas cárceles (zapatería, carpintería, artesanía, entre otros), junto con propiciar el rescate de la memoria personal. Las y los estudiantes siempre han agradecido las actividades, señalando cuán relevante y reconfortante es que otras instituciones los visiten con actividades culturales.

El año 2013 el programa siguió creciendo y consolidándose, gracias a los buenos comentarios y las positivas evaluaciones de las instituciones visitadas. Nuevamente, se visitaron 11 colegios, tres centros de adultos mayores, una escuela penitenciaria y –en la búsqueda de otros públicos y comunidades– llevamos “El Museo sale del Museo” a las escuelas hospitalarias, creando un nuevo programa “Objetos que cuidar, niños para amar”, realizando la primera visita a la Escuela Hospitalaria Cardenal Juan Francisco Fresno del Hospital Clínico de la

Pontificia Universidad Católica de Chile, haciéndolos partícipes del patrimonio y los museos mediante objetos de infancia y vida cotidiana, entre otros.

En 2014 el programa siguió en curso visitando instituciones, entre ellas, 10 colegios, dos escuelas penitenciarias, una escuela hospitalaria, un centro del adulto mayor y agregando una nueva comunidad: los hospitales de día o Centro de Salud Mental (COSAM). Así, se diseñó el programa “Todos hacemos historia”, enfocado en personas adultas con problemas psiquiátricos y adicciones con el objetivo de hacerlas partícipes de actividades patrimoniales, de identificación, memoria, goce e inclusión, y entre todos compartir sus recuerdos positivos como comunidad terapéutica.

En la constante búsqueda de nuevos públicos, en 2015 se sumó otra comunidad al programa, las personas con discapacidad visual de la Corporación para Ciegos de la comuna de Providencia, un público que lamentablemente no tiene facilidades para visitar museos ni centros culturales debido a la falta de políticas de inclusión en muchos de estos lugares. En este contexto, se creó el programa “Tocando aprendo historia”, el que busca acercar a este grupo al patrimonio por medio del tacto



Desarrollo del programa “Latinoamérica, una misma historia” en el Museo.

y la manipulación de objetos históricos. El mismo año visitamos cinco colegios, dos escuelas penitenciarias, dos centros de adulto mayor, un COSAM y dos escuelas con alta tasa de estudiantes de origen extranjero y que son parte de la gran cantidad de inmigrantes que han llegado al país en los últimos años. Junto con el profesor del establecimiento, se creó entonces una actividad de nombre “Latinoamérica, una misma historia”, en la cual además de visitarlos y realizar la actividad relacionada con la historia y el patrimonio, las y los estudiantes vienen al Museo y, junto a jóvenes chilenos(as), realizan una visita guiada del período de Independencia, destacando la historia común que tenemos los latinoamericanos.

En 2016, “El Museo sale del Museo” siguió fortaleciéndose como un programa ancla de nuestro departamento, efectuándose los días lunes, cuando el Museo se encuentra cerrado a público. Al igual que en años anteriores, se incorporaron nuevas comunidades: se agregaron los programas “Recuerdos de familia”, orientado a niñas y niños con retos múltiples y discapacidades físicas e intelectuales, y “Oficios y objetos, herramientas para el futuro”, enfocado en jóvenes y niños(as) privados(as) de libertad, que se encuentran en centros de régimen cerrado (CRC) y de internación provisoria (CIP) del Servicio Nacional

de Menores (Sename). La primera experiencia con estos jóvenes fue en el CRC de la comuna de Til-Til, donde realizamos la actividad con gran participación y entusiasmo de internos(as) y funcionarios(as). En el mismo año tuvimos la posibilidad de realizar un programa especial con adultos(as) y niños(as) con problemas neurológicos y psiquiátricos, en el Hospital Clínico San Borja Arriarán.

En lo que va de 2017, el Departamento Educativo ha continuado con los antiguos programas y otros nuevos, destacando este año el programa “Jugando aprendo historia”, enfocado en la primera infancia con la visita a jardines infantiles en sectores vulnerables de la ciudad de Santiago; en este caso, dos jardines ubicados en la población San Gregorio de la comuna de La Granja. Durante el primer semestre, con “Objetos con historia”, se visitaron dos colegios de la comuna de San Ramón; con “Los objetos de mi historia”, tres liceos penitenciarios (hombres y mujeres), y un colegio con el programa “Latinoamérica, una misma historia”. Finalmente, se visitaron el CRC y el CIP mixto del Sename de la comuna de Santiago con el programa “Oficios y objetos, herramientas para el futuro”.

En resumen, entre 2010 y 2017 hemos visitado 125 comunidades e instituciones, sumando nuevas cada año, según se aprecia en la tabla 1.



Visita a Sename, Centro de Régimen Cerrado Metropolitana Norte, Tiltil.

Tabla 1. “El Museo sale del Museo”.
Comunidades favorecidas (2010-2017):

2010	Colegios
2011	Tercera edad: hogares de ancianos y centros de adultos mayores
2012	Liceos penitenciarios
2013	Escuelas y liceos hospitalarios
2014	COSAM
2015	Personas con Discapacidad Visual
2016	Escuela multigrado y Retos Múltiples Jardín infantil Retos Múltiples Niños y adultos hospitalizados con problemas neurológicos y psiquiátricos Jóvenes internos por causa penal en el Sename
2017	Primera infancia: jardines infantiles vulnerables

Durante estos ocho años que hemos realizado “El Museo sale del Museo”, con programas especialmente diseñados para la diversidad de públicos, hemos conocido a distintas comunidades cuyo derecho a disfrutar de actividades patrimoniales no siempre es respetado. Trabajando en conjunto buscamos evocar la memoria, el goce y el reconocimiento de todas y todos como sujetos de la historia.

Referencias

- Garcés, M., 2002. *Recreando el pasado: guía metodológica para la memoria y la historia local*. [En línea] <http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2015/04/Guia_metodologica_Recreando_el_pasado.pdf> [Acceso: 09-01-2018].
- Museo Histórico Nacional. Misión y visión [En línea] <<http://www.museohistoriconacional.cl/618/w3-propertyvalue-40743.html>> [Acceso: 09-01-2018].
- Museo Histórico Nacional, Departamento Educativo, 2015. *Latinoamérica, una historia. Programa Ibermuseos. Banco de Buenas Prácticas en Acción Educativa* [En línea] <<http://www.ibermuseum.org/es/boas-praticas/latinoamerica-una-historia/>> [Acceso: 09-01-2018]
- Soldavino, M.; M. Torres y F. Venegas, 2014. Recordando el pasado. Porque yo estuve ahí y La maleta del recuerdo. En *V Congreso Educación, Museos & Patrimonio*, pp. 138-145 Santiago: Dibam-CECA Chile.
- Soldavino, M.; M. Torres, C. Vargas y F. Venegas, 2016. *Latinoamérica, una historia. En VI Congreso Educación, Museos y Patrimonio. Calidad, equidad e inclusión: el aporte desde la educación no formal*, pp. 146-153. Santiago: Dibam-CECA Chile.
- Torres, M.; F. Venegas, M. Soldavino, 2011. *Objetos con historia, 100 años del museo. En IV Congreso de Educación y Patrimonio. Memorias de hoy, aprendizajes del futuro*, pp. 170-176. Santiago: Dibam-CECA Chile.



Proyecto de animación audiovisual en el Museo Regional de Magallanes

Dusan Martinovic

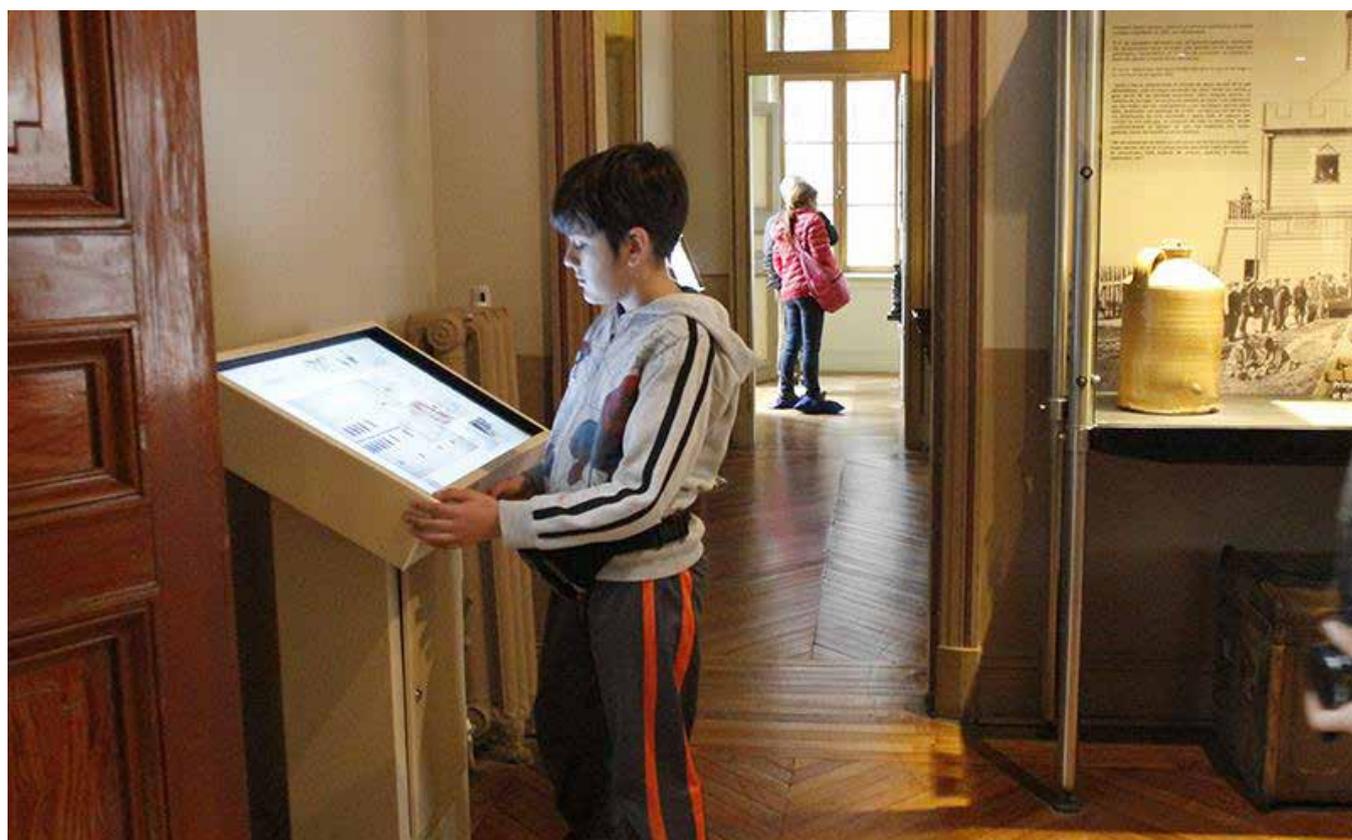
*Encargado Área Educativa
Museo Regional de Magallanes*

FOTOGRAFÍAS: MRM

Los museos se han ido consolidando como un espacio para la educación no formal, siendo apreciados y utilizados por educadores(as) y niños(as) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el desarrollo de objetivos planteados anualmente. El Museo Regional de Magallanes (MRM) no ha sido la excepción y, en los últimos años, la afluencia de visitantes en edad escolar y educación inicial ha aumentado consecutivamente. De este universo, el público más pequeño (educaciones parvularia y básica) equivale al 57% de todas nuestras visitas de delegaciones escolares, esto sin incluir a niños(as) que ingresan de forma individual, lo que visibiliza un público objetivo considerable y en aumento, para el cual el guion museográfico –e incluso los elementos de apoyo a la exhibición permanente– no estaban originalmente diseñados.

A partir del año 2016 se visibilizó la falta de herramientas multimediales que pudieran, de una forma innovadora y atractiva, suplir la falta de material apropiado para público en edad infantil.

Sobre un análisis crítico en que el equipo del MRM planteó varias soluciones, se determinó la instalación de un tótem de autoconsulta con material de animación dise-



Interacción con tótém en el Museo.

ñado especialmente para complementar la visita al Museo y subsanar las evidentes carencias. Estas se identificaron tanto en contenido del guion museográfico existente, como en el soporte tecnológico de uso y exhibición, y así también se reflejaron en los resultados de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios Dibam 2015.

Como parte del Sistema de Gestión de Calidad, y concerniente a la Gestión de Exhibiciones Permanentes, la Dibam contempla la consulta regular y frecuente a nuestros(as) usuarios(as) respecto a la calidad de los servicios brindados en los museos y, en especial, evaluando las exhibiciones permanentes. Estas consultas adoptan un formato de encuestas, que en 2015 arrojaron evaluaciones negativas para el MRM sobre el criterio “Elementos audiovisuales de apoyo a la exhibición”, con una nota promedio de 5,7. Es oportuno señalar que esta nota fue la más baja que obtuvo el Museo para el conjunto de preguntas con evaluación y que el promedio general asciende a 6,4.

Este instrumento –valioso en lo que concierne a planificación y aplicación de medidas correctivas– también supone un proceso metodológico riguroso, que toma como referente para su aplicación un número mínimo de encuestas por museo, equivalente al 10% del número de visitas de cada unidad. En el caso de museos con mayor número de visitas, este porcentaje fue reducido al 5%. En el caso del MRM, se aplicaron 400 encuestas entre los meses de octubre y noviembre de 2015, número que

equivalía al 6% de las visitas individuales y de delegaciones que visitaron el museo en octubre de 2014, lo que nos garantizó una opinión más representativa de los usuarios que efectivamente visitaron la exhibición permanente.

¿Qué historias contar?

Las historias que narra el guion museográfico del Museo Regional de Magallanes abarcan un gran período, que se extiende desde la formación geológica del territorio, pasando por la megafauna del Pleistoceno hasta los inicios del siglo XX. Debido a esta gran extensión cronológica, la elección de las historias que se relatarían por medio de animación fue de particular importancia.

Se individualizaron ocho ejes temáticos a tratar en el desarrollo del proyecto, que serían transformados en microdocumentales animados, para relatar exactamente los contenidos expresados en nuestro guion museográfico reforzando mensajes e ideas, en un formato atractivo, lúdico e interactivo. Además, incorporan la temática Antártica que, aunque inexistente en las salas, es de una trascendencia fundamental para la región.

Cada documental debió adaptarse a una duración de entre dos a tres minutos y, en ese rango de tiempo, exponer didácticamente los contenidos de cada una de las historias, recalando la importancia del manejo de los tiempos efectivos de concentración de niños(as) pequeños(as). Se consideraron las cualidades del lenguaje multimedia, que favorece la utilización de varios sentidos (vista, audición, tacto), transformándose en una experiencia multisensorial que genera aún más altos índices de concentración efectiva (López 2015).

Reunión del Museo con equipo de diseño.



Esta iniciativa fue realizada en conjunto con el departamento cultural y educativo NovaSur, del Consejo Nacional de Televisión, que desarrolló cuatro microdocumentales animados, como parte de la serie Magallaniclip: *Fernando de Magallanes*, *La fundación de Punta Arenas*, *Los inmigrantes* y *Jemmy Button*. El MRM desarrolló, por medio de este proyecto, otros cuatro microdocumentales animados:

Las ciudades perdidas de Pedro Sarmiento de Gamboa: hace referencia a una sala de la sección Historia que está enfocada en los navegantes del siglo XVI. Aunque esta historia se explica mediante cédulas y diversos objetos en exhibición en nuestras vitrinas, su complejidad e importancia ameritaban una animación.

La hazaña del Piloto Pardo: fue un tema de particular relevancia en el 2016, ya que se cumplían 100 años del mítico rescate del piloto chileno a la expedición inglesa de Sir Ernest Shackleton. Pese a que la historia Antártica no está presente en el guion del Museo, se consideró importante comenzar a visibilizarla mediante este dispositivo de entrega de información.

El motín de Cambiaso: hace referencia a un tema tratado en sala, pero que por su violencia ha sido muy poco conocido por nuestro público infantil. Fue escogido como tema entendiendo que necesitaba un tratamiento particularmente especial.

Vejámenes a los pueblos originarios: es el tema que más comentarios ha generado, ya que si bien se ha tratado regularmente por la institución, su bajada a un público infantil siempre es complejo, porque se refiere a los abusos y los maltratos que han padecido los pueblos originarios de Magallanes.

¿Cómo llegan estas historias a niñas y niños?

Es bien sabido –y ha sido objeto de diferentes estudios– la enorme capacidad de niñas y niños para utilizar la tecnología, por lo que se decidió la instalación de un tótem horizontal con una pantalla táctil HD de 32”, para mostrar los nuevos relatos que contará el Museo. De esta manera, se complementa y pone en valor la colección, así como distintos hechos históricos, dando respuesta a la necesidad de incorporar este tipo de herramientas.

Material de apoyo proporcionado por el Museo.

LA HAZAÑA DEL PILOTO PARDO

MATERIAL AUDIOVISUAL MUSEO REGIONAL DE MAGALLANES

El material audiovisual generado por el Museo Regional de Magallanes está destinado a los profesores y estudiantes, que busquen por medio del uso de Tics orientarse sobre diversos temas trascendentales en la Historia de la Región de Magallanes y Antártica Chilena, en un lenguaje ameno y sencillo para que los niños aprendan de nuestro pasado, en el lenguaje de la animación.

Los videos denominados “Las ciudades perdidas de Pedro Sarmiento de Gamboa”, “El motín de Cambiaso: Vejámenes a los pueblos originarios” y “La hazaña del Piloto Pardo” reflejan en cerca de tres minutos c/u los aspectos más importantes de estos cuatro hechos, que marcaron profundamente el relato histórico, de la Patagonia Chilena.



LA HAZAÑA DEL PILOTO PARDO

Breve relato sobre el rescate de la expedición de la Fragata “Endurance”, por parte del Piloto Luis Pardo Villalón en 1916.

La expedición de Sir Ernest Shackleton se encuentra varada en Isla Elefante, tres intentos han fallado en su rescate, hasta que un modesto piloto a bordo de un precario navío sin ningún tipo de comodidad ni tecnología, se lanza a los mares antárticos a realizar una de las proezas más notables de la historia polar.



Este material puede ser utilizado tanto en Educación Básica como Educación Media, enfocando su trabajo en los objetivos de aprendizaje actitudinales, valorando el trabajo en equipo, compromiso y solidaridad. Además de ser un material que busca generar pertenencia con nuestro territorio antártico chileno.

Resaltamos la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que es un Objetivo de Aprendizaje Transversal de las Bases Curriculares en todo el proceso educativo del estudiante.

La animación mejora el aprendizaje cuando va acompañada de una narrativa informal y ambas, narración y animación, se presentan de forma simultánea. También, el impacto es superior en el aprendizaje cuando el objetivo de la animación es explicar un tema complejo que requiere de una comprensión profunda (Sunkel *et al.* 2011).

Los contenidos multimedia aplicados a la entrega de información a niños(as) pequeños(as) avivan el interés, mantienen una continua actividad intelectual, orientan los aprendizajes y hacen propuestas a partir de los errores, facilitan la evaluación y el control, posibilitan el trabajo individual y también en grupo. Pero, además de las ventajas que proporcionan, también deben considerarse sus potenciales inconvenientes (superficialidad, estrategias de mínimo esfuerzo, distracciones, por ejemplo) y poner medios para soslayarlos (Marquès Graells 1999).

Sería enorme la lista de beneficios que tiene para la educación en el museo la incorporación de la tecnología, además de ser una herramienta facilitadora, también

es un vehículo sencillo para que la información llegue en poco tiempo a los(as) usuarios(as). Ciertamente, este módulo de autoconsulta de microdocumentales animados es un punto importante de interés dentro del desarrollo de la visita al Museo.

Desarrollo

Los microdocumentales fueron desarrollados por una productora local, bajo la supervisión directa del Museo, tanto en el guion de contenido, el diseño de escenarios y personajes, los sonidos y la animación.

Se buscó al apoyo bibliográfico más completo posible sobre cada uno de los temas a tratar. De igual manera, se investigó para utilizar de forma adecuada las herramientas que entrega el lenguaje de la animación para contar historias que, en algunos casos, eran muy violentas; estas debían ser relatadas con un lenguaje sutil pero efectivo para lograr la entrega del mensaje. Así, por ejemplo, momentos de total oscuridad y silencios expresaban sentimientos y acciones de pesar, angustia y espera, que se querían transmitir al público.

LA HAZAÑA DEL PILOTO PARDO

MATERIAL AUDIOVISUAL

MUSEO REGIONAL DE MAGALLANES

SUGERENCIAS DE USO EN LAS SIGUIENTES UNIDADES DEL PROGRAMA DE HISTORIA Y DE SOCIALES		
1ro Básico	U3	Habilidades de ubicación e inicio de la representación espacial, a través de la interpretación y elaboración de planos y maquetas sencillas.
2do Básico	U1	Profundizar el trabajo con mapas del planeta Tierra, sus continentes y océanos, Chile y América. Identificar a nuestros países vecinos.
3ro Básico	U1	Pensamiento espacial, utilizando los puntos cardinales para comprender las coordenadas geográficas. Reconocer continentes y océanos.
4to Básico	U1	Conocimiento de América, profundizando en las habilidades de orientación espacial, y usando mapas y coordenadas geográficas para localizar lugares.
5to Básico	U1	Diversidad geográfica de Chile: principales rasgos físicos y recursos de las distintas zonas naturales del país.
6to Básico	U3	Historia de Chile (características políticas, sociales y económicas), desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX.
	U4	Características de Chile, tanto desde el punto de vista geográfico como identitario, la organización político-administrativa de Chile, los diversos ambientes naturales.
8vo Básico	U4	Sociedad y territorio: la región en Chile y América.
1ro Medio	U1	El mundo en crisis durante la primera mitad del siglo XX.
2do Medio	U3	La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas.
4to Medio	U1	El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas.

Trabajemos

con los niños/as

Busquemos, Fagocemos y Armemos la Historia

Básico

Intermedio

Avanzado

La tora y fauna antártica es muy diversa y apasionante, eres un expedicionario del "Endurance", y tienes a cargo la misión de registrar a las especies que encuentras en tu viaje a la Antártica. Crea un cuaderno de registro, adórnalo con elementos vegetales, y pega en ella recortes de cinco especies animales, y una vegetal, que encuentres en tu viaje a la Antártica, escribe una breve reseña de cada una y prepárate para exponerlas a tu profesor y compañeros.

Eres el Piloto Luis Pardo Villalón, tu misión es rescatar a la tripulación de Sir Ernest Shackleton. Elige a tu tripulación entre tus compañeros de curso, destínale una tarea a cada uno de ellos dentro de la embarcación (fogonero, mecánico, enfermero, vigía, piloto, y marineros) realiza una historia paralela que concluya también con el rescate de la tripulación inglesa, pero que vivan nuevas y extraordinarias aventuras.

Sir Ernest Shackleton recorrió en este viaje del "Endurance" gran parte del mundo. Crea un mapamundi, adórnalo con figuras típicas de la cartografía, traza la ruta del "Endurance", "James Caird" y la "Veitch" con fechas, millas náuticas recorridas entre destinos importantes, y complementa con breves descripciones de los lugares visitados por estas embarcaciones protagonistas de esta historia.

33

PROYECTO DE ANIMACIÓN AUDIOVISUAL EN EL MUSEO REGIONAL DE MAGALLANES
DUSAN MARTINOVIC

El proceso de creación duró cuatro meses, que se complementaron con un período de dos meses adicionales de correcciones, entregadas estas tanto por el Museo como por un grupo escolar (Escuela Pedro Sarmiento de Gamboa), que sirvió de muestra evaluadora y/o como público crítico inicial.

Las historias animadas fueron presentadas en un estreno el día 21 de noviembre de 2016 (día de la región), con la presencia de varios establecimientos educacionales, autoridades y profesores.

Los videos han sido visualizados por medio de redes sociales con 21.559 reproducciones (a julio 2017) y complementados con una ficha pedagógica creada por el Museo, lo que se transformó en un insumo importante para fortalecer el conocimiento del patrimonio y la identidad regional en los estudiantes de Magallanes y la Antártica Chilena.

Referencias

- López, B., 2015. *Atención y concentración*. Ciudad de México: UNPA. [En línea] <<http://www.unpa.edu.mx/~blopez/tutorados/AtencionConcentracion.pdf>> [Acceso: 09-01-2018].
- Marquès Graells, P., 1999. *Multimedia educativo: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades*, Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. [En línea] <<http://peremarques.pangea.org/funcion.htm>> [Acceso: 09-01-2018].
- Sunkel, G.; D. Trucco y S. Moller, 2011. *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.



Vista de pantalla inicial en tótem de autoconsulta.

El semillero de papas nativas como experiencia de aprendizaje y formación ciudadana en Chiloé

Alejandra Carimán, Víctor Hugo Bahamonde y Pablo Montenegro

Área de educación Museo Regional de Ancud

FOTOGRAFÍAS:
ARCHIVO MUSEO REGIONAL DE ANCUD

Desde el año 2014, el Museo Regional de Ancud –en su interés por evidenciar las relaciones existentes entre patrimonio cultural y natural en el archipiélago– decide implementar, junto a organizaciones sociales de mujeres, un semillero de papas que se incorpora a la ya existente muestra de árboles nativos y hierbas medicinales, que refleja la importancia del patrimonio natural en la identidad del territorio. Desde sus comienzos, esta iniciativa se presenta como un proyecto autogestionado, que ofrece un importante espacio de vinculación con las comunidades. Asimismo, tiene como objetivo la revalorización de las papas nativas, por medio de la recuperación de sus variedades y la importancia de difundir el conocimiento asociado al cultivo como elemento fundamental del patrimonio agroalimentario de Chiloé. En este contexto, durante una primera etapa, el proyecto se inició con la “Unión comunal de mujeres rurales de Ancud”, buscando incorporar, aspectos significativos de las identidades rurales e indígenas de las mujeres de Chiloé al discurso del Museo.¹

Como parte de la investigación y recuperación de semillas se trabajó también junto al Centro de Educación y Tecnología (CET) de Chonchi, con quienes se seleccionaron 46 variedades de semillas de papas nativas las cuales fueron sembradas junto a sus respectivos nombres para ser exhibidas a las y los visitantes.

Socialización
de la cosecha.



1. En Chiloé han sido las mujeres quienes principalmente han desarrollado la labor de guardadoras de semillas: “La multiplicación de papas a través de la semilla verdadera o botánica, es una técnica que antiguas

agricultoras chilotas utilizan con frecuencia, movidas por la curiosidad y la gran capacidad de observación, en distintos lugares del archipiélago” (CET-Chiloé 2013: 2).

Participaron además de este proyecto la I. Municipalidad de Ancud, por medio de su Departamento de Aseo y Ornato, vecinos de la comuna y el equipo del museo, trabajando colaborativamente a modo de “minga”.²

De acuerdo a lo señalado por De la Jara (2016), las áreas educativas de los museos tienen como misión la elaboración de “diferentes mecanismos de fortalecimiento que permitan el desarrollo de prácticas significativas y con sentido”. Lo anterior implica situar las prácticas educativas desde una perspectiva que amplíe la visión tradicional de educación y patrimonio (Trampe 2007: 9), relevando la inserción de los museos en sus comunidades locales, por medio de instancias que apelen a la identidad y la diversidad de expresiones patrimoniales presentes en la cotidianidad del territorio y su población.

En este contexto, el Museo ha diseñado un plan de educación que tiene como objetivo general “abrir el museo como herramienta educativa, a partir del desarrollo de experiencias significativas para la formación ciudadana”. Siguiendo lo anterior, este objetivo no solo busca rela-

cionarse con los establecimientos educacionales, sino que intenciona en su trabajo la vinculación con todas las comunidades del archipiélago, entendiendo la formación ciudadana como una experiencia continua de aprendizaje, en la que conceptos como la convivencia, la participación y el diálogo orientan la labor educativa del Museo (Mineduc 2016).

En el proceso de implementación del semillero de papas en el Museo Regional de Ancud, es posible observar una serie de experiencias educativas donde han sido protagonistas las propias comunidades del archipiélago, quienes se involucraron en diversas etapas de trabajo del semillero: preparación del terreno, siembra, germinación, aporcadura³ y cosecha de papas, además de compartir conocimientos referidos a la variedad de semillas, los cuidados de estas y el desarrollo de prácticas culturales ancestrales, como el intercambio o las ceremonias de siembra, desarrolladas en los diferentes territorios del archipiélago y que se mantienen en la memoria social, principalmente de las mujeres.



Ceremonia de la siembra y huerta en el Museo.

2. Nicasio Tangol (1976: 67) define la minga como “Trabajo colectivo gratuito. Cuando el chilote necesita ayuda para una faena, hace una minga; a ella llegan los vecinos y ejecutan el trabajo”. Cabe señalar que hay diferentes clases de minga: tiradura de casa, sacadura de papas, sembradura de trigo, botadura de lancha, entre otras.

3. Refiriéndose a la aporcadura, Agustín Álvarez (1949: 74) anota: “Faena consistente en moler a golpes de gualato las champas de los camellones del papal”. Esta acción se lleva a cabo una vez el tallo de la papa se asoma por sobre las melgas y alcanza cierta altura.

De esta manera, el trabajo de vinculación del Museo con las comunidades del archipiélago, especialmente en su trabajo con el semillero de papas, se ha constituido en una experiencia educativa de trabajo colectivo que pone en valor conocimientos ancestrales locales y que apunta a fortalecer el desarrollo de la identidad territorial.

En este proceso es necesario también identificar las debilidades, con el fin de mejorar y apuntar a desafíos y proyecciones. Así, las principales debilidades detectadas están relacionadas con las condiciones de guarda, ya que no se cuenta con un espacio especialmente diseñado para esta labor, y con la mejora permanente del terreno, el cual desde sus comienzos no era óptimo para el cultivo, requiriendo una intervención anual. Asimismo, no hay posibilidades de rotación de cultivo para descansar la tierra, dado que no se cuenta con otro espacio en el Museo para la realización del semillero.

Por otra parte, se considera también como una debilidad la falta de seguimiento a lo que pasa después del intercambio de semillas en las comunidades y en los

diferentes territorios a los que estas llegan y cuáles son las instancias posteriores de cooperación y conocimientos relacionados al uso que se puedan o no generar en los territorios.

En cuanto a las proyecciones y los desafíos, es interés del equipo del Museo el desarrollo del cultivo botánico, usando para ello la semilla que se encuentra en el fruto que se da después de la flor. Otro desafío es poder reconocer en el territorio aquellos conocimientos vinculados a la espiritualidad y la cosmovisión indígena, donde las mujeres tienen un rol protagónico como guardadoras de semillas, además de realizar un proceso sistemático de registro que permita documentar las prácticas asociadas al semillero.

Como ya se ha señalado, al incorporar un semillero a la museografía, se coordinó una serie de preparaciones y pasos que refieren a conocimientos consuetudinarios del patrimonio agroalimentario de Chiloé. Para efectos de las papas nativas, “el conocimiento local no solo incluye el reconocimiento de las variedades, sino que las formas



Trabajo en la huerta y cosecha de las distintas variedades de papas chilotas.



de utilización, los usos medicinales, el comportamiento frente al clima y las enfermedades, los ciclos de cultivo, la influencia de los ciclos lunares, y ancestrales técnicas de fertilización y selección de las semillas” (CET-Chiloé, 2013: 5). Aspectos como el habla tradicional, el conocimiento de los ciclos productivos de la tierra, el trabajo agrario, la socialización de saberes tradicionales y aspectos rituales asociados a la cosmovisión local, emergen como parte del patrimonio intangible que organiza la tradición agrícola de Chiloé.

Finalmente, desde la perspectiva del Museo, se reconoce que el patrimonio agroalimentario de Chiloé se enmarca en un contexto territorial amplio y multifacético, caracterizado por procesos económico-culturales marcados por la insularidad y ruralidad de su devenir histórico, cuyas condiciones actuales evidencian transformaciones de sus dinámicas tradicionales.⁴ En este sentido, la visibilización de estos aspectos pone de manifiesto la apuesta por trabajar sobre la base del patrimonio, entendiéndolo como un elemento vivo que no descansa en la mera materialidad de objetos que pueden estar presentes en una colección museográfica, sino que está latente y se manifiesta material e inmaterialmente en el cotidiano de las comunidades que viven en el archipiélago.



Cosecha de las papas.

4. Tales transformaciones dicen relación con el cambio de paradigma en la economía local que existía en las islas hasta mediados del siglo pasado, economía comunitaria a escala familiar enfocada en las relaciones sociales en torno a la producción de alimentos, bienes materiales y otros oficios

derivados de estos últimos aspectos (Marino 1985). El horizonte económico predominante en Chiloé es muy diferente del de tiempos pasados, el contexto actual del neoliberalismo impone nuevos escenarios: “aquella modernidad productiva y comercial que en las islas se ha materializado como

una verdadera revolución industrial en el terreno de los cultivos marinos, tanto que ha alterado dramáticamente la tradicional forma de vida de bordemar caracterizada por la pequeña agricultura, la artesanía en lana o madera, la pesca y la extracción artesanal de mársicos.” (Mansilla 2007: 149).

Referencias

- Álvarez, A., 1949. *Vocablos y modismos del lenguaje de Chiloé*. Santiago: Editorial Universitaria S.A.
- CET-Chiloé, 2013. *Papas nativas de Chiloé. Conservación y mejoramiento participativo. Reproducción a través de semillas botánicas*. Colección Somos capaces. Chonchi, Chiloé.
- De la Jara, I., 2016. Estructura del Área Educativa Subdirección Nacional de Museos. En *Museo y ciudad. Memorias del VII encuentro anual de equipos educativos de museos Dibam, Valdivia 2016*, pp. 10-11. Santiago: Subdirección Nacional de Museos, Dibam.
- Mansilla, S., 2007. Hay un dios que todo lo compra: Identidad y memoria de Chiloé en el siglo XXI. En *Revista Austral de Ciencias Sociales* n.º 12: 145-158. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Marino, M., 1985. *Chiloé: economía, sociedad, colonización*. Ancud: Edición Víctor Naguil.
- Ministerio de Educación (Mineduc), 2016. *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago: División de Educación General del Ministerio de Educación.
- Museo Regional de Ancud, 2015. *Una aproximación a los aspectos sociales y culturales de las papas nativas de Chiloé. Agricultura, culinaria y etnolingüística*. Documento interno del Museo Regional de Ancud, Dibam.
- Tangol, N., 1976. *Diccionario etimológico chilote*. Santiago: Editorial Nascimento.
- Trampe, A., 2007. Nuevos museos para nuevos tiempos. En *Revista Museos* n.º 26, pp. 7-11. Santiago: Subdirección Nacional de Museos, Dibam.

Instancia cooperativa y de apoyo a jardín infantil Ukika

Karina Rodríguez Soto

Encargada de Colecciones

Museo Antropológico Martín Gusinde

FOTOGRAFÍAS: ARCHIVO MAMG

Gracias al apoyo del Fondo de Desarrollo Institucional de Museos (FODIM) por segundo año consecutivo (2016-2017), el Museo Antropológico Martín Gusinde (MAMG) ha podido implementar un programa de educación intercultural en el jardín infantil Ukika, establecimiento de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) ubicado en la comuna de Cabo de Hornos. La idea de este programa es acompañar a educadoras y asistentes de párvulos en la profundización de temáticas que hablan de la cosmovisión y saberes del pueblo yagán.

Para el desarrollo de esta iniciativa se contó con el apoyo de educadoras y educadores mapuche, vinculados de una u otra manera al Museo Mapuche de Cañete: Rayén Coliman, Juana Paillalef, Mónica Obreque y Miguel Ángel Malikeo. También fue fundamental la participación de la educadora ELCI (educadora de la lengua y cultura indígena yagán), Julia González, encargada de tratar las temáticas propias del pueblo originario al interior del jardín infantil.

Sucede a veces que la figura ELCI carece de preparación y/o apoyo para la implementación de los saberes ancestrales dentro de este espacio formal de educación, teniendo en sí toda la sabiduría de su pueblo, pero sin estrategias claras que le permitan el traspaso de dichos saberes al jardín infantil. A partir de este diagnóstico, se fomentó el



Dando vida a las figuras en greda. Actividad liderada por Rayén Coliman.

desarrollo de un trabajo colaborativo, lejos de una mirada *asimilacionista o folclorizante* de la cultura de los pueblos indígenas, en que las partes involucradas conciben “un proyecto educativo que no intervenga las formas y saberes de los pueblos, una educación inclusiva, solidaria que fortalezca la existencia de los primeros pueblos que conviven a lo largo y ancho de Chile”, como indica Miguel Ángel Malikeo. Este trabajo colaborativo permitió a las educadoras trabajar directamente con integrantes de la comunidad yagán, identificando en la vivencia cotidiana los saberes propios de esta comunidad.

Esta experiencia intercultural, iniciada desde la primera infancia, permite entender el territorio como una oportunidad pedagógica. Así lo sostiene Catherine Mella-do, directora del jardín infantil Ukika: “El jardín infantil posee un sello intercultural, el cual se constituye como un espacio educativo culturalmente diverso, inserto en una pequeña comuna aislada geográficamente, con una realidad sociocultural particular donde interactúan pobladores originarios de la cultura indígena local y de otras latitudes del país que practican rasgos culturales diversos. En este escenario, el contexto intercultural presenta situaciones pedagógicas en las que enfrentamos la existencia de dos contextos culturales: el contexto de pueblos originarios (yagán, mapuche-huilliche) y el contexto de migrantes,

tantos internos que se desplazan desde otras regiones, como los que ingresan al país. Por todo lo anterior, el proceso educativo intercultural se desarrolla y asume el reconocimiento de la heterogeneidad cultural resaltando las particularidades socioculturales de los párvulos”.

El educador Miguel Ángel Malikeo señala que la interculturalidad es un concepto en el que convergen la academia, el mundo intelectual y el Estado, todo lo cual debiera facilitar el diálogo con los pueblos originarios y sus demandas, pues de lo que se trata es del encuentro o relación entre dos culturas. El problema de las políticas estatales es que se enmarcan en la escasa participación de los pueblos afectados. Un ejemplo lo constituye la intención gubernamental que apunta al rescate y el fortalecimiento del idioma de los pueblos por medio de la escritura, lo que –más que ayudar al proceso–ha generado distorsión en el uso del idioma ancestral.

Malikeo plantea que “en la actualidad, están las condiciones para generar un trabajo real e inclusivo, que valore fundamentalmente el conocimiento y las formas que los pueblos originarios han desarrollado para posibilitar la formación de sus hijos, donde la memoria colectiva y el relato juegan un rol esencial. La invitación apunta a desarrollar un proyecto inclusivo basado en el respeto al otro, y no en repetir los errores del presente”.



Presentación de teatro de sombras con historia yagán a niños del curso Medio Mayor.



Miguel Ángel Malikeo trabajando en sala con curso Medio Menor, “Construcción de una huerta vertical”.

El museo como un espacio de encuentro y reflexión intercultural

El MAMG en su misión de inspirar a la comunidad en la conservación del patrimonio natural y cultural del archipiélago fueguino, desarrolla múltiples iniciativas enfocadas a los diversos públicos presentes en la localidad, lo que busca el resguardo de nuestro patrimonio, como también poner en valor y visualizar parte del legado canoero.

Puerto Williams es una localidad ubicada en el punto más meridional del mundo, emplazada en isla Navarino, al sur del canal Beagle. Nos encontramos a gran distancia del resto del país, estando a 36 horas de navegación al sur de Punta Arenas.

La ciudad de Puerto Williams fue fundada el año 1953, inicialmente como una base naval de la Armada chilena, no obstante sus verdaderos descubridores y colonizadores llevan aquí más de 6.500 años. Hoy en día los conocemos como pueblo yagán, y es en esta localidad donde se encuentra la comunidad indígena yagán más importante y numerosa de nuestro país. Gran parte de sus integrantes habitan en Villa Ukika, lugar emplazado en el límite este del pueblo, al otro lado del río que lleva el mismo nombre.

Este lugar, aislado del resto del mundo, alberga a 1.952 habitantes (de acuerdo al censo del año 2002), de los cuales aproximadamente la mitad corresponde a trabajadores

de la Armada y sus familias, los cuales migran a esta isla por no más de tres años consecutivos, en su gran mayoría. El resto de la comunidad corresponde a trabajadores de servicios públicos, emprendedores, pescadores artesanales, entre otros, quienes en cierta medida también son parte de la comunidad flotante de Puerto Williams, mientras que algunos de ellos ya han echado raíces en este remoto paraje. Como la población cambia de manera muy dinámica a través del tiempo, en su gran mayoría los que llegan conocen escasamente las riquezas y el patrimonio vivo y milenario de la población canoera.

Iniciativas como el trabajo con el jardín infantil Ukika nos permiten ahondar en la construcción identitaria de nuestra localidad, dando a conocer y valorizando a los diferentes actores sociales que componen nuestra comunidad. Es un buen punto de inicio para indagar y reconocer parte de los procesos y los factores que caracterizan la historia local, entendiendo la importancia de los antecedentes milenarios que resguardamos hoy.

Como museo, esperamos seguir aportando a nuestra pequeña comunidad por medio de diversas actividades, que permitan visualizar y valorizar las distintas miradas y saberes sobre nuestra localidad, además de sensibilizar a las y los habitantes sobre la historia, para llegar a conocer y entender a los pobladores locales u oriundos de esta zona.



Visitando un sitio arqueológico en canal Beagle, Conchal tipo “casa pozo”.



Participantes del Taller de Interculturalidad 2017.

¿Son los museos espacios que le dan forma a la participación ciudadana?

Javiera Silva y Carolina Pérez

Unidad de Participación Ciudadana DIBAM

Lo que hoy llamamos participación ciudadana no es algo novedoso ni desconocido, simplemente antes se nombraba de otra manera. Tal vez la hemos bautizado con otro nombre para volver a recordarla y creamos leyes para obligarnos a aplicarla. La participación de las personas en los procesos de organización y transformación social, constituye el alma de las culturas, la forma de hacer comunidad desde los distintos espacios sociales. Sin embargo, pese a que participar dentro de la sociedad, haciéndose parte de ella, es una necesidad simbólica-básica del ser humano, la estructura organizacional del Estado ha buscado distintas formas de hacer de la administración pública un espacio de participación popular, o ciudadana. Constantemente estamos organizándonos y participando de la organización. Nos juntamos por acto reflejo y cuando parecemos estar separados, nos buscamos para generar espacios de encuentro.

Desde esta necesidad de organizarnos, de pensar en conjunto, de construir futuro desde la misma construcción de presente, surgen iniciativas como la que ahora relataremos.

En nuestro rol de trabajadoras de la Unidad de Participación Ciudadana de la Dibam, recibimos la invitación a participar del VIII Encuentro Anual de Equipos Educativos organizado por la Subdirección Nacional de Museos

FOTOGRAFÍAS: ANDREA VIVAR



Desarrollo de los ejercicios de participación durante el Encuentro.

de la misma institución, con la aspiración de que nuestra presencia inspirara líneas de trabajo conjunto. Nos sentimos tan agradecidas como comprometidas, y empezamos a investigar y a preguntarnos qué reflexión interesante proponer desde la visión de la participación ciudadana como se entiende hoy. Sabíamos que la museología tenía una trayectoria innegable en temas de participación y comunidad. La Nueva Museología, los ecomuseos, los museos comunitarios, entre otros ejemplos de construcción patrimonial colectiva, eran parte de un profundo proceso reflexivo histórico, político y antropológico.¹ Era evidente que la reflexión en torno a la participación o el involucramiento de las comunidades en la acción (hoy llamada gestión) de los museos, trascendía nuestra corta experiencia como unidad de Participación Ciudadana, creada el 2014 por mandato presidencial. Este exigía –y exige– la aplicación de la ley 20.500, Sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública, en la cual el Estado reconoce a las organizaciones sociales el derecho a participar de las políticas, planes y programas mediante mecanismos formales dispuestos por cada administración pública.²

No teníamos duda de que seríamos nosotras las que más aprenderíamos de esta experiencia. Seríamos testigos de la maduración de los museos en temas de participación. Aceptado humildemente el desafío de aportar a

este encuentro –sin imaginar aún cómo ni qué–, hicimos consciente otro proceso histórico, que justamente tenía que ver con la recurrente búsqueda de formas de participación de las personas en las decisiones políticas. Diferentes tipos de Estados y formas de gobierno, han practicado distintas formas de participación de las personas en espacios de decisión o construcción. Nuestra existencia como Unidad de Participación Ciudadana, respondía también a un proceso sociohistórico anterior que hoy se viste de ley. La pregunta sobre la forma de la democracia en nuestras novatas repúblicas, es tan antigua como actual. Las posibilidades de control popular en dictaduras comunistas, de representación popular en democracia, de democracia en un sistema capitalista, de libertad en dictadura fascista, entre otras, son todas combinaciones conceptuales y gramaticales que difuminan los significados puristas de las palabras. Los fenómenos sociales dan cuenta de la imposibilidad de traducir en acción una definición, pues en el escenario se ven las tensiones. Cómo darle forma a la democracia en un Estado democrático, es la interrogante que intenta responder la participación ciudadana hoy. Nos preguntamos, entonces, si los museos se estaban cuestionando su misión en esta búsqueda. ¿Se pensaban como formas de democracia o como espacios de funcionamiento democrático?



1. Esto ya se había plasmado de forma clara en la publicación *Museo y comunidad. Desde el mundo de los objetos al mundo de los sujetos*, de 2002.

2. Información detallada en <http://www.gobiernoabierto.gob.cl/que-es-la-participacion-ciudadana> [Acceso: septiembre de 2017].

Las preguntas que nos hicimos provenían de nuestra experiencia, que era muy distinta a la de quienes construyen a diario los museos. Tenían sentido para nosotras pero no necesariamente para el grupo. Queríamos generar un espacio propicio para que cada participante se hiciera su propia pregunta y pusiera en tensión conceptos que le hicieran ruido en su práctica cotidiana.

Con esta idea, creamos dos ejercicios: el primero diseñado para pensar y analizar y el segundo, para jugar y observar. Partimos contextualizando nuestra participación y explicando las labores y los desafíos de nuestra Unidad, en relación con la apertura de espacios de opinión y diálogo con la ciudadanía. Por ley se estipulan las siguientes metas: un sistema de acceso a la información relevante, consultas virtuales de un tema de interés institucional y ciudadano, diálogos ciudadanos presenciales, cuentas públicas abiertas, y la puesta en marcha de un Consejo de la Sociedad Civil, todas impulsadas desde el nivel central con apoyo de las subdirecciones y los servicios Dibam. Si bien estas acciones comprenden el inicio de una política pública aplicada, la norma de participación (ley 20.500) aspira a provocar la apertura de los espacios públicos hacia los intereses y las necesidades de las personas, de manera que la gestión esté al servicio de los procesos de desarrollo de las comunidades y no viceversa.

Esta idea enfatiza la necesidad actual de generar espacios de diálogo capaces de construir miradas compartidas de futuro. Para ello, es necesario poner atención a las relaciones impositivas que existen en los distintos espacios de decisión, pues si no somos capaces de verlas e identificarlas, corremos riesgo de naturalizarlas.

Continuamos con una revisión del esquema de la “escalera de la participación” de Sherry Arnstein (1969), quien ya en su época hacía una lectura de las estrategias de los distintos agentes externos por acercarse a las personas e incidir en su vía de desarrollo. La autora nos explica de manera sintética los tipos de participación según el nivel de involucramiento de las personas en la definición y la implementación de planes, programas y toda acción emprendida por un organismo gestor, en nuestro caso, el Estado. Advierte de la existencia de espacios de participación que van desde la *manipulación de la población*, pasando por la *consulta* hasta conseguir la cima con el *control ciudadano*, en el que las comunidades serían quienes desarrollan sus programas en colaboración con un agente externo al desarrollo.³

Tomando como base esta forma de comprender la participación ciudadana, propusimos un ejercicio que permitiera a cada participante hacer un trabajo de introspección y observación de la gestión de su museo,



FOTOGRAFÍAS: ANDREA VIVAR



3. En “A Ladder Of Citizen Participation”, Arnstein diagrama la escalera y profundiza en las intenciones detrás de cada escalón.

identificando con tarjetas rojas las actividades con menor participación, con amarillas las de nivel medio y con verdes, las que consideraban como *participación real* (o *control ciudadano*). Mientras leíamos las tarjetas en voz alta analizábamos si la identificación de la acción con el color de tarjeta era apropiada según nuestra matriz de análisis. Nos fuimos dando cuenta de que existían muchas definiciones en torno a la participación que no necesariamente tenían relación con la “participación ciudadana”, en tanto nivel de influencia de las personas en la gestión de los espacios. Nosotras estábamos participando de este encuentro y el grupo de nuestro taller, sin necesidad de sentarse a discutir sobre las líneas de trabajo del área educativa de los museos, las estaba construyendo. ¿No era acaso esta experiencia una construcción participativa de nuestras líneas de trabajo? ¿La gestión participativa no se hace también en la práctica, en el mismo acto de compartir nuestras experiencias?

Identificamos también que había un tipo de actividades más vinculadas con el enfoque inclusivo que con el participativo, tales como la extensión de actividades hacia espacios con dificultad de trasladarse, jardines infantiles, casas de ancianos, centros penitenciarios, entre otros. Identificamos una tendencia de tarjetas verdes asociadas a iniciativas desarrolladas por organizaciones sociales en

los museos. Descubrimos que no siempre las comunidades donde se insertan los museos consideran su presencia como un espacio dispuesto para su desarrollo cultural, así como también hay museos que no se visualizan en función del desarrollo de las comunidades. ¿Cómo sería una gestión compenetrada donde casi no se identificara el grupo que define las orientaciones del espacio? ¿Cómo se organizarían las personas y los grupos para actuar en conjunto cuando las realidades y las exigencias de cada sector dependen a su vez de factores externos al museo? ¿Qué forma tendría ese museo y qué pasaría en su interior? En algunas tarjetas verdes vimos ejemplos de ese museo imaginado. También nos encontramos con experiencias en las cuales era difícil diferenciar si las acciones las proponía la organización o el museo, pues el sentido de las mismas aparecía precisamente en su relación. No era necesario identificar si el museo incluía a la comunidad para hacerla partícipe de su espacio, o si la comunidad incluía al museo para darle un lugar en su cultura.

Terminando esa parte del taller, pasamos al segundo ejercicio. Este había surgido de una pregunta que nos hicimos: si la participación ciudadana se materializara (se le diera forma) en mesas de diálogo, ¿cómo haríamos de estos espacios de conversación y toma de decisión una posibilidad de creación conjunta de ideas? ¿Podríamos preve-



nir que las mesas de trabajo y sus resoluciones fueran instancias de posicionamiento de intereses particulares? La participación ciudadana nos permite imaginar una gestión pública-ciudadana cohesionada, de mutuo interés, indistinguible en la acción, pero también nos presenta los desafíos de un proceso de acercamiento que recuerda quiebres anteriores.

La participación ciudadana en acción, es decir, mientras ocurre el encuentro entre personas representantes de grupos y sus historias, devela que este proceso de juntarse no constituye una acción aislada, por el contrario, pone de manifiesto la historia de separación que ha definido durante un tiempo –bastante largo, quizá– la relación de la gestión pública y las comunidades o sectores sociales. Es inevitable concebir la participación ciudadana como un fenómeno desvinculado de la historia. Si decidimos gestionar desde un enfoque participativo, asumimos participar de un proceso de transformación multifocal, donde la paciencia, la honestidad y la coherencia en el accionar, todas virtudes que podrían facilitar procesos de transformación, tales como la creación de lazos de confianza que trascendieran el clima inicial de desconfianza, la creación de intereses colectivos en beneficio del bien común (desarrollo sostenible), la experimentación de

relaciones horizontales de trabajo, entre muchas otras que modificarían la práctica cotidiana de *pensar*⁴ y gestionar desde un enfoque participativo.

Como una manera de ejemplificar los conflictos de esta práctica, preparamos un juego de roles⁵, un caso hipotético de participación ciudadana. Algunos(as) voluntarios(as) tomarían un rol en una mesa de discusión compuesta por representantes de distintas organizaciones sociales, quienes participaban por el interés de posicionar sus temas en el proceso de creación museológica de un espacio. Cada persona tenía escrito su objetivo y debía cumplirlo antes de que el ejercicio terminara. Tal vez los(as) espectadores(as) de la dinámica recordamos que no estuvieron ni cerca de llegar a un acuerdo, pese a los intentos de la mediadora por encauzar la discusión. Y es que en una instancia de participación, si no se logra transmitir confianza en la construcción colectiva de los acuerdos, si no se genera un clima de empatía por los temas y las preocupaciones de las y los representantes de los grupos, se corre el riesgo de hacer del espacio una disputa de poder donde hay quienes buscan ganar a costa de la pérdida de otros. La competencia por la toma del poder es un peligro constante si consideramos los espacios de participación como formas de negociación

FOTOGRAFÍAS: ANDREA VIVAR



4. Con “pensar” queremos decir que la gestión de cada entidad mantiene una relación dialéctica con sus principios éticos. Los principios, entonces, cobran forma en la acción y la acción contiene en sí misma los principios.

5. Técnica proveniente del Teatro del Oprimido, desarrollado por Augusto Boal, el que propone la concientización de los grupos a partir de la vivencia escénica del conflicto.

de intereses particulares. Tal vez, la única democracia posible para la creación del bien común o el desarrollo cultural y social de todos los grupos organizados y no organizados de los distintos territorios, no es más que la insistencia de generar, una y otra vez, espacios de encuentro donde convivan las diferencias.

Como conclusión de este proceso, y lejos de entregar certezas sobre las formas de participación ciudadana que puede asumir cada museo, compartimos la idea planteada por Mario Barrientos (2005) sobre las partes constitutivas de una participación centrada en las necesidades éticas del sujeto. Habla de la necesidad de “ser parte” de los procesos, entendiendo que este involucramiento como sujeto histórico y social, le da sentido de pertenencia y seguridad. También habla de la necesidad de “formar parte” de una acción cumpliendo un determinado rol, adecuado a sus capacidades e intereses. Y por último define el “tomar parte” de un proceso como su posibilidad de incidir en decisiones que afecten su vida cotidiana. Estas tres dimensiones permitirían, según el autor, que las personas se hicieran parte de los espacios y los procesos que las afectan, no porque las hayan convencido de participar, sino más bien porque sienten la responsabilidad de hacerlo.

Referencias

- Arnstein, S., 1969. *A Ladder of Citizen Participation* [En línea] <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16699/2/ESCALERA_ARNSTEIN_1969.pdf> [Acceso: 09-01-2018].
- Barrientos, M., 2005. *La participación: algunas precisiones conceptuales*. [En línea] <<http://www.ocw.unc.edu.ar/facultad-de-ciencias-agropecuarias/extension-rural/actividades-y-materiales/actividades-y-materiales-2010/la-participacion>> [Acceso: 09-01-2018].
- Gobierno Abierto. ¿Qué es la Participación Ciudadana? <<http://www.gobiernoabierto.gob.cl/que-es-la-participacion-ciudadana>> [Acceso: 02-10-2017].
- Maillard., C.; J. C. Mege y P. Palacios, 2002. *Museo y comunidad. Desde el mundo de los objetos al mundo de los sujetos*. Santiago: Dibam.



Itinerarios

Fijamos el itinerario del día, pero la ruta nos sorprende con los humedales, las ovejas, la lluvia, el barro. Las calles dejan de ser calles; se abren los senderos con las huellas del agua, del ser humano y del tiempo. Pequeños bosques anuncian el bienestar de la caminata.

Temuco nos invita a entrar en sus caminos; ahora nuestros pies saben de sus gentes, de sus trenes, de sus gredas y de sus lanas. Ahora, Temuco se vuelve inolvidable.



Educación en el Museo Regional de la Araucanía

Susana Chacana

*Museo Regional de la Araucanía,
Educación y Extensión*

El Museo Regional de la Araucanía desarrolla un proyecto educativo con énfasis en la educación patrimonial de sus visitantes en conexión con las diversas comunidades que conforman la sociedad regional y con el patrimonio vivo local. Desde su reinauguración el año 2009, dicha gestión es asumida por la Coordinación de Educación y Extensión del Museo, que complementa las actividades ligadas a estudiantes con la oferta de actividades de extensión, con el fin de establecer una amplia gama de acciones educativas con identidad regional que involucren a toda la comunidad. El quehacer educativo del Museo es parte central de su misión y cruza todas las dimensiones del Museo: investigación, conservación, documentación, exposiciones y didáctica patrimonial.

El proyecto educativo del Museo Regional de la Araucanía se desarrolla en cinco líneas de trabajo, a saber: visitas guiadas, talleres de educación patrimonial y científica, exposiciones educativas itinerantes, charlas educativas y capacitaciones y asesorías. El Museo y sus respectivas líneas de trabajo educativo cuentan con el apoyo de especialistas académicos y no académicos, educadores tradicionales y *kimche* mapuche, es decir, personas consideradas

FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR



sabias por la cultura mapuche. También se cuenta con estudiantes en práctica profesional de educación y diseño.

Visitas guiadas: tienen por objetivo facilitar al público general y/o delegaciones de estudiantes, docentes, adultos mayores, grupos en gira con sus operadores, párvulos, comunidades indígenas, turistas, entre otros grupos que solicitan una visita, el conocimiento y el aprendizaje sobre el patrimonio cultural regional custodiado por el Museo.

Existen diversos tipos de visitas guiadas, según las necesidades del grupo: pueden ser temáticas, especializadas, con apoyo de audioguías en idioma inglés, mapudungun y español; también con soporte didáctico móvil, por medio de la “caja mágica” que contiene múltiples objetos asociados a la exposición permanente que estimulan los sentidos y hacen de la visita una experiencia educativa entretenida e interactiva.

FOTOGRAFÍAS: ANDREA VIVAR





FOTOGRAFÍA:
ANDREA VIVAR



FOTOGRAFÍA: JUAN PABLO CRUZ



FOTOGRAFÍAS: ANDREA VIVAR

Talleres de educación patrimonial y científica: se desarrollan en dos líneas. Existen talleres incorporados a la oferta educativa permanente del Museo que cuentan con material didáctico pertinente. Estos son: Jugando a ser arqueólogo@s, Artesanía viva, Sonidos de la Araucanía y Mapa-puzzle de la Araucanía. La otra línea se vincula al Programa Explora y se relaciona con contenidos educativos de las exposiciones temporales. En este caso, se desarrollan talleres que conectan conocimientos tradicionales con conocimientos científicos, en los que se elabora material didáctico apropiado a la exposición para que los estudiantes que participan vivan una experiencia teórica y práctica que les permita profundizar en contenidos patrimoniales y científicos.

Exposiciones educativas itinerantes: a partir del desarrollo de una exposición temporal, con apoyo del Programa Explora Araucanía, hemos incorporado al área educativa del Museo la itinerancia de la muestra *Del cocinar y sus artefactos: Tecnologías culinarias de la Frontera*. Esta exhibición cuenta con 40 artefactos ligados a la cocina tradicional sureña y puede ser solicitada al Museo para

ser expuesta en un establecimiento educativo o espacio cultural apropiado.

Charlas educativas: es una instancia que desarrollan los profesionales del Museo según su especialización y temática de interés. Estas charlas se pueden desarrollar dentro o fuera del Museo y se relacionan con las colecciones patrimoniales investigadas, su conservación y documentación, tales como platería, textilera, cerámica o navegación mapuche, por ejemplo.

Capacitaciones y asesorías: en el ámbito interno, los profesionales del Museo pueden realizar un proceso de capacitación o asesoría a grupos o instituciones que así lo requieran en temáticas como conservación preventiva, manejo de colecciones, educación patrimonial, textilera mapuche, platería mapuche, entre otras temáticas de especialización patrimonial.

Todo lo anterior y la didáctica aplicada en el Museo Regional de la Araucanía, se ha construido con redes de apoyo principalmente universitario y en retroalimentación constante con docentes, académicos, sabios y sabias mapuche, artistas, artesanos y artesanas de la Araucanía.

FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR



Museo y comunidad

Guía de terreno: ruta de educación patrimonial

**Adaptado de guía de terreno elaborada por Susana Chacana para el Encuentro*

La Araucanía presenta características altamente interesantes de reconocer y valorar desde el punto de vista de lo patrimonial. Sus espacios y sus comunidades contienen elementos educativos, que de ser aprovechados, se potencian y transforman en potentes recursos didácticos. El espacio educativo se expande más allá de la Escuela o el Museo, si se piensa con mirada pedagógica y se cuenta con la colaboración en red de actores que allí habitan.

La comuna de Temuco cuenta con espacios de reconocido valor patrimonial. El barrio Estación, el barrio Tucapel, la feria Pinto, el Museo Ferroviario, el Museo Regional, el cerro Ñielol, entre otros, constituyen lugares con identidad e historia propia. Entre sus actores existen personas de gran experiencia, conocimiento y trayectoria, como la señora Zunilda Lepin, curadora de semillas y dueña del restaurante Zuny Tradiciones. Estas presencias pueden ser fuentes de aprendizaje para docentes y estudiantes, si se crea una organización para la producción de didáctica que lo posibilite, que valore educativamente cada espacio territorial y transforme este potencial en una experiencia educativa concreta en conexión con el curriculum escolar y los objetivos de aprendizaje.

Unida a Temuco por un puente ferroviario y un puente carretero, se encuentra la comuna de Padre Las Casas, caracterizada por un poblamiento inicial de tipo misional e indígena, presenta en la actualidad una interesante concentración de artesanos en su mayoría mapuche. En este territorio, viven, por ejemplo, la alfarera Dominga Neculmán y la relatora de cuentos mapuche o *epew*, Paula Painen, además de múltiples artesanas y artesanos en textilería, platería, maderas, cueros, fibras vegetales que como expresiones de patrimonio vivo, son posibles de incorporar a una red educativa patrimonial, fortaleciendo el reconocimiento de sus saberes y valorando su rol educador como portadores de tradición.

FOTOGRAFÍAS PÁGINA OPUESTA:

PAULINA REYES

ANDREA VIVAR

PAULINA REYES

ANDREA VIVAR



Museo Nacional Ferroviario Pablo Neruda

Temuco cumple un importante rol ferroviario para la zona centro-sur del país, el que se originó con la llegada del primer tren a la ciudad en 1883. Desde entonces, la historia de la ciudad— que se fundó solo dos años antes— quedó marcada por los trenes.

A medida que su población fue creciendo, Temuco comenzó a experimentar una mayor demanda ferroviaria, lo que la Empresa de Ferrocarriles del Estado trató de cubrir en 1905 con la compra de los actuales terrenos del Museo, en donde se construyeron una Casa de Máquinas (1933) y una Carbonera (1935).

Estas instalaciones tuvieron más de cincuenta años de esplendor, cumpliendo importantes funciones como lugares de abastecimiento y reparación. Sin embargo, en 1983, el complejo ferroviario debió cerrar tras la masiva llegada de los trenes eléctricos, que se había iniciado en 1954, y que terminó por reemplazar a los que funcionaban con carbón. Este cambio tecnológico produjo que más de seiscientas personas debieran buscar nuevos trabajos. Uno de ellos fue José del Carmen Reyes, padre del escritor Pablo Neruda, el cual vivió junto a su padre hasta su adolescencia en Temuco y le dedicó el poema “Maestranzas de noche” al complejo ferroviario.

En 1989, varios de los edificios y de las locomotoras de este lugar se nombraron Monumento Histórico, pero no fue hasta 2004 —año en que se inauguró el Museo— cuando se rescató el patrimonio cultural, ferroviario e histórico de la región.

FOTOGRAFÍAS PÁGINA OPUESTA:

ANDREA VIVAR	VIVAR
PAULINA REYES	JUAN PABLO CRUZ
ANDREA VIVAR	ANDREA TORRES
ANDREA VIVAR	



Monumento Natural Cerro Ñielol

La unidad Cerro Ñielol está ubicada en la Región de la Araucanía, provincia de Cautín, comuna de Temuco. Fue creada como Parque Nacional de Turismo Cerro Ñielol el 20 de marzo de 1939, por Decreto Supremo N°504 del Ministerio de Tierras y Colonización. Ha sufrido posteriores modificaciones, por causa de diferentes decretos.

La unidad destaca por la protección de las especies de fauna como el zorro chilla, el aguilucho de cola rojiza, la culebra de cola corta y el sapito de cuatro ojos. En lo que a flora se refiere, se encuentra la huillipatagua, el lleuque y el peumo.

FOTOGRAFÍAS PÁGINA OPUESTA:

PAULINA REYES	ANDREA VIVAR
ANDREA VIVAR	VIVAR
PAULINA REYES	ANDREA VIVAR
ANDREA VIVAR	



Zunilda Lepin –Restaurante Zuny Tradiciones

Zunilda Lepin Henríquez es originaria de la comunidad de Lumahue y actualmente vive en la comuna de Temuco. Ahí, en el barrio Tucapel, tiene un local familiar llamado Zuny Tradiciones, un restaurante de comida campesina que cuenta con más de diez años de tradición en el ámbito culinario de la ciudad.

Sus preparaciones son en torno a la comida casera y campesina, donde mezcla lo tradicional con los nuevos usos de los productos endémicos.

Zunilda Lepin es defensora de la semilla nativa y campesina mediante su resguardo, uso, y la valoración, promoviendo además una de las instituciones ancestrales de intercambio: el *trafkintu*. A partir de estas prácticas tradicionales del pueblo mapuche y también de tradición campesina, es una promotora de la soberanía alimentaria y su propuesta culinaria en Zuny Tradiciones, ha logrado impacto y reconocimiento a nivel local, regional y nacional.

Luego de años de aportes al patrimonio cultural y a la soberanía alimentaria en la Araucanía, Zunilda fue reconocida como Tesoro Humano Vivo¹ por parte del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) en 2015.

FOTOGRAFÍAS PÁGINA OPUESTA:

JUAN PABLO CRUZ	ANDREA VIVAR
JUAN PABLO CRUZ	CRUZ
ANDREA VIVAR	VIVAR
ANDREA TORRES	ANDREA VIVAR

1. <http://www.sigpa.cl/ficha-individual/zunilda-del-carmen-lepin-henriquez>



Taller de alfarería mapuche de Dominga Neculmán

Dominga Neculmán creció en el campo, entre mujeres, junto a su madre y a su abuela, en la comunidad Juan Mariqueo de Roble Huacho, en Padre Las Casas. Su madre se dedicaba al trabajo en greda, de manera que Dominga estuvo desde siempre relacionada con la alfarería. En un principio, la madre se opuso a que Dominga se dedicara a la alfarería, razón por la cual esta aprendió las artes del tejido de la lana. Fue a la edad de 33 años que comenzó a trabajar sobre el barro, a partir de lo que había aprendido al observar las labores de su madre. Junto a otros ceramistas de la región, Dominga Neculmán perfeccionó su arte y su técnica. Se destacó hasta el punto de llamar la atención de investigadores y académicos que vieron en ella un caso excepcional.

Con el paso de los años y la proyección cada vez más grande de su trabajo, llegó a convertirse en el principal referente de la especialidad en Chile. Es una de las últimas exponentes de la alfarería del pueblo mapuche, razón por la cual el CNCA le otorgó el reconocimiento de Tesoro Humano Vivo², en el año 2011, en el marco de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial de 2003 de UNESCO.

FOTOGRAFÍAS PÁGINA OPUESTA:

ANDREA VIVAR	PAULINA REYES
ANDREA VIVAR	PAULINA REYES
PAULINA REYES	ANDREA VIVAR
JUAN PABLO CRUZ	PAULINA REYES

2. <http://www.sigpa.cl/ficha-individual/dominga-neculman-mariqueo>



Cooperativa de textileras Witraltumapu

Agrupación de artesanas residentes en la comuna de Padre Las Casas, que desarrollan el oficio textil tradicional mapuche aprendido desde la niñez y con una trayectoria de más de treinta años. Destacan por la producción de piezas textiles tradicionales entre las que cuentan: mantas lisas, mantas cacique, lamas, *trariwe* y morrales, entre otras. Realizadas en telar mapuche o *witral* con lana de oveja, materia prima que también hilan con huso y tiñen con diversos colorantes naturales y artificiales. Cuentan con una *ruka* en las faldas del cerro Conunhueno para recibir a los visitantes y comercializar sus productos.

FOTOGRAFÍAS PÁGINA OPUESTA:

PAULINA REYES	ANDREA VIVAR
PAULINA REYES	ANDREA VIVAR
ANDREA VIVAR	PAULINA REYES
ANDREA	VIVAR



Taller



FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR

El taller es una estrategia educativa que busca poner en operación la cultura y los saberes de los grupos. Es un trabajo activo, colectivo y productivo que intenta dar una solución creativa a un problema inicial. Durante este Encuentro, el Taller giró en torno al mejoramiento del museo-escuela Deume, ubicado en la localidad de Collileufu. La idea era mejorar el espacio con el fin de poner en valor objetos significativos para la cultura de niñas y niños de esa escuela.



FOTOGRAFÍA: JUAN PABLO CRUZ

Museo-escuela Deume, Puerto Saavedra

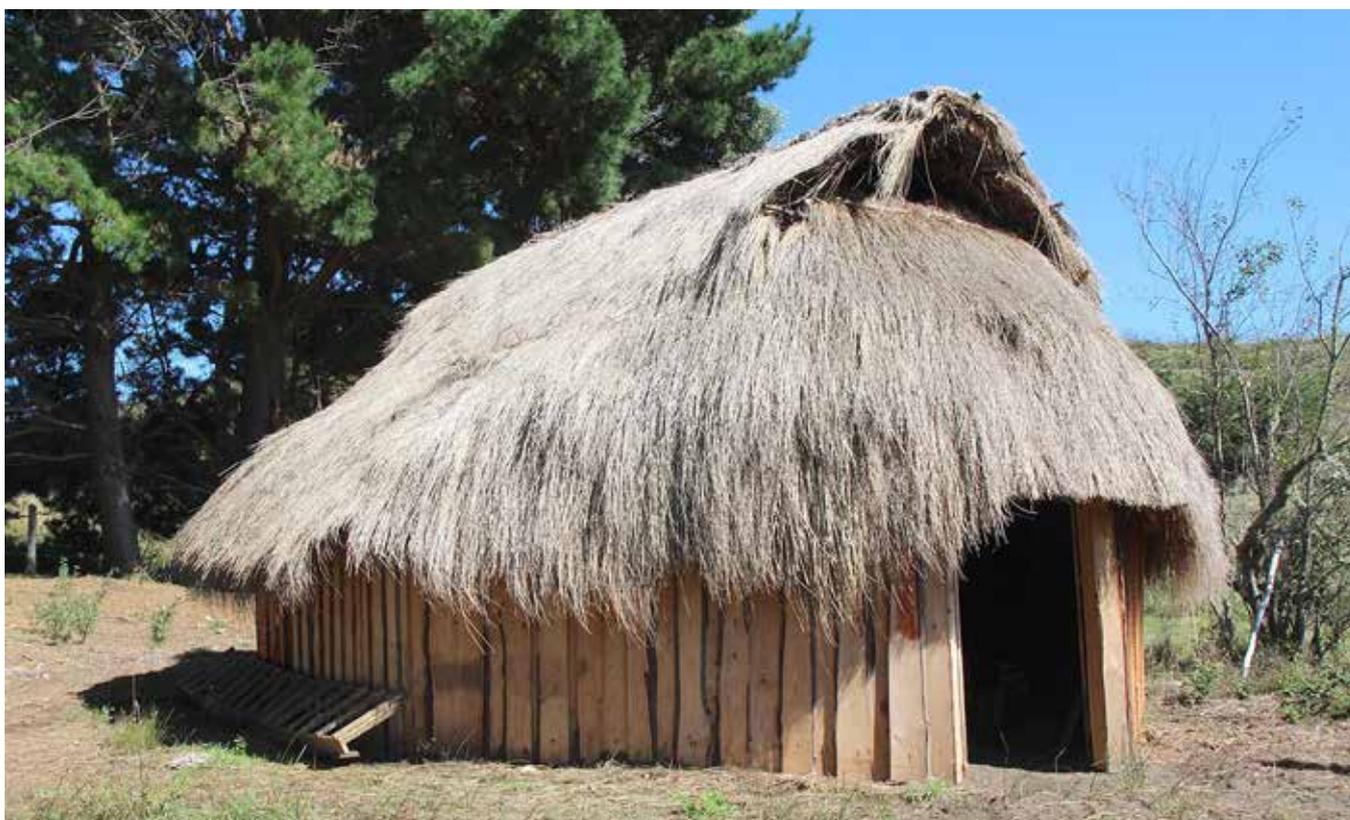
La escuela P-155 Deume, de la Fundación del Magisterio de la Araucanía, se ubica en el territorio *lafkenche* del lago Budi, específicamente en la localidad de Collileufu, a 10 km al sur de la Comuna de Saavedra. Cuenta con alumnos provenientes de Collileufu y Deume, comunidades mapuches donde se conservan sus tradiciones e idioma.

El viernes 3 de marzo, por la mañana, se realizó una visita al museo-escuela Deume; el profesor Luis Nahuel, encargado del área intercultural de la escuela, es quien ofició de guía. Podemos señalar que, en términos generales, el museo presenta una gran riqueza en calidad, cantidad y valor cultural de sus objetos; el museo es considerado como espacio educativo y sus objetos son utilizados en algunas clases. En la actualidad, sin embargo, el museo no se encuentra bien habilitado para ser visitado y disfrutado por las y los estudiantes y la comunidad: falta organización de los objetos, falta limpieza y orden e incluso es riesgoso para la salud de sus estudiantes; no hay guion definido, solo el profesor Nahuel se hace cargo del espacio, falta catalogación sistemática, entre muchas otras debilidades. Notamos con mucho pesar un cierto abandono de este espacio pudiendo llegar a ser un museo escolar y comunitario altamente activo.

Este diagnóstico, compartido por los equipos educativos de los museos Dibam, permite levantar la siguiente pregunta de trabajo y guía del trabajo de taller:

¿Qué acciones requiere el museo de la escuela Deume para ser un museo escolar realmente activo?

Para responderla, proponemos las acciones a continuación:



FOTOGRAFÍAS: ANDREA TORRES (ARRIBA),
ANDREA VIVAR (ABAJO)



Principales acciones:	Acciones de corto y mediano plazo:	Acciones de largo plazo:
Diagnóstico participativo y comunitario de todos los actores interesados en reactivar el museo de la escuela Deume.	<p>Reunión entre equipo directivo de la escuela, fundación y profesionales del Museo Regional de la Araucanía.</p> <p>Asesoría para el equipo de gestión escolar en la realización de un diagnóstico participativo y comunitario del museo.</p> <p>Desarrollo de un plan de acción para reactivar el museo con y para la comunidad.</p> <p>Identificar fuentes de financiamiento para la reactivación del museo.</p>	<p>Elaborar un proyecto de reactivación del museo con la comunidad.</p> <p>Asesoría desde la Dibam y el Museo Regional para generar acciones de conservación, museografía, material didáctico y preparación de estudiantes como guías del museo.</p>
Gestión comunitaria para reactivar el museo con asesoría de los equipos educativos de museos Dibam.	<p>Limpieza del museo y todos sus objetos.</p> <p>Arreglo del espacio museo y sus vitrinas.</p> <p>Recolectar fotografías y objetos con la comunidad.</p> <p>Entrevistar a distintas personas para conocer la historia local y documentar los objetos.</p> <p>Catalogación y documentación de objetos.</p> <p>Elaborar un nuevo guion museográfico con identidad local: ¿qué se va a contar?</p>	<p>Desarrollo de planificación estratégica comunitaria y proyecto educativo que integre plenamente al museo: un documento que formule sus objetivos, visión y misión, acciones educativas del museo.</p> <p>Desarrollo de nuevo guion y nueva museografía.</p>

Continúa en la página siguiente

FOTOGRAFÍAS PÁGINA OPUESTA:

ANDREA VIVAR	JUAN PABLO CRUZ
ANDREA VIVAR	
ANDREA VIVAR	PAULINA REYES
ANDREA TORRES	ANDREA VIVAR



FOTOGRAFÍAS:
ARRIBA y DERECHA,
PAULINA REYES;
IZQ. y ABAJO,
JUAN PABLO CRUZ



Principales acciones:	Acciones de corto y mediano plazo:	Acciones de largo plazo:
Asesoría-apadrinamiento del equipo de educadores de museos Dibam.	<p>Asesoría educativa y museográfica desde los equipos educativos de museos Dibam.</p> <p>Apoyar a la escuela-museo para lograr donaciones privadas: muebles, libros, contenedores.</p> <p>Contactar a la escuela-museo con universidades para integrar prácticas profesionales e investigadores.</p> <p>Asesorar a la escuela en la postulación a proyectos.</p> <p>Generar donaciones: filtro para ventanas, muebles, vitrinas en desuso desde museos u otras instituciones públicas o privadas.</p> <p>Apoyar con material didáctico, fichas técnicas u otros documentos que puedan servir para trabajar la colección con estudiantes.</p>	Seguimiento y asesoría profesional del trabajo museográfico por medio de tomas fotográfica y registros.
Funcionamiento y difusión del museo inserto en los circuitos educativos, patrimoniales y turísticos del territorio <i>lafkenche</i> .	<p>Reinaugurar el museo escolar.</p> <p>Poner al museo en el circuito turístico de la región.</p> <p>Generar noticias en radios o medios locales.</p> <p>Página web para el museo.</p> <p>Incluirlo en la red del Registro de Museos de Chile.</p>	<p>Implementación y reinauguración de un nuevo museo escolar.</p> <p>Museo escolar y comunitario en actividad plena.</p>

Palabras finales

Irene De la Jara Morales

“Una comunidad que se respeta
tiene el derecho y el deber
de escuchar su raza y su historia”.

FIDEL SEPÚLVEDA

FOTOGRAFÍA: ANDREA VIVAR



Decir comunidad es decir personas. Personas que viven al alero de historias comunes –tristezas y alegrías compartidas, memorias que emergen de vez en cuando, tradiciones transmitidas y absorbidas desde la misma piel–; al alero de un territorio, especie de lugar sagrado... tan sagrado como el lugar para jugar y crear nuevos universos, tan sagrado como el rincón que se escoge para orar, tan sagrado como lo humano y lo divino.

Decir comunidad es decir trenes, fierros y estaciones; bosques protegidos por espíritus antiguos; sabores nuevos que adornan la mesa; semillas que se guardan; fogones alfareros; lanas que se tejen lo mismo que los sueños; niñas que bailan; viajeros que lloran.

Decir comunidad es alinearse con la tierra para fecundar, recibir y agradecer. El valor del patrimonio tiene allí su génesis.



Participantes VIII Encuentro Anual de Equipos Educativos de Museos Dibam

Participante	Cargo y/o departamento	Institución	Localidad
Juan González	Encargado Administración y Finanzas	Museo de Antofagasta	Antofagasta
Raúl Céspedes	Área Educativa	Museo Regional de Atacama	Copiapó
Oscar Hauyon	Encargado de Desarrollo Institucional	Museo Gabriela Mistral de Vicuña	Vicuña
Francisca Contreras	Encargada de Desarrollo Institucional	Museo del Limarí	Ovalle
Alejandra Baradit	Educadora	Museo de Historia Natural de Valparaíso	Valparaíso
Juan Pablo Cruz	Encargado de Desarrollo Institucional		
Andrea Vivar	Coordinadora área de Educación y mediación		
Jocelyn Vaihere Hey	Encargada de Difusión	Museo Antropológico P. Sebastián Englert	Rapa Nui
Paulina Reyes	Encargada de Educación	Museo de Artes Decorativas/Museo Histórico Dominicó	Santiago
Natalia Portugueseis	Coordinadora área de Mediación y educación	Museo Nacional de Bellas Artes	Santiago
Graciela Echiburu	Integrante área de Mediación y educación		
Yocelyn Valdebenito	Integrante área de Mediación y educación		
Stephanie Weber	Integrante área de Mediación y educación		
Marcela Torres	Integrante Departamento educativo	Museo Histórico Nacional	Santiago
Pablo Soto	Integrante Departamento educativo		
Mauricio Soldavino	Integrante Departamento educativo		
Javiera Muller	Jefa departamento de Educación y mediación		
Fernanda Venegas	Equipo Departamento educativo	Museo de la Educación Gabriela Mistral	Santiago
Nicolás Aguayo	Equipo Departamento educativo		
Irene De la Jara	Encargada área Educativa	Subdirección Nacional de Museos, Dibam	Santiago
Leo Marchant	Profesional área de Administración y finanzas		
Andrea Torres	Encargada de Comunicaciones y publicaciones		
Javiera Silva	Integrante unidad	Unidad de Participación Ciudadana, Dibam	Santiago
Carolina Pérez	Integrante unidad		
Karla Rabi	Encargada de Educación	Museo Regional de Rancagua	Rancagua
María Graciela Rojas	Encargada del Departamento educativo	Museo de Arte y Artesanía de Linares	Linares
Janina Carrasco	Encargada de Educación	Museo Histórico de Yerbas Buenas	Yerbas Buenas
Evelyn Elgueta	Encargada área Educativa	Museo de Historia Natural de Concepción	Concepción
Mónica Obreque	Encargada área de Educación	Museo Mapuche de Cañete	Cañete
Susana Chacana	Coordinadora de Educación y extensión	Museo Regional de la Araucanía	Temuco
Gabriela Alt	Educación patrimonial y conservación	Museo de Sitio Castillo de Niebla	Valdivia
Víctor Bahamonde	Encargado área de Educación	Museo Regional de Ancud	Chiloé
Alejandra Cariman	Área de Educación		
Ángela Morales	Profesional de apoyo	Museo Regional de Aysén	Coyhaique
Dusan Martinovic	Encargado área Educativa	Museo Regional de Magallanes	Punta Arenas
Karina Rodríguez	Encargada de Colecciones	Museo Antropológico Martín Gusinde	Puerto Williams

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 EDUCATIVA

Irene De la Jara Morales
Encargada Área Educativa

ÁREA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

M. Irene González Pérez
Encargada de Administración y finanzas

Leonardo Marchant Cornejo
Profesional de apoyo

Daniela Torres Salinas
Profesional de apoyo

ÁREA DE ESTUDIOS

María Paz Undurraga Riesco
Encargada Área de Estudios

Elizabeth Mejías Navarrete
Registro de Museos de Chile

Diego Milos Sotomayor
Investigador

ÁREA DE COMUNICACIONES Y PUBLICACIONES

Andrea Torres Vergara
Encargada de Comunicaciones y publicaciones

ÁREA DE EXHIBICIONES

Andrea Muller Benoit
Encargada de Exhibiciones

Natalia Hamilton Silva
Profesional de apoyo

Javiera Maino González
Profesional de apoyo

ÁREA DE GESTIÓN Y PROYECTOS

Mario Castro Domínguez
Encargado de Gestión y proyectos

Museo y comunidad

Memorias del VIII Encuentro Anual
de Equipos Educativos
de Museos Dibam, Temuco, 2017

Número 2, 2018

ISSN 0719-8485

Director

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
Ángel Cabeza Monteiro

Subdirector Nacional de Museos

Alan Trampe Torrejón

Encargada Área Educativa

Subdirección Nacional de Museos
Irene De la Jara Morales

Edición

Andrea Torres Vergara

Diseño

José Neira Délano
TesisDG

Subdirección Nacional de Museos
Recoleta 683
8240262, Recoleta
www.museosdibam.cl

Santiago de Chile, febrero de 2018
Se autoriza la reproducción parcial
citando la fuente.