

Museo y ciudad

**Memorias del VII Encuentro Anual
de Equipos Educativos
de Museos Dibam, Valdivia 2016**

ISSN 0719-8485

dibam

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS

EL PATRIMONIO DE CHILE



Subdirección
Nacional
de Museos

Índice

- 4 Presentación Subdirección Nacional de Museos
Alan Trampe
- 6 Presentación Museo de Sitio Castillo de Niebla
Ricardo Mendoza
- 8 Presentación Área Educativa, Subdirección Nacional de Museos
- 10 Estructura del Área Educativa
- 12 Lineamientos del Área Educativa
Irene De la Jara
- 22 **DIÁLOGOS**
- 24 Ciudad y espacios mestizos. La Feria Fluvial de Valdivia
Francisca Poblete y Marcia Egert
- 29 Programa patrimonio y género. Experiencias desde los museos
Paola Uribe
- 33 Desde un museo biográfico al sueño de un museo de ciudad.
Caso Museo Benjamín Vicuña Mackenna
Solmaría Ramírez y Cristina Riveros
- 38 Museo vacío. Reflexiones en torno al patrimonio
Paulina Reyes
- 44 Museo, patrimonio y ciudad. Nuestro quehacer en el entorno barrial
Nicolás Aguayo
- 49 Pasantía en Statens Museum for Kunst de Copenhague, Dinamarca
Natalia Portugueseis
- 53 Museo y comunidades regionales.
Taller de patrimonio cultural del Museo Regional de Rancagua
Karla Rabi
- 58 **ITINERARIOS**
- 60 Centro de Interpretación Patrimonial “De Todas las Aguas del Mundo”
Florencia Aninat
- 65 Museo Escolar Hugo Gunckel: Un espacio para la historia, la biodiversidad,
el endemismo y la identidad cultural por medio de la pedagogía integrada
Equipo Escuela Rural La Aguada
- 76 **NUESTRO ITINERARIO**
Palabras de cierre
Irene De la Jara
- 77 Acerca de las autoras y los autores

Presentación

Subdirector Nacional de Museos, Dibam

Si bien el trabajo educativo es parte de la esencia de los museos, no siempre se dieron las condiciones para poder asumirlo de manera sistemática y continua; en muchos casos, los museos desarrollaron acciones educativas de forma intuitiva y esporádica. Independiente de esta situación, existe una rica historia de hechos y personas que con entusiasmo y creatividad han abordado la práctica educativa en los museos.

En el caso de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), los museos nacionales tienen una larga tradición en este tipo de iniciativas, a la que paulatinamente se fueron sumando los museos regionales y especializados.

Con la creación en 1982 de la Coordinación de Museos —actual Subdirección Nacional de Museos (SNM)—, se comenzó un trabajo cada vez más focalizado en el quehacer educativo de los museos Dibam. Ya en 1983 se realizó el primer seminario en torno al tema, “Educación y museos”, en la Biblioteca Nacional, contando con la asesoría técnica del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Algunas de las iniciativas que se fueron desarrollando a partir de ese momento, coordinadas desde la SNM por Cecilia Infante, estuvieron dirigidas a la capacitación del personal; al mejoramiento de las visitas guiadas; a la creación, en distintos momentos, de salas didácticas, de animación y para talleres, y al diseño y la producción de material didáctico de apoyo, entre otras.

Entre las actividades más emblemáticas de este período de trabajo están “El museo integra al profesor”, que se realizó en la mayoría de los museos Dibam entre los años 1984 y 1990, continuándose bajo otros nombres y modalidades hasta la fecha, y el proyecto “Acción educativa en los museos Dibam” que, por varios años y con el apoyo de Fundación Andes, permitió fortalecer el rol educativo de los museos, con lineamientos estratégicos que valoraban: “[...] la importancia de considerar los anhelos, inquietudes y necesidades del grupo social en donde está inserto el museo, sean estas expresadas o latentes en la comunidad. A través de los programas educativos, el museo se convierte en un foco dinamizador del cambio sociocultural”.¹

1. Infante, C., 1996 (ms). “Acción educativa en los Museos de la Dibam”, p. 29. Santiago: Subdirección Nacional de Museos, Dibam.

En el marco del Plan Nacional de Mejoramiento Integral de Museos que la SNM comenzó a implementar a partir del año 2000, el rol educativo de los museos ha cobrado mayor fuerza como una de las líneas de acción prioritarias. Esto se ve reflejado en los dos primeros objetivos estratégicos que guían la gestión de la SNM: “promover la inserción de los museos en sus comunidades locales y su reconocimiento en el ámbito nacional e internacional, para que se sitúen como entidades de servicio público, singulares y relevantes” y, el segundo: “fortalecer el rol educativo de los museos, ampliando la visión tradicional de educación y patrimonio hasta ahora utilizados”.²

En lo concreto, durante la última década se han incorporado personas para asumir el trabajo educativo en la gran mayoría de los museos regionales y especializados, lo que hoy nos permite contar con grupo profesional que puede planificar, sistematizar y evaluar la acción educativa de cada museo. También, como instancia de intercambio y capacitación, se han instaurado encuentros de los equipos educativos de museos Dibam que se realizan anualmente en distintas localidades, siempre asociadas a nuestra red de museos. Esta publicación da cuenta del VII Encuentro realizado en Valdivia.

Hoy más que nunca los museos deben fortalecer y, en la medida de sus posibilidades, expandir su impacto educativo, teniendo clara conciencia de que los espacios museales, así como los contenidos patrimoniales —vinculados de manera inseparable a los conceptos de identidad y diversidad—, son un campo fecundo para colaborar con el mejoramiento de la educación y, finalmente, con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Sin duda, han sido muchas las acciones emprendidas con el objetivo de mejorar la conexión entre el museo y su patrimonio y las comunidades, como también han sido muchas las personas que, desde los museos, han trabajado con compromiso y dedicación para lograr esta finalidad. Mi sincero agradecimiento a todas y todos por esta valiosa labor.

Presentación

Director Museo de Sitio Castillo de Niebla

Desde nuestra perspectiva, el VII Encuentro Anual de Equipos Educativos de Museos Dibam significó un notable aporte a los compromisos locales de la institución, del Museo de Sitio Castillo de Niebla (MSCN) en particular y, también, al conocimiento de las prácticas museológicas regionales.

A diferencia de muchos eventos similares, este tuvo una intensa —aunque no exclusiva, por supuesto— atención al conocimiento de la “escena museográfica” local. El esfuerzo desplegado por el grupo, correspondido por las instituciones receptoras, permitió mostrar varios de los museos que constituyen la Red de Museos de Los Ríos. Para llegar hasta ellos muchos de los asistentes, desde todo el territorio chileno, debieron desplazarse por aire, tierra y agua, lo que evidencia la dispersión territorial de estos museos y su necesaria diversidad temática. Con dos o tres excepciones, sus contenidos conducen fundamentalmente al conocimiento del entorno inmediato, con las diferencias derivadas de su especificidad institucional y disciplinaria.

La riqueza de prácticas y contenidos, enfrentada a este público especialista y extremadamente sensibilizado, se expresó también en la duración de las visitas y en la intensidad y la riqueza del diálogo sostenido por los(as) anfitriones(as) y los(as) educadores(as) visitantes.



FOTOGRAFÍA: ARCHIVO MUSEO DE SITIO CASTILLO DE NIEBLA

Muestra ejemplar de ello fue el exhaustivo taller dedicado al análisis del Centro de Interpretación “De Todas las Aguas del Mundo”, entidad que difunde los hallazgos arqueológicos asociados a la construcción de la Contraloría Regional de Los Ríos.

Se trata de una unidad recientemente recibida por la Dibam para su gestión por parte del MSCN. Con una ubicación estratégica en pleno centro de la ciudad y al inicio de la Zona Típica de la calle General Lagos, es poseedora de una colección bastante numerosa, pero con no más de una cincuentena de objetos, cuidadosamente seleccionados y museografiados por un equipo multidisciplinario de la Universidad Austral de Chile, que ilustran la historia del territorio desde tiempos prehispánicos y en un contexto local, nacional e internacional.

Ello la transformó, para el grupo, en un caso cuya novedad y características distintivas ameritaron el citado taller, que fue resuelto con desinteresada dedicación y seriedad. Sus nutridos resultados en términos de análisis, propuestas y puntos de vista diversos, son un significativo aporte para la planificación de las actividades futuras del Centro.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que la realización del Encuentro en nuestra ciudad y museo constituyó, para todas y todos, una experiencia de valiosa retroalimentación y diálogo motivador, y el aporte específico de cada visita y del taller merecen toda nuestra gratitud.

Ricardo Mendoza Rademacher
Director Museo de Sitio Castillo de Niebla

Museo y ciudad

**VII Encuentro
Anual de Equipos
Educativos
de Museos Dibam**



FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES

Para todas y todos quienes creemos que el museo y sus relatos pueden cambiar la vida de las personas, el Encuentro Anual de Equipos Educativos no solo constituye una posibilidad de compartir experiencias e incorporar conocimientos nuevos que mejorarán nuestro ejercicio educativo; sino que, sobre todo, es un momento para volver a inspirarnos, para volver a ver el museo como lugar de transformación y para renovar nuestros compromisos con el patrimonio y las comunidades que le dan sentido.

Este año se pone el acento en el vínculo que establecemos con la ciudad, entendiéndola como territorio físico, simbólico y político, con el fin de reconocer que en la complejidad de esa relación se encuentra la posibilidad de comprendernos y construir nuevos significados. Por lo tanto, los diálogos entre los diferentes equipos abren nuevas perspectivas y, ciertamente, dejan instaladas nuevas interrogantes.

Los itinerarios son parte esencial: los recorridos por las calles, por los ríos, por las instituciones visitadas, nos permiten sentir —en cuerpo y alma— que la ciudad es un espacio de contradicciones, de búsquedas, de mensajes, de habitantes, de paisajes; imágenes que el museo debe recoger para mantener una conexión orgánica con ella y con quienes le dan vida a partir de sus obras y acciones más cotidianas.

Hacemos un camino largo de trabajo para compartirlo durante tres días. En ese proceso, personas ajenas a las áreas educativas y personas externas a la Dibam nos contribuyen también a partir de sus saberes y experiencias: para ellas y para ellos todo nuestro agradecimiento. Por este motivo (y muchísimos otros), celebramos el Encuentro como una gran señal de afectos.

Esta publicación —que esperamos sea la primera de una larga lista— es el corolario del Encuentro. Ella sintetiza el trabajo realizado, pero fundamentalmente, espera reflejar el espíritu y el propósito que nos guía: que el patrimonio y las narrativas de los museos contribuyan al entendimiento, a la equidad y al bienestar de las personas.

Irene De la Jara Morales
Encargada Área Educativa
Subdirección Nacional
de Museos

Estructura del Área Educativa

Subdirección Nacional de Museos

Irene De la Jara

¿Qué es el Área Educativa?

El Área Educativa es una unidad de apoyo a los museos de la Subdirección Nacional de Museos y a otros no vinculados con la Dibam. Su propósito es contribuir al desarrollo de buenas prácticas por medio del trabajo colaborativo e interdisciplinario con los equipos de museos; del intercambio y la difusión de saberes y experiencias entre museos; de la formación permanente de los equipos; del fortalecimiento de la investigación desde las áreas de mediación y educación; del trabajo en red con otros organismos culturales y de la participación de los museos en la actividad cultural del país.

Objetivos

Generales

- ▶ Contribuir a posicionar la educación en el centro del servicio público del museo, mediante diferentes mecanismos de fortalecimiento que permitan el desarrollo de prácticas significativas y con sentido.
- ▶ Fortalecer la producción de conocimiento por medio de la investigación y la sistematización de experiencias, con el fin de relevar el rol teórico que subyace a cualquier práctica educativa.

Específicos

- ▶ Generar acciones de cooperación mediante instancias periódicas y sistematizadas de trabajo en los museos.
- ▶ Propiciar el intercambio y la difusión de experiencias mediante los encuentros de equipos educativos y otros espacios de socialización.
- ▶ Favorecer la formación permanente por medio de diferentes mecanismos de capacitación que incluyan la experiencia y el apoyo de otras unidades Dibam.
- ▶ Proponer acciones educativas y culturales que contribuyan al desarrollo de buenas prácticas.
- ▶ Integrar a los museos en la actividad cultural del país por medio de instancias diversas de participación.
- ▶ Apoyar las tareas de publicación mediante la creación de boletines.
- ▶ Aportar en las distintas etapas de investigación o de implementación de proyectos publicables.

Acciones

- ▶ Reuniones y encuentros con equipos de museos en sus espacios de trabajo.
- ▶ Coordinación del Encuentro Anual de Equipos Educativos.
- ▶ Coordinación de otros espacios de socialización e intercambio de experiencias.
- ▶ Coordinación con otras unidades Dibam (género, comunicaciones, estudios) para apoyar las instancias de capacitación y reflexión.
- ▶ Apoyo en la edición de boletines.
- ▶ Creación de material teórico en temas de interés para los museos.
- ▶ Propuestas de gestiones para la unidad: cursos, acciones educativas, etc.
- ▶ Apoyo a otras áreas o unidades de la Subdirección Nacional de Museos: exhibiciones, estudios, comunicaciones.
- ▶ Apoyo a otros museos no Dibam.
- ▶ Generación de lineamientos que apoyen la formalización de los procesos educativos: sistemas de evaluación, producción de tareas posteriores a los encuentros, entre otros.
- ▶ Activación de la plataforma virtual de los equipos educativos (hoy: Zona Didáctica).
- ▶ Otras tareas derivadas del desarrollo del trabajo.

Educación en museos

Irene De la Jara

Los museos son territorios de memoria y de olvido, así como son lugares de poder, de combate, de conflicto, de litigio, de silencio y de resistencia; en ciertos casos, pueden incluso ser no-lugares. Toda tentativa de reducir los museos a un único aspecto, corre el riesgo de no dar cuenta de la complejidad del panorama museal en el mundo contemporáneo.

Mario Chagas¹

La complejidad como posibilidad

Entender los museos en un contexto de complejidad, como lo plantea Chagas, contribuye a fortalecer al menos un par de ideas interesantes para nuestra labor educativa: la incertidumbre, como lugar para lo inesperado, y la inestabilidad, como lugar para lo nuevo. Estas nociones configuran lo que Edgar Morin denomina pensamiento nuevo, expresión muy conveniente para comprender la vida humana (especialmente la de las instituciones), su constante reorganización social y su evolución, entendiendo que “toda evolución es el logro de una desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo” (Morin 1999: 40). Son esas desviaciones las que dan cabida a lo nuevo e inesperado. Sin duda, los museos son —o debieran ser— sistemas complejos donde se cruzan o entrelazan los dispositivos y las prácticas culturales, generando permanentemente situaciones de desequilibrio que van conduciendo a un nuevo orden, a una forma distinta de entender el mundo, incluso a formas diversas de entenderse a sí misma(o).

Desde esta perspectiva, el museo puede verse como ese lugar donde el patrimonio abre canales de desarrollo intelectual; valorarse en tanto vehículo de múltiples memorias o presentarse como referente que configura identidades. Pero, al mismo tiempo, puede mostrarse como “la sede ceremonial del patrimonio, el lugar en que se le guarda y celebra, donde se reproduce el régimen semiótico con que los grupos hegemónicos lo organizaron” (Maillard 2012: 27). Esta última forma, evidentemente, hará muy difícil la posibilidad de cambio; evitará, de todos los modos posibles, aquello inesperado propio de la incertidumbre y no tendrá necesidad de reconstruirse porque su construcción ya fue diseñada por un grupo autorizado. Por esta razón es que se hace necesario el ejercicio permanente de la revisión de nuestras prácticas y, muy especialmente, de nuestra relación con la comunidad, de modo tal que los discursos y las acciones que se desarrollan en torno al patrimonio, por una parte, emerjan siempre desde la reflexión y el pensamiento crítico, evitando con ello la configuración de escenarios autocomplacientes con verdades previamente establecidas, y, por otra parte, no pierdan de vista la conexión necesaria con las personas y sus íntimos procesos de significación, conexión que además le otorga sentido nuevo e inesperado al propio museo.

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

1. Chagas (2008: 16).

Si deseamos promover la idea de museo en la que patrimonio y memoria están en movimiento, donde nada está totalmente dicho ni cerrado y la incertidumbre es un insumo en el aparataje creativo, entonces la complejidad deja de ser un problema y se convierte en un enfoque. Solo considerada como enfoque nos permite reconocer las tensiones, las diferencias y las distancias como situaciones propias, necesarias —e incluso celebradas— en el desarrollo de la actividad museal.

Revisar-se implica hacer una mirada a la práctica del trabajo generando preguntas clave que posibiliten que emerja la realidad que estamos ayudando a construir. Al mismo tiempo, requiere que le hagamos preguntas a nuestros propios discursos, para despojarnos de lo consuetudinario, de lo que hemos adquirido como producto de nuestras socializaciones, sin siquiera darnos cuenta y que se manifiesta por medio de:

[...] cadenas operativas inscriptas en el lenguaje gestual y verbal —empleadas en una penumbra diferente del automatismo, pero donde el ejercicio del juicio no es movilizad— transmisión social que nos aferra a nuestras prácticas y nuestros códigos implícitos, costumbres que involucran al espíritu sin que él piense en ello o sin que él sospeche, marcas, señales y condicionamientos constitutivos del *ethos*, e inclusive ciertos conceptos que no son nunca verbalizados (Candau 2008: 20).

Una pequeña desviación que hagamos a la práctica o al discurso, generará, como señala Morin (1999), una posibilidad de cambio, de sorpresa y de novedad.



FOTOGRAFÍA: ANDREA TORRES

La complejidad de los discursos

La conservación, la investigación, la curatoría, la museografía y la difusión, son procesos que no pueden entenderse sin esta vinculación con los grupos humanos y sin este sentido de complejidad. Por lo tanto, su ejercicio implica asumir ciertas directrices que se ajusten a las demandas de responsabilidad de los museos en torno a la forma de custodiar su patrimonio y de relacionarlo con la sociedad. A partir de los lineamientos políticos de la Dibam, donde se expresa que el patrimonio es producto de un proceso social, complejo y polémico de construcción de sentidos, cuyo valor no radica en el rescate fiel del pasado, sino en la relación que en el presente las personas establecen con los objetos de la memoria (Dibam 2005: 10), es posible afirmar que el trabajo educativo, especialmente en este punto, cobra relevancia.

Al respecto, podemos decir que, aun cuando es de larga data, la educación en museos se configura como un campo específico de trabajo solo a partir de 1980 (Alderoqui y Pedersoli 2012). Aunque la mayoría de las veces el profesional de educación es asociado únicamente al servicio de visita guiada —y entendiendo que en esa instancia se produce un encuentro cultural evidente entre el museo y sus visitantes— no es menos cierto que la educación en museos es un terreno mucho más amplio que eso. Es en esta esfera donde, con mayor evidencia, se produce la conexión vital con los públicos.

La relación que generemos entre el patrimonio y la comunidad puede adoptar una forma conservadora y tradicional o una verdaderamente transformadora, dependiendo del paradigma en que nos situemos. Es importante, entonces, definir ese paradigma. Ciertamente, esto requerirá de tiempo y trabajo colectivo, pero sus frutos se observarán al momento de decidir el tipo de acciones, sus formas de implementación y sus destinatarias(os). El *qué* hacer, *cómo* hacerlo y *quiénes* intervienen, son preguntas cuyas respuestas configurarán discursos muy variados dependiendo de esa definición.



FOTOGRAFÍA: ANDREA TORRES

De acuerdo a la clasificación realizada por Carmen Mörsch (2015),² la educación en el museo puede ser cruzada por cuatro discursos, los que naturalmente forjarán un tipo muy específico de acciones con las audiencias. El primero es el *afirmativo*, que busca primordialmente mantener un *statu quo* en torno al patrimonio, por lo tanto, los análisis son más bien conservadores y tradicionalistas. Este discurso entiende al patrimonio como un campo de dominio que concierne a especialistas. Las prácticas asociadas son conferencias, visitas guiadas hechas por especialistas, programas de cine, etc.

El segundo es el *reproductivo*, discurso que apela a la idea de incorporar al público al mundo de la cultura, buscando todo tipo de acciones que contribuyan a romper las barreas simbólicas que impiden a las audiencias acceder a su patrimonio. Desde la categoría de “museo educador”, este discurso se vio materializado en lo que durante la década de los noventa fueran las exposiciones interactivas, cuya forma de entender el conocimiento adscribe a la misma postura positivista que plantea que el conocimiento se encuentra fuera del sujeto y a este solo toca “descubrirlo” (Pastor 2011). Al “mostrar” o “bajar” los contenidos a la ciudadanía, el trabajo interactivo y la idea de sujeto activo es solo una ficción, pues sigue operando una visión academicista del museo en la que el ejercicio de participación es aparente. Padró señala:

Existe una preponderancia por las imágenes visuales sobre las palabras, la inmersión más que la apreciación distanciada del espectador no comprometido, la recreación, el simulacro. Es más importante la experiencia de la vista y su consumo que lo real. Los objetos, las historias, los mitos, las memorias, las ideas son fomentadas desde el espacio ‘sorprendente’, el montaje ‘lúdico’ con un profuso uso de escenografías, maniqués, yuxtaposición de imágenes o el ‘espacio altamente estetizado’ donde el objeto auténtico es producido como un simulacro más. Nos hallamos ante una contradicción porque, por una parte, se sigue fomentando una concepción académica, didáctica y elitista de los contenidos que se ‘seleccionan’ para ‘hacerse’ públicos y por otro lado, se promueve un modelo sensacionalista, superficial y profundamente recreativo (Padró 2003: 56).



FOTOGRAFÍA: ANDREA TORRES

2. Aun cuando esta clasificación fue realizada refiriéndose al ámbito del arte, es extrapolable a cualquier dimensión del patrimonio.

Hoy, este discurso se expresa en actividades tipo talleres (hacer “cosas”), acciones para públicos con alguna necesidad especial, eventos masivos (museos de medianoche, días de patrimonio), etc. Si bien estas acciones tienen como propósito hacer accesible e inteligible una colección, todavía son formatos limitados, pues continúan explorando la herencia desde enfoques descriptivos, simplificados (en oposición al sentido de la complejidad del que habla Morin) y taxonómicos (Alderoqui y Pedersoli 2012).

El tercer discurso es el *deconstructivo*. Basado en el análisis crítico del patrimonio, propone un rol activo y reflexivo de la institución para trabajar en torno a voces ausentes, discursos hegemónicos, paternalismos institucionales, etc. Identifica a los grupos desde las múltiples identidades, entendiéndolos como portadores de conocimientos. Un aspecto interesante es que al deconstruir los imaginarios existentes, instala el conflicto como mecanismo de discusión, por lo tanto, el formato *visita guiada* se plantea solo como un espacio crítico capaz de revitalizar a la institución.

Finalmente, nos encontramos con el discurso *transformativo* que busca expandir la institución vinculándola transversalmente a otras. Se buscan conceptos de educación capaces de reaccionar a la época actual, capaces de oponer resistencia a lo establecido como verdad incuestionable. En conjunto con las audiencias, el patrimonio se “des-oficializa”; las voces que entran develan otras verdades que muchas veces le otorgan a los objetos sentidos nuevos y, en consecuencia, renovadas interpretaciones. El quehacer al interior del museo no hace diferenciaciones jerárquicas entre educación y curatoría, trabajando en conjunto para desvelar los mecanismos institucionales con el fin de mejorarlos.



FOTOGRAFÍA: ANDREA TORRES



FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES

Cada discurso carga su propia forma de concebir al museo y a sus visitantes; desde esa postura desarrolla su metodología y su contacto con el público. Cada discurso nos sitúa en una posición y en una relación. De ese modo uno conservador o uno inclusivo (primero y segundo), constituyen formas educativas que no se suman al riesgo o a la incertidumbre; son formas que tienen que ver con “acercar y enumerar” el patrimonio más que con significarlo o transformarlo. Los discursos deconstructivo y transformativo, aunque manifiestan a veces elementos reproductivos, constituyen formas educativas que exploran crítica y propositivamente las relaciones de poder entre el museo y sus destinatarios, lo que no solo lo vuelve interesante, sino también justo, pues, como señala Mörsch, la educación se vuelve un proceso recíproco.

Ciertamente, los museos no se inscriben solo en un discurso, estrictamente. Sin embargo, cabe hacerse las preguntas: ¿dónde estamos? y ¿dónde queremos estar? Probablemente muchos museos han generado sus propios modelos educativos, han reflexionado acerca de los fundamentos que rigen sus acciones, especialmente porque no existe solo una forma de hacer las cosas o una sola teoría que ampare el quehacer educativo. Pero bien vale la pena seguir cuestionando nuestras prácticas y los paradigmas que las sostienen, dejando entrar aspectos como la incertidumbre y la complejidad. Solo desde ese lugar nos iremos acercando al concepto de pensamiento nuevo del que nos habla Morin (1999), permitiéndonos saber, con relativa evidencia, que *estamos donde queremos estar*.



FOTOGRAFÍA: JUAN PABLO CRUZ

El museo como espacio crítico

Si entendemos la educación como ese proceso de socialización que permite que la experiencia acumulada sea transmitida, podemos afirmar que todo lo que ocurre a lo largo de nuestra vida no es otra cosa que un gran proceso educativo. El traspaso de los elementos esenciales de los grupos sociales garantiza la sobrevivencia, tanto de los grupos modernos como de las tribus salvajes; en ese ejercicio, aun cuando los individuos vayan muriendo, la experiencia vital social, la memoria del pueblo, permanece. A la educación, señala Dewey (1946), le corresponde la continuidad social de la vida.

Sin embargo, cuando las sociedades se complejizan, esta transmisión ya no recae únicamente en la familia o en un pequeño grupo social; entran en juego los agentes culturales encargados de transmitir organizadamente el saber cultural. En la escuela, ese saber se organiza en torno al currículum, dispositivo que toma formas muy diferentes, según el concepto de ser humano y de mundo que adoptemos (Freire 1978). En el museo, esa educación se organiza en torno a su patrimonio. Pero, aunque el museo y la escuela distan en muchos sentidos, la premisa de Paulo Freire se cumple de igual manera: la educación que surja de estos espacios dependerá del concepto de mundo y de ser humano que manejemos.

Cuando hablamos de museo, inevitablemente pensamos en grupos humanos: los que guardan, los que organizan, los que vigilan, los que investigan, los que donan, los que reciben, los que



FOTOGRAFÍAS: ANDREA TORRES

observan, los que relatan, los que escuchan... También pensamos en objetos: los expuestos, los guardados, los temporales, los difíciles, los conocidos... El museo es ese espacio “cuya materia prima es la cultura en su más amplia expresión” (Godoy *et al.* 2003: 25), en consecuencia, siempre tiene que ver con individuos, sus producciones y las múltiples significaciones que ellas despiertan. Es en el museo donde se *performatiza* la cultura (Bengoa 2004), donde toman forma los discursos identitarios poniéndolos en escena por medio de objetos.

Desde este escenario diverso, la idea de transmisión de los saberes, por sí sola, ya no basta para entender el complejo concepto de educación. Además de consolidar los vínculos sociales, la educación implica abrir canales para el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo que la herencia recibida pueda ser cuestionada por los grupos nuevos sin que ello sea leído como una falta, un error o un desapego con la memoria. La información, fragmentada y despojada de su dimensión contextual, recitada para su memorización mecánica, corre el riesgo de ser olvidada rápidamente. Por ese motivo debe ser cuestionada, interrogada críticamente; solo a partir de ese ejercicio es posible que las comunidades puedan observar-se comprensivamente, generando nuevos enfoques y significados y renovadas demandas. La educación requiere, además, de un camino ético continuo que contribuya a redefinir permanentemente las nomenclaturas, atendiendo a las señales sociales que nutren y cuestionan lo que, aparentemente, ya está dicho. A partir de esta conexión orgánica con la sociedad, expresiones como *espacios sustentables*, *educación para la paz*, *justicia social*, *mejoramiento de la calidad de vida*, vuelven a tener sentido, evitando convertirse en palabras sin eco.



FOTOGRAFÍA:
JUAN PABLO CRUZ



FOTOGRAFÍA: ANDREA TORRES

¿Cómo puede el museo, en tanto espacio educativo, convertirse en un promotor de una idea de educación crítica y ética? Si entendemos al museo como ese territorio donde se da un orden a la memoria en un acto de sentido (Bengoia, 2004) y, en consecuencia, como parte inseparable del tejido social, la educación crítica se nos presenta como una posibilidad cierta de observar al museo y su patrimonio como tensión y no como catálogo, especialmente porque lo que se gestiona:

[...] no son bienes materiales o prácticas culturales por sí mismas, sino que en relación al sentido que estos bienes o prácticas pueden tener para una determinada comunidad o sociedad [...] un mismo objetivo o práctica patrimonial puede adquirir diferentes sentidos —incluso contradictorios— para diferentes grupos de personas (Maillard y Marsal 2012: 190).

La tensión, como elemento indisociable de la educación crítica, contribuye con sus preguntas a salir del estado de confort para situarnos en otros lugares que, desde el punto de vista educativo y cultural, son mucho más atractivos y memorables que la zona meramente informativa.

Adherir a una idea de educación crítica implica concebir la práctica en el terreno de lo compartido, donde la gestión de la exposición se forja entre la comunidad y la cultura del museo. En este camino es indispensable dejar de mirar de forma homogénea; la destipificación del habitante,³ del visitante, del trabajador o la trabajadora de museo contribuye a que nuevas narrativas fortalezcan el carácter transformador de la praxis, otorgando una dimensión liberadora que supera, como señala Freire (1978), la relación hegemónica entre sujetos para dejar emerger una relación dialógica.



FOTOGRAFÍA: PAULINA REYES

3. Nomenclatura con que el Museo Benjamín Vicuña Mackenna se refiere a sus visitantes.

Una educación crítica permitirá, casi como consecuencia, que se produzca la dimensión ética, pues, por una parte, en la colaboración, en lo colectivo, surgen otras memorias que nos van completando (Halbwachs, 1968) y nos van otorgando una regulación en la conducta. Aun cuando lo ético es constitutivo de la memoria personal —especialmente porque en nuestro diálogo interno organizamos los eventos de acuerdo a un orden moral que permita sostener al ser humano que creemos ser (Pakman 2011)—, la dimensión ética se manifiesta en el sentido de cohesión y solidaridad que surge del ejercicio de rescatar la memoria de los grupos, lo que tiene como consecuencia la construcción progresiva de una responsabilidad colectiva con esa memoria. La decisión de no olvidar, por lo tanto, es una acción ética. Desde esta premisa es que se hace indispensable reconocer el valor político y cultural de las otras voces: las que entran al museo, las que aún no entran, las disidentes, las de la infancia, las de marginadas y marginados... las voces que en una nueva narrativa nos darán otras perspectivas.

El sentido ético surgirá también de la validación de los nuevos saberes construidos en el museo. Lo que nos molesta también nos hace pensar, nos hace salir de nuestras zonas cómodas y deja instaladas las semillas de la microdesviación, que nos invitan a decidir de qué manera podemos ‘hacer algo’ que contribuya a mejorar las cosas.

No ir a un museo quizás no cambie nada en la vida de las personas. Ir, sin embargo, puede constituir una verdadera experiencia de transformación.

Referencias

- Alderoqui, A. y C. Pedersoli, 2012. *La educación en los museos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bengoja, J., 2004. Identidad, memoria y patrimonio. En *Instantáneas locales. VI Seminario sobre Patrimonio Cultural*, pp. 88-95. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Candau, J., 2008. *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Chagas, M., 2008. Museos, educación y movimientos sociales: Solo la antropofagia nos une. En *Museos, educación y juventud. Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos CECA – ICOM*, M. I. Abad, ed., pp.14-18. Bogotá: Museo Nacional de Colombia.
- Dewey, J., 1946. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dibam, 2005. Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Freire, P., 1978. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Godoy, M.; J. Hernández, L. Adán, 2003. Educación patrimonial desde el museo: Iniciativas de promoción y puesta en valor del patrimonio cultural en la X Región. *Revista Conserva* N° 7: 25-35. Santiago de Chile: Centro Nacional de Conservación y Restauración, Dibam.
- Halbwachs, M., 1968. *La memoria colectiva*. París: Presses Universitaires de France.
- Maillard, C., 2012. Construcción social del patrimonio. En *Hecho en Chile, reflexiones en torno al patrimonio cultural*, D. Marsal, comp., pp. 24-29. Santiago de Chile: Ediciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Maillard, C. y D. Marsal, 2012. Gestión del patrimonio cultural: caminos por recorrer. En *Hecho en Chile, reflexiones en torno al patrimonio cultural*, D. Marsal, comp., pp. 173-193. Santiago de Chile: Ediciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Morin, E., 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Mörsch, C., 2015. En una encrucijada de cuatro discursos. En *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*, A. Ceballos y A. Macaroff, eds., pp. 38-63. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Padró, C., 2003. Museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En *Museología crítica y arte contemporáneo*, J. Lorente y D. Almazán, coords., pp. 51-72. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pakman, M., 2011. *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- Pastor, H., 2011. *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.

Diálogos



FOTOGRAFÍAS:
JUAN PABLO CRUZ
PAULINA REYES
ANDREA TORRES

Sin duda alguna, el patrimonio es un campo de contradicciones; quizá sea ahí donde radica su riqueza y su belleza. Hablar de patrimonio desde una idea única y desde lo ya establecido, es restarle posibilidad pedagógica y afectiva... es negarle la oportunidad de emerger de otra manera y sorprendernos.

Estos diálogos nos invitan a mirar el patrimonio desde perspectivas nuevas con el fin de abrir la reflexión y renovar nuestro compromiso con su custodia.



Ciudad y espacios mestizos. La Feria Fluvial de Valdivia

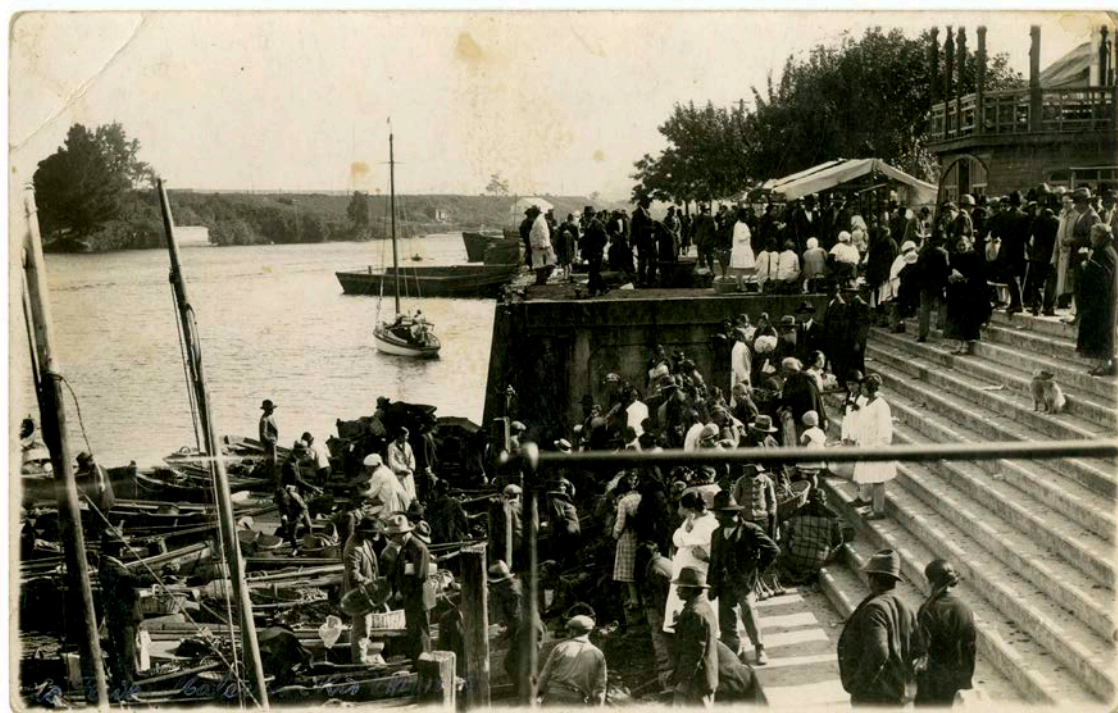
Un breve recorrido por la historia
de la Feria Fluvial¹

Francisca Poblete y
Marcia Egert

Las ciudades —desde hace tiempo tema de interés para investigadores, planificadores urbanos, funcionarios públicos y sus habitantes— admiten más de una lectura. Los espacios pueden dirigir nuestra mirada hacia sus edificios y calles, reunirnos en torno a las memorias y narraciones que evocan, motivar el encuentro y los intercambios de algunos, y provocar la huida y el paso anónimo de otros.

Hay, sin embargo, espacios que facilitan algunas maneras de practicarlos y entenderlos, como si cultivaran un estilo particular al interior de la ciudad. Entre ellos, destacan los espacios densos, aquellos que admiten diversas lecturas y múltiples experiencias, articulando la memoria de un territorio amplio, y conectando distintos grupos, prácticas, bienes y relatos.

En la ciudad de Valdivia, la Feria Fluvial constituye uno de estos puntos, tratándose de un espacio de contacto y transferencia tecnológica de largo alcance, que mantiene vigentes, al día de hoy, prácticas y productos locales. Se trata de un enclave que, situado en la ribera del río Valdivia, adquiere una presencia estable en el paisaje, a medida que al intercambio entre grupos indígenas se van suman-



Postal que muestra la actividad asociada a la venta en el malecón, sin datos de editor y sin fecha. Colección Biblioteca Nacional de Chile.

1. Presentación realizada en el marco del Encuentro de Equipos Educativos de Museos Dibam realizado en Valdivia en mayo de 2016. En ella se dio cuenta de parte del trabajo realizado en torno a la Feria Fluvial a

partir del año 2006, en el marco del proyecto CONARTE 123 "La feria fluvial: una historia de huilliche, colonos y chilenos", y actualmente al alero del proyecto FONDART 206849, "La feria fluvial de Valdivia: Memoria e iconografía de un mercado ribereño".

do grupos externos, en sintonía con la noción de “paisajes mestizos”.² La consolidación de su presencia en la trama urbana se debe al peso de estos intercambios, antes que al emplazamiento de edificaciones que fijen su permanencia; son las relaciones de los diversos grupos las que han incidido en la elección de puntos para el intercambio de productos en la ribera, correspondiendo la Feria Fluvial a uno de ellos. Su particularidad, con relación al resto de los accesos ribereños, es la de continuar acogiendo a huilliche-lafkenche y, posteriormente, a campesinos de las localidades circundantes.

La ribera del río Valdivia mantiene una tradición de intercambio que antaño integraba un tránsito intenso de canoas, comentado en diversas crónicas del período colonial.³ Se encontraban en la ribera gentes de asentamientos indígenas costeros, lacustres y ribereños, algunos bastante distantes, como es el caso de Los Llanos, Río Bueno, u Osorno. De todos estos lugares llegaban a Valdivia cargamentos de pescados, mariscos, aves, añil, legumbres, así como cintas, lana o chaquiras: “La abundancia de pescado en el río y en el puerto era regalo de la

ciudad [...] cada semana entraban por el río cien canoas cargadas de pescado, frutos de la tierra y legumbres” (Rosales 1877-1878: 464).

Como espacio de llegada, el sector donde actualmente se ubica la Feria Fluvial mantenía un carácter subalterno en la trama de la ciudad colonial de la primera fundación y de la repoblación, y también en el marco del desarrollo de la ciudad republicana, considerando la cercanía con los espacios destinados a las grandes embarcaciones mientras, “[...] en cambio, más al norte, coincidiendo con la situación del actual mercado fluvial, tenían su lugar de llegada las embarcaciones indígenas” (Guarda 2001: 32).

Con el tiempo, a los intercambios ribereños se fueron integrando familias campesinas no indígenas, dando cuenta de la conformación del entramado cultural de Valdivia, caracterizado por el contacto entre la población originaria, mapuche-huilliche, con colonos españoles y luego alemanes. El proceso coincide con la creciente ocupación del borde ribereño (ver Saelzer y Urbina 2015). Durante el siglo XIX y parte importante del XX, la llegada de las embarcaciones de los feriantes mantuvo sintonía



El malecón, 1908. Colección Biblioteca Nacional de Chile.

2. Respecto del concepto, consultar Fernández (2004).

3. Como referencias obligadas, destacan las crónicas de Mariño de Lobera (1865 [1551-1562]), Diego de Rosales (1877 [1674]), Gerónimo Vivar (1966 [1558]), Góngora Marmolejo (1862 [1536-1575]) y el diario de la expedición Brouwer, a la fecha sin autor

conocido (1923 [1646]). Junto a la aproximación desarrollada por José Bengoa (2003), también es posible consultar investigaciones arqueológicas recientes, donde destacan los trabajos de Carabias *et al.* (2010); Adán *et al.* (2007), Lira *et al.* (2012) y Lira (2005).

con el tráfico propiciado por las industrias. La movilidad fluvial implicó transformaciones en las riberas, construyendo muelles y embarcaderos y, a fines del siglo XIX, el malecón de madera.

La obra, inaugurada en 1897, fue destruida por el gran incendio de 1909, entrando en vigencia un Plan de Transformación, que consideró construcciones como el Mercado Municipal, la remodelación de la Plaza de la República y un nuevo malecón.⁴ Las transformaciones coincidieron con la llegada del ferrocarril al sur, propiciando un importante movimiento de trabajadores. Si bien el traslado ferroviario supuso una menor presión sobre las redes fluviales, las industrias y los habitantes locales siguieron haciendo uso intenso de los cursos de agua. Por un lado, existía una potente tradición al respecto y, por otro, la conectividad terrestre siguió siendo deficiente durante buena parte del siglo pasado.

El nuevo malecón fue el escenario para la llegada de los feriantes hasta el terremoto de 1960, arribando pescadores de la bahía de Corral, campesinos del estuario del Cruces y del San Pedro, junto a vecinos de Valdivia, en especial de los barrios Las Ánimas, la Teja y Barrios Bajos.

Durante ese período, la venta se hacía directamente en el bote, mientras sobre el paseo ribereño se permitía la venta en una feria libre que se mantuvo vigente hasta fines de la década de 1970, al norte de la actual Feria Fluvial. La venta sobre el malecón no estaba permitida,

existiendo gran número de “canasteros” que compraban y revendían en calles y barrios cercanos, trasladándose a pie o en carretas. Los testimonios recogidos⁵ conectan con modos de vida que fueron característicos del período de auge industrial, en el que las familias desplegaban múltiples actividades, complementando el trabajo obrero con el cultivo de huertas, la pesca y la recolección de frutos, hongos y madera, junto a recursos industriales. Este patrón se asocia a una notable movilidad laboral, propiciada por la diversidad de industrias: “Uno podía aburrirse un día, renunciaba al trabajo y ahí mismo partía a recorrer las demás industrias. ¡En la tarde ya tenía trabajo de nuevo!” (Roberto Rodríguez, entrevista, 1999).

La estructura del antiguo malecón permitía permanecer en el bote y, a veces, pasar la noche bajo sus gradas. Para el terremoto de 1960 se desencadenó el desastre: “Dejábamos el bote allá abajo, y había gente que se quedaba ahí a alojar. Y el día del terremoto, cayeron, se perdió. Eso cedió, se hundió todo. Y todos los que estaban ahí se perdieron” (Hernando Rojas, entrevista, 2006).

Tras el terremoto, el malecón se vuelve a transformar. El nuevo diseño ya no permite la permanencia de los botes, y la circulación por vías terrestres adquiere protagonismo, sobre todo luego de la inauguración del puente Cruces en 1987. La cultura material asociada a la feria se modifica, reemplazando carretas y botes por camionetas. A su vez, los instrumentos de trabajo, ligados muchas

Vistas de Valdivia.
Fotografía de Jacques
Cori, 1948.



4. Información recuperada desde un ejemplar de *El correo de Valdivia* (N° 10.980, año 1925), gentileza de la Ilustre Municipalidad de Valdivia.

5. En el marco de los proyectos CONARTE 123 Y FONDART 206849 se han realizado 31 entrevistas en profundidad y semiestructuradas, abordando a extrabajadores y familiares de trabajadores de las industrias de Isla Teja, locatarios de la Feria Fluvial, y pescadores de la bahía de Corral. A ellas se suman otras 19 entrevistas realizadas

entre los años 2010 y 2012, en el barrio Las Ánimas (proyecto FONDART 40626, dirigido por Claudia Jiménez), y la explosión Cervecería Anwandter (proyecto DID S-2010-33, dirigido por Elisa Cordero), que complementan el actual trabajo en desarrollo.

veces a la tradición mapuche-huilliche, son reemplazados: el *huilar* de congro, la *pilhua* y el almud son abandonados al integrar nuevas tecnologías.

Para la década de 1980, se instalaron puestos fijos, consistentes en mesones de piedra para el corte de los pescados. Paulatinamente, se fueron sumando toldos, con los cuales los locatarios podían cubrirse de la lluvia o el sol.

La transformación más evidente ocurrió entre los años 2000 y 2001, al implementar una estructura metálica cubierta con toldos permanentes, inspirados en las antiguas lonas de colores con que los feriantes cubrían sus puestos.

Así, en un proceso paulatino, la actividad se fue regularizando, adquiriendo estatus legal, con asignación de patentes y cupos que han delimitado el espacio abierto que tradicionalmente se relacionaba con la feria. Sin embargo, nuevos vendedores informales se ubican en sus orillas, dando cuenta de la pervivencia de este espacio como punto de encuentro popular, donde se reúnen cantores, artesanos, turistas, trabajadores que desayunan, o valdivianos que van a comprar.

La puesta en valor de las perspectivas locales

Así vista, la Feria Fluvial plantea un recorrido donde se imbrican procesos productivos y poblaciones en perspectiva histórica, formando parte de un cotidiano de larga data. Su visibilización por parte de las mismas comuni-

dades que le dan sustento es compleja. Como todo paisaje orgánico: “[...] su carácter no voluntario lleva implícito que quien lo hace y lo usa, tienda a no verlo. Mucho más fácil resulta verlo, aunque no necesariamente apreciarlo, cuando es un paisaje fósil que no se usa sino se percibe como objeto del abandono y la inutilidad” (Pizano y Cortés 1998: 60).

De hecho, como destaca en los testimonios de los antiguos trabajadores de las industrias locales, su presencia no implicaba dedicación exclusiva. El arribo a la Feria Fluvial formaba parte de un proceso productivo de familias que cultivaban, recolectaban y, a veces, preparaban productos artesanales. Se trataba de una actividad familiar que incluía a los niños.

Parte del día a día, la puesta en valor de la Feria Fluvial desde las perspectivas de estas familias se vuelve interesante. Clave para la continuidad y la vigencia de las prácticas que le dan vida al lugar, se orienta a impresiones sobre el cotidiano, arrojando luces sobre contenidos difíciles de asir.

De esta manera, así como el espacio ha adquirido reconocimiento formal, considerando iniciativas tales como la declaratoria como Zona Típica (2009); el Premio Conservación de Patrimonio, por el Consejo de Monumentos Nacionales (2011), y el reconocimiento como Patrimonio Vivo por parte de la Universidad Austral de Chile (2016), se vuelve relevante recoger la memoria y la valoración de los mismos feriantes. Se trata de propiciar un reconocimiento posterior a la práctica, que da cuenta



Feria Fluvial por la tarde, mediados década de 1980. Colección Teresa Soto.



Familia Soto en la Feria Fluvial (de derecha a izquierda: Floridema Soto, Luis Soto, “el Chayo”, desconocido, “el Lalo”, Floridema Ruiz), década de 1980. Colección Teresa Soto.

de una espacialidad mestiza en los testimonios de quienes la vivencian hoy y la recuerdan como parte de sus paisajes y experiencias de infancia. En estos recuerdos, la feria evoca prácticas intensivas de tránsito e intercambio entre pobladores de diversos sectores urbanos y rurales, trascendiendo el actual espacio donde se emplaza. El tránsito ribereño, en directa relación con el núcleo urbano de la ciudad, se consolida como el escenario que integra distintos sectores, con protagonismo de la costa, estuarios del Cruces y el San Pedro, barrios y balnearios populares, con la Feria Fluvial como punto de confluencia.

Referencias

- Adán, L.; R. Mera, F. Bahamondes y S. Donoso, 2007. Historia cultural de la cuenca del río Valdivia: Proposiciones a partir del estudio de sitios alfareros prehispánicos e históricos. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 12: 5-30, Valdivia.
- Bengoá, J., 2003. *Historia de los antiguos mapuches del Sur. Desde antes de la llegada de los españoles hasta las paces de Quilín*. Santiago: Editorial Catalonia.
- Carabias, D.; N. Lira y L. Adán, 2010. Reflexiones en torno al uso de embarcaciones monóxilas en ambientes boscosos lacustres precordilleranos andinos, zona centro-sur de Chile. *Magallania* 38 (1): 87-108, Punta Arenas.
- Expedición Brouwer, 1923 [1646]. Diario y narración histórica del viaje ejecutado desde el Este del estrecho de Le Maire hacia las costas chilenas, al mando del general Hendrick Brouwer. En *Colección de Historiadores de Chile y Documentos relativos a la Historia Nacional*, Tomo XLV Los Holandeses en Chile. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Fernández, C., 2004. Antecedentes para el estudio cultural del paisaje urbano en la Nueva España del siglo XVI. *Geotrópico* 2 (1) [en línea]: 10-20, <www.geotropico.org/2_1_F-Fernandez.html> Geolat, Colombia [Acceso: 27-09-16].

- Góngora Marmolejo, A. de, 1862 [1536-1575]. Historia de Chile desde su descubrimiento hasta el año de 1574. En *Colección de Historiadores de Chile y Documentos relativos a la Historia Nacional*, Tomo II. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.
- Guarda, G., 2001. *Nueva historia de Valdivia*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Lira, N., 2005. Registro, análisis y puesta en valor de tres fragmentos de Dalca del lago Chapo, X Región. Informe de práctica profesional en el marco del proyecto FONDECYT N° 1020616, Museo Juan Pablo II de Puerto Montt. Universidad de Chile, Santiago.
- Lira, N.; J. Díaz-Vaz y S. Muñoz, 2012. Análisis de conservación y estructura celular de la madera de seis canoas monóxilas del centro sur de Chile. *Magallania* 40 (1): 307-318, Punta Arenas.
- Mariño de Lobera, P., 1865 [1551-1562]. Crónica del Reino de Chile. En *Colección de Historiadores de Chile y Documentos relativos a la Historia Nacional*, Tomo VI. Santiago de Chile: Imprenta del Ferrocarril.
- Pizano, O. y Cortés, R., 1998. Paisajes culturales, territorio y cultura en la cordillera de los Andes. En *Paisajes culturales en los Andes. Memoria narrativa, casos de estudio, conclusiones y recomendaciones de la Reunión de Expertos*, E. Mujica, ed., pp. 57-63. Lima: Representación de la UNESCO en el Perú.
- Rosales, D. de, 1877 [1674]. *Historia general del Reyno de Chile: Flandes Indiano*, Tomos I y III. Valparaíso: Imprenta el Mercurio.
- Saelzer, G. y S. Urbina, 2015. Urbanismo fluvial en el apogeo industrial de Valdivia: Desaparición y recuperación (Ca. 1850-1912). *Revista de Urbanismo* [en línea] 33: 97-123. <<http://www.revistaurbanismo.uchile.cl/index.php/RU/article/viewFile/34285/39796>> [Acceso: 27-09-16].
- Vivar, G., 1966 [1558]. *Crónica y relación copiosa y verdadera de los reinos de Chile*, Tomo II, Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina, Santiago de Chile.

Entrevistas

- Roberto Rodríguez, vecino de Isla Teja, entrevista en profundidad realizada el año 1999.
- Hernando Rojas, locatario de la Feria Fluvial, entrevista en profundidad realizada el año 2006.



Feria Fluvial, década de 1980.
Fotografía de Hannelore Mai.

Patrimonio y género. Experiencias desde los museos

Paola Uribe Valdés

El Sistema de Equidad de Género, incorporado en 2002 al Programa de Mejoramiento de la Gestión de la Dibam, ha buscado desde su inicio posicionar lineamientos que garanticen la transversalización del enfoque de género en las distintas instituciones, sean estas bibliotecas, archivos o museos, tensionando las categorías binarias. Esto con el fin de contribuir al logro de una mayor equidad en la representación del aporte de las mujeres a la cultura, el arte, la ciencia y la historia, y de evidenciar discursos, imágenes y saberes oficiales expuestos en clave masculina, ofertando nuevas formas de construcción de masculinidades alternas, sexualidad e identidades, incluyendo la perspectiva de derechos humanos en el análisis y la puesta en valor de las colecciones en custodia.

La participación del Sistema en el Encuentro Anual de Equipos Educativos, realizado en Valdivia, nace de la necesidad de compartir experiencias exitosas en museos nacionales, regionales y especializados a lo largo del país, así como también de presentar el contexto en el cual se forjan y los lineamientos que las movilizan.

Paulatinamente, las instituciones han integrado en su accionar líneas de trabajo que pretenden garantizar a largo plazo la democratización de la cultura y el patrimonio, contribuyendo a la disminución de las brechas, las barreras y las inequidades de género y adecuando su seguimiento a las transformaciones socioculturales que demandan las comunidades locales en sus territorios. Acuerdos como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 1979), suscrito por Chile en 1989, y la Convención de Belém do Pará (1994), convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, dan sustento al marco de funcionamiento y su monitoreo por medio del Servicio Nacional de la Mujer. En este sentido:

“visibilizar y corregir las desigualdades e inequidades de género, a través del compromiso explícito del Estado de revertir las desigualdades presentes en la sociedad; asimismo, transformar las relaciones de género. La incorporación del enfoque de género en las políticas públicas ha sido identificada, también, como una estrategia para incrementar la eficacia y eficiencia de las mismas; construir políticas públicas más equitativas y mejorar su focalización; promover la participación ciudadana; fortalecer la democracia y contribuir a la modernización del Estado y la gestión pública” (Solar 2009: 3).

Este esfuerzo en una institución vinculada al arte, el patrimonio y la cultura, como la Dibam, se refleja en ejes consolidados:

En bibliotecas, por medio de la selección, la adquisición, el fomento y la investigación de colecciones bibliográficas con perspectiva de género, así como títulos de no ficción y ficción disponibles para las personas que visitan las bibliotecas públicas del país (núcleo Letras en Género y Mesa de Género).

En archivos, mediante la creación del Archivo Mujeres y Géneros resguardado por el Archivo Nacional Histórico, aportando al rescate y la visibilización de una historia no registrada, ni resguardada por el Estado, de la cual muchas veces fueron protagonistas las mujeres. Entre los objetivos de este archivo vivo y en permanente crecimiento está conservar, en diversos formatos documentales, información producida por organizaciones sociales feministas, de mujeres y de la diversidad sexual, así como objetos y documentos que han formado parte de la vida cotidiana de una pluralidad de personas.

En museos, en la paulatina adscripción a una museografía crítica, involucrando otros actores —niños, niñas, mujeres, géneros y diversidades sexuales—, mostrando sus saberes invisibilizados, tensionando los roles fijos y evidenciando los sesgos del binarismo. El análisis y las relecturas en clave de género son definidos y priorizados por los propios equipos institucionales, que, en ocasiones, se apoyan con especialistas externos para la identificación y/o construcción de nuevas lecturas, así como también la generación de material educativo, entre otros recursos. La construcción de conocimiento, en tanto, alimenta los productos museográficos, educativos y de difusión de las instituciones, para la puesta en valor de su acervo patrimonial desde nuevas interpretaciones y miradas críticas.

Entre alianzas: Sistematización de experiencias de trabajo con enfoque de género en museos

A lo largo de los catorce años de implementación del Programa, se han realizado una serie de actividades e iniciativas, algunas puntuales sin continuidad en el tiempo, mientras que otras ya consolidadas interpelan los objetivos inicialmente planteados, integrando nuevas aristas y líneas de acción, como el enfoque de derechos humanos y la interseccionalidad. Para efectos de este artículo nos centraremos en algunas de las experiencias exitosas en museos, sin establecer un orden lógico en su aparición.¹

El año 2003, en el Museo Histórico Nacional, se llevó a cabo la primera iniciativa en el ámbito educativo de los museos, con un diagnóstico de las visitas guiadas. Este fue posteriormente sistematizado en un artículo, que señala: “replantear el discurso de los profesores guías es una interesante táctica para cuestionar la representación de la historia oficial. Esto permite rescatar memorias de hombres y de mujeres o al menos mostrar las ausencias radicales en el discurso que el museo nos cuenta” (Alegría y Palacios 2007: 1708). En este sentido, reivindica el uso de la escena discursiva para interrogar una y otra vez, desde el presente, el patrimonio exhibido con estudiantes.

En el Museo de la Educación Gabriela Mistral, desde su reapertura el 2006, se integró la perspectiva de género como una de las líneas estratégicas de su gestión, incluyendo su enfoque en las diversas actividades que realizan, sean estas visitas guiadas, talleres, charlas, seminarios, investigaciones, publicaciones y exposiciones. Algunas de las temáticas abordadas han sido: la feminización del profesorado, el uso de lenguaje inclusivo, infancia y género, las mujeres en la historia, las mujeres y la educación científica, ¿cómo Chile aprendió a leer?, entre muchas otras.

Desde el 2008, en el Museo Nacional de Historia Natural se publica la serie biográfica Mujeres Científicas, que busca visibilizar la participación de múltiples mujeres pioneras en un ámbito que tradicionalmente fue definido

1. Otras experiencias interesantes no consideradas en este artículo son las realizadas en el Museo Mapuche de Cañete, el Museo Regional de Ancud, el Museo Regional de Magallanes, el Museo Benjamín Vicuña Mackenna y el Museo de Artes Decorativas.

como lugar de “hombres”. Hasta el momento, se han publicado las biografías de: Grete Mostny (quien fuera directora del Museo entre 1964 y 1982), Rebeca Acevedo, María Codoceo, Mélica Muñoz, Eliana Durán, Inés Meza, Elizabeth Barrera y María Eliana Ramírez.

El Museo de Historia Natural de Concepción, en tanto, interroga la exhibición a partir del cuestionamiento sobre el papel de la mujer en la construcción social de la historia regional-nacional. Para esto, se apoya en alianzas estratégicas con universidades en el análisis de la sala ‘El Carbón’ y la investigación acerca del aporte de las mujeres al desarrollo de la actividad minera durante el siglo XX, para luego avanzar en la producción de un módulo educativo sobre la participación femenina en la configuración de identidades en la ‘Zona del Carbón’, siguiendo con investigaciones de las mujeres y la mar, sus saberes y las labores ligadas a actividades productivas del borde costero y su relación con la conformación de identidades locales en las caletas de Cocholgüe y Coliumo (2015).

En el Museo Nacional de Bellas Artes el proceso de incorporación ha incluido investigaciones, encuentros, seminarios de arte y feminismo (2012-2013) y una relectura de su colección con la exposición *(En)clave masculino: revisión crítica de aproximadamente cien obras en torno a las identidades masculinas, el poder y la sumisión*. Nos detendremos en la investigación-acción Aula y Museo (2014), que sistematiza su experiencia en una publicación. En ella, el museo invita a un conjunto de docentes de diversas comunas y formaciones, a reflexionar en torno a los imaginarios sociales emergentes en género y a las posibles prácticas pedagógicas a aplicar en el aula, tensionando así su propio ejercicio y los discursos oficiales que muchas veces los sustentan. Los diversos sentidos en la escena enriquecen las obras analizadas, generando puntos de conexión y nudos críticos entre lo observado por el (la) lector(a), lo dicho sobre la obra por el (la) autor(a), la lectura conjunta de las imágenes y lo que la sociedad lee respecto de ellas, entre otras posibles representaciones. Por medio de la observación crítica, se

desarrollan procesos de creación colaborativa, prácticas pedagógicas autorreflexivas que interrogan tanto a la escuela como al museo. Surge entonces la tensión respecto de dónde acontece la educación, en la calle o en la escuela. “¿Se puede situar el museo en el margen y operar como puente entre *escuela y calle*?” (Bustamante 2015: 42).

El Museo Regional de la Araucanía, en Temuco, inició en 2013 un proceso de investigación –primero del *trariwe* o faja textil tradicional, posteriormente de la platería y actualmente de las mantas de cacique o *trarikan Makun*– para adquirir y poner en valor colecciones patrimoniales que refieren a la cultura mapuche y específicamente a la producción y la creación de mujeres, a partir de lo cual se han desarrollado exposiciones, visitas guiadas y material educativo, además de alianzas destacadas para el desarrollo de este proceso, como la establecida con el especialista mapuche Juan Paineicura Antinao en el marco de la exposición de platería *Rütran Zomo, Mujer de plata*, aludiendo al sentido que estas joyas tienen para las mujeres mapuche desde tiempos pasados hasta la actualidad. Para profundizar en los contenidos y los sentidos actuales de la platería, se entrevistó a mujeres mapuche de distintas edades, realidades y territorios, logrando obtener interpretaciones y mensajes desde el presente, por medio de sus testimonios y fotografías.

En 2012, en el Museo Antropológico Martin Gusinde, de Puerto Williams, se acordó realizar con un grupo de mujeres de la comunidad indígena *yagán* de Navarino encuentros semanales, consistentes en la revisión del archivo fotográfico de Martin Gusinde y el registro del conocimiento que ha perdurado sobre la identidad de mujeres y hombres fotografiados, ausentes hasta ese momento de la museografía.

Recientemente, en 2015, el Museo del Limarí se integró con una evaluación museográfica desde la perspectiva de género, por medio de talleres con el equipo del museo, educadoras y auxiliares de jardines infantiles JUNJI. Se releó el guion museográfico con el fin de editar un manual de interpretación de la visita guiada con perspec-

tiva de género para educación parvularia, en el cual “se propone incorporar los contenidos del museo en tono a la discusión de los estereotipos de género; a hacer visibles los sesgos y a disminuir las brechas en el sistema de enseñanza preescolar” (Marticorena 2015: 5). El texto, disponible para descarga, va acompañado de fichas educativas con perspectiva de género.

En definitiva, cada una de las actividades resumidamente presentada, pretende evidenciar las voces de personas invisibilizadas, sus producciones y contribuciones al desarrollo cultural, político y económico, y hacer un reconocimiento de su diversidad, tensionando los imaginarios colectivos de los discursos heredados que reproducen estereotipos de géneros, reinterpretando lo existente, abriendo colecciones y produciendo nuevos documentos.

Evidenciar, transparentar e incluso denunciar la trama narrativa de los museos es una tarea que requiere del compromiso e interés de los equipos involucrados para el impulso y el logro del cometido. Encontrar un sentido a la incorporación de la perspectiva de género permite seguir profundizando en distintos niveles de análisis, integrando así el balance de las historias, dando un espacio a las voces ausentes del relato histórico.

Los museos, las bibliotecas y los archivos, como espacios de experimentación y puentes entre pasado y presente, se interrogan sobre: ¿cuáles son las presencias y las ausencias del protagonismo femenino en la exhibición?, ¿qué aspectos se naturalizan? ¿Cómo se construyen los imaginarios que se asocian a las mujeres y los hombres?, ¿existen alusiones a la diversidad sexual?, ¿qué roles identificamos? ¿Qué historias no son parte del museo?, ¿por qué? ¿Qué estereotipos son exhibidos?, ¿qué documentamos?, ¿qué investigamos? ¿Qué aspectos se vuelven dogmas? Y ¿que debiéramos transformar para enriquecer los relatos desde perspectivas más inclusivas?

Referencias

- Alegría, L. y Palacios, P., 2007. El género en la historia oficial. Usos sociales del patrimonio en el museo. *VI Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia. [En línea] <<http://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/162.pdf>> [Acceso: 27-09-16].
- Bustamante, G., 2015. Mediación artística como pedagogía para la autonomía, el dialogo y la colaboración. En *Profesor@s en el museo: Una experiencia de empoderamiento desde el enfoque de género*, pp. 35-72. Santiago: Museo Nacional de Bellas Artes, Dibam.
- Marticorena, F., 2015. *Manual de visita guiada con perspectiva de género en el Museo del Limarí*. [En línea] <<http://patrimonioygenero.dibam.cl/651/w3-article-71203.html>> Museo del Limarí, Dibam [Acceso: 12-10-16].
- Solar, X., 2009. *Género y políticas públicas. Estado del arte*. [En línea] <http://germina.cl/wp-content/uploads/2011/05/publicacion2_genero_politicas_publicas_estado_del_arte.pdf> Santiago: Germina [Acceso: 27-09-16].

Desde un museo biográfico al sueño de un museo de ciudad

Caso Museo Benjamín Vicuña Mackenna

Solmaría Ramírez y Cristina Riveros

Fotografías: archivo Museo Benjamín Vicuña Mackenna

“Las ciudades están hechas de cuerpo y alma”.
(Green 2007: 51)

El artículo “Desde un museo biográfico al sueño de un museo de ciudad” comprende el trabajo realizado por el equipo del Museo Benjamín Vicuña Mackenna durante un período de cinco años, entre 2011 y 2016. Esta labor incluyó el giro de la línea museológica, la transformación de la misión institucional y el establecimiento de diferentes áreas de trabajo, con el objetivo de convertir al Museo en un espacio de debate en torno a la ciudad y su desarrollo, abierto a toda la comunidad.

El pasado (1957-2011): El personaje

En el año 2011 el Museo Benjamín Vicuña Mackenna comenzó un proceso de renovación de su misión y línea editorial. Hasta ese entonces existía una museografía cuya última remodelación se realizó entre los años 1998 y 2000, apoyada por el ahora inexistente departamento de diseño de la Dibam.

Se construyó, en ese momento, una exposición permanente biográfica que constaba de tres salas sin un guion determinado. Las visitas guiadas que se realizaban al público general eran elaboradas a partir de la transmisión oral, basada en algunos casos en información errónea y poco documentada. Junto con ello, el único lugar original de la Casa Quinta en la que habitó Benjamín Vicuña Mackenna, no estaba abierto al público y no formaba parte de la museografía. Además, no estaban formalmente establecidas las áreas de extensión, comunicaciones, colecciones y educación.



Seminario Santiago.

A partir del año 2011 asumió la dirección María José Lira G., y comenzó el proceso de transformación del Museo, llevándolo desde una línea editorial basada en los aspectos biográficos de Benjamín Vicuña Mackenna hacia una con énfasis en su legado urbano. Esta determinación surgió por la necesidad de relevar la faceta urbanista y ciudadana de Vicuña Mackenna, lo que incluye su amor y pasión por Santiago.

Así, la primera misión del Museo basada en “Difundir la vida y obra de Benjamín Vicuña Mackenna (1831-1886) y su tiempo, fomentando la investigación histórica, el conocimiento y la reflexión en torno al siglo XIX en Chile” pasó a ser “Analizar, reflexionar y difundir las características de la ciudad y su desarrollo, a partir del legado urbano de Benjamín Vicuña Mackenna”.

El presente (2011-2016): La ciudad

Una vez tomada la decisión de relevar el legado urbano de Benjamín Vicuña Mackenna, el equipo del Museo se abocó a la desafiante tarea de llevar a la práctica este cambio con la misma museografía gestionada en 1998.

A grandes rasgos, se comenzó el trabajo elaborando el primer guion museográfico basado en la transformación

urbana de Santiago, propiciada por Benjamín Vicuña Mackenna en su etapa de Intendente (1872-1875), transformando al personaje y su legado en el medio para hablar de la ciudad. Sumado a esto, se empezó a documentar la colección, se establecieron las áreas de educación y desarrollo institucional, y la biblioteca del Museo acotó sus temáticas a las ciencias sociales.

De esta manera, el Museo asumió un rol mediador, abriendo espacios de participación a la comunidad para reflexionar en torno a la ciudad habitada, tomando el pulso a los requerimientos palpables de las y los ciudadanos, haciendo cada vez más visible la ausencia de un museo de ciudad que refleje la urbe actual.

Luego de esto, se comenzaron a planificar actividades de educación y extensión con énfasis en la participación ciudadana, entendiendo que el museo, como institución pública, debe cumplir un rol mediador en los procesos sociales. Sumado a la práctica, se complementó el trabajo con diversos análisis teóricos en torno a los conceptos que el Museo decidió tratar. Así, se dio inicio a una reflexión permanente en torno a conceptos como habitante, habitar, ciudad, urbanismo, desarrollo, ciudadanía, ciudadanos, entre otros.



Taller “Los cambios de mi ciudad”.



Seminario Santiago.

Dentro de los diversos análisis, se estudió a la investigadora Beatriz Sarlo, quien señala que “la ciudadanía pasó a ser vista y vivida como una dimensión fundante de la identidad” (Sarlo 2010: 26). Por su parte, Roberto Doberti explica que “la condición para acceder al conocimiento del habitar es habitar” (Doberti 2011: 20).

Desde esa perspectiva, se asumió que cada persona que visita el museo es un(a) habitante y que cada uno de ellos tiene una relación personal con la ciudad. En la actualidad, “sabemos que la capital de hoy es un espacio con mayor movimiento que la vivida y transformada por Benjamín Vicuña Mackenna. ¿Pero es acaso habitada de mejor forma? ¿Es un espacio más soñado, más amado, más preparado? ¿Entrega mayor calidad de vida a los ciudadanos? ¿Es menos cuestionada? ¿O lo más importante es justamente no dejar de cuestionarla?” (Lira y Ramírez 2016: 7). En torno a esta idea, el área de extensión comenzó a gestionar el “Seminario Santiago”, con los objetivos de mediar entre la ciudad y el (la) habitante, abrir espacios de diálogo y reflexión en torno a la ciudad y ser un espacio participativo.

Hasta la fecha se han realizado cuatro versiones del Seminario Santiago, han participado 48 expositores, han asistido más de 1600 personas y se han publicado tres libros con las ponencias de las y los especialistas y aportes del público. Todos estos encuentros se han convertido

en espacios participativos en los cuales la comunidad ha dialogado activamente en torno a temas como límites geográficos, límites urbanos, gentrificación, política urbana, transporte y conexión vial, entre muchos otros.

Respecto al área de educación, esta se estableció de forma definitiva el año 2015, definiendo un criterio educativo con énfasis en temas urbanos y participación ciudadana. Se determinaron dos líneas de trabajo: ciudad y ciudadanía, y colecciones y patrimonio cultural, sumando entre ambas diez talleres. Esta nueva estructura dio como resultado un aumento significativo en el número de estudiantes y delegaciones escolares, pasando de 551 estudiantes en el 2013 a 3610 en el 2015.

Al asumir que cada persona es un(a) habitante, el Museo asume también que existen tantas miradas de ciudad como habitantes en ella. Esta definición se volvió fundamental para conectar al ciudadano con su propio espacio, por medio de la museografía y en las diferentes actividades realizadas en el Museo. Beatriz Sarlo señala que “Borges, cuando regresa de Europa en 1921 cree descubrir una Buenos Aires distinta a la que había dejado siete años antes. La ciudad amistosa de la infancia pertenece al recuerdo, se ha vuelto espacio pasado. En estos siete años, es Borges quien más ha cambiado, pero los cambios de Buenos Aires se entrecruzan con la transformación de un adolescente en un hombre” (Sarlo 2009: 149).



Taller “Pequeños artistas”.

Confirmando lo anterior, Fernando Acale explica que “la imagen que se tiene de la ciudad depende básicamente del observador y de su situación temporal, es decir, del momento en que se produce la observación” (Acale 2010: 338).

Tanto las ideas de Sarlo como las de Acale, reafirman la convicción del Museo de convertirse en un espacio de reflexión en torno a la ciudad propia y al lugar que se quiere habitar. Luego de cinco años, este sueño ha sido también validado por las ciudadanas y los ciudadanos, quienes en la actualidad buscan en esta institución investigar y crear sus proyectos en torno a sus propias visiones de ciudad.

El futuro: La nueva museografía

Tanto el pasado como el presente han derivado en la necesidad de crear una nueva museografía enfocada en la temática de ciudad, entendiendo a esta última como una obra compleja con infinita capacidad de cambio. Para ello, la primera y fundamental pregunta es ¿qué es la ciudad?

“Qué es la ciudad es una pregunta cuya contestación –siempre insuficiente– demanda ríos de tinta, y no está

mal que la pregunta siempre abierta, cada vez más abierta, origine respuestas que aproximen interpretaciones tan complejas como la ciudad misma” (Doberti 2011: 105).

Se entiende entonces que un museo de ciudad no debe ser un espacio estático, sino que debe adaptarse a los modos de pensar cambiantes, sin centrarse exclusivamente en el patrimonio nostálgico, reflexionando continuamente sobre la ciudad actual. También, debe ser un espacio activamente comprometido con la ciudadanía, constructor de comunidad, convocante de diálogo cívico, y un espacio de exploración y reflexión, que ayude a crear mejores ciudades (Tisdale 2013: 5-6).

Un museo de ciudad debe convertirse, por tanto, en “un referente de memoria común, reflexión de experiencia urbana y lugar para entender la diversidad”, dice María Eugenia Martínez, directora del Museo de Ciudad de Bogotá.¹ Por otra parte, en el Museo de la Ciudad de Vancouver tienen como visión “inspirar a una ciudad socialmente conectada y cívicamente comprometida”.²

Además, diversas investigaciones han establecido que los museos de ciudad juegan un importante rol en el mejoramiento de la condición humana. Tisdale señala que “para los residentes, la ciudad no es un concepto



Taller “Ciudad y ciudadanía”.

1. En <http://museodebogota.gov.co/agenda/bogota-transforma-el-museo-de-la-ciudad/> [Acceso: 12-10-16].

2. En <http://www.museumofvancouver.ca/about/overview> [Acceso: 12-10-16].

abstracto de museo; es la vida real y es personal. Por su conexión personal con la ciudad, esos residentes tienen una relación diferente, y un conjunto diferente de expectativas para el museo de la ciudad, de las que tienen para un museo de arte local o un museo científico”³ (Tisdale 2012: 45).

A su vez, Layla Betti explica que “probablemente el objetivo más importante de un museo de ciudad es alcanzar a la gente de la ciudad. Si un museo de ciudad tiene como objetivo reflexionar sobre la ciudad y ayudar a planear e imaginar su futuro, el ciudadano debería ser uno de sus principales protagonistas”⁴ (Betti 2012: 53).

Se cuenta entonces con tres afirmaciones posibles: es necesario que las ciudadanas y los ciudadanos releven su relación con la urbe rescatando su memoria e identidad; es fundamental que exista el espacio para que ello ocurra, y el espíritu transformador de Vicuña Mackenna y su legado urbano son un medio para abarcar el espacio que habitamos. Así, el Museo actualmente está enfocado en la creación de una nueva museografía que incorpore y complemente los cambios producidos en el trabajo de los últimos cinco años, que tenga al habitante como uno de sus principales protagonistas, y que contribuya a la reflexión con el objetivo de aportar a la construcción de mejores ciudades.

Referencias

- Acale, F., 2010. La arquitectura de la ciudad como depósito de la memoria. En *Arquitectura y cultura contemporánea*, J. Calatrava y A. Gómez, coords., pp. 337-360. Madrid: Abada editores.
- Betti, L., 2012. Involving citizens: a snapshot of some European city museums. En *Our greatest artefact: the city. Essays on cities and museums about them*, I. Jones, E. Sandweiss, M. Mouliou y C. Orloff, eds., pp. 53-66. Estambul: ICOM, Camoc.
- Doberti, R., 2011. *Habitar*. Buenos Aires: Ediciones Nobuko.
- Green, R., 2007. Imaginando la ciudad: revisitando algunos conceptos claves. En *Estética y ciudad*, P. Rodríguez, comp., pp. 11-50. Santiago: Editorial Frasis.
- Lira, M. J. y Ramírez, S., 2016. *III Seminario Santiago, desde la ciudad de Benjamín Vicuña Mackenna a los desafíos del siglo XXI*. Santiago: Dibam.
- Sarlo, B., 2009. *La ciudad vista*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- 2010. *Tiempo presente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tisdale, R., 2012. This time it's personal: city museums and contemporary urban life. En *Our greatest artefact: the city. Essays on cities and museums about them*, I. Jones, E. Sandweiss, M. Mouliou y C. Orloff, eds., pp. 45-52. Estambul: ICOM, Camoc.
- 2013. City Museums and Urban Learning. En *Journal of Museum Education*, Volume 38, Number 1 [En línea] <http://museumeducation.info/wp-content/uploads/2013/03/City-Museums-and-Urban-Learning.pdf> [Acceso: 12-10-16].

3. Traducción de las autoras.

4. Traducción de las autoras.

Museo vacío: reflexiones en torno al patrimonio

Paulina Reyes Castro

Fotografías: Macarena Murúa

Fotografías: archivo Museo Regional de Rancagua.

Antecedentes

En febrero de 2015, el Museo de Artes Decorativas (MAD) y el Museo Histórico Dominicano (MHD) fueron foco de un violento asalto, en el que se sustrajeron valiosas piezas que formaban parte de ambas exhibiciones permanentes. Estas dos instituciones funcionan en el patio público del Centro Patrimonial Recoleta Dominicana.

En el caso del MAD, la pérdida involucró más de la mitad de la colección de orfebrería, que corresponde a 27 objetos entre cajas de rapé, relojes de bolsillo, anillos y piezas de devoción cristiana. Del MHD se sustrajo una custodia, que se usa para exhibir las hostias en el sagrario. A la fecha, las piezas no se han recuperado.

Producto de este incidente, el Centro Patrimonial Recoleta Dominicana cerró sus puertas y suspendió la atención a público y las actividades que estaban comprometidas para los meses de marzo a junio. Durante abril y mayo se retiraron todos los objetos en exhibición para llevar a cabo las reparaciones y las mejoras necesarias en el sistema de seguridad de ambos museos y sus salas.

Con la información de que el Museo estaría vacío, desde el Área Educativa nació la idea de visibilizar la vulneración de este patrimonio por medio de un acto creativo. De cara al Día del Patrimonio Cultural, el MAD decidió abrir sus puertas al público y exhibir el total de sus vitrinas prácticamente vacías, como una forma de sensibilizar a la comunidad frente a la responsabilidad del cuidado del patrimonio y la importancia de su preservación.

Esta actividad estuvo motivada principalmente por la necesidad de evidenciar públicamente un repudiable acto violento, de sacar la voz y poner sobre la mesa, creativamente, temas de contingencia nacional, como la delincuencia, la violencia y la vulneración de derechos.

Otro eje de acción apuntó a poner en tensión al poder y a los(as) ciudadanos(as), como actores responsables de la sociedad en que nos movemos y construimos. Fue una invitación a alzar la voz en conjunto, por medio de

un ejercicio de registro escrito, movilizándolo a los(as) usuarios(as) a reflexionar y entender la importancia de ser sujetos activos en la construcción de la memoria y la defensa del patrimonio cultural.

“El auto-control de la expresividad, de las emociones, no vuelve menos poderosa la amenaza”.¹ Bajo esta premisa, si entendemos la importancia de hablar y compartir experiencias ante situaciones de vulneración, podemos avanzar hacia una sociedad más contenedora, menos autocentrada y más conectada, lo que sin duda repercutirá en las formas de entender la cultura, el arte, la historia, el patrimonio y la memoria.

Intervención

El Día del Patrimonio Cultural del año 2015 se abrieron las puertas del MAD de manera excepcional para realizar la intervención “Museo vacío”, la que se planteó como objetivo reflexionar con el visitante en torno al valor del patrimonio material que resguardan los museos y la responsabilidad social que cabe en su cuidado y preservación.

Para ello, las vitrinas vacías fueron intervenidas con preguntas impresas y autoadhesivas, a las que el público podía responder por escrito en pódit de colores, para luego pegarlos al exterior de las vitrinas.

Las preguntas, desplegadas en las distintas salas, eran las siguientes: ¿Qué significa patrimonio? ¿De quién es el patrimonio? ¿Cuál es el valor del patrimonio? ¿Qué pasa cuando un museo está vacío? ¿Cuál es tu responsabilidad en el cuidado del patrimonio? ¿Original o reproducción?

El domingo 31 de mayo el MAD estuvo abierto entre las 10.00 y las 14.00 horas y fue visitado por 350 personas, aproximadamente. De ellas, 264 dejaron sus impresiones en las distintas vitrinas. A la semana siguiente se retiraron los adhesivos de las vitrinas y fueron archivados en un cuaderno. En los meses posteriores, se editó el registro audiovisual que se hizo durante el desarrollo de la actividad. Un año después, se sistematizó la información y se organizó el material para presentarlo en el VII Encuentro de Equipos Educativos, realizado en Valdivia.

Finalizada la intervención, el Museo volvió a cerrar para reabrir sus puertas el 1° de septiembre de 2015.

Descripción y conclusiones

En la sala Introdutoria, una de las vitrinas tenía un gran texto en el que se describían los acontecimientos ocurridos en febrero de 2015. Entre los conceptos más utilizados por la gente a la hora de escribir sus mensajes, estuvieron memoria e identidad y alusiones a emociones como rabia, vergüenza y dolor. Algunos de los mensajes fueron:

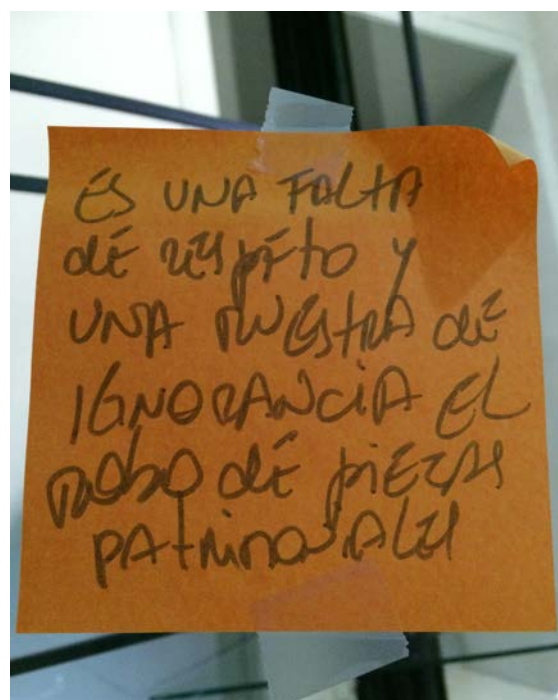
“Horrible!!! El patrimonio es nuestro, no de los ladrones”

“¡Qué pena ver cómo está el país!”

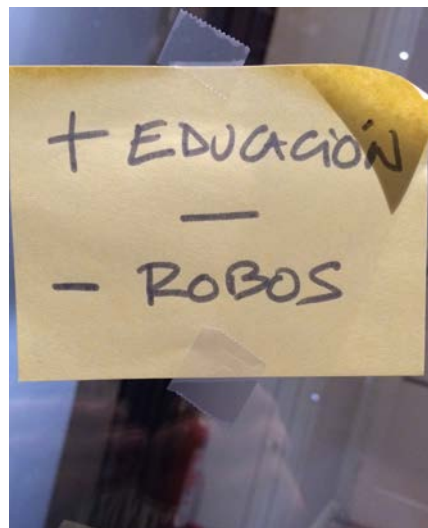
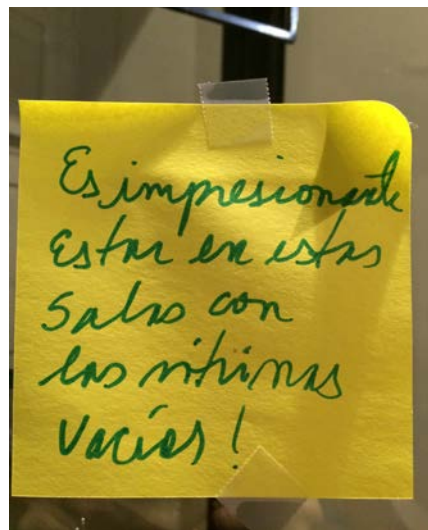
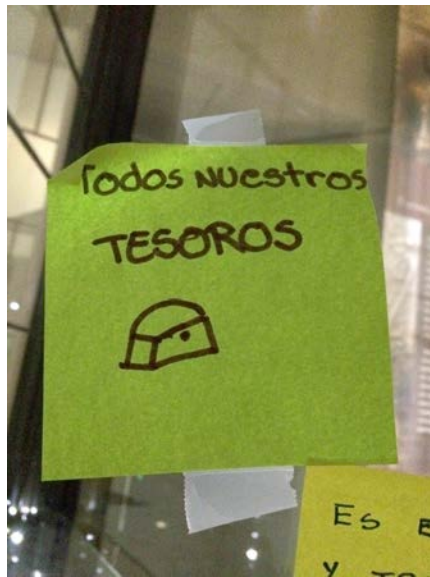
“Qué desolación ver todo vacío, quedé con indignación”

“Siento vergüenza como ciudadano del mundo, me han robado y a uds. también”

“Es una falta de respeto y una muestra de ignorancia el robo de piezas patrimoniales”



1. Sanfélix, V., 2006. Palabra y silencio. Reflexiones sobre la violencia y el lenguaje. *Thémata. Revista de Filosofía* 37: 376-377. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Filosofía.



“[...] las vitrinas vacías fueron intervenidas con preguntas impresas y autoadhesivas, a las que el público podía responder por escrito en pósit de colores, para luego pegarlos al exterior”.

En la segunda sala del Museo, de Platería Latinoamericana, ante la pregunta ¿Qué significa patrimonio? las respuestas apuntaron principalmente a conceptos de identidad, bajo las palabras nosotros, todos, mío, etc., y algunas de las intervenciones fueron:

- “Patrimonio son las huellas del pasado que construyen nuestro presente”
- “Arraigo, sustento, identidad”
- “Es el resguardo y testimonio de nuestro pasado e identidad”
- “El patrimonio habla de quienes somos, de nuestra historia. Es la base sobre la cual nos proyectamos al futuro”

En la tercera sala, de Platería Europea, donde se encontraba la vitrina siniestrada, la pregunta era ¿De quién es el patrimonio? y la mayor cantidad de respuestas estuvieron asociadas a reacciones emocionales como rabia, dolor, impotencia. Algunas respuestas fueron:

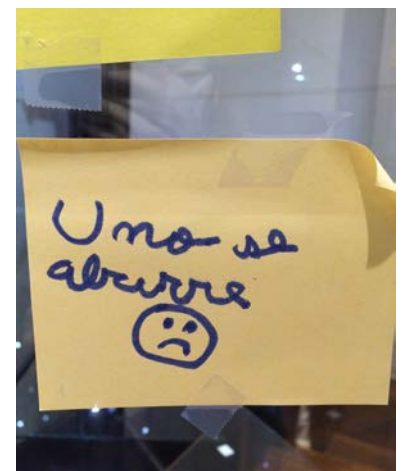
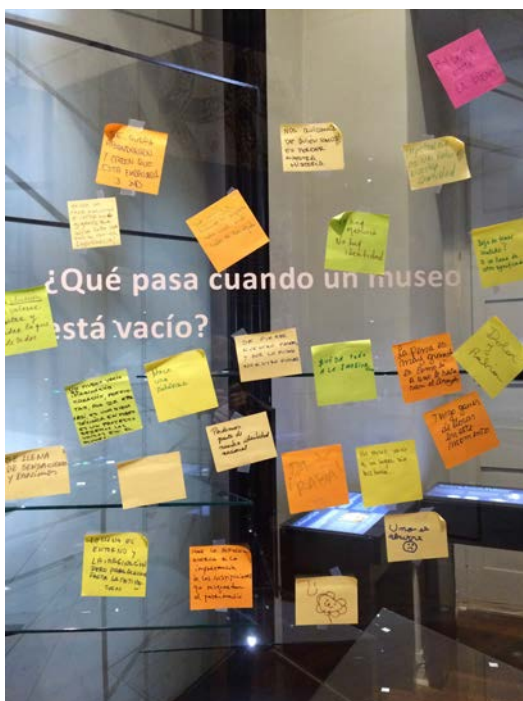
- “Es una experiencia sobrecogedora ver el museo vacío... gracias por compartirlo así!”
- “Es impresionante estar en estas salas con las vitrinas vacías”
- “La sensación de impotencia es insoportable”

Ante la pregunta ¿Cuál es el valor del patrimonio?, nuevamente los mensajes estuvieron asociados a la memoria y la identidad:

- “La memoria”
- “Incalculable”
- “Me permite saber quién soy”
- “El valor de nuestra identidad”

En la sala de Cerámica y Porcelana (cuarta sala del Museo), la pregunta que intervenía una vitrina era ¿Qué pasa cuando un museo está vacío? Nuevamente, la mayor expresión de mensajes estuvo asociada a reacciones emocionales y empatía con lo ocurrido. Una selección de testimonios a continuación:

- “Dolor y rabia”
- “Qué pena!!”
- “Impotencia, es un robo a nuestra identidad”
- “Un museo vacío es un lugar sin historia”
- “Queda a la imaginación”
- “Se llena de sensaciones y emociones”



Este último mensaje representa absolutamente la intención de esta intervención, al situar al Museo como un espacio que permite vincularnos desde los afectos con nuestra historia, con la memoria, con nuestro pasado, situarnos en el presente y compartir con otros en mirada al futuro.

En la última sala, las preguntas fueron ¿Cuál es tu responsabilidad en el cuidado del patrimonio? y ¿Original o reproducción? Las respuestas estuvieron en su mayoría orientadas a la importancia de la educación, con frases como:

“Tarea titánica educar a los chilenos”

“Enseñar a los niños su importancia”

“Tan simple como no destruir”

“Difusión en el cuidado”

Respecto a la idea de utilizar reproducciones en la museografía, un alto porcentaje de personas dijo que prefería los objetos originales, pero que entendía si el Museo debía recurrir al uso de réplicas en una futura muestra con frases como:

“Original, pero si debemos proteger el patrimonio, la reproducción también es opción”

“Todo lo original tiene un gran valor”

“De todas maneras original. Tengo mucha pena”

También hubo intervenciones gráficas de niños que no sabían escribir y que optaron por dejar sus impresiones en dibujos. Este espacio de expresión plástica, como medio de representación y comunicación, permitió involucrar a la primera infancia en el desarrollo de la actividad.

Como reflexión final, por medio de esta actividad se pudo visibilizar públicamente la situación de vulnerabilidad que sufrió la colección del Museo de Artes Decorativas y el personal a cargo; al mismo tiempo, se manifestó la empatía de parte de los visitantes y se reflexionó comunitariamente en torno al valor del patrimonio cultural. Este proceso participativo permitió situar al Museo como agente activo y constructor de memoria colectiva.

Museo, patrimonio y ciudad: nuestro quehacer en el entorno barrial

Nicolás Aguayo Alegría

Fotografías: archivo Museo
de la Educación Gabriela Mistral

El Museo de la Educación Gabriela Mistral es una institución que busca contribuir de manera relevante al conocimiento, el cuestionamiento y la discusión de las múltiples dimensiones y tensiones de los procesos socioeducativos en Chile. Parte de los conceptos que articulan su muestra son patrimonio y memoria, que ponen en relieve las transformaciones colectivas que dieron origen a la historia de la educación chilena, siempre analizados desde un enfoque de género. Algunas de las temáticas que guían su quehacer son los orígenes, el desarrollo y los desafíos de la formación docente, los principios y las herramientas en el arte de enseñar, y los diversos agentes educativos constructores de ciudadanía.

Bajo esos lineamientos, el departamento de Educación se posiciona como un mediador entre el Museo y la comunidad, no solo concentrándose en los múltiples ejercicios interpretativos entre el público y la muestra (visitas guiadas, talleres, cuentacuentos, charlas, etc.), sino que, además, promoviendo el desarrollo de proyectos y mecanismos que fortalezcan el vínculo institucional con diversos agentes y organizaciones externas.

El presente texto tiene la finalidad de presentar algunas de las iniciativas que se han desarrollado durante el primer semestre del 2016, en un contexto de renovación museográfica de la exhibición permanente, que ha mantenido por meses cerrado el Museo al público general. Esta circunstancia, más que un obstáculo para el despliegue de los servicios educativos del departamento, se ha convertido en una oportunidad para reforzar algunos objetivos prioritarios que se plantea el Museo:

Fortalecer la relación con los(as) distintos(as) usuarios(as) por medio de un trabajo mancomunado, sistematizado, recíproco y permanente con las distintas comunidades.

Potenciar la labor cultural y educativa del Museo, mediante el fortalecimiento de la investigación, de la aplicación de proyectos y de la implementación de metodologías nuevas.

El Museo y su entorno barrial

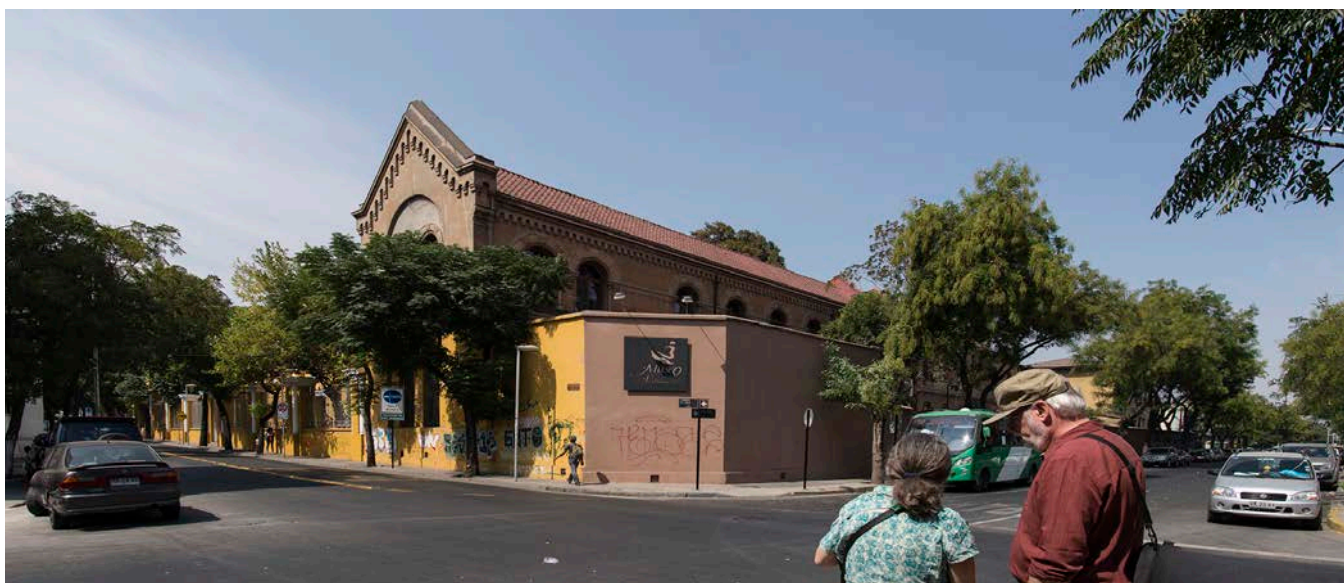
El Museo se emplaza en una de las zonas patrimoniales más importantes y reconocidas de Santiago. Gracias a más de una década de sistemáticas iniciativas de patrimonialización promovidas por organizaciones ciudadanas y la institucionalidad cultural, el Barrio Yungay se ha transformado en un referente nacional de defensa y activación de valores patrimoniales locales. Diferentes tipologías arquitectónicas, diversidad de sectores sociales, riqueza de su tejido multicultural, preservación de prácticas culturales tradicionales y, en general, la escala humana que mantiene el barrio, son algunas de sus principales cualidades.

Además, en uno de sus límites urbanos, se concentra una consistente oferta educativa-cultural. El parque Quinta Normal y el eje Matucana acogen instituciones de alta relevancia cultural a nivel nacional: el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, el Museo Nacional de Historia Natural y la Biblioteca de Santiago, son algunos de los principales ejemplos.

Es en ese entorno patrimonial y cultural que se emplaza el Museo de la Educación, reutilizando hace más de cuatro décadas parte de las dependencias de lo que fue originalmente la Escuela Normal de Preceptoras. Desde el ámbito patrimonial, este inmueble edificado en 1886 y declarado Monumento Histórico, es una de las principales construcciones del sector. Además, desde que se originaron los movimientos en defensa del patrimonio barrial, el Museo tuvo un rol activo como institución habitante de Yungay. Lo mismo sucede en cuanto al circuito cultural que se ha intentado consolidar en el barrio: el Museo no solo ha estado presente, sino que ha sido protagonista.

Sin embargo, el contexto de cierre ha permitido reforzar la reflexión sobre la vinculación actual de la institución con el barrio y, en particular, con el transeúnte cotidiano.

No es fácil la visibilidad del Museo, no solo porque se encuentra atrás del Hospital San Juan de Dios y rodeado por paraderos de transporte público, sino porque la propia arquitectura del edificio lo condiciona. El inmueble fue originalmente proyectado como un espacio de formación de profesoras bajo el régimen de internado, lo que se refleja en una arquitectura monumental, que promovía



Costado del Museo de la Educación
Gabriela Mistral, 2016.

una mínima relación del estudiantado con el entorno. Al igual que un claustro, es una edificación pensada hacia dentro.

Por tanto, el desafío es continuar fomentando el uso público del Museo. Las siguientes iniciativas educativas pretenden vincular al Museo de la Educación con su contexto barrial inmediato, tanto a nivel material como simbólico.

La Huerta Escuela

Uno de los proyectos que comenzó a generarse durante este año tiene que ver con la conformación de un nuevo espacio educativo para el Museo. Originalmente, cuando el edificio funcionaba como Escuela Normal, su ingreso principal era por calle Compañía. Entonces contaba con un antejardín que daba la bienvenida al inmueble, espacio que quedó sin uso tras el drástico cierre que sufrió en 1973, al igual que todas las escuelas normales a nivel nacional.

Una de las ideas que surgió con la remodelación de la muestra y la reapertura del Museo, fue la de recuperar su entrada original. Tal situación abrió otras puertas, como

la posibilidad de dar uso a los paños que, hasta la fecha, estaban siendo ocupados en gran medida por césped. A partir de ello, surgió la idea de hacer un huerto educativo. La propuesta se fundamentó en dos aspectos:

La existencia en el barrio de múltiples acciones y organizaciones que están trabajando en la recuperación de espacios mediante el desarrollo de huertos urbanos.

La presencia en las colecciones del Museo de material vinculado a la historia de la botánica y agricultura como asignaturas de la malla curricular normalista.

El primer elemento se relaciona estrechamente con el plan estratégico institucional, que señala que: “el museo, mediante distintas acciones culturales y educativas (postulación a fondos, trabajo sistemático con la colección, labores de extensión) tiene como propósito integrar nuevos públicos, especialmente a los más ausentes: infancia, adultos mayores y turistas”.¹ Por tal motivo, desde un principio la intervención se planteó como un trabajo abierto y colaborativo, en el que por medio de jornadas voluntarias y la experiencia del hacer, se ha ido generando un espacio para la construcción de saberes, promoviendo



La Escuela Normal, ca. 1950.

1. Plan Estratégico. Acciones culturales y pedagógicas del Museo de la Educación Gabriela Mistral (2014-2020).

de forma lúdica y concreta conocimientos ligados a la tierra bajo una mirada sostenible. La idea es poder entre todas y todos reflexionar sobre diferentes problemáticas socioambientales y fomentar el buen vivir en el contexto urbano.

El segundo elemento es lo que le otorga una de sus particularidades a este nuevo espacio barrial, dado que se plantea como una oportunidad para reflexionar sobre el origen, auge, decaimiento y resurgimiento del estudio del cultivo de la tierra en el ámbito escolar en Chile. A partir de las diferentes colecciones del Museo, se desarrollará una investigación sobre la enseñanza de las asignaturas de agricultura y botánica, contenidos que fueron eliminados de la malla curricular, contribuyendo al distanciamiento de los estudiantes con la producción agrícola. A partir de esa información y del espacio construido, se generarán actividades educativas enfocadas principalmente en la primera infancia y estudiantes de primer ciclo de enseñanza básica.

Por último, otro aspecto a destacar es que cada uno de los materiales con que se está construyendo la Huerta Escuela ha sido obtenido por el Museo en la modalidad

de trueque. Se han facilitado auditorios y salas a cambio de insumos que contribuyan a la construcción colectiva de este espacio. Herramientas, semillas, plantas, compost, humus, regaderas, entre otras, se han conseguido mediante este sistema, lo que ha permitido no incurrir en gastos relacionados a esta nueva área educativa del Museo abierta a la comunidad.

Mapeo ilustrado del barrio Yungay

Otro de los desafíos que se ha planteado es incorporar a nuevas audiencias. Uno de los públicos que se ha buscado integrar son las infancias, con el fin de que sus discursos, saberes y percepciones constituyan parte del relato museográfico. Con tal fin, en años anteriores se han generado iniciativas como el establecimiento de la Sala de Cuentacuentos y los proyectos *Herencias y relatos* y *Objetos queridos*, entre otras actividades y talleres.

Es en este marco que se ha propuesto una nueva actividad educativa que, a su vez, promueve la vincula-



Primera intervención.
Día del Patrimonio 2016.



Primera jornada de trabajo
comunitario, 23 de junio de 2016.



Visita escuela Sembrando Caminos,
24 de junio de 2016.



Visita jardín infantil Servicio
Central Salud, 29 de junio de 2016.

ción del Museo con su entorno urbano. Específicamente consiste en la elaboración de mapeos colectivos sobre la diversidad patrimonial del barrio Yungay, a partir de la mirada de estudiantes de primer ciclo básico. Como Museo, entendemos que no es exclusivo de las instituciones educativas el proceso de aprendizaje, sino que existe una diversidad de agentes y espacios que construyen nuevos conocimientos, valores y aptitudes. En ese sentido, una vez que logramos identificar sus valores y potencial educativo, la ciudad puede utilizarse como un espacio para el desarrollo de experiencias y aprendizajes significativos.

El fin es conocer —mediante la reflexión, el juego y el aprendizaje— las opiniones sobre museo y ciudad de niñas y niños entre 5 y 10 años. Por medio de un taller y un recorrido patrimonial se invitará a niños y niñas a convertirse en exploradores(as) urbanos(as), identificando los diferentes componentes del barrio, pero desde su imaginario infantil. Para ello se elaborarán cuatro planos del sector, a modo de gigantografía, donde solo estarán referenciadas calles y áreas verdes. Al final, este plano vacío será rellenado con la información recopilada por cada uno de los estudiantes, quienes contarán durante el recorrido con una serie de insumos que contribuirán a la percepción sensorial, entre ellos, lupas, binoculares y bitácora de viaje. El proceso del mapeo colectivo será a partir de más de ochenta ilustraciones que grafican múltiples elementos tangibles e intangibles del barrio, las que se construirán mediante un levantamiento previo del departamento de Educación. Además, durante esta actividad existirá para niños y niñas la posibilidad de ilustrar algún objeto o manifestación que no se encuentre representada.

Actualmente esta iniciativa se encuentra en proceso de diseño y se espera implementar para la primavera del presente año. Primero se trabajará con establecimientos educacionales vecinos del Museo, para fortalecer la relación de las comunidades educativas con su entorno barrial.

Palabras finales

Ambos ejercicios descritos, uno en ejecución y otro en etapa de diseño, buscan vincular al Museo con su entorno local. Los museos no son instituciones aisladas, se emplazan en escenarios urbanos con diversas características y quehaceres. Es fundamental identificar las acciones y los actores que se relacionan con los lineamientos de la institución, para promover alianzas y trabajos en red que superen su rol como contenedor de actividades externas.

Hoy los museos están pensados para el desarrollo de la comunidad. Por tanto, involucrarse estrechamente con el contexto, con los establecimientos educacionales aledaños, las instituciones culturales, las organizaciones comunitarias, los emprendimientos locales y el vecino en general, debería ser una tarea prioritaria. En definitiva, lo que se persigue es la apropiación activa de la institucionalidad cultural por parte de la ciudadanía.

Pasantía en Statens Museum for Kunst de Copenhague, Dinamarca

Natalia Portugueis Coronel

Fotografías: Natalia Portugueis

A fines de octubre de 2015 participé de un programa de intercambio entre profesionales de museos de Chile y Dinamarca, gracias al cual pude visitar y conocer las áreas de Educación del Statens Museum for Kunst (SMK) y del Arken Museum for Modern Kunst. De esta experiencia quisiera compartir, en particular, lo observado en el SMK, donde el equipo educativo está posicionado en el organigrama de tal manera que su trabajo está muy bien integrado a las otras áreas y donde también se entiende como fundamental dentro del proyecto museo.

Es un hecho que entre cada país existen diferencias culturales, sociales y económicas que son gravitantes al momento de comparar los modelos de sus instituciones y las conductas de uso y consumo cultural de su población. Sin embargo, también es posible identificar importantes puntos de encuentro. El caso de SMK, el museo nacional de artes visuales de Dinamarca, que posee importantes y antiguas colecciones —además de las contemporáneas—, nos resulta atinente debido a que ha experimentado durante la última década ciertas transformaciones que lo posicionan como una entidad activa y vigente en el imaginario de la población danesa, y nos puede servir como referente para la reflexión dentro de nuestras instituciones y, en particular, en relación con la labor educativa que nos convoca.



Montaje que forma parte de la muestra permanente, elaborado con la participación de una intérprete de arte.

¿Cómo un museo de esta naturaleza puede posicionarse hoy como un agente cultural válido y atractivo en la sociedad? Esta es una de las principales preguntas que me hice al constatar la convocatoria masiva y diversa que el SMK tiene. Posteriormente, luego de conocer el trabajo de los equipos y algunos aspectos fundamentales de su estructura interna, comprendí que el nexo entre este y la comunidad se generaba gracias a la oferta de exposiciones de alta calidad y a la comunicación eficiente de dicha oferta. Nada de esto sería posible de no contar con la ya mencionada estructura interna, que finalmente es la que permite la existencia de un museo de primer nivel. Dentro de ella destaco cuatro aspectos que pueden resultar tan relevantes como obvios para quienes trabajamos en museos, pero que deben estar en un grado de desarrollo similar entre sí para que la “maquinaria” completa de la institución funcione bien. Estos son: poseer un plan estratégico, contar con un organigrama adecuado, establecer equipos de trabajo multidisciplinarios y priorizar las exposiciones de la colección.

El primero de estos elementos, la planificación estratégica —que en este museo es a cuatro años—, fue confeccionada con la participación de todos(as) los(as) funcionarios(as) sobre la base de una idea central, desde donde nace su visión, personalidad, valores, posición y punto de partida (este último es una traducción libre de un término danés), conceptos que describo a continuación:

Idea: el arte genera nuevas perspectivas.

Visión: estamos remodelando el rol de un museo en el siglo XXI. Queremos construir una sociedad más creativa y reflexiva, que valore su historia y la diferencia.

Personalidad: el SMK es un amigo inteligente que nos desafía a cuestionarnos y explorar el mundo en el que vivimos; siempre con un punto de vista, siempre deseoso de escuchar y preguntar.

Valores: *generosidad*, damos acceso a todos al arte y a nuestro conocimiento acerca de él, sin importar dónde estén; *profesionalismo*, nuestro éxito depende de nuestra experticia, investigaciones y rigor profesional en todo lo que hacemos; *curiosidad*, inspiramos curiosidad y provocamos diálogo entre nosotros y con nuestra audiencia; *interactividad*, estamos conectados, somos un equipo “se-puede” con una actitud de apertura mental para construir relaciones entre nosotros, con nuestros socios y nuestro público.

Posición: revelamos las conexiones entre el arte danés y el arte del resto del mundo.

Punto de partida (en torno a lo que todo gira): nos esforzamos en crear diálogos vigorosos con nuestras audiencias para explorar el significado del arte en nuestras vidas.



Detalle de propuesta museográfica elaborada por una interpretadora de arte. Dispositivo de postales con fragmentos de imágenes de la exposición.



Cuaderno perteneciente al equipo de arquitectura, que da cuenta de la investigación previa a la propuesta museográfica.

Teniendo una identidad tan bien definida, quienes trabajan al interior del museo, independientemente de las labores que realizan, manejan un lenguaje y un marco de acción común, lo que facilita que el equipo completo avance con claridad en la misma dirección. En este sentido, el organigrama del SMK también contribuye al desarrollo de un trabajo sincronizado y bien direccionado. Este distribuye a sus 180 funcionarios(as) en seis grandes áreas: Colección e Investigación, Aprendizaje e Interpretación, Conservación y Restauración, Comunicaciones, Seguridad y Mantenimiento, y Administración. Estas áreas tienen un(a) jefe(a) que coordina las subáreas y equipos, y forma parte de una suerte de consejo directivo, junto a las otras jefaturas y al director del museo. Esta estructura permite una representación permanente y equitativa de los(as) diversos(as) profesionales y, sobre todo, facilita el trabajo entre las áreas.

Muy vinculada con el organigrama y los valores de la institución, está la fórmula de trabajo en equipo que han establecido para el desarrollo de cada exposición. Al igual que como sucedería en cualquiera de nuestros museos, el proceso para llegar a la actual modalidad de grupos de trabajo requirió de cambios, adaptación y no estuvo exento de resistencias. Sin embargo, pude apreciar que, en la actualidad, cada persona involucrada en la generación de una muestra se siente totalmente partícipe del proceso y orgullosa del resultado.

Para graficar mejor esta modalidad de trabajo grupal, es necesario explicar antes el cuarto punto: la priorización de exposiciones de la colección. El SMK ofrece exclusivamente exposiciones de su colección, con una muestra permanente que durará diez años y dos exposiciones transitorias por semestre.

Para la realización de estas exposiciones se forman equipos de trabajo con representantes de diferentes áreas. Están el (la) curador(a), que es quien lidera la investigación detrás de la muestra y define los contenidos; el (la) intérprete de arte, persona con formación en historia del arte y museología, que integra el área de Aprendizaje e Interpretación y está a cargo de dar forma a la exhibición desde una perspectiva centrada en el (la) visitante y su experiencia; el (la) arquitecto(a), que está a cargo del desarrollo de la propuesta de montaje, y el (la) encargado(a) de comunicaciones, que define las ideas centrales con que se dará a conocer la muestra y los criterios de difusión implicados. Además, se cuenta con una agencia externa que define el título de la exhibición y levanta algunos *hashtags* a partir de los conceptos principales.

Al consultar si no tenía el (la) curador(a) una mayor injerencia en el grupo de trabajo y resultado final, me explicaron que el panorama actual era producto de una transformación de hace algunos años, que no había sido tan fluido en un principio, pero que hoy al interior de estos equipos de trabajo cada profesional tiene voz y voto, y se respeta cada área de desarrollo. Por ejemplo, en el



Muro en oficina de arquitectos, con imágenes de una exposición, divididas en grupo de acuerdo a la curatoría y propuesta museográfica, asociadas a colores y texturas para el montaje.

caso de los(as) arquitectos(as) o museógrafos(as), a partir de los contenidos entregados por los(as) curadores(as), comenzaba una serie de investigaciones en torno al color, las texturas, las materialidades y las posibilidades de montaje asociadas a los conceptos emanados de los contenidos curatoriales. Muchas veces, los(as) curadores(as) llegaban con una idea predeterminada asociada a su investigación, que posteriormente modificaban a gracias a las propuestas de sus colegas.

Cabe señalar que no solo el trabajo sistematizado y estructurado permite llegar a buen puerto, sino también el hecho de que se realicen pocas pero importantes exposiciones facilita que el equipo completo se enfoque en el desarrollo de sus labores, y también promueve un adecuado manejo de los tiempos, ya sea a largo plazo en la proyección de una exposición y sus actividades asociadas —que como promedio se trabaja con un año y medio de antelación—, como en la jornada diaria de cada funcionario(a).

Esta experiencia da cuenta de que una buena gestión no depende exclusivamente del financiamiento, que si bien es fundamental para el desarrollo de un museo, es igualmente importante el correcto manejo de los recursos humanos en el más amplio espectro del funcionamiento. Y que con un campo de acción adecuado para el desarrollo de cada trabajador(a), el resultado es —como señalé anteriormente— de primer nivel. Resulta importante, también, no perder de vista para quién trabajamos hoy, cómo los paradigmas bajo los que se crearon nuestras instituciones han mutado, y que más allá de cualquier vicisitud que enfrente el museo en que nos desempeñamos, los esfuerzos y la gestión bien hecha rinden sus frutos cuando la comunidad puede gozar de una instancia que le sitúa en el centro, y que está desarrollada pensando en enriquecer su calidad de vida.



Niñas observando detalles de una pintura de la muestra permanente con binoculares.

Museo y comunidades regionales. Taller de patrimonio cultural del Museo Regional de Rancagua

Karla Rabi Contreras

Fotografías: archivo
Museo Regional de Rancagua

Museo Regional de Rancagua y su actual desafío

Tal como lo expresa su nombre, el Museo Regional de Rancagua se plantea como un museo de región, cuyo objetivo se vincula con la preservación y el constante conocimiento de las distintas formas de vida que habitan en la Región de O'Higgins. Por tanto, el Museo pertenece a una comunidad que habita en una gran extensión geográfica, lo cual se presenta como un difícil desafío de afrontar.

¿Cómo vincular nuestra colección y acciones con una comunidad tan variada y que habita espacios tan diversos? En 16.387 km² existen comunidades urbanas, artesanas, campesinas, mineras, salineras, pescadoras y un sinnúmero de formas de habitar y vivir. Frente a este desafío y considerando el rol que deben cumplir los museos en la actualidad, el Museo Regional de Rancagua se encuentra en un replanteamiento institucional, preguntándose cuál es su labor, para qué, para quién y con quién debe realizarla.

Estas y otras interrogantes no son ajenas al quehacer del Área de Educación. Luego de detectar vacíos repetitivos en distintos públicos escolares, se desarrolló una actividad educativa que nos permitió abordar conceptos relevantes por medio de una planificación minuciosamente pensada.

Taller educativo "Patrimonio cultural"

El taller de patrimonio cultural se planificó, en primera instancia, como una actividad de inicio para todas las delegaciones que asistieran al Museo, puesto que era una introducción didáctica y participativa a las salas de exhibición y a la colección en exposición. En este contexto, se esperaba ponerlo en práctica una vez que la renovación museográfica estuviera completamente terminada, sin embargo, el proceso de construcción de la museografía demora largo tiempo y estaría disponible para visita del público aproximadamente un 50% del total. A partir de lo planteado, y manteniendo el objetivo de la actividad a largo plazo, se decidió incorporar la actividad al programa educativo para testear sus alcances, fortalezas y debilidades.

El objetivo inicial era presentar un taller introductorio al Museo con énfasis en elementos identitarios de la región, dirigido a delegaciones con visitas guiadas. Ahora bien, la pregunta ¿por qué desarrollar un taller de patrimonio cultural? no tiene respuesta a priori. Por el contrario, la idea de la actividad se construye a partir de la detección de tres variables: en primera instancia, el programa educativo de hasta entonces no poseía alguna actividad que nos permitiera abordar de manera transversal la idea de “difundir los distintos modos de vida que han convivido en la región”.¹ En segundo lugar, a partir de un año de diagnosticar las visitas guiadas, pudimos advertir que gran parte de las y los estudiantes que nos visitaban desconocían la historia de su ciudad (específicamente con respecto al desenlace de la Batalla de Rancagua) y los conceptos generales de patrimonio (¿qué es patrimonio?, ¿por qué las casas del Museo son

patrimonio?), eran algunas preguntas que no encontraban respuesta). Por último, este diagnóstico que evidenció el desconocimiento de la historia del lugar que habitan las y los estudiantes, nos permitió cuestionarnos si nuestros visitantes conocían su región.

Frente a estos vacíos y dudas nos interrogamos sobre el **qué hacer**, lo cual nos facilitó el delineamiento de los ejes que debía abordar la actividad a realizar. Como consecuencia de esta interrogante, concluimos que la actividad debía afrontar las siguientes tres necesidades:

Analizar los diferentes conceptos de patrimonio.

Explorar/aportar al conocimiento de las y los estudiantes acerca de las localidades de su región.

Poner en valor la colección del Museo y su misión.

Podemos sintetizar la primera etapa de construcción del taller de patrimonio cultural de la siguiente manera:



Estudiantes de 3° Medio Colegio Don Bosco.

1. Extracto de la misión del Museo Regional de Rancagua.

Detección de vacíos/dudas ¿Por qué desarrollar una actividad?	Necesidades a abordar en la actividad ¿Qué hacemos?
Porque hay ausencia de actividad educativa que trabaje misión regional del Museo.	Poner en valor misión y colección del Museo.
Porque estudiantes desconocen conceptos de patrimonio.	Desarrollar actividad que permita trabajar diferentes conceptos de patrimonio.
Porque necesitamos diagnosticar los conocimientos de la región en estudiantes.	Realizar una actividad que trabaje con diferentes patrimonios de la región.

Con el objetivo de abordar estos tres vacíos/dudas y necesidades detectadas, se concluyó que una actividad de patrimonio cultural local corresponde a una estrategia didáctica por medio de la cual es posible trabajar el espacio geográfico de la región y discutir acerca de los distintos conceptos de patrimonio. El taller se planteó como un espacio dinámico, en el que las y los participantes no solamente sean espectadores(as), sino también tengan un rol activo con respecto a su opinión del patrimonio, del espacio geográfico que habitan y, por sobre todo, de la manipulación, el acercamiento y la valorización de la colección del Museo, que cumple un rol muy relevante para el desarrollo de la actividad.

Frente a estos antecedentes se plantearon los objetivos del taller, permitiéndonos responder al “**para qué**” de la actividad y, a la vez, otorgándonos el eje central de la dinámica:

Objetivo general:

Conocer las principales localidades que le otorgan identidad patrimonial a la Región de O’Higgins.

Objetivos específicos:

Reconocer características del concepto de patrimonio.

Identificar localidades de la región.

Analizar características propias de las localidades.



Estudiantes de 6°Básico Colegio Don Bosco.

Una segunda etapa de la planificación de la actividad responde a las interrogantes ¿cómo lo hacemos?, ¿cómo conseguimos los objetivos recién planteados? Esta etapa se desarrolló en conjunto con las y los profesionales del Museo, quienes seleccionaron nueve localidades de la región, que fueron estudiadas en detalle para aprovechar su potencial didáctico y patrimonial. Las localidades nos muestran la diversidad patrimonial que se presenta en la región, permitiéndonos trabajar con patrimonio arqueológico, zonas típicas, oficios, tradiciones, tesoros humanos vivos, patrimonio reconocido y no reconocido legalmente por el Consejo de Monumentos Nacionales. Posteriormente, se seleccionaron objetos de la colección que nos permitieran ilustrar el patrimonio de las localidades para ser utilizados en la actividad.

Finalmente, y por medio de la transposición didáctica de la etapa realizada anteriormente, pensamos el detalle del **para quién**. Porque si bien la actividad nace del diagnóstico de estudiantes que asisten al Museo, estos tienen necesidades de aprendizaje diferenciadas según su

edad. Se planificaron entonces tres intervenciones didácticas para niveles educacionales diferentes: nivel inicial (educación inicial y primer ciclo básico), nivel intermedio (segundo ciclo básico) y nivel superior (educación media, superior y adultos).

Alcances, debilidades y fortalezas de la actividad

El 33% de todas las delegaciones que asistieron a alguna actividad del programa educativo del Museo durante el 2015 realizaron el taller de patrimonio cultural, permitiéndonos poner en práctica los tres niveles planificados. Este comportamiento por parte de docentes y encargados(as) de diversos grupos que agendaron la actividad, nos habla de lo relevante que está siendo considerado el estudio del patrimonio cultural local: por ello, se decidió ingresar de forma permanente la actividad al programa de educación.



Kinder Colegio San Francisco de Machalí.

Con respecto al comportamiento de las personas que realizaron la actividad, se observa en ellas un gran desconocimiento del espacio geográfico de la región, debilidad que es mucho más visible que la identificación de las características de las localidades, a pesar de que los diferentes patrimonios presentados son percibidos por la mayoría de las y los estudiantes como algo ajeno y distante.

Los resultados que arroja el taller nos invitan a reflexionar acerca de su mayor debilidad: cómo se seleccionaron las localidades y los patrimonios a trabajar, puesto que se ha presentado como un “patrimonio desde arriba” y oficial al emanar desde el Museo. El desafío que se presenta es complejo: ¿cómo logramos que las y los estudiantes y/o visitantes nos presenten su propio patrimonio regional, si desconocen la región que habitan? Para que las comunidades valoricen su patrimonio deben apropiárselo, conocerlo y sentirlo, pues solo desde allí se pueden generar la identificación y el sentido protección. Y es precisamente desde este punto a partir del cual debe trabajar por completo el Museo.

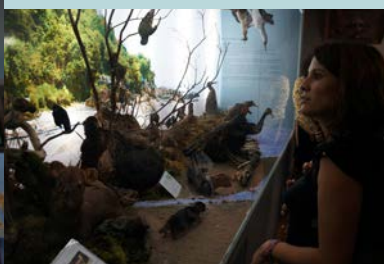
Ahora bien, la mayor fortaleza de la actividad nos abre nuevos campos de discusión con respecto al patrimonio que resguardan los museos y cómo este se vincula con la comunidad, puesto que lo más significativo para las y los participantes del taller es el acercamiento directo, con todos sus sentidos, a la colección que forma parte de la actividad. Esta vez los objetos no solo se pueden observar, sino que también se pueden tocar y oler, lo cual genera múltiples sentimientos positivos en las y los participantes, debido a que los objetos patrimoniales y, en este caso, “los símbolos, no solo portan información y conocimiento, sino que también valores y apreciaciones que se ubican en un plano ideológico” (Maillard 2012: xx).

Para conseguir que la comunidad se apropie de su patrimonio es fundamental el rol que desempeña el Área de Educación en cuanto a la posibilidad de desacralizar el Museo y su colección, puesto que la mayoría de los objetos no se ven afectados en su conservación al ser manipulados. Por el contrario, fuera de los depósitos y las vitrinas ganan valor y, precisamente, ese valor permitirá que el patrimonio se conserve en la comunidad y la preservación de este sea efectiva.



Objetos y materiales que componen el taller.

El itinerario es el diseño que describe la ruta que será recorrida. Al caminar la ciudad ese itinerario toma vida, se corporiza... y puede cambiar, porque otras calles, otras veredas, otros riscos salen al camino y nos tientan. Entrar al territorio reviste siempre una novedad, los lugares siempre tienen algo que ofrecer; guardan sorpresas. Nos relatan, por medio de sus escuelas, de sus ríos, de sus ferias y caminos pedregosos, las historias locales que hacen de ese lugar un territorio inolvidable.

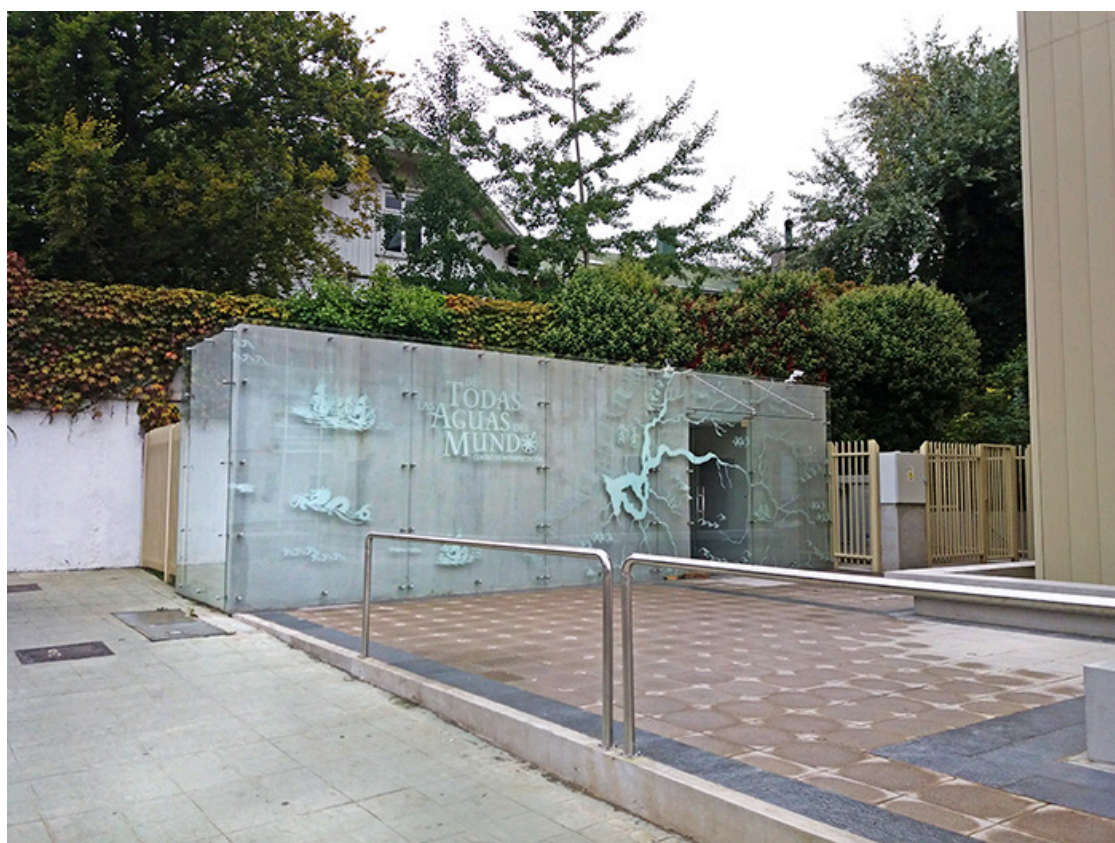


Centro de Interpretación Patrimonial 'De Todas las Aguas del Mundo'

Florencia Aninat Urrejola

Entre los años 2012 y 2014, a raíz de las excavaciones necesarias para la construcción de la sede de la Contraloría Regional de Los Ríos, fueron encontrados restos arqueológicos de gran relevancia para la historia de Valdivia y su territorio. Sobre la base de ellos, se elaboró una propuesta de protección y difusión patrimonial consistente en un proyecto museográfico emplazado en el recinto de la Contraloría, el que fue validado y aprobado por el Consejo de Monumentos Nacionales.

Es así como, en un espacio subterráneo de 112 m², nace el Centro de Interpretación Patrimonial "De Todas las Aguas del Mundo". Ubicado a orillas del río Valdivia, su nombre hace alusión a que se emplaza sobre el antiguo lugar en donde estuvo, por más de cien años, el edificio de la aduana de Valdivia. "De Todas las Aguas del Mundo" alude a la figura de umbral de la ciudad que permitía, por medio del río, la llegada de objetos, personajes y mercancías tanto de lugares alejados como de localidades del interior del país.



FOTOGRAFÍA: ARCHIVO CENTRO DE INTERPRETACIÓN PATRIMONIAL "DE TODAS LAS AGUAS DEL MUNDO"

Con los restos encontrados en el sitio y su contextualización histórica mediante una museografía interactiva, el Centro refiere a los estilos de vida, al comercio y a los fenómenos humanos y naturales que han afectado al borde fluvial, desde los primeros asentamientos indígenas hasta principios del siglo XX, evidenciando la figura del río como eje articulador del desarrollo de la ciudad y la región.

Junto a un gran bloque fundacional del que fuera el edificio de la aduana, se encontraron: un reloj de bolsillo, fragmentos de cerámica del tipo mayólica, piezas y herramientas metálicas de uso agrícola, porcelana china, loza alemana e inglesa, fragmentos de pizarras escolares, restos de objetos de vidrio, cerámica y utensilios mapuche, entre otros. Cincuenta pequeños objetos despliegan una historia de casi quinientos años.

Las excavaciones sistemáticas en el sitio y los contenidos de la muestra fueron realizados por un equipo de arqueólogos, antropólogos e historiadores, asociado a la Universidad Austral de Chile. La museografía, por su parte, fue proyectada por el arquitecto Roberto Benavente y ejecutada por Amercanda, oficina de diseño y fabricación de montaje de exposiciones.

Un nuevo espacio para la educación patrimonial

La misión principal del Centro de Interpretación es ser un vínculo entre la historia local y la ciudad. Busca invitar a los visitantes a reconocer los fenómenos naturales y sociales del territorio en los vestigios urbanos actuales, fomentando el conocimiento del patrimonio regional para así contribuir a su conservación y difusión.



FOTOGRAFÍAS: JUAN PABLO CRUZ



Con el fin de poner a disposición de la comunidad este nuevo espacio educativo, en marzo de 2016 se suscribió un convenio de colaboración entre la Contraloría General de la República y la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam). El 1 de abril de 2016, una profesional de apoyo asociada al Museo de Sitio Castillo de Niebla asumió como coordinadora del espacio, teniendo como actividades principales la administración, la gestión y la difusión del Centro.

Luego de una serie de tareas asociadas a la habilitación del espacio y a la preparación de la propuesta educativa sobre la base de los contenidos presentados, el domingo 29 de mayo, en el marco del Día del Patrimonio, el Centro de Interpretación abrió sus puertas por primera vez a público general. Con la ayuda de dos alumnas de IV medio del Instituto Superior de Administración y Turismo de

Valdivia —las que habían sido debidamente capacitadas para hacer guiados educativos—, se esperaba hacer cuatro visitas guiadas. Debido a la acogida de la ciudadanía, se duplicó el número de visitas, dando a conocer “De Todas las Aguas del Mundo” a más de 170 personas.

Debido a las características de su guion museográfico, en sus primeros meses de funcionamiento el Centro se ha abierto al público mediante la modalidad de visitas guiadas y la recepción ha sido muy favorable. El Centro se ha instalado como un espacio vanguardista dentro de la oferta patrimonial local. La inclusión de tecnologías interactivas en su museografía y su relato dinámico en torno al territorio y los diversos ejes que escriben su historia, han significado una acogida positiva por parte de la ciudadanía.



FOTOGRAFÍAS: ARCHIVO CENTRO DE INTERPRETACIÓN PATRIMONIAL “DE TODAS LAS AGUAS DEL MUNDO”

Encuentro Anual de Equipos Educativos Dibam: Taller y lineamientos visitas guiadas

En el marco del encuentro, se realizó un taller de recursos educativos especialmente diseñado para el naciente Centro de Interpretación. El encuentro llevó por nombre “Museo y Ciudad”, por lo que fue una gran instancia para debatir en torno a las posibilidades educativas de este nuevo espacio y su intención por vincular los contenidos de la muestra con el patrimonio local.

El taller estructuró a los profesionales Dibam en cuatro grupos de trabajo en torno a una pauta de siete preguntas. Cada grupo debía escoger tres de ellas, desarrollarlas y exponer frente al resto sus conclusiones. Para la fecha del encuentro, el Centro se encontraba todavía cerrado al público, por tanto las preguntas del taller se orientaron principalmente hacia la relación entre lo que la museografía proponía y lo que realmente sucedía en la experiencia de visita al espacio. Se trabajó, por ejemplo, en la comprensión de conceptos como “Centro de Interpretación” en relación con “Museo” y se cotejó si el nombre “De Todas las Aguas del Mundo” efectivamente tenía su correlato en la muestra. Al mismo tiempo, se revisaron los elementos que definen la exhibición, como el audiovisual que da



FOTOGRAFÍAS: ANDREA TORRES

inicio a la visita o los soportes interactivos, y se sugirieron lecturas y actividades para diferentes rangos etarios. Las conclusiones obtenidas no solo fueron comentadas en el taller, sino que la información fue sistematizada y así se pudieron relevar una serie de aspectos importantes a la hora de plantear la propuesta de guiados para el espacio.

Respecto a los lineamientos de las visitas guiadas diseñadas para el Centro, se priorizaron tres aspectos a desarrollar: la figura del río, la relación con la ciudad actual y los objetos en las vitrinas. Sobre la base de esas tres líneas de acción se estructuró un relato que continúa con la propuesta museográfica, la que mediante una línea de tiempo reconstruye la historia de habitación del territorio. Sin embargo, la intención de los guiados del Centro de Interpretación, más que mencionar fechas y personajes, es vincular la historia con los objetos encontrados en el sitio, dinamizando los procesos históricos de cada época con los vestigios presentes en la ciudad actual poniendo énfasis en el río y las posibilidades que por medio de él se establecen.

Por la fuerte carga histórica que presenta la muestra, el guion se desarrolló para alumnos de segundo ciclo y educación media. No obstante eso, las visitas al Centro han sido diversas y disímiles, por tanto cada guiado es único y se adapta al perfil del grupo en cuestión.



FOTOGRAFÍAS: JUAN PABLO CRUZ



FOTOGRAFÍA: ANDREA TORRES

Museo Escolar Hugo Gunckel:

Un espacio para la historia, la biodiversidad, el endemismo y la identidad cultural por medio de la pedagogía integrada

Equipo de trabajo:

Directora Escuela Rural La Aguada: María Ávila Sandoval

Profesor: Miguel Hernández Mella

Profesora: Lita Ester Vega Gallardo

Profesor: Diego Oyarzo Ruminot

Museóloga: Marta Cerda Silva

Fotografías: archivo MEHG

El Museo Escolar Hugo Gunckel (MEHG), de la Escuela Rural La Aguada, se inicia con el proyecto FIC-2009, dirigido por el Dr. Roberto Schlatter, académico de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile, y se inaugura en abril del año 2011. Fue diseñado con el apoyo y compromiso de un equipo de trabajo interdisciplinario, constituido por académicos, estudiantes y profesionales de la Universidad Austral de Chile, la Dirección de la Escuela Rural La Aguada, adscrita a la Ilustre Municipalidad de Corral, el Directorio del Centro de Padres y Apoderados, vecinos de la comunidad de Corral y el apoyo fundamental de la profesora Lita Vega Gallardo y el profesor Miguel Hernández Mella, para la motivación previa —tan necesaria para los y las estudiantes que ellos seleccionaron— para que integraran el Taller de Museología Científica.



Inauguración del Museo Escolar Hugo Gunckel, 2011. Dr. Roberto Schlatter y estudiantes del Taller de Museología Científica.

Este iría formando a los primeros estudiantes de la Escuela Rural La Aguada en temáticas museales, para documentar, restaurar y conservar las colecciones que se encontraban en el laboratorio de la Escuela y para reconstruir los entornos medioambientales que facilitarían el “diseño museográfico” del MEHG.

Las colecciones que dan inicio al MEHG corresponden a recursos hidrobiológicos colectados por profesores junto a sus estudiantes, en diversas salidas a terreno, para el estudio, la conservación y la protección del ambiente natural. Este material les permite a los estudiantes participar en diversas ferias científicas juveniles, que se realizan en la Región de Los Ríos, como en otras regiones del país, organizadas por la Universidad Austral de Chile y/o el Programa EXPLORA-CONICYT.

Desde su constitución, el MEHG ha trazado una ruta pionera para generar un nuevo acercamiento entre el estudiante y el entorno natural. Ha desarrollado actividades científicas eficientes para la identificación y la inhibición de las amenazas ambientales que afectan al territorio, que se caracteriza por el paisaje del bosque templado lluvioso, el “corredor bioceánico”, para la recuperación de los recursos naturales y para la protección de la biodiversidad, que inciden en la calidad de vida de los habitantes de las comunidades del borde costero y de las que viven de los recursos del bosque.

En línea con la visión de la Escuela Rural La Aguada, que “anhela una sociedad tolerante y consciente de su entorno, educando individuos que contribuyan al vínculo armónico en las relaciones humanas y de la sociedad



Colección de fauna marina de los sistemas pelágicos y bentónicos, comuna de Corral.



Noticia que destaca la participación de estudiantes de la Escuela La Aguada en feria científica internacional desarrollada en Valparaíso, en 1987.

con la biodiversidad”, el objetivo del MEHG es conocer, identificar y valorar el patrimonio histórico, patrimonio natural y patrimonio cultural del territorio de la Comuna de Corral, para proteger su identidad, biodiversidad y endemismo desde la perspectiva museal.

Taller de Museología Científica (2010-2015)

Para determinar las prioridades del trabajo con las colecciones, se establecieron las metodologías a realizar en conjunto con los profesores. Por medio de los talleres de Museología Científica, los docentes se han capacitado en taxidermia (para colección científica y para exhibición), técnicas para la conservación de material para la colección de osteología, conservación de material biológico en húmedo y técnicas para el diseño museográfico, con

el objetivo de continuar formando a los estudiantes y de entregar la capacitación museológica al profesor que continuará con esta labor de educación informal.

Para organizar las colecciones, los estudiantes aprenden el significado de palabras que conforman las disciplinas, como ornitología, ictiología, paleontología, malacología, mastozoología, osteología, todos conceptos vinculados a las colecciones del MEHG. Estos les permitirán clasificar las colecciones en vertebrados e invertebrados, definir lo que corresponde a ecosistemas marinos o ecosistemas terrestres, así como diseñar las “fichas” del objeto museal.

Así, los estudiantes del Taller de Museología Científica comprenden el valor de rescatar la historia de las colecciones, realizar la documentación, el registro y el archivo de cada uno de los objetos, porque saben que la colección es la razón de ser de todo museo.



Estudiantes preescolares visitan el laboratorio de la Escuela.



Derecha, arriba: profesora Lita Vega, junto a estudiante trabajando en el objeto “piquero”.

Profesora Marta Cerda y profesor Miguel Hernández, trabajando en el objeto “pingüino”.



Club de Museología (2016)

El Club de Museología se inicia el año 2016. Se encuentra comprometido con la formación de niñas, niños y jóvenes, en el cuidado y el mantenimiento del patrimonio cultural y natural vinculado al equilibrio de los ecosistemas.

Es dirigido por dos profesores de la Escuela Rural La Aguada y la asesoría de una profesional en museología. Entre sus objetivos está ampliar la perspectiva de los y las estudiantes frente al conocimiento de la naturaleza y cultura, para traer de vuelta el fuerte vínculo entre personas y medio ambiente, historia y comunidades.

Como habitantes del planeta necesitamos: cuidar y respetar a todos los seres vivos con los que compartimos la vida en la Tierra; comprender que somos parte de la naturaleza y que nuestra existencia depende de los recursos que ella nos provee, y asumir la responsabilidad del impacto de cada una de nuestras acciones en el ambiente. Promovemos así la creación y el fortalecimiento de diferentes espacios de investigación y educación en materia de conservación del patrimonio, mediante procesos educativos colaborativos, el intercambio y la difusión de saberes.

El Club de Museología está inspirado en el legado intelectual dejado por la Dra. Grete Mostny G., visionaria científica que formó en 1968 las Juventudes Científicas de Chile, y el Dr. Roberto Schlatter V., académico que formó a varias generaciones de biólogos, médicos veterinarios y profesores de la Universidad Austral de Chile.

¿Cómo se enseña museología?

Las clases de museología científica se realizan en el laboratorio de la Escuela Rural La Aguada. Ahí, los estudiantes, haciendo uso de las tecnologías, sistematizan la información para compartirla con sus pares.

A partir de la planificación de un proyecto educativo centrado en el Museo Escolar Hugo Gunckel, los estudiantes abordan temáticas sugeridas por el objeto museal que ingresa a la colección, desarrollando propuestas creativas que contribuyan a la protección patrimonial.

El contexto ambiental no es solo biológico, físico, geográfico, sino que tiene igualmente dimensiones históricas, culturales y políticas, para lo que se planifican salidas a terreno en las que se documenta el paisaje natural.



Registro y documentación por parte de los estudiantes del ejemplar de “pato lile” o “cormorán de pata colorada”.



Derecha, arriba: estudiantes reciben las instrucciones para disecar un ejemplar de visón, que ingresará a la colección del MEHG. Además, deben investigar aspectos de etología, distribución geográfica y hábitat, para el diseño gráfico que complementará su exposición.

Salida a terreno para registrar el fenómeno de la varazón de medusas, playa de la Aguada.



A través de las colecciones y las salas de exhibición del MEHG, se creó un vínculo con la memoria de la comunidad cercana a la escuela, los y las estudiantes y apoderados comprendieron que el patrimonio natural y cultural está ligado al territorio y la memoria que constituyen, ambos son vectores de identidad.

Museo y educación

Los y las docentes de la Escuela Rural La Aguada, conscientes de la misión que debe cumplir la educación al servicio del desarrollo económico, social y cultural, valoran el espacio del Museo Escolar Hugo Gunckel, pues les permite la innovación intelectual al momento de planificar sus clases, cambiando los marcos tradicionales de la educación formal con los recursos didácticos que encuentran en el museo.

La combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares permite al estudiante acceder a las tres dimensiones de la educación, es decir, la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social.

Dicho de otro modo, la educación es también una experiencia social en la que el estudiante va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo la base de los conocimientos teóricos y prácticos. Esta experiencia se inicia al ingresar a las actividades de museología, que se desarrollan en el laboratorio de la Escuela Rural La Aguada y se proyectan a la sala de exposición del MEHG. El objeto museal facilita al profesor transmitir al estudiante lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la biodiversidad



Escuela de Verano: Taller de Museología Científica para padres y apoderados.



Las actividades que se desarrollan en el museo escolar permiten una temprana iniciación en la ciencia, a su forma de aplicación al conocimiento del progreso dentro del respeto de la persona y su integridad. La educación debe permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y capacidades de creación, lo que se expresa por medio de las actividades que se desarrollan en el Club de Museología Científica, espacio que permite al estudiante “aprender a hacer”; los aprendizajes son en un sentido más amplio, adquiriendo competencias que permiten hacer frente a situaciones imprevisibles y que facilitan el trabajo en equipo.

El siglo XXI exige una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del trabajo colectivo. La información que se genera por medio de las actividades que se realizan en el Club de Museología Científica multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los

objetos museales que aportan a la educación informal, permitiendo que la comunidad educativa pueda aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla. El museo es, por consiguiente, un aporte para la educación que tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad.

Así, los cambios sociales, económicos y culturales que se están produciendo en el mundo y, sobre todo, en muchas de las zonas subdesarrolladas, constituyen un reto a la museología.



Niños y niñas del jardín infantil de la localidad de Amargos, comuna de Corral, visitan al MEHG, acompañados por educadoras y apoderados.

Mi experiencia en la Escuela Rural La Aguada

Diego Oyarzo Ruminot

Fotografías: archivo MEHG

Yo soy Diego, profesor de educación básica y ex estudiante de la Escuela Rural La Aguada, donde felizmente hoy trabajo como profesional de la educación.

Desde pequeño pude darme cuenta de que mi escuela tenía algo especial y que hacía que me gustara ir cada día a clases, ver a mis profesores y, sobre todo, divertirme conociendo nuevas cosas, haciendo trabajos muy entretenidos y compartiendo con mis compañeros y compañeras.

Sin duda, esa etapa de mi vida y esa visión de niño tienen elementos sumamente importantes que hoy en día se mantienen y que van ayudando a comprender mi labor como docente, a enriquecer mi experiencia personal y a reflexionar acerca de cómo se están dando los procesos educativos en la actualidad, cómo es que niños y jóvenes comprenden la educación y de qué manera puedo aportar a este sistema, a este complejo sistema que se nos presenta hoy en día.

La Escuela Rural La Aguada configura un escenario educativo muy diferente a la mayoría de las instituciones que conocemos o que estamos acostumbrados a ver. Aquí confluyen —como las aguas de los ríos al mar— ciertos elementos que permiten hablar de un ejemplo único de establecimiento educativo.

Una vinculación y una preocupación por el medio ambiente que se han mantenido por años, un sello ambientalista o ecologista reconocido a nivel local, regional y nacional, y un trabajo museológico excepcional que recoge la historia natural, cultural y social de la comuna de Corral, se presentan como los elementos claves que hacen posible hablar de un modelo educativo potencial y, especialmente, de un trabajo real y efectivo para potenciar habilidades científicas y sociales en los estudiantes de nuestra comuna.

Profesor Diego Oyarzo Ruminot, junto a estudiantes de la Escuela Rural La Aguada.



Quisiera relatar una experiencia pedagógica, relacionada con la museología, que recientemente realicé con mis estudiantes, niños y niñas de tercero básico, de entre 8 y 9 años de edad.

Para comenzar, quisiera señalar —desde una perspectiva sumamente personal— que los recursos que ofrece nuestro Museo Escolar Hugo Gunckel (MEHG) son de incalculable valor y nos permiten ofrecer múltiples maneras de acercar al estudiante tanto al aprendizaje como a su realidad.

Los niños y las niñas de tercero debieron reunirse en grupos asignados, una tarea sumamente difícil de realizar porque a esta edad solo quieren trabajar con sus amigos. Yo quería que cada uno compartiera con niños y niñas con los que no tienen mucha relación dentro del curso. Finalmente, luego de discusiones por parte de ellos por cómo formé los grupos de forma “autoritaria”, terminaron aceptando trabajar con quienes les había designado.

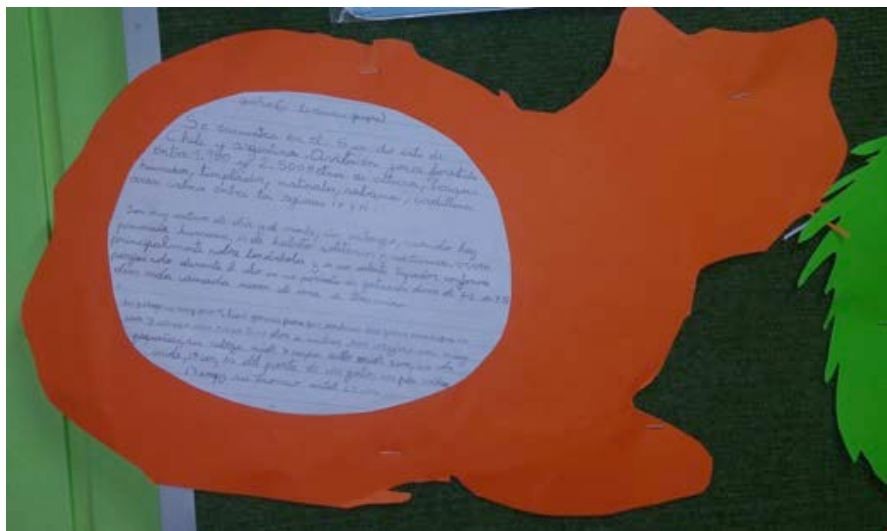
La primera parte de este trabajo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, consistió en un análisis bibliográfico de cinco especies animales: dos aves y tres mamíferos (lechuza, águila pescadora, chingue, güiña y pudú). Esta sección motivó en demasía a los niños, que ya se habían olvidado de sus amigos y se aprontaban a trabajar con “otros”, expectantes al sorteo de las especies por grupo. Un líder por grupo (el menor de los integrantes), era el encargado de sacar el “premiado” y una vez que conocía el nombre del ejemplar a investigar iba a su grupo a informar al resto. Algunos no sabían cómo lucía su especie o si era un ave o mamífero, sin embargo, en este diálogo natural se fueron enterando de algunas características del “animalito que les tocó”.

Ya informados de cada especie, procedí a entregarles una ficha por grupo, con bastante información acerca de su animal. Ahí recién lo conocieron mediante una imagen real, ya no por medio de la imagen mental que se hicieron previamente sobre la base de la información que ellos mismos comentaron o sobre sus conocimientos obtenidos por otros medios. Aquí fueron surgiendo grandes problemáticas para ellos, como ¿quién sería el encargado de escribir? ¿Quién leería? ¿Quién sería el encargado del grupo ahora? ¿Debían reescribir toda la información? ¿Tenían que memorizarla al pie de la letra? Yo solo di instrucciones sencillas: “Ustedes deben organizarse y designar los roles, y recuerden, deben subrayar lo que ustedes consideren más importante”.

¿Lograron organizarse? Lo hicieron. ¿Les costó hacerlo? Efectivamente, creo que demasiado. A pesar de lo anterior, pudieron leer sin que se los haya dicho directamente.

Hice una ronda de preguntas sencillas y me respondieron cosas increíbles, desde el nombre común del animal hasta su nombre científico, que —como anécdota— solo el grupo del pudú logró decirlo correctamente (*Pudu pudu*). Me enteré que el zorrillo o chingue podía ser una buena y fragante mascota, solo que había que someterlo a una cirugía para extraerle las “bolsas” contenedoras de su olor tan apesoso (esto no estaba en el texto que entregué, fue un aporte de un estudiante).

Una vez finalizado este diálogo tan enriquecedor para mí y para ellos, donde había preguntas, contra preguntas y comentarios acerca de lo “estudiado”, debieron registrar en una guía los nombres común y científico de la especie,



las zonas o los lugares en que habita y la conducta de su animal. Esto también produjo ciertas dificultades para ellos, no sabían cómo comenzar a escribir, ni quién lo haría. La mayoría de los grupos acordó que cada integrante escribiría una línea, me encontré con textos de muchas formas y tamaños. En otros grupos solo escribió uno, los otros jugaban alrededor del líder del grupo, pues pensaban que el líder debía hacer todo el trabajo. Les expliqué que no consistía en eso y entonces comenzaron a observar, muy atentamente, cómo seguía escribiendo su compañero o compañera.

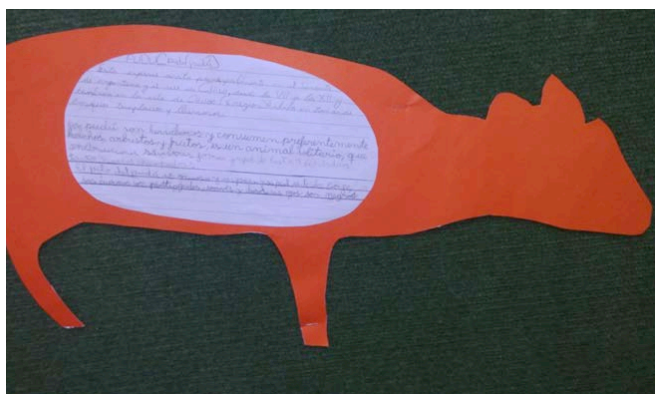
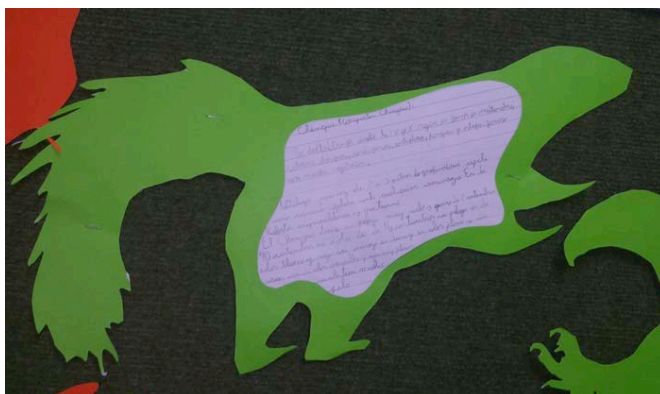
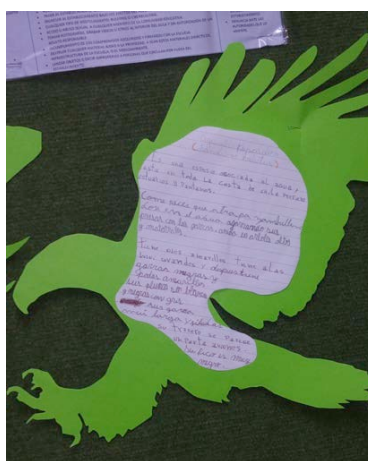
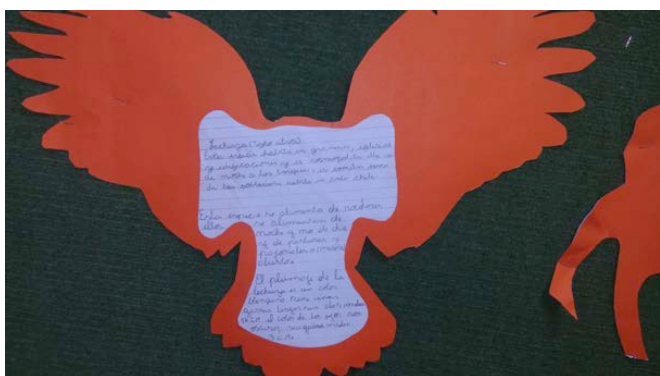
La clase terminó con la pregunta ¿qué te llamó la atención de tu especie animal? Cada estudiante contestó de manera efectiva, argumentando algunos el porqué de su elección; otros, vinculando sus nuevos conocimientos a experiencias de su vida.

Al decir que la clase había concluido, salieron raudos al patio, pues su recreo es sagrado. Entonces pensé, ¿les habrá quedado algo de todo esto?

Dos días después, volvimos a trabajar con “los animalitos”, pero esta vez los conocerían de verdad, podrían tocar, oler, observar de cerca cada especie.

Comentamos lo que habíamos hecho en las clases anteriores, y dije que en esta clase describiríamos a la especie. No sabían exactamente lo que es describir, pero sí sabían cómo hacerlo y eso es lo que me importaba. Señalé que como requisito para entregarles su especie, alguien del grupo debía darme un dato acerca del animal y me asomé al escuchar lo que me dijeron: datos exactos o muy detallados acerca de su especie. Por ejemplo, que el chingue excava madrigueras de entre dos a tres metros de profundidad. Yo, al menos, no sabía que podía excavar tanto.

Les dije que tenían siete minutos para hacer una descripción física del animal y que debían observar con mucha detención cada cualidad que percibieran, cada color, textura u olor. Todo era importante y debían utilizar de manera aguda todos sus sentidos. Al igual que en la revisión bibliográfica, comenzar a escribir fue lo más complejo, pero con algunos consejos, pudieron comenzar. Pude apreciar cómo tocaban el animal, lo olfateaban, se acercaban o alejaban para observarlo desde diferentes perspectivas, pero lo que más me sorprendió fue cuando un estudiante sacó su regla y comenzó a medir las garras



del chingue. Él me preguntó si podía utilizarla y ¿cómo decirle que no o detener su curiosidad? ¿Cómo detener ese momento en que está aplicando una habilidad científica y, sobre todo, tratando de resolver de forma autónoma alguna dificultad que se la ha presentado? Y todo fue un efecto dominó, me alegré sin decirles nada aun, que replicaran lo bueno de su compañero, que esa curiosidad fuera vista como un claro ejemplo de cómo hacer las cosas de forma científica.

Otro aspecto que me sorprendió fue la capacidad de los niños de hacer analogías entre elementos. Otro estudiante señaló que “el trasero” (refiriéndose a la cola) del águila pescadora, se asemejaba a la cola de un avión, que se podía mover y pensaba que lo ayudaba a modificar la dirección del ave al volar.

Al terminar su texto informativo acerca de las especies, cada grupo compartió su trabajo con el resto de la clase. Por medio del diálogo señalaron las principales características y lo que más les llamó la atención del trabajo.

Al escucharlos, creo que no se dieron cuenta del trabajo que habían hecho en Lenguaje y Comunicación ni de que habían hecho una descripción, pero quedo tranquilo, pues sé que saben cómo hacerlo, saben ponerlo en práctica y utilizarlo en nuevas experiencias. El elemento museal pasó a ser el medio y a ser el fin, generando toda una cadena de conocimiento, experiencias y métodos para contribuir a enriquecer el acervo natural, cultural y social de los niños, generando un discurso holístico y —lo más importante— que les hace sentido. No es la ciencia, ni el lenguaje ni la matemática, es la vida real trabajada en este ambiente, con aciertos y errores, con amigos y con “otros”, pero donde cada uno crece y se enriquece.

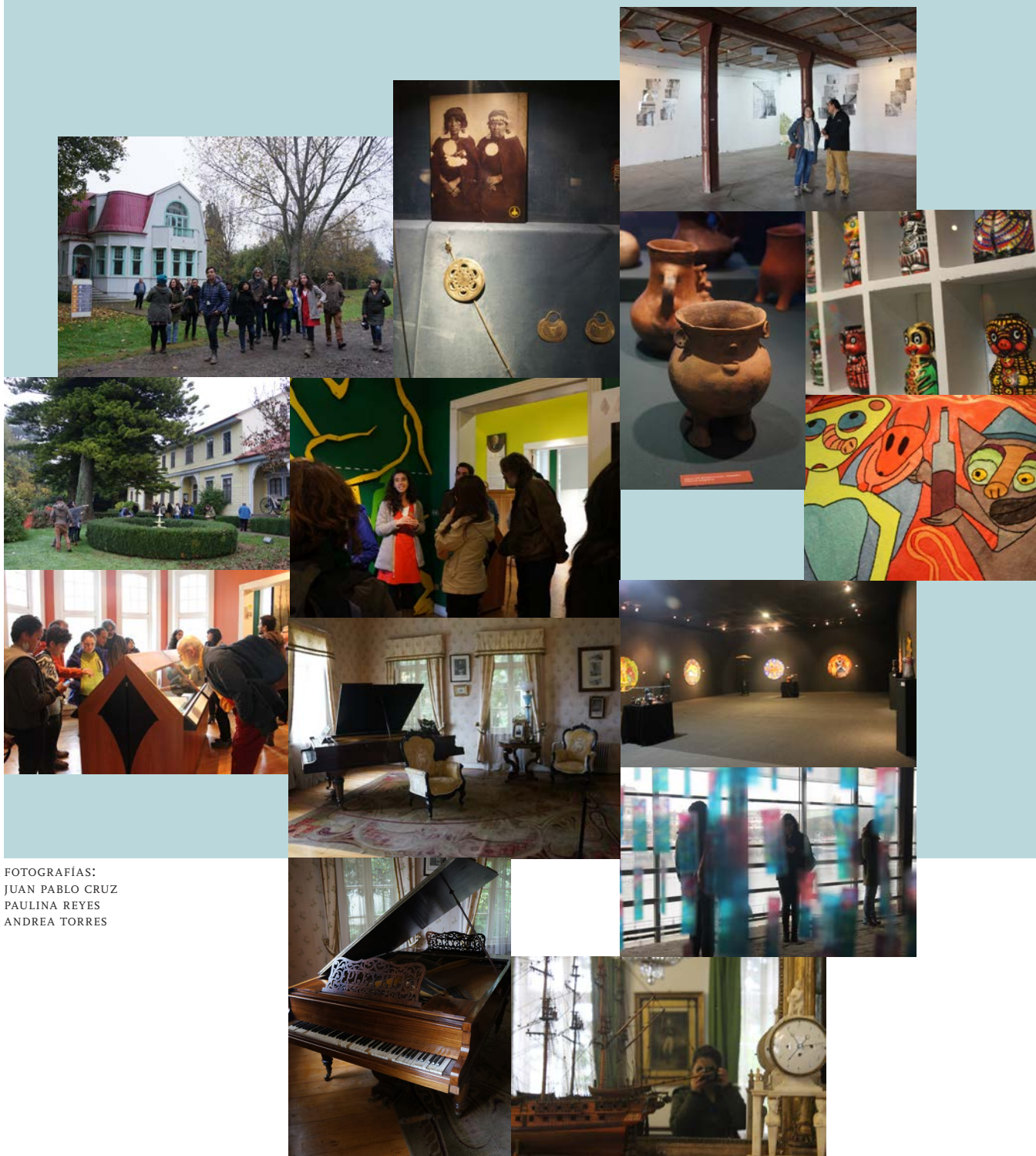
Considero que esta actividad trasciende a cualquier área o asignatura de aprendizaje, abarca la transversalidad del saber y del ser, asumiendo por sí sola que el aprendizaje se va construyendo de forma contextualizada y se va generando de acuerdo a la realidad y la experiencia de niños y niñas, de forma natural. Nosotros, como profesionales de la educación, solo intencionamos el aprendizaje y dejamos que ellos descubran el mundo.



Siluetas de especies animales con los trabajos finales creados por los estudiantes de 3° y 4° año básico.

Parte de nuestro itinerario se desarrolló en la Dirección Museológica de la Universidad Austral de Chile, institución que por medio de su patrimonio, territorio y relato local, convierte el recorrido en una experiencia con sentido identitario y espíritu de comunidad.

Visitamos el Museo de la Exploración Rudolph A. Philippi, el Museo Histórico y Antropológico Maurice van de Maele y el Museo de Arte Contemporáneo de Valdivia.



FOTOGRAFÍAS:
JUAN PABLO CRUZ
PAULINA REYES
ANDREA TORRES

Nuestro itinerario

Irene De la Jara

Un péndulo

Un lugar para interpretar

El lugar de los renacuajos donde el amor de una rana dura un instante

Una escuela, donde los cachureos de la infancia son el inicio de un saber

El habitar de sus habitantes

La cosa robada

Una feria hecha de lluvias; el detalle de una obra entre partituras barrocas

Casas y fuertes, testigos de batallas; canastos de mimbre en un mapa reciclado

Un espacio construido entre hombres y mujeres

Un río que acaricia al mar; una ruta patrimonial con niñas y niños; un huerto

Un saqueo, una ruina, un maremoto, un incendio

La universidad

Un asunto personal

Un castillo sin príncipes ni princesas

Este momento, esta instancia

Es la ciudad, es Valdivia, es el museo....por siempre en nuestras memorias



FOTOGRAFÍAS:
JUAN PABLO CRUZ
PAULINA REYES

Acerca de las autoras y los autores

Nicolás Aguayo Alegría

Licenciado en Historia con posgrado en Gestión Cultural por la Universidad de Chile. Estudió la Carrera de Especialización en Gestión del Patrimonio Cultural en la Universidad de Buenos Aires. Participa en organizaciones ciudadanas como Bicipaseos Patrimoniales, Cultura Mapocho y Fundación Patrimonio Sustentable en el rol de investigador histórico, diseñador de rutas patrimoniales y guía. Es parte del área educativa del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Además, es docente en cursos de turismo cultural y un incipiente narrador oral.

Florencia Aninat Urrejola

Licenciada en Estética por la P. Universidad Católica de Chile, con estudios en Diseño en la misma universidad. Ha dedicado su quehacer profesional y académico a proyectos de conservación y restauración patrimonial, manejo de colecciones y montaje de exposiciones, principalmente en temas relativos al arte indígena, la artesanía y el folclor, asociados a diversos museos, centros culturales y universidades a lo largo del país. Tras su apertura al público, en abril de 2016 asume la Coordinación del Centro de Interpretación Patrimonial “De Todas las Aguas del Mundo”, en Valdivia.

Irene De la Jara Morales

Educadora de párvulos por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; diplomada en gestión cultural por la P. Universidad Católica de Chile; magíster en educación, mención curriculum y evaluación, por la Universidad de Santiago; magíster en neurociencias aplicadas a la educación por la Universidad Finis Terrae y magíster en docencia universitaria por esta misma casa de estudios. Desde marzo de 2016, es encargada del Área Educativa de la Subdirección Nacional de Museos, Dibam. Es autora de numerosos artículos y del libro *Infancia y patrimonio: Los objetos queridos* (2015). Sus áreas de trabajo y de interés se centran en los imaginarios de la infancia; el juego, como espacio de transformación cultural; la infancia y el género, y el rol de las emociones en la creatividad, entre otros. Actualmente se encuentra desarrollando un estudio de público con niñas y niños de primera infancia, con el fin de conocer sus percepciones en torno a las experiencias vividas en algunos museos.

Marcia Egert Laporte

Antropóloga social por la Universidad Austral de Chile, donde mantiene actividad en calidad de docente adjunta, impartiendo el curso *Introducción a la Museología*. A lo largo de los años ha sostenido una línea de trabajo orientada a la valoración de identidades barriales fuertemente asociadas al patrimonio industrial, en la ciudad de Valdivia. A su vez, se desempeña como investigadora independiente y ha participado en equipos multidisciplinarios, en temas asociados a historia, memoria y pautas del habitar, en entornos rurales y urbanos.

Museo Escolar Hugo Gunckel

El equipo de trabajo (2009-2016) está compuesto por la profesora Lita Vega, el profesor Miguel Hernández M. y la museóloga Marta Cerda S. El año 2016 se integró el profesor Diego Oyarzo R. Al Club de Museología Científica ingresan voluntariamente estudiantes de 4to a 8vo año de educación básica.

Francisca Poblete Benner

Antropóloga social, ha participado en investigaciones e iniciativas de divulgación sobre el patrimonio urbano de Valdivia, con énfasis en barrios históricos, espacios públicos y, más recientemente, perspectivas sobre la ciudad desde habitantes con ceguera. Actualmente trabaja como profesional de la Unidad de Estudios de la Dirección de Vinculación con el Medio de la Universidad Austral de Chile.

Natalia Portugueis Coronel

Licenciada en Arte con mención en Grabado, diplomada en Ciencias de la Religión con mención en Judaísmo y candidata a Magíster en Teoría e Historia del Arte por la Universidad de Chile. Desde 1997, trabaja en el Museo Nacional de Bellas Artes, desempeñándose como coordinadora del área de Mediación y Educación a partir de 2010. Paralelamente, produce los proyectos de ALEPH ARTE, productora artística independiente que tiene junto a su hermano Ricardo, y desde 1999, es voluntaria de la ONG Amnistía Internacional, donde coordinó el equipo de Educación en Derechos Humanos entre 2013 y 2015.

Karla Rabi Contreras

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciada en Educación con mención en Historia por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; diplomada en Museos y Museología, por la Universidad de Santiago. Actualmente se desempeña como encargada del área de educación del Museo Regional de Rancagua.

Solmaría Ramírez Ahumada

Magíster en Gestión Cultural de la Universidad de Chile. Diplomada en Medios para Comunicar el Patrimonio (Beca UNESCO e Instituto José Martí de Cuba). Becada en 2010-2011 por la Fundación Carolina y la Fundación Santander Creativa, España. Periodista de la Universidad Diego Portales. Desde 2011 se desempeña en la Dibam como Encargada de Desarrollo Institucional (Museo Gabriela Mistral de Vicuña y Museo Benjamín Vicuña Mackenna) y, al momento de esta publicación, se desempeña como directora (s) del Museo Benjamín Vicuña Mackenna.

Paulina Reyes Castro

Profesora de Artes Visuales y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, con un postítulo en Fotografía y Artes Gráficas de la Universidad de Chile y diplomada en Ilustración por la P. Universidad Católica de Chile. Ha participado en diversas instancias de formación en torno a la educación patrimonial y artes visuales. El año 2007 fue ejecutora de un proyecto Fondart para fomentar la acción educativa en el Museo de Artes Decorativas. En 2011 participó como representante de la Subdirección Nacional de Museos en el Encuentro de Multiplicadores en Educación organizado por Goethe Institut en Quito, Ecuador. Se desempeña como encargada del Área de Educación del Museo de Artes Decorativas, Dibam, desde el año 2007.

Cristina Riveros Vera

Magíster en Cultura Histórica y Comunicación por la Universidad de Barcelona, España. Diplomada en Gestión Cultural Pública y Privada por la Universidad Alberto Hurtado. Becada en 2003 por los Ministerios de Educación de Francia y Chile. Historiadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En la actualidad se desempeña como Encargada de Desarrollo Institucional del Museo Benjamín Vicuña Mackenna, Dibam.

Paola Uribe Valdés

Socióloga, Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Humanidades. Diplomada en gestión de bibliotecas públicas con estudios en literatura infantil y juvenil. Encargada Sistema de equidad de Dibam e integrante del núcleo de investigación Letras en Género interesado en integrar la perspectiva en las bibliotecas públicas. Con experiencias en capacitación, gestión cultural y valoración de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género.

SUBDIRECCIÓN NACIONAL DE MUSEOS

Alan Trampe Torrejón
Subdirector Nacional de Museos

Liliana Nahuelfil Matus
Asistente del Subdirector

Ruth Saez Moreno
Asistente administrativa

Nuccia Astorga Maturana
Asistente de apoyo

ÁREA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

M. Irene González Pérez
Encargada de Administración y Finanzas

Leonardo Marchant Cornejo
Profesional de apoyo

Daniela Torres Salinas
Profesional de apoyo

ÁREA DE COMUNICACIONES Y PUBLICACIONES

Andrea Torres Vergara
Encargada de Comunicaciones y Publicaciones

ÁREA EDUCATIVA

Irene De la Jara Morales
Encargada Área Educativa

ÁREA DE ESTUDIOS

María Paz Undurraga Riesco
Encargada Área de Estudios

Diego Milos Sotomayor
Investigador

ÁREA DE EXHIBICIONES

Andrea Muller Benoit
Encargada de Exhibiciones

M. Bernardita Barros Balmaceda
Profesional de apoyo

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 ciudad

Memorias del VII Encuentro Anual
de Equipos Educativos
de Museos Dibam, Valdivia, 2016

Número I, 2017

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, enero de 2017

RPI N° 276.107

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente.