

“JUVENTUD,  
MUSEOS Y  
PATRIMONIO”



**CONGRESO**  
DE EDUCACIÓN,  
MUSEOS Y PATRIMONIO

**CECA** CHILE

  
International Council of Museums - Chile  
Comité Chileno de Museos

DIRECCIÓN  
**dibam**  
BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS  
GOBIERNO DE CHILE



**En recuerdo de Cecilia Gamboa Miño,  
profesora del Museo de la Educación Gabriela Mistral,  
gran impulsora del Congreso de Educación, Museos y Patrimonio,  
y de CECA-Chile**

**Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos  
CECA-Chile  
Inscripción Propiedad Intelectual N° 168103  
ISBN N° 978-956-244-196-4**

**Primera Edición Dibam, 2007  
Santiago de Chile**

## INDICE

<b>Presentación de Luis Alegría, Presidente ICOM Chile</b>	<b>10</b>
<b>Palabras de Beatriz Espinoza, Presidenta Comité de Educación y Acción Cultural, CECA- Chile.</b>	<b>13</b>
<b>Palabras de Nivia Palma, Directora de la Dibam</b>	<b>15</b>
<b>Ponencia magistral de Colette Dufresne-Tassé (Canadá), presidenta de CECA Internacional.</b>	<b>19</b>
<b>Primera mesa</b>	<b>25</b>
<b>Programa de Formación de jóvenes voluntarios de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia, Heliana Cardona, Oscar Gaona y Francisco Guerrero (Museo Nacional de Colombia).</b>	<b>26</b>
<b>Caracterización de los jóvenes voluntarios de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia, Francisco Guerrero (Museo Nacional de Colombia).</b>	<b>35</b>
<b>Proyecto Tarapacá: iniciativa para la reconstrucción del patrimonio arquitectónico del Norte Grande de Chile. Samuel Bravo, Bernardita Devilat, Verónica Illanes, Felipe Kramm, Álvaro Silva y Natalia Spörke (Pontificia Universidad Católica de Chile).</b>	<b>45</b>
<b>Segunda mesa</b>	<b>55</b>
<b>Educación intercultural en la comuna de La Pintana, Lautaro Cayupán (Dibam).</b>	<b>56</b>
<b>Museo de arte, ¿una extensión del aula?, Paula Caballería (independiente).</b>	<b>62</b>

<b>Tercera mesa</b>	<b>73</b>
<b>Pedagogía en el museo. ¿Cómo lo hacemos?</b> , Marcelo Poblete, María Isabel Torrejón y Carlos Troncoso (Museo Fonck, I. Municipalidad de Viña del Mar).	<b>74</b>
<b>Aprendamos a valorar nuestro patrimonio arqueológico</b> , Darío Aguilera (Museo de La Ligua).	<b>81</b>
<b>Martes 2 de octubre</b>	<b>89</b>
<b>Mesa internacional: Jóvenes y patrimonio</b> , José Hayakawa Casas (Perú)	<b>90</b>
Verónica Staffora (Argentina)	<b>99</b>
<b>Cuarta mesa</b>	<b>107</b>
<b>El ramal ferroviario Talca-Constitución: un sentido de pertenencia local</b> , Alejandro Morales Yamal (Museo O'Higiniano y de Bellas Artes de Talca, Dibam).	<b>108</b>
<b>Quinta mesa</b>	<b>113</b>
<b>La web como recurso de aprendizaje y creación de contenidos patrimoniales digitales</b> , María Eva Bustos (Subdirección Nacional de Museos, Dibam).	<b>114</b>
<b>Programa Educación a través del arte</b> , Claudia Villaseca (Fundación Telefónica Chile).	<b>124</b>
<b>Sexta mesa</b>	<b>129</b>
<b>Ciclos de charlas sobre entomología para el público mayor de 17 años realizados en el Museo Nacional de Historia Natural (2002-2005)</b> , Ariel Camousseight y Fresia E. Rojas (Museo Nacional de Historia Natural, Dibam).	<b>130</b>
<b>Aves y mamíferos que habitan en el entorno de la ciudad de Valdivia</b> , Marianela Poblete y Marta Cerda (Colegio Laico Valdivia y Universidad Austral de Chile, Valdivia).	<b>137</b>

<b>Séptima mesa</b>	<b>141</b>
<b>Creación de la UNAMP en la Universidad de la República Oriental del Uruguay,</b> Gabriela Morales (Universidad de la República. Montevideo, Uruguay).	<b>142</b>
<b>En busca del tesoro, metodología proyectiva para la educación informal,</b> Macarena Ruiz (Unidad de Patrimonio, I. Municipalidad de Viña del Mar).	<b>152</b>
<b>Octava mesa</b>	<b>157</b>
<b>Sala Recreativa del Museo de la Educación Gabriela Mistral, ¿se puede mediar la historia?,</b> Irene de la Jara y Natalia García-Huidobro (Museo de la Educación Gabriela Mistral, Dibam).	<b>158</b>
<b>Rescate del patrimonio intangible en la localidad de Pocuro de Calle Larga: apuesta-respuesta para un desarrollo local con identidad cultural,</b> Ximena Vidal y Francisco González (Programa Servicio País, Municipalidad de Calle Larga).	<b>170</b>







## PRESENTACIÓN II CONGRESO DE EDUCACIÓN, MUSEOS Y PATRIMONIO. JUVENTUD, MUSEOS Y PATRIMONIO

La realización del II Congreso de Educación, Museos y Patrimonio en las dependencias del Museo Histórico Nacional, los pasados 1 y 2 de octubre del presente año, ha significado un hito para ICOM-Chile y CECA-Chile, por ello esperamos que se constituya en una experiencia clave sobre la trascendencia de la labor educativa de los museos del país. Como integrantes de ICOM-Chile, nos parece fundamental la potenciación de certámenes de este tipo, que se enmarcan en nuestra línea de trabajo.

Reiteramos nuestros agradecimientos a quienes han colaborado en la realización de tan importante evento, muy especialmente a Nivia Palma, Directora de la Dibam, a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y la Embajada de Canadá.

Como Comité Chileno de Museos, organización no gubernamental adscrita a UNESCO, y por cierto al Consejo Internacional de Museos, ICOM Internacional, nos importaba vincular nuestras temáticas nacionales con las directrices generadas actualmente desde París. Lo anterior, como una forma de mantener actualizado el debate local en un marco de reflexión mundial, apoyados en esta red global de profesionales de los museos y la museología.

Desde ICOM-Chile hemos definido tres líneas de acción. Una centrada en el fomento de la asociatividad, otra referida a la formación y una tercera ligada a la reflexión y discusión.

El II Congreso de Educación, Museos y Patrimonio se enmarca claramente en estas líneas. En el caso de la primera, nos parece clave el fomento de la membresía a ICOM-Chile entre los profesionales de la museología y/o personas vinculadas a los museos y el patrimonio, así como en las instituciones museales y patrimoniales.

Por eso, la sola constitución de CECA-Chile ha significado todo un logro, en un escenario donde la falta de espacios de colaboración es una constante. Los objetivos a través de los cuales se constituye CECA-Chile son: Instalar la discusión sobre el rol del educador en el contexto museístico chileno, la consistencia de los proyectos educativos de los museos y las políticas de vinculación con la comunidad a través de la labor pedagógica; considerando que esta última función es una de las principales características de un museo contemporáneo y que usualmente es dejada de lado al momento de elaborar nuevos proyectos, dejándola circunscrita en muchos casos al servicio de visitas guiadas.

De hecho, la relación entre ICOM-Chile y CECA-Chile ha sido una constante tremendamente fructífera, debido a que desde un comienzo la conformación del Comité de Educación y Acción Cultural contó con el apoyo de la directiva de ICOM-Chile, e incluso Beatriz Espinoza ocupó ambos cargos durante el año 2006. A lo que se suma una continuidad que debe seguir

siendo una de las claves de la trascendencia que el rol educativo de los museos debe tener en nuestro país.

Para el tema de la formación, una iniciativa como este Congreso es especialmente significativa, y éste es un paso clave de diferenciación con la primera versión, ya que desde un principio buscamos contar con exponentes internacionales. Contamos ahora con la presentación de Colette Dufresne-Tassé, Presidenta de CECA International; Sonia Guarita, ex Presidenta de CECA Latinoamérica; Mirta Holguín, Coordinadora de CECA Argentina; José Hayakawa arquitecto peruano, encargado de la Dirección de Patrimonio Histórico Monumental del Municipio de Lima (2003-2005), y Verónica Staffora, antropóloga del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional de Buenos Aires.

Pero además, y debemos decirlo, la convocatoria excedió con creces nuestras propias expectativas, al manifestarse una importante demanda por participar de personas de distintos países de América del Sur, Argentina, Uruguay y Colombia, ya sea como asistentes y/o ponentes. A esto debe sumarse el interés surgido en nuestras regiones, de personas, instituciones y centros culturales.

Por ello, quedamos con la certeza de haber propiciado la conformación de un espacio de capacitación, ya que parte importante de las presentaciones aportaron nuevos enfoques, miradas y en algunos casos nuevas metodologías, desde un espíritu crítico constructivo. Por tanto, desde nuestra perspectiva,

esta segunda característica nos permitió avanzar hacia una zona donde fueron constantes el reconocimiento, la reflexión y la discusión de la problemática educativa en los museos, centros patrimoniales y educativos en su vinculación con la trilogía: **Juventud, Museos y Patrimonio.**

Debemos reconocer que ciertas decisiones tomadas durante la preparación del evento fueron claves en su éxito. Una de ellas fue definir una temática de trabajo, ya que habíamos experimentado en el I Congreso cómo la amplitud de la “cuestión educativa” entorpecía los niveles de reflexión y discusión, por lo que asumiendo el compromiso de vincularnos a las temáticas internacionales es que luego de una corta discusión al interior del grupo, nos inclinamos por la temática de la juventud, considerando para ello una serie de variables tanto internacionales como nacionales.

Aquellas opciones quedaron manifestadas en la primera circular de la convocatoria, que expresa gran parte de nuestros argumentos, los cuales estuvieron centrados principalmente en que, por un lado, ICOM Internacional y UNESCO habían mencionado el año 2006 como el año de la juventud, y que el Día Internacional del Museo (18 de mayo), se había consagrado a este segmento de la población. Además, se sumaba la coyuntura de reclamo de los jóvenes del país por una educación de calidad, lo que de alguna forma nos interpelaba, pues hemos asumido que la relación entre educación, cultura y patrimonio constituye una problemática de larga data en el país. Tensión dentro de la

cual los museos han asumido un rol pedagógico de primer orden, por lo que creemos que sus profesionales también tienen que aportar a la discusión sobre la realidad educativa del país.

Optamos por conformar una comisión académica de primer orden, para lo cual convocamos a especialistas de diversas realidades que tuvieran en común su vinculación con algunos de los aspectos del congreso, es decir: Juventud, Museos y Patrimonio. Dicha comisión quedó integrada por Cecilia Infante, Encargada de Educación de la Subdirección de Museos (Dibam); María Isabel Orellana, Directora Museo de la Educación Gabriela Mistral (Dibam); Luis Osandón, Coordinador de la Unidad de Educación Continua, Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Haydée Domic, Directora Planetario, Universidad de Santiago de Chile; Macarena Goldenberg, Coordinadora Área Educativa, Museo de Artes Visuales y Museo Arqueológico de Santiago; Julia Córdoba, Departamento de Antropología de la Universidad de Tarapacá. Además, de los integrantes de CECA-Chile, Valeria Vera, Patricia Herrera y Luis Alegría.

Queremos agradecer la disposición de cada uno de ellos por su profesionalismo y seriedad, teniendo en cuenta que su trabajo fue absolutamente voluntario. Esperamos que esta relación se mantenga en el tiempo y podamos contar con todos para una nueva oportunidad.

Del mismo modo, deseamos reconocer a cada una de las personas que han hecho posible la

realización de este II Congreso de Educación, Museos y Patrimonio: Juventud, Museos y Patrimonio. Nos disculpamos por aquellas cosas que son necesarias mejorar, sin duda que para todos y por cierto para nosotros en primer término, esta conferencia ha sido un gran aprendizaje. Por ello, para todos los que participaron enviando sus resúmenes y que por alguna razón no fueron seleccionados, nuestra gratitud y los dejamos convocados para una nueva oportunidad. Para quienes asistieron, para los que viajaron desde regiones, del extranjero, muchas gracias y reciban este texto como el resultado de una suma de voluntades.

Finalmente, dedicamos este trabajo a la profesora Cecilia Gamboa. Su partida ha significado un vacío en todos los integrantes de CECA-Chile, pues reconocemos en ella una de las fundadoras y articuladoras tanto de CECA-Chile como de la organización del primer y segundo congreso. Convencidos de la necesidad de un tercer congreso, nos despedimos de ella y de todos y todas.

**Luis Alegría Licuime**

**Profesor Departamento Educativo**

**Museo Histórico Nacional**

**Presidente ICOM-Chile**

## PALABRAS DE BEATRIZ ESPINOZA, PRESIDENTA DE EDUCACIÓN Y ACCIÓN CULTURAL, CECA-CHILE

Quiero iniciar esta presentación expresando mis agradecimientos a la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, en la persona de Nivia Palma; a la directora del Museo Histórico Nacional, Bárbara de Vos, que nos está acogiendo en estos momentos; a la Embajada de Canadá, que nos ha apoyado en la gestión; al Comité Chileno de Museos, que ha estado presente en forma muy activa en el desarrollo también como organizador; a nuestros invitados, a Colette Dufresne-Tassé, Presidenta de CECA International; a Sonia Guarita, ex Coordinadora para América Latina y el Caribe de CECA International; a José Hayakawa de Perú, que nos acompaña con su experiencia profesional; a todos los expositores que naturalmente hacen posible con su trabajo esta reflexión tan necesaria, y a ustedes por estar presente y formar parte de este grupo de trabajo, con el cual nos proponemos llegar a algunas conclusiones en nuestro tema fundamental: los jóvenes, la educación y principalmente los museos.

Cuando el año pasado estábamos definiendo la gestión y producción de este congreso, nos propusimos distintos temas como eje central, pero vivíamos una situación bastante particular que a ustedes puede hacerle mucho sentido, que era la “revolución de los pingüinos”. Nuestros estudiantes exigían a diferentes sectores de la sociedad la reflexión y el cambio en torno a los ámbitos fundamentales de la educación en Chile. Fueron momentos bastante tensos e importantes dentro del acontecer

nacional, que nos hicieron reflexionar sobre la necesidad de vincularnos con lo que estaba pasando con nuestra sociedad.

Por otro lado, nuestra institución matriz, que es el Consejo Internacional de Museos, ICOM, nos recomendaba que pusiéramos como tema de discusión y línea de acción en nuestro hacer cotidiano en los museos la preocupación de trabajar por y con los jóvenes. ICOM nos decía: la iniciación de los jóvenes en el universo museístico se logra haciéndolos participar en experiencias concretas, colectivas e innovadoras.

Para el Consejo Internacional de Museos las generaciones de recambio son un tema importante. También teníamos presente lo que la UNESCO nos decía en el I Foro para el Patrimonio de la Humanidad para América Latina que se había desarrollado en Lima, Perú, y donde había surgido como conclusión la idea que la educación sobre patrimonio en los jóvenes es una de las bases fundamentales del desarrollo sostenido.

Todos estos elementos, de alguna manera, nos hicieron tomar conciencia de que hay un grupo etéreo en nuestra sociedad y en el mundo que requiere que pongamos nuestra atención hacia ellos. Y definimos que nuestro tema fundamental sería los jóvenes, por eso estamos trabajando con ustedes en esto.

La verdad que para CECA-Chile, que es el Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural, de este Consejo Internacional de Museos de la UNESCO, el tema de la educación es el eje fundamental. De alguna forma somos un poco soñadores y optimistas, y tenemos el fuerte propósito de hacer de la educación y de los museos esa alianza necesaria para trabajar y generar un cambio. Creemos que las dos áreas –tanto los museos como la educación– producen cambios en el individuo. Y ese es nuestro propósito, abrir de alguna manera la reflexión, abrir ventanas a los jóvenes, generar el cambio en una posibilidad que les mejore la calidad de vida.

Agradezco a todos ustedes esta participación. Agradezco especialmente a la Dibam, hemos trabajado en conjunto para hacer posible esta reunión, y la participación de la Dibam ha sido fundamental para llegar a término con este trabajo que para nuestro mirar es esencial, necesario e imprescindible. Les doy las gracias nuevamente y los acompaño a trabajar estos dos días, alegres, optimistas y muy solidarios.

**Beatriz Espinoza,**

**Presidenta de Educación y Acción Cultural,  
CECA-Chile**

## PALABRAS DE NIVIA PALMA, DIRECTORA DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS (DIBAM)

Estimadas amigas y amigos:

El Congreso que hoy inauguramos en un esfuerzo conjunto con ICOM Chile y la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, espera constituirse en un espacio relevante de reflexión y reformulación de propuestas para abordar un tema fundamental: el cómo los museos contribuyen a hacer efectivo el derecho a la memoria y a la belleza que tiene cada niño/a y cada joven que habita nuestro país. Se trata de perder el tiempo conversando, para que en conjunto podamos abrir caminos creativos, aportar desde el patrimonio cultural o una parte de éste que se encuentra en los museos para enriquecer la mirada y el acervo cultural de nuestros jóvenes. Pero también se trata de cómo somos capaces de ser humildes y sabios para acoger la opinión de nuestros profesores y estudiantes, de nuestros jóvenes, para hacer del espacio museal y de su recorrido una experiencia grata, profunda y única.

Museos comprendidos, por cierto, como instituciones que recojan, valoren y difundan la memoria plural y diversa de nuestro país. Espacios culturales que investigan, conservan y difunden parte significativa de nuestro patrimonio natural y cultural, el cual es diverso y plural. Que hablan desde la afirmación de nuestros orígenes precolombinos, que no silencian la complejidad, violencia y discriminaciones que hemos vivido en nuestra corta o larga historia. Que tienen como centro establecer una dinámica de comunicación que

permita un encuentro íntegro de cada persona con los objetos contextualizados, y no el culto a los objetos de la colección. Museos de arte que junto con conservar y difundir las colecciones sean un actor fundamental en el necesario proceso de reflexión artística y de divulgación de propuestas actuales.

Como sabemos y queremos compartir con nuestros invitados internacionales, en nuestro país existen alrededor de 200 museos, que son muy pocos si uno piensa que Iberoamérica tiene sobre 10 mil museos y en Brasil son más de 2.600. Aquí, tenemos museos muy relevantes como el Museo de Arte Contemporáneo vinculado a la Universidad de Chile; museos privados como el de Arte Precolombino; muchos municipales y los tres nacionales, Museo Histórico, de Bellas Artes y de Historia Natural. Dependen de la Dibam, junto a 19 museos regionales y cuatro especializados. Estamos convencidos de que debe ser parte sustantiva de nuestra política pública instalar el museo como elemento relevante en los procesos educacionales formales e informales, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la universidad.

Más de un tercio del público de nuestros museos son estudiantes. Ello significa que a lo menos en los museos Dibam, alrededor de 500 mil estudiantes nos visitan cada año, pero hay que tener en cuenta que el mundo educacional, básico, medio y universitario del país

supera los cuatro millones de estudiantes. En este ámbito, hemos realizado importantes esfuerzos para convocar y atender al público estudiantil mediante un programa de visitas guiadas, sin embargo, es evidente que tenemos serias dificultades para instalar en el imaginario colectivo familiar la visita al museo como actividad atractiva y factible, y en el ámbito escolar y universitario no hemos logrado motivar a profesores, directores de establecimientos educacionales, a los jóvenes, a los académicos, para incorporar el espacio museal como instrumento y contenido del proceso educacional.

Estoy cierta de que es una gran oportunidad para hacerlo en el marco de la reforma educacional que vive nuestro país, y en el proceso tan profundo que están viviendo las universidades. En esta perspectiva me parece indispensable y justo destacar que, desde el año 2001, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos está impulsando un Plan Integral de Mejoramiento de nuestros museos regionales y especializados. La implementación de este plan está permitiendo generar una línea de base adecuada a los nuevos requerimientos de forma y de fondo, posibilitando una gestión museológica destinada como fin último a mejorar la calidad de vida de las personas. Nuestros museos han estado trabajando para la restauración y rehabilitación de sus espacios, pero también, para desarrollar nuevas propuestas museográficas. En este proyecto ya hemos inaugurado cuatro museos, estamos trabajando en varios este año, y esperamos culminar la tarea el año 2010.

Una dimensión central de este programa ha sido la participación ciudadana en la definición del museo y en su museografía. Esta participación que contribuye a la legitimidad y al arraigo comunitario del museo, se hace posible mediante una metodología participativa, que ha dado grandes resultados. Un aspecto no menor por cierto, es la comprensión de la necesidad de diálogo y trabajo de equipos profesionales multidisciplinarios en estos procesos de renovación museológica.

Por supuesto, a lo anterior se suma nuestra preocupación por abordar los ineludibles desafíos de respaldar, reformular, ampliar y fortalecer los tres museos nacionales, y desde ya este hermoso edificio del Museo Histórico que nos acoge ha vivido importantes procesos de modernización, inaugurando el año pasado una nueva propuesta del siglo XX. También hemos hecho trabajos muy significativos para conservar este edificio y tenemos grandes proyectos para ampliación de esta infraestructura patrimonial tan emblemática.

Además, como ustedes saben, la Dibam ha diseñado un plan de identificación de cada una de las colecciones, denominado SUR, el cual está siendo usado por muchos espacios museales y estamos colaborando en este ámbito con otros países de la región.

A esto se suma el proyecto Base Musa, que tiene como objetivo central construir una plataforma confiable de información sobre nuestros museos, a la cual ya se han adherido 80 instituciones, muchas de las cuales están aquí, y



esperamos que efectivamente de ahora al año 2010 podamos tener en esta red a todos los museos del país. Particularmente haremos una gran convocatoria para el año Iberoamericano de los Museos, que festejaremos el próximo año todos los países del mundo iberoamericano.

Pero es evidente que nuestro accionar no concluye allí, tenemos un gran desafío: cómo somos capaces de convocar al conjunto de nuestros compatriotas para que visiten y se apropien de sus museos. Anualmente en los museos de la Dibam se recibe un millón y medio de personas. Las visitas a los demás no se encuentran registradas oficialmente, sin embargo, una estimación podría llevarnos a la consideración que se duplica esta cifra a nivel nacional, registrándose aproximadamente tres millones de visitas en todos los museos. Y como todos recordarán, ya somos un país con 16 millones de habitantes.

Como Dibam hemos tomado medidas conducentes a asegurar el acceso equitativo a las personas con mayores carencias económicas, y para ello hemos establecido la gratuidad para niños, estudiantes de enseñanza básica y media, entrada rebajada para adultos mayores, y por cierto, hemos consagrado el año pasado la gratuidad de la asistencia a museos para los profesores, independientemente que vayan en visitas guiadas o en términos personales.

Al mismo tiempo con ICOM y todos los museos de nuestro país, estamos relevando el Día Internacional del Museo como una gran oportu-

nidad para convocar a la ciudadanía. Asimismo, estamos preparando una campaña publicitaria masiva en el marco del año Iberoamericano de los Museos el 2008.

Sin embargo, estamos convencidos de que debemos desarrollar un trabajo sostenido de comunicación e invitación, de manera atractiva y simple, para convocar a los diversos públicos potenciales a nuestros museos. Nos anima el propósito de lograr que al menos una vez al año, cada persona que vive en Chile visite un museo, y estamos trabajando para que deseen volver.

Sabemos que debemos combinar distintos elementos y estrategias, pero estamos decididos a convocarlos. En esta perspectiva, como lo he señalado anteriormente, estamos persuadidos de que nuestros museos deben ser reconceptualizados, y por ende, con la participación de equipos profesionales multidisciplinarios y la comunidad en que se insertan, y desde la cual hablan, deben redefinirse sus espacios, ser pensados de una manera atractiva para que dialoguen con el público, con mucho respeto y valoración de la pluralidad, de la diversidad cultural, la inclusión histórica, estética y social en el relato. Exposiciones interesantes, guiones redactados para contextualizar y relevar los objetos, con textos comprensibles y legibles para todo público, con atención respetuosa y acogedora, ofreciendo y posibilitando el conocimiento profundo de las colecciones y el resultado de la labor de investigación y reflexión.

Finalizo agradeciendo el trabajo conjunto, la participación de Luis Alegría, presidente de ICOM Chile, de Beatriz Espinoza, presidenta del Comité de Educación y Acción Cultural (CECA Chile), y de todos ustedes que participan de este debate. Creo que tenemos un gran desafío de aquí a diez años más.

**Nivia Palma,**

**directora de Bibliotecas, Archivos y Museos  
(Dibam)**

**Ponencia magistral de  
Colette Dufresne-Tassé  
(Canadá), presidenta de  
CECA Internacional.**

## JÓVENES Y MUSEOS: CÓMO PROVOCAR UNA RELACIÓN EXITOSA

La Presidenta del Comité Internacional por la Educación y Acción Cultural (CECA) Collette Dufresne-Tassé<sup>1</sup>, realizó una ponencia magistral centrándose en la problemática relación entre los jóvenes y los museos. Dando cuenta además de tres experiencias de museos dirigidas a jóvenes, consideradas por ella como exitosas<sup>2</sup>.

En primer término, la investigadora reflexionó acerca de por qué los jóvenes frecuentan poco los museos. No aborda el tema desde una exposición introductoria clásica, en la que se retratan los principales aspectos acerca de un tema, pues –según ella– ese tipo de conferencias rara vez desembocan en ideas nuevas, sino más bien en la presentación de ciertos casos exitosos en esta materia y en los principios que favorecieron el éxito de estas actividades.

Partió de una constatación, a su juicio, bastante desagradable: *“los jóvenes van poco al museo”*, incluso si han elegido una carrera artística, entendiendo por jóvenes el tramo de edad comprendido entre los 13 y los 20 años.

Encuestas europeas y norteamericanas recientes demuestran que los jóvenes participan de numerosas y variadas prácticas culturales:

cine, teatro, música clásica, rock y lectura, entre otras, además de ver televisión y utilizar juegos electrónicos. También visitan museos, pero es una de sus actividades menos frecuentes, no importando a qué grupo social pertenezcan. Estos mismos estudios señalan que estos jóvenes, cuando eran niños visitaron los museos con sus profesores, por lo menos tres, y hasta 10 veces, durante su proceso escolar.

Ahora bien, otros estudios han demostrado que el gusto por una actividad se desarrolla con su práctica. Entonces, de acuerdo a esto, ¿diez veces sería un número demasiado restringido de visitas?, ¿estas visitas fueron demasiado cortas o muy espaciadas unas de otras para que se desarrollara el apetito por los museos?, ¿o será que existe algún otro tipo de razones? En Canadá, dado el escaso tiempo escolar disponible para dedicarlo a actividades alejadas de los programas escolares, los estudiantes quizá tienen muy poco tiempo para descubrir lo que caracteriza una visita museal: un encuentro libre, personal, fascinante, que les revele un mundo diferente del suyo, un mundo exótico.

Para que la percepción de la visita al museo cambie es necesario trabajar con los profesores y con los funcionarios de nuestros ministerios

<sup>1</sup> Texto traducido por la Directora del Museo de Educación Gabriela Mistral, María Isabel Orellana.

<sup>2</sup> Nota de la traductora: este texto constituye una traducción resumida de la clase magistral, por lo que algunos de los puntos expuestos no se tratan tan extensamente como lo hiciera la conferencista en su presentación.

de Educación para convencerlos de que desarrollar la escuela sin el museo no soluciona los problemas escolares, por el contrario, eso priva a los niños de una verdadera iniciación a una institución que podría enriquecer su experiencia a lo largo de sus vidas, formar ciudadanos más sabios e, incluso, formar trabajadores más competentes.

Estos antecedentes están lejos de agotar las explicaciones posibles que dan cuenta de las razones de la débil presencia de los jóvenes en los museos, sobre todo las más de fondo. Para tratar exhaustivamente este tema, se necesitan todavía más investigaciones en otros países, que permitan tener un panorama global de sus múltiples causas.

Por el momento nos detendremos en algunas soluciones, tres experiencias muy diferentes unas de otras, que consiguieron atraer a los jóvenes y procurarles una visita fascinante; éstas son:

- Las noches para la juventud ofrecidas por el Museo del Louvre;
- La exposición “Anatomía de un asesinato” ofrecida por el Centro de Ciencias de Montreal; y
- La exposición “Gratia Dei, los caminos de la Edad Media”, preparada por el Museo de la Civilización de Québec, que se podía visitar identificándose con un personaje característico de la época.

## 1. Noches para la juventud ofrecidas por el Museo del Louvre

Desde hace algunos años el Louvre invita especialmente a los jóvenes al museo una noche por mes. Gracias a un acuerdo con la carrera de museología de la Escuela del Louvre, éstos son atendidos también por un “guía joven” (22-23 años), que antes de estudiar museología ha efectuado al menos tres años de estudios en historia del arte. Este joven fue formado previamente por dos profesores de la escuela para acompañar grupos de niños entre 4 y 6 años.

Algunos signos que hablan del éxito de esta actividad son que desde el comienzo estas noches en el museo fueron bastante concurridas y su frecuentación se basó principalmente en la difusión “de boca en boca”.

En cuanto a las características de esta actividad, destacan dos:

- A. Un fuerte poder de atracción porque es un joven el que dirige la visita y presenta las obras según los gustos de los jóvenes, desarrollando con ellos lazos de camaradería entre pares.
- B. Un comportamiento particular de los guías, en el que destacan acciones como dejar al grupo ir donde ellos van, empezar la visita como ellos la entienden y realizar una explicación corta, mantener al grupo en la sala en que se detiene, para evitar visitas del tipo “dos cuadros por sala” o “mirar a la derecha y a la izquierda”. Además, aprovechan las interacciones del grupo para profundizar poco a poco el tema abordado.

Los factores de éxito se basan en el poder de atracción de la oferta (posibilidad de informarse de manera placentera y posibilidad de socialización) y la particularidad de la misma (libertad asistida, distancia con lo cotidiano, universo integrado y coherente, comprensión de un universo determinado, etc.).

Las otras dos experiencias, aun cuando recurren a medios muy diferentes, como veremos a continuación, tienen las mismas características que el ejemplo recién descrito.

## 2. La exposición “Anatomía de un asesinato” ofrecida por el Centro de Ciencias de Montreal

Se trata de una exposición esencialmente interactiva, basada en la manipulación realizada a partir de diferentes dispositivos o puestos de trabajo, situados en una sala que puede acoger aproximadamente a 100 personas a la vez. Al comenzar la actividad se le explica al público que una mujer ha sido asesinada y son 30 los sospechosos.

En cada estación de trabajo hay indicaciones simples y fáciles de comprender, las que son acompañadas con información sobre la importancia en la progresión de una investigación. Además, cada visitante puede trabajar solo o en grupos de 2, 3 ó 4 personas y cada estación aporta un índice. Al final de la sexta estación, si los participantes trabajaron bien tienen suficiente información como para identificar al culpable. En la séptima estación, es posible verificar si el culpable que se ha identificado

es el correcto. Si no lo es, se puede recomenzar de acuerdo a los errores cometidos. Si el visitante ha acertado, accede a un lugar en el que se ve la declaración del culpable, el que expone también los motivos de su crimen.

Los factores de éxito de esta actividad son básicamente los mismos del ejemplo precedente: la posibilidad de hacerla en pequeños grupos (elemento de sociabilidad atrayente), el contexto de libertad asistida, el hecho de visitar el museo para realizar algo preciso, el carácter lúdico y substancial de la oferta a causa del descubrimiento de un cierto número de test demandados por el investigador, más su base científica, la utilización intensiva del museo y la construcción de un universo integrado en torno a un sujeto preciso.

## 3. La exposición “Gratia Dei, los caminos de la Edad Media” del Museo de la Civilización de Québec

Se trata de una gran exposición enciclopédica organizada por cinco museos que abordan un gran número de aspectos relativos a la Edad Media, los que no estaban integrados sino superpuestos. Presentaba además gran cantidad de textos –aproximadamente cinco horas de lectura–.

A la entrada de la exposición a cada visitante se le entregaba un palm –computador en miniatura– que les permitía realizar una visita bajo el ángulo de un personaje característico de la Edad Media: monje, mercader, campesino

no o caballero. El instrumento le indicaba a los visitantes hacia qué lugar dirigirse y en qué orden, entregándoles información adaptada a su recorrido.

En relación a las características de la actividad, entre las principales se cuentan las siguientes:

- A. Como el uso del palm es individual, no hay elementos de sociabilidad.
- B. Al igual que las anteriores, esta actividad ofrece una libertad asistida, la libertad está dada por el hecho de que cada joven puede escoger su personaje.
- C. Las indicaciones conducen a los jóvenes a limitar el número de objetos de museo considerados durante la visita, es decir, a mirar con una finalidad.
- D. La finalidad consiste en profundizar en un personaje y su universo.
- E. El joven construye poco a poco este universo. Al final del juego, se encuentra con formas integradas de ver la Edad Media.
- F. Durante toda la visita el joven realiza el ejercicio de imaginar su personaje y ver las cosas desde este punto de vista.

## Conclusión, principios de acción y perspectivas

Las tres experiencias presentadas nos conducen lejos de lo que habitualmente se presenta como los intereses o las necesidades de los jóvenes, por ejemplo los temas relativos al amor o la sexualidad. Sus resultados fueron analizados de manera rigurosa y permiten

descubrir otras necesidades y otros intereses. Pero, ¿cuáles son estas necesidades? Principalmente, salir de su cotidianidad, en particular el universo en que los medios de comunicación los encierran, un universo donde incluso lo exótico aparece sin atractivo, con ideas superficiales presentadas tan rápidamente que no tienen ninguna coherencia. Contrariamente, los jóvenes desean –sin poder expresarlo fácilmente– verdadero exotismo, que los conduzca lejos, a la casa del otro, en su propio mundo. Buscan algo grandioso, sublime incluso, que los capture por su grandeza y su fuerza, un mundo que abarque desde ellos hasta el infinito, un mundo que podamos organizar y manejar intelectualmente.

Algunos principios de concepción de ofertas museales adaptadas a estas necesidades y aspiraciones de los jóvenes son los siguientes:

1. Una oferta atrayente (aunque este elemento no es absolutamente necesario).
2. Una popularidad que va creciendo gracias a los mismos jóvenes (la voz que pasa de persona a persona).
3. La posibilidad de encontrarse entre jóvenes (aunque tampoco la presencia de este elemento sea absolutamente necesaria).
4. Una oferta museal que le otorga una verdadera finalidad a la visita de la sala de exposiciones.
5. Una oferta seria, pues el museo es una institución y esperan encontrar en ella algo profundo.

6. Una oferta que presenta un fuerte grado de exotismo para los jóvenes (un mundo que no es el suyo).
7. Una oferta que une libertad y apoyo, pues tenemos necesidad de apoyo cuando nos aventuramos en un mundo extranjero.

En relación al tipo de apoyo que se debe ofrecer, cabe destacar lo siguiente: la oferta debe presentar la información de manera que se favorezca la fascinación, una oferta que al ir de un museo a otro, poco a poco agregue ideas que se integren unas con otras, que terminen por construir otro universo delimitado y coherente. Las ventajas de este universo son variadas: es fácil de comprender a medida que se desarrolla; al final, el joven siente que lo maneja intelectualmente y se siente más competente; toda la actividad de observación, de descubrimiento, de comprensión fascinada, y de manejo permite desencadenar una gran variedad de placeres muy apreciados por los jóvenes.

Los principios aquí señalados permiten ver que algo hemos progresado, pero falta todavía mucho por hacer, pues si bien las experiencias analizadas conducen a los jóvenes a participar de ellas, no los conducen a visitar el resto de los museos ni a volver a los mismos sin ser solicitados nuevamente. Esto, sin duda, da cuenta de que se deben realizar nuevas investigaciones, que permitan aportar mayor cantidad de elementos para el análisis de la relación entre jóvenes y museos.

### **Colette Dufresne-Tassé**

**Presidenta de CECA Internacional y coordinadora de la Maestría en Museología de la Universidad de Montreal, Canadá.**



# PRIMERA MESA

**Programa de Formación de jóvenes voluntarios de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia,** Heliana Cardona, Oscar Gaona y Francisco Guerrero (Museo Nacional de Colombia).

**Caracterización de los jóvenes voluntarios de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia,** Francisco Guerrero (Museo Nacional de Colombia).

**Proyecto Tarapacá: iniciativa para la reconstrucción del patrimonio arquitectónico del Norte Grande de Chile.** Samuel Bravo, Bernardita Devilat, Verónica Illanes, Felipe Kramm, Álvaro Silva y Natalia Spörke (Pontificia Universidad Católica de Chile).

## PROGRAMA DE FORMACIÓN DE JÓVENES VOLUNTARIOS DE LA DIVISIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL DEL MUSEO NACIONAL DE COLOMBIA

### Presentación

La formación de personal cualificado que atienda los diferentes segmentos de público que asisten a los museos es una tarea que tradicionalmente ha estado en manos de sus divisiones educativas. En algunos casos, las actividades de éstas se concentran en la atención de visitantes con necesidades especiales, público infantil, diseño de materiales pedagógicos, etc. Cualquiera que sea la estrategia, ella se sostiene en la preparación de personas generalmente voluntarias, quienes después de una etapa de inducción entran a ser parte del equipo de trabajo.

En este caso, la División Educativa y Cultural, DEC, del Museo Nacional de Colombia, MNC, prepara jóvenes universitarios voluntarios para que estén en capacidad de prestarle atención a sus diferentes tipos de público: infantil, adolescente y adulto; universitario, extranjero y con necesidades especiales. La formación de este equipo debe hacerse en la misma institución mediante la interacción diaria con el público, el trabajo cotidiano con sus colecciones y el estudio académico riguroso de ellas, buscando estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas a cada necesidad.

Toda aquella persona que presta los servicios de la DEC con estas características es denominada monitor docente y debe empezar su proceso con el Programa de Formación de

Jóvenes Voluntarios, PFJV, eje central de este documento.

La estrategia de formación de voluntarios viene aplicándose con excelentes resultados hace unos diez años, haciéndose necesario el despliegue de una logística de convocatoria, selección, preparación, investigación y trabajo con público. En ese lapso de tiempo los servicios brindados por la DEC han aumentado no sólo en número sino en diversidad, lo que ha ido generando cambios en los perfiles de las personas que se requieren para cubrir tal oferta, así como la estructura y el desarrollo del PFJV.

La experiencia acumulada durante los últimos siete años en el diseño, preparación y puesta en marcha del PFJV es presentada en adelante, con lo que se busca dar a conocer la estrategia que el MNC y su DEC tienen para ofrecer excelentes servicios educativos a su público visitante, sirviendo como modelo a seguir por otras instituciones de la misma naturaleza.

### Antecedentes

De acuerdo con el International Council of Museums, ICOM<sup>1</sup>, la colección y la misión del museo de adquirir, conservar, comunicar y exhibir, tienen como propósito el “estudio, educación y deleite”, del público, siendo éstos, asimismo, sus compromisos sociales. De ahí

que educar es una de las funciones más importantes de una institución museal.

El trabajo educativo, didáctico y pedagógico que actualmente se lleva a cabo es el resultado del esfuerzo conjunto de los diferentes grupos de trabajo que han intervenido en la DEC desde su creación, a comienzos de la década de los noventa. Y, si en un principio se pensó que los diferentes esfuerzos de esos equipos debían estar encaminados a servir de complemento a la formación formal y no formal, se ha venido imponiendo la perspectiva de considerar la educación en el museo como una actividad diferente a ellas, en cuanto al modo y a las características con las cuales se ofrece.

Es ahí cuando nace la idea de crear un espacio dedicado a la formación de jóvenes voluntarios en la DEC del MNC. Ésta se da como parte de la solución a las necesidades de crear y atender servicios al público sin tener un presupuesto suficiente para pagar sueldos a las personas que requerían ser contratadas, como sucede en casi todos los museos, combinándose con la intención de algunos estudiantes universitarios y otros tantos profesionales por apoyar al MNC en sus distintas tareas y, de paso, poner en práctica sus conocimientos académicos.

El programa educativo al que se hace referencia tiene que ver no sólo con todas las áreas

que conforman el museo, y así con las funciones de adquirir, conservar, comunicar y exhibir, sino que se encuentra circunscrito al trabajo con los diferentes tipos de público, el diseño de un plan de preparación de monitores que incluya su interacción con las colecciones y, de manera complementaria, con actividades de difusión cultural, capacitación para docentes, diseño conceptual de materiales y proposición de modelos de visita comentada y, la planeación y puesta en marcha de la forma como se interactúa con el público y la información que se le suministra durante las exposiciones temporales, complementando así las funciones que al respecto cumple la subdirección y demás divisiones del MNC.

## Convocatoria

Paralelamente a los cambios en la estructura, metodología y tiempo de desarrollo de los cursos de voluntariado, que en un principio se abrían semestralmente, las convocatorias también han presentado cambios y, hoy en día se realizan una vez, anualmente.

Actualmente, la convocatoria se publica tanto en medios escritos de comunicación como en la página web del MNC, en el mes de enero, indicándose los requisitos y permitiendo descargar el formulario respectivo de inscripción para ser enviado vía correo electrónico o para entregar personalmente antes de una fecha

---

<sup>1</sup> International Council of Museums (ICOM), Código de ética profesional de los museos. Bogotá; Instituto Colombiano de Cultura, Museo Nacional de Colombia. 1997. 53 p. p. 14.

específica. Para el año 2007 se buscó que los aspirantes a ser parte del grupo de voluntarios de la DEC cumplieran requisitos como:

- Tener entre 20 y 25 años de edad.
- Hablar al menos un segundo idioma, aparte de español.
- Haber cursado mínimo sexto semestre de cualquier programa de educación superior.

Cerrada la convocatoria se evalúan los formularios recibidos para descartar aquellos que no cumplan con los requisitos y se cita a quienes aprueban este filtro para rendir una prueba que evalúa conocimientos generales acerca del museo, su historia, sus colecciones y su edificio, así como la visión que cada quien tiene de la labor de un voluntario y la función educativa museal, finalizando con la traducción de un texto relacionado con el tema, del español al idioma que el aspirante ha mencionado conocer.

Después de evaluar cada prueba y darle a conocer a quienes han obtenido puntajes mínimos requeridos que pueden iniciar el PFJV, se envía el plan de estudio, bibliografía y cronograma de actividades a realizar en un curso que durará ocho meses, distribuidos temáticamente en tres ciclos, alcanzando un total de 108 horas, aproximadamente.

Es de aclarar que en todo este proceso, desde la planeación del PFJV hasta la retroalimentación final, intervienen tanto la jefa de la división de la DEC, Ángela Santamaría desde el año 2003, como los coordinadores del mismo curso, Heliana Cardona, Francisco Guerrero y Oscar Gaona.

## Objetivos

El objetivo principal del programa es formar los monitores docentes para la DEC del MNC, quienes deben poseer un mínimo de conocimientos acerca de las colecciones del Museo, su público y las estrategias pedagógicas de la DEC.

Como objetivos secundarios se busca:

- Mantener una constante renovación de jóvenes que estén interesados en vincularse con el MNC y deseen ampliar sus conocimientos apoyados en el estudio continuo de sus colecciones.
- Ofrecer al público diferentes posibilidades de recorrido por el museo e interacción con la colección, de manera que cada visita sea dinámica y llene las expectativas y necesidades del espectador.

## Desarrollo del PFJV

El programa se desarrolla en tres grandes ciclos, organizados de tal manera que el futuro monitor docente vaya profundizando sus conocimientos y adquiriendo habilidades tanto didácticas, lúdicas y pedagógicas, como en manejo de público y de las colecciones del museo. Así que para llegar a ser monitores, los voluntarios deberán aprobar los objetivos de los tres ciclos y demostrar al finalizar el curso todo lo aprendido con anterioridad

### Ciclo 1:

En este ciclo se persigue alcanzar los siguientes objetivos:

- Llevar a cabo una visita introductoria responsable, bien documentada y versátil a las colecciones permanentes del Museo Nacional, a partir de un guión personal desarrollado durante el ciclo.
- Acercarse a los fundamentos de la museología y de las otras disciplinas y ciencias afines a la misma, pero familiarizándose particularmente con el Museo Nacional de Colombia y su epistemología, su gnoseología y su método.
- Iniciar el estudio del objeto como elemento estructurante de la entidad museo.

Es necesario aclarar que se le denomina Guía Introductoria al servicio educativo mediante el cual se dan las indicaciones más importantes acerca del origen del MNC, la historia del edificio actual, la distribución de las salas, la propuesta museográfica, la conformación de las colecciones y las posibilidades de recorrido que cada visitante pudiera realizar.

Desde la primera sesión y las demás de este ciclo, los aspirantes a monitores docentes deben presentar una guía introductoria, a través de la cual los coordinadores del PFJV van evaluando en cada uno de ellos aspectos de su expresión corporal y oral, manejo de grupo

y la cantidad, calidad y pertinencia de la información suministrada en cada presentación. Esta parte del curso la hacen inicialmente, de forma interna, frente a los demás voluntarios, mientras van acumulando conocimiento en la manera de abordar el público.

Después de cada una de las pruebas se hace retroalimentación personal y luego se publican los resultados obtenidos a través de una tabla incluida en la página web del MNC, para que cada integrante del curso pueda hacer seguimiento a su proceso.

La prueba final para aprobar este ciclo y poder continuar con el programa de formación es realizar una guía introductoria ante público en un día en que la entrada al Museo Nacional es libre, por tanto, acude al mismo una gran cantidad de visitantes. Esta condición se da el último domingo de cada mes, posibilitando así, que cada uno de ellos pudiera realizar varias veces la guía introductoria e ir adquiriendo mayor confianza en sí mismos y mejorando la forma de desenvolverse ante los asistentes.

### Ciclo 2:

En este ciclo se persigue alcanzar los siguientes objetivos:

- Realizar al menos una visita taller, después de elegir uno los materiales didácticos desarrollados en la DEC (Arqueólogo reportero y pintor, Sociedad de viajeros del mundo, Huellas, rastros y rastros, etc.), y especializarse en él.

- Profundizar en los estudios de público, a través del seguimiento de talleres, identificación de público específico, elaboración de un diario de campo con base en las observaciones hechas en sala.
- Acercarse a la DEC del MNC, sus funciones, servicios, así como sus herramientas didácticas, educativas y pedagógicas.

En este caso, se precisa que el Taller Etnográfico es la actividad cuyo objetivo es hacer que los voluntarios identifiquen los diferentes tipos de público que asiste al MNC en cuanto a sus condiciones socio-económicas, edad, sexo, posibles motivos de visita, el nivel aproximado de conocimiento previo acerca del museo y sus colecciones que pueda tener cada individuo, así como sus recorridos a través de las salas.

La tarea de estudiar los diferentes tipos de público empieza a desarrollarse con el Taller Etnográfico, que se hace a un grupo de visitantes de libre elección por el voluntario, con el fin de ir habituando a los futuros monitores docentes a observar también las personas que visitan el museo y a quienes, muy seguramente, van a atender.

De esta actividad se debe hacer un informe socializado con el resto de participantes del PFJV, para poder hacer mutua retroalimentación y que ellos mismos se den cuenta de la gran diversidad de personas que acuden y de lo importante que es entablar algún tipo de comunicación previa y saber cómo abordarlos.

Paralelamente al estudio de públicos, los coordinadores del PFJV presentan a los voluntarios los talleres educativos que el MNC ofrece a sus visitantes, para que cada integrante del curso escoja mínimo uno, analice su desarrollo, estudie sus piezas y haga el recorrido con el fin de ir conociendo otros de los servicios que se ofrecen.

Durante el último tercio de este ciclo, los integrantes del PFJV empiezan a hacer talleres con público. Desde esta instancia en adelante se cuenta con el apoyo y acompañamiento de monitores docentes cuya antigüedad y experiencia les permite complementar la orientación a los nuevos voluntarios en el momento de enfrentar las dificultades típicas (pánico escénico, olvido de información, indisciplina del grupo, etc.), al iniciar estas primeras actividades.

Al igual que en el primer ciclo, se hace en éste un seguimiento evaluativo de los talleres para mirar el manejo del grupo, el conocimiento y la calidad de la información suministrada por el voluntario, la utilización de diferentes didácticas para realizar los recorridos mucho más atractivos para el público y la improvisación dentro del mismo.

Con estas prácticas se busca que los voluntarios afiancen sus aptitudes como mediadores y sujetos de conocimiento y que descubran la forma de manejar las diferentes necesidades del público y sus intereses, sin descuidar la tarea que realizan.

### Ciclo 3:

#### Objetivos:

- Realizar una visita comentada general a la colección permanente del Museo Nacional, a partir de dos estaciones museográficas seleccionados en cada uno de los pisos (en total seis objetos para una visita de una hora de duración en promedio).
- Hacer un estudio de las colecciones permanentes del Museo Nacional, fundamentado en las lecturas recomendadas, en la conformación de grupos de trabajo, en el levantamiento de planos museográficos y temáticos por salas y en la articulación de una visita comentada por cada uno de los grupos.
- Elaborar un guión de visita comentada a la colección permanente del Museo Nacional, develando el criterio curatorial y museográfico de las salas y del museo en su totalidad. Para ello se recurrirá al conjunto de la colección; tanto la expuesta como aquella que se encuentra en reservas, a los guiones museográficos y curatoriales y a las discusiones de las lecturas.

La visita comentada general es el servicio que la DEC del MNC ofrece al público haciendo un recorrido por las salas de la colección permanente y mostrando los diferentes momentos históricos en Colombia, mediante el análisis de algunos objetos emblemáticos exhibidos, que facilitan la identificación de algunos procesos característicos de una época, profundi-

zando en los contenidos de las exposiciones permanentes.

Junto con los futuros monitores docentes y buscando que se vayan habituando a interactuar con el público mientras realizan sus visitas comentadas, los coordinadores del PFJV van analizando cada una de las salas de la colección permanente en cuanto a temas importantes y secundarios, piezas y estaciones representativas, propuesta museográfica y dificultades del recorrido, en cada una de ellas.

Teniendo en cuenta que la colección permanente está dispuesta en diecisiete salas, distribuidas en tres pisos y museográficamente en un orden cronológico que comprende piezas datadas desde el año 12000 a.C. hasta mediados del siglo XX y, formando cuatro colecciones (Historia, Arqueología, Arte y Etnografía), los voluntarios deben estructurar una visita comentada basada en dos estaciones por piso.

La prueba final de este ciclo es también la de PFJV. En ella se evalúa todo lo aprendido en el curso y consiste en presentar la visita comentada de seis estaciones a lo largo de los tres pisos ante el resto de compañeros, los coordinadores, la jefa de la DEC y, eventualmente, público. Quienes la aprueben reciben una certificación oficial del MNC que los acredita como monitores docentes de la DEC.

Una vez terminado y aprobado el PFJV, los nuevos monitores docentes tienen la posibilidad de ser contratados de acuerdo con la demanda de servicios educativos que tenga la DEC y

la cantidad de público que esté asistiendo al MNC, obteniendo a cambio una retribución económica. Igualmente, puede participar en los cursos de preparación previos a las exposiciones temporales y aspirar a ser contratado para trabajar en ellas, recibiendo algún tipo de retribución, pero bajo idénticas condiciones de investigación, participación y evaluación que eventualmente le permitirán hacer parte de los equipos que apoyan desde el área educativa, esta función del museo.

### Proyecciones

En la actualidad se intenta ampliar la convocatoria del voluntariado a personas discapacitadas y se diseña, con la ayuda de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, nuevos materiales didácticos que acerquen el museo a la escuela y se convierta aún más en una herramienta de común aprendizaje y abierto a nuevas posibilidades de lectura.

De otra parte, se pretende dar continuidad al PFJV a través del estudio de las colecciones en otros idiomas y la realización de visitas especializadas (temas específicos), buscando profundizar los contenidos vistos en el curso y aprovechar el conocimiento de la lengua extranjera que cada monitor docente tiene.

### Dificultades

Normalmente, durante la convocatoria, a pesar de la claridad de términos y condiciones en

los requisitos, se presentan personas que ven una oportunidad laboral, aumentando con ello la cantidad de formularios recibidos e incrementando el proceso inicial de evaluación de perfiles.

Además, durante todo el PFJV se observa que lo heterogéneo del grupo hace que a algunas personas se les facilite interactuar con niños, a otras con adolescentes y los demás con adultos, lo que genera el tener que buscar la forma en la que todos sean capaces de trabajar con cualquier tipo de visitante.

Finalmente, una de las mayores dificultades del PFJV es el alto porcentaje (aproximadamente el 60%), de personas que deciden no continuar con el proceso. En algunos casos se debe a falta de tiempo de los participantes; en otros, por el nivel de exigencia que el curso tiene y muchos de los jóvenes que empiezan, simplemente no pueden con el grado de dificultad.

### Conclusiones

- Gracias al PFJV se puede renovar el grupo de personas que conforman parte de la DEC, alcanzando con ello nuevas ideas de investigación alrededor de la colección permanente, propuestas de aumentar la calidad en los talleres didácticos y en general, mejores resultados en los servicios educativos.



- A pesar de lo extenso, profundo y exigente del PFJV, se ha logrado consolidar un equipo de personas motivadas y comprometidas con el trabajo diario de la DEC, pues el hecho de ir semanalmente al MNC crea el hábito de apropiarse por completo del espacio.
- A través del PFJV, el MNC y su DEC abre las puertas a la juventud para que se hagan partícipes del estudio, fomento y protección del patrimonio de manera responsable, consciente, creativa y dinámica, cambiando, de paso, la imagen de los museos como instituciones obsoletas y poco interesantes.

## Bibliografía

Ballart, J. El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona: Ariel, 1997. 268 p.

Calaf Masachs, R. Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Gijón: Trea, 2003. 175 p.

Código de Ética profesional de los museos. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Museo Nacional de Colombia, 1997. 53 p.

Coloquio Nacional “La educación en el museo”. Memorias del Coloquio Nacional “La educación en el Museo Nacional de Colombia: desarrollo y proyección de la misión educativa en el Museo Nacional de Colombia”. Bogotá. Ministerio de Cultura, Museo Nacional de Colombia, 2001. 154 p.

Guerrero Giraldo, Francisco. Los Voluntarios de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 2007. 13 p. (doc. no publicado)

Guerrero Giraldo, Francisco. Programa de Formación de Monitores de la División Educativa del Museo Nacional de Colombia. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 2006. 23 p. (doc. no publicado)

Hooper-Greenhill, E. Los museos y sus visitantes. Gijón: Trea, 1998. 259 p.

Matiz López, P. J. y Ovalle Bautista, A. Conservación preventiva en museos: evaluación de riesgos. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2005. 236 p.

Museo Nacional de Colombia. División Educativa y Cultural. Programa Básico de Formación 2007. Curso de Voluntariado. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 2007. 20 p. (doc. no publicado)

Pastor Homs, M. I. Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Barcelona: Ariel, 2004. 187 p.

Rivière, H. G. La museología: curso de museología, textos y testimonio. Madrid: Akal, 1989. 533 p.

Segura, M. Itinerario del Museo Nacional de Colombia: 1823-1994. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 1995. 2 v.

Simposio Internacional y IV Cátedra anual de Historia “Ernesto Restrepo Tirado”. Museo, memoria y nación: misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2000. 483 p.

### **Heliana Cardona Cabrera**

Realizó sus estudios de Artes Visuales entre 1999 y 2004 en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y ha trabajado como voluntaria y posteriormente como monitora permanente en la División Educativa del Museo Nacional de Colombia; en el cual ha apoyado las diferentes actividades educativas y exposiciones temporales de la misma desde el año 2003. Asimismo, fue una de las coordinadoras, junto con Francisco Guerrero y Oscar Gaona del Programa de Formación de Jóvenes Voluntarios durante el año 2007 y como resultado de esta experiencia es la ponencia presentada en este II Congreso de Educación. Museos y Patrimonio.

### **Francisco Guerrero Giraldo**

Trabaja con la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia desde hace cinco años. Durante ese tiempo ha participado en el proyecto de voluntariado del cual ha sido uno de sus coordinadores. También ha elaborado algunos de los materiales básicos para dicho curso y preparó una monografía en la cual realizó una caracterización de los voluntarios.

### **Oscar Franklim Gaona Rico**

Profesional en Ciencias de la Información de la Universidad del Quindío (Colombia). Coordinador de Biblioteca de CENDA, corporación de educación superior en Bogotá y desarrollo de Sistemas de Información Automatizados para Bibliotecas y Museos en el software WinIsis. Monitor Docente de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia desde el año 2002. Coordinador del Programa de Formación de Jóvenes Voluntarios de esta área, versión 2007-2008. Investigador voluntario de la Curaduría del Museo y co-autor de la serie Glosarios para la misma institución. Director de Museodata, <http://www.museodata.com>, Portal de Museología, Patrimonio Cultural y Conservación y Restauración.

## LOS VOLUNTARIOS DE LA DIVISIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL DEL MUSEO NACIONAL DE COLOMBIA

En este ensayo señalaremos algunos aspectos destacados de un trabajo más amplio en el cual se realizó una caracterización sociológica de los voluntarios de la División Educativa y Cultural (DEC) del Museo Nacional de Colombia (MNC)<sup>1</sup>. Una aproximación de este tipo permitió identificar no sólo las características sociodemográficas promedio de los voluntarios que se acercan al museo con la intención de trabajar en él, sino que permitió advertir modificaciones sustanciales en la manera en que los jóvenes perciben el trabajo.

La vinculación de los jóvenes voluntarios a la DEC es, logísticamente hablando, muy simple: la participación comienza con la postulación de los aspirantes que luego son sometidos a un proceso de selección y una vez presentada la prueba de ingreso se inicia el *curso de formación de jóvenes voluntarios*, por último, aquellos que perseveren y lo concluyan satisfactoriamente serán los que tengan mayor posibilidad de permanecer vinculados a la DEC. Por descontado que previamente los aspirantes se han enterado de la existencia del curso de las formas más diversas; porque alguien cercano lo conocía, porque tropezaron con la convocatoria para el curso en la página web del museo, porque un profesor les recomendó

presentarse.

Todos se sintieron motivados a ingresar en el mismo porque encontraban en el voluntariado una probabilidad de cualificación académica, o la posibilidad de conocer mejor la colección del museo, o porque el museo representaba un interés específico en la preparación formal, o porque representaba la ocasión de incrementar el capital simbólico, o bien había una combinación de varias de éstas u otras motivaciones: en lo que todos coincidirían era en que el voluntariado de la DEC era una estación en el camino hacia otro propósito, en diversos grados relacionado con el museo. Y si bien algunos manifestaron ingresar en él motivados por la ayuda o por la asistencia a los más necesitados, consideraban, asimismo que el voluntariado en la DEC no es un voluntariado en el sentido estricto del término; esto es, no consideraban que el mismo sea un voluntariado de tipo social.

Una vez identificadas estas motivaciones fue fructífero examinarlas bajo la lente de aumento de los resultados del estudio realizado por Ángel Zurdo Alaguero<sup>2</sup>, para el caso del nuevo voluntariado social joven en España. El mencionado autor encuentra que las acciones

<sup>1</sup> El presente trabajo es el resultado del análisis parcial de las entrevistas semiestructuradas e informales realizadas a jóvenes voluntarios de la DEC entre diciembre de 2006 y marzo de 2007.

<sup>2</sup> Nos referimos al trabajo de Ángel Zurdo Alaguero “La ambivalencia social en el nuevo voluntariado: estudio cualitativo del voluntariado social joven en Madrid”, tesis doctoral sustentada en 2003 y disponible en línea.

de los voluntarios estarían asociadas, por sus motivaciones, a tres orientaciones estereotípicas<sup>3</sup>: *a) orientación individualista* (con una vertiente expresiva y otra utilitaria), *b) orientación moral* y *c) orientación social*<sup>4</sup>. Expongámoslas en detalle.

### Experiencia que fructifica

En la primera orientación el individuo fundamentaría en sus necesidades, carencias o intereses personales la acción voluntaria:

“Los posibles referentes de la orientación motivacional individualista son: el afecto, el ‘crecimiento’ o realización personal, la integración social y el beneficio ‘material’... [y tales referentes motivacionales se concretarían en acciones como], la ampliación de la red social —búsqueda de nuevas amistades, etc.—, confluyente con lo anterior, el establecimiento de relaciones ‘gratificantes’ desde un punto de vista afectivo —permanentes o de carácter transitorio—, mejora de la autoestima y del estatus social, el interés por conseguir experiencia laboral o un empleo remunerado, la reactivación del tiempo libre o incluso de la vida social en su conjunto (la intensificación de la experiencia vital), etc. Frecuentemente —pero, no siempre— la orientación individualista posee un carácter preconsciente para el voluntario... Se trata de una orientación motivacional de relevancia creciente en el nuevo

voluntariado”<sup>5</sup>.

Es esta una orientación manifiesta en todos los jóvenes entrevistados en el Museo Nacional de Colombia; al preguntárseles por el *deber ser* de un voluntario, todos manifestaron que si bien la ayuda debía ocupar algún lugar dentro de las actividades, el principal estímulo del curso lo constituía el beneficio personal que podían obtener en la experiencia voluntaria y, efectivamente, semejante beneficio podría desagregarse en el incremento del capital simbólico y laboral, en el establecimiento de nuevas redes de camaradería, etcétera. Por lo demás —y esto es de importancia—, cuando el beneficio no es inmediato y tangible, el paso por el museo es justificable porque es una experiencia que fructifica en el mediano o largo plazo.

Ahora, las diferencias entre las vertientes *expresiva y utilitaria* en la orientación individualista, estarían dadas porque: la primera sería de índole moral y la segunda no; porque la primera aspiraría al bien común y la segunda al lucro personal y al cálculo del beneficio material; porque, en fin, la primera sería altruista y la segunda egoísta. Pero, señala Zurdo, en la sociedad contemporánea, cada vez más los hechos altruistas muestran motivaciones individualistas y es probable que las acciones orientadas a grupos partan de intenciones de

<sup>3</sup> Se entenderá entonces que los paradigmas resultantes no sean más que abstracciones analíticas, tipos ideales, y en consecuencia estas orientaciones no se presentan puras en la realidad.

<sup>4</sup> *Ibidem.* p. 306.

<sup>5</sup> *Ibidem.* p. 307.

superación personal exclusiva; “En definitiva, la *naturaleza social del altruismo* es extraordinariamente variable, pudiendo incorporar matrices motivacionales más individualistas o, por el contrario, más grupales o comunitarias”<sup>6</sup>.

En la segunda orientación, la moral; “el referente central del proceso motivacional es la satisfacción de necesidades ajenas, que tomarían la forma arquetípica de ayuda altruista a personas o colectivos necesitados..., y siempre partiendo de unos valores morales que fundamentan una ética práctica”<sup>7</sup>.

### Otras formas de participar

Como es evidente, esta orientación suele asociarse constantemente con la vertiente individualista expresiva. Cuando dicha orientación motivacional es predominante suele favorecer la adscripción, por parte de los jóvenes, a intervenciones sociales (religiosas o laicas) de corte asistencial y marcado corte paliativo. Esta orientación es la que convencionalmente va unida a la imagen estereotípica del voluntariado, y es muy probable que ningún voluntariado escape del todo a esa naturaleza moral (religiosa o laica)<sup>8</sup>.

Entre los entrevistados en el Museo Nacional de Colombia, solamente uno de ellos manifestó explícitamente que su motivación había sido de índole moral; cuando se le preguntó sobre quiénes eran los directos beneficiarios de la actividad del voluntario, no dudó en contestar que eran las personas a las cuales se les ayudaba, esto es, el *público asistente al museo*. Desde luego, todos manifestaron entender que la actividad desarrollada por un voluntario de la DEC está relacionada con la atención al público visitante, y en esa medida, con la satisfacción de necesidades ajenas.

Finalmente, la tercera orientación sería la social y, apunta Zurdo, política en el sentido más amplio de la palabra. El pivote de esta orientación es la movilización grupal que busca la intervención y la transformación social; “aspectos estrechamente vinculados a la consecución de un orden caracterizado por la justicia material”. La adscripción, por parte de los jóvenes, a esta corriente motivacional favorecería el compromiso en labores y programas de corte no exclusivamente paliativos<sup>9</sup>.

La movilización social, a la cual usualmente se encuentra asociada este tipo de orientación,

<sup>6</sup> *Ibidem.* pp. 307 – 312.

<sup>7</sup> *Ibidem.* pp. 315 – 316. A este respecto véase, además, como en los boletines de BANSOCIAL se apela únicamente a esta forma de participación voluntaria y explícitamente se excluye cualquier otra forma.

<sup>8</sup> *Ibidem.*

<sup>9</sup> *Ibidem.* p. 317.

<sup>10</sup> No se pretende afirmar que los voluntarios carezcan de posición política, lo que es claro es que ninguno de los entrevistados del Museo Nacional de Colombia manifestó hacer parte de ninguno de los partidos tradicionales y, por lo demás, encontraban perverso y desdeñable el ejercicio institucional de la misma; por ejemplo, a la pregunta sobre cuál era la función política del museo los entrevistados respondieron, sin excepción, que el mismo no tenía por qué cumplir con tal función.

no es una de las características más destacadas dentro de los voluntarios de la DEC<sup>10</sup>.

En el caso que nos ocupa nos encontraríamos más ante el perfil descrito por Ulrich Beck: jóvenes que no comulgan con formas políticas tradicionales como el sindicato, la Iglesia, el partido, etcétera; para ellos la reflexión moralmente responsable pasa, sin ser tenida en cuenta, por los intersticios de la política tradicional o es simple y frecuentemente excluida por ella; ellos, en síntesis, no gustan de las asociaciones políticas tradicionales “con todos sus formalismos y el desinteresado compromiso, ampuloso y falaz” y practican más bien el fútbol político; política a las patadas<sup>11</sup>.

En pocas palabras, no confían en la política tradicional ni en sus organizaciones y encuentran aburrido el ejercicio organizado de la misma y, por lo tanto, no es de extrañar que en estos jóvenes su compromiso no esté ni con las asociaciones ni con los partidos tradicionales, sino que su compromiso se expresa en otras formas de participación más directa y soportadas por una ética práctica, como por ejemplo, el voluntariado<sup>12</sup>.

Zurdo lleva a cabo una reflexión sobre la tipología motivacional tripartita, que brevemente desplegamos, y que ayuda a comprender el compromiso y las permutaciones motivacionales sufridas por los jóvenes durante el

curso de voluntariado y durante su posterior vinculación a la DEC; “la mayoría de los voluntarios... incorporan en su proceso motivacional hacia el voluntariado los tres ejes [individualista, moral y social], si bien en una ‘proporción’ variable; suele existir en casi todos los casos un *eje motivacional dominante*, aunque podemos encontrar tipos motivacionales relativamente ‘equilibrados’... [además] la ‘composición motivacional’ en relación con los tres ejes u orientaciones señaladas puede cambiar en el tiempo, y de hecho, así ocurre frecuentemente. Por ejemplo, encontramos voluntarios... que se aproximan al voluntariado a partir de unas creencias religiosas y potencian, posteriormente, su orientación social, etc.”<sup>13</sup>.

Entonces, las motivaciones no solamente cambian en el tiempo, sino que con mucha frecuencia se combinan constituyéndose en ‘*composiciones motivacionales*’... Áspera forma de nombrar a los casos concretos, es decir, a cada uno de los jóvenes voluntarios con sus motivaciones y sus compromisos particulares. Pese a ello, una de esas ‘*composiciones motivacionales*’ sintetizada en casos concretos es sumamente útil para el perfil de voluntario que pretendemos aquí; el segmento *profesionista* dentro del voluntariado individualista.

Esta combinación motivacional describe un tipo de voluntario que rompe con el esquema

<sup>11</sup> BECK, Ulrich (compilador). Hijos de la libertad. Primera edición. México: FCE. 1999. p. 11.

<sup>12</sup> Ibídem. pp. 11 – 12.

<sup>13</sup> ZURDO ALAGUERO, Ángel. op. cit. p. 317.

convencional del voluntario *altruista* y que, además, se encuentra asociado directamente con la situación de desempleo generalizada desde la década de los ochenta y con la fuerte precarización del empleo<sup>14</sup>. Este perfil o segmento *profesionista* es apenas un aspecto a tener en cuenta en una exposición detallada de las motivaciones de cualquier voluntario, pero no se puede dejar de lado al presentar las motivaciones que tienen los voluntarios de la DEC del Museo Nacional.

## Perfil profesional

Atendamos, pues, detalladamente al perfil social del *profesionista*, que es el siguiente: jóvenes titulados o en proceso de titulación, su área de formación está relacionada con la pedagogía, las ciencias de la educación, las artes plásticas o las ciencias humanas. Además, existe la tendencia a que el perfil del profesionalista aumenta con la edad, y tiende a corresponder con sujetos en paro, precariamente empleados o estudiantes.

“Esto no implica afirmar, en ningún caso, que todos los voluntarios... en paro, precariamente empleados o estudiantes respondan al perfil profesionalista, tampoco podemos afirmar que todos los estudiantes o titulados en trabajo social, psicología, etc., presenten una orientación profesionalista, pero sí podríamos hablar al respecto, si se nos permite la licencia, de ‘fac-

tores de riesgo’. En general, la acción voluntaria del ‘profesionista’, se explica principalmente a través de la puesta en marcha de estrategias —de carácter consciente— conducentes a facilitar su inserción en el mercado laboral, y en ese sentido, tendríamos que hablar de su acción voluntaria en términos de una *acción racional con arreglo a fines*”<sup>15</sup>.

Algunas características de las señaladas para describir al *profesionista* concuerdan con las características de los jóvenes voluntarios de la DEC, habida cuenta de que éstas y aquéllas se constituyen en los requisitos exigidos para participar de dicho curso, así: ser joven universitario y haber cursado al menos la mitad de la carrera o estar en proceso de titulación, contar con entre 20 o 25 años de edad; manejar una segunda lengua y; finalmente —pero este es un requisito implícito— contar con tiempo y disposición para trabajar con público.

Como ya se había dicho, el aspirante que cumpla con los requisitos y apruebe la selección inicial puede emprender de inmediato el curso de preparación. Con contadas excepciones, los entrevistados manifestaron que aquél se constituía en el compromiso cardinal de la institución para con el voluntario; eventualmente sugieren que el compromiso debe consistir, además, en algún tipo de ayuda material en el caso en el cual el voluntario lo necesite —algunos declararon abiertamente que la difícil

<sup>14</sup> Ibídem. p. 374.

<sup>15</sup> WEBER, Max. Economía y Sociedad. México; FCE. Primera reimpresión de la segunda edición en español de la cuarta edición en alemán. 1984, p. 20. En: Zurdo Alaguero. op. cit. p. 375

vida del estudiante demanda de un refuerzo económico constante.

Cuando se les pregunta sobre si en algún momento tuvieron la intención de abandonar manifiestan que, o bien no fue así (el curso no era imposible de terminar), o bien pensaron hacerlo por circunstancias relacionadas con otro u otros trabajos, o con el estudio (el voluntariado interfería en alguna medida con horarios laborales, o le quitaba tiempo a sus labores académicas). Consideran, finalmente, que uno de los motivos de la alta deserción durante el curso es la falta de tiempo para dedicar al voluntariado. En cualquier caso, queda claro que, para ellos el paso por el curso se constituye en una puerta de acceso al museo y, específicamente, a la consecución de aquellas pretensiones —en constante transfiguración— que motivaron su postulación como aspirantes; en tal sentido, es necesario franquearla.

Identificar semejante estrategia fue un significativo hallazgo; a medida que el voluntario se va incorporando dentro del grupo de la DEC, su primaria ambigüedad motivacional se transfigura paulatinamente en una estrategia consciente y deliberada de acceso a la DEC. Y es así como se acerca al perfil del *profesionista* con las particularidades arriba señaladas; en un primer momento las motivaciones para el ingreso en el voluntariado son muy variadas, pero con el tiempo pasan a consolidarse adquiriendo un perfil predominante. Esta característica es la que se constituye en una de las primeras correspondencias entre los *voluntarios* de la DEC del Museo Nacional y los “*otros*”

voluntarios.

De esta manera, existiría una primera homología; entre los ‘*voluntarios*’. Ellos comportan motivaciones similares —y predominantemente individualistas— para ingresar en el voluntariado y éstas se modifican en el transcurso del proceso para ser cada vez más conscientes, más deliberadas y más orientadas a una ‘acción racional con arreglo a fines’; este es el perfil predominante de *todos los ‘voluntarios’* en todos los ‘*voluntariados*’. No es extraño, en consecuencia, que las motivaciones entre los jóvenes voluntarios de la DEC vayan cambiando y adecuándose a la labor del monitor docente a medida que se van componiendo con las actividades de la DEC y en la medida en que van encontrando —para utilizar una metáfora representativa— el *sentido del juego* en la actividad desarrollada.

Si la primera homología se pone de manifiesto entre los ‘*voluntarios*’, la segunda lo hace entre los ‘*voluntariados*’. Entre muchos elementos propios del voluntariado se le presta especial atención y se considera como el elemento definitorio del trabajo voluntario el que el mismo no tenga retribución económica de tipo alguno; y por este argumento será frecuente la afirmación de que el trabajo voluntario, que los *voluntariados*, se encuentran en los márgenes del mercado de trabajo.

Semejantes conjeturas son desmentidas fácilmente, de un lado, porque la actividad voluntaria es perfectamente encuadrable en la categoría *trabajo* en la medida en que es una



labor dirigida a la producción de bienes y servicios para la satisfacción de necesidades tanto personales como sociales; otra cuestión es que este trabajo no esté *salarizado* o, mejor, que no siempre lo esté. Y de otro lado, es ilusorio considerar que la falta de retribución económica sitúa a la actividad voluntaria por fuera del mercado laboral puesto que, desde luego, la experiencia ganada por el voluntario puede ser fácilmente *laboralizada* en otra parte o incluso en la organización misma<sup>16</sup>.

## Rentabilidad del voluntario

Por lo demás, las organizaciones voluntarias se convierten *cada vez más* en un espacio de transición, antes de acceder al mercado del trabajo, para jóvenes con alguna cualificación o en proceso de cualificación pero desempleados. El voluntario percibiría, entonces, el voluntariado como un medio que le facilita la inserción en el mercado de trabajo. Zurdo reseña como varios autores establecen esta *rentabilización del voluntariado*, asimismo refiere que esta rentabilización se convierte en toda una estrategia de inserción no sólo para ciertos grupos etarios sino para ciertos colectivos —y especialmente por las jóvenes voluntarias<sup>17</sup>.

Resumamos lo hasta aquí dicho; para el caso del voluntariado en la DEC del Museo Nacional, la ambivalencia entre altruismo y el individualismo conviven en la misma realidad

social. De un lado, la motivación individualista instrumental es, para decirlo de alguna manera, pre-consiente en la mayoría de los voluntarios; con su orientación hacia la ‘acción racional con arreglo a fines’, con su pragmatismo, su utilitarismo y su búsqueda del interés personal. Pero si bien es cierto que estas motivaciones de índole individualista instrumental son las unánimemente suscritas, no lo es menos que las motivaciones de índole moral, de ayuda a los otros, de acción afectiva, de altruismo, también se encuentran presentes dentro del horizonte motivacional, conciliadas, por así decirlo, con el individualismo.

En otras palabras, el joven voluntario de la DEC no hace gala de un utilitarismo a ultranza, que sólo vela por su propio lucro y beneficio, sino que la mayoría de ellos subordina el utilitarismo a otras motivaciones. Esta ambivalencia motivacional es una de las características más sobresalientes del perfil de los aspirantes a monitores docentes y, aún, de los miembros de la misma. Otro asunto es, y merece especial atención, la preeminencia del individualismo y su estrecha relación con las versiones del voluntario como “nuevo sujeto político” propuestas, por ejemplo, por Ulrich Beck.

Esas versiones se sostienen en el llamado «*autoorganizado compromiso*» asumido por parte de los jóvenes a la hora de implicarse en

<sup>16</sup> ZURDO ALAGUERO, Ángel. La ambivalencia social en el nuevo voluntariado: estudio cualitativo del voluntariado social joven en Madrid. [en línea]. pp. 13 – 14.

<sup>17</sup> Ibídem. pp. 15 – 16.

<sup>18</sup> BECK, Ulrich. op.cit. p. 13.

alternativas que involucren un impacto social —v.gr. el voluntariado— y que le quitan la vida a las instituciones que sólo giran en torno a sí mismas—v.gr. la política, etcétera—<sup>18</sup>. Pero una imagen idílica semejante se estrella con las motivaciones de los monitores docentes de la DEC; ellos prefieren mantener un bajo perfil que les permita deslizarse en busca de sus propios intereses. Para ellos no se trata, entonces, de salir a la calle a buscar militantes, ni de encontrar en los visitantes del museo potenciales clientes, pero, por cierto, tampoco se trata de poner en cuestión el sistema político o de proponer un mejor sistema de gobierno. Las evidencias hablan por sí mismas; en las entrevistas realizadas a los voluntarios de la DEC se encontró que no existía entre ellos una posición política determinada y que carecían de una posición y de una identidad política visible.

Lo que es necesario destacar de nuevo en tal situación, es que el voluntariado aparece como un recurso de aproximación al mercado de trabajo y, probablemente, como un camino seguro al empleo, incluso como un tiempo de espera en tanto se encuentra un empleo cierto o es posible vincularse de manera estable a la DEC y, en consecuencia, cada vez menos como espacio de participación social<sup>19</sup>. De allí que el voluntariado sea cada vez más un espacio más reflexivo y menos transitivo; y esa reflexividad estratégica parece llevar más a una especie de utilitarismo de amplios horizontes que a la solidaridad.

## Conclusión

Quisiéramos concluir este ensayo con un par de reflexiones sobre la situación de los voluntarios; sobre sus compromisos y sus tensiones. Primero que todo, los voluntarios parecen comprender que el panorama laboral es inseguro, que su futuro y su misma individualidad están sitiados por condicionamientos desagradablemente patentes; instalación de la precariedad laboral, desestabilización hasta de los estables (profesiones liberales, empleados públicos, etc.) y, como consecuencia de los dos anteriores factores, falta de oportunidades y escasez de espacios ocupables en la estructura social.

En semejantes condiciones, a pesar de todo, buscan un espacio y determinan un tiempo para hacer la simbiosis entre la ayuda y sus intereses personales. Pero sus compromisos no son, como cabría esperarse, con los partidos políticos tradicionales, con la Iglesia o con el sindicato, instituciones encargadas de interpretar y conducir el compromiso en la sociedad. Estos jóvenes se comprometen con algo mucho más sencillo, más relacionado con ellos mismos y menos social o comunitario; su compromiso se evidencia en el trabajo en la DEC.

Ahora, y es ésta la segunda reflexión, una parte importante del proceso de adquisición de normas y valores orientados a preparar a los jóvenes para hacer parte de un mundo del

<sup>19</sup> *Ibidem.* p. 14.

cual no hacen parte aún (esto es, por ejemplo, el mundo del trabajo) es inseparable de la orientación deliberada, formal y explícita en el sistema educativo y es complementada y consumada por otra educación que prepara para lo mismo pero que es implícita, inconciente e informal.

Esa es la educación, el entrenamiento, el aprendizaje que se cuele por entre los intersticios del sistema educativo y que no ocurre en el aula. Y es de este lado del tamiz del cual ocurre la mayor parte de lo que podríamos llamar con Merton *socialización anticipadora*; es decir, “la adquisición de valores y orientaciones que se encuentran en situaciones y grupos en que uno no figura aún, pero en los que es probable que entre”<sup>20</sup>.

Esto nos conduce a dos preguntas: ¿Es la DEC la oportunidad, privilegiada aún por encima de la educación formal, en la cual los jóvenes voluntarios buscan encontrar los medios para adquirir las competencias que los haga funcionales en el mundo laboral?

La *socialización anticipadora* opera a partir de la mimesis, de la misma manera que el voluntariado en la DEC; el voluntario copia y adopta (no de manera más o menos inconciente; sino de manera más o menos *consiente*) estructuras de pensamiento, percepción y acción que le ayudan a anticipar las situaciones y a adecuarse anticipadamente a las condiciones y resultados de esas situaciones que, en la

práctica, desconoce. Pero entonces, ¿esa es la función que para los asistentes cumple el curso de formación de jóvenes voluntarios; es decir, anticipar las condiciones en las cuales van a ser empleados?

De ser afirmativa la respuesta a estas dos preguntas, primero, actualizaría y daría vigencia al anacronismo según el cual la educación deliberada, formal y explícita no está preparando a los jóvenes para asumir trascendentales situaciones futuras. Segundo, en lo que a nosotros, los que trabajamos en museos concierne, nos estaría mostrando la enorme importancia que ha adquirido en la preparación *real* para la vida de muchos jóvenes, una institución como el voluntariado en los museos.

## Bibliografía

- BECK, Ulrich (compilador). Hijos de la libertad. Primera edición. México: FCE. 1999. 383 p.
- CASTRO BENÍTEZ, Daniel. La educación en el Museo Nacional de Colombia. Apuntes para una historia (más) extensa. En: COLOMBIA. MUSEO NACIONAL DE COLOMBIA. La educación en el museo: desarrollo y proyección de la misión educativa en el Museo Nacional de Colombia. Bogotá: el museo. 2001. 154 p. pp. 33 – 62.

---

<sup>20</sup> MERTON, Robert. K. Teoría y Estructura Sociales. Primera edición. México; FCE. 1984. p. 469.

- COLOMBIA. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ECONOMÍA SOLIDARIA, DANCOSIAL. Voluntariado, una proyección social de la solidaridad. En: Red de gestores sociales [En línea]. Boletín # 25, diciembre de 2005 – enero de 2006; pp. 6 – 7 [consultado 10 enero de 2007] disponible en <[http://www.worldvolunteerweb.org/fileadmin/externalphotos/RGS\\_COL.pdf](http://www.worldvolunteerweb.org/fileadmin/externalphotos/RGS_COL.pdf)>
- GUERRERO, Francisco. Ponencia presentada para el foro “Museo y Juventud” el 17 de febrero de 2006. Documento interno de la DEC del MNC.
- GUTIÉRREZ RESA, Antonio. Sociología y ética del voluntariado, marco teórico. En: Revista del Trabajo y Asuntos Sociales [en línea] Nº 1, 2001 (Ejemplar dedicado a: Voluntariado), págs. 71-86. [consultado el 15 de diciembre de 2006]. Disponible en <<http://www.mtas.es/publica/revista/numeros/extra2/sociologiavol.pdf>>
- MERTON, Robert. K. Teoría y Estructura Sociales. Primera edición. México; FCE. 1984, 760 p.
- WEBER, Max. Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva. Primera reimpresión de la segunda edición en español de la cuarta edición en alemán. Bogotá: FCE. 1997. 1237 p.
- ZURDO ALAGUERO, Ángel. La ambivalencia social en el nuevo voluntariado: estudio cualitativo del voluntariado social joven en Madrid. [en línea] [consultado el 19 de junio de 2006]. Disponible en <<http://www.ucm.es/eprints/5124/>>
- El voluntariado como estrategia de inserción laboral en un marco de crisis del mercado de trabajo. Dinámicas de precarización en el tercer sector español [en línea] Número 22, volumen 2, 2004; pp. 11 – 33. [consultado 1 de abril de 2007] Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/rla/11318635/articulos/CR-LA0404220010A.PDF>

### Francisco Guerrero Giraldo

**Trabaja con la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia desde hace cinco años. Durante ese tiempo ha participado en el proyecto de voluntariado del cual ha sido uno de sus coordinadores. También ha elaborado algunos de los materiales básicos para dicho curso y preparó una monografía en la cual realizó una caracterización de los voluntarios.**

# PROYECTO TARAPACÁ: INICIATIVA ESTUDIANTIL PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO DEL NORTE GRANDE DE CHILE

## Introducción

El 13 de junio de 2005 la provincia de Iquique fue afectada por un terremoto grado 7,8 en la escala de Richter. Uno de los sitios más afectados por el sismo fue la quebrada de Tarapacá, sector poblado principalmente por pequeños agricultores y pastores aimaras.

El problema que se presenta es que no existe actualmente una lógica de intervención atinente para los poblados del Norte Grande de Chile, sino sólo la implementación de estrategias generales que no tienen ninguna relación con las variables propias del lugar. Esta situación se presenta mayormente en el campo de la vivienda, con la asignación de soluciones homogéneas para todo el país.

De esta forma, nace Proyecto Tarapacá, cuyo objetivo principal es la recuperación de las viviendas por medio de sistemas constructivos sustentables, económicos, resistentes y duraderos, que permitan la creación de hogares dignos y respetuosos del patrimonio local, con proyecciones a generar estrategias de intervención posibles de aplicar en el sector público. A continuación, se exponen las principales actividades realizadas en el marco del proyecto:

## 1. Registro poblado de San Lorenzo de Tarapacá. Julio 2005

A comienzos del mes de julio de 2005, la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica recibió un encargo del Departamento de Patrimonio del MINVU, para efectuar un catastro de daños al patrimonio en la zona afectada por el terremoto del Norte Grande, ocurrido el 13 de junio de 2005. La intención principal del catastro de daños era proponer ante las autoridades algunas zonas de protección patrimonial para los pueblos más dañados en la emergencia. En vista de este trabajo, un grupo de 20 estudiantes se organizó para prestar el servicio solicitado en dos de las nueve localidades sugeridas por el MINVU. Debido a los recursos con que se contaba, el trabajo se concentró en las localidades de San Lorenzo de Tarapacá (comuna de Huará) y Mamiña (comuna de Pozo Almonte).

El objetivo general era la recopilación de información relevante desde el punto de vista de la conservación patrimonial, que sirviera a los intereses que las instituciones mandantes requerían para utilizarlas como base de las posteriores políticas de conservación que presenten las autoridades. Los objetivos específicos eran: 1. Realizar un catastro de daños de obras y áreas de interés histórico-arquitectónico en San Lorenzo de Tarapacá; 2. Efectuar levantamientos de obras de interés patrimonial y

espacios públicos relevantes; 3. Construir un levantamiento fotográfico del estado actual de todo el pueblo; 4. Descripción de actividades y resultados obtenidos.

Para alcanzar los objetivos propuestos, el grupo se dividió en pequeños equipos de trabajo encargados de abordar cada una de las tareas. Las actividades realizadas fueron:

### **A. Catastro de daños, materialidades y estado general del poblado**

El catastro de daños arrojó el siguiente resultado. 30 construcciones, es decir el 17,05%, se encontraba sin daño o con daño menor; 27 construcciones o un 15,34% del total, presentaba daño medio. La mayor parte de las construcciones fue catalogada en la sección de daño mayor. Estas sumaban un total de 97 inmuebles, es decir, el 55,11% del total. Por último, al momento de realizarse este catastro (semana del 21 al 26 de julio), un total de 22 construcciones, o el 12,5% del total, se encontraban demolidas o derrumbadas. La mayor parte de las construcciones que utilizaron métodos tradicionales de construcción sufrieron un alto nivel de daños. Esto puede explicarse tanto por la calidad de los materiales empleados, como por la utilización de técnicas constructivas que no consideraban la situación sísmica de Tarapacá. Ello se manifiesta con bastante claridad en el uso del adobe, que en la mayor parte de los casos no contaba con algunos elementos que podrían haber contribuido a responder mejor frente al terremoto, como el uso de escalerillas o la apertura de vanos de pequeñas dimensiones. En el sentido opuesto,

es necesario destacar el buen desempeño obtenido por técnicas mixtas de construcción en tierra, como es el caso de la quincha. En contraste, la utilización de técnicas “modernas” como los bloques de hormigón o la albañilería reforzada, no respondió de la manera más eficiente debido a que las técnicas empleadas no cumplían con estándares antisísmicos.

### **B. Ficha de evaluación de espacio de uso público patrimonial.**

Aun cuando la ficha no consideraba la posibilidad de que los espacios públicos patrimoniales hubieran sido afectados por un terremoto, lo cierto es que un evento como éste es imposible de ignorar. Una gruesa capa de polvo proveniente de los constantes derrumbes de las construcciones de adobe, había tapado todo rastro de los pavimentos originales. Por otro lado, la completa destrucción de muchas de las fachadas que delimitan los espacios públicos, han afectado notablemente su calidad urbana. Un claro ejemplo de esto sucede en la calle Tarapacá, entre la plaza y la calle Los Libertadores.

### **C. Ficha de evaluación de inmueble patrimonial**

Para considerar los daños del patrimonio arquitectónico tarapaqueño, fue aplicada la “Ficha de evaluación de inmueble patrimonial” diseñada por el Departamento de Patrimonio del MINVU en Santiago. La aplicación de esta metodología se realizó en todos los edificios construidos con métodos tradicionales, es decir, en aquellos que habían sido realizados

utilizando adobe, quincha y piedra. Dado el estado en que se encontraban algunas de las construcciones fue imposible hacer fichas para todas ellas. En consecuencia, la ficha no consideró inmuebles construidos en albañilería, bloques de hormigón, madera y material ligero, que desde el punto de vista del equipo de trabajo tenía escaso valor patrimonial. Se aplicó la ficha a un total de 84 inmuebles, todos ellos construidos con métodos tradicionales.

#### **D. Registro Fotográfico**

Este tipo de herramienta fue fundamental para registrar la situación de una manera exacta, sobre todo en virtud del tiempo que se estuvo en el lugar. Este registro puede dar origen a una información detallada. Se realizó el registro de todas las fachadas del pueblo. Además, el levantamiento planimétrico estuvo reforzado por la fotografía, permitiendo registrar materialidades, detalles constructivos, grietas y estado de las viviendas, entre otros. Por otra parte, gracias a imágenes de la situación previa al terremoto, entregadas por el Departamento de Patrimonio del MINVU, fue posible realizar una comparación fotográfica de ciertos lugares del poblado. Este proceso le permitió al equipo conocer cómo eran las principales construcciones del poblado antes del terremoto, fundamental para reconstituir un contexto que se debe tener presente para cualquier investigación e intervención.

#### **E. Trabajo con la comunidad**

Considerando como registro importante el sentir de la población local frente a la catástrofe,

se realizaron entrevistas a vecinas de la localidad y también reuniones con los habitantes, en las que se les explicó el trabajo que se estaba realizando y se rescataron sus impresiones frente a la manera en que creían necesario reconstruir el pueblo. Quedó de manifiesto el temor que sienten los pobladores frente a la reconstrucción en adobe (de los modos que ellos conocen) y a la vez, la preocupación por mantener el entorno lo más fielmente posible a su configuración original. Desde esta primera experiencia, el trabajo con la comunidad ha sido un aspecto que se ha mantenido durante todo el desarrollo del proyecto.

La recopilación de esta información no sólo permitió cumplir con los objetivos planteados en un comienzo, sino que también denotó un problema mayor: la inexistencia de políticas de reconstrucción sensatas para un pueblo con características de Zona Típica, lo cual se convirtió en el punto de partida de Proyecto Tarapacá.

## **2. Financiamiento y difusión del trabajo**

El financiamiento de todas las etapas de trabajo se ha realizado a través de fondos concursables que se han ido ganando. Los más relevantes son los fondos FDI 2005, Fondos de Desarrollo Institucional, otorgados por el Ministerio de Educación a través de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estos fondos son los que permitieron la construcción del prototipo, entre otras labores del proyecto.

También se han recibido fondos de la Dirección General Estudiantil (DGE, 2006) y Fondos de la Federación de Estudiantes (FEUC, 1<sup>er</sup> Sem. 2006, 2<sup>o</sup> Sem. 2006, 1<sup>er</sup> Sem, 2007), ambos de la Universidad Católica de Chile.

### 3. Trabajos en San Lorenzo de Tarapacá. Julio 2006

En estos trabajos, los objetivos que se buscaron fueron dos: 1. Levantar la mayor cantidad de información posible acerca del pueblo, costumbres, sistemas constructivos, disponibilidad de materiales; y 2. Hacer los levantamientos planimétricos de las casas o terrenos en donde se aplicará el subsidio habitacional otorgado por el Estado de Chile a través de fichas de evaluación del Ministerio de Vivienda y Urbanismo.

En vista de los objetivos antes mencionados el trabajo desarrollado se dividió en cuatro áreas:

- **Social:** consistente en entrevistas guiadas con diferentes habitantes del lugar, orientado a descubrir y registrar los modos de vida de los habitantes de San Lorenzo de Tarapacá, el significado y arraigo de ellos con el lugar y la noción de lo que es para ellos patrimonio.
- **Comportamiento de materiales:** se tradujo en mediciones de temperatura de los distintos sistemas constructivos presentes en el pueblo, para estudiar cuáles métodos eran los que mejor respondían a las condiciones de clima desértico del poblado.

- **El registro de los atractivos turísticos** del lugar, pensando en una posible estrategia a futuro que permitiera un desarrollo sustentable del pueblo, ya que la agricultura ya es no la principal actividad económica.
- **La identificación y levantamiento planimétrico** de los terrenos y casas correspondiente a las personas beneficiadas con el subsidio habitacional, para la posterior elaboración de las fichas de evaluación encargadas por el MINVU.

En vista de que el país no cuenta con una herramienta que permita intervenir en zonas patrimoniales afectadas por desastres naturales, el Gobierno de Chile, presionado por la opinión pública y por los habitantes de la zona, decide aplicar un subsidio habitacional correspondiente a 280 UF, a cada una de las viviendas, sin importar la condición socioeconómica de sus propietarios, con la idea de beneficiar una mayor cantidad de reconstrucciones. De los 200 propietarios de Tarapacá sólo 80 fueron beneficiados con este subsidio habitacional. Después del levantamiento planimétrico se elabora una estrategia de intervención, que consiste en enumerar los pasos a seguir para la construcción de las nuevas viviendas en cada predio, que dependía de la condición específica de cada uno.

### 4. Registro Fiesta de San Lorenzo de Tarapacá. Agosto 2006

En agosto, entre los días 6 y 12 se desarrolla la Fiesta de San Lorenzo, patrono del pueblo



de Tarapacá, que reúne a cerca de cien mil personas, en un pueblo donde viven 60 personas en promedio. Este evento es el principal del año en toda la zona.

Debido a la importancia de esta fiesta para los fundamentos en la reconstrucción del pueblo, se realizó un catastro del comportamiento de la población durante 10 días, además de un registro fotográfico, y seguimiento de las diferentes actividades que se desarrollan durante este evento.

Previo a la fiesta, los propietarios de las viviendas del poblado, que no residen habitualmente en él, preparan y acondicionan sus casas para recibir a los miles de fieles que vienen a celebrar la fiesta religiosa. Dentro de los peregrinos se cuenta gente proveniente de los distintos pueblos cercanos y ciudades nor-tinas, principalmente Iquique y Arica.

Durante los primeros días de la celebración, se desarrollan actividades que cuentan con un grupo reducido de fieles, tales como misas y presentaciones de los distintos grupos de bailes o diabladas.

El pueblo sufre una explosiva llegada de visitantes, que se cuentan en cerca de 40.000 personas por cada día de celebración. El día 10 se lleva a cabo la ceremonia principal de celebración al patrono, siendo el hecho más importante la procesión de San Lorenzo y otras imágenes religiosas, cuya realización involucra a todos los fieles presentes y a los grupos de bailes que animan a lo largo de todo el reco-

rido por las calles del pueblo. Luego de esta celebración, el número de visitantes comenzará a disminuir, para finalizar con un grupo reducido de fieles el día 12 de agosto. Las actividades religiosas se llevan a cabo principalmente en la plaza y la iglesia, durante todo el día y la noche.

Junto con la celebración religiosa se desarrollan actividades comerciales que se ubican principalmente entre la última línea edificada del pueblo hacia el sur y la cancha. Este comercio flotante se organiza en torno a las calles preexistentes y se dedican a la venta de comida rápida tradicional, confites, imágenes religiosas, artículos de cocina, juegos de video, chicha de piña, etc.

En cuanto a la ocupación del poblado, debido a la gran cantidad de personas, éste se modifica radicalmente, ya que los terrenos para acampar, comercio y estacionamientos abarcan grandes sectores localizados por el perímetro sur del poblado.

## 5. Concurso Tarapacá, Septiembre-Diciembre 2006

El concurso Tarapacá fue una iniciativa de la agrupación que tenía como objetivos primordiales la inclusión de todos los interesados en la reconstrucción de los poblados destruidos por el terremoto y el desarrollo de viviendas que rescataran las características originales del poblado de San Lorenzo de Tarapacá.

Se invitó a participar a todos los estudiantes universitarios de pre y postgrado del país, de todas las carreras, especialmente arquitectura, con la finalidad de proyectar una vivienda en el centro del poblado, y donde el sistema constructivo cobraba vital importancia, ya que debía ser replicable para construir en cualquier otro lugar de carácter patrimonial del pueblo (el loteo del poblado es irregular y hecho de manera espontánea, por tanto ningún sitio es igual a otro).

La vivienda debía responder desde todo punto de vista a condicionantes económicas (tomar en cuenta nivel socio-económico de la población), climáticas, sustentables, constructivas y patrimoniales. Por lo tanto la materialidad, modalidad de construcción y sensibilidad con el patrimonio y el espacio público eran puntos esenciales. Las variables culturales fueron también relevantes al momento de enfrentar la disposición del programa arquitectónico (cocina, comedor, dormitorios, etc.).

El concurso fue lanzando a fines del mes de septiembre del año 2006 y las propuestas fueron recibidas los primeros días de diciembre. Las 22 propuestas recibidas, de grupos de estudiantes de diversas escuelas de arquitectura del país, fueron evaluadas por un selecto grupo de profesionales especializados que incluían a personas del ámbito universitario, profesional y ministerial.

Durante el mes de enero de 2007, con la finalidad de desarrollar un prototipo de vivienda a partir de la propuesta ganadora, se trabajó en conjunto con el grupo ganador<sup>1</sup> en la proyección de una Oficina-Biblioteca para la junta vecinal del poblado. El objetivo principal radicaba en probar el sistema constructivo a nivel de control del confort habitacional y poder mostrar a la comunidad en una obra construida, el resultado de dos años de investigación y trabajo en terreno.

### 6. Workshop Universidad Técnica de Berlín

El Grupo Tarapacá participó en el taller *International Workshop on Conservation and Reconstruction of Built Inheritance*, realizado en la Universidad Técnica de Berlín, a fines de 2006 y principios del 2007. Aquí, se trabajó con estudiantes y profesores de esa universidad en distintas áreas: patrimonio, sistemas constructivos, aspectos técnicos de la construcción en tierra, entre otros.

Esta experiencia fue financiada por la DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) y en parte por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Para cada área de trabajo se crearon grupos con integrantes chilenos y alemanes, que luego de charlas, talleres y sesiones de trabajo, se terminó con la presentación de

---

<sup>1</sup> Grupo Ganador: Phillippe Blanc y Umberto Bonomo, arquitectos y estudiantes del programa de Doctorado en Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica; Cristián Olivos, arquitecto PUC y los estudiantes de arquitectura de la misma universidad, Macarena Burdiles y Juan Eduardo Ojeda.

*papers* sobre cada uno de los temas propuestos.

El aprendizaje en esta experiencia fue muy importante, ya que permitió ahondar en criterios de intervención en el patrimonio y conocer más sobre métodos de construcción en tierra, posibles de ser modificados y aplicados para el caso sísmico chileno.

## 8. Construcción prototipo en San Lorenzo de Tarapacá. Febrero 2007

Este prototipo fue construido por voluntarios, pobladores y el Grupo Tarapacá durante el mes de febrero pasado, y será utilizado como una oficina para los habitantes, de modo de permanecer público y accesible a todos.

En el desarrollo de esta propuesta, se buscaron materiales que fueran económicos y que estuvieran disponibles en la zona, además de dar respuesta a las consideraciones del lugar. Se propuso así una estructura de bloques de hormigón, la cual fue revestida con una envolvente de adobes reciclados del terreno, operación que mejora considerablemente el comportamiento térmico del hormigón y ayuda a despejar de escombros el terreno. La techumbre se compone de una doble estructura, formando una capa de aire que no permite el traspaso directo de los rayos solares durante el día hacia el interior del recinto.

Este prototipo es sólo la primera etapa del proyecto completo, que incluye una biblioteca

que será administrada por la Junta de Vecinos de Tarapacá. El objetivo es intentar materializar la propuesta completa a partir de este módulo construido, por lo que actualmente se está trabajando en la postulación a nuevos fondos. Es necesario destacar la importancia de este prototipo como materialización del trabajo teórico realizado y de un largo proceso de gestión entre los integrantes del proyecto y diferentes entidades, tales como la I. Municipalidad de Huara, el MINVU y la propia universidad, entre otras.

## Conclusiones y proyecciones

El trabajo realizado durante dos años, a partir del catastro realizado luego del terremoto del 17 de junio de 2005 hasta la construcción del prototipo de vivienda en febrero de 2007, ha introducido a la agrupación en temas de relevancia nacional donde la investigación y el desarrollo de criterios y teorías sobre la intervención, preservación, restauración y reconstrucción de zonas y edificios patrimoniales, son pobres e insuficientes, sobre todo en un país con características sísmicas como las nuestras. No existen criterios de intervención, material histórico o levantamientos planimétricos que permitan la recuperación y estudio de la edificación original de los poblados. La herencia cultural se pierde día a día debido a la falta de registros, estudios, investigaciones y conservación. Por lo tanto, el trabajo realizado cobra suma importancia, ya que abarca desde el registro y catastro hasta una propuesta de reconstrucción, desarrollando material de

alto valor patrimonial y nacional, además de una nueva mirada, interpretativa y rigurosa, sobre la intervención en poblados de carácter patrimonial.

La iniciativa ha permitido que los integrantes de la agrupación centren sus estudios, ya sea a través de tesis o trabajos en curso lectivos, en nuestro patrimonio nacional e incluso ha motivado a otros estudiantes de pregrado y del programa Magíster en Arquitectura, incorporando la temática dentro de la discusión universitaria.

Proyecto Tarapacá ha revelado la falta de una nueva visión y forma de enfrentar la reconstrucción y recuperación de los poblados destruidos, entendiendo que la vivienda de los habitantes es también parte fundamental de la herencia arquitectónica del país.

La metodología de trabajo utilizada, desde la investigación rigurosa, pasando por trabajo en terreno con los habitantes hasta el desarrollo de propuestas de carácter inclusivas, es una herramienta útil para poder abordar cualquier situación similar, para así poder actuar de manera rápida y efectiva. Es fundamental poder contar con instrumentos basados en investigaciones y trabajo en terreno para realizar una correcta preservación y reconstrucción de nuestro patrimonio, sin perder de vista va-

lores originales y evitando reconstrucciones de carácter historicista o bien falsas imitaciones.

El futuro de la agrupación está orientado a poder fortalecer el área de patrimonio arquitectónico de la Escuela de Arquitectura de la PUC y profundizar en temas de teoría de intervención a través de estudios de postgrado, y continuar con otras investigaciones ligadas a los conocimientos y experiencia adquirida a través de la construcción del prototipo.

La labor realizada ha sido difundida a través de diversos medios, tales como páginas web, blogs, revistas electrónicas, prensa escrita, revistas especializadas y televisión, tanto nacional como extranjera, que destacan el valor del trabajo y aproximación al patrimonio edificado.

Sin duda dentro de las más importantes se encuentra la publicación en la Revista CA, Nº 130 (mayo 2007)<sup>2</sup>, publicada por el Colegio de Arquitectos de Chile, donde se presenta la construcción del prototipo en el norte y reportaje realizado por Canal 13 para el programa Flor de País<sup>3</sup>.

Junto con lo anterior, el desarrollo de la página web de la agrupación, **[www.proyectotarapaca.org](http://www.proyectotarapaca.org)**, ha sido un instrumento indispensable para la publicación de todo el material elabo-

<sup>2</sup> GRUPO TARAPACÁ. "Prototipo Proyecto Tarapacá: una propuesta para la reconstrucción de la vivienda en poblados patrimoniales". En: Revista CA. (130): 32-35. Santiago, Chile. Junio-Julio 2007.

<sup>3</sup> PROGRAMA BICENTENARIO UC. Reportaje Proyecto Tarapacá en el Programa Flor de País. Canal 13. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Sábado 23 de diciembre de 2006.

rado (ensayos, fotografías, investigaciones, proyectos y logros) con la finalidad de mantener informados e incluir de la mejor forma posible a los interesados en el trabajo y el estudio del patrimonio arquitectónico.

**GRUPO TARAPACÁ**

**Felipe Kramm Toledo**

Arquitecto PUC / 2006

**Bernardita Devilat Loustalot**

Magíster en Arquitectura ©

**Verónica Illanes Garat**

Aula de Título 2

**Álvaro Silva Mendiola**

Aula de título 2

**Samuel Bravo Silva**

Taller 10

**Natalia Spörke Keim**

Taller 6

**Renato D´Alençon**

Arquitecto y Profesor Escuela de Arquitectura  
PUC

**Francisco Prado García**

Constructor Civil y Profesor Escuela de  
Construcción Civil PUC



## SEGUNDA MESA

**Educación intercultural en la comuna de La Pintana,** Lautaro Cayupán (Dibam).

**Museo de arte, ¿una extensión del aula?,** Paula Caballería (independiente).

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA COMUNA DE LA PINTANA

### Introducción

Ante el paulatino incremento de la jornada escolar completa en colegios y liceos públicos y subvencionados particulares del país, se ha hecho necesaria la incorporación de distintas áreas y temáticas a abordar por los sectores estudiantiles.

En vista de ello, en la comuna de La Pintana, ubicada al sur de Santiago, municipio que cuenta con amplia población mapuche, cercana a un 10% de la población total en Santiago; se han estado realizando esfuerzos para incorporar en el aula la educación intercultural. Organizaciones mapuches han trabajado el tema junto al Departamento de Educación Municipal, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, y el Ministerio de Educación.

Producto de lo anterior, es que agrupaciones como “Kiñe Pu Liwen”, también llamada “Un amanecer”, se han involucrado con la comunidad estudiantil, y ésta a su vez ha internalizado la cultura y cosmovisión del pueblo mapuche. Mediante la modalidad de talleres, dicha intervención en el escenario educacional local ha permitido compartir y comprender el amplio sentido de ser y sentirse mapuche frente

a los actores locales: estudiantes, profesores, padres y apoderados de los jóvenes en edad escolar. Con ello, se pretende como objetivo intercultural reconocer los espacios del otro como los espacios de todos/as, de tal forma que contribuya a socializar una educación pertinente. En este sentido, la ruka mapuche se abre como un medio simbólico hacia la comunidad local, para realizar dichos talleres. Así también, los espacios tradicionales como la escuela o el liceo son medios educativos que persisten para hacer práctica intercultural.

Una concepción amplia para definir la educación intercultural dice relación con estrategias innovadoras, alternativas y adecuadas como los valores, las prácticas lingüísticas y culturales que posibilitan mediante los espacios educacionales, aprender e interactuar y a la vez participar críticamente, en diferentes contextos, condiciones y situaciones<sup>1</sup>.

Conocer la realidad de estos talleres como experiencias educativas en la comuna, es resignificar hoy aquellos tiempos inmemoriales de la historia, puesto que asistimos a la permanencia del patrimonio colectivo del pueblo mapuche. También se pretende signar estas pertinencias curriculares, válidas como rescate y promoción del patrimonio del pueblo mapuche; su historia, lenguaje, comprensión

<sup>1</sup> Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. CONADI. Oficina Asuntos Indígenas de Santiago. Educación Intercultural Bilingüe. Regiones IV, V, VI y Metropolitana. Santiago, Primera Edición 2002. P. 39.



del medio social y prácticas de gran alcance como el juego de palín, por citar algunos. De igual modo, espacios como la escuela, el liceo o casa mapuche –la ruka mapuche– tendrían concordancia al reconocérseles como agentes que permiten la interacción de una diversidad de actores, para la transferencia, permanencia y trayectoria de la memoria colectiva, puesto que ahí –en la memoria– reposa el genuino patrimonio mapuche.

### **A. Objetivo general**

**Conocer la experiencia educativa intercultural mediante el patrimonio colectivo y deportivo del pueblo mapuche; el juego del palín.**

Al ser la comuna de La Pintana una de las más pobladas por personas de origen mapuche, y particularmente jóvenes del mismo origen, éstos intervienen el espacio local mediante la participación en los centros de reunión educativos. Dichos espacios educacionales ocupan un lugar especial para tal efecto, y en este sentido, se han abierto hacia las pertenencias de los jóvenes. En esta apertura, la memoria, viva y colectiva de los actores es resignificada mediante sus propias acciones, para posteriormente ser vaciadas hacia otras acciones educativas más concretas.

El juego del palín pasa a ocupar un lugar trascendente en esta dirección, su espacio patrimonial-local pasa a ser intercultural, puesto

que se hace extensivo hacia la comunidad educativa en general, utilizando los espacios tradicionales donde circula la educación. Y es a través de dichos espacios donde interactúan todos los factores y actores educacionales. De esta manera el patrimonio del pueblo mapuche es rememorado mediante los jóvenes en edad escolar, mapuche y no mapuche, y ello adquiere relevancia, dado que fragua mediante las diversas acciones de los educandos, dinamizando las mismas ahora desde una vertiente educativa. Hay que señalar además, que los jóvenes que actualmente residen en la Región Metropolitana y particularmente en La Pintana, se ven inmersos en las problemáticas, modas y tendencias que atañen también a su grupo en general<sup>2</sup>. Es desde esta particularidad, que son sujetos de reflexión y cambio significativo, mediante la resignificación del juego del palín y la acción educativa colectiva. En ellos la carga simbólica es tal, que tiende a encontrarse cierta armonía frente a los otros actores educativos. Ahí se está valorizando al otro, en su diferencia, en su particularidad subjetiva, ahora compartida y asumida por todas y todos.

### **B. Metodología de trabajo**

**El juego del palín. Práctico y significativo como patrimonio intercultural.**

La más elemental pedagogía parte de la base que los seres humanos somos diferentes, con

---

<sup>2</sup> Fortaleciendo la Educación Intercultural Bilingüe. Ibidem. Op. citada. p. 57.

distintas capacidades y potencialidades. Esa potencialidad es el soporte para ir construyendo conocimiento en las sesiones de trabajo<sup>3</sup>.

El juego del palín data de tiempos anteriores al establecimiento del Estado chileno, es de carácter histórico, transmitido de generación en generación. Por más de doscientos años ha ocupado un espacio importante en la reconstrucción y mantenimiento de la identidad del pueblo mapuche. En tiempos actuales, y en el marco educativo en que nos situamos, adquiere relevancia al ser un deporte colectivo, puesto que llama a la participación de todos/as los educandos en el espacio local. Para ello, el espacio comunitario mapuche cuenta con una cancha de palín, sin embargo ésta también puede adecuarse al interior del liceo o centro educativo.

*“Entonces consideraba que era indispensable para los primeros años y mantengo todavía mi posición, que el profesor si no es mapuche sepa nociones del idioma para explicar algunos conceptos a los mapuches que no saben”<sup>4</sup>. (Gregorio Seguel Capitán).*

Para practicarlo con los jóvenes se ha tomado en cuenta reseñar primero históricamente en qué consiste el juego, cómo jugarlo y algunas reglas de carácter general, que aporten al conocimiento previo para llevarlo a cabo

de buena forma. Posteriormente, se realiza la rogativa antes de comenzar el juego, puesto que está presente la trascendencia religiosa en el escenario genuino mapuche y el palín no escapa a ese significativo hecho.

Se prepara a los jugadores, colocándolos frente a frente para que en la trayectoria del juego, unos lancen el pali (pelota de madera, forrada en cuero de animal), hacia el sur y otros hacia el norte, de forma que se entienda que existen dos equipos contrarios. Los jugadores, que llamaremos palifes, jugarán al unísono de instrumentos que ejecutan cantos interpretados al borde del campo de juego. En el intertanto, son incorporadas las mujeres y demás actores educativos -que no intervienen en el juego propiamente tal, pero que sí acompañan a sus pupilos y compañeros de curso-, mientras van trascendiendo vocablos y lenguajes propios del conocimiento mapuche, los fraguan enriqueciendo la acción del juego. Este momento es de significativa relevancia, puesto que muchos de los jóvenes socializan palabras en mapudungun, mientras el desarrollo del juego persiste.

Al ejercitar el juego de palín los jóvenes denotan interés por aprender. En este sentido, el trabajo educativo con jóvenes promueve procesos de interacción grupal, que suelen ser valorados por los/as participantes, y en los

<sup>3</sup> Cazanga, Osvaldo, Flores, Eusebio. Didáctica Especial de las Ciencias Sociales. Una contribución al desarrollo en la Educación General Básica. Edición: Ana Gavilanes Bravo. Santiago, abril de 2007. P. 9.

<sup>4</sup> Marimán Pablo. La Educación desde el Movimiento Mapuche. Fundación Equitas. <http://ISEES.fundacionequitas.org>. Santiago, abril de 2007. P. 7.

cuales la didáctica puede hacer un importante aporte<sup>5</sup>. Por último, será el ganador el equipo que más puntos haya anotado, luego de un tiempo de unos 30 minutos. Los profesores y monitores encargados son los referentes que guían y fiscalizan el encuentro. Al término de cada partido, se lleva a cabo otra rogativa, para agradecer el objetivo cumplido y la programación de un segundo encuentro.

Es en este momento donde se presenta la interculturalidad como tránsito educativo hacia el patrimonio mapuche. En la rogativa, en la reseña histórica, en el campo de juego mismo, es donde se practica interculturalmente, tomando elementos de los otros y activándolos para reconocernos en nuestra especificidad mapuche. O, a la inversa, socializando el patrimonio genuino mapuche hacia todos los actores educativos. Ya no es tan sólo el juego del palín el que se resignifica para los actores educativos, sino que está la historia, las acciones plasmadas en rogativas y la socialización del espacio comunitario. Por otra parte, al socializar el deporte tradicional del pueblo mapuche, los jóvenes se sienten integrados, puesto que en dicho espacio están involucrados profesores, apoderados y sus otros compañeros, que pueden no ser de origen mapuche.

Las experiencias socioculturales por las cuales atraviesan los jóvenes de La Pintana tendrían validez, puesto que se relacionan con el

constructivismo; una filosofía de aprendizaje que tiene como sustento una posición epistemológica según la cual el conocimiento se construye en el mismo proceso dialéctico, en el que se forman recíprocamente el sujeto y el objeto a partir de la actividad del sujeto, en su medio, sin olvidar las grandes diferencias que existen entre ellos como resultado de los distintos marcos de referencia adoptados por cada uno de éstos<sup>6</sup>.

## C. Resultados

### **Resignificación del patrimonio material e inmaterial de los jóvenes y sociedad mapuches, por tanto; fortalecimiento del patrimonio mapuche.**

Al llevar a la práctica el juego de palín entre los educandos, éste adquiere trascendencia presente, importancia dentro de las actividades educativas actuales para jóvenes en edad escolar, así como para la comunidad que lo practica. La educación nunca se ha enfocado en sí misma, más bien ha ido de la mano con exigencias de reparación, recuperación o restitución del conjunto del patrimonio expoliado<sup>7</sup>. En dicho escenario, podemos determinar como resultados obtenidos de estas experiencias que la acción de jugar y practicar el palín –desde los educandos– transita desde la memoria hacia la acción.

<sup>5</sup> Cazanga, Osvaldo, Flores, Eusebio. Ibidem. Op. citada. p. 9.

<sup>6</sup> Cazanga, Osvaldo, Flores, Eusebio. Ibidem. Op. citada. p. 18.

<sup>7</sup> Marimán Pablo. La Educación desde el Programa del Movimiento Mapuche. P. 1.

El currículo que instituye la última reforma educacional en Chile estaría en concordancia con la pertinencia local de los jóvenes y las comunidades locales. Por tanto, los resultados que se ven al resignificar el patrimonio mapuche mediante el juego serían:

1. Valorar la pertinencia local, vale decir, el ser y sentirse mapuche, considerando que en La Pintana habita el 10% de la población total mapuche que vive en Santiago, un significativo porcentaje que no se puede obviar.
2. Resignificación del patrimonio cultural desde lo patrimonial, dado que el juego de palín es una tradición imperdible en el tiempo y contexto histórico, que ha atravesado cientos de generaciones, y al practicarlo, el patrimonio permanece y persiste. Es más, se amplía y se interculturaliza para todas/os los actores educativos
3. Involucra a los jóvenes en las acciones que tienden a la integración local, puesto que hoy no se practica tan sólo entre los jóvenes mapuches, sino que se ha hecho extensivo hacia la comunidad juvenil en general, es por tanto, un juego integral. Participativo.
4. En otra instancia podríamos resignificar estas acciones en torno a recordar desde nosotros mismos; puesto que se advierte el carácter histórico antes mencionado, pero que al practicarlo se amplía para toda la sociedad. Desde nuestra realidad, se advierte en este sentido el ejercicio de la memoria colectiva hacia atrás y hacia el presente. Por último, cabría suscribir el juego del palín en el contexto

curricular actual de manera transversal, ya que dichas acciones educativa-deportivas al ser exitosas en la experiencia “taller”, se pueden agregar a las asignaturas de Educación Física, Comprensión del Medio Social, Historia y Geografía, entre otras. Dado que dichos ramos se consideran en el contexto integracional a los requerimientos de una educación pertinente hoy en día, y el juego de palín no implica tan sólo una práctica física, sino que además contiene enormes cargas históricas que pueden ser retomadas en otras materias en la medida que signifique ampliar el currículo y la transversalidad del mismo.

### D. Conclusión

Al validar los elementos patrimoniales y culturales del pueblo mapuche como los que hemos señalado precedentemente, asistimos a la resignificación de los mismos, mediante la apropiación social por una parte, del medio donde viven y actúan los jóvenes, puesto que éstos son verdaderos transmisores de la pertinencia cultural-local en la edad global. En otro aspecto, al practicar y ampliar este deporte hacia los otros actores educativos se da cuenta que la memoria colectiva es activa para el pueblo mapuche y para la sociedad en general, y como tal, ésta transita desde la recuperación de aquella identidad hasta la apropiación colectiva de la misma, lo cual recuerda el patrimonio mismo. Asigna valor a la educación, puesto que los jóvenes se sentirán integrados hacia su espacio, hacia su identi-

dad. De igual modo, al aprovechar los espacios públicos y comunitarios, como el liceo o la ruka mapuche, interculturalizamos de forma colectiva, lo que permite la interacción y participación de distintos actores, locales y no locales. En este sentido, el patrimonio mapuche adquiere relevancia para la permanencia de la memoria colectiva local. Y ahí se ven inmersos padres, apoderados, profesores y distintos actores, los cuales están integrados a conocer, valorar y rememorar el patrimonio mapuche. Asistimos a la socialización de nuestra cultura, de la cual se espera una reflexión pertinente a los tiempos que vivimos, vale decir, el aporte a la construcción de una nueva sociedad, tolerante y diversa. He ahí la resignificación actual del patrimonio mapuche.

**Lautaro Cayupán Cayupange**

**Estudiante Licenciatura en Historia y Ciencias Sociales, Universidad ARCIS**

## **Bibliografía**

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. CONADI. Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago. Revista Nº 1. Fortaleciendo la Educación Intercultural Bilingüe. Regiones IV, V, VI y Metropolitana. Santiago, Edición 2002.

Cazanga, Osvaldo, Flores, Eusebio. Didáctica Especial de las Ciencias Sociales. Una Contribución al Desarrollo de la Educación General Básica. Edición: Ana Gavilanes Bravo, Santiago, abril de 2007.

Mariman Pablo. La Educación desde el Programa del Movimiento Mapuche. Fundación EQUITAS. Recurso de Internet; <http://ISEES.fundacionequitas.org>. Santiago, abril de 2007.

## MUSEO DE ARTE, ¿UNA EXTENSIÓN DEL AULA?

La relación entre *escuela y museo*, aunque ya ha sido objeto de profundos y conocidos exámenes en el extranjero<sup>1</sup>, se trata de un tema que en Chile aún no ha logrado posicionarse en la mesa. Es una discusión que cada vez que surge, rápidamente pierde vigencia, cuestión que impone necesariamente una serie de retos en el ámbito de la reflexión pedagógica. Indudablemente ello trae a colación otras consideraciones tan o más importantes, a saber, el campo de acción de la didáctica, las prácticas docentes, los requerimientos de nuestros estudiantes, la valoración del legado patrimonial, los múltiples roles de las instituciones museísticas, el impacto de la reforma curricular en la educación formal, no formal e informal, el modelo educativo escolar, etc. Algunos de los cuales trataré más adelante. En el marco de la política cultural 2005-2010 del Gobierno de Chile, a través de su Consejo de la Cultura y las Artes, en el principio N° 5 se señala:

### **Educación para la apreciación de la cultura y la formación del espíritu reflexivo y crítico:**

“La educación y el proceso formativo incluyen la socialización de las personas, el conocimiento de las cosas útiles y la percepción y el goce de los objetos culturales, patrimoniales y artísticos. La finalidad última de la edu-

cación es la cultura; de lo contrario, ésta se convierte en un mero adiestramiento. Nuestras carencias educativas constituyen nuestro principal problema cultural. La cultura no es viable sin la educación y ésta no tiene sustancia sin la cultura. Ambas exigen ser consideradas en su reciprocidad, en su mutua dependencia. *El proceso educativo integral supone entonces la educación para la apreciación de la cultura, la cual debe aspirar al más amplio desarrollo de la personalidad en todas sus posibles direcciones. Ello sólo es posible si se estimula, tempranamente y a lo largo de toda la existencia, la creatividad, el espíritu reflexivo y crítico, y la capacidad innovadora de las personas. En esta tarea, los profesores tienen un rol protagónico ineludible*” (2006). Ahora bien, este gran objetivo podría lograrse en el trabajo integral entre el museo y la escuela.

Como plan de acción en educación dentro de los contenidos de los planes y programas de los lenguajes artísticos de educación parvularia, de la educación artística en enseñanza básica y de las artes visuales de educación media, diseñados por el Ministerio de Educación, se encuentran propuestas de planificaciones para cada contenido mínimo obligatorio específico y dentro de estas propuestas incluye como parte complementaria primordial la visita a los museos, las cuales se contem-

<sup>1</sup> Cuenca et. al. 1999, 2003; Hernández, 1998; Fernández, 1998

plan como relevantes para el desarrollo íntegro y la complementación de los aprendizajes incorporados en el aula. Así, de alguna manera desde lo educativo hacia los ámbitos culturales, se tejen alianzas entre el mundo de la cultura y la educación.

Sin embargo, en nuestra realidad educativa esto sucede muy poco, prueba de ello han sido las palabras de Nivia Palma, directora de la DIBAM, en el I Seminario Internacional de Mediación Cultural en Ciencia y Sociedad<sup>2</sup>, quien notificó que en el movimiento estudiantil que se realizó en julio del año recién pasado<sup>3</sup>, se solicitó a petición de los jóvenes de educación secundaria “...*ir más a los museos y que las clases sean más en y con el museo...*”, lo cual concuerda con las peticiones que constantemente mis alumnos, desde enseñanza básica hasta enseñanza media, me solicitan con tantas ansias, transformándose así en mi “*leit motiv*” para desarrollar esta investigación y observar y analizar desde mi perspectiva como profesora de educación artística, cuál es la relación existente entre museo de arte y escuela.

Sin lugar a dudas los museos con el tiempo han tomado un rol más importante en la educación formal, pues constituyen hoy por hoy un recurso educativo innegable. Se dividen en varias categorías, dentro de las cuales se encuentran los de arte, que son muy visitados

por un público general en exposiciones traídas del extranjero, sin olvidar que la gran mayoría poseen una colección propia, colecciones por cierto que forman parte de nuestro patrimonio.

A partir de 1550, los museos funcionaban como biblioteca de objetos, no había un enfoque científico, sin embargo, hoy el museo pasa de ser un museo de objetos, a un museo de ideas<sup>4</sup>. En la actualidad, los museos internacionales de mayor renombre se encuentran en un proceso de cambio y renovación. De ser espacios de depósitos de colecciones, donde el público asistía sólo a contemplar; han pasado a convertirse en entes dinámicos de la cultura, la educación y la entretención, o sea, la tendencia actual en los museos es que la comunidad tenga una mayor interacción con la exposición y se promuevan instancias de aprendizaje, descubrimiento y juego. Además, deben asumir el desafío de incorporarse a procesos tan diversos como la reforma educativa; el creciente reconocimiento de la diversidad cultural; la expansión del consumo cultural y las expectativas de comunidades que demandan ser sujetos activos de su desarrollo. En Chile, este proceso de cambio en muchos museos se está llevando a cabo, sobre todo en los museos científicos, sin embargo, en el Museo de Arte no surge el mismo efecto, y es parte de esta investigación analizar qué es lo que falta para lograr que el museo de

---

<sup>2</sup> Realizado el 12, 13 y 14 de julio de 2006, en la Biblioteca de Santiago, Chile.

<sup>3</sup> Revolución Pingüino, Chile.

<sup>4</sup> Ives Girault, 2006.

arte se transforme en una extensión del aula, logrando ser un espacio de enseñanza-aprendizaje para los jóvenes y niños y un soporte metodológico para los docentes de aula de la educación formal.

El I Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, realizado el 25 y 26 de agosto del 2005 en el Museo Histórico Nacional y el Museo Pedagógico, se efectúa bajo un escenario que da paso a reflexiones claves: *La falta de trabajo de los museos con los profesores de aula y la falta de sinergia entre escuela y museo.*

Bajo todo este contexto, esta investigación por lo tanto, aborda la problemática indagando en el funcionamiento de los departamentos educativos actuales en los museos de arte y el trabajo que éstos mantienen con la escuela y sus actores, y cómo desde las plataformas culturales se logra integrar al sistema educativo, a través de sus metodologías, difusión y enlaces.

En síntesis, esta investigación lo que hace es descubrir y describir cuál es la relación existente entre el museo de arte y la escuela, vislumbrando sus fortalezas y sus debilidades.

Es así como el objetivo principal de esta investigación ha sido conocer qué elementos poseen los museos de arte para relacionarse con la escuela.

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario revisar los fundamentos de la didáctica de las artes, artículos sobre el museo y la educación, así como también una selección de las

funciones de los departamentos educativos y las bases teóricas y metodológicas utilizadas en diversos museos internacionales, que han logrado un trabajo de relación con las instancias educativas en distintos niveles, logrando insertarse en el sistema educativo.

Esta indagación se inscribe como del tipo descriptiva, ya que describe y analiza el estado y la situación en nuestra capital en la relación entre el museo de arte y la escuela.

Se desarrolló tomando como unidad de análisis a los directores de los museos muestrales, a los encargados de los departamentos educativos y a los guías de los museos: Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), Museo de Artes Visuales (MAVI), Museo de Arte Contemporáneo (MAC I y II), Museo Rally y Museo de la Solidaridad Salvador Allende (MSSA). Estos son el porcentaje mayor territorial en cuanto a museos de arte se refiere.

El análisis cualitativo se realizó a través de dimensiones y escenarios definidos y previamente estudiados, divididos en cinco partes, los cuales son:

### **1. Definición de la situación global:**

- **Conocimiento de la importancia de la educación en los museos de arte.**
- **Conocimiento de la relación entre museo de arte y escuela.**

Si bien para los museos la educación es de gran importancia, recalcando que el museo tiene una apertura hacia el sistema escolar, no



existe un trabajo claro de proyecto educativo, o de proceso de unificación entre museo y sistema educativo. Esta unificación o relación entre museo y escuela tampoco tiene un correcto seguimiento de parte de los museos, ya que muchas veces confunden relación con comportamiento (disciplina) de los jóvenes o niños.

Cabe entonces preguntarse: ¿Qué entiende por apertura el museo? ¿Tiene que ver esta relación con el comportamiento de los jóvenes y niños?, entonces ¿cuál es el concepto de *saber comportarse* dentro de un museo?

## 2. Perspectivas de desarrollo:

- **Orientación sobre términos y contenidos didácticos.**
- **Tipología de visitas escolares.**

En el análisis de este ítem es necesario destacar dos puntos: primeramente el tema del conocimiento sobre educación y didácticas no sólo por los directores sino que por los encargados o coordinadores del departamento educativo, pues, tanto los primeros como los segundos son los que generan políticas para las instituciones, los cuales si no tienen un conocimiento adecuado, la educación dentro del museo no quedará clara.

Más importante aún, en el encargado o coordinador es relevante el tema de saber sobre didáctica, metodología y métodos de aprendizaje, pues ellos son los que debiesen crear los programas educativos y preparar de manera clara a los guías de estos programas, los cuales son la herramienta fundamental del

museo para generar un aprendizaje significativo en los jóvenes y niños visitantes.

## 3. Métodos:

- **Tipología de métodos y técnicas que usan para llevar a cabo los desarrollos de programas educativos para los escolares.**
- **Tipología de exhibiciones.**

Las exhibiciones y/o muestras no se conforman desde el punto de vista educativo, con metodologías claras, sino que más bien desde el punto de vista artístico. Surgen entonces interrogantes como ¿por qué dejar guardadas las colecciones y no tenerlas permanentemente expuestas? La educación desde el patrimonio puede ser un método o una técnica para desarrollar un programa educativo, pero la activación patrimonial va más allá, pues aparte de poder ser la directriz para una muestra y para la metodología de la exhibición de ésta, constituye innegablemente una formación de desarrollo de identidad nacional. Las colecciones que permanecen constantemente no sólo aportan al conocimiento de nuestra cultura e identidad, sino que también a un sentido de pertenencia con nuestro patrimonio, permitiendo a éste ofrecer miles de lecturas durante el año, siendo así patrimonio activo y no muerto.

## 4. Estrategias:

- **Presupuesto y recursos educativos didácticos con que cuenta el museo.**
- **Cantidad de programas educativos.**
- **Difusión de los programas educativos a los colegios.**

- **Integración de los docentes de aula en el trabajo de la visita al museo.**
- **Trabajo pre y post visita al museo de arte en los escolares.**

El problema de mayor peso descubierto está dado en cuanto a las estrategias del museo de arte para llevar a cabo este desarrollo de sinergia entre museo y escuela, pues en una primera visión el alumno (joven o niño) es visto como un cliente más, ya que no hay ni siquiera una diferenciación en los niveles de alumnos, lo cual es relevante, pues sabiendo por ejemplo, a qué edad corresponde un nivel básico 1, se sabrá la edad para quién se debe desarrollar el programa y las pertinentes didácticas. Dejar de lado las guías de trabajo es difícil, pero teniendo claro que uno puede abordar una temática y enseñarla no sólo a través de un método tan clásico, sino que por medio de otros métodos diversos, pedagogías más simbólicas, como por ejemplo el juego, las guías de trabajo serían utilizadas sólo en casos puntuales.

Por otro lado, en cuanto al presupuesto, si bien es cierto que un museo debe autogenerarse recursos, entonces vale la pena preguntarse si el Estado da el suficiente presupuesto para generar educación en un museo?, o bien en las instituciones particulares ¿la educación es una inversión o una pérdida? Estas preguntas llevan en sí a darse respuestas sobre la mala difusión de las exposiciones para los colegios y la incorrecta forma de generar conexión con ellos, ya que la falta de generar trabajo previo y posterior incluso, hace que el aprendizaje

que se cree en los alumnos sea casi nulo. Lo mismo sucede con los programas educativos, ya que si no hay presupuesto, difícilmente se puede lograr un programa educativo de calidad, sin embargo, un buen punto de partida es un factor humano creativo, innovador y pasional.

## 5. Departamento Educativo:

- **Labor del Departamento Educativo.**
- **Clasificación de los integrantes del departamento de educación y de los guías.**
- **Identificación y utilización de los planes y programas del MINEDUC.**

La labor educativa en los museos debe ser cada vez más una parte importante de las políticas de la institución museística, sin embargo, los departamentos educativos en los museos de arte son casi inexistentes. Sin dejar de lado el anteproyecto del MAC, sólo resaltan casos emblemáticos como el Museo Nacional de Bellas Artes o el Museo de Artes Visuales, pero el trabajo que se debiese desarrollar dentro de un departamento educativo está lejos a años luz de los departamentos de los museos extranjeros que se revisaron en esta investigación. Aún falta por hacer, pero no es imposible, ya que no se trata sólo de recursos económicos, más bien se necesita de mentes creativas e innovadoras que sepan generar no sólo recursos para desarrollar programas educativos, sino que sepan *enamorar* a un público que será para siempre, si se sabe educar, si se sabe vincular desde el colegio.

## Conclusiones y sugerencias

Los resultados de los análisis arrojaron que no existe una sinergia entre el museo de arte y la escuela, esto debido a que elementos como la metodología, la didáctica y la difusión no son las más adecuadas, aunque se hacen los mayores esfuerzos por lograr una mejor relación.

Pero también, por otro lado, los colegios persisten en su práctica ostracista sustentando los aprendizajes en aquello que sucede dentro de sus cuatro paredes, cuando el modelo educativo escolar debiera desarrollar una práctica educativa innovadora y abrirse al espacio externo física e ideológicamente, entendiendo que educar en el patrimonio genera vínculos identitarios y de pertenencia, siendo el museo de arte la mejor herramienta.

El museo de arte chileno es un contenedor patrimonial que no asume –con la frecuencia que debiera– una labor de evaluación constante de su rol sociocultural, olvidando que tiene tareas pendientes en el ramo de educación. Ahora bien, para mejorar esto es necesario también recoger el guante lanzado por *la Reforma* al complementar la labor educativa de los colegios, potenciar aprendizajes significativos y habilidades complejas, como lo han hecho los museos de ciencia y tecnología, a los cuales el entorno de los museos más vanguardistas, favorece la exploración y el conocimiento informal. Valga recordar que el Consejo Internacional de Museos (ICOM), organización no gubernamental dependiente de la Unesco, en sus estatutos definió el concepto de museo

como “... una institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva e investiga, comunica y exhibe, con fines de estudio, **de educación** y deleite, evidencias materiales de la humanidad y su entorno”. Esta acepción se encargará de hacer presente que si bien el museo tiene otras importantes funciones, no puede descuidar el aspecto educacional, pues forma parte de su misión fundamental. A la hora de asumir esta misión, realizar cambios en ambas instituciones generará el vínculo que se necesita para tener un trabajo sinérgico entre el museo de arte y la escuela. Por eso es necesario:

**1. La función educativa:** Tiene que ver con la educación artística, o sea, cómo acercamos el arte a las personas, sin olvidar que acercamos nuestro patrimonio a las personas generando hábito cultural en los jóvenes y en los niños. Esta función también debiese generar un resultado de progreso y desarrollo cultural, el cual debe ser medido y evaluado no sólo por cantidad de visitas sino a través de un seguimiento de conocimiento entregado. La función educativa del museo, además, no puede dejar de lado a quienes no visitan el museo o tienen menos oportunidades. Es de responsabilidad del museo de arte hacerles llegar el arte a través de algún programa educativo especial.

**2. El mediador:** El guía del museo actúa como mediador frente a los jóvenes y niños que demandan formación y perfeccionamiento. Las iniciativas del Museo Nacional de Bellas Artes de implementar un nuevo grupo de guías,

como lo son los adultos mayores, es una nueva propuesta de mediación, como diría el Dr. Feuerstein, una mediación como proceso de transmisión cultural para el desarrollo y aprendizaje del ser humano, pero la clave en el éxito de esta iniciativa es la elección de los guías bajo un criterio de términos culturales, conocimientos y experiencia sobre el tema del arte y no simplemente en tener voluntarios ni en ser solidarios con nuestros adultos mayores, pero por sobre todo, deben saber muy bien cómo, a quiénes entregárselos y de qué manera.

**3. La didáctica:** Tiene que ver con los métodos y recursos con los cuales acercamos el arte y el patrimonio a la gente. Sólo recientemente los equipos profesionales pertenecientes a los museos han incorporado la didáctica de la especialidad, pero para eso es necesario preguntarse: ¿qué tipo de aprendizaje quiere promover el museo?, ¿qué aprendizajes promueve efectivamente?, ¿qué metodologías son más pertinentes?, ¿cómo se puede generar una mediación efectiva para los estudiantes?, ¿qué aprendizajes realizan los estudiantes?, y ¿cuáles consideran irrelevantes de acuerdo a sus conceptos previos?

**4. El profesor de aula:** Salirse de la manera oscurista de enseñar del sistema educativo escolar. Los jóvenes requieren y exigen de parte de diversos sectores de la sociedad, reflexión y cambios en torno a la educación. Los museos son espacios de encuentro entre generaciones, con un rol educativo y social, es por eso necesario que los profesores de aula salgan de sus

cuatro paredes enseñándoles a los jóvenes y niños a partir de la realidad. Por otro lado, los docentes configuran las actividades como una especie de evento con características distractivas y/o sociales, pseudoplanificadas, decididas con pocos días de antelación y sin obedecer a criterios didácticos. Esta actitud es clave y debe ser cambiada, para generar un vínculo entre el profesor y el museo de arte tanto pre como post visita, pasando a ser un hábito el uso del museo en su labor docente.

**5. Planes y programas del Mineduc:** Tanto los servicios culturales que se implementan como los diseños museográficos que se realizan, poseen parámetros metodológicos, didácticos, plásticos, disciplinarios, etc., que no comulgan con las necesidades del sistema formal de enseñanza. Esto es, ni la más mínima aproximación a una lectura, conocimiento o interpretación de las directrices de los planes y programas del Mineduc. Otra cuestión a considerar es el desfase que se produce entre las programaciones anuales de los maestros con las que posee el museo. Por ejemplo, las exhibiciones de carácter temporal coinciden en pocas ocasiones con lo que los maestros están viendo en un nivel dado. También los calendarios de estas instituciones no llegan a tiempo o han sido elaborados *a posteriori* de la fase de diseño curricular en los establecimientos educacionales, por eso es necesario que haya una redefinición de las muestras desde el marco teórico de la reforma curricular. Esto podría contribuir a que el museo, en efecto, se transforme en una instancia educativa de desarrollo y promoción de habilidades cognitivas.

**6. Educación patrimonial:** El paradigma fundamental de esta transformación es que debe entenderse al museo como una herramienta de la educación, como rol fundamental y no supeditado a su rol de centro de investigación, conservación y administración patrimonial. El profesor debe interiorizarse de los planteamientos conceptuales y de los recursos patrimoniales que posee el museo, utilizándolos como herramientas didácticas para los objetivos programáticos de su área de aprendizaje. Los jóvenes necesitan presenciar lo que se les enseña, educar en y con el patrimonio genera vínculos identitarios y de pertenencia.

La educación para el patrimonio se debe crear desde la experiencia didáctica, la que se puede recrear tanto en el museo como en el aula. En ambos ámbitos se puede lograr un aprendizaje significativo, mediante la aplicación de herramientas metodológicas simples que terminen con la práctica de la visita al museo como una experiencia aislada en el tiempo. Generar herramientas didácticas que contribuyan no sólo a la vinculación museo-aulas sino que a un aprendizaje y un conocimiento, desde el punto de vista de hacerlo propio, pues como dijo Leonardo Da Vinci, “se ama lo que se conoce” y amar hace proteger, difundir y valorar.

Para finalizar la relación *escuela – museo de arte* como un espacio relacional tienen responsabilidades y funciones compartidas. Ninguno de los cambios sugeridos aquí podría implementarse si no existe el trabajo colaborativo de diagnosticar estos problemas, y la posibilidad de reflexionar y generar no una solución,

sino un modelo de trabajo más eficaz junto a un diseño de elementos que motiven a la escuela y comunidad en conjunto.

El primer paso es generar una conexión entre el museo y la escuela, como lo estableció el I Congreso de Educación Cultura “Tendiendo puentes entre educación y cultura”, y esto se logra a través de la mediación cultural.

Un segundo paso es romper la rutina del aula y forzar salidas más regulares a los museos, pues resulta imposible que un museo sea “aprehendido” con una visita al año. Nadie podría pretender, por ejemplo, aprender toda la historia del arte nacional en una sola visita. Esto significa hacer del museo un nuevo espacio de aprendizaje, donde el profesor se apropie del lugar como un recurso didáctico más. Esto supone un rol activo del docente como conocedor del lenguaje museal y de los códigos museográficos; instruido en historia cultural, en los elementos exhibidos en el propio museo y conocedor del sentido general de la muestra. El docente debe operativizar una relación pedagógica entre los contenidos y los estudiantes, haciendo posible el aprendizaje en la medida en que él actúe como *traductor-decodificador* de estos elementos. Esto es una simplificación del rol docente. Este trabajo supone un cambio sustancial de la actitud del profesor, comprometido con la educación y consciente del desafío profesional que enfrenta, pero también de parte del museo para integrarlo.

Pero por sobre todo para llevar a cabo esto, se

necesita de la labor educativa del museo, partiendo desde una clara y abundante difusión de los programas educativos y de la conexión previa entre el museo y el profesor de aula, donde ambos puedan comenzar a generar un trabajo en conjunto.

El museo sin una labor educativa eficaz es un museo muerto, y ejemplos de esto tenemos muchos. Es necesario plantear al museo como un espacio de comunicación interactiva sensible a las necesidades educativas del sistema escolar y a las demandas culturales de la sociedad, como centro de una relación dialógica determinada por las necesidades identitarias de la sociedad en su conjunto y así, convertir a los museos en espacios para un aprendizaje tangible y socialmente valioso en niños y jóvenes.

Por último, el museo debe ser una extensión del aula, un recurso, una herramienta de trabajo más para el profesor para lograr una educación más integral desde el punto de vista cultural, pues no olvidemos que la educación y la cultura son las caras de una misma moneda y esta moneda, es indispensable para el desarrollo de una nación como la nuestra.

## Bibliografía

- ANNIS, Sheldon. El museo como espacio de la acción simbólica. *Museum* Nº 151 1986. UNESCO.
- BOJORQUEZ DOLORES, Isabel. (1998). “Compendio de didáctica general”. Lima, Perú. Ediciones Abedul.
- CALVO, Marta: 1998. “La Educación por el Arte en Artes y Escuela”. Buenos Aires Paidós.
- CARRETERO, M. “Constructivismo y Educación”. Edelvives. Zaragoza.
- CUENCA, J. M. y Jesús ESTEPA. (1999). “Reflexiones sobre el uso didáctico de los museos desde la perspectiva de los profesores”. En “El museo, un espacio para el aprendizaje”, Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M. Editores. Págs. 105- 114. España. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J. M. (2003). “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº 2, págs. 37-45, Huelva, España.
- DELACÔTE, G. (1998): Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica. Barcelona: Gedisa.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. HERNÁNDEZ, Gerardo. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”. McGraw Hill Interamericana Editores S.A. México, 1999. 232 págs.
- DUJOVNE, Marta: Entre musas y musarañas. F.C.E. 1995
- GIRALT, Ives. De la mediación científica a la mediación cultural en los museos: Problemas y perspectivas. Seminario internacional de mediación cultural en ciencia y sociedad, Santiago de Chile. 2006

- GONZÁLEZ, Margarita de los Angeles. POLO, Ma. Angeles. “Maleta de Préstamos. Museo Nacional de Escultura de Valladolid”. II Jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos. Ministerio de Cultura. Dirección de Bellas Artes y Archivos. España.
- HERNÁNDEZ, F. X. (1998). “Museografía y didáctica. Consideraciones epistemológicas”. Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Vol. 15, págs. 31 – 38, Barcelona. Editorial Graó.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1998). El museo como espacio de comunicación. Gijón: Trea.
- HERRERA ESCUDERO, María Luisa. “El Museo en la Educación”. Index, Madrid. 1971.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. “Pasado, presente y futuro de la educación en los museos”. University of Leicester, England, circa 1996, sin publicar
- ICOM CECA. “El Museo y las necesidades de la gente”. Congreso Anual del CECA. Jerusalem, Israel. 15-22 octubre 1991.
- ICOM UNESCO. “Función Pedagógica de los Museos”. 1983.
- LIBEDINSKY, M. (1999). Museos y educación: nuevas y viejas tecnologías. VII Seminario Latinoamericano sobre Patrimonio Cultural. “Museos y Diversidad Cultural. Viejas culturas, nuevos mundos” International Council of Museums (ICOM). <<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/comunicación/libedinsky/icom.htm>> [consultado enero 2001]
- LÓPEZ BERISA, M. “La educación del arte en los museos”. Ponencia Seminario: “Los guías en los museos”. Museo ARTEQUIN. Chile.
- ORELLANA, M y DE LA JARA, I (1999). “L’èmergence du partenariat école-musée au musée des enfants de Santiago du Chili” en Revista Aster, Nº 29, INRP, pp. 41-60.
- ORELLANA, M.I. (2005) “La relation école/musée au Chili: la nouveau rôle des musées scientifiques dans le contexte de la réforme éducative chilienne” Tesis de doctorado en Ciencia, Museología y Sociedad, MNHN, París.
- PASTOR HOMES, María Inmaculada. “El Museo y la educación en la comunidad”. Ediciones CEAC, S.A. Barcelona. España. 1992. 116 págs.
- PÉREZ STEPHENS, C. “Educar y divertir: la ruta del triángulo de Madrid” Revista Educarte. Nº 31, Edición educarte. [www.educartechile.cl](http://www.educartechile.cl).
- READ, HERBET (1991): “Arte y Educación”. Inglaterra.
- REVISTA MUSEUM. “El Museo como educador”. UNESCO. Nº 144. (Vol. XXXVI, Nº 4). 1984
- SCHMILCHUK, Graciela. “Museos: Comunicación y Educación. Antología Comentada”. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas. CENIDIAP. Primera Edición. 1987. 572 págs.
- SEPARATA. BOLETÍN DEL MUSEO DE ZARAGOZA. “II Jornadas de los Departamentos de Educación en los Museos”. Número 2 (9-97). 1983.

**Paula Caballería Aguilera**

**Magíster en Educación y Cultura Licenciada en  
Arte y Diseño. Pedagoga en Arte y Diseño.**



## TERCERA MESA

**Pedagogía en el museo, ¿cómo lo hacemos?**, Marcelo Poblete, María Isabel Torrejón y Carlos Troncoso (Museo Fonck, I. Municipalidad de Viña del Mar).

**Aprendamos a valorar nuestro patrimonio arqueológico**, Darío Aguilera (Museo de La Ligua).

# PEDAGOGÍA EN EL MUSEO: ¿CÓMO LA HACEMOS? PROPUESTA PARA UN MARCO TEÓRICO-PRÁCTICO

## PRESENTACIÓN

Como una manera de utilizar el museo como un espacio de aprendizaje, los integrantes de su departamento educativo presentan aquí el desarrollo de una metodología basada en el trabajo participativo de alumnos, profesores y profesionales de la institución.

## Centro Didáctico de Educación Informal de Viña del Mar, CEDI

(junio 2005-diciembre 2006)

## Objetivos

- Aprovechar los museos como espacios de aprendizaje.
- Promover oportunidades para la formación cognitiva y afectiva de los alumnos.
- Integrar el Museo al quehacer educativo de la escuela, a través de un servicio de apoyo didáctico y curricular.

## Orientación teórica

- La concepción constructivista del aprendizaje escolar como  
↓
- Modelo de intervención pedagógica en el museo y como  
↓
- Marco de referencia del aprendizaje a través de la aplicación de un conjunto de  
↓
- Conceptos y tesis fundamentales

## Algunos aspectos de la metodología aplicada en la propuesta:

- La enseñanza no es una simple transmisión ni acumulación de datos.
- Organizamos métodos de apoyo para permitir que el alumno fuese el constructor de su propio aprendizaje (explorando, descubriendo).
- Los alumnos en su proceso de aprendizaje, observaron, analizaron e interpretaron a partir de los objetos (cultura material de sociedades del pasado).
- Aprender es un proceso de construcción de significados personales, por ello buscamos instancias de sensibilización, reflexión, diálogo y participación activa.
- Los contenidos patrimoniales y los métodos de trabajo pedagógico los utilizamos como medios para promover el desarrollo de capacidades y valores.
- El educador debe investigar reflexionando sobre su práctica.

## Principios de la metodología aplicada:

1. Capacidades y valores como objetivos
2. Ideas previas
3. Aprendizaje por exposición-recepción
4. Aprendizaje por descubrimiento
5. Aprendizaje por interacción social
6. Aprendizaje activo
7. Aspectos emocionales
8. Aprendizaje significativo
9. Evaluación

Explorando y descubriendo por sí mismos en el museo

¿Qué – cómo – para qué?

Las guías didácticas organizaron las actividades en el museo con una propuesta clara y libre de recorrido.

Triángulo pedagógico propuesto por el profesor canadiense Renald Legendre, y adaptado para ser aplicado en las situaciones pedagógicas de los museos por el *Groupe de recherche sur lé éducation et les Musées (GREM)* de la Universidad de Québec, Montreal. Canadá.

Medio o espacio de aprendizaje: El Museo

Relaciones pedagógicas

- Alumno visitante ↔ Mediadores o facilitadores ↔ Temática (contenidos y objetivos)
- Relaciones de enseñanza ↔ Relaciones didácticas ↔ Relaciones de aprendizaje

### Secuencia de la visita

- Presentación
- Encuesta a los alumnos
- Introducción organizadora y motivacional (activando curiosidad y conexiones sistémicas acerca de los contenidos del lugar)
- Recorrido por el museo entero (optativo)
- Trabajo con guía didáctica (materiales diseñados para cada nivel)
- Autoevaluación y encuesta al profesor

### Procedimientos pedagógicos aplicados en el museo

(Estrategias, técnicas, instrumentos y actividades)

- Planificamos las visitas en sus facetas y secuencias (ideas previas, motivación, contextualización de apoyo, contenidos, objetivos, actividades, evaluación).
- Enfoque sintético y sistémico (explorar los objetos a partir de sus múltiples relaciones para entender la realidad como un todo integrado).
- Inducción estructurada a partir de los objetos utilizando guías didácticas.
- La mirada detenida (como técnica pedagógica) a través de la guía didáctica.
- Resolución de problemas para el desarrollo de destrezas a través de la guía didáctica.
- Conexión curricular (CMO, OFV y OFT).
- Tonalidad afectiva.
- Vínculos con la experiencia personal.
- Relación factual-conceptual (interpretar traduciendo hechos en conceptos).
- Diversificación disciplinaria.
- Redes conceptuales y procedimentales.
- Estrategias metacognitivas (autoevaluación integrada en el aprendizaje).
- Percepción de que están descubriendo o aprendiendo algo importante.

Los valores se desarrollaron sobre todo por medio de la tonalidad afectiva de la metodología.

**Los contenidos patrimoniales se diversifican y se complementan para el aprendizaje escolar en:**

**Factuales**

↓ *que son*

**Hechos**

**Conceptuales**

↓ *que son formas de*

**Saber**

↓ *que en conjunto son*

**Medios**

↓ *para desarrollar*

**Capacidades/ Destrezas y valores/ Actitudes**

**Procedimentales**

↓ *que son formas de*

**Saber Hacer**

**Guías didácticas para organizar las visitas de los alumnos al museo**

**Presentan contenidos de:**

- Hechos y concepto

- Actitudes

- Procedimientos

↓ *para desarrollar*

- Capacidades

↓

- Razonamiento lógico

- Orientación espacio-temporal

- Analizar

- Comprensión de la realidad

- Sentido crítico.

- Resolución de problemas

- Pensamiento creativo

- Etc.

- Destrezas

↓

- Sentido de la observación

- Sentido de la curiosidad

- Organizar la información

- Localizar

- Identificar

- Inferir

- Interpretar

- Indagar- explorar.

- Etc.

## Encuesta de Asociación de ideas a los alumnos

Nº alumnos encuestados = 341

Curso: Séptimo básico

Pregunta: Cuando en la sala de clases les avisaron que visitarían el Museo Palacio Rioja, ¿en qué pensaron, con qué lo asociaron, con qué lo relacionaron?

Escríbanlo en una lista de palabras sueltas (En 1 minuto).

Categorías	Palabras mencionadas por alumnos y número de menciones por cada palabra	Número total de las menciones por categoría	
Estética	Lindo, hermoso, cosas lindas (63) Pinturas (36) Arte (31) Una exposición (21) Elegante (15)	Total: 216	24%
Histórica	Museo (86) Antigüedades, antiguo, (60) Historia (14)	Total: 176	19.9%
Emotiva	Divertido, entretenido (31) Alegría, felicidad (29) Penan, fantasmas, embrujado (23)	Total: 161	18%
Arquitectónica	Grande (70) Palacio (55)	Total: 151	17%
Educativa	Objetos interesantes, valiosos, importantes (49) Aprender (25) Conocer, saber más (22) Explorar (6)	Total: 132	14.9%
Curiosidades	Rojo (3) Museo con un río (2) Ver película (2) Hojas (2) Animales (2) Bichos, arañas (2)	Total: 29	3.3%
Otros	Ya lo conocía (11)	Total: 11	1.3%
Sociales	Gente importante (4) Muchas personas (2)	Total: 8	0.9%

## Encuesta a los profesores a cargo de los cursos (post-visita)

Número de Profesores encuestados: 29

Categorías	SI	NO	El tiempo ocupado en la actividad	
¿Está conforme con el trabajo realizado?		0	Fue el apropiado	17
¿Contribuyó este trabajo al aprendizaje de los alumnos?		0	Hubiese preferido más tiempo	
¿Se utilizó el tiempo de manera adecuada?	24	5	Hubiese preferido menos tiempo	0
¿Volvería al museo con otro curso a realizar una actividad similar?		0	<b>¿Qué le pareció el trabajo con la guía didáctica?</b>	
			Me gustó mucho	
			Me agradó medianamente	3
			Me gustó poco	0
			Indiferente	0

**¿Permite la guía didáctica el desarrollo de habilidades como razonar y resolver problemas?**

Sí	
Medianamente	4
Poco	0
Nada	0
No observado	0

**¿El trabajo con la guía se adapta a la diversidad de ritmos de aprendizaje de los alumnos?**

Sí	
No	6
No apreciado	0

**Soy profesor de la asignatura de...**

Ed. General Básica	9
Lenguaje	5
Comprensión de la sociedad	4
Comprensión de la naturaleza	2
Ed. Tecnológica	2
Comprensión del medio social y natural	2
Matemáticas	1
Religión	1
Psicopedagogía	1
Jefe U.T.P.	1
Inglés	1

**Asistí al museo debido a ... Cantidad**

La escuela me envió a cargo de la delegación	10
	6
	5
Me correspondía por horario	4
	2
Otros motivos	1
Para buscar algo específico y no lo encontré	1

**Opiniones de los profesores a cargo de los cursos**

Comprobé que con una buena guía los niños y niñas pueden trabajar a su ritmo y aprender

Muy buena la idea de la guía de trabajo, ya que el tiempo es aprovechado al máximo

Gracias por compartir con nosotros

Las guías de 5º y 6º son de muy buena calidad pero largas para las características de mis alumnos que no pueden trabajar por períodos prolongados

Muy buena la alternativa académica

Es muy bueno que los alumnos desarrollen el método científico

Me gustaría haber tenido mas información y preparar la visita

Muy entretenido para los alumnos

No había tenido la oportunidad de asistir a un museo con mis alumnos

Considero muy importantes estas visitas, ya que mis alumnos no tienen la oportunidad de hacerlas.

La guía didáctica e Internet nos sirvieron para el trabajo en el museo

Visita didáctica para ampliar conocimientos

La visita fue muy interesante pero faltó tiempo

Muy agradable

Mis alumnos se entretuvieron bastante

La atención de los niños fue más que estu-  
penda

Se debe continuar con estas actividades

porque tenemos que difundir nuestra cultura

Hemos podido vivir y respirar nuestra historia

Considero que es una excelente oportunidad  
de conocer y culturizar a los alumnos de las  
escuelas de los cerros de Viña del Mar

Estuvo genial

La visita fue muy corta

Estuvieron atentos

Gracias por esta posibilidad para maestros y  
alumnos

Fue estupendo, los niños necesitan conocer  
su patrimonio

El trabajo con la guía didáctica estuvo muy  
bueno

Gracias por preocuparse de estos niños

### Sugerencias de los profesores visitantes

Las guías deben ser de mayor cobertura para  
trabajar con las vitrinas y no bloquear el  
acceso de los alumnos a la información

Guías que permitan mayor movimiento dentro  
del museo, no quedándose tanto en un solo  
lugar

Que al momento de contestar la guía los  
niños tuviesen la posibilidad de estar sen-  
tados o más cómodos para poder contestar  
mejor y no distraerse.

Guías didácticas rápidas

Guías didácticas con preguntas cortas

Guías didácticas con libertad para elegir

Mandar material antes para poder trabajar en  
clases antes de la visita

La visita que sea más larga

Ojalá sigan estas actividades

Colocar música ambiental propia de la época  
en algún salón

Colocar algún maniquí con la vestimenta de  
la época

Quisiera más información previa de las guías  
didácticas

El guía del museo debe mejorar la conducta  
de tratar a las personas. Ser más gentil no  
quita autoridad

### Conclusiones de la propuesta teórico-práctica

Se obtuvieron sinergias en múltiples direc-  
ciones:

Se conectó al Museo con los programas cu-  
rriculares del Ministerio de Educación

Se facilitó y optimizó el trabajo de los profe-  
sores.

Alta satisfacción de los profesores y de los  
alumnos.

El planteamiento metodológico permitió abor-  
dar con mayor eficacia los problemas concre-  
tos y específicos del aprendizaje en el museo.

Se potenció el desarrollo integral de los  
alumnos, integrando capacidades, valores,  
contenidos y métodos de aprendizaje.

Los alumnos se sensibilizaron en torno a sus  
sentimientos de identidad local

Los alumnos se sensibilizaron hacia el patrimonio en general y hacia el personal e instituciones que lo preservan.

Los alumnos descubren nuevas interpretaciones para el patrimonio local. (Aprendizaje significativo: con sentido).

Buenas posibilidades para el trabajo interdisciplinario.

Participación activa del museo en el desarrollo cultural de la comunidad.

Interés de profesores universitarios de diferentes carreras de pedagogía por trabajar con la propuesta metodológica con sus alumnos.

**Marcelo Poblete**

**Carlos Troncoso**

**M<sup>a</sup> Isabel Torrejón**

**Departamento Educativo**

**Museo Francisco Fonck**

**Viña del Mar.**



## APRENDAMOS A VALORAR NUESTRO PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

### 1. Introducción

El Museo de La Ligua, ubicado en la comuna de La Ligua, provincia de Petorca (región de Valparaíso), ha centrado su atención en los últimos años en implementar una nueva forma de “hacer museo”, donde a su tradicional cometido de resguardo de colecciones patrimoniales, suma sus esfuerzos por promover iniciativas que buscan nuevas y atractivas formas de comunicación con su público. De esta forma, la atención tradicional que se le otorga al “objeto”, cambia hacia una preocupación por el público, lo que se traduce en nuevas propuestas museográficas, destacando exposiciones más comprensibles, adaptadas por criterios didácticos y no exclusivamente estéticos.

Lo anterior es producto de un cambio de paradigma en la institución museo a nivel general, donde la dimensión educativa cada vez toma un rol más preponderante en las políticas museísticas de estas organizaciones. Este nuevo panorama se origina básicamente por el surgimiento en los últimos cuarenta años de una nueva concepción de la educación, del desarrollo social y de los museos, que en el caso de estos últimos, pasan a ser considerados como instituciones potencialmente educativas. Esto guarda estrecha relación con la “idea” de

concebir a la institución museo como una organización dinámica y multicultural, que debe contemplar dentro de sus propósitos institucionales estar al servicio de la educación permanente dentro de la sociedad<sup>1</sup>.

El Museo de La Ligua no ha querido quedarse atrás con respecto a lo mencionado en párrafos anteriores. Es por ello que, a partir del año 2005, iniciamos un proceso de reflexión que apuntó a elaborar un Plan Museológico con el propósito central de mejorar nuestra gestión institucional y la “visión” de futuro de convertir a nuestro museo en un centro vivo, dinámico, de orientación educativa y plenamente integrado a la comunidad<sup>2</sup>. Esto se tradujo en la creación de un área de Educación y Acción Cultural, cuya función es el desarrollo de iniciativas que promuevan una mayor apertura hacia la comunidad, especialmente las del ámbito de la *educación formal*, y la vinculación con la misma en una dinámica interrelacionada de dar-recibir continuada y enriquecedora.

De esta manera, como integrantes del equipo de trabajo del Museo de La Ligua nos hemos abocado a llevar a cabo proyectos insertos en los lineamientos teórico-metodológicos de la Educación Patrimonial, la cual se ha convertido en una importante estrategia educativa a

<sup>1</sup> Aguilera y Prado, 2007.

<sup>2</sup> Aguilera, 2005.

la hora de difundir, preservar y poner en valor el patrimonio cultural en general.

Es en esta línea de acción que presentamos los resultados del proyecto **“Aprendamos a valorar nuestro patrimonio arqueológico”**, que contó con la colaboración de la Agrupación de Amigos del Museo de La Ligua<sup>3</sup> y fue financiado por el Fondo de Iniciativas Culturales y Artísticas del Gobierno Regional de Valparaíso, versión 2006<sup>4</sup>. Su propósito central fue promover en las comunidades educativas<sup>5</sup> de la zona, una conciencia sobre el patrimonio arqueológico presente en la provincia de Petorca, como forma de conservación del mismo, pues, a pesar de los esfuerzos privados y públicos en su puesta en valor científico y cultural, permanentemente se encuentra en riesgo de destrucción o abandono. Reflejo de ello es el aumento de las denuncias de destrucción de sitios arqueológicos que aparecen en los medios de prensa masivos (diarios, radio, TV e Internet), particularmente de nuestra región.

Como parte de su enfoque metodológico, contempló la itinerancia de una exposición sobre la prehistoria local y sus formas de protección en algunas escuelas de la provincia, particularmente de la comuna de La Ligua, usando como herramienta de aprendizaje el uso de talleres y medios manipulativos.

De esta forma, el proyecto educativo, que contó con la participación activa de 11 establecimientos educacionales de las comunas de Cabildo, La Ligua y Papudo, se caracterizó por la difusión didáctica del patrimonio arqueológico, como paso previo para su conocimiento y valoración, sumado a su contribución en la promoción de valores y actitudes favorables de respeto y estimación hacia estas formas de expresiones culturales, que forman parte de nuestra identidad local y la de los demás pueblos, tanto del pasado, como del presente.

## 2. Patrimonio arqueológico: algunas razones de su subvaloración

Pese a los avances realizados en el marco jurídico sobre el patrimonio cultural y de las actividades estatales y privadas relacionadas con su puesta en valor científico y cultural, hemos seguido siendo testigos del escaso valor cultural asignado al patrimonio arqueológico del país en general y de nuestra comuna en particular.

Dentro de las causas de esta situación de subvaloración que aún sustenta el patrimonio arqueológico podemos mencionar a:

- a) La propia naturaleza de las evidencias culturales (registro arqueológico) que caracterizan a las poblaciones prehispánicas

<sup>3</sup> Dirección Postal: Pedro Polanco N° 698, La Ligua, Región de Valparaíso. [www.museolaligua.cl](http://www.museolaligua.cl)

<sup>4</sup> <http://www.gorevalparaiso.cl/culturaweb/sitio/home.php>

<sup>5</sup> Se refiere a los alumnos, profesores, paradocentes, padres y apoderados de un establecimiento educacional.

que habitaron nuestros valles, las cuales pueden parecer de poca significación para personas no especialistas.

- b) En el ámbito de la educación formal, el patrimonio arqueológico, pese a formar parte de los planes y programas educacionales, sólo se otorga una escasa atención y una visión muy general y excesivamente sintetizada de lo que es este patrimonio; dejando de lado las particularidades de los desarrollos culturales locales.
- c) Acciones de excursionista o turista, que por sólo el hecho de llevarse algún “recuerdo” sustraen de los sitios arqueológicos piezas y/u objetos, ignorando de paso el grave daño que producen por dichas acciones.
- d) El egoísmo de coleccionistas, que pagan grandes sumas de dinero en la compra de objetos arqueológicos para satisfacer tan sólo necesidades individuales, robando a la comunidad el derecho de apreciar y entender algo que nos pertenece a todos.
- e) Conductas inescrupulosas de personas (saqueadores o huaqueros) que lucran de los hallazgos, perdiéndose irremediablemente su valor científico y cultural.
- f) La irresponsabilidad de encargados de obras o proyectos civiles que no acatan la legislación vigente en cuanto a mitigar el impacto al patrimonio arqueológico.
- g) La falta de preocupación entre los especialistas del área por difundir a través de medios didácticos sus investigaciones a un público general<sup>6</sup>.

La situación anteriormente descrita nos ha llevado a volcar gran parte de nuestros esfuerzos por comenzar a educar a la población sobre el cuidado que se debe tener con estas formas de patrimonio del pasado, además de reflexionar sobre el uso social que se puede obtener de ellos para el desarrollo de los pueblos, que necesariamente debe incluir la preservación de estos legados culturales para las futuras generaciones.

### 3. Educación patrimonial: aprendiendo desde lo nuestro

La Educación Patrimonial ha cobrado progresiva relevancia dentro del quehacer cultural y artístico del país. Dentro de ella, las instituciones educativas, como los museos, y las organizaciones sociales y culturales, están llamadas a desempeñar un rol preponderante.

Este nuevo enfoque en la educación es producto de las profundas transformaciones provocados por el proceso de globalización, iniciado a fines de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, que se refleja en el surgimiento de nuevas formas de educación, adquiriendo ésta una dimensión más rica, variada y profunda.

Reflejo de lo anterior es la aparición en el mundo de la pedagogía de tres nuevos modos diferenciados, aunque complementarios, de educación: la *educación formal* (que corres-

---

<sup>6</sup> Aguilera y Prado, 2007.

ponde a la integrada a los sistemas educativos formales legalmente establecidos en cada país), educación informal (entendida como el proceso educativo que se da a lo largo de toda la vida de cada individuo, donde se adquieren actitudes, valores, destrezas y habilidades a partir de la experiencia cotidiana y de las influencias educativas y recursos que se encuentren en su entorno), y finalmente la *educación no formal*, que es la que corresponde a cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, que se dirige a destinatarios identificables y tiene objetivos de aprendizajes definidos<sup>7</sup>.

De esta forma la educación patrimonial debe entenderse como una necesidad cuyas finalidades u objetivos deben ser fundamentalmente tres: (1) dar a conocer el patrimonio a la población en general, (2) concienciar a la población para contribuir a preservarlo de la destrucción y abandono, y poder así legarlo a las generaciones futuras, y (3) proporcionar a la población el goce de la contemplación y comprensión del valor y significado del patrimonio, para contribuir a su enriquecimiento personal y colectivo.

De este modo, la educación patrimonial ha generado importantes cambios en la labor museística, convirtiendo a los museos en uno de los espacios de educación no formal más importantes en la transmisión de conocimientos, actitudes y valores sobre nuestro acervo cultural.

Como equipo de trabajo del Museo de La Ligua compartimos los postulados filosóficos de este nuevo enfoque educativo, por lo que la presente experiencia forma parte del programa de educación patrimonial de nuestra institución, que en gran medida ha contribuido a difundir y valorar nuestra identidad cultural local, entre las cuales destaca por su legado milenario el patrimonio arqueológico.

Dentro de los objetivos específicos del proyecto se contemplaron:

1. Difundir la prehistoria local y el rol de la arqueología en su estudio en comunidades educativas de la provincia de Petorca, por medio de una exposición itinerante y talleres prácticos.
2. Fomentar en las comunidades educativas de la provincia de Petorca una conciencia que contribuya a la preservación del patrimonio arqueológico mediante las actividades educativas contempladas en el proyecto.
3. Difundir en los medios locales y regionales de prensa (radio, tv, periódicos e Internet) el desarrollo del proyecto.
4. Elaborar un informe con los resultados del programa.

En definitiva, esta iniciativa educativa junto a las demás llevadas a cabo por el área de Educación y Acción Cultural responden a la necesidad de consolidar la dimensión educativa del museo, donde la preocupación pasa por generar proyectos, como éste, que vayan en ayuda

---

<sup>7</sup> Pastor, 2004: p. 40.

de la educación formal, específicamente en lo que dice relación al conocimiento y valoración de nuestro patrimonio cultural en general.

#### 4. Enfoque metodológico

Dentro del enfoque metodológico del proyecto se contempló la itinerancia de una exposición sobre la prehistoria local y sus formas de protección en algunas escuelas de la provincia de Petorca, particularmente de la comuna de La Ligua, usando como metodología de aprendizaje el uso de talleres prácticos y medios manipulativos, como por ejemplo las maletas didácticas, en las cuales se utilizaron piezas y/u objetos arqueológicos representativos de la prehistoria local, perteneciente a la colección del Museo de La Ligua.

Dentro de los contenidos tratados en los talleres de arqueología se consideró básicamente dar a conocer tres características importantes para el conocimiento de los modos de vida de la prehistoria, a saber: (1) materias primas, (2) proceso tecnológico en la elaboración de artefactos, (3) funcionalidad de los artefactos en el contexto social prehispánico. En este sentido se pretendió familiarizar a los alumnos con los procesos culturales y sociales básicos de nuestra prehistoria local y el rol que cumple la arqueología en su estudio, por lo que se hizo énfasis en sus métodos y técnicas de trabajo, como por ejemplo la etapa de excavación.

La exposición fue diseñada considerando los siguientes aspectos: gráfica atractiva para un público estudiantil, contenedores y soportes

museográficos apropiados para un fácil traslado, montaje y embalaje. En este sentido se utilizaron paneles y soportes metálicos que permitían una adecuada y rápida instalación en cualquier terreno llano, tanto abierto como cerrado, que ofrecían las escuelas para el proyecto.

Además, como una forma de ser un real aporte para las comunidades educativas el proyecto contempló desde sus inicios, dirigir sus actividades en aquellos cursos donde se incorpora de manera más completa contenidos vinculados al conocimiento y valoración del patrimonio cultural en general. En este sentido, las actividades fueron dirigidas especialmente a alumnos del primer ciclo (1° a 4° básico), que destaca por introducir en los subsectores de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, actividades que dicen relación con apropiación de la identidad, el entorno, el valor de los antepasados y el cuidado del medio ambiente.

En el caso del NB1 (1° y 2° básico) se señala el “sentido del pasado” como un Contenido Mínimo Obligatorio (CMO), el cual se refiere al reconocimiento de expresiones artísticas, construcciones u objetos de la vida cotidiana que aluden al pasado. En el caso del NB2 (3° y 4° básico) se señala como parte de los objetivos fundamentales verticales (OFV) el conocer las características principales de los pueblos originarios de Chile, que a su vez contienen los siguientes Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO): Culturas originarias de Chile, donde se espera que el alumno pueda conocer

su localización y características principales de su forma de vida, además de los pueblos nómades y sedentarios contemplando sus principales aspectos de estas formas de cultura<sup>8</sup>.

También se hizo partícipe de esta experiencia a dos establecimientos de Educación Especial (Centro Caid y Escuela Sol Naciente, ambos de La Ligua), como una manera de contribuir a la integración social.

## 5. Resultados del proyecto educativo

La experiencia educativa fue llevada a cabo con gran entusiasmo entre los meses de septiembre a noviembre del 2006 en establecimientos educacionales de las comunas de Cabildo, La Ligua y Papudo, pertenecientes a la provincia de Petorca.

Dicha experiencia consistió en la realización de talleres prácticos de arqueología que, además de dar a conocer aspectos básicos sobre la prehistoria regional y la disciplina arqueológica, se hizo hincapié en los aspectos legales, sociales y valóricos que promueven la preservación de esta forma de patrimonio local. Los talleres fueron llevados a cabo al aire libre.

La siguiente tabla da cuenta del número de participantes de los talleres de arqueología llevados a cabo en el proyecto, destacando una

participación activa por parte de las comunidades educativas:

<b>Nº Establecimientos</b>	<b>11</b>
<b>Dependencia</b>	
Municipales	8
Particulares Subvencionados	3
<b>Beneficiarios Directos</b>	
Alumnos	815
Profesores	33
<b>Nº Beneficiarios por Área</b>	
Urbano	437
Rural	378
<b>Beneficiarios Indirectos</b>	<b>3.908</b>

**Tabla 1.** Número de participantes de las jornadas de difusión del proyecto.

Como se refleja en la tabla anterior, destacó la participación de establecimientos educacionales de áreas rurales, que en su mayoría corresponden a las escuelas ubicadas en las localidades de Placilla y Valle Hermoso de la comuna de La Ligua, sectores en los cuales se han encontrado importantes sitios arqueológicos representativos de la prehistoria local, como son los sitios Escuela de Placilla y Cementerio Indígena de Valle Hermoso<sup>9</sup>.

La situación mencionada en el párrafo anterior influyó a la hora de seleccionar a las escuelas participantes del proyecto, pues, creemos que la preservación de los sitios patrimoniales de

<sup>8</sup> <http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2007/CurriculumBasica.pdf>.

<sup>9</sup> Quezada, et. al., 2007.

tipo arqueológico pasa en gran medida por dar a conocer su importancia cultural y científica a los habitantes de las localidades donde se producen los hallazgos.

Con relación a los talleres, fueron realizados un total de 11, en los cuales participaron como promedio 74 alumnos. Con una duración de una hora, los estudiantes junto a sus profesores tuvieron la oportunidad de conocer, apreciar y manipular piezas y/u objetos arqueológicos que representan parte importante de las formas de vida de los pueblos prehispánicos que otrora habitaron la costa, valles, cerros y quebradas de nuestra provincia. Además, se resaltó sobre los aspectos legales que favorecen su protección, como es el caso de la Ley 17.288 sobre Monumentos Nacionales y su respectivo reglamento<sup>10</sup>.

Además, se realizó una jornada de difusión en la sede vecinal de la población El Peumo, de La Ligua, donde se buscó acercar el patrimonio arqueológico a los ciudadanos del sector. El proyecto finalizó con la presentación de la exposición en el hall de la Municipalidad de La Ligua.

Por último, hay que destacar que la experiencia educativa, en lo que dice relación con su propuesta museográfica y metodologías de aprendizaje, tiene en la actualidad un alto grado de reaplicabilidad, lo que ha interesado a

instituciones culturales y museísticas amigas. Esto se ha traducido en que la exposición sea montada en los museos de Concón, La Cruz y Quillota, además del Centro Cultural y de las Artes de La Ligua y la sede central de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, dentro del marco del seminario “Patrimonio Inmaterial en la región de Valparaíso”, organizado por la Red de Archivos Patrimoniales de Valparaíso<sup>11</sup> y el Consejo Regional de la Cultura y las Artes de la región de Valparaíso<sup>12</sup>, durante el mes de septiembre del presente año.

## 6. Conclusión

Este proyecto educativo permitió en primer lugar una difusión didáctica del valor científico y cultural del patrimonio arqueológico existente en la provincia de Petorca, en las escuelas participantes de esta iniciativa.

Además, como experiencia inserta en los lineamientos teóricos de la Educación patrimonial, permitió la entrega de valores de respeto y estimación hacia estas formas de patrimonio cultural, elementos necesarios para promover una conciencia patrimonial que contribuya a su preservación.

Lo anterior nos lleva a reconsiderar el rol de la función educativa de los museos, la cual ha de ser considerada prioritaria en la política, orga-

<sup>10</sup> [www.monumentos.cl](http://www.monumentos.cl)

<sup>11</sup> <http://arpa.ucv.cl/>

<sup>12</sup> [www.cnca.cl](http://www.cnca.cl)

nización y funcionamientos de estas instituciones, la que debe contribuir necesariamente a la entrega de conocimiento sobre el patrimonio cultural en general, favorecer el desarrollo de capacidades cognoscitivas en las personas y promover valores y actitudes orientadas a la conservación del mismo.

En resumen, las acciones de educación patrimonial descritas en este artículo persiguen una puesta en valor del patrimonio arqueológico, buscando resaltar sus características y su amplio valor cualitativo como recurso social, cultural, económico y educativo. Además, trata de generar una conciencia social que favorezca su conservación y defensa, y garantice el libre acceso de las comunidades para su uso y disfrute, situación que está siendo considerada en el ámbito del turismo con fines específicos, como es el caso del turismo cultural y patrimonial.

## Bibliografía

Aguilera, D. *Plan Museológico Museo La Ligua*. Museo La Ligua. La Ligua, 2005. (doc. no publicado)

Aguilera, D. y Prado, C. Educación patrimonial y arqueología: aportes desde el Museo de La Ligua. *Actas del XVII Congreso Nacional de Arqueología Chilena*. 9 al 14 de octubre, Valdivia, 2006. (doc. no publicado)

Pastor, M. I. *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, España: Ariel Patrimonio, 2004. 187 p.

Quezada, A.; Aguilera, D.; Prado, C. y Aguayo, E. *Historia de La Ligua*. La Ligua: Editores Godan, 2007. 643 p.

MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002*. Santiago, Chile. 189 p.

<http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2007/CurriculumBasica.pdf>. [Consulta: julio 2007]

**Darío Alejandro Aguilera Manzano**  
Licenciado en Arqueología de la Universidad de Chile, Master en Museología de la Universidad de Valladolid, España, y actual Director Ejecutivo del Museo de La Ligua. Su labor ha estado orientada a revitalizar el aspecto educativo del Museo, acercándolo a la comunidad.



# MARTES 2 DE OCTUBRE

## **Mesa Internacional: Jóvenes y patrimonio**

José Hayakawa Casas (Perú)

Verónica Staffora (Argentina)

## LOS JÓVENES Y LA GESTIÓN SOCIAL DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL CENTRO HISTÓRICO DE LIMA: HIPÓTESIS, REFLEXIÓN, RETOS...

Cualquier pretensión de reflexionar y/o comprender los recursos y las dinámicas del patrimonio, ya sea en Lima, Lunahuaná, Nuevo México, Madrid, Tokyo o Santiago de Chile deben conducirnos en primer lugar al establecimiento de básicos consensos conceptuales que a su vez aporten a la apertura de preguntas, hipótesis y retos. En esa perspectiva, comenzaré por brindar algunos apuntes sobre las características del bien, el valor, el patrimonio, la cultura y, en ese marco, del centro histórico y la gestión del patrimonio cultural.

Entendemos un bien -en la teoría de los valores- como *“...la realidad que posee un valor positivo y por ello es estimable. Cosas materiales o inmateriales en cuanto objetos de derecho”*<sup>1</sup>. Con esto abordamos todas sus dimensiones: condición material o inmaterial, valor positivo base de una estimación y referencia a un objeto de derecho de alguien. Cuando una definición no incluye “lo inmaterial” al referirse al concepto “cosa” es preferible aproximarse a una idea de “bien” más bien vinculada a “entidad”. Estas entidades pueden ser de diferentes tipos según variables de análisis diversas. El valor es entendido en sus diferentes acepciones como el *“Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer*

*las necesidades o proporcionar bienestar o deleite... Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase”*<sup>2</sup>. Esta definición ofrece también algunas dimensiones sustanciales del concepto: magnitud de la importancia y generación de bienestar. A ellas habría que agregarle la vinculación con el “bien”, por lo cual el valor configura una calidad por la que resultan estimables. Este tipo de estimación puede ser de diferente índole o magnitud según variables de análisis diversas. Precisamente, resulta de gran importancia caer en cuenta sobre esta situación, como así lo refiere Josep Ballart, ya que cuando hablamos de patrimonio hablamos de bien y por lo tanto de valor como *“...aprecio hacia determinados objetos por el mérito que atesoran, por la utilidad que manifiestan, o por su aptitud para satisfacer necesidades o proporcionar bienestar. Por todo eso el valor no es siempre inherente a las cosas... Se trata... de un concepto relativo sometido a los vaivenes de la percepción y del comportamiento humanos y, por lo tanto, dependiente de un marco de referencias intelectuales, históricas, culturales y psicológicas que varía con las personas y los grupos que atribuyen valor”*<sup>3</sup>.

Dicha aproximación, a pesar de incidir restric-

<sup>1</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la Lengua Española**, Madrid, Editorial Espasa, 2001, t. II, p. 213.

<sup>2</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la Lengua Española**, Op. Cit., p. 1.540.

<sup>3</sup> BALLART, Josep: **El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso**, Barcelona, Editorial ARIEL S.A., 1997, pp. 61-62.

tivamente en su carácter material con la mención de “cosas” –excluyendo a los bienes no materiales–, cubre satisfactoriamente su multidimensionalidad: estimación, origen asignativo, relatividad, referenciado a una colectividad o individuo. Vinculado al patrimonio, el valor es clasificable en tres tipos:

- a) *“Un valor de uso... en el sentido de pura utilidad, es decir... que sirve para hacer con él..., que satisface una necesidad material o de conocimiento o un deseo. Es la dimensión utilitaria...”*
- b) *Un valor formal... responde al hecho... que determinados objetos son apreciados por la atracción que despiertan a los sentidos, por el placer que proporcionan, por razón de la forma y por otras cualidades sensibles, y por el mérito que presentan.*
- c) *Un valor simbólico-significativo... la consideración en que se tienen los objetos del pasado en tanto... presencias sustitutivas y hacen de nexo entre personas separadas por el tiempo, por lo que son testimonio de ideas, hechos y situaciones del pasado...”*<sup>4</sup>.

Con relación al concepto de patrimonio se ha aproximado una definición muy pertinente y a la vez esencial: *“...patrimonio viene del latín; es aquello que proviene de los padres. Según el diccionario, patrimonio son los bienes que poseemos, o los bienes que hemos heredado de nuestros ascendientes. Lógicamente patrimonio es también todo lo que traspasamos*

*en herencia”*<sup>5</sup>. Se deduce una referencia a los “bienes”, es decir, entidades que poseen valor para alguien y que son transmitidas por herencia, afirmándose con dicho patrimonio el recuerdo y con éste la transmisión de una propiedad común –tanto material como inmaterial–. Al hablar de patrimonio, debemos caer en cuenta que su esencia se soporta en tres características esenciales: la temporalidad, la significación y la relatividad.

*“...Todo patrimonio se encuentra acotado en el espacio y en el tiempo. En ese sentido se podría hablar de distintos patrimonios... el patrimonio no es inmutable, varía con el tiempo... Todo patrimonio es un conjunto muy variado de elementos heredados... Pero puede no existir la conciencia por parte de los herederos de la importancia... En tal caso, el patrimonio puede... transformarse... sin que nadie se dé cuenta... Pero el mismo concepto de significación, como implica valores y por tanto mundos de vida diferentes, es un concepto relativo en sí mismo. Depende de los puntos de vista de los diferentes actores involucrados...”*<sup>6</sup>.

Asimismo, es posible referir la concepción de “patrimonio” a dos cualidades: construcción social e invención. El primero se relaciona a procesos de legitimación de “universos simbólicos” –como refiere Llorenc Prats sobre las ideas de Berger y Luckman–, la cual se soporta indefectiblemente sobre la intervención

<sup>4</sup> Ibid. pp. 65-66.

<sup>5</sup> BALLART, Josep y JUAN-TRESSERRAS, Jordi: **Gestión del patrimonio cultural**, Barcelona, Editorial ARIEL S.A., 2001, p. 11.

<sup>6</sup> LESCANO, Graciela y STOLOVICH, Luis, En: <http://www.ems-sema.org/castellano/proyectos/cultura/nat/uruguay.pdf>

directa de una hegemonía cultural y social, y el segundo –siguiendo la ruta de Hobsbawn y Ranger– a la manipulación, pero no sólo de elementos sino de composiciones: *“la invención de la realidad se refiere..., a estos procesos de descontextualización y recontextualización...”*<sup>7</sup>. Es por ello que no se puede obviar la comprensión del patrimonio como construcción social, por lo que resulta *“...un artificio, ideado por alguien (o en el decurso de algún proceso colectivo), en algún lugar y momento, para unos determinados fines, e implica, finalmente, que es o puede ser históricamente cambiante, de acuerdo con nuevos criterios o intereses que determinen nuevos fines en nuevas circunstancias”*<sup>8</sup>, adquiriendo un carácter social, participativo y dinámico, como repertorio de significados continuamente interpretados por una comunidad.

Así, Fernando Carrión sintetiza y refuerza esta lectura dinámica y multiactoral de “lo patrimonial” conceptualizándolo desde una doble perspectiva:

*Es el ámbito de un conflicto social, de la misma manera como ocurre al interior de cualquier núcleo familiar respecto de la herencia. Esto... define los sujetos patrimoniales en sus respectivas tensiones e interrelaciones.*

- *Es la lógica de la transferencia socio-generacional del valor patrimonial, en la perspectiva del devenir. Esto es, define el carácter de sustentabilidad o la continuidad del cambio”*<sup>9</sup>.

Es indispensable también precisar el sentido del término “cultura”. Jorge Cornejo Polar utiliza tres acepciones básicas: La primera pertenece a Néstor García Canclini, quien define la cultura como *“...la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la presentación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir, todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido”*<sup>10</sup>. La segunda definición planteada por Alessandre N’ Daw se aproxima a la cultura como *“...el conjunto de los modos de expresión, de pensamiento y de acción propios de una comunidad dada. Comprende las creencias, las instituciones, las técnicas que imponen un mismo estilo de vida a los miembros de la sociedad a la que asegura la unidad y la estabilidad aunque sufriendo las transformaciones de esta sociedad, transformaciones a las cuales, por otra parte, ella no cesa de contribuir”*<sup>11</sup>. Por ello es posible hablar del carácter pluricultural o multicultural de la sociedad peruana. Finalmente, el tercer

<sup>7</sup> PRATS, Llorenc: **Antropología y patrimonio**, Barcelona, Editorial ARIEL S.A., 1997, p. 20.

<sup>8</sup> Loc. Cit.

<sup>9</sup> CARRIÓN, Fernando (editor): **Desarrollo cultural y gestión en centros históricos**, Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Ecuador – Empresa del Centro Histórico, 2000, pp. 11-12.

<sup>10</sup> GARCÍA, Néstor, Apud. CORNEJO, Jorge: **Cuadernos de Historia III: Estado y cultura en el Perú republicano**, Lima, Editorial Departamento Académico de Ciencias Humanas Universidad de Lima, 1987, p. 3.

<sup>11</sup> N’ DAW, Alessandre, Apud. CORNEJO, Jorge: **Cuadernos de Historia III: Estado y cultura en el Perú republicano**, Lima, Editorial Departamento Académico de Ciencias Humanas Universidad de Lima, 1987, p. 3.

sentido que utiliza Jorge Cornejo del término cultura refiere la particular “... *opción de cada ser humano en cuanto a la producción o a la experiencia de lo cultural*”<sup>12</sup>, lo cual lo asocia al derecho a la cultura, entendida como el derecho de cada quien a producir libremente sus propias expresiones culturales y a participar en la vida cultural de la propia comunidad y del mundo.

De otro lado, la conceptualización del “centro histórico” en clave latinoamericana alcanzó una formulación más madura hacia el “Coloquio sobre Preservación de los Centros Históricos ante el Crecimiento de las Ciudades Contemporáneas”, en el cual se los identifica como “...*todos aquellos asentamientos humanos vivos, fuertemente condicionados por una estructura física proveniente del pasado, reconocibles como representativos de la evolución de un pueblo*”<sup>13</sup>. Un aporte muy interesante y más reciente es su comprensión como: “...*una relación social compleja y particular donde los sujetos patrimoniales definen el ámbito específico de la conflictividad (la heredad) y el mecanismo de transferencia generacional (sustentabilidad). El traspaso social del testimonio se desarrolla en el marco de un conflicto que debe incrementar valor en el proceso de transmisión*”<sup>14</sup>. En coherencia a esta lectura, la posibilidad de mantener al “centro histórico”

como “asentamiento humano vivo” radica en la adición de valor que se haga, es decir, añadir más historia o “más pasado al presente”.

En este marco, es posible definir la Gestión del Patrimonio Cultural como el “...*conjunto de actuaciones programadas con el objetivo de conseguir una óptima conservación de los bienes patrimoniales y un uso de estos bienes adecuado a las exigencias sociales contemporáneas*”<sup>15</sup>. Dicha gestión posee un conjunto de actuaciones destinadas a hacer efectivo el conocimiento, conservación y difusión del patrimonio, las cuales se agrupan en tres áreas: planificación, difusión y control.

Justamente, los nuevos y complejos escenarios del patrimonio convocan diversos debates entre los cuales destacan por su carácter innovador los referidos al rol que juega, puede o debe jugar el patrimonio en su contexto territorial y social –especialmente a las estrategias y las políticas de ordenación y desarrollo territorial – integrando al patrimonio en el desarrollo local. De esta manera, se consolida la visión de una gestión del patrimonio cultural integral e integradora que “...*además de restaurar y regular normativamente, significará especialmente la puesta en marcha de un plan de usos y gestión que permita resolver de manera favorable para la sociedad y para el patrimonio, el permanente*

<sup>12</sup> Ibid. p. 4.

<sup>13</sup> INSTITUTO NACIONAL DE CULTURA: **Los Centros Históricos ante el crecimiento de las ciudades contemporáneas**, En RUNA - Revista del Instituto Nacional de Cultura (INC), Lima, (2), 1977, p. 19.

<sup>14</sup> CARRIÓN, Fernando (editor): **Desarrollo cultural y gestión en centros históricos**, Op. Cit., p. 12.

<sup>15</sup> BALLART, Josep y JUAN-TRESSERRAS, Jordi: **Gestión del patrimonio cultural**, Op. Cit, p. 15.

*conflicto de la utilización y ocupación del territorio. Es decir, se trata de preguntarse no sólo cómo se puede regenerar... un bien... sino cómo esa regeneración puede convertirse en una de las aspiraciones elementales y principales de sus herederos sociales”<sup>16</sup>. Asimismo, resulta impostergable destacar el sentido utilitario del patrimonio, es decir, que lejos de entenderlo en su valor intrínseco, es menester que para que este “invento” social tenga sentido, la sociedad debe considerarlo útil y necesario. Por ello, si la gente deja de identificarle valor y utilidad “...éste desaparecerá; ya no físicamente, sino conceptualmente, que es la forma más radical de desaparición que puede producirse... Para ello es preciso tener muy en cuenta su utilización por parte de la comunidad, que ésta descubra los valores identitarios, culturales, educativos, sociales, turísticos, etc., que se desprenden del patrimonio e intentar que se convierta en un elemento de calidad de vida para los ciudadanos”<sup>17</sup>. En ese sentido, es fundamental generalizar su uso social desarrollando estrategias de gestión que permitan su apropiación y uso, por parte de la comunidad involucrada.*

Como colofón de esta aproximación a la gestión del patrimonio cultural es factible identificar –a manera de síntesis– temas principales que pueden constituirse en apuestas estratégicas futuras, tales como:

- *Turismo cultural. Una clave... pasa por la capacidad en dar respuestas adecuadas e imaginativas a las nuevas demandas que plantean los usuarios, cada vez más motivados por descubrir territorios y culturas. Se trata de convertir al patrimonio... en un producto turístico, basado en la propia conservación y en su correcta explotación...*
  - *Concertación. Vamos hacia una creciente colaboración y corresponsabilización en la gestión de los proyectos patrimoniales... el horizonte de futuro pasa por:*
    - *Promover experiencias más descentralizadas de gestión del patrimonio.*
    - *Dotar a los proyectos patrimoniales de capacidad y personalidad propia, vincularlos al territorio donde están circunscritos.*
    - *Favorecer la confluencia en la gestión y la toma de decisiones conjunta entre los representantes políticos, los profesionales y la sociedad civil.*
- La clave de la gestión patrimonial pasa por introducir los principios de participación, autonomía y descentralización; y por la diversificación de las fuentes y formas de financiación.*
- *Subsidiariedad... la aplicación del principio de subsidiariedad conlleva que todo aquello que puede hacer un nivel inferior, más cercano al ciudadano, no lo asume uno de superior.*

<sup>16</sup> PADRÓ, Jordi y MIRÓ, Manel: **Retos del patrimonio en el Siglo XXI, Gestión creativa y desarrollo territorial.** En PERIFÉRICA - Revista de la Universidad de Cádiz, Cádiz, (3), 2002, p. 60.

<sup>17</sup> Ibid. p. 61.

- *Planificación. Otro aspecto importante es la necesidad de trabajar siempre a partir de proyectos, y constar que tienen un carácter estratégico y operativo, hace falta tener bien asumida una cultura proyectual.*
- *Transversalidad y desarrollo. Otra cuestión destacable es el reconocimiento de la capacidad que puede tener el patrimonio cultural de actuar en políticas transversales, que pongan de manifiesto la estrecha interrelación existente entre el patrimonio y otros ámbitos competenciales.*
- *Sistemas de presentación del patrimonio. En la mediación del patrimonio con el público cada vez más se están generalizando las técnicas de interpretación, que ponen de manifiesto los cambios que se están produciendo en la comunicación con el público. Hoy en día tenemos el reto de promover unas formas de presentación del patrimonio que se fundamentan en una identificación y segmentación de los públicos, y que ofrezcan lecturas del patrimonio, actividades y servicios culturales adaptados a las diferentes necesidades y demandas de cada uno de los segmentos de visitantes.*
- *Animación. Un aspecto relevante es la preocupación cada vez más generalizada por la comunicación del patrimonio y por su uso por parte de diferentes segmentos y colectivos de usuarios.*
- *Proyectos de desarrollo local. Cualquier estrategia de promoción local y regional que se sustente en proyectos de desarrollo turístico del patrimonio cultural y natural debe tener como objetivo primordial conseguir una doble efectividad: por un lado la preservación de culturas, por el otro, el desencadenamiento de efectos inducidos en el territorio”<sup>18</sup>.*

Cabe apuntar que –como destaca María de los Ángeles Moreno– en esta cultura-entorno de significaciones en la cual los sujetos se constituyen como tales –individual y colectivamente–, los sujetos no heredan las significaciones como memoria inerte, sino como memoria para la constitución de sí y como espacio para crear nuevas significaciones que enriquezcan la memoria en el devenir. Desde este punto se reformula una concepción del patrimonio cultural que apela porque “...lo tangible y lo intangible sean devueltos como expresión de matrices culturales en las que los individuos y los colectivos se puedan reconocer y puedan reconstruirse a sí mismos, como espacios para la recuperación de la memoria, para la creación de significaciones y la realización de acciones en su porvenir”<sup>19</sup>. En la misma línea, destaca la reflexión de Lourdes Arizpe y Enrique Nalda sobre los retos patrimoniales más contemporáneos: “...la necesidad de recrear los significados del patrimonio, a veces a partir del legado histórico y a veces como nueva creación frente

<sup>18</sup> Ibid. pp. 78-82.

<sup>19</sup> MORENO, María de los Ángeles, En: [http://www.conservacionyrestauracion.inah.gob.mx/sin\\_frames/core/htme/core007010601.html](http://www.conservacionyrestauracion.inah.gob.mx/sin_frames/core/htme/core007010601.html)



a otras condiciones de vida. Por eso se habla de patrimonio vivo...”<sup>20</sup>. La gobernabilidad democrática y la legitimidad del proceso de la recuperación invocan una estratégica e innovadora -pero aún poco frecuente- “apropiación social del patrimonio” donde el patrimonio es capaz de “...desneutralizar el espacio para que en él emerjan las conflictivas diferencias y derechos de las colectividades a sus territorios y sus identidades...”<sup>21</sup>. Sin duda, el futuro de los centros históricos en Latinoamérica depende en gran medida en su capacidad de reinventarse, de recrearse, de resignificarse desde la diferencia y de la dinámica presente-pasado, pero muy especialmente de “...hasta qué punto se dará la democratización de su apropiación como “patrimonio” colectivo”<sup>22</sup>, es decir, como construcción de un real derecho-deber cultural de su ciudadanía.

Es importante destacar que la información siguiente viene referida al proceso de gestión del patrimonio edificado suscitado entre marzo del 2003 y septiembre del 2004, en la Dirección de Patrimonio Histórico Monumental y Turismo de la Municipalidad Metropolitana de Lima, dependencia municipal que tuvo la oportunidad de liderar. Construir las directrices de la Dirección de Patrimonio Histórico Monumental y Turismo implicaba tomar como referencia al

marco legal de la Dirección Municipal de Educación y Cultura de dicha municipalidad, en el cual queda establecido que el énfasis pasa por “... la promoción del desarrollo de la educación, cultura, deportes, recreación y a la conservación y custodia del patrimonio histórico monumental, arqueológico y del archivo histórico”. Es en este marco institucional que se insertó la Dirección de Patrimonio Histórico Monumental y Turismo, como órgano de línea de la Dirección Municipal de Educación y Cultura. Dicha Dirección tuvo como objetivo “...la conservación y custodia del patrimonio histórico monumental y arqueológico que compete ejecutar a la Municipalidad de Lima Metropolitana y de efectuar la promoción del desarrollo del turismo”. La Dirección de Patrimonio Histórico Monumental y Turismo, en el marco del proceso de reforma del Estado peruano, y de la regionalización en curso asumió el reto de desarrollar un plan de acción que en el corto y mediano plazo, genere una masa crítica de recursos humanos comprometidos, con capacidad técnica suficiente para mejorar la protección del patrimonio -histórico monumental y artístico- y la promoción del turismo, y posibiliten en la población un efectivo ejercicio de ciudadanía y de su derecho al desarrollo. Las actividades estuvieron prioritariamente direccionadas a tres ámbitos geográficos simultáneos: el Cen-

<sup>20</sup> ARIZPE, Lourdes y NALDA, Enrique, Apud. GARCÍA, Néstor (Coordinador Académico): **Culturas de Iberoamérica. Diagnóstico y propuesta para su desarrollo**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Santillana Educación, Madrid, 2005, p. 209.

<sup>21</sup> BARBERO, Jesús, Apud. CONVENIO ANDRÉS BELLO: **Somos patrimonio: 17 experiencias exitosas de apropiación social del patrimonio**, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1998, p. 14.

<sup>22</sup> COULOMB, René, Apud. CARRIÓN, Fernando (editor): **La ciudad construida. Urbanismo en América Latina**, Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Ecuador – Junta de Andalucía, 2001, p. 87.



tro Histórico de Lima, el distrito de El Cercado de Lima y Lima Metropolitana.

La ciudad de Lima y la República del Perú –en general– poseen un patrimonio cultural e histórico monumental y artístico de una magnitud y riqueza excepcional. Lamentablemente, el escenario marco de dicho patrimonio es en esencia trágico, en el sentido que la gran mayoría de nuestros bienes se hallan en un irreversible y creciente proceso de anulación y agresión. La comprobación de dicha destrucción –acelerada en las últimas décadas– no ha tenido el impacto social que corresponde. Definitivamente, ello despoja a los peruanos de un nexo vital con su pasado, de importantes instrumentos para reforzar su propia identidad y de la oportunidad de asumir directamente nuestro problema del destino, ya que este “crimen cultural” implica anular su pasado, empobrecer su presente y trastocar su futuro. La Municipalidad de Lima Metropolitana procuró retomar el liderazgo en ese sentido y recuperar espacios de acción, para lo cual es necesario replantear la relación de dicho patrimonio con la población residente directamente involucrada. Ello significaba cambios sustanciales no sólo en los procesos sino en los correspondientes resultados. Para ello, reorientó sus esfuerzos en reconstruir los mecanismos de participación ciudadana -y especialmente juvenil- de tal manera que la percepción de dicho proceso apunte a superar la visión de los participantes no como simples beneficiarios sino como reales actores -agentes de cambio- directamente comprometidos con su realidad. Con relación a los resultados,

ya no sólo bastaba con recuperar el patrimonio ‘per se’ sino que resultaba necesario vincular dichas intervenciones al desarrollo de la comunidad involucrada, es decir, a la mejora de su calidad de vida. Bajo estas nuevas premisas se consolidarían aspectos cruciales para asegurar la sostenibilidad de los procesos de recuperación urbana.

Así, la Dirección de Patrimonio Histórico Monumental y Turismo-MML, se propuso políticas institucionales tales como:

- Que promueva la conservación de nuestro patrimonio histórico monumental a partir de la gestión de éste mediante la participación activa de los diferentes actores involucrados, en la perspectiva de hacer sostenible dicho proceso de recuperación-revaloración.
- Que vincule enfáticamente los procesos de desarrollo cultural con la actividad turística, facilitando la accesibilidad a nuestros diversos bienes conformantes del patrimonio cultural nacional y local, así como fomentando la interacción con nuestras manifestaciones de cultura viva por parte de los turistas nacionales como extranjeros.
- Que promueva la conservación de nuestro patrimonio artístico municipal, comprometiendo la participación activa de diferentes actores sociales y en la perspectiva de articularlos a dicha recuperación.

Toda esta reflexión y diseño de políticas pro-patrimoniales se vio potenciado por la convicción ferviente que en la Dirección de Patrimo-

nio Histórico Monumental y Turismo se contaba con profesionales jóvenes comprometidos con la continuidad histórica de la ciudad y con la motivación social necesaria para asumir este fundamental problema como propia urgencia y carencia, porque interesaba sobremanera aportar soluciones y recuperar y revalorizar la memoria colectiva mejorando la calidad de vida de nuestros conciudadanos. En síntesis, existía una confluencia que nos llevaba al ámbito juvenil... Justamente para movilizar su participación es que se construyeron –primero como proyectos y luego maduraron como programas– experiencias pro-patrimoniales, destacando algunas como:

- Centro Histórico de Lima... y de la Humanidad: Programa orientado a destacar entre los jóvenes limeños aquellas cualidades que hacen merecedora a una gran parte del Centro Histórico de Lima a una inscripción en la lista del Patrimonio Cultural de la Humanidad, por UNESCO. Resultó clave identificar el proceso de ida y vuelta permanente entre las miradas de dichos jóvenes y su consumo de este sector urbano-patrimonial.
- Restaurando voluntades: Voluntariado pro-patrimonial establecido con el concurso de jóvenes de universidades limeñas de las especialidades de arquitectura, historia del arte, educación, turismo, antropología, arte e historia. La idea era alcanzarles información y motivarlos para que “repliquen” la experiencia en otros jóvenes de sus distritos de proveniencia y también en el Centro Histórico de Lima.

- Patrimonio: como jugando: Proyecto que devino en programa, enfocado a la elaboración de “artefactos lúdicos” que permitan “desacralizar” los bienes patrimoniales y acercarlos más a la cotidianeidad de los jóvenes. Estos objetos fueron elaborados por jóvenes y diseñados para jóvenes. La entidad municipal coordinaba y orientaba los esfuerzos y luego de una selección, reproducía los artefactos reconociendo las autorías.

Como colofón es necesario señalar que resultaba estratégico replantear el rol de la Municipalidad de Lima Metropolitana, como actor líder de dichos procesos, superando la pretensión de acción cuasi-omnipotente –pero paradójicamente de escasos recursos– por la coherencia de su coyuntura vigente. Ello implicaba la reafirmación en su rol ‘facilitador’ y constructor de sinergias positivas, que ayuden a concentrar los esfuerzos que diversas instituciones comprometidas vienen haciendo ya. Por ello, la creación de este marco-entorno de acción resulta fundamental para la conformación de alianzas estratégicas que soporten un nuevo impulso cultural en nuestra ciudad.

### **José Carlos Hayakawa Casas**

**Magíster Internacional en Arquitectura con mención en Renovación Urbana. Asesor técnico de la Red de Museos del Centro Histórico de Lima. (Perú). Gerente General de LOCUS y miembro del directorio de ÁGORA, empresa y ONG dedicadas a brindar consultorías para la gestión de proyectos patrimoniales.**

## “QUE NO SEAN PURO JARRONES”: EXPERIENCIAS CON JÓVENES EN EL MUSEO ETNOGRÁFICO “JUAN B. AMBROSETTI”

Es frecuente escuchar reclamos del personal de diferentes museos sobre la falta de interés de los jóvenes y los adolescentes. Sin embargo, cabe preguntarse ¿por qué un grupo de adolescentes debería estar entusiasmado cuando su docente anuncia la visita a un museo? Sabemos que las imágenes tradicionales del museo como espacio de veneración, solemnidad y conocimiento incuestionable siguen vigentes en una parte del público y de las instituciones. El desafío es entonces generar nuevas experiencias y propuestas de educación patrimonial que modifiquen esas representaciones y permitan la discusión y el posicionamiento personal como modo de apropiación del patrimonio.

### Un museo

El Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti”, ubicado en pleno centro de la ciudad de Buenos Aires, alberga colecciones antropológicas y arqueológicas de diferentes regiones del mundo. La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires declaró su fundación en 1904 como un ámbito para desarrollar investigaciones científicas y para educar

a estudiantes y ciudadanos<sup>1</sup>. En la actualidad esta pertenencia universitaria implica, entre otras cosas, asumir la intermediación entre los investigadores y el público: acercar a los visitantes a los debates y producciones académicas que habitualmente sólo circulan entre expertos en congresos, jornadas o revistas especializadas.

En 1987 se inició un proyecto de reestructuración del museo que incluyó la puesta en valor del edificio y la renovación de su discurso museográfico<sup>2</sup>. Tras años de hermetismo, en 1996 volvía a abrirse al público con concepciones renovadas acerca del patrimonio y de la interrelación entre las funciones de conservación, investigación y comunicación.

Como parte de los cambios, se conforma el área de Extensión Educativa encargada de diseñar e implementar propuestas para públicos heterogéneos. Silvia Calvo, actual coordinadora del Programa de Público Escolar y Estudiantil y encargada de definir los principales lineamientos de la acción educativa del Museo, destaca la importancia de favorecer “...la participación de niños, jóvenes y adultos, en tanto se los reconoce como portadores de un saber que les permite la resignificación de los bienes ex-

<sup>1</sup> Para obtener mayor información sobre su acervo y actividades es posible consultar la página web institucional: [www.museoetnografico.filo.uba.ar](http://www.museoetnografico.filo.uba.ar)

<sup>2</sup> Ver Pérez Gollán, J. A. y Dujovne, M. (1996) “El Museo Etnográfico: funciones y balance de una gestión”. En: **Runa, Archivo para las Ciencias del Hombre**; volumen XXII. Instituto de Ciencias Antropológicas – Museo Etnográfico “J. B. Ambrosetti”, FFyL, UBA. Buenos Aires, pp. 119-131.

<sup>3</sup> Informe Anual de Actividades 2006. Programa de Público Escolar y Estudiantil, Área de Extensión Educativa, Museo Etnográfico.

hibidos, desde sus propios intereses de conocimiento y experiencias cotidianas”<sup>3</sup>.

Esta premisa se aplica también en el trabajo interno del área: las visitas se basan en ciertos lineamientos institucionales<sup>4</sup> e ideas fuertes pero, a la vez, son estructuras abiertas en las que cada guía suma su impronta y formación personal<sup>5</sup>.

## ¿Con qué ideas llegan los jóvenes al museo?

Los grupos de estudiantes<sup>6</sup> se acercan al Museo Etnográfico<sup>7</sup> con una serie de anticipaciones e ideas de sentido común sobre el tipo de institución que van a visitar y sobre cuáles son las sociedades representadas en él.

Al ser consultados acerca de cómo creen que son los museos<sup>8</sup>, los alumnos de la Escuela Media N° 3 de la ciudad de Buenos Aires, respondían:

*“Pienso que los museos no son para ir todos los días, en verdad ir al museo no me desagrada, es más, medio que me gusta”*

*“Me parece que está mal exhibido todo. Hay puro jarrones me parece aburrido. Tuviera que*

*haber cosas de sus costumbres”*

*“A mí me gustan todos los museos porque soy muy culto e inteligente. Lo único que le faltaría a este museo es que te den un buen vaso de jugo Pindapoy”.*

*“Realmente no me gustan los museos. Quizá para que me atraiga tendría que tener una ambientación más original en el sentido de algo más novedoso. Como música de fondo o que el museo tenga muestras esculturales romanas o griegas de dioses o mitos antiguos”.*

Aburridos, anticuados, exclusivos para personas con gran instrucción: los museos no parecen atractivos y hasta pueden convertirse en objeto de burla. Los jóvenes plantean su desagrado y suponen, no sin cierta razón, que sus intereses, prácticas y saberes no suelen ser contemplados en las exhibiciones.

Con respecto a los procesos sociales e históricos que aborda el museo, entre los jóvenes que se acercan, hay ciertas concepciones erróneas o simplistas que también son compartidas con amplios sectores de la población.

<sup>4</sup> Ver Calvo, Silvia L. (1996) “La extensión educativa: una propuesta para el público escolar”. En: Alderoqui, S. (comp.) **Museos y escuelas: socios para educar**. Paidós, Buenos Aires

<sup>5</sup> Cabe mencionar que los guías son estudiantes y jóvenes graduados de las carreras de antropología, arqueología, artes, historia y ciencias de la educación de la FFYL de la UBA.

<sup>6</sup> Aunque utilizamos los términos jóvenes, estudiantes o alumnos de modo genérico no desconocemos la heterogeneidad de los grupos que nos visitan respecto a sus características socioeconómicas y a su pertenencia cultural.

<sup>7</sup> En el año 2006 el 17% de las visitas guiadas al Museo se realizaron con grupos de jóvenes y adolescentes, en su mayoría, de la ciudad de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense. Informe Anual de actividades 2006. Programa de Público Escolar y Estudiantil, Área de Extensión Educativa, Museo Etnográfico.

<sup>8</sup> “El Museo que no vemos”, experiencia coordinada por Silvia Calvo y Alicia Kurc. Área de Extensión Educativa, Museo Etnográfico, 2001.

A partir del trabajo cotidiano y la discusión en el área se han relevado algunas impresiones y prejuicios recurrentes:

- Suele tomarse la fecha de llegada de Cristóbal Colón a América como inicio del control español sobre todo el territorio americano, desestimando la capacidad de resistencia de las poblaciones existentes. Se desconoce la profundidad temporal de la ocupación humana del continente.
- Existe una imagen estereotipada del indio que se aplica al pasado y al presente sin tener en cuenta la diversidad étnica ni los diferentes modos de organización política que han adoptado a lo largo de la historia.
- En relación con lo anterior, los pueblos originarios son vistos como lejanos en el tiempo y el espacio: sólo son parte del pasado o viven únicamente en otras regiones del país, fuera de Buenos Aires.

Estas ideas, presentadas de manera esquemática, han sido reforzadas durante mucho tiempo desde el sistema educativo. Los pueblos originarios suelen definirse desde el aislamiento en un eterno presente etnográfico que anula la posibilidad de cambio y las relaciones interétnicas: “la imagen que se ha conformado de estos grupos es la de sociedades pobres, atrasadas y poco numerosas, ya que se ha dado a entender que en la Argentina no había casi indios, y los que había estaban destinados a desaparecer por su incapacidad para

adaptarse a la civilización”<sup>9</sup>. Sin embargo, la escuela no es la única responsable. Muchos antropólogos e historiadores se conforman con presentar sus trabajos sólo en circuitos académicos, mostrando un profundo desdén por las acciones de comunicación de saberes actualizados al público no experto.

La llegada al museo, plagada de preconceptos sobre la institución y el patrimonio que exhibe, no parece ser muy alentadora. Sin embargo, también puede ser la oportunidad para que los visitantes se sorprendan, sientan curiosidad, desarrollen nuevos interrogantes y vean superadas sus escasas expectativas...

### ¿Cuál es la propuesta?

En primer lugar, las experiencias con estudiantes de todas las edades buscan “...crear condiciones para que los chicos pasen de su posición de *alumnos* a la de *visitantes*”<sup>10</sup>. Calvo y Dujovne explican que, a diferencia de los asistentes voluntarios que transitan libremente el museo, los estudiantes concurren a una institución escogida por su docente para participar de una actividad con tiempos y recorridos pautados. Para contrarrestar esta práctica, las visitas al Etnográfico incluyen momentos de búsqueda autónoma en las que se procura que cada quién encuentre lugar para sus propios intereses y elecciones.

Aunque el Programa de Público Escolar y Estu-

<sup>9</sup> Calvo, 1996. Op. cit. P. 91

<sup>10</sup> Calvo, S. y Dujovne, M. (2003) Una visita al museo. Mimeo. Ponencia sin publicar.

diantil ofrece recorridos específicos para cada exhibición, todos ellos tienen algunos aspectos en común. Principalmente, la intención ha sido complejizar la mirada sobre los grupos étnicos que produjeron los objetos expuestos, incorporando particularidades de su historia y remarcando la existencia de diferencias y desigualdades sociales en su interior.

En cada caso, una idea fuerte o un conflicto a destacar, actúa como eje de la búsqueda de información en la exhibición, que les permitirá a los jóvenes participar de la puesta en común final intercambiando sus hallazgos y confrontando posiciones:

En la sala *En el confín del mundo* se resalta la existencia de diferentes actores sociales, con sus propias miradas, intereses y modos de relacionarse entre sí, en Tierra del Fuego durante el siglo XIX. Dar cuenta de los contrastes entre selknam, yámanas, misioneros, ganaderos y científicos europeos nos permite repensar el relato sobre los procesos de conquista y ocupación territorial tradicionalmente limitados a una oposición de buenos y malos o víctimas y victimarios.

La exhibición *Más allá de la frontera* presenta a las sociedades mapuches previa Conquista del Desierto. La visita apunta a remarcar su fuerte organización política e inserción económica a mediados del siglo XIX, identificando portadores de autoridad, poder y saberes específicos.

Por último, en la exposición arqueológica *De la Puna al Chaco*, los objetos se presentan como portadores de mensajes y elementos de diferenciación dentro de sociedades en proceso de estratificación creciente.

Estas ideas son el punto de partida para el desarrollo de secuencias didácticas que pueden incluir debates en los que los visitantes asumen la voz de los diversos actores sociales involucrados, la manipulación de objetos y réplicas para descubrir las tecnologías utilizadas en cada contexto histórico o la representación, o reconstrucción, de determinadas situaciones problemáticas o relevantes para una sociedad<sup>11</sup>.

Ahora bien, ¿por qué este cambio conceptual y metodológico respecto de las visitas tradicionales, en las que el guía expone y describe las colecciones sobre un recorrido fijo, puede resultar atractivo para los jóvenes? Creo que además de afrontar problemáticas vigentes, en las que ellos pueden reconocer nuestros propios conflictos como sociedad, muchos de ellos valoran el hecho de que el museo asuma un posicionamiento ético, teórico y político explícito.

### Algunas reflexiones...

En los encuentros sobre problemáticas educativas y museológicas parece existir un dis-

<sup>11</sup> Para un mayor desarrollo de estas modalidades pedagógicas y las propuestas de simulación implementadas véase Informe Anual de actividades 2006. Programa de Público Escolar y Estudiantil. Área de Extensión Educativa, Museo Etnográfico.

curso común entre los especialistas, acerca de cómo debe ser un museo moderno, cuáles son los alcances del concepto de patrimonio y la necesidad de proponer experiencias participativas y diferenciadas para diversos públicos. Sin embargo, estas ideas no siempre se aplican en políticas institucionales y propuestas concretas.

Según Débora Kantor, “la capacidad informativa de los objetos, el valor comunicativo del patrimonio, surge del hecho de constituir testimonios materiales de una determinada trama de relaciones sociales, culturales y económicas. Sin embargo, los objetos no hablan por sí solos; su posibilidad de comunicar algo valioso está íntimamente vinculada, por un lado, a la forma como son presentados y, por otro, a la indagación que desarrollemos en torno a ellos”<sup>12</sup>. La posición del visitante cambia al recontextualizar los objetos: ya no es necesario admirarlos sólo por ser parte de sus colecciones sino que es posible pensar de manera conjunta cómo se organizaron y qué lugar tuvieron las piezas en las sociedades que les dieron origen. El museo habilita para debatir sobre esas sociedades y la propia en base a preguntas como ¿quiénes tienen acceso a los bienes y saberes más valorados?, ¿la producción y circulación de bienes se basa en una

organización social igualitaria o legítima determinadas estructuras de poder?

Pensar al patrimonio como una construcción social “...históricamente cambiante, de acuerdo con nuevos criterios o intereses que determinen nuevos fines en nuevas circunstancias”<sup>13</sup> permite destacar sus aspectos identitarios y políticos. Rubens Bayardo traza el paso de un concepto tradicional de identidad, ligado a la posesión de características esenciales e inmutables que pasan de generación en generación desde tiempos inmemoriales, hacia nuevos enfoques que “...enfatan su carácter plural, cambiante, constituido en los procesos de lucha por el reconocimiento social”<sup>14</sup>. En el caso de un museo de antropología el concepto de identidad que se sustenta aparece como central a la hora de definir políticas institucionales. En el Museo Etnográfico se ponen en cuestión los relatos sobre el pasado de los pueblos originarios y, en consecuencia, las imágenes de la Argentina como culturalmente homogénea y heredera únicamente de tradiciones europeas. En las visitas con estudiantes esta visión renovada sobre su pasado genera interrogantes sobre su presente. Desde el directo *¿siguen existiendo?* hasta el interés en los reclamos actuales por tierras y educación multicultural, los jóvenes comienzan a incluir-

<sup>12</sup> Kantor, Débora (1996) “Un objeto, un mundo” En: Alderoqui, S. (comp.) **Museos y escuelas. Socios para educar**. Editorial Paidós. Buenos Aires. p. 176.

<sup>13</sup> Prats, Llorenç (1997) **Antropología y patrimonio**. Editorial Ariel, Barcelona. p.21

<sup>14</sup> Bayardo, Rubens. “Antropología, Identidad y Políticas Culturales” NAYA. En: <http://www.naya.org.ar/articulos/identio1.htm>

<sup>15</sup> Llorenç Prats. Op. Cit. “...el patrimonio, en la medida en que pretende representar una identidad, constituye un campo de confrontación simbólica inevitable, tanto entre las distintas versiones concurrentes, como en el ámbito de las confrontaciones externas, simbólicas y físicas, entre grupos sociales” p.38.

los como sujetos activos de una trama política compleja. El Museo, entonces, hace partícipes a los visitantes de la confrontación simbólica intrínseca a la activación patrimonial<sup>15</sup> y da cuenta del derecho a la representación, es decir, el derecho de diferentes sectores sociales de ser incluidos dentro de un *nosotros* que muchas veces ha negado su existencia.

Al dar espacio a las propias interpretaciones e interrogantes de los jóvenes, el Museo ya no se erige como la única fuente de saber autorizado: puede incluir, escuchar y validar otras voces. Las exhibiciones y las visitas se presentan como un relato entre otras explicaciones científicas posibles de los procesos sociales e históricos. No es extraño oír a los guías respondiendo que no hay acuerdo entre los investigadores sobre un determinado tema y expongan las diferentes posturas al respecto. Este simple gesto implica un acercamiento a la no neutralidad y provisionalidad del conocimiento científico y contrasta fuertemente con la historia fáctica y supuestamente neutral que suelen contener los libros escolares.

El Museo Etnográfico también parte del cuestionamiento e historización de la propia institución. No sólo los museos han cambiado para intentar ser ámbitos plurales y no autoritarios, sino que también las disciplinas de las que se desprenden han modificado sus prácticas y concepciones. En el caso de la antropología ha sido fuertemente rechazado su carácter colonialista y el modo en que los antropólogos

se posicionaron e interactuaron con los sujetos sobre los que investigaban. Esto repercute en el museo, ya que no sólo se pregunta de quién es el conocimiento sino también a quiénes conciernen los bienes culturales: ¿el museo acerca y valoriza el patrimonio de un grupo para toda la sociedad o sólo quienes produjeron los objetos pueden resguardarlos y utilizarlos de manera respetuosa? Estas disputas políticas y éticas sobre a quiénes pertenecen los referentes patrimoniales y los derechos de los pueblos originarios a decidir sobre su exhibición son parte de las visitas guiadas: habitualmente los jóvenes preguntan por el origen de las colecciones y la opinión de los grupos étnicos actuales sobre las exhibiciones. Sabiendo que no existe una respuesta única a estos interrogantes, vale la pena plantear perspectivas confrontadas y algunas acciones del Museo, como la restitución de una cabeza momificada maorí en el año 2004<sup>16</sup>, para que los visitantes definan su propia postura al respecto.

En síntesis, al desnaturalizar algunas nociones corrientes y abrir la discusión sobre el conocimiento, la identidad y el patrimonio se afirma que no existe un único modo de representación y constitución del nosotros. El público ya no se acerca sólo a asentir frente al saber inconmensurable del museo sino que puede preguntar y proponer, descubrir e interpretar. Considero que la inclusión de estas concepciones más complejas y la explicitación del propio posicionamiento, dentro de actividades

<sup>16</sup> Para mayor información ver: <http://www.museoetnografico.filo.uba.ar/actualidad/noticias.html>



en que los visitantes tienen una participación activa, pueden modificar la imagen inicial de los jóvenes sobre el museo pues lo instituyen como un espacio permeable, dispuesto a reflexionar conjuntamente sobre múltiples vivencias y opiniones.

*“El museo no es algo que atrae mucho a las personas, quizá porque son aburridos o porque no te explican adecuadamente. Este museo es distinto porque es como que uno participe de los objetos y de la historia”.*  
Estudiante de la ENEM N<sup>o</sup>2 DE19,  
Buenos Aires.

## Bibliografía citada

Bayardo, Rubens. **“Antropología, Identidad y Políticas Culturales”** NAYA. En: <http://www.naya.org.ar/articulos/identio1.htm>

Calvo, Silvia L. (1996) “La extensión educativa: una propuesta para el público escolar”. En: **Museos y escuelas. Socios para educar.** Paidós, Buenos Aires

Calvo, S. y Dujovne, M. (2003) **Una visita al museo.** Mimeo. Ponencia inédita.

Informe Anual de Actividades Año 2006. Programa de Público Escolar y Estudiantil, Área de Extensión Educativa, Museo Etnográfico.

Kantor, Débora (1996) “Un objeto, un mundo” En: Alderoqui, S. (comp.) **Museos y escuelas. Socios para educar.** Editorial Paidós. Buenos Aires.

Pérez Gollán, J. A. y Dujovne, M. (1996) “El Museo Etnográfico: funciones y balance de una gestión”. En: **Runa, Archivo para las Ciencias del Hombre;** volumen XXII. Instituto de Ciencias Antropológicas – Museo Etnográfico “J. B. Ambrosetti”, FFyL, UBA. Buenos Aires, pp. 119-131.

Prats, Lloren (1997) **Antropología y patrimonio.** Editorial Ariel, Barcelona.

### Verónica Stafforo

**Profesora. Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Museo Etnográfico, FFyL, UBA / Museo Histórico Nacional, SCN.**



## CUARTA MESA

**El ramal ferroviario Talca-Constitución:  
un sentido de pertenencia local,**  
Alejandro Morales Yamal (Museo  
O'Higiniano y de Bellas Artes de  
Talca, Dibam).

## EL RAMAL FERROVIARIO TALCA-CONSTITUCIÓN: UN SENTIDO DE PERTENENCIA LOCAL

Tren de las seis de la mañana, en invierno  
con sueño y en verano como un árbol con pájaros.  
Tren de medianoche, el que cruza lejano y perdido;  
es el último y nos despierta en la noche  
con un sollozo largo como si todo hubiera muerto  
y los viajeros corrieran en busca del olvido.

Tren de lentas despedidas, tren  
de los lejanos regresos, tren del tiempo  
vuestras campanas llaman en el fondo de  
nosotros.

Yo quiero el mío, el tren pequeño de la costa,  
el que habla familiarmente con cada estación,  
el de sombrero de paja y la camisa de tocuyo,  
el que corre entre colinas hacia el mar,  
y los siguen las gaviotas y los ríos,  
el que cruza entre animales y castillos de madera.

Tren del ramal de trocha angosta, pequeño  
tren que corre a dormir junto al mar,  
en ti si parto sigo oliendo mi tierra hasta muy  
lejos,  
y si regreso tú siempre encontrarás a la que amo,  
porque a todos nos conoces, tren antiguo y fami-  
liar,  
viejo y dulce habitante del tiempo,  
padre de las ciudades pequeñas,  
amigos de nuestros abuelos.

**Efraín Barquero**  
**Poema “Sinfonía de Trenes”**

### Historia del Ramal Ferroviario Talca – Constitución

La existencia de una diversidad de aglomera-  
ciones humanas representa sin duda la gé-  
nesis y evolución de los diversos conjuntos  
poblados que han trascendido a la dimensión  
espacio temporal del que hacer humano en la  
Región del Maule hasta el siglo XXI.

Así estas villas y ciudades maulinas tuvieron su  
génesis y desarrollo allí donde las actividades  
de producción y transporte habían concentra-  
do alguna producción agrícola y facilitaban el  
contacto y el comercio del lugar, situación que  
permitiría incrementar el movimiento de atrac-  
ción de los habitantes, para tratar de reunir la  
población dispersa en determinadas aglomera-  
ciones humanas. Entonces, la agricultura y  
el comercio incipiente de la zona ocasiona-  
ron la aparición y surgimiento de pueblos y  
ciudades a orillas de caminos, ríos y esteros,  
donde fértiles tierras más la concurrencia de  
los campesinos facilitaron el poblamiento de  
la zona.

Sin embargo, hay una gran variedad de pue-  
blos y aldeas que han surgido por otras cau-  
sales, generalmente en forma anónima y si-  
lenciosa. En donde, a veces, la conjunción  
de varias instalaciones férreas dieron lugar al  
nacimiento de algunos centros poblados ru-  
rales. Este fenómeno permitió en definitiva

impulsar el surgimiento y desarrollo de otras aldeas y pueblos, como consecuencia de la construcción e instalación de la línea ferrocarrilera a partir de fines del siglo XIX (específicamente entre 1866 y 1875).

En efecto, la instalación del ramal Talca-Constitución (obra efectuada entre los años 1888 y 1915) y la constitución posterior de los paraderos, dieron nacimiento a algunos “núcleos-estación”, que como tales permitieron ser verdaderos focos de atracción –de población y comercio– hasta convertirse en circunstancias “villas-mercado”. Este es el caso preciso de las localidades de Colín, Corinto, Curtiduría, González Bastías (Infiernillo), Toconey, Forel, Pichamán, Huinganes y Maquehua, etc. Que permitió –por entonces– desarrollar legítimos “centros de acopio comercial y de servicios” que unieran la capital del valle central con la ciudad puerto del río Maule.

Además, dicha línea del ferrocarril que en su camino se constituye –aproximadamente– por ocho estaciones y ocho paraderos (como por ejemplo Rauquén, Pocoa, Los Llocos, Tricahue, El Peumo, Los Romeros, Rancho Astilleros, Banco de Arena, etc.), permite unir localidades interiores con la línea férrea, a través de caminos rurales y senderos de carácter local (Tanguao, Coipué, Queb. de Pichamán, La Verde, Las Palmas de Toconey, Carrizalillo, Macal y Peralillo).

No obstante, los poblados levantados antes de la llegada del ferrocarril se disputaban el “privilegio” de albergar las nuevas estaciones

a causa del carácter de accesibilidad y conectividad que brindarían. Sin embargo, con el correr de los años dicha tendencia se diseminó en intensidad a causa de la construcción de más caminos forestales y carreteras pavimentadas, mayor itinerario de locomoción de buses rurales; la cual sumada al levantamiento e inoperancia de muchos paraderos del ramal interno, dieron lugar al desaparecimiento de otros centros poblados (El Morro y Rauquén por ejemplo).

Esto permite dar cuenta de la funcionalidad extemporánea de la línea férrea, que permitiría “crear un sistema urbano integrado por el ferrocarril”.

Actualmente, dicho tren Talca – Constitución cumple aproximadamente 119 años de servicio público, transformándose en un verdadero patrimonio cultural para la Región del Maule (y especialmente para las comunas de Talca, Maule, Penciahue y Constitución), donde se plasman las costumbres, el folclore y las tradiciones que se han gestado bajo el alero del histórico ramal y sus estaciones, manifestaciones propias de nuestra identidad cultural del mundo rural.

## El Ramal: una cultura popular con identidad rural

Es una franja territorial que se proyecta -de oriente a poniente- desde el valle central hasta el litoral costero, pasando por la Cordillera de la Costa (o secano costero) en una superficie

aproximada de 90 km.

Se caracteriza generalmente por la producción agrícola de subsistencia, se cosecha algunos frutales (uvas, tomates, naranjas, manzanas, melones, sandías, pepinos, etc.), verduras (acelgas, lechugas, zanahorias, cebollas, nalcas, cilantros, perejiles, ajos, etc.) y otros alimentos (huevos, tortillas de rescoldo, etc.). Pero especial notoriedad tiene la producción del vino, chicha, aguardiente y otros derivados.

El área geográfica focalizada corresponde al sector norte de la ribera del río Maule en el valle central, específicamente en ocho localidades rurales, las que a su vez son unidas por el “Ramal Ferroviario Talca - Constitución”: Colín, Corinto, Curtiduría, González Bastías, Toconey, Pichamán, Forel y Maquehua, todas pertenecientes a las comunas de Maule, Penciahue y Constitución, de la provincia de Talca, VII Región del Maule.

Estas localidades son en su mayoría case-ríos o aldeas conformados por asentamientos humanos dispersos ubicados en una misma localidad, cuya población en su totalidad se dedica a actividades primarias y con bajo nivel de equipamiento e infraestructura urbana: alcantarillado, sistema de agua potable, electrificación pública y domiciliaria, etc.

Casi todos los pobladores de estos lugares son pequeños agricultores independientes o inquilinos, los que en gran porcentaje trabajan por cuenta propia (produciendo vinos, cosechando frutas, verduras y algún ganado

caprino) y otros que se “asalarian”, trabajando para grandes y antiguas haciendas y empresas forestales relativamente cercanas.

La mayoría son campesinos, “hombres de la tierra” y mujeres dueñas de casa que ayudan en las labores domésticas del hogar y el campo. En la mayoría son familias campesinas pobres de bajo nivel de ingresos -los cuales en promedio son de 100.000 mil pesos mensuales- y que los obtienen a través de la venta de su mano de obra y de la producción de frutas, verduras y cereales en la feria de Talca o Constitución (de ahí la importancia del “Ramal Ferroviario Talca - Constitución” que permite conectar estos dos puntos de comercialización regional y contactarse con la vida moderna de la ciudad).

Los habitantes de esta zona se encuentran en una situación de ‘marginalidad rural’, ya que viven en asentamientos humanos alejados de los centros de decisión y de apoyo gubernamental y de servicios públicos (a 40, 30 y 20 km. de distancia de sus capitales comunales: Maule, Penciahue y Constitución); lo que sumado a las pésimas condiciones del camino (ripio) y a lo abrupto y accidentado del relieve (Cordillera de la Costa) hacen que estos case-ríos tengan una “deficiente accesibilidad” comunicacional y del transporte con el resto de la región.

Todo lo anterior contribuye a fuertes procesos de migración campo-ciudad y a la pauperización de las condiciones de vida de estos pequeños agricultores, comerciantes informales, mujeres

abandonadas, niños “huachos” y analfabetos, etc., lo que confluye en un riesgoso “círculo duro de la pobreza” y de inevitable empobrecimiento cultural y educacional.

Es así como, y a pesar de todo, las escuelas básicas rurales existentes en el área -en Colín, Curtiduría, Tanhuao, Toconey, Las Palmas de Toconey y Maquehua- se han transformado en verdaderos centros irradiadores de cultura, educación y capacitación en el sector; lo que sumado al funcionamiento del “Ramal Ferroviario Talca - Constitución” (única vía expedita de comunicación y transporte) permite conectar con la ‘vida moderna’ de la ciudad, que conlleva el acceso al progreso, la información, a los servicios y al mejor bienestar cultural y social de estas familias campesinas.

## El potencial turístico del Ramal Ferroviario Talca-Constitución

En pleno “corazón de Chile” son numerosos los maulinos que recuerdan con nostalgia y romanticismo los viajes en tren que les permitían recorrer diferentes puntos de nuestro territorio local, desde la precordillera hasta el mar, desde el extremo sur al extremo norte; en fin, uniendo sueños y esperanzas de una generación y otra que está resurgiendo con mucha más fuerza.

Actualmente es posible recrear esos viajes, a través del “único ramal ferroviario vigente” en el país y que se ubica al norte de la ribera del glorioso río Maule, que une los puntos de la otrora Villa San Agustín de Talca y la villa de

Nueva Bilbao de Constitución.

A la luz de la celebración del “Día del Patrimonio Cultural de Chile”, este año se declaró “Monumento Histórico Nacional” este Ramal Talca-Constitución, decisión que fue la respuesta a una demanda ciudadana organizada originalmente por el Comité de Defensa del Ramal (1998), el Grupo de Amigos del Ramal (2001), que después lideró los Voluntarios por el Patrimonio de Talca (2002) y que encauzó el Consejo Asesor Regional de Monumentos Nacionales.

Además, se incorporaron niños y jóvenes de los distintos establecimientos educacionales del sector (escuelas rurales) a que pertenece al territorio del secano costero denominado “Ramal”.

## El sentido de pertenencia social

El empoderamiento ciudadano se fue desarrollando en la medida que se fue valorando la “necesidad del ramal” como medio “social” de transporte, situación gatillada a fines de la década de los 90, cuando algunos parlamentarios plantearon la posibilidad de eliminar dicho servicio ferroviario por el alto costo que tiene de operación, la baja rentabilidad comercial y el poco nivel competitivo del tren; lo que significó una “movilización” espontánea de los usuarios directos e indirectos del ramal. Lo anterior, se tradujo en marchas y protestas por las calles céntricas de Constitución y Talca, demandando una solución política y no económica del tema. Así se unieron distintas generaciones (niños, jóvenes, adultos) y es-

tratos socioeconómicos, como campesinos, pescadores, comerciantes, estudiantes, profesores, etc. Posteriormente surgieron una serie de proyectos de difusión del ramal financiados por el Fondart (1998, 1999, 2001, 2002 hasta el 2007), más las acciones generadas por Ser-natur y Fosis.

Así nacieron instantáneamente diferentes agrupaciones en donde una de ellas encauzó la reunión de más de 30.000 firmas, para declarar “Monumento Histórico Nacional” a este Ramal, y no perderlo nunca más.

Finalmente, esta Región del Maule puede aspirar a un gran proyecto de rescate y recuperación patrimonial del Ramal Talca-Constitución. Un proyecto que esté liderado por una Corporación de Desarrollo o una Junta de Adelanto del Ramal Ferroviario, el cual debería estar constituido por todos los organismos públicos y privados, por los alcaldes y concejales de la zona, los parlamentarios del distrito, las organizaciones ciudadanas locales, los artistas y gestores culturales que de alguna forma han permitido –directa o indirectamente– difundir las características sociales, económicas, culturales y turísticas de dicho tren.

### **Alejandro Morales Yamal**

**Director del Museo O’Higiniano y Bellas Artes de Talca. Profesor de Historia y Geografía. Diplomado en Gestión Cultural, Patrimonio y Turismo.**

## **Bibliografía**

-“Ramal Talca - Constitución, un viaje en tren del Maule”, Bárbara Fernández y Alejandro Morales (2006).



## QUINTA MESA

**La web como recurso de aprendizaje y creación de contenidos patrimoniales digitales**, María Eva Bustos (Subdirección Nacional de Museos, Dibam).

**Programa Educación a través del arte**, Claudia Villaseca (Fundación Telefónica Chile).

## LA WEB COMO RECURSO EDUCATIVO. CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES. UNA ASIGNATURA PENDIENTE

### 1. A modo de introducción: Internet, Web y otros portentos

En primer lugar, aunque vaya en una línea contraria el título de este seminario, pero no a su espíritu, plantearía que la educación en la economía de la información en la que vivimos, es, por definición y necesidad, permanente, y abarca por tanto a niños pequeños como a los que ya no somos tan jóvenes. Vamos a enfocarnos en un contexto educativo con jóvenes, pero sin perder esta óptica y considerando que no estamos frente a una tecnología que modifica el proceso educativo, sino frente a un profundo cambio de sociedad en que la búsqueda del conocimiento –se dice que estamos atiborrados de información y hambrientos de conocimiento– será una actividad de cuya calidad y éxito dependerá nuestra inserción en esta sociedad informacional –y por ende nuestro nivel de bienestar–.

Trabajar en un contexto de sociedad informacional ocurre cuando profesores, alumnos y gestores educativos integran las funcionalidades de Internet en sus actividades de enseñanza y aprendizaje, con la intención de mejorar la información y comunicación entre los integrantes de esa comunidad escolar, de manera de aumentar las posibilidades de interacción y los tipos de interacción didáctica, más allá de los horarios de clase y de la temática (asignaturas tradicionales) y actitudinales (maestro-discípulo).

Esto también implica un gran respeto por diversidad y multiculturalidad, sobre todo al hacer entrar en la sala de clases la actualidad y la cultura de todo el mundo en tiempo real.

Por ello, utilizar la Web 2.0, cuyo sello es la interactividad, es un desafío que no tiene nada que ver con la creencia de que para dominar estos recursos hay que pasar doce horas al día frente a una pantalla y disponer de un equipo con una capacidad monstruosa. Nada más lejos de la realidad. Aunque los informáticos se deleiten hablando en jerga, las herramientas educativas son sencillas, amigables y absolutamente al alcance de quien tenga la mente abierta y esté dispuesto al cambio. Quien tema perder autoridad, aparecer que domina algunos temas y desconoce otros, reconocer que la actualización va a la velocidad de la luz y que a veces aprenderá junto a sus alumnos, evidentemente no podrá hacer el tránsito y se estará perdiendo una maravillosa oportunidad de diversión y crecimiento (en el orden en que cada uno prefiera).

Como dice el viejo aserto, nadie da lo que no tiene, y para enseñar a navegar y a crear contenidos hay que aprender haciendo junto con la comunidad educativa (no olvidar a los padres que también pueden ser alfabetizados digitalmente y para quienes muchas instituciones, colegios incluidos, ofrecen cursos). Por tanto, hay que perder el temor de sentarse junto a un alumno a aprender juntos o, apren-

der de él. La frase “hágalo Ud. que sabe más” en un desmentido a la educación que entregamos... si quien enseña se niega a aprender... niega el proceso que emprende.

Otro punto es que muchas veces se entiende conexión a Internet con trabajar contenidos digitales. No hay que confundir lo digital con lo virtual, perfectamente se pueden trabajar contenidos digitales sin acceso a Internet a cada momento, y separar la publicación de la creación de los contenidos para dos momentos diferentes. De esta manera también se enseña, especialmente a los alumnos más modestos o de lugares más apartados, que navegar las 24 horas no es necesario para la creación de contenidos, que también existen otros recursos, que ya analizaremos, como el m-learning, que supera al e-learning que todos conocemos y que es el aprendizaje a través de dispositivos móviles (celular).

Al respecto, desearía asimismo plantear que no hay que pensar que los jóvenes dominan mejor Internet, ya que manejar un porcentaje ínfimo de las posibilidades que brinda con un uso espurio, no es manejar Internet. Desaprovechar en esas horas perdidas la educación de los jóvenes es condenar a esas nuevas generaciones a recorrer sus poblaciones pateando las piedras de siempre, porque la brecha tecnológica es simultáneamente la brecha socioeconómica en Chile; dado que en otros países no existe ésta que separará a los marginados informacionales, una nueva especie de analfabetismo. Enseñarles a usar Internet de manera eficiente y entretenida es la obli-

gación de la educación actual y en la mayoría de los países desarrollados es un ramo como cualquier otro.

Internet les enseñará muchas cosas buenas y también malas, pero atención, no más malas de las que hay en nuestro mundo, de las que hacen personas con las que convivimos. Pensar que la maldad anida en Internet me hace pensar que quienes sostienen esto no han visto nunca las noticias y han vivido en una casa encantada. Los peligros que acechan en Internet sí pueden resultar más complejos de enfrentar y por eso mismo debemos educar frente a la pantalla. Un niño o joven acompañado y guiado, en el mundo real o virtual, claramente sorteará mejor los peligros de todo tipo. Pero es preocupante ver a quienes quieren hacer aparecer Internet como una guarida de pedófilos, olvidando que la red brinda también excelentes posibilidades de detectarlos, combatirlos y denunciarlos, cosa que antes tardaba vidas enteras.

Con relación a lo propiamente patrimonial, al plantearnos como chilenos (acá cabe todo, desde las nacionalidades a las confesiones religiosas) nos pone frente a dilemas como que alteridad es también desafío de identidad. A sobreabundancia de opciones y de información, se necesita de forma verdaderamente acuciante el cimentar la propia identidad, social e histórica, a través de nuestro patrimonio cultural, a través de nuestra historia, devenir valores y opciones. El trabajar el patrimonio en la red no sólo nos salva de la ubicuidad, con dinamismo e imagen, sino que da la opor-

tunidad de ofrecer a cambio “lo nuestro” y de paso ir construyendo la historia. La historia de los mapuches y el despojo de sus tierras, o de los jóvenes en la dictadura con la crisis económica de los años '80, cuando hacíamos clases, en mi caso en la población Guatemala, vecina a la Población La Bandera, a jóvenes mal vestidos y peor alimentados, no fue posible recogerla en el rostro de cada uno de ellos. No nos es posible conocerla en su detalle íntimo, sólo sabemos el gran relato, el histórico, que sin duda es importante, pero al que le falta sutileza y personalidad. Hoy, cuando uno ve los blogs y fotoblogs recoge su sentir en cada rostro y ve muchas veces lo eternamente tierno e ingenuo de su despertar; aunque aparentemente parezcan que vienen de vuelta de todo y que son rudos, fuertes y súper informáticos.

La web nos ofrece una posibilidad doblemente maravillosa, nos abre las puertas al mundo, nos permite abrir nuestras propias casas al mundo y mostrar lo que somos para que nos conozcan, reconozcan y aprecien. Si nos quedamos mirando lo que otros muestran, perdemos identidad, no mostramos lo que somos, eludo la palabra rescate porque lo que se rescata está a punto de morir y nuestra cultura, nuestro devenir, está más vivo que nunca, más vibrante. Chile cada vez se pone más interesante, ni qué decir de sus jóvenes y de sus profesores.

Finalmente una palabra sobre la creación de contenidos digitales. Sin creación no hay intercambio, y sin intercambio actuamos como

espectadores y el mundo se pierde lo que nosotros somos o lo que queremos llegar a ser. La creación de contenidos digitales es la segunda fase de un usuario avezado. Cuando alguien sabe navegar hasta encontrar lo que busca, cuando se produce ese diálogo maravilloso entre lo que sabe y lo que le enseñan, cuando se deslumbra con lo diferentes y similares que son los otros, lo que sigue es que muestra lo que es él, y en ese proceso de selección, de presentación, es cuando se define a sí mismo, valora su historia familiar o la de su comunidad, se da cuenta de lo valioso, singular, irrepetible e importante que es su vida. Una vida ya inserta en una sociedad a la que pertenece por derecho.

## 2. Educación y Web, educación en la Web: No todo lo que arrastra la red es bueno. Pecados y zapatillas.

La gran paradoja de Internet es que pone a nuestra disposición una cantidad de información prácticamente inabordable, que nos convertiría en la generación humana mejor dotada de la historia pero por otro lado nos hace dudar de su calidad o verosimilitud. A quien nos diga que los libros también han dado refugio a prejuicios, odios y patrañas, hay que decirle que tiene mucha razón pero por lo menos siempre hubo una, hasta somera, pero la hubo, revisión editorial, una cierta calificación, cosa que no ocurre en la Web. Por otro lado, Internet nos ofrece aún más paradojas. Internet visible, al que accedemos por Google u otros buscadores, representa una

parte ínfima de la red, ya que lo invisible representa un universo, según estimaciones, 500 veces más grande, que con los buscadores y sistemas de búsqueda tradicionales no es posible detectar pues se encuentran en bases de datos. ¿La información disponible? Sí pero sólo una parte, el resto debe trabajar más para encontrarla.

Sin embargo, la era de la información, ya denominada economía de la información, en que nos desenvolvemos hace imprescindible dominar las búsquedas con el sentido de elaborar contenido. De otra manera transformamos la Internet en una mala enciclopedia en que los datos, al igual que lo que sucede en algunas clases, pasan de los apuntes del profesor al cuaderno de los estudiantes, sin pasar por el cerebro de ninguno de los dos.

Adelantaría brevemente algo que viene a continuación, Internet no es sólo cambio de soporte. Una tarea, si consiste en buscar en Internet “a la buena de Dios” termina haciendo copy paste en “El rincón del vago” o en Wikipedia. Y aunque se presente al profesor en un nuevo formato es una gran pérdida de tiempo, no ha generado conocimiento. Sería muy difícil establecer parámetros para evaluar este tipo de trabajo, porque no hay destrezas aplicadas ni reflexión, ni nada que no sea el dominio de las herramientas más básicas.

Con relación a lo anterior, y retornando al tema más global, la meta del proceso educativo chileno, y de cualquier país, especialmente de uno interesado seriamente en superar su condición

de subdesarrollo debiera ser, obligadamente, que los alumnos sean capaces de adquirir las competencias necesarias para enfrentarse al mundo digital y globalizado que caracteriza la sociedad actual y, ciertamente, la del futuro en que ellos comenzarán su vida laboral. Las principales competencias a las que hago referencia son:

- Gestionar el propio conocimiento (ya no existe un “corpus” dado de conocimiento definido), definiendo objetivos y manejando los procesos y el contenido de lo que se aprende.
- Desarrollar pensamiento creativo, construir conocimiento y elaborar productos innovadores y originales.
- Comunicarse y colaborar con otros en ambiente de aprendizaje, aporte y tolerancia frente a la diversidad.
- Evaluar y seleccionar las fuentes de información, planificar estrategias para la investigación, procesar los datos y generar resultados.
- Aplicar el pensamiento crítico a la resolución de problemas, la planificación y ejecución de proyectos, el desarrollo de investigaciones.
- Usar la tecnología de forma eficiente y productiva. Saber utilizar los recursos apropiados ante las necesidades planteadas. Pertinencia.

Finalmente y muy importante de destacar. El aula virtual plantea un desafío inédito que replantea los roles de la escuela, de los estudiantes, de la comunidad de padres, pero en

ninguno de estos colectivos el impacto es tan fuerte como para el rol desempeñado tradicionalmente por el profesor.

### 3. Herramientas para elaborar contenidos educativos. Buenas, bonitas y... gratis

Es importante decir que Internet y el World Wide Web no son la misma cosa. La Web es parte de Internet, y simplemente lo usa para transmitir información entre las computadoras.

Internet es una combinación de hardware (computadores interconectados por vía telefónica o digital) y software (protocolos y lenguajes que hacen que todo funcione). Integrado en una infraestructura de redes a distintas escalas.

La Web, la red o www, de World Wide Web, es básicamente un medio de comunicación de texto, gráficos y otros objetos multimedia a través de Internet.

Es importante señalar que deliberadamente se han elegido para esta charla los recursos Web aunque en realidad sería más justo hablar de las TICS, como recurso educativo, pero en una exposición de esta duración resulta absolutamente imposible.

En primer lugar me gustaría abordar una, puede haber otras perfectamente válidas, tipología de recursos educativos web. Previos a la tipología, hay conceptos que precisar. Por

estos recursos estamos hablando de los materiales conceptuales o contenidos alojados en sitios web y herramientas o aplicaciones de los que podemos disponer en Internet, con esa misma finalidad de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes en actividades que incorporan el uso de esos recursos.

En general se planteará una primera distinción entre materiales que proporcionan contenidos o unidades didácticas ya diseñadas y herramientas que nos permiten procesar esos contenidos, crear nuestros propios materiales o colaborar con otras personas en entornos virtuales de aprendizaje que promuevan la interacción. Internet, como recurso didáctico, no sólo es una inmensa red de contenidos de diverso tipo alojados en sitios web, que se conectan por enlace hipertextual y proporcionan representaciones múltiples de la realidad con facilidades multimedia, sino que también es una tecnología de comunicación que fomenta la interacción con el medio y otras personas, facilitando así un aprendizaje socio-construktivo y cooperativo centrado en las necesidades del estudiante y su autonomía. Los tipos de sitios web que contienen materiales educativos son:

- Páginas web estáticas y portales tradicionales de contenidos ([www.dibam.cl](http://www.dibam.cl))
- Blogs wikis y otros sitios dinámicos creados con herramientas CMS
- Plataformas sociales donde se comparten materiales (YouTube)
- Elaboración de materiales didácticos (herramientas de autor)

**Wikis:** Meta principal, creación de conocimiento de forma conjunta. (Wikispaces). Comunidades virtuales. Su meta puede no ser tanto la creación de contenido como mantener agrupado a un colectivo con intereses comunes. Énfasis en la comunidad, pueden ser usadas como una wiki con más recursos: calendario de eventos, chat (Google groups).

Redes sociales: Agrupan personas con intereses comunes que comparten información. Énfasis en poner en contacto a personas. (ELGG, EduSpaces, Sociedad y Tecnología) Listas de correo (Google group, Yahoo groups) (en retroceso debido al desprestigio del correo electrónico o spam).

Gestión del conocimiento: mapas mentales y conceptuales (MindMeister), (CMapTools). Plataformas educativas. Disponen de todo tipo de herramientas, incluyendo las colaborativas (Enlaces).

En cuanto a los tipos de herramientas web que podemos utilizar como recurso educativo, una de las posibilidades de clasificación es atendiendo a su funcionalidad:

- Navegación y búsqueda de contenidos
- Comunicación mediada por un computador
- Colaboración en redes sociales
- Gestión, publicación y sindicación de contenidos
- Diseño y edición multimedia

Ejemplo de uso de un blog en el ámbito educativo

- Blogs de profesor

- Blogs de alumno
- Blogs grupales
- Noticiero sobre instituciones
- Diario personal
- Portal departamento-ciclo-tutoría
- Desarrollo de proyectos
- Lista de tareas
- Enlaces trabajos de alumnos
- (Blogs propios, etc.)
- Panel de debate
- Intercambio profesional
- Información temática
- Portafolio personal
- Realización de trabajos
- Escaparate extraescolar

Ejemplo de uso de una web en el ámbito educativo:

- La Web de los profesores

Entre los elementos que pueden estar presentes en las webs docentes se destacan:

- Presentación del profesor, síntesis de su currículum vitae, recalcando especialmente su actividad profesional actual y sus principales líneas de trabajo o especialización.
- Presentación del centro o institución donde presta sus servicios. Es frecuente encontrar páginas webs en las que se incluye una información más o menos detallada sobre el centro docente y su entorno.
- Webs de las asignaturas. Listado de asignaturas que imparte, que tendrán enlaces que permitirán acceder a la web específica de cada asignatura.

- Agenda, donde el profesor informa sobre acontecimientos y actos diversos que pueden ser del interés de sus alumnos o del profesorado de su especialidad.
- Canales de comunicación con el profesor, que permitan a otros profesores o alumnos interesados, contactar con él: e-mail del profesor, enlaces a salas de chat o de videoconferencia.
- Otros enlaces a herramientas generales de Internet que gusten especialmente al docente y que crea que pueden resultar útiles para el alumnado o para los demás colegas: buscadores, traductores, enciclopedias.
- Sin duda, los contenidos más importantes de las webs docentes son los que están directamente relacionados con las asignaturas, aportando información para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Además, van constituyendo una base de datos de recursos educativos del profesor y facilitan y mejoran los procesos de aprendizaje. Los estudiantes pueden organizar de manera más autónoma su trabajo, ya que en cualquier lugar y momento pueden consultar el plan de estudios, las actividades que deben realizar, la información básica sobre los contenidos de la asignatura, fuentes complementarias que se pueden consultar, foros y actos a los que pueden asistir y participar, etc. Así, cuando van a clase, pueden haber impreso la página correspondiente al tema que se va a tratar, saben de antemano qué contenidos se comentarán, y disponen de un listado de posibles actividades complementarias a realizar conjuntamente con otros compañeros. Además, con la variada

información que pueden consultar en Internet, los estudiantes pueden trabajar de manera autónoma sobre diversas concepciones y perspectivas, y establecer comparaciones. Muy importante también, es que contribuyen a la reflexión del docente sobre su práctica, ya que la progresiva elaboración de la web docente induce a buscar y seleccionar recursos educativos, repensar sobre la manera en la que se han utilizado hasta ahora y sobre otras posibles formas de utilización.

- También conlleva la colaboración y formación continua para el profesorado. Este conocimiento de lo que hacen otros profesores y de los recursos que utilizan en su docencia, propicia muchas veces el contacto a través del correo electrónico, el intercambio de los recursos y la experiencia docente acumulados, el contraste de puntos de vista y el debate de situaciones problemáticas, la difusión de buenas prácticas e investigaciones. Y todo esto en definitiva supone un poderoso canal de formación continua para el profesorado que se da el trabajo de elaborar estas herramientas que, además, le ayudarán a ganarse el respeto de sus alumnos. La buena nueva es que los conocimientos informáticos necesarios para hacer una web o un blog son mínimos, pensando que los humanistas hemos sido en general menos informatizados que los colegas del área científica.

Otros recursos con contenido educativo:

Los centros virtuales de recursos temáticos o también “enciclopedias virtuales”. Suelen rea-



lizarse en un proyecto cooperativo entre varios profesores o también organizados por Departamento, de Ciencias Sociales, Matemática, etcétera.

Investigar con las “web quest” –búsquedas guiadas, búsquedas asistidas– previstas por el docente que exigirán procesos de análisis, evaluación, organización, síntesis, argumentación a partir de la consulta de diversas fuentes de información sugeridas, la mayoría de ellas páginas web de Internet; por lo tanto los alumnos no deben buscar recursos. Los temas de actualidad y los hechos que pueden suscitar diversos posicionamientos o explicaciones resultan especialmente adecuados para estas actividades, que sitúan a los estudiantes ante una investigación en la que deben implicarse a partir de sus puntos de vista. El resultado final será un “producto” que presentarán públicamente a los demás en el aula y a la comunidad global.

Las cazas de tesoros –“Treasure hunt”, “Scavenger hunt” o “Knowledge hunt”–, básicamente consisten en actividades en las que se proporciona a los estudiantes un listado de preguntas acompañado de otro listado de direcciones de Internet en las que pueden encontrar las respuestas.

El B-Learning (formación combinada del inglés blended learning) consiste en un proceso docente semipresencial; esto significa que un curso dictado en este formato incluirá tanto clases presenciales como actividades de e-learning que pueden ser hechas sobre la

base de los mismos recursos que se han presentado anteriormente.

#### 4. Ejemplo secuencia de e-learning & m-learning

Sewell... cobre, nieve y luces en la cordillera

Objetivo: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa didáctico de aprendizaje del patrimonio industrial y minero contenido en la ciudad de Sewell, basado en web [www.sewell.cl](http://www.sewell.cl) de Codelco, Chile.

Desarrollo de un modelo de integración de las TICS para el aprendizaje del patrimonio de la ciudad minera de Sewell. Visita al sitio con uso de los siguientes dispositivos: Fotografías digitales, fotografías de celulares, videos con cámara casera, grabaciones de sonidos del viento, de las maquinarias y conversaciones con trabajadores, inventario de webs y otros tipos de recursos con contenidos de la ciudad de Sewell.

Desarrollo de un contexto virtual –on line– de aprendizaje que permita la integración significativa de las nuevas tecnologías que complementen las visitas in situ al campamento minero Sewell. Desarrollo de un blog y fotoblog donde se recojan los testimonios de ex sewellinos, se inserten las fotografías, los videos y las grabaciones y se instale un chat de discusión en torno al tema: “Los chilenos manejaron El Teniente y Sewell, cuando se nacionalizó el cobre pese a que los norteamericanos y muchos

países decían que sin los “gringos” la mina y el campamento no iban a funcionar”. Chat de discusión y rol play.

El blog puede ser diseñado por un grupo al que por ejemplo no le guste ir a la cordillera o ese día estaba ausente. Las fotografías se votan para elegir a las mejores. Se hace un listado con los argumentos mejores del chat, con los recursos disponibles de contenidos en Internet, se les enseña a algunos abuelos a chatear con otros ex sewellinos, se crea un rincón de recetas, etc. Y así, una lista inagotable de actividades que mantienen estos contenidos vigentes por un semestre y que dejan la experiencia para iniciar otro blog en otro año o semestre sobre otros temas cotidianos, como la inmigración de peruanos a Chile o las condiciones de vida de los más pobres. Todas temáticas en que hay que poner en juego los valores y percepción del mundo y en que es muy asequible el obtener registro digital.

## 5. Conclusiones, recomendaciones y una moraleja

1.- No hay escapatoria a la tarea de funcionar en red, de usar Internet con recursos propios y de estimular a los alumnos a crear sus propios contenidos.

2.- No se requiere ser un informático avezado ni invertir el escaso tiempo libre sino que basta una dedicación mayor en su creación y luego pequeños mantenimientos.

3.- Las plantillas para todas estas aplicaciones se encuentran ampliamente distribuidas en la red, listas para ser usadas, en castellano y sin ninguna restricción para su uso.

4.- El trabajo de creación se recompensa en el ahorro de trabajo posterior. No hay clase aburrida o expositiva que sobreviva en estos tiempos –ni profesor que la dicte porque el mobbing no sólo ataca a los alumnos–.

5.- El contenido más importante de trabajar con estos recursos es el patrimonio porque crea identidad y ayuda a plantearse en relación de colaboración con otras comunidades a las que se aprende a conocer y a respetar.

## Moraleja

En los momentos de crisis sólo la imaginación es más importante que el conocimiento, y éste es un momento de crisis en la educación de nuestros jóvenes, no sólo en Chile. Por ello, debemos hacer notar que conocimiento tenemos, lo que nos está faltando es imaginación. Hay que atreverse a crear y lanzarse al mundo.

¿Por qué esta magnífica tecnología científica, que ahorra trabajo y nos hace la vida más fácil, nos aporta tan poca felicidad? La respuesta es ésta, simplemente: porque aún no hemos aprendido a usarla con tino. Sólo eso, criterio y tino. Si esas son las herramientas que han hecho la vida humana decente y alegre. Siguen tan vigentes como siempre, especialmente en

el ciberespacio en que a veces todos sentimos que faltan.

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo. Si no estamos obteniendo los resultados que esperamos de nuestros alumnos ya es hora de innovar, pero en serio, con cambio de actitud, aprender con ellos y de ellos, y con cambios en las formas de hacer las cosas y herramientas que usamos.

## Bibliografía

Area Manuel, Ordenadores en el aula. <<http://ordenadoresenelaula.blogspot.com> > (Consulta: septiembre 2007)

Cabello, José Luis, Tipología de recursos educativos Web, <http://ciberaulas.blogspot.com/2007/08/tipologa-de-recursos-educatiweb.html> (Consulta: agosto 2007)

De Haro, Juan José, Organización de los recursos educativos en la Web 2.0 <<http://jjdeharo.blogspot.com/2007/08/organizacin-de-los-recursos-educativos.html>> (Consulta: agosto 2007)

De la Torre, Aníbal, Web educativa 2.0: volviendo a la lectura-escritura,- 2005 <[http://www.adelat.org/media/presen/web\\_20.pdf](http://www.adelat.org/media/presen/web_20.pdf)> (Consulta: agosto 2007)

Echeverría Javier, Educación y Tecnologías Telemáticas, Revista iberoamericana de Educación. Septiembre-octubre 2000. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/>

[pdf/800/80002402.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80002402.pdf)> (Consulta: agosto 2007)

EDUTEKA, Proyectos colaborativos y cooperativos en Internet  
<http://www.eduteka.org/ediciones/imprimible-428.htm> (Consulta: agosto 2007)

Pere Marquès, Chispas TIC y Educación. Blog Pere Marquès. <<http://peremarques.blogspot.com/>> (Consulta: agosto 2007)

Pere Marquès, Tecnología Educativa, Web de Pere Marquès  
<<http://dewey.uab.es/pmarques/>> (Consulta: agosto 2007)

Pere Marquès, Los espacios web multimedia: tipología, funciones, criterios de calidad. <<http://dewey.uab.es/pmarques/tipoweb.htm>> (Consulta: agosto 2007)

Pere Marquès, Diseño de páginas Web educativas <<http://dewey.uab.es/pmarques/disdesaw.htm>> (Consulta: septiembre 2007)

### María Eva Bustos Carvajal

**Profesora de estado en Historia y Geografía de la Universidad de Chile. Diplomada en Comunicación Corporativa por la Universidad Católica de Chile, postgraduada en Conservación y Restauración Patrimonial por la Universidad Católica de Chile. Doctorada (c) en Patrimonio Digital, Universidad de Zaragoza. Trabaja en la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y como consultora en temas de documentación y sistemas de gestión de contenidos digitales.**

## “PROGRAMA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE”. DE LA SALA DE ARTE AL AULA

“La educación en y a través del arte estimula el desarrollo cognitivo y creativo y tiene la capacidad de hacer el cómo y el qué aprenden los estudiantes más relevante respecto a las necesidades de los individuos y las sociedades modernas en las que viven. Tales factores son necesarios en este crecientemente complejo siglo, para crear ciudadanos responsables, para promover la cultura de la paz y para asegurar un futuro sustentable.”

*ROAD MAP FOR ARTS EDUCATION*

*BUILDING CREATIVE CAPACITIES FOR THE 21ST CENTURY*

*INFORME UNESCO 2006*

### Introducción

Desde 1996, Fundación Telefónica Chile ha realizado exposiciones de artes visuales abiertas a todo público de manera gratuita. El contar con una ubicación privilegiada en plena Plaza Baquedano (en el corazón de la ciudad capital) le ha permitido llegar con un conjunto de exposiciones de excelencia a millones de personas, intentando contribuir a democratizar el acceso a la cultura y el rescate de patrimonio artístico nacional.

Históricamente se han ofrecido visitas guiadas para acercar al público general y a estudiantes a los contenidos de las muestras, propiciando un ambiente acogedor y entretenido para encantar a los visitantes con las expresiones de

diversas exposiciones de artes visuales.

A partir de 2006, el equipo docente de Fundación Telefónica Chile crea el Programa Educación a través del Arte, que vincula los contenidos de las exposiciones (más allá de las fechas de exposición en la Sala de Arte, gracias a las posibilidades de Internet) a los contenidos obligatorios de la malla curricular por nivel, desde pre-escolar hasta 4º Medio. La estrategia es apoyar a los docentes de los establecimientos educacionales de todo el país, con una propuesta de proyecto que pueden desarrollar en la sala de clases, luego de una visita guiada a la Sala de Arte. Esto también puede ser realizado a través del sitio Web de Fundación Telefónica Chile.

¿Por qué Educación **a través** del Arte? Porque el programa asume que cualquier manifestación artística puede ser utilizada como una estrategia de transversalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, el docente se constituye en un puente para llegar con esta mirada a los jóvenes, cuyo proceso de construcción del aprendizaje resulta potenciado cuando la entrada a éstos se realiza desde la emoción, la reflexión, la internalización y apropiación de los problemas que movilizan la producción artística.

### Objetivo estratégico del Programa

- Educar a través del Arte

## Objetivo General para el programa

- Realizar un aporte a la educación formal, sistematizando los recursos de las exposiciones para transformarlos en recursos didácticos aplicables al aula.

## Objetivos Específicos

- Articular contenidos curriculares a través del Arte
- Ofrecer a los docentes una estrategia de trabajo en el sector de artes visuales y transversal a otros sectores de aprendizaje.
- Integrar conocimientos significativos de distintas disciplinas a la actividad creadora.
- Generar en los alumnos experiencias significativas y de acercamiento a la creación visual para desarrollar en ellos interés por este medio expresivo.
- Ofrecer a los estudiantes y educadores instancias concretas de apreciación estética, lectura visual, espacio a la crítica y al debate.
- Valorar y conocer el patrimonio artístico visual.

## Metodología

La metodología consiste en vincular los temas de las exposiciones con los CMO por nivel, integrando diversos sectores de aprendizaje, a través de propuestas de actividades, las que se describen detalladamente en fichas para que el docente implemente en el aula. Así, un

docente que visita la exposición, complementa su trabajo pedagógico con estas fichas que contienen: objetivos fundamentales, contenidos mínimos obligatorios, aprendizajes esperados, orientaciones pedagógicas, descripción de la actividad propuesta, evaluación y glosario.

Por su parte, los estudiantes que visitan la Sala de Arte reciben una visita guiada pertinente a su nivel de aprendizaje, realizada por guías, quienes han sido especialmente preparados para cada visita. El propósito pedagógico es que, a través de un vocabulario cercano y una planificación responsable, el estudiante experimente una visita en la que será un activo constructor de nuevos aprendizajes; participe de una visita con sentido y no una visita más a una Sala de Arte.

La metodología de trabajo propuesta en las fichas pedagógicas plantea un paralelo entre el proceso creativo del artista, el del docente y el del alumno. Son un apoyo flexible que el docente puede adaptar a las condiciones del grupo, curso, y a sus propios objetivos y necesidades.

Las fichas pedagógicas se construyen para el trabajo posterior del docente con el curso. Cada ficha se estructura de la siguiente forma:

## Etapas en la metodología para el trabajo en el aula

### 1. Apertura proceso creativo: acogida y preparación ambiente

El reto para el docente es recibir a sus alumnos en un lugar, espacio o ambiente preparado para presentarles una situación desafiante, una propuesta que motive, preguntas que estimulen a los alumnos a conocer, observar, buscar, relacionar e ir construyendo desde sus experiencias, nuevos conocimientos.

### 2. Ejercicio de apresto: experimentación lúdica desde conocimientos previos de los alumnos

Presentar la actividad desde experiencias lúdicas, permitiendo que los estudiantes le den espacio a la intuición y al juego (experimentación mediante el juego).

#### Internalización y apropiación del tema:

- Una vez inducida la actividad, se contextualiza en una experiencia concreta que permita al alumno establecer una relación cercana y experimental, identificando la actividad desde sus conocimientos y vivencias.

### 3. Motivación y encargo del proyecto

La actitud del profesor genera el ambiente inicial para crear una motivación y contexto apropiado, el estado de ánimo, el lenguaje gestual, la confianza y las expectativas en la capacidad expresiva y creadora de sus alumnos, estimulan en niños y jóvenes la voluntad de seguir al profesor en los desafíos propuestos.

La preparación de material motivacional audiovisual por parte del docente, la utilización

de recursos visuales actuales y atractivos para la entrega de contenidos específicos, permite a los alumnos una lectura y comprensión del contenido a través de una visualidad cercana, activa, atrayente y actual para ellos.

La actividad creadora se debe plantear desde el contexto en el que están los alumnos: edad, experiencias de vida, ambiente, entorno, sociedad, entre otros. Es necesario situarlos en un escenario significativo y conocido y, desde ahí, conducirlos a situaciones de mayor abstracción y complejidad.

#### Planteamiento del (los) problema(s) a resolver.

- Plantear a los alumnos una situación desafiante, una buena pregunta o una propuesta que los estimule y motive a dar el paso a la creación. Convertir el problema en una **búsqueda reflexiva**, en la que ellos sean responsables de visualizar caminos posibles, técnicas adecuadas, herramientas, lenguajes y soportes a la creación en un reto abierto a múltiples procesos y resultados.

#### Aproximación a los contenidos

- Desde lo particular (contextual) a lo universal. Es necesario conducir a los alumnos desde su vivencia y contexto a conceptos más amplios (según los objetivos de la actividad) facilitando en todo momento la creación de nexos consistentes que permitan al estudiante establecer las relaciones necesarias para la construcción del conocimiento y el aprendizaje deseado.

### 4. Desarrollo, proceso productivo y supervisión

Observar y facilitar cada uno de los momentos del proceso de producción: desarrollo, diseño, uso de materiales, implementación, tiempos, correcciones, aciertos, dificultades, prototipo final.

### 5. Cierre y evaluación: entrega de proyectos, montaje y exposición de las obras producidas.

#### **Mesa de entrega:**

El alumno es parte de un entorno social, se identifica y reconoce en función de los demás, lo que permite el aprecio y la valoración de sí mismo y de sus pares, desarrollando la capacidad de opinión reflexiva, tolerante y respetuosa (vivir en democracia). Se realiza una “entrega” formal del proyecto. El alumno, desde su individualidad, expone su obra a un “colectivo observador y crítico”. A su vez, el grupo curso enriquece con múltiples lecturas cada una de las obras expuestas.

#### **Cierre evaluación y co-evaluación**

Reflexionar sobre los procesos desarrollados y sus resultados, estimular en los estudiantes el autorreconocimiento de los logros, superar las dificultades y emprender nuevos desafíos.

La propuesta contempla que esta metodología sea aplicada cíclicamente, adaptándose a las necesidades pedagógicas del docente y a las características tanto de la actividad planificada como a las del grupo curso.

Como estrategia complementaria, durante las exposiciones realizadas en 2007 se han desarrollado talleres experimentales que permiten

a los estudiantes un contacto más cercano con la experiencia plástica desplegada en cada exposición, con excelente respuesta de parte de los niños, jóvenes y sus profesores.

Otra innovación recientemente implementada, es un buscador de contenidos que organiza el material pedagógico disponible en Internet por nivel y CMO, el que facilita la utilización de los recursos multimediales disponibles. De este modo, el Programa Educación a través del Arte aporta al docente no sólo la propuesta de planificación de clases; sino un interesante repositorio (textos teóricos, visita virtual a la sala de exposiciones, material audiovisual, fotografía de las obras, biografía de los artistas, entre otros), que constituye también material de consulta para los estudiantes.

Durante el presente año, el equipo docente ha realizado una evaluación de los efectos de la aplicación de esta propuesta por parte de los docentes que han recibido material para trabajar en el aula. Los resultados de este estudio estarán disponibles en el sitio de Fundación Telefónica Chile durante 2008.

## Conclusión

El Programa Educación a través del Arte es una propuesta que fortalece el objetivo pedagógico que cumplen los museos, a través de una estrategia sistemática de apoyo al docente.

El objetivo es hacer un aporte a la educación formal, sistematizando los recursos de las exposiciones, a través de una metodología que pretende llevar al aula las posibles experien-

cias y conocimientos vividos en una visita a una sala de arte o museo, para que los estudiantes lleguen a profundizarlos y hacerlos propios.

## Bibliografía

INFORME UNESCO 2006. Road Map for Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century.

[http://www.educartechile.cl/img\\_clea/roadmap.doc](http://www.educartechile.cl/img_clea/roadmap.doc)

Revisado octubre 2007

### **Claudia Villaseca Casanueva**

Comunicadora Audiovisual, Directora de Arte y Tecnología y del Programa eA, Fundación Telefónica Chile

### **Carol Céspedes Leiva**

Psicopedagoga, Asesora Programa eA

### **Marcela Ortiz Caroca**

Artista Visual y Profesora de Artes Visuales, Asesora Programa eA

### **Carola López Pazos**

Docente de Artes Visuales y Diseñadora, Diplomada en Artes Visuales, Asesora Programa eA

### **María Angélica Martínez Castillo**

Profesora Artes Visuales, Asesora Programa eA



## SEXTA MESA

**Ciclos de charlas sobre entomología para el público mayor de 17 años realizados en el Museo Nacional de Historia Natural (2002-2005),**  
Ariel Camousseight y Fresia E. Rojas  
(Museo Nacional de Historia Natural, Dibam).

**Aves y mamíferos que habitan en el entorno de la ciudad de Valdivia,**  
Marianela Poblete y Marta Cerda  
(Colegio Laico Valdivia y Universidad Austral de Chile, Valdivia).

## CICLOS DE CONFERENCIAS SOBRE ENTOMOLOGÍA PARA ADULTOS JÓVENES EN EL MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL

### Introducción

En el presente año 2007 se está desarrollando el 5º Ciclo Anual de Conferencias Entomológicas en el Museo Nacional de Historia Natural. Esta actividad desarrollada sobre la base del convenio existente entre la Sociedad Chilena de Entomología y el Museo, vendría a completar un quinquenio de difusión entomológica. Los autores del presente artículo como coordinadores de los diversos ciclos, han considerado interesante reflexionar acerca del tema y comunicar la experiencia acumulada en los cuatro ciclos completados anteriormente, a través de la participación en el II Congreso de Educación, Museos y Patrimonio organizado por el Comité de Educación y Acción Cultural CECA-CHILE, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam).

### Los protagonistas

Los actores de estas experiencias educacionales han sido, por una parte, el grupo de los expositores voluntarios acreditados por la Sociedad Chilena de Entomología (Cuadro 1), procedentes de diferentes centros académicos y tecnológicos de nuestro país y por otra, un público cautivado para asistir a la totalidad de cada ciclo (Cuadro 2). Este último grupo, foco de la acción educativa, ha sido convocado por métodos de difusión publicitaria más o menos

restringida, de acuerdo a eventuales variables de contingencia en cada año. La convocatoria ha sido dirigida a un sector de jóvenes adultos, mayores de 17 años, que aunaran el interés por el tema con un tácito compromiso de inscripción y asistencia al ciclo completo, sin restricciones de acreditar formación especializada alguna.

### Dimensión espacio temporal de la experiencia

Los cuatro ciclos de charlas en referencia, corresponden a los años 2002, 2003, 2004 y 2005; fueron desarrollados semanalmente como sesiones de una hora y 30 minutos (dos horas pedagógicas) a media mañana del día sábado, en los espacios y con la implementación de recursos audiovisuales de creciente tecnología con que ha ido contando el Museo.

Aunque las sesiones se han realizado mayoritariamente durante la temporada de invierno, el ciclo de inicio fue desarrollado en primavera (octubre-diciembre) debido a que fue el único que incluyó una salida a terreno como experiencia complementaria de métodos de recolección de insectos.

## Programas de la experiencia

A través de la actividad permanente de la Sociedad Chilena de Entomología y de las consultas del público visitante a la Sección de Entomología del Museo, se había detectado un gran interés de parte de adultos jóvenes y maduros por cursos de Entomología General y Entomofauna chilena, representante del patrimonio natural del país. Respondiendo a estos repetidos requerimientos, surgió la idea de realizar el Curso de Entomología Básica en el año 2002. En los ciclos subsiguientes y considerando además las sugerencias de los asistentes a este primer ciclo, a través de la encuesta efectuada por la Dirección del Museo, los programas fueron organizados cada año en torno a una idea central, discutida latamente entre los miembros del Directorio de la Sociedad y los entomólogos del Museo.

Establecida la línea general de cada ciclo, era tarea del coordinador el invitar a los especialistas acreditados en la Sociedad para que llevaran a efecto las exposiciones correspondientes, confiando en que el libre arbitrio y motivación del expositor enriquecerían el desarrollo de las conferencias. Confianza ampliamente reafirmada hasta ahora, por las sucesivas experiencias recogidas.

En los años 2002 y 2003 los ciclos se compusieron de 11 sesiones en cada caso y en los años 2004 y 2005 de 10 sesiones cada uno. Los temas tratados se dan a conocer en el Cuadro 3.

## Resultados

Para establecer algunas conclusiones generales de la experiencia a lo largo de los cuatro ciclos considerados, y a modo de evaluación, analizaremos algunos aspectos que nos sirvan como indicadores de ella.

**Asistencia:** Uno de los factores que llegó a constituirse gradualmente como un incentivo importante, fue entregar un certificado de participación en el curso solamente a aquellas personas inscritas, que registraran una asistencia controlada igual o superior al 70%. De ese modo, se constituyó un registro satisfactorio de los participantes que se evidencia en el cuadro de asistencia (Cuadro 2).

Con referencia al número total de alumnos la disminución en el año 2005, se debió a la contingencia resultante de que el Museo puso a disposición un espacio físico mucho más reducido y fue necesario disminuir a 40 el cupo de inscripción, que hasta entonces había sido mantenido en 70 vacantes.

**Interés público por participar:** Se ha constatado que con el correr de los años el porcentaje de asistentes con derecho a certificado se ha ido incrementando desde 74,5% en el 2002 a 84,8% en el 2004, aunque bajó un poco en el 2005 a 81,6%.

**Preferencias de género:** En referencia al género de los participantes (Cuadro 2) en tres de los ciclos desarrollados es posible afirmar que han asistido un porcentaje levemente mayor

de mujeres. La excepción representada por el ciclo del 2004, en que el porcentaje de varones superó ampliamente al de las mujeres, coincide con el único año en que se hizo una convocatoria más masiva, por medio de un afiche instalado en las vitrinas publicitarias del Metro de Santiago.

**Evaluación de los programas:** Los temas de los programas ofrecidos cada año (Cuadro 3) fueron discutidos y adaptados en referencia al tipo de público promedio que comenzaba a demostrar anticipadamente interés en asistir, mediante consultas telefónicas, respecto de la fecha en que se desarrollaría el ciclo, adicionalmente a los argumentos indicados con anterioridad y que dicen relación con la discusión llevada a cabo por los responsables de la realización de las conferencias.

**Experiencia en terreno:** En el primer ciclo del 2002 se incluyó una salida a terreno con el objeto de practicar recolección de insectos. Este aspecto entusiasmó a muchos de los participantes no sólo como una actividad relacionada con el tema entomológico, sino como una oportunidad de esparcimiento a la que acudieron inesperadamente con niños de distintas edades, parientes de ellos. Dados los múltiples inconvenientes que dicha percepción ocasionó, particularmente por los riesgos que implicó la logística del traslado, y la dificultad de implementar a los asistentes con elementos de recolección (Redes, aspiradores y cámaras de gases para matar insectos, entre otros), resultó desaconsejable repetir esta parte de la experiencia en los años sucesivos.

## Conclusiones

El análisis realizado, aunque lejos de agotar el tema, nos permite concluir que la experiencia ha sido positiva. Creemos haber dado respuesta a una demanda cultural que se venía detectando desde hace años, cumpliendo cabalmente el propósito de difundir el conocimiento acerca de la disciplina entomológica y de manera particular la riqueza del patrimonio natural que representa la biodiversidad de especies de insectos nativos e introducidos que conviven en Chile.

**Cuadro 1. Expositores**

Nombre	Institución	Ciclo 2002	Ciclo 2003	Ciclo 2004	Ciclo 2005
Apablaza, Jaime	PUC	X	X		X
Béeche, Marcos	SAG.	X	X		X
Camousseight, Ariel	MNHN.	X	X	X	X
Chiappa, Elizabeth	UPIA.		X	X	X
Covarrubias, René	UMCE		X	X	
Curkovic, Tomislav	UCh		X		
Elgueta, Mario	MNHN.		X		X
Estrada, Patricia	UMCE	X			
Frias, Daniel	UMCE		X		
González, Cristián	UMCE	X	X		
González, Jaime	SAG		X		
Lanfranco, Dolly	UACH				X
Mondaca, José	SAG			X	
Rojas, Fresia	MNHN	X		X	X
Rothmann, Sergio	SAG	X			
Ruz, Luisa	UCV			X	
Solervicens, Jaime	UMCE		X	X	X
Vera, Alejandro	UMCE			X	X

**Cuadro 2 Asistencia en cada ciclo.**

% asistencia	Año 2002	Año 2003	Año 2004	Año 2005
20		2		2
30	2	3	2	3
40	2	5	2	2
50	6	1	1	-
60	5	5	5	-
70	4	12	8	3
80	16	12	12	12
90	19	16	18	13
100	7	13	18	3
Nº total	61	69	66	38
Hombres	30 (49,2 %)	32 (46,4%)	39 (59,1%)	12 (31,6%)
Mujeres	31(50,8%)	37 (53,6%)	27 (40,9%)	26 (68,4%)
Con certificado de asistencia	74,5 %	76,8 %	84,8 %	81,6 %

**Cuadro 3. Temas ofrecidos en cada ciclo.**

<b>Año</b>	<b>Tema a desarrollar</b>	<b>Expositor o responsable</b>
2002	Diversidad, origen y evolución de insectos	J. Solervicens
	Aspectos morfofuncionales de la organización.	P. Estrada
	Reproducción y desarrollo.	A. Camousseight
	Taxonomía y biología de Hemimetábolos I	A. Camousseight
	Métodos de colecta y conservación	S. Rothmann
	Taxonomía y biología de Hemimetábolos II	A. Camousseight
	Práctica en terreno	F. Rojas
	Taxonomía y biología de Coleoptera (escarabajos)	J. Solervicens
	Taxonomía y biología de Diptera (moscas)	Ch. González
	Taxonomía y biología de Lepidoptera (mariposas y polillas)	M. Béeche
	Taxonomía y biología de Hymenoptera (abejas, avispas y hormigas)	F. Rojas
2003	Camuflaje y mimetismo	J. Solervicens
	Taxonomía y biología de los satúrnidos (Mariposas crepusculares) de Chile	M. Béeche
	Ortópteros (Langostas y grillos) de Chile	M. Elgueta
	Relaciones evolutivas entre insectos y plantas	D. Frias
	Dipteros (moscas) hematófagos.	Ch. González
	Etapas en la evolución social de las abejas	E. Chiappa
	Fauna del suelo: microartrópodos	R. Covarrubias
	Elementos fundamentales del manejo integrado de plagas	T. Curkovic
	El programa de la mosca de la fruta en Chile	J. González
	Cuatro especies de termitas presentes en Chile, su caracterización y su distribución	A. Camousseight
Relación entre ciclos biológicos de los insectos y su manejo	J. Apablaza	
2004	¿Qué entendemos por insecto y cómo lo diferenciamos de las formas afines?	A. Camousseight
	Anatomía, biología y hábitos de los escorpiones	J. Mondaca
	El éxito de los insectos y su patrón estructural	E. Chiappa
	Adap. generales de los insectos al agua I. Con especial referencia a tricópteros	F. Rojas
	Adap. gen.. insectos al agua II. Con especial referencia a efeméridos y matapijos	A. Camousseight
	Biogeografía histórica del cono sur de Sudamérica.	J. Solervicens

<b>Año</b>	<b>Tema a desarrollar</b>	<b>Expositor o responsable</b>
2004	Hábitos reproductivos en grillos. Tetigónidos de Chile.	A. Vera
	Acaros predadores y ácaros presa ¿Cómo son?	R. Covarrubias
	Avispas cazadoras de arañas. Pompílidos de Chile	F. Rojas
	Insec. polinizadores nativos versus polin.exóticos. Importancia para la flora nativa.	L. Ruz
2005	Introducción al mundo de los insectos I	A. Camousseight
	Introducción a los órdenes de insectos II	A. Camousseight
	Reproducción en Ortópteros	A. Vera
	Historias de vida en avispas parasitoides	D. Lanfranco
	La visión morfofuncional de la Clase Hexápoda	E. Chiappa
	Especies exóticas invasoras	M. Béeche
	Ciclo de fluctuaciones anuales de especies de importancia agrícola	J. Apablaza
	Curculionidos y su relación con la agricultura	M. Elgueta
	Evolución de los himenópteros en relación al aparato ovopositor	F. Rojas
	Biogeografía e insectos	J. Solervicens

### **Ariel Camousseight**

Profesor de Biología, Universidad de Chile; Licenciatura en Biología (C), Universidad Católica de Chile; Magíster y Doctorado en Ecología acuática, Universidad C. Bernard Lyon I. Francia. Desde 1972 se desempeña como investigador de la Sección de Entomología del Museo Nacional de Historia Natural. Autor de una cincuenta de publicaciones científicas. Cursos de post grado en las universidades de Chile, Federal de Sao Paulo; estadias profesionales en Francia, Bélgica y España. Ha realizado docencia en diversas universidades, actualmente profesor invitado en el Magíster en Entomología de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor director y/o corrector de tesis de pre y post grado. Integrante de comités editoriales en revistas científicas nacionales y extranjeras. Socio titular Sociedad Chilena de Entomología.

### **Fresia Ester Rojas**

Ph. Dr. en Biología animal y ecología (Lyon –Francia), Licenciada en Filosofía y Educación, Profesora, Entomóloga. Autora de numerosas publicaciones especializadas en insectos. A lo largo de su trayectoria ha realizado docencia secundaria y universitaria y ha ejercido como Presidenta de la Sociedad Chilena de Entomología, durante tres períodos consecutivos (2004-2006).



## AVES Y MAMÍFEROS QUE HABITAN EN LOS ENTORNOS DE LA CIUDAD DE VALDIVIA

### Introducción

Los museos de Ciencias Naturales tienen un rol fundamental en un trabajo de colaboración con los educadores ambientales. El congreso sobre educación ambiental de UNESCO- PNUMA (1987) estuvo de acuerdo que: “La educación ambiental debería en forma simultánea desarrollar una toma de conciencia, transmitir información, enseñar conocimientos, desarrollar hábitos y habilidades, promover valores, suministrar criterios y estándares y presentar pautas para la solución de problemas y la toma de decisiones”. Ella, por lo tanto, apunta tanto al cambio cognitivo como a la modificación de la conducta afectiva. Esta última necesita de las actividades de clases y de terreno. Este es un proceso participativo orientado a la acción y basado en un proyecto que lleva a la autoestima, a las actitudes positivas y al compromiso para la protección ambiental.

Además, el proceso debe ser implementado a través de un enfoque interdisciplinario<sup>1</sup>. La educación ambiental para la sustentabilidad requiere del compromiso, la responsabilidad social, de instituciones de trascendencia como las universidades o los museos.

Existe en la Facultad de Ciencias Veterinarias

de la Universidad Austral de Chile, Valdivia, una colección de fauna silvestre disecada, que corresponde a tres hábitats: el bosque, el litoral costero y los humedales. Hay que considerar que uno de los principios fundamentales consagrados en la *Ley sobre Bases Generales del Medio Ambiente*, es el sentido preventivo y que éste sólo se logra a través de una pedagogía centrada en el protagonismo del sujeto que aprende, posibilitando un cambio cualitativo de la educación.

Por ello, contar con estudiantes capaces de comprender, analizar y reflexionar sobre la temática ambiental con una fuerte formación ética, que les permita actuar en consecuencia, ha sido una de las motivaciones de contribuir con esta visita del “museo” al colegio.

El objetivo de este trabajo se encuentra en concordancia con la posición internacional con relación a la educación para el siglo XXI, (1996), conocido como “Informe Delors”, que propuso cuatro pilares que deberían regir a la educación: aprender a aprender y a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; y aprender a convivir con otros”.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> UNESCO-PNUMA (1987): p. 3.

<sup>2</sup> Prosser, C. 2006: p.9

## Método

Se coordinó la visita del museo al colegio con la profesora jefa de UTP, quien planificó las actividades de acuerdo a la disponibilidad de los tiempos de los estudiantes de III Medio, en relación con el horario de clases formales. En la actividad se involucraron profesores de las asignaturas de Historia y Geografía, Biología, Lenguaje y Comunicación y de Música.

Se seleccionaron de la colección de fauna silvestre disecada de la Facultad de Ciencias Veterinarias veinte ejemplares, que corresponden a especies de los entornos de la ciudad de Valdivia. Los estudiantes investigan las características del hábitat, costumbres, distribución geográfica de cada uno de los ejemplares que han elegido para su estudio.

La fauna corresponde a aves como: siete colores, queltehue, lechuza, cormorán pata colorada, cisne de cuello negro, blanquillo, bandurria, fio-fio, picaflor, huairavillo, huairavo, con-con, peuquito, pingüino, martín pescador, halcón peregrino. En los mamíferos se trabajó con: pudú, zorro culpeo, zorro chilla, guiña, monito del monte, coipo.

Los alumnos junto a profesores de las asignaturas de Biología, Música e Historia habilitaron en la sala de clases una muestra museográfica con elementos que encontraron en el entorno del colegio. El profesor de Historia motivó a los estudiantes a realizar una maqueta sobre la geografía de la zona de Valdivia.

Haciendo uso del conocimiento en computación, procesaron la información y realizaron los diseños gráficos de los textos complementarios a la exposición. La actividad plantea una novedad, los estudiantes se vinculan estrechamente por un propósito central, que es compartir a sus pares la “muestra del museo”.

## Resultados

El museo visita al colegio. Los estudiantes de 3º Medio reciben a la comunidad escolar, ejercen de guías en la exposición para que sus pares conozcan, comprendan y valoren el rol que cumple cada espécimen en esta “red” de la biodiversidad de fauna silvestre. Desde preescolares a IV Medio, los alumnos conocen *in situ* el espécimen, multiplicando las posibilidades de aprendizajes significativos, no sólo para quienes realizaron el trabajo sino también para los visitantes.

La desconexión con el entorno queda en evidencia por el desconocimiento que tienen los estudiantes para identificar por el nombre al ejemplar que observaron y que es parte del paisaje, incluso urbano, como sucede, a modo de ejemplo, con la bandurria. Como resultado los estudiantes logran vincular a la fauna silvestre con el entorno, para que sea reconocida como parte de un nudo en la tupida red, que da las características al paisaje de Valdivia.

## Conclusiones

En este replanteamiento de la gestión de los sistemas educativos, con la implementación de la jornada escolar completa, su diseño y puesta en marcha implica un gran potencial de descentralización pedagógica, y requiere de la instalación de una serie de capacidades y actitudes del cuerpo de profesores y la comunidad educativa<sup>3</sup>.

Es necesario que se realicen talleres de museología para capacitar a los profesores, compartiendo así los recursos que existen en los museos, tanto en las salas de exhibición como en las colecciones científicas. También, se requiere que los profesores que imparten clases a pre-escolares, educación básica y media, cuenten con la disponibilidad de espacios para implementar actividades en el ámbito de la educación ambiental, así como los museos de ciencias naturales permitan a los profesores recrear los contenidos de sus asignaturas, para lograr una gestión escolar integral.

## Bibliografía

Glosario Museológico de la Revista Nueva Museología

⟨<http://www.basemusa.cl>⟩ [consulta: marzo 2006]

⟨<http://www.avesdechile.cl>⟩ [Consulta: abril 2007]

⟨<http://www.animales.cl>⟩ [Consulta: abril 2007]

⟨<http://www.chilesilvestre.cl/mamiferos.htm>⟩ [Consulta: abril 2007]

⟨<http://www.ii.ufro.cl/wlink/webs/lbmg/paginas/monomont.htm>⟩ [Consulta: abril 2007]

⟨<http://www.conama.cl/clasificacionespecies/fichas/especies/monito-monte>⟩ [Consulta: abril 2007]

UNESCO-PNUMA. “Programa Internacional de Educación Ambiental”. Serie Educación Ambiental 21. Centro Internacional de Educación para la Conservación para el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), sin fecha.

Lavín H, Sonia y del Solar, Silvia. “El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar”. Editorial LOM/PIIE, Santiago de Chile, noviembre 2000. 123p.

Glosario Instituto Mexicano de Tecnología del Agua

⟨<http://www.imta.mx>⟩ [Consulta marzo 2005]

---

<sup>3</sup> Lavín H, Sonia, y del Solar, Silvia (2000) p. 4.

PROSSER, C. Guía para la Implementación Pedagógica de la Educación Ambiental.

Departamento de Educación Ambiental y Participación Ciudadana. CONAMA. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. MINEDUC. Santiago de Chile, 2006. 36p

### **Marta Teresa Cerda Silva**

**Profesora Educación Técnico Profesional, Técnico en Museología, Facultad de Ciencias Veterinarias, Patología Aviar, Universidad Austral de Chile.**

### **Marianela Roxana Poblete Ramírez**

**Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Colegio Laico, Valdivia.**

**Filmación y fotografías:** Gloria Lazo Peters.  
Profesora de Artes Plásticas.  
Colegio Laico – Valdivia

### **Fotógrafo Javier Soto Henríquez**

Encargado de Enlaces,  
Colegio Laico – Valdivia.

## SÉPTIMA MESA

**Creación de la UNAMP en la Universidad de la República Oriental del Uruguay,** Gabriela Morales (Universidad de la República. Montevideo, Uruguay).

**En busca del tesoro, metodología proyectiva para la educación informal,** Macarena Ruiz (Unidad de Patrimonio, I. Municipalidad de Viña del Mar).

# CREACIÓN DE LA UNAMP EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

## UNAMP - UNIDAD ACADÉMICA DE MUSEOLOGÍA Y PATRIMONIO

### Introducción

Durante los años 2005 y 2006 se realiza en la Universidad de la República Oriental del Uruguay<sup>1</sup> (UdelaR) un proyecto de Investigación y Desarrollo financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de dicha Universidad (CSIC), titulado **OXÍMORON-lab IV y Ptolomeo I.**<sup>2</sup>

Esta ponencia pretende dar cuenta de lo actuado, así como de las proyecciones y acciones que al día de hoy le dan continuidad. El objetivo principal que nos habíamos planteado: crear y consolidar, dentro de la Universidad, un espacio académico destinado al tratamiento de los temas referentes al patrimonio cultural del país y su conservación, resultaba ser tan ambicioso como necesario. Es así como comienza el proceso de construcción de la UNAMP, Unidad Académica de Museología y Patrimonio, proceso que aún continúa en curso.

La situación problema que da inicio a este proyecto se basa en el reconocimiento de dos hechos contundentes, a los que se entiende que la Universidad debe ser capaz de dar respuesta: la inexistencia por un lado de un es-

pacio académico especializado en el tema que se plantea y la responsabilidad por otro de la Universidad en las cuestiones referentes al patrimonio nacional.

*La Ley Orgánica de la UdelaR, en su artículo II: Fines de la Universidad, señala: “La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales, y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrática – republicana de gobierno.”<sup>3</sup>*

Acrecentar, difundir y defender la cultura implica, evidentemente, un conjunto de variadas, múltiples y complejas acciones. Esto es

<sup>1</sup> La Universidad de la República es la única universidad pública en Uruguay, cuenta con poco más de 150 años de existencia y aproximadamente 70.000 estudiantes. La población uruguaya es de unos tres millones de habitantes y el país sufre severos procesos emigratorios, los que actualmente dan cuenta de 600.000 uruguayos en el exterior, muchos de ellos jóvenes.

<sup>2</sup> Cfr. Morales, 2004.

<sup>3</sup> Ley orgánica de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, 1958.

así cuando se promulga la ley en la década del sesenta, pero lo es mucho más aún hoy, en tiempos de globalización e incertidumbres. Nos encontramos frente a nuevos paradigmas culturales, cognitivos y epistemológicos, lo que hace que la importancia y el compromiso al que nos remite el citado artículo cobren especial relevancia. Resulta claro también que el cambio de paradigmas ha afectado el concepto de patrimonio cultural, incluido el vertiginoso cambio en la realidad cultural misma. Nuestra Universidad debe entonces interiorizar e institucionalizar esta situación para poder dar mejor cumplimiento a sus fines. Que esta institución se ocupe de los temas patrimoniales del país, con especial atención a lo que refiere a la conservación preventiva de los mismos, resulta ser de clara pertinencia. Esta es una deuda que varias universidades de América Latina tienen para con sus sociedades. Uruguay no es la excepción.

Ya en la Conferencia Intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo, organizada por la UNESCO y celebrada en Estocolmo, Suecia en 1998, se señala el papel fundamental que puede y debe desempeñar el patrimonio cultural en el desarrollo sostenible de los pueblos. Debe hallarse un equilibrio entre el desarrollo económico de un país y la conservación de su patrimonio, sin que uno ponga en peligro al otro, riesgo siempre presente. La Organización de Estados Iberoamericanos, por otra parte, también advierte sobre este riesgo y sobre el hecho de que la explotación del pa-

trimonio cultural como recurso económico lo expone adicionalmente a la erosión potencial ocasionada por grandes masas de visitantes<sup>4</sup>, incrementando la complejidad de su manejo, su gestión o su administración.

El patrimonio nacional, genéricamente entendido como *bien de significación cultural*, trasciende al de monumento nacional, o sitio de interés histórico o arqueológico; inclusive al de patrimonio artístico o arquitectónico, para implicarse también con todo el conjunto de bienes devenidos de la producción y práctica cultural, incluyendo aquellos de carácter intangible o mejor denominado, inmaterial.

En el Uruguay, las instituciones que salvaguardan este patrimonio son los museos, la Biblioteca Nacional, el Archivo General de la Nación, la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación, Archivo General de la Intendencia Municipal de Montevideo, entre otros; sea que se trate de instituciones dependientes del gobierno central (Ministerio de Educación y Cultura) o de los gobiernos departamentales (Intendencias). Estas instituciones tienen escasa y a veces nula vinculación con la Universidad de la República.

Se hace necesario a esta altura, enfatizar que no existe en el mapa curricular universitario uruguayo la disciplina de museología, o espacio académico consolidado donde se desarrollen e investiguen estos temas, más allá de eventuales y puntuales iniciativas individuales

---

<sup>4</sup> Colegas antropólogos caracterizan esta situación como la de “invasiones pacíficas”.

o circunscriptas a algún campo disciplinar específico, por ejemplo patrimonio arqueológico o arquitectónico. Resulta evidente entonces que la profesionalización de los recursos humanos que gestionan y trabajan con estos bienes no es siempre la más adecuada. Es de resaltar, en este sentido, la creciente demanda que de parte de estas instituciones, fundamentalmente los museos públicos, aparece hace algunos años pero resulta curioso constatar que esa demanda no se dirija a la Universidad sino a los diferentes órganos de gobierno.<sup>5</sup> La iniciativa de creación y desarrollo de la UNAMP se apoya, entre otros factores, en la convicción de que es la Universidad la institución idónea y competente para formar y calificar, con los máximos estándares de la excelencia académica, los recursos humanos que la tarea que nos convoca requiere.

## Métodos

La estrategia principal de este proyecto se basa en el procesamiento de la información de manera tal, de generar un escenario propicio para establecer y coordinar los contactos necesarios con todos los actores vinculados al patrimonio cultural nacional, con el fin de que la UNAMP, una vez creada y consolidada, pueda aspirar a posicionarse como un referente unitario en la órbita universitaria.

Desde el planteamiento inicial de la idea se concibe siempre al proyecto como de índole transdisciplinaria y es por esa razón que se in-

tenta conformar un equipo de trabajo con ese perfil. Condicionados por limitaciones presupuestales, solamente se puede contar con dos ayudantías por el 75% del tiempo y una tercera por la mitad del período de duración del trabajo, además de quien suscribe, que oficia como responsable académico ante la Universidad. En el equipo de cuatro personas así conformado se cuenta con formación de grado en Artes Plásticas, Antropología y Química; uno de los integrantes del equipo comienza sus estudios de postgrado en Antropología Visual. En la actualidad, el trabajo del referido equipo continúa en forma honoraria.

Primariamente las tareas que se realizan son con el objetivo de sistematizar la revisión bibliográfica y comenzar a construir una primera base de datos referente a: Instituciones vinculadas directa o indirectamente al tema del patrimonio cultural y su conservación, museos públicos y privados, otras dependencias gubernamentales, diversos servicios universitarios y referentes internacionales, tales como ICOM, UNESCO, ICCROM, ICOMOS, ILAM, entre otros; legislación existente, a nivel nacional, regional y cartas internacionales (normalización, calidad, otros). Con la información así obtenida se comienza la construcción de la base de datos prevista. Paralelamente se establecen contactos con autoridades del Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO, decanos de diferentes Facultades, Dirección de la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación y del Taller de Restauración del Patrimonio Artístico de la

<sup>5</sup> Cfr. Morales, 2000.



Nación, varios directores de museos nacionales y presidencia ICOM Uruguay.

Dentro del trabajo de campo se destaca el estudio de caso de una obra importante y reciente en nuestro medio: Recuperación del Teatro Solís<sup>6</sup>. Inaugurado en 1856, cierra sus puertas al público en 1998 para trabajos de recuperación, restauración y acondicionamiento, así como para la construcción de nueva obra. Reabre el 25 de agosto de 2004.

Asimismo, se trabaja permanentemente en la producción de material, puesta en texto, útil para el proyecto y disponible para la presentación en eventos de difusión o discusión académica pertinentes. A medida que el trabajo avanza, y ante la constatación de la dispersión de información y desconocimiento del estado de situación por parte de los múltiples actores sociales vinculados a estos temas, así como el explícito interés de los mismos en que la Universidad los asuma también como propios, es que se decide realizar una *Jornada Nacional sobre Gestión del Patrimonio Cultural*, que se realiza en el salón de actos de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República, el día 2 de octubre de 2006 y en la que exponen el Prof. Renzo Pi Hugarte, Mag. L. Nicolás Guigou, Mag. Yamila Rovitto y quien suscribe, las dos últimas por parte del proyecto. La Jornada cuenta con el auspicio de la Comisión para la UNESCO del MEC, ICOM - Comité Nacional Uruguayo, ILAM (Instituto Latinoamericano

de Museos). El Consejo de la Facultad de Artes resuelve dar amplia difusión al evento. La convocatoria masiva se realiza por parte del grupo de trabajo del proyecto así como por Prensa y Difusión de la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación.

Las inscripciones sobrepasan las 150 personas, provenientes de los más diversos ámbitos universitarios, así como de otras instituciones vinculadas a la gestión cultural o patrimonial o a la actividad museal: docentes, estudiantes y egresados de varios servicios universitarios: Arte, Arquitectura, Ingeniería, Bibliotecología, Música, Química, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Psicología; profesionales y trabajadores de diferentes museos nacionales y departamentales, de la IMM, Teatro Solís, SODRE, Archivo General de la Nación, docentes de Enseñanza Media, estudiantes y profesores del Instituto de Profesores Artigas, integrantes de centros y asociaciones culturales, integrantes y técnicos de la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación y de su Taller de Restauración, periodistas, ICOM, entre otros. Valoramos esta convocatoria como altamente satisfactoria tanto por el número de asistentes como por la diversidad de enfoques y perspectivas presentes, institucionales así como individuales. Se tratan básicamente los siguientes temas: presentación del proyecto en curso haciendo énfasis en sus fines y objetivos, en el carácter interdisciplinario con el

<sup>6</sup> Cfr. Farina y Pascual, 2000. Documentación de la obra, 2001 a 2004. Entrevistas con Arq. Eneida De León, responsable dirección final, 2005.

que se concibe el trabajo desde sus inicios y en la necesidad de aunar y racionalizar esfuerzos para consolidar este espacio académico; la complejidad inherente a la hora de conceptualizar un término como *Patrimonio*, el carácter no necesariamente material del mismo, la memoria y sus procesos de construcción y deconstrucción y la relación entre ésta y los temas patrimoniales, la vinculación estrecha entre la problemática de gestión de bienes patrimoniales y la actividad museal en sí misma, la inclusión de todos los actores sociales y el tema del, o de los, proceso de patrimonialización. Este último punto fue el que generó la mayoría de las intervenciones en el debate planteado al final de la reunión, el que fue enriquecido con la existencia de diferentes posiciones al respecto. Quepa señalar finalmente que la Jornada también contó con cobertura de prensa. En el contexto de la actividad académica uruguaya este dato no es menor.

Se realizan otras actividades tales como el dictado directo de clases, preparación de un curso de Educación Permanente con docentes de Lic. Comunicación y de Bibliotecología, asistencia a diferentes eventos nacionales y regionales referidos a temas vinculados al proyecto, con el correspondiente trabajo previo de preparación, siempre planificado y realizado en equipo.

Asimismo, se proyecta y comienza un segundo estudio de caso, esta vez referido a patrimonio

inmaterial: celebración del Día del Patrimonio en Uruguay<sup>7</sup>. En el año 2006 esta celebración acontece los días 7 y 8 de octubre con el tema “Tradición e Innovación Tecnológica”, y se homenajea al Ing. Eladio Dieste - “El Señor de los Ladrillos”.

Esta actividad, la celebración del Día del Patrimonio, se realiza anualmente desde hace más de una década y es organizada por la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación. Es interesante observar cómo la población, incluidos muchísimos jóvenes, se vuelca a las calles y se apropia literalmente de los espacios patrimoniales así como de los demás espacios públicos. Se recorren y visitan lugares que solamente son accesibles en esta fecha, por ejemplo el Palacio Legislativo o la Casa de Gobierno, pero también crece, y a esta altura en forma exponencial, la tasa de visitas a museos, centros culturales o demás sitios que funcionan habitualmente con ofertas culturales.

Al inicio del presente año, además de continuar con el trabajo de construcción de la UNAMP, quien suscribe se integra al grupo de trabajo interinstitucional para la creación del MUNACyT, Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (Universidad de la República, MEC, Intendencia Municipal de Montevideo, Parlamento Nacional, Administración Nacional de Enseñanza Media, Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, Laboratorio Tecnológico del Uruguay, Ciencia Viva, entre otros).

<sup>7</sup> El Día del Patrimonio, en los últimos años un fin de semana, es el momento del año en que se moviliza mayor cantidad de gente en todo el país.

## Resultados

El principal resultado que se esperaba obtener al inicio de este proyecto era obviamente el que se señalaba en el objetivo general: desarrollar y consolidar la UNAMP en la Universidad de la República. No obstante, es de destacar que consideramos como un primer resultado favorable, además de la aprobación de la propuesta por parte de los órganos competentes de la Universidad, el propio informe de evaluación del proyecto en oportunidad de su aprobación. En el mismo, que es homologado por el Consejo Directivo Central y por el rector, se explicita que “este es un tema que le compete a la Universidad y en el que ésta ha estado omisa...”<sup>8</sup>

Del mismo modo resultó de fundamental importancia la conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario, que se desempeñó específicamente en este tema durante dos años, con lo que eso significa en el sentido de la formación y calificación de recursos humanos. Hay que tener en cuenta que esta propuesta contiene fines o metas, más allá de lo explicitado en los objetivos para los dos primeros años, limitación cronológica de este proyecto en particular, pero la concreción del mismo ha sentado una base fundamental para dar continuidad y contención institucional a un proceso que se entiende necesario y pertinente a la Universidad y al país. Concretamente se considera como uno de los princi-

pales resultados obtenidos el haber iniciado, con la sistematicidad necesaria, un proceso de creación y desarrollo sólido, con el respaldo de acciones concretas, de la unidad académica ya referida, proceso que debería cristalizar en su consolidación. Con relación a este punto se confirmó la hipótesis de la necesidad de que exista en la UdelaR un espacio dedicado a estos temas -patrimonio/museología- que sea capaz de unificar los trabajos particulares o específicos que se realizan en diferentes servicios, que sea visible y reconocible tanto para la Universidad como para todos los demás actores sociales.

Se destaca también como resultado de este trabajo la organización de una primera base de datos universitaria referente al patrimonio cultural del país, incluida la situación museológica y al estado de conservación del mismo. Respecto al trabajo de campo realizado para la construcción de esa base de datos, es importante señalar que el grado de dificultad existente para la obtención y confirmación de la información necesaria fue mayor que el esperado. A modo de ejemplo: no existe en el MEC un relevamiento confiable de museos existentes en el país, más allá de los dependientes de organismos públicos (declaración pública del Coordinador de museos del MEC, noviembre 06). Puede situarse una estimación de la cantidad de museos en Uruguay en unas 200 instituciones<sup>9</sup>. Asimismo, y si se focaliza la atención en la Comisión del Patrimonio Cul-

<sup>8</sup> Informe Comisiones Evaluadoras y Asesoras de CSIC – UdelaR.

<sup>9</sup> Este es un número elevado si se compara con la situación de otros países de la región.

tural de la Nación, también dependiente del MEC, se constata que de los bienes registrados como patrimoniales en el país más del 80% son bienes inmuebles. Esta situación evidencia que ese registro no refleja con exactitud el patrimonio cultural uruguayo (situación que es reconocida por integrantes de dicha Comisión, en prensa escrita, Montevideo, 06). Se citan estos dos ejemplos simplemente para ilustrar la complejidad que se presenta a la hora de elaborar la base de datos. En este sentido, resultó de fundamental importancia la tarea de cruzamiento de información que, a pesar de presentar algunas inconsistencias que no siempre pudieron resolverse, da como resultado una masa crítica de información que se organiza como primer insumo para la creación de la base de datos que nos habíamos propuesto. Esta información existe y está organizada, aunque hay que completarla y perfeccionarla.

Se mantienen e intensifican los vínculos con las instituciones nacionales que se relacionan con el tema del proyecto: Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación, museos públicos y privados principalmente de Montevideo, otros: ejemplo oficina UNESCO – Uruguay, diversos Centros Culturales. Del mismo modo el proyecto también mantiene relación con instituciones internacionales de referencia tales como ICOM.

El equipo de trabajo, conformado por Lic. Liliana Aluffi, estudiante avanzado Mariela Palopoli, Mag. Yamila Rovitto y quien suscribe, continúa en la actualidad su labor, ahora condi-

cionado a disponibilidades horarias y de otra índole, pero conciente del capital alcanzado en tanto formación y calificación, así como el grado de importancia de la tarea que se realiza. Actualmente se trabaja en la identificación y definición de otros aspectos medulares de este tipo de actividad y en la exploración de mecanismos de gestión y financiamiento, así como en cuestiones formales de filiación institucional, jurídicas, etc.

Sobre la producción de un diseño inicial para la UNAMP se trabaja sobre la base de la construcción de una **Unidad Académica de Museología y Patrimonio** con el perfil mencionado. Para ello, se bosqueja a continuación lo que se entiende necesario en esta etapa de inicio y referente a su estructura e infraestructura, considerando siempre que cumpliría con todas las funciones universitarias. Se contempla además una posible proyección a mediano plazo.

## Funciones

	<b>Docencia</b>	<b>Investigación</b>	<b>Extensión</b>
<b>Corto plazo</b>	<p>Organización de cursos de capacitación o actualización según necesidades de las instituciones que gestionan el patrimonio nacional (Museos, otras organizaciones).</p> <p>Cursos a nivel de grado, curriculares o extracurriculares, de introducción en los diferentes sectores de este campo disciplinar.</p> <p>Cursos Educación Permanente.</p>	<p>Dos líneas iniciales:</p> <p>a) Principales disyuntivas en la gestión de nuestro patrimonio, donde ya se identificó como problema la prácticamente nula integración en el imaginario académico y gubernamental de los conceptos de Museología y Patrimonio.</p> <p>b) Trabajos sobre Conservación Preventiva de Bienes Patrimoniales.</p>	<p>Permanente contacto con Museos y demás instituciones vinculadas al manejo de nuestro acervo patrimonial.</p> <p>Divulgación de la producción teórico-académica de la Unidad.</p> <p>Popularización y democratización.</p>
<b>Mediano plazo</b>	<p>Coordinar con todos los actores universitarios involucrados la creación de carrera(s) de grado en Museología y Patrimonio.</p>	<p>Profundizar según características particulares de nuestro acervo y diseñar planes estratégicos para su conservación preventiva.</p>	<p>Asesoramiento técnico-profesional.</p> <p>Priorizar aspectos referidos a la conservación del patrimonio.</p>

## Recursos

	<b>R R H H</b>	<b>Infraestructura</b>
<b>Corto plazo</b>	<p>Creación de cinco cargos docentes de los cuales por lo menos tres sean de alta dedicación horaria.</p>	<p>Oficina donde instalar equipo y material ya existente, con línea telefónica y conexión a Internet.</p> <p>El resto de las necesidades se coordinarían, en esta etapa, con diferentes servicios.</p>
<b>Mediano plazo</b>	<p>Adecuar estructura docente al crecimiento y complejidad de las tareas. Construir un equipo multidisciplinario.</p>	<p>Equipamiento técnico e inversiones acorde al crecimiento y ramificación de funciones.</p>

## Conclusiones

Se ha confirmado que resulta de cardinal importancia la existencia en la Universidad de la República del espacio académico que se propone construir con esta unidad. Dicho espacio debe trabajar tanto en temas concernientes al patrimonio cultural como en aquellos referidos a la museología, dado que ambos conceptos (museología/patrimonio) están indisolublemente vinculados. Una de las conclusiones a destacar, luego de dos años de trabajo, es la identificación de una situación problema de base: no están integrados en el imaginario académico, gubernamental y de los demás actores involucrados los conceptos de museología y patrimonio. Se les sigue considerando como dos campos diferentes y con escasa, y hasta a veces inexistente, vinculación. Esta situación, de por sí alarmante, se ve agravada cuando en ninguno de los casos existe participación activa, sistemática y de relevancia de la Universidad, tanto en la atención de los problemas técnico-científicos como en los de formación de profesionales en la disciplina. Este trabajo, el de la construcción de la UNAMP, debe ser abordado en forma absolutamente interdisciplinaria, combatiendo siempre posibles miradas disciplinares excluyentes de otras. Paradójicamente, teniendo en cuenta los discursos institucionales e individuales, este problema comienza a emerger desde el comienzo mismo de la actividad.

Asimismo, se concluye que la producción teórica propia –nacional, vinculante, interdisciplinaria– sobre estos temas se hace ineludible.

Por último, parte del trabajo de campo de este proyecto ha dado lugar al planteamiento de una nueva hipótesis que sería deseable trabajar a la brevedad: El fenómeno, de índole masiva, de la “Celebración del día del Patrimonio” en nuestro país, ya se ha constituido en patrimonio cultural, evidentemente de carácter inmaterial.

## Bibliografía

- Araujo, J.; Lirios, A. y Vogler, M. *La Conservación documental y la necesidad de un taller de restauración en el Museo y Archivo Histórico del Cabildo de Montevideo*. EUBCA UdelaR, Montevideo, 2001
- Arizpe, L. y Nalda, E. *Cultura, patrimonio y turismo*. En: Iberoamérica 2002. *Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*. OEA, Coordinador: N. Garclía Canclini. Buenos Aires. Ed. Santillana. 2002
- Farina, A. y Pascual, C. *Proyecto SOLÍS*. IMM – Il Polígrafo, Padova, 2000
- Gargiulo, M.G. *Conservación preventiva: una realidad*. Biblioteca Nacional. División Técnica Especializada, Montevideo 1997
- Gore, E. *El museo como organización*. En: *Lo público y lo privado en la gestión de museos*. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1999
- ICCROM *Quarant'anni per la salvaguardia del patrimonio culturale*. Ministero degli Affari Esteri: Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Roma, 2000
- ICOM *El Patrimonio Inmaterial* N° 1 (Vol. 57) París, 2004

Morales, G. *J.J.Thomson, el electrón y la conservación de la obra de arte*. Proyecto Iniciación a la Investigación, CSIC - UdelaR. Montevideo, 2000

Morales, G. *Oxímoron lab. IV y Ptolomeo I – Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural*. Proyecto Investigación y Desarrollo, I+D - CSIC - UdelaR. Montevideo, 2004. Ley orgánica de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, 1958. <<http://www.rau.org/universidad/ley.html>> [Consulta: abril 2004]

Price, N. S. et al (eds.) *Historical and Philosophical Issues in the Conservation of Cultural Heritage*. (1996, Getty 0-89236-3)

Relatoría *1er Congreso Internacional Para la Conservación del Patrimonio Cultural*. Riobamba – ICOMOS. Quito, 1995

### **Gabriela Morales Larraya**

**Licenciada en Artes Visuales - Facultad de Artes de la Universidad de la República Oriental del Uruguay. Docente e investigadora en esa institución. Estudiante en la Facultad de Química de la misma Universidad. Miembro del Grupo de Trabajo Interinstitucional del Proyecto MUNACyT - Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (Universidad de la República, Ministerio de Educación y Cultura, Intendencia Municipal de Montevideo, Comisiones c&t Parlamento.**

**(...) todos los discursos son ambiguos,  
incluido el mío (...)**

**Baudrillard**

## EN BUSCA DEL TESORO, MÉTODO PROYECTIVO PARA LA EDUCACIÓN INFORMAL

### 1. Introducción: El programa de educación patrimonial Pasos

El programa de educación patrimonial PASOS, dependiente de la Municipalidad de Viña del Mar, tiene como objetivo acercar a estudiantes, profesores, agrupaciones comunitarias y público en general al patrimonio natural y cultural perteneciente a Viña del Mar. Este nexo se realiza utilizando como conceptos claves la educación y la entretención. Se pretende sensibilizar a niños y adultos de nuestra comuna, dándoles mayor énfasis durante este año a los escolares y a las agrupaciones comunitarias.

El proyecto se enmarca y adquiere coherencia en los principios, políticas y modelos que ha ido instalando la Municipalidad de Viña del Mar, a través de su Unidad de Patrimonio, en orden de aprovechar sistemáticamente todo el potencial educativo que poseen los espacios museales, palacios, archivos y áreas verdes patrimoniales de la ciudad.

En nuestro quehacer utilizamos una metodología interactiva y creativa. Más allá de la contemplación, intentamos conseguir una comunicación más profunda entre el patrimonio y el público, mediante la estimulación de la participación del visitante y de su potencial creador.

Entendemos por educación patrimonial a la

transmisión entretenida y participativa de la información contenida en palacios, museos, archivos, parques, quebradas y playas de nuestra ciudad. Estos espacios patrimoniales son lugares vivos, aunque en algunos de ellos son los objetos del pasado los conservados y exhibidos, es el presente con toda su contingencia lo que realmente concurre a observarlos.

PASOS propone una acción que desde un trabajo interdisciplinario, equitativo y de calidad, busca potenciar las capacidades y habilidades cognitivas y el desarrollo de una actitud de reconocimiento y cuidado por el patrimonio local. Queremos acercar a la comunidad hacia el conocimiento de su pasado reciente, intentando que comprenda la importancia social e histórica de estas entidades. Las posibilidades de educación informal que ofrecen los museos, archivos, palacios y áreas verdes no son únicamente las del aprendizaje de conocimientos, sino también, y en algunos casos de manera fundamental, el desarrollo de la sensibilidad y del goce estético.

Nuestro programa busca:

- a) Desarrollar una actitud de reconocimiento y cuidado por el patrimonio cultural y natural de la nación en general y de la ciudad y región en particular.
- b) Contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes aprovechando los espacios museales, palacios, archivos y áreas verdes patrimoniales de la ciudad.



- c) Aportar en la formación teórica y práctica de los profesionales involucrados en el área.
- d) Ofrecer un servicio basado en la equidad y calidad.

## 2. El taller “En busca del tesoro, método proyectivo para la educación informal”

Como una actividad complementaria a la exposición “Los tesoros del Baburizza” exhibida en la Corporación Cultural de Viña del Mar, el programa de educación patrimonial PASOS desarrolló el curso “En busca del tesoro, método proyectivo para la educación informal”, destinado a profesores de la comuna de Viña del Mar.

La exposición fue organizada por los municipios de Valparaíso y de Viña del Mar, dentro del proyecto de alianza estratégica que ambas subscribieron, presentándose algunos de los cuadros pertenecientes al Museo de Bellas Artes de Valparaíso, en Viña del Mar y comunas aledañas. Se configuró como una oportunidad para apreciar un fragmento importante de la colección europea y nacional que conserva el Museo Baburizza.

Se exhibieron obras de diferentes estilos y épocas. La colección europea incluyó cuadros desde el romanticismo, la escuela de paisajistas de Barbizon, hasta las obras academicistas de principio del siglo XX. Dentro de la pintura nacional, se pudieron apreciar creaciones de

los grandes maestros de fines del siglo XIX hasta mediados del XX. Es importante destacar el conjunto de diversos estilos y temáticas que representaban a Valparaíso, con célebres obras de Mochi, Somerscales, Mori, Rugendas, Helsby, entre otros.

El objetivo del taller era entregar herramientas metodológicas para realizar una lectura visual de las obras expuestas. Su finalidad última consistía en que los profesores asistentes replicaran esta experiencia con sus alumnos, utilizando el método proyectivo al momento de llevar a niños y jóvenes a contemplar, observar y reflexionar, una exposición de artes visuales.

El curso estuvo estructurado en tres etapas:

- a) Contemplación y reflexión frente a las obras, identificando, describiendo y analizando conceptos sociales, históricos y plásticos contenidos en ellas.
- b) Explicación del método proyectivo.
- c) Taller, momento en que se puso en práctica el método descrito. Los alumnos debieron deconstruir una de las obras expuestas, identificando sus elementos visuales: colores, texturas, dimensiones, contrastes, formas, íconos, estructuras, interrelaciones visuales, etc., para luego componer su propia obra a partir de las unidades elementales reconocidas.

El taller tuvo una duración de seis horas cronológicas divididas en cuatro sesiones. Al finalizar el curso se hizo entrega de un certificado de participación a quienes cumplieron

con el 100% de asistencia y con los objetivos propuestos.

### 3. Fundamentos teóricos del método proyectivo

La raíz del método proyectivo se fundamenta básicamente en el proceso de diseño.

El método de diseño se define como el procedimiento que se realiza para elaborar un objeto respondiendo a una necesidad identificada. El diseño es la expresión planificada de un propósito. Joan Costa<sup>1</sup> propone que diseñar implica supeditar la creación de formas a un propósito. La palabra diseño se vincula a términos como: orden, plan, estructura, sistema, idea, proyecto, programa, estrategia, conceptos vinculados intrínsecamente a actividades que implican la creación de ideas, el desarrollo proyectual y, finalmente, la materialización de objetos o elementos formales.

Para Bruce Archer<sup>2</sup> las etapas básicas del método de diseño son:

a) Fase analítica: momento de recopilación de datos, ordenamiento, evaluación, definición de condicionantes, estructuración y jerarquización.

b) Fase creativa: implicancias, formulación de ideas rectoras, toma de partido o idea básica, formalización de la idea y verificación.

c) Fase ejecutiva: valoración crítica, ajuste de la idea, desarrollo, proceso y materialización del objeto.

Por otro lado, Bruno Munari<sup>3</sup> plantea la siguiente estructura:

Problema, definición del problema, recopilación de datos, análisis de datos, creatividad, identificación de materiales-tecnología, experimentación, modelos, verificación, dibujos constructivos y solución final.

Sintetizando lo planteado por Archer y Munari, las etapas de diseño son: identificación de necesidades, recopilación de información, desarrollo de propuestas formales y, por último, la realización del objeto.

Basándonos en las etapas del método de diseño, el método proyectivo plantea las siguientes fases: elección de obra, conceptualización de elementos plásticos y visuales, croquis y dibujos, propuesta final.

<sup>1</sup> Costa, J. El discernimiento del actuar humano: contribución a la comprensión del objeto moral. Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 2003. 440 p.

<sup>2</sup> Archer, B. Time for a Revolution in Art and Design Education. Londres, Inglaterra: Editorial Royal College of Art, 1978. 246 p.

<sup>3</sup> Munari, B. Diseño y comunicación visual. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, 2002. 368 p.

- a) Elección de una obra. Luego de haber contemplado y reflexionado junto a una guía frente a las obras, identificando, describiendo y analizando conceptos sociales, históricos y plásticos contenidos en ellas, se eligió una obra para ser utilizada en el taller.
- b) Conceptualización de elementos plásticos y visuales. En esta etapa se realizó el estudio de la expresión visual para poder analizar en detalle los elementos compositivos de la forma. La expresión visual se define como el conjunto de elementos visuales que forman una composición<sup>4</sup>. Se entiende por forma a “cualquier entidad que comprenda todos los elementos visuales de la figura: tamaño, color, textura, que sugieren o impregnan (en este caso) el plano”<sup>5</sup>.

El estudio de la expresión visual alude al proceso de descomponer, formalmente, a cada figura y a cada composición en la que se encuentra contenida, con el fin de descubrir los diferentes elementos que conforman su expresión. Para este análisis nos fundamos, básicamente, en los trabajos realizados por Wong<sup>6</sup>, Dondis<sup>7</sup> y Groupe  $\mu$ <sup>8</sup>. Estos autores fundamentan su estudio en que cualquier imagen o información visual se configura como una composición susceptible de descomponer en

sus elementos formales: dimensión (contraste de medidas), figura (ubicación, ordenamiento, contorno, posición, orientación, características representacionales y unidades mínimas de diseño), color (matiz, saturación y brillo) y textura (secuencia, ordenamiento, etc.). Así, la descomposición formal se entiende como el acto de separar las diversas partes del todo, analizando a cada uno de los elementos visuales que lo constituyen, pero también sus combinaciones y conexiones.

Se buscó, para aproximarnos a la expresión, el nivel configuracional (de las formas visibles), intentando ahondar la instancia de la expresión visual. La descomposición de las representaciones se realizó a partir de las figuras, llegando a las unidades mínimas discernibles, pero también se planteó la composición de las imágenes para analizarlas en su mayor complejidad.

- c) Desarrollo de croquis y dibujos, luego de la deconstrucción formal y la identificación de los elementos constitutivos de la forma, los alumnos debieron componer su propia obra a partir de las unidades elementales reconocidas. Para esto debieron desarrollar un proceso visual proyectando los conceptos identificados. Se realizaron dibujos rápidos a mano alzada, que sólo esbozaban

---

<sup>4</sup> Sensu Dondis, D. La sintaxis de la imagen. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, 1995

<sup>5</sup> Wong, W. Fundamentos del diseño. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, 1995. p: 346.

<sup>6</sup> Wong, W. Fundamentos del diseño. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, 1995.

<sup>7</sup> Dondis, D. La sintaxis de la imagen. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, 1995.

<sup>8</sup> Groupe  $\mu$ . Tratado del Signo Visual. Madrid, España: Editorial Cátedra, 1993.

una imagen. Además, se efectuaron algunas maquetas.

d) Propuesta final. En la etapa conclusiva se presentó el trabajo visual final.

#### 4. Actividades del taller

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

1. En la introducción al curso se explicó los objetivos, cronograma y temario del taller.
2. Luego se realizó la visita guiada, que se dividió en dos etapas:
  - a. La introducción, que pretendió contextualizar a los alumnos del curso en la exposición.
  - b. La reflexión, que entregó algunos conceptos plásticos de las obras.
3. Presentación del método proyectivo.
4. Taller, puesta en práctica el método proyectivo, los alumnos plantearon propuestas y proyectaron un objeto.
5. Disertación de los alumnos exponiendo el proceso desarrollado.
6. Evaluación cualitativa.

Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 2003. 440 p.

Dondis, D. La sintaxis de la imagen. Barcelona, España: Editorial Gustavo Pili, 1995

Groupe  $\mu$ . Tratado del Signo Visual. Madrid, España: Editorial Cátedra, 1993. 448 p.

Munari, B. Diseño y comunicación visual. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, 2002. 368 p.

Wong, W. Fundamentos del diseño. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili, 1995. 352 p.

#### **Macarena Ruiz Balart**

**Coordinadora Programa de Educación Patrimonial PASOS, Unidad de Patrimonio, Municipalidad de Viña del Mar. Magister en artes con mención en historia y teoría del arte, Universidad de Chile. Diplomada en Historia, Universidad Bolivariana de Iquique. Diseñadora Industrial, Universidad de Chile.**

#### Bibliografía

Archer, B. Time for a Revolution in Art and Design Education. Londres, Inglaterra: Editorial Royal College of Art, 1978. 246 p.

Costa, J. El discernimiento del actuar humano: contribución a la comprensión del objeto moral.

## OCTAVA MESA

**Sala Recreativa del Museo de la Educación Gabriela Mistral, ¿se puede mediar la historia?**, Irene de la Jara y Natalia García-Huidobro (Museo de la Educación Gabriela Mistral, Dibam).

**Rescate del patrimonio intangible en la localidad de Pocuro de Calle Larga: apuesta-respuesta para un desarrollo local con identidad cultural**, Ximena Vidal y Francisco González (Programa Servicio País, Municipalidad de Calle Larga).

## SALA RE-CREATIVA DEL MUSEO DE LA EDUCACIÓN GABRIELA MISTRAL. ¿SE PUEDE MEDIAR LA HISTORIA?<sup>1</sup>

Un equipo interdisciplinario del Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM) trabajó en el proyecto Sala Re-creativa del museo, estableciendo como referentes los conceptos de experiencia lúdica, interactiva, significativa y mediada con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia e identidad a través de los conceptos de patrimonio y memoria; y, reconocer en la historia de Chile, a personas y procesos que han formado parte del proceso educacional.

### 1. Desde las aprensiones al consenso

El proyecto Sala Re-creativa del Museo de la Educación Gabriela Mistral<sup>2</sup> implicó poner de manifiesto la singularidad de cada uno de los integrantes del equipo de trabajo, en términos de representaciones sociales, prejuicios, preconcepciones, conocimientos previos y disciplinas. La aproximación al tema de la historia, materializada en prototipos interactivos, era en cierta forma inabordable por el tipo de experiencia que cada uno traía desde su disciplina. Para una parte del equipo era impensable explicar los contenidos en un contexto lúdico,

en cambio para la otra era imposible una experiencia lúdica en un contexto histórico.

Lo que debía significar el trabajo en equipo en el sentido de garantizar que todos los aspectos del proyecto estuvieran cubiertos, demostró, al menos en la primera etapa, más que las fortalezas individuales, los vacíos que cada uno traía.

Una vez ajustado el equipo y reconociendo aquellas dimensiones débiles, fue paulatinamente creciendo una base de ideas, fruto de una profunda reflexión, de reuniones donde la negociación de las representaciones fue dando forma a un propósito común y de un proceso de consenso de conceptos. El producto de este trabajo permitió dar a luz cuatro ideas fundamentales:

#### A. Experiencia lúdica

¿Qué es el juego? Existen muchas acepciones referidas al juego, sin embargo, no hay un consenso frente a una idea universal que la defina en su total dimensión. Por lo pronto, mencionaremos algunas características propias y esenciales que lo componen, para entender cómo opera específicamente en un contexto

<sup>1</sup> La presente ponencia es una parte del artículo que se presentará en extenso en el primer número de la Revista LOF (Investigación en Educación, Ciencia, Cultura y Sociedad) del MEGM y el Centro Cultural Club Ciencias Chile, durante el año 2007.

<sup>2</sup> Institución dependiente de la Subdirección Nacional de Museos, DIBAM. El museo fue reinaugurado en marzo de 2006 después de permanecer 21 años cerrado al público.

de aprendizaje.

En primer lugar, diremos que el juego es una actividad inherente al ser humano, donde los objetos y situaciones involucrados son significados de manera distinta, por lo tanto es creativo. En segundo lugar, según algunos autores, es una manifestación de la cultura; en oposición a otros autores más atrevidos que sindicaron a la cultura como una expresión lúdica de la vida. En ambas posturas, la cultura es un componente natural del juego. Finalmente diremos que el juego es una actividad universal (todos los seres humanos han jugado alguna vez), espontánea y libre (si es obligado pierde el carácter de juego) y es autocontemplativo (no obedece a otro objetivo más que jugar).

Esta síntesis nos permite concluir algunas cosas indispensables en el marco del aprendizaje:

- Es una forma de rearmar o resignificar una realidad objetiva (dimensión cognitiva)
- Es una construcción cultural (dimensión social)
- Es un mecanismo emocional y mental liberador (dimensión emocional)

Sólo con estos tres elementos es posible entablar un programa de aprendizaje, de tal manera que el acto de aprender sea eficiente y significativo.

En un espacio cuya actividad fundamental es la aproximación al conocimiento (como es la escuela o un museo), el juego es un mecanismo que propicia el conocimiento por cuanto está relacionado con las tres dimensiones

esenciales en el acto de aprender: se conoce el entorno natural y social, el contenido se asocia o relaciona con los conocimientos previos para significarlo y se jerarquiza de acuerdo al marco de valores e intereses del individuo.

Hablar del carácter lúdico en el aprendizaje no es sinónimo de “estar jugando todo el tiempo”, el sentido lúdico implica que se involucran procesos similares y que se integran algunos elementos que permiten acceder a los contenidos de manera más natural.

En la instancia “juego-trabajo” el objetivo es “aprender algo”, a diferencia del juego que sólo se juega por el placer de hacerlo. De tal modo que, del momento que aparecen objetivos ajenos al juego, éste desaparece, dando paso a otro tipo de experiencia, igualmente agradable y placentera como es aprehender un conocimiento diferente. A esto llamamos experiencia lúdica.

Esta visión, además de adjudicarle al juego atributos que lo ponen al servicio de otros fines, le devuelve al acto cognoscente unas características esenciales, cuales son *sentir la alegría de aproximarse a los nuevos conocimientos, necesitar repetir la experiencia y apropiarse de los nuevos saberes* desde las dimensiones íntimas de la emoción.

En consecuencia, cuando se habla de una dinámica lúdica en el museo, se está apelando al sentido de la alegría del aprendizaje, es una experiencia cautivadora, invitadora y transformadora. ¿Cómo se logra una experiencia

lúdica? Cada experiencia dependerá de la persona que la realice, de sus talentos, representaciones, intereses, etc. Sin embargo, existen ciertas técnicas que dan forma al aprendizaje lúdico. A saber:

- Invitar a conocer (no obligar).
- Trabajar con la capacidad de asombro de todas las personas.
- Preguntar, con la posibilidad de obtener variedad de respuestas (final abierto).
- Sorprender: a través de anécdotas, inflexiones de la voz y elementos inesperados.
- Poner en conflicto, desafiar los ingenios, estimular la inteligencia (no la memoria).
- Mantener una postura de interés por el contenido y por el aprendiz.
- Construir entre todos las respuestas requeridas.
- Aplaudir los logros
- Dejar conquistado para una próxima vez

Un aprendizaje obtenido a través de una experiencia lúdica no sólo modifica cerebralmente a las personas, sino que deja en ellas la marca imborrable del goce.

### **B. Experiencia interactiva**

La experiencia interactiva en el museo se plantea en función del logro de un potencial aprendizaje, por lo tanto, se descarta como experiencia interactiva, la acción pasiva de tocar los objetos.

La interacción se expresa en términos de involucrarse con la exhibición desde todas sus dimensiones, físicas, emocionales y cognitivas. Desde este punto de vista se podría pensar

que los museos más conservadores como los de arte (con obras originales) o los de historia natural (con muestras vivas), no ofrecen ninguna posibilidad de interacción por cuanto en esos lugares no se puede tocar. Sin embargo, el que la exhibición sea manipulable no la transforma necesariamente en interactiva, ni siquiera cuando los objetos reaccionan mediante el uso de botones o palancas.

Para que sea interactiva, la exposición debe dar la posibilidad de que el usuario ofrezca una respuesta, debe existir una retroalimentación en la actividad. La observación por sí sola, si bien es cierto carece de acercamiento físico con el objeto, se transforma muchas veces en un canal de aproximación importante, especialmente cuando los objetos comienzan a ser resignificados por el usuario, situación que se manifiesta en los museos de arte o historia. El objeto “les devuelve” algo que sólo tiene sentido para ese observador.

No obstante todo aquello, la interacción requiere de un grado de participación física, pues con ello despierta el interés y curiosidad, especialmente de los niños. Piaget señala que la exploración del entorno está a la base de cualquier aprendizaje, en consecuencia este entorno debe poseer los estímulos necesarios para generar procesos de pensamiento que fortalezcan la inteligencia.

Por lo tanto, diremos que en nuestro contexto la experiencia interactiva se entiende como el proceso de acercamiento físico, cognitivo y emocional con el objeto, a partir de lo cual



se debe generar retroalimentación, en función de un potencial aprendizaje. Al decir de Jorge Padilla, es la instancia donde se personaliza la experiencia para el visitante.

¿Cómo puede un mismo prototipo o actividad ser significativa para los distintos públicos? El diseño, tanto museológico como museográfico debe permitir que la exhibición ofrezca varias alternativas de trabajo, diferentes niveles de complejidad y la posibilidad de dar diversas “lecturas” según el usuario. Estas categorías de participación se realizan atendiendo a la diversidad de público asistente: edades, conocimientos previos, modelos mentales, niveles de representación, etc.

La interactividad es una forma de relación con los objetos que no siempre es mediada por otra persona, razón por la cual la sala debe reunir ciertas particularidades que permitan la aproximación al conocimiento de manera efectiva. Dentro de estas particularidades podemos señalar las siguientes:

- **Ser interesante:** esto significa que mediante su diseño, la actividad debe mostrarse atractiva, seductora.
- **Ser didáctica:** el público debe aproximarse a un contenido nuevo, generando un potencial aprendizaje, evitando la participación compulsiva de los artefactos. Dentro de esta particularidad cabe también mencionar la posibilidad de que cada actividad sea un pequeño laboratorio para el público escolar, a partir del cual se pueden generar acciones en el aula.

- **Ser lúdica:** el visitante no debe sentirse obligado a participar y debe tener la sensación de goce. En este sentido no se trata de minimizar los contenidos atendiendo sólo a la entretención, pero sí que contenga elementos que produzcan deleite.
- **Ser clara:** las instrucciones de la actividad deben contener todas las claves para que los diversos tipos de público puedan participar (lectura, signos, otros).
- **Ser sistémica:** debe permitir que se involucren todas las dimensiones humanas: cognitivas, emocionales, físicas y sociales.
- **Ser contextual:** el sentido de la actividad debe estar en sintonía con el resto de la exhibición y con el entorno social, natural y cultural, lo que permite crear un marco de reflexión a partir de algún referente.

### C. Experiencia significativa

La concepción de aprendizaje significativo no representa una idea uniforme en la discusión actual; a pesar de ello, se concuerda en el hecho de que es un concepto que encierra un alto valor potencial como instrumento de análisis, especialmente en el área pedagógica. Sin embargo, hay consenso cuando se habla de que en una experiencia significativa, confluyen ciertas ideas que subyacen y que son esenciales en su gestación. Distintos autores, modernos y antiguos y de las corrientes más diversas, dan cuenta de algunas de estas ideas.

Una de ellas se relaciona con la *auto-estructuración del conocimiento*, lo que implica que la persona es responsable última de su propio

proceso de aprendizaje. Otra idea dice relación con *descubrir*, lo que requiere que la persona haga uso de todos sus medios, intelectuales y emocionales, para encontrar las respuestas que busca. Un tercer pensamiento alude a la *actividad*, entendiendo que el aprendizaje se forja en la medida que se reinventa o reconstruye la realidad. El último elemento lo constituye la *curiosidad epistémica*, que no es otra cosa que las propias motivaciones, presentes en mayor o menor grado en todos los seres humanos. Todas estas ideas le devuelven al acto de aprender una condición absolutamente intrínseca, relacionada con la voluntad, interés, capacidad y disposición personal en cualquier situación de aprendizaje.

La experiencia significativa implica comenzar a establecer relaciones no arbitrarias entre lo que se aprende y lo que ya se conoce, la riqueza del significado dependerá de la complejidad de esas relaciones. En términos *piagetanos*, se construye significado cuando se asimila el nuevo aprendizaje a los esquemas que ya se poseen. Esta inserción puede estar ausente de nuestra vida, es decir, la multitud de elementos con los que hemos estado en contacto pueden no tener significado, pero también es posible que adquieran repentinamente un significado hasta entonces desconocido.

De todo lo expuesto anteriormente se desprende que la experiencia significativa es un concepto que obedece a responsabilidades individuales, sin embargo, es fundamental que el ambiente provea los estímulos y las situaciones adecuadas para que estas experiencias

sean verdaderamente significativas. En este sentido el entorno cultural debe cumplir con la exigencia básica de poseer significatividad lógica y psicológica. La primera hace referencia a la estructura interna del contenido y a la forma en que éste es entregado a la persona; la segunda implica que se consideren los conocimientos previos de los individuos como factor decisivo en la adquisición de un conocimiento, además de otros aspectos psicológicos como las percepciones, motivaciones, expectativas y representaciones.

Este marco conceptual, entendido en el contexto de un museo, obliga a buscar y generar los mecanismos para que estos procesos se produzcan. El museo, en su calidad de segmento extrínseco, es el presentador de los estímulos, por lo tanto, la selección y entrega de los contenidos de la exposición se realiza en función de las personas que lo reciben, atendiendo a sus edades, expectativas, necesidades e intereses. El estudio preliminar de los diferentes tipos de público asistente al museo, define de manera aproximada un determinado perfil del visitante, lo que ayuda a configurar la forma en que se presenta la exhibición (significatividad lógica). El trabajo mediado implica también acercarse a las representaciones, motivaciones y conocimientos previos de las personas, lo que fortalece la posibilidad de generar elementos que estimulen el aprendizaje (significatividad psicológica). Ya no son las colecciones las que constituyen el fin último de la función educativa, sino la comunicación, en cuya acción simbólica donde fluye la emoción, la interacción social y la cognición, se

origina la construcción de significados<sup>3</sup>.

Si bien es cierto, el tiempo de permanencia de los visitantes en estos espacios es breve, los mecanismos de acción (menos lineales y más horizontales) buscan establecer un tipo de experiencia con los objetos que permita a las personas negociar las ideas y construir significado. Las preguntas inductoras, la sensibilización, la discusión, la interacción, la actividad individual y colectiva, en un espacio - tiempo pedagógico no formal, transforman la instrucción en un sistema de construcción.

#### D. Experiencia mediada

¿Cuál es la necesidad de un mediador en el contexto de un museo? Las respuestas son muy variadas. Su presencia es necesaria desde un sentido asistencial de la visita hasta uno profundo y filosófico. Entenderemos por asistencial, aquella necesidad de saber algunos elementos sueltos de la muestra o exposición, por ejemplo, el año de creación de cierto objeto, qué significa determinada palabra, cuál es la relación entre un objeto y otro, etc. Sin embargo, existe un rol muy diferente en un museo, que tiene relación con un concepto de mediación cultural, lo cual no es otra cosa que “acercar” un conocimiento específico a un público o grupo de personas.

Para que la experiencia mediada tenga un efecto positivo en el público, es fundamental generar las instancias progresivas que permitan forjar los procesos intelectuales que dan

luz al aprendizaje. La primera de esas instancias está relacionada con los procesos de *evocación*, en cuyo momento las personas establecen relaciones preliminares entre lo que se está experimentando (viendo, escuchando o haciendo) y aquel conocimiento previo. El visitante “recuerda” o “busca” en su memoria esos elementos que le darán significación a estos contenidos nuevos. Cuando en el visitante se ha generado un interés y una expectativa frente a cierto conocimiento, surge la *duda epistemológica*, cuya manifestación puede darse como proceso interno (la incertidumbre) o externo (la pregunta verbalizada). Estas instancias serán fundamentales en el proceso de mediación cultural, pues permitirán que el visitante comience la tarea de dar respuestas preliminares a partir de la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Desde esta nueva elaboración cultural no sólo surgen respuestas sino nuevas preguntas generadoras de problemas. El mediador comienza ahora a involucrar a los visitantes en el problema y en sus posibles soluciones, en otras palabras, comienza a hacerlo responsable del tema. Esta etapa es la llamada instancia de *reflexión*, entendida como la antesala de la acción transformadora; el visitante se encuentra ahora con nuevos elementos de la realidad, lo cual le permitirá realizar todas las combinaciones que su creatividad le permita. A partir de esta creatividad, el individuo puede transformar su entorno<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Betancourt, 2001

<sup>4</sup> Vigotsky, 1996

En forma posterior aparece una etapa social del proceso, donde se produce la *negociación de las ideas* y está más bien relacionada con un concepto de intercambio intelectual, de negociación del patrimonio cultural de cada uno, y de reconocimiento del nuevo capital de ideas adquirido. Finalmente tiene que ver con la idea de una tarea futura, de una responsabilidad social.

Al final de este proceso las personas participan de la *construcción de significado*. Quizá sea pretencioso suponer que un museo, por sí solo, pueda generar aprendizaje en un público con características tan heterogéneas en términos de necesidades, intereses y expectativas, además en un tiempo tan reducido. Sin embargo, no es menos cierto que una buena mediación cultural, cuando forma parte de un engranaje mayor, puede lograr resultados sorprendentes.

Una práctica educativa mediada permite que surjan instancias como la duda, la pregunta, el debate. Es una modalidad que respeta las necesidades y expectativas del niño y del colectivo, hay una mayor tendencia al diálogo y a la reflexión. El comunicador del museo no sólo participa en los niveles de mediación cultural, contribuye además a construir las distintas miradas del objeto, la puesta en escena, el guión director. Este comunicador parte de la premisa de que el conocimiento se construye en conjunto, por tanto la dinámica es horizontal y contextual.

Elementos como la forma de aproximar el conocimiento al público, la reflexión continua acerca de la teoría y la praxis, el estudio de los modos diversos de asumir la comunicación, la sensibilidad frente a los temas en discusión, configuran el pilar fundamental en los procesos de mediación cultural. Este ejercicio permite mejorar el acto divulgativo. La decodificación crítica, el movimiento de la conciencia, el despertar de la conciencia ingenua, acaban por llamar al sujeto a asumir su papel (Paulo Freire)<sup>5</sup>.

En el caso específico del Museo de la Educación, la labor del mediador se justifica, en primer lugar, partiendo de la idea de revalorizar el trabajo docente. En segundo lugar, las ideas de patrimonio y memoria, requieren de una oralidad que le dé vida a los objetos, al registro fotográfico, a la historia del edificio, al silencio del lugar. En tercer lugar, es imprescindible la figura que medie entre el ayer y el hoy a través del lenguaje, que es el vehículo que permite compartir las ideas y reconstruir nuestra realidad cultural y social.

En este marco, la frase de Jerome Bruner toma mucho sentido cuando hace referencia a la cultura *“Una cultura es un foro, para negociar y renegociar el significado y explicar la acción... la educación, si ha de preparar a los jóvenes a vivir la vida, debe participar en este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado...”*<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Freire, 2003

<sup>6</sup> Bruner, 1989

En los primeros análisis para la realización de la sala, los resultados que surgen se relacionan estrechamente con las representaciones sociales que se tiene del ámbito de la historia. Por ejemplo, se piensa:

- La historia debe estudiarse de memoria.
- Es un acopio de eventos inconexos.
- Son hechos ajenos a la vida cotidiana.
- Los contenidos no son significativos.
- La historia se relata de manera aislada.
- La historia se cuenta a partir de un referente o autoridad.

Concientes de estos elementos, había claridad en las cosas que no debían hacerse y los desafíos que era necesario abordar.

## 2. De los propósitos a las concreciones

La creación de la Sala Re-creativa obedecía al hecho de convertirse en el espacio de síntesis del proyecto museográfico total, pero además debía presentar su propio sello, su propia identidad. En este sentido, los objetivos planteados debían concordar con las metas que perseguía la exhibición permanente y estar en sintonía además con los conceptos clave del museo: patrimonio y memoria e historia de la educación en Chile. Fueron estas ideas las que permitieron entregar las directrices de la sala.

Acercar a las personas a los conceptos de *patrimonio y memoria*, en sus diferentes expresiones, como una manera de fortalecer y valo-

rar el sentido de pertenencia y de identidad, fue el primer propósito a lograr. La utilización de ciertos objetos, documentos y fotografías de nuestra colección como un testimonio vivo de un momento histórico; la conservación de objetos y fotografías, como un recurso de fuente historiográfica; la comprensión de que el lenguaje es un vehículo cultural, a través del cual se desarrollan diferentes expresiones que dan cuenta de nuestra identidad y, por último, reconocer que a través del lenguaje es posible dar sentido y significación a los distintos elementos patrimoniales, permitió materializar los conceptos de patrimonio y memoria.

Un segundo propósito fue reconocer, en la lectura de la historia de Chile, a las personas y procesos que han modelado el curso de nuestro desarrollo educacional. Para esto se propusieron tres ideas que permitieran cumplir este fin: conocer el rol que han desempeñado determinadas personas en la historia de la educación; reconocer el legado cultural que han dejado algunos educadores en materias de mediación, investigación, creación de material educativo y metodologías y, finalmente, identificar los diferentes escenarios en torno a los cuales ha debido desarrollarse nuestra educación.

Este ejercicio teórico y reflexivo debió hacerse también en la etapa de la selección de los contenidos, lo que se realizó sobre la base de los conceptos clave mencionados anteriormente. Estos ejes, en torno a los cuales gira la actividad del museo en su totalidad, están representados en sus cuatro atmósferas, des-

de donde se desprenden los contenidos de la Sala Re-creativa.

En la primera sala, *Pedagogía y Patrimonio: reconstruyendo nuestra memoria*, se presentan dos grandes impulsos de la educación en Chile que dieron origen, por un lado a la Escuela Normal de Preceptoras, y por otro, a la creación del Museo Pedagógico, hoy Museo de la Educación. Cabe destacar que dicha escuela funcionó durante más de 100 años en el mismo edificio donde hoy se emplaza el museo. Para acercarse a estas dos historias paralelas, la museografía se apoya en objetos, especialmente cotidianos, que hacen posible dar una mirada introspectiva a las historias personales.

La segunda sala, *Grandes desafíos colectivos en la formación de la carrera docente*, permite recorrer la historia de la educación en Chile con un énfasis en la formación docente, las organizaciones gremiales y la figura del profesor y profesora normalista. También se repasa la historia de las escuelas normales con sus características, ubicación a lo largo de Chile y sus emblemas. Finalmente, se destacan las figuras de Gabriela Mistral, Amanda Labarca e Irma Salas en sus aportes como educadoras en el ámbito teórico-práctico.

El tercer tema, *Principios y herramientas en el arte de enseñar*, presenta la recreación de una sala de clases para la cual se eligieron pupitres representativos de diferentes etapas de la historia de la educación. Esta ambientación permite profundizar en la distribución espa-

cial, la que obedecía principalmente a la metodología de trabajo en distintas épocas. Otro tema relevante en esta sala es el castigo en sus diferentes manifestaciones, lo que permite además, hacer el paralelo con nuestros días. Una sección de esta atmósfera está dedicada a las áreas del saber y las herramientas utilizadas en las salas de clases y laboratorios.

En la cuarta y última sala, a través del tema *Agentes educativos y la construcción de la ciudadanía*, se representa a otros agentes educativos, cuya influencia fue muy relevante en la construcción de ciudadanía. Es así como surge, entre otras, la Sociedad de Colonias Escolares, cuyo objetivo principal era la preocupación por la salud de los niños más débiles, la recreación y la observación de la naturaleza. Encontramos, además, a la JUNAEB, organismo que hasta el día de hoy juega un papel preponderante en la alimentación y salud de los niños chilenos. Se destaca la figura de Eloísa Díaz, primera médica chilena, quien se preocupó de la nutrición y salud médica y dental en las escuelas. Finalmente, la edificación escolar intentaba garantizar que los ambientes escolares, es decir, su infraestructura, fueran espacios apropiados e ideales para el buen desarrollo de los procesos educativos. Se representa también a Gabriela Mistral, quien surge en el marco de la importancia de la familia en la educación de los niños.

En torno a estos contenidos globales se ligan ideas e imágenes que necesariamente van configurando una nueva red de contenidos. Éstos constituyen los temas que forman parte

de la trama de la sala.

- Procesos históricos
- Personajes anónimos
- Métodos de enseñanza
- El rol del profesor
- La disciplina
- Recursos didácticos
- Vocación de docente
- La visión de las distintas disciplinas
- La enseñanza de las ciencias
- Emblemas escolares
- Identidad y pertenencia
- Voces femeninas
- Resguardo o conservación de los objetos
- La fuente historiográfica
- Heterogeneidad de la educación

Para dar representatividad a todos los temas abordados en las salas del museo, los contenidos de la Sala Re-creativa se ordenaron en cinco grandes grupos a los que denominamos tópicos. Cada tópico presenta un tema central y un propósito, a los que llamamos respectivamente eje conductor y objetivo general.

### **1. Fotografía y objetos: huellas de la historia**

Eje conductor: conservación del patrimonio.

Objetivo general: comprender que la conservación de objetos y fotografías permite mantener el recuerdo de situaciones y momentos, constituyéndose en un registro de testimonio personal y fuente historiográfica.

La idea general es abordar el tema de la conservación y documentación de fotografías y objetos que son significativos dentro de un

contexto específico (una historia personal y/o colectiva), como una manera de comprender que los registros permiten darle sentido a los objetos a través de su relato. De este modo, un objeto se transforma en testimonio y fuente historiográfica.

### **2. Personas y Procesos**

Eje conductor: personajes importantes en el desarrollo de la educación.

Objetivo general: reconocer el rol protagónico que han desempeñado determinadas personas en la historia de la educación.

Aquí se busca aproximar a los visitantes a las obras y a los personajes, y a partir de esto, valorizar el aporte que en su momento realizaron al país y que el visitante comprenda que la situación educativa actual de Chile, no es azarosa y que obedece a la concatenación de diversas acciones, emprendidas por personas reconocidas y otras anónimas. En este sentido, se intenta mostrar que el paso de las personas deja huellas o impresiones que, en cierta forma, modelan el acontecer histórico de un grupo reducido o de un país entero.

### **3. Lenguaje: patrimonio intangible**

Eje conductor: la palabra escrita y hablada.

Objetivo general: conocer y valorizar las distintas manifestaciones del lenguaje.

En este tópico, se pretende dar cuenta de la importancia del lenguaje en todas sus dimensiones: en la adquisición de conocimientos (lenguaje de las disciplinas), como expresión que transmite cultura (manifestaciones orales: rondas, leyendas, etc.), como forjador de

ideas para su aprendizaje (recursos didácticos, libros, etc.), entre otras.

#### **4. Para aprender y enseñar**

Eje conductor: áreas del saber.

Objetivo general: distinguir los mecanismos de mediación que se utilizaron en las diferentes disciplinas para alcanzar cierto tipo de conocimiento.

A través de este tópico se acerca a la audiencia a los diversos mecanismos de mediación que han utilizado los docentes a través de la historia. Se busca que las personas conozcan los métodos de enseñanza antiguos y modernos, advirtiendo que, si bien la educación hoy día es un derecho, no siempre fue así y que el acceso a los materiales culturales no es ecuaníme en el país. La idea es poner en valor el solo hecho de poder educarse.

#### **5. La riqueza de la diversidad**

Eje conductor: la educación en distintos contextos.

Objetivo general: comprender que la actividad escolar se desarrolla en función de contextos heterogéneos.

En este último tópico se busca comprender que la escuela no es una institución que funciona de manera homogénea, y que si bien es cierto, existe un programa ministerial que rige a todo el país, cada comunidad aporta su sello personal de acuerdo con sus características socioculturales.

De estos cinco tópicos nacen 30 actividades

en las cuales la comunidad encontrará diferentes formas de acercarse a los temas. Una posibilidad es a través de prototipos, cuya materialidad y montaje permite la interactividad, la participación y el sentido lúdico para favorecer la aproximación al conocimiento. Gran parte de la muestra puede ser utilizada con diferentes planos de participación, iniciándose en un nivel sensorial hasta culminar en un proceso altamente cognitivo.

Además de encontrar formas personales de acercarse a la muestra, el trabajo puede darse también en un contexto social, con oportunidades para debatir, colaborar, reflexionar, sintetizar y evaluar el recorrido por este espacio.

### **3. Resultados**

Además del cumplimiento de objetivos relacionados estrechamente con los conceptos clave de toda la exhibición, esta sala ha presentado logros paralelos vinculados con la gestión y otros ámbitos sociales y culturales, lo que se ha manifestado a través de ciertos indicadores como la revitalización del público en prácticas que mantienen viva la memoria; la apertura de espacios de discusión que favorecen el debate en un ambiente de tolerancia, convocando a las personas en torno a los temas que han marcado el proceso educativo chileno. En otro ámbito, se ha ampliado la cobertura del museo como consecuencia de la propuesta en la didáctica, reforzando la relación entre la escuela, el museo, la universidad y otras instituciones de formación superior. Se han in-



centivado las salidas a terreno como prácticas pedagógicas fortalecedoras del aprendizaje y estimulando el uso de los entornos culturales como medios democratizadores del conocimiento.

En términos de impacto a largo plazo, la Sala Re-creativa busca modificar las posturas asociadas a una cultura “desechable” recuperando la idea de patrimonio y memoria en un contexto histórico y social compartido. Se busca forjar también un cambio en la forma de utilizar los espacios culturales, acercándose a sus contenidos pedagógicos más allá de la puesta en escena. En cuanto a los profesores, se espera que esta sala sea el encuentro con espacios de debate y discusión, permitiéndoles re-descubrir a los alumnos a través de sus opiniones y representaciones.

Tanto para estudiantes como para docentes, el propósito es dejar una huella que revitalice y valore el rol de los profesores y la mirada de los alumnos, en el entendido de que es en esa relación donde se despierta el interés por aprender.

## Bibliografía de referencia

Betancourt, J. *Reflexiones y realidades*, Colombia, Red Pop, 2001

Bruner, J. “El lenguaje de la educación”. En: *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989

Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*, México, Editorial Siglo XXI, 2003

Padilla J. “Diseño, construcción y operatividad de exhibiciones interactivas”. En *Reflexiones y realidades*, Colombia, Red Pop, 2001

Piaget, J. *Psicología y Pedagogía*. En Colección Grandes Pensadores, España, Editorial Sarpe, 1983

Vigotsky, L. *La imaginación y el arte en la infancia*, Ediciones Akal, 1996

### Irene De La Jara

Educadora de Párvulos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y tiene estudios de post título en Psicopedagogía y post grado en Educación con mención en Currículo y Evaluación. Entre el 2005 y 2006 coordinó el Proyecto Sala Re-creativa del Museo de la Educación. Actualmente ha asumido el proceso de renovación museológica y museográfica del Museo Infantil, institución dependiente de la Corporación para la Divulgación de la Ciencia y Tecnología.

### Natalia García-Huidobro

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeñó como investigadora en el equipo de trabajo que elaboró la trama narrativa de la nueva exhibición del Museo de la Educación y formó parte del equipo interdisciplinario que concibió la Sala Re-creativa. Desde el año 2006 se desempeña como Encargada de Desarrollo del Museo de la Educación.

## RESCATE DEL PATRIMONIO INTANGIBLE EN LA LOCALIDAD DE POCURO, CALLE LARGA: PROMOCIÓN LOCAL CON IDENTIDAD CULTURAL

### Introducción

*“Somos herederos de un patrimonio, somos herederos de un patrimonio de manera comunitaria, somos herederos de un patrimonio que necesitamos rescatar...”<sup>1</sup>*

En febrero del año 2006 el equipo Servicio País integrado por Francisco González Muñoz y Ximena Vidal Bastías, de profesiones arquitecto y antropóloga, respectivamente, llegamos a la comuna de Calle Larga. Nuestra tarea principal era *“Evaluar la Intervención del Programa Servicio País”* en la comuna de Calle Larga, y paralelo a ésta, y por los motivos que describiremos a continuación, trabajamos en el *rescate del patrimonio intangible* en la localidad de Pocuro, principalmente porque representaba continuidad de actividades y proyectos realizados por equipos Servicios País anteriores; proyecciones por su eventual declaración de Zona Típica y desafíos para ambos integrantes, ya que era primera vez que nos aproximábamos al tema patrimonial.

Surgen así proyectos relacionados, pero que

son abordados desde las distintas miradas de nuestras respectivas disciplinas: *“Rescatando el Adobe como parte de nuestra identidad”* e *“Historia Oral Pocuro”*. Ambos proyectos fueron postulados a través de dos organizaciones sociales de la localidad de Pocuro: la Junta de Vecinos y el Centro General de Padres y Apoderados de la Escuela Pedro Aguirre Cerda, y aprobados por el Fondo de Iniciativas Artísticas y Culturales del Gobierno Regional de Valparaíso año 2006<sup>2</sup>.

### Pocuro de Calle Larga

La comuna de Calle Larga se localiza específicamente en los 32°52´ de latitud Sur, y los 71°22´ de longitud Oeste, y posee una superficie de 332, 25 km. Se ubica al sur-poniente de la capital provincial, Los Andes, y es atravesada en su longitud Norte-Sur por la ruta 57, que une el Camino Internacional con la ciudad de Santiago. Se encuentra a 136 km. de Valparaíso, y a 72 km. de Santiago. Según el censo del año 2002, posee un número de 10.393 habitantes, con una densidad poblacional de 31 habitantes por km<sup>2</sup>, correspondiendo a la

<sup>1</sup> Fragmento de la exposición de Luis Guillermo Lumbreras, Arqueólogo Peruano, durante su participación en el VIII Seminario sobre Patrimonio Cultural, titulado: Rescate, Invención y Comunidad realizado durante los días 22, 23 y 24 de noviembre del año 2006 en el Centro Patrimonial Recoleta Dominica, Santiago. Este fragmento de la exposición de Lumbreras corresponde a una transcripción realizada por Ximena Vidal Bastías, ya que ésta aún no ha sido publicada.

<sup>2</sup> La Municipalidad de Calle Larga también apoyó con recursos ambos proyectos.

población rural un 51.1%, y urbana, el 48.9% (concentrada principalmente alrededor de la ruta principal).

La localidad de Pocuro se ubica a diez minutos del centro de Calle Larga y a cinco kilómetros de la ciudad de Los Andes. Constituye un contexto histórico-cultural muy particular, porque es poseedor de elementos que son considerados definidores para la identidad local, de esto da cuenta nuestro trabajo de campo:

- a) Registro arqueológico prehispánico, como son los petroglifos ubicados en el cerro Patagual<sup>3</sup>,
- b) Arquitectura en tierra (construcciones en adobe, tapia y quincha),
- c) El paisaje,
- d) El tránsito de personalidades representativas del discurso histórico nacional como son: Domingo Faustino Sarmiento, Pedro Aguirre Cerda y Gabriela Mistral, por mencionar los más conocidos. Por los dos personajes primeros y su paso por Pocuro, esta localidad es depositaria de dos Monumentos Nacionales que corresponden a la casa donde vivió Domingo Faustino Sarmiento, mientras estuvo exiliado de su

país<sup>4</sup>, y la casa donde nació Pedro Aguirre Cerda<sup>5</sup>. Se agrega un tercer monumento: la ex Escuela Técnica Agrícola F-511<sup>6</sup>,

- e) Ceremonias Religiosas, entre las que se destacan la Procesión de la Virgen Nuestra Señora de las Nieves,
- f) Trilla a yeguas sueltas, por mencionar algunos.

Todo lo descrito da cuenta de la riqueza patrimonial (tangibles e intangibles) que posee esta localidad e invita a quienes hemos llegado por casualidad o han escuchado de su fortuna, a detenerse, observar su entorno natural y cultural, percatarse de que aún está presente la voluntad humana, que este lugar ha sido lugar de otros/as, y que fragmentos de esas vidas se superponen en capas del subsuelo y en la memoria de los más viejos/as<sup>7</sup>.

## Patrimonio Intangible: Memorias e Historias Orales

*“...cuando pienso en las machis del sur nuestro, de Cañete, haciendo sus ritos en relación, qué sé yo, el exceso de agua que está viniendo este año o a la curación de enfermedades que hay,*

<sup>3</sup> De Acuerdo a la ley 17.688 del Consejo de Monumentos Nacionales.

<sup>4</sup> Faustino Sarmiento llegó a Chile en 1831, huyendo de la dictadura de Rosas... su fuerte carácter no permitió que el Gobernador de Los Andes le cuestionara su método de enseñanza. Como consecuencia de ello, fue despedido de su cargo de profesor, lo cual lo llevó a instalarse con un pequeño bodegón en la localidad de Pocuro, el que debido a su vocación de maestro y a la petición de algunos vecinos lo convirtió pronto en una escuelita (Tapia, 2005). La casa de Faustino Sarmiento fue declarada Monumento Histórico por el decreto DE 787 el 11 de julio de 1997.

<sup>5</sup> Pedro Aguirre Cerda nació en la localidad de Pocuro el 6 de febrero de 1879. Su casa fue declarada Monumento Histórico por el decreto Ley N° 17813 el 17 de noviembre de 1972.

<sup>6</sup> Declarada Monumento Histórico por el decreto DS 4067 el 11 de diciembre de 1979.

*pienso en la profundidad que tienen los sentimientos, de la profundidad que tienen esos valores que son los que pueden fácilmente ser afectados por las globalizaciones, y que están en el interior de las personas, más allá de los conocimientos, dentro de ellos o por encima de ellos. Esto tiene que ver con una noción de patrimonio con la cual yo comenzaba esta reflexión...*

*...este señor es patrimonio de la nación, esas cosas que ha dicho él, que ha cantado él, esa, su manera de tocar la guitarra, son patrimonio... soy de los que no creo en las cosas inmateriales, todo lo que es registrable, registrado por los sentidos es material, y esto es material, y lo podemos registrar, ahora tenemos cómo, tenemos cómo no perder eso, tenemos cómo guardarlo por tiempo si no somos capaces de utilizar todos esos recursos, de verdad que se-remos responsables... Mi reflexión gira en torno fundamentalmente pues, al tema de en qué medida somos nosotros patrimonio, somos responsables de lo que está ocurriendo en este tiempo tan difícil...”<sup>8</sup>*

Las citas descritas corresponden a fragmentos de la exposición de Luis Guillermo Lumberas durante su participación en el *VIII Seminario sobre Patrimonio Cultural*, titulado: *Rescate, Invención y Comunidad*, y las destacamos,

porque representan muy bien conceptos y contradicciones de lo que podríamos entender por patrimonio cultural.

Para trabajar en el *rescate del patrimonio intangible de Pucuro*, nuestra apuesta fue apoyar la reconstrucción de las identidades locales desde la memoria viva, estimulando a la comunidad callelarguina, y particularmente pcurana, a revivir, redescubrir y valorizar su patrimonio cultural.

Fuimos identificando que representantes de la propia comunidad estaba inmersa en temas vinculados al patrimonio, y esto se expresaba en iniciativas<sup>9</sup> que se habían llevado a cabo y que resaltan el resguardo y transmisión de su patrimonio cultural así como del interés por participar en los proyectos que nosotros presentamos.

Por lo tanto, nuestra apuesta simbolizaba una de las tantas manifestaciones que fortalecen dimensiones del patrimonio cultural y la trascendencia de las mismas para las comunidades locales, en el entendido de que el país es una realidad pluricultural.

Consideramos que dar cuenta del conocimiento local, memoria social, prácticas individua-

<sup>7</sup> Alvarez y Godoy (2001) haciendo referencia a su estudio sobre educación patrimonial en la X Región en las comunidades Mapuche Hulleche de Huiro, Astilleros y Rauco.

<sup>8</sup> Fragmentos de la exposición de Luis Guillermo Lumberas, arqueólogo peruano, durante su participación en el VIII Seminario sobre Patrimonio Cultural, titulado: *Rescate, Invención y Comunidad* realizado durante los días 22, 23 y 24 de noviembre del año 2006 en el Centro Patrimonial Recoleta Dominica, Santiago. Este fragmento de la exposición de Lumberas corresponde a una transcripción realizada por Ximena Vidal Bastías, ya que ésta aún no ha sido publicada.

les, colectivas y oficios tradicionales de Pocuro, y difundirlos en distintos niveles, induce y promueve diversas actividades que aportan significativamente la promoción local. Además, para quienes nos aproximamos al tema patrimonial, nos ayuda a comprender las respuestas de las comunidades y grupos sociales frente a la transformación de sus espacios territoriales, patrimoniales y simbólicos, producto de la modernidad y la globalización.

### Recorrido metodológico

El camino recorrido en el *rescate del patrimonio intangible de Pocuro, Calle Larga*, implicó por parte de los integrantes una investigación exploratoria, pues como se ha descrito, para ambas temáticas eran nuevas, por lo tanto era necesario estudiarlas, investigar sobre construcciones con tierra (adobe, tapial y quincha), historias orales, revisar bibliografía, contactarnos con académicos especialistas<sup>9</sup> en esos temas, etc.

Del mismo modo significó un acercamiento etnográfico, ya que recurrimos a la etnografía reflexiva-participativa, esto es, la reflexividad, que en términos de Hammersley y Atkinson (1994) es el hecho de que quien investiga es parte del mundo social que estudia, y participativa, porque reconoce en la etnografía una

estrategia apropiada para recoger la participación de los/as actores/as en la construcción identitaria. De acuerdo a estos autores el contexto es entendido como construcciones sociales y no localizaciones físicas, interpretando tal construcción como el significado que los/as actores/as le dan a su comportamiento y la temporalidad en que éstos se producen.

Dentro de este proceso aparece la postulación y aprobación de los Proyectos: “*Rescatando el adobe como parte de nuestra identidad*” e “*Historia Oral Pocuro*”, a los que dedicamos todos nuestros esfuerzos para el trabajo de rescate que nos propusimos.

*Rescatando el adobe como parte de nuestra identidad* tuvo como objetivo principal redescubrir el conocimiento respecto a la construcción con tierra, específicamente el *adobe*, entregando herramientas básicas sobre sus técnicas tradicionales a un grupo de personas, integrado principalmente por mujeres, apoderadas del Centro de Rehabilitación de Pocuro, interesadas en recuperar este oficio patrimonial que en la actualidad se está perdiendo. La idea fue contribuir a generar procesos que tiendan a la autoconstrucción y puesta en valor como parte de la identidad local<sup>11</sup>.

Por su parte, la idea central del proyecto *Historia Oral Pocuro*, fue reconstruir la histo-

<sup>9</sup> Proyecto “Las casas de mis abuelos, patrimonio de mi pueblo” postulado por el Centro General de Padres y Apoderados de la Escuela Pedro Aguirre Cerda de Pocuro, el año 2005 al Departamento del Gobierno Regional de Valparaíso.

<sup>10</sup> Destacamos a Juan Carlos Rodríguez Torrent y Mónica Bahamondez, quienes nos guiaron en diferentes etapas del proceso.

ria local del pueblo, desde la historia oral, y los/as protagonistas de esta experiencia fueron sus propios habitantes. Aunque existen algunos textos históricos de autores andinos<sup>12</sup> en donde aparece mencionada la localidad de Pocuro, éstos hacen referencia principalmente a las personalidades antes descritas y algunos personajes populares<sup>13</sup>, pero poco se sabía sobre sus habitantes en general y si ellos/as reconocían en Pocuro un patrimonio cultural colectivo (sitios arqueológicos, tecnología local, mitos, leyendas, etc.). No existían registros escritos sistematizados que dieran cuenta de ello. El equipo investigador lo constituyeron mujeres apoderadas del Centro General de Padres y Apoderados Escuela Pedro Aguirre Cerda de Pocuro<sup>14</sup>. Fueron ellas quienes entrevistaron a sus familiares, amigos/as, vecinos/as, y debieron transcribir sus entrevistas<sup>15</sup>.

En términos generales, las etapas que guiaron nuestro recorrido fueron aquellas propuestas por Mario Garcés (2002) en su guía metodológica para la memoria y la historia local:

- a) Constituir equipos de trabajos, que empiezan por acordar los objetivos del proyecto, diseñando un plan de actividades y asegurando los recursos mínimos para el desarrollo de éste,
- b) Poner en marcha las actividades, y el equipo debe dar seguimiento, evaluando periódicamente sus resultados,
- c) Los resultados del proyecto (sus productos) deben ser devueltos a la comunidad.

Ciertamente estos pasos variarán, dependiendo de las iniciativas, pero consideramos importante destacar, ya que nuestra experiencia da cuenta de ello, la tendencia de dos procesos descritos por Garcés (2002):

- d) Animación de la comunidad, a través de los ejercicios de memorias que se realicen, y,
- e) Procesamiento de los testimonios o informaciones recogidas, que pueden dar lugar a un “relato histórico”.

Si bien las entrevistas, tanto individuales como colectivas, constituyen las técnicas fundamentales de la historia oral, también se pueden pro-

---

<sup>11</sup> Francisco González M., arquitecto, fue el encargado del Proyecto Rescatando el adobe como parte de nuestra identidad. Realizó y Planificó Guía y Curso de Construcción en Adobe, junto a Luis Caiceo, maestro conocedor experimentado en la técnica de construir con tierra y Mónica Bahamondez, Ingeniera experta en la construcción de piedra y adobe, Conservadora Jefa del Departamento de Reconstrucción Patrimonial del Centro Nacional de Conservación y Restauración, perteneciente a la Dibam.

<sup>12</sup> Nos referimos a Carlos Tapia Canelo, ya que es uno de los autores andinos que leímos.

<sup>13</sup> Carlos Tapia Canelo en su libro “Los Andes: Folclor y Terruño” (2004) destaca como personajes populares de la localidad de Pocuro a: El ciego Mura, Don Pancho Carvacho y Doña Josefa.

<sup>14</sup> El equipo investigador del Proyecto Historia Oral Pocuro fue constituido por: Georgina Chacón C., Ximena Núñez R., Andrea Mura M., Tania Rodríguez P., Catherine Ponce P. La encargada de la investigación,

<sup>15</sup> Finalmente se entrevistaron a treinta habitantes pocuranos/as y callelarginos/as.

mover talleres y encuentros con la memoria:

- f) El “taller” recoge en cierto modo la tradición de los artesanos, es decir, se trata de una actividad en que un grupo de personas trabaja juntos en función de una tarea común,
- g) Un encuentro, en cambio, puede ser un evento cultural en que se congreguen distintos grupos para compartir los avances del proyecto o para realizar un acto artístico cultural centrado en la memoria de la comunidad.

Recapitulando, y contextualizado al recorrido metodológico de los proyectos propuestos para trabajar en el *rescate del patrimonio intangible de Pocuro, Calle Larga*, podemos señalar que dentro de la Animación Comunitaria se determinaron:

- h) Acciones Comunitarias, tales como invitaciones formales e informales para participar en los proyectos: “*Rescatando el adobe como parte de nuestra identidad*” e “*Historia Oral*”,
- i) Entrevistas individuales y colectivas (entrevistas no estructuradas, semiestructuradas, y colectivas con líneas de tiempo).
- j) Talleres de historia oral, patrimonio cultural y de construcción de adobe. Los dos primeros no fueron paralelos al tercero, y sus participantes tampoco fueron los mismos, ya que correspondieron respectivamente a los proyectos de historia oral y adobe, y,

- k) Un evento cultural correspondiente a la ceremonia de cierre realizada en marzo del presente año, en donde difundimos todo el trabajo realizado y dimos entrega simbólica de los *productos* obtenidos.

Para la elaboración del libro de historia oral se realizaron actividades tales como:

- l) Grabación de entrevistas,
- m) Transcripción y recopilación, y
- n) Elaboración de un texto,

Y para la realización del curso de construcción en adobe:

- o) Recopilación de antecedentes históricos y tradicionales de la forma de construir con adobe,
- p) Estudios y análisis de las características de las construcciones de tierra<sup>16</sup>, y
- q) Desarrollo de la guía final.

## A modo de conclusión

Si bien los *productos* más destacables de esta experiencia fueron una Guía de Construcción en Adobe, y un libro con la historia oral de Pocuro, los objetivos de nuestro trabajo pretendían ir más allá de estas creaciones específicas, entre éstos: recuperar el autoestima de los habitantes de Calle Larga, reconstruir su identidad local, y proyectar un trabajo más sistemático respecto al tema patrimonial y de-

<sup>16</sup> En conjunto con Mónica Bahamondez, CNCR-DIBAM.

sarrollo comunitario.

No obstante, por tratarse de experiencias profesionales concretas, específicamente participar en un programa de tiempo limitado<sup>17</sup>, y por lo mismo, trabajar en proyectos de breve ejecución, se reducen posibilidades de profundización de los temas trabajados, y producir cambios sustanciales. En este sentido, acciones que tiendan a la mejoría de las condiciones de vida de las comunidades involucradas que están interesadas en proteger su patrimonio cultural y utilizarlo.

Ciertamente nuestro trabajo contribuyó a que el Programa Servicio País reabriera su intervención en la comuna de Calle Larga, la que pretende vincular el patrimonio con el desarrollo local, considerando el turismo como una de las acciones de preservación. Del mismo modo, nuestros proyectos han impulsado otros, entre los que resaltamos la elaboración del expediente técnico para declarar Zona Típica a Pucuro de Calle Larga<sup>18</sup>.

Sin embargo creemos que aún falta mucho por hacer en la comuna respecto al tema patrimonial y su promoción local, si bien existen buenas intenciones, y se están llevando a cabo ciertos trabajos, faltan voluntades de todo tipo por crear *alianzas* entre la comunidad involucrada, instituciones públicas, privadas y organismos no gubernamentales.

Se debe conocer la experiencia de otras localidades, regiones, y generar redes, etc. En definitiva, se debe organizar un movimiento muy fuerte de valoración del patrimonio, que no se agote en proyectos específicos y que no trabaje de forma incomunicada sino de colaboración permanente, ya que nuestra experiencia da cuenta de lo siguiente: si bien a la localidad de Pucuro llegan constantemente interesados/as en trabajar diversas temáticas, entre ellos, estudiantes universitarios de carreras humanistas o vinculadas a la arquitectura<sup>19</sup>, historiadores, artistas y académicos, por mencionar algunos, se trata de trabajos aislados, transitorios, y comúnmente no devueltos a la comunidad, por lo que los esfuerzos y dedica-

---

<sup>17</sup> La participación de los diferentes profesionales en el Programa Servicio País es inicialmente de un año, dependiendo de los intereses del Programa, se ofrece continuidad de un segundo o tercer año a ciertos profesionales.

<sup>18</sup> Proyecto Fondart 2007, Francisco González Muñoz es uno de los arquitectos coejecutores.

<sup>19</sup> Mientras buscábamos información respecto de Pucuro tuvimos acceso a un documento del año 2004, presumiblemente de un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad de Playa Ancha de San Felipe, señalamos presumiblemente, porque no aparece título ni autores, y en la presentación se indica que el objetivo fundamental de la investigación es rescatar información tanto de la tradición oral o apoyo bibliográfico, recopilar datos para luego reconstruir la importancia que tienen o pudo haber tenido Pucuro en el modelo de la Tradición. Se incluyen distintos tipos de información (histórico, espacial, viviendas, instituciones, educación, etc.) y entrevistas semiestructuradas a siete habitantes de Pucuro. Catherine Ponce P., una de las investigadoras del proyecto Historia Oral Pucuro, señaló que la casa que habita junto a su familia, antigua construcción en adobe, fue visitada por estudiantes de arquitectura de una universidad de Santiago (ella no recuerda cuál), quienes interesados por ésta, la fotografiaron e indicaron la intención de restaurarla, sin embargo, esto no se concretó porque el proyecto propuesto por dichos estudiantes no fue aprobado por la universidad.



ciones de varios se pierden en el camino<sup>20</sup>.

La experiencia fugazmente descrita se centró en dos ideas principales: dar cierta continuidad a los esfuerzos realizados por equipos Servicio País anteriores en la comuna de Calle Larga, y específicamente en Pocuro, y proyectar temas relacionados con la configuración de la identidad cultural de Calle Larga, vinculándola con la riqueza patrimonial (tangible e intangible) de esta comuna y su desarrollo territorial, ya que consideramos que la proyección del lugar debe estar orientada al desarrollo territorial a partir de su identidad local y cultural, entendiendo el territorio como conector de las actividades económicas en el desarrollo local y la importancia del conocimiento propio en la construcción de sus identidades.

En cuanto a nosotros, gestores aprendices, aún debemos contrastar la realidad azarosa de nuestras vidas, y contingencias profesionales. Mientras el integrante arquitecto continúa en el Programa Servicio País en la comuna de Calle Larga, y trabaja paralelamente en un proyecto relacionado con la declaración de zona típica de Pocuro, la integrante antropóloga busca posibilidades de trabajo, no descartando la idea de nuevos proyectos en Pocuro de Calle Larga vinculados principalmente al tema del *patrimonio intangible*.

## Bibliografía

Hammersley, M.; Atkinson, P. “Etnografía. Métodos de investigación”. Paidós. Barcelona. 1994.

Vidal, X. “Historia Oral Pocuro: Propuesta y Aproximación de una Antropóloga Principiante”, 2006. (doc. no publicado)

### Información obtenida de Internet

Garcés, M. Recreando el pasado: guía metodológica para la memoria y la historia local. Santiago de Chile, mayo 2002. <<http://www.eco-educacionycomunicaciones.cl/>> [Consultado en abril 2006]

### **Francisco José González Muñoz**

**Arquitecto de la Universidad del Bío Bío. Actualmente se desempeña como Profesional de Continuidad del Programa Servicio País en la Comuna de Calle Larga.**

### **Ximena Patricia Vidal Bastías**

**Licenciada en Antropología de la Universidad Católica de Temuco. Actualmente cesante.**

<sup>20</sup> Cuando la integrante antropóloga se reúne por primera vez con el Club Adulto Mayor de Pocuro “Nuestra Señora de las Nieves”, para contarles sobre el proyecto Historia Oral, expresaron su molestia respecto a que siempre llegaban personas a visitarlos o entrevistarlos, pero que pocas veces volvían para dar cuenta de lo que se había realizado.

## **COMISIÓN ORGANIZADORA DEL II CONGRESO DE EDUCACIÓN, MUSEOS, Y PATRIMONIO**

**Luis Alegría,**

Presidente ICOM-Chile, profesor del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional, Dibam

**Beatriz Espinoza,**

Presidenta CECA-Chile

**Cecilia Gamboa,**

Profesora del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Dibam

**Patricia Herrera,**

Coordinadora de Guías y Sala Didáctica del Museo Histórico y Militar de Chile

**Leonardo Mellado,**

Coordinador de Extensión y Difusión del Museo Histórico Nacional, Dibam

**Delia Pizarro,**

Periodista del Departamento de Prensa y Relaciones Públicas de la Dibam

**Valeria Vera,**

Jefa Académica del Área de Educación del Museo Interactivo Mirador, MIM.

**Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos**  
Directora y Representante Legal  
Nivia Palma Manríquez

**ICOM Chile**  
Presidente  
Luis Alegría Licume

**CECA- Chile**  
Presidenta  
Beatriz Espinoza Neupert

**Auspicio**  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
Embajada de Canadá  
El Mercurio  
Nescafé

**Colaboradores**  
Instituto Profesional Los Leones  
Museo Histórico Nacional

**Edición**  
Grace Dunlop E.  
Gonzalo Rojas D.

**Diseño**  
Daniela Peñafiel von Brand

**Corrector de textos**  
Héctor Zurita

**Diciembre de 2007**

**Departamento de Prensa y Relaciones Públicas**  
Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 651  
Santiago, Chile  
Teléfono 360 53 30  
Fax 632 48 03  
prensa@dibam.cl  
www.dibam.cl



